

Klassentreffen – eine biografische (Gruppen-)Reise

Eine empirische Untersuchung über Biografisierungsprozesse im Rahmen von Klassentreffen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

am Fachbereich 2
(Erziehungswissenschaft – Psychologie – Sportwissenschaft)
der Universität Siegen

Vorgelegt von Sabine Maschke

Siegen, im April 2003

urn:nbn:de:hbz:467-409

Danksagung

Endlich ist die Zeit für die Danksagung gekommen.

Vielen Menschen gebührt ein herzliches Dankeschön für ihre Unterstützung. Allen voran meinen Doktoreltern Frau PD Dr. Imbke Behnken und Prof. Dr. Jürgen Zinnecker für ihre anregende und hilfreiche Begleitung meiner Arbeit.

Weiter möchte ich mich bei meinen KollegInnen und MitstreiterInnen aus dem Doktorandenkolloquium bedanken, neben all ihrer fachlichen Hilfe vor allem für den Mut, den sie mir zugesprochen haben.

Bedanken möchte ich mich auch bei Christine Pfeffer und Zora, die mich über so manch grauen Arbeitsvormittag gerettet haben.

Ein spezieller Dank geht an meine Familie – an erster Stelle an meinen Mann Ludwig Stecher, für sein hartnäckiges Drängen auf Struktur – unseren Kindern Lukas und Paula für ihre Durchhaltekraft (auch noch nach der zweiten Familiendiss gutgelaunt zu sein) und meiner Mutter und Alfred für ihren unermüdlichen Einsatz, vor allem in Sachen Kinderbetreuung. Meiner Schwester Stephanie ein lieber Dank für ihre Impulse.

Dank auch an meine InterviewpartnerInnen für ihr Vertrauen und ihre Offenheit – ohne die diese Arbeit nicht geschrieben wäre.

Inhaltsverzeichnis

<i>Danksagung</i>	2
<i>Inhaltsverzeichnis</i>	3
<i>Einleitung</i>	6
<i>1 Empirische Annäherungen</i>	12
1.1 Ein Klassentreffen	12
1.2 Die Ehemaligen als soziales Kapital ihrer Schule.....	20
1.3 Die Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern.....	24
1.4 Internet – Ein Weg zum Klassentreffen	35
<i>2 Theorie</i>	41
2.1 Biografieforschung.....	41
2.1.1 <i>Unterschiedliche Perspektiven der Biografieforschung</i>	41
2.1.2 <i>Was ist Biografie?</i>	43
2.1.3 <i>Was ist Biografisierung?</i>	44
2.1.4 <i>Wie vermittelt sich Biografie?</i>	50
2.2 Erinnerungskultur.....	54
2.2.1 <i>Merkmale individueller Erinnerung</i>	56
2.2.2 <i>Merkmale sozialer Erinnerungen</i>	60
2.1.3 <i>Das Verhältnis von Erinnerung, Gedächtnis und Vergemeinschaftung</i>	68
2.3 Ritual	69
2.3.1 <i>Begriffsklärung</i>	69
2.3.2 <i>Aufgaben ritualisierter Handlungen</i>	70
2.3.3 <i>Rituale zwischen Mikro- und Makroebene</i>	71
2.4 Generation	71
2.4.1 <i>Der Generationsbegriff Karl Mannheims</i>	71
2.4.2 <i>Die Stiftung von Generationen</i>	72
2.4.3 <i>SchülerInnengenerationen</i>	74
2.4.4 <i>Das Bedürfnis nach generationaler Identität</i>	77
<i>3 Methoden</i>	78
3.1 Qualitative Forschung	79
3.2 Die Grounded Theory von Glaser und Strauss.....	80
3.3 Das Klassentreffen zwischen Grounded Theory und theoriegeleitetem Verfahren. 82	
3.4 Das Klassentreffen zwischen Ethnografie- und Biografieforschung	84
3.5 Die Methoden im Einzelnen.....	85
3.5.1 <i>Die schriftliche Befragung</i>	86
3.5.2 <i>Texte im Internet – die Dokumentenanalyse</i>	87
3.5.3 <i>Weitere Materialien</i>	87
3.5.4 <i>Die teilnehmende Beobachtung</i>	88

3.5.5	<i>Das themenzentrierte qualitative Interview</i>	89
	<i>Portrait – Frau Bach</i>	96
	<i>Portrait – Herr Mallen</i>	112
4	<i>Eine schwere Entscheidung?</i>	123
4.1	Wie alles seinen Anfang nahm: die Erinnerungen	125
4.1.1	<i>Positive Erinnerungen geben Sicherheit</i>	126
4.1.2	<i>Negative Erinnerungen verunsichern</i>	127
4.2	Zusammenfassung	128
5	<i>Die Initiatoren</i>	130
5.1	Die Motive der Initiatoren.....	130
5.2	Die Aufträge der Initiatoren	130
5.3	Die positive Bilanz der Initiatoren	131
5.4	Der richtige Anlass.....	132
5.5	Zusammenfassung.....	133
6	<i>Die biografische Selbst-Begegnung</i>	135
6.1	(Neue) Selbstgewissheit	137
6.1.1	<i>Neue Selbstgewissheiten finden</i>	137
6.1.2	<i>Neue Selbstgewissheiten vergeblich suchen</i>	139
6.2	Bilanzierung	140
6.2.1	<i>Positive Bilanzierungsergebnisse</i>	141
6.2.2	<i>Das negative Bilanzierungsergebnis</i>	142
6.3.3	<i>(Noch) ohne Bilanzierungsergebnis</i>	142
6.3	Befreiung und Erlösung	143
6.4	Selbstintegration.....	143
6.5	Zusammenfassung	144
6.6	Die Begegnung mit der Schule und ehemaligen LehrerInnen	146
7	<i>Die anderen und ihre biografischen Grundfunktionen</i>	148
7.1	Die anderen rekonstruieren und korrigieren.....	148
Exkurs:	<i>alte Vorwürfe</i>	150
7.2	Die anderen als Vergleichsfolie	151
7.3	Zusammenfassung	153
8	<i>Die Wir-Gemeinschaft</i>	155
8.1	Aktualisierung	156
8.1.1	<i>Worüber wird gesprochen?</i>	156
8.1.2	<i>Verlebendigung</i>	164
8.1.3	<i>Mit wem wird gesprochen?</i>	167
8.1.4	<i>Atmosphäre</i>	168
8.1.5	<i>Zusammenfassung</i>	170

8.2	Suche nach Ähnlichkeiten	171
8.2.1	<i>Generation</i>	173
8.3	Nähe und Distanz	183
8.3.1	<i>Nähe</i>	183
8.3.2	<i>Zwischen Nähe und Distanz</i>	184
8.3.3	<i>Distanz</i>	186
8.3.4	<i>Zusammenfassung</i>	186
9	<i>Zusammenfassung: Das Wir und die Biografisierung</i>	187
9.1	Das starke Wir	187
9.2	Das eingeschränkte Wir	191
9.3	Das zwanghafte Wir	193
10	<i>Bewahren und Erweitern – das Klassentreffen als Biografisierungsgemeinschaft</i>	196
10.1	Bewahren.....	196
	<i>Bewahren: Innovation und Festhalten</i>	197
10.2	Erweitern	198
10.3	Balance von Bewahren und Erweitern	198
10.4	Zusammenfassung.....	199
11	<i>Zusammenfassung und Ausblick</i>	200
	Zusammenfassung der empirischen Befunde	200
	Das Gedächtnis der Ehemaligengemeinschaft	201
	Das Klassentreffen als nachhaltige Gemeinschaft mit Geschichte	203
	Das Klassentreffen als Ritual	204
	Das Klassentreffen als Suchbewegung in der Moderne	205
	<i>Literatur</i>	209

Quellentexte

Portrait – Anne	Q-5
Portrait – Frau Bach	Q-13
Portrait – Herr Berg	Q-29
Portrait – Biggi	Q-41
Portrait – Frau Grund	Q-49
Portrait – Heidi	Q-58
Portrait – Klaus	Q-72
Portrait – Herr Mallen	Q-81
Portrait – Maria	Q-92
Portrait – Peggi	Q-102
Portrait – Raimund	Q-112
Portrait – Sanne	Q-122
Portrait – Herr Wilmer	Q-130

Einleitung

„... man kann es eigentlich nur jedem empfehlen, ‘nen Klassentreffen zu machen, um zu spiegeln und zu gucken: Was hat es da gegeben? Um wieder was in seine Person zu integrieren. Was irgendwie vergessen wurde? Ich hatte das vergessen. (...).“ (Heidi über ihr erstes Treffen, 32 Jahre nach Abschluss der Grundschule)

Klassentreffen sind ein weit verbreitetes Phänomen. Manch einer erinnert sich gerne an ein Klassentreffen zurück, ein anderer wartet noch auf eine Einladung, ein dritter ist sich sicher, dass er auf keinen Fall ein Treffen besuchen würde. So oder so, fast jeder kann über Klassentreffen mitreden.

Überraschend ist, dass Klassentreffen bisher kaum wissenschaftlich untersucht wurden. Mein Interesse für die Arbeit wurde durch eine Fernsehsendung mit dem Titel ‚Dr. Arbeitslos‘ geweckt. Darin kommt ein arbeitsloser promovierter Akademiker zu Wort, der es rundweg ablehnt, ein Treffen seiner ehemaligen Klassenkameraden zu besuchen. Als Grund gibt er sein berufliches Versagen an, er befürchtet, den Vergleich mit seinen ehemaligen MitschülerInnen nicht zu bestehen. Ein Anlass für mich, über Klassentreffen nachzudenken: Wie ist es möglich, dass der Gedanke an eine Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen, zu denen schon lange kein Kontakt mehr besteht, dazu führt, sich selbst in Frage zu stellen? Was ist dran am Klassentreffen?

In meiner Arbeit kommen ehemalige SchülerInnen zu Wort, die von ihrem Klassentreffen berichten – von einem Treffen 50 Jahre nach Abschluss der Volksschule bis hin zu einem Wiedersehen bereits ein Jahr nach dem Abitur. Die Ehemaligen haben ihre Klassentreffen ganz unterschiedlich erlebt – eine Interviewpartnerin nimmt sich beispielsweise vor, „nie wieder“ ein solches Treffen zu besuchen, eine andere wertet das Treffen als „beglückende Erfahrung“. Raimund, 39 Jahre alt und ehemaliger Hauptschüler, hat, als er die Einladung zum Klassentreffen bekommt, „Lust, die wiederzusehen“; gleichzeitig fürchtet er sich davor, seine ehemalige große Liebe wiederzusehen. Widersprüchliche Gefühle begleiten ihn im Vorfeld des Treffens. Oder Frau Bach, 60 Jahre alt und ehemalige Gymnasiastin in einer Klasse mit insgesamt nur vier Mädchen erzählt über ihr Klassentreffen: „da hab ich erst kapiert, wie ich, wo ich in der Klasse gestanden habe (...). Und da habe ich mein Selbstwertgefühl nach 25 Jahren erst gekriegt“.

Für die Ehemaligen bedeutet das Klassentreffen eine Begegnung mit sich selbst, mit der eigenen Vergangenheit, mit Erfolgen und Misserfolgen im Leben, kurz: eine Begegnung mit der eigenen Biografie. Bei dieser Selbst-Begegnung spielen die anderen Ehemaligen in vielerlei Hinsicht eine wichtige Rolle – als Zeugen und Rekonstrukteure der Vergangenheit, als Vergleichsfolie für den eigenen Lebensverlauf und anderes mehr. In diesem Sinne verstehe ich das *Klassentreffen als eine biografische (Gruppen-)Reise*. Dieses Bild meint den ‚Einzelreisenden‘, der mit einer Gruppe auf eine gemeinsame Entdeckungsreise geht. Eine Reise mit mehreren Zeit-Reisewegen: Ein Großteil des Reiseweges führt in die Vergangenheit, einige der Reisenden verbleiben dort, beispielsweise weil ihnen dieser Ort vertraut ist oder weil ihre Gruppe keinen anderen Ort ausprobieren mag (oder weil sie dort ihre Wurzeln hat), andere führt es in die Gegenwart oder Zukunft, an Orte, die neue Ausblicke versprechen. Für manchen ist die Reise eher beschwerlich und von Unsicherheiten begleitet, weil sich große Erwartungen und viele Vorbereitungen an diese Reise knüpfen. Andere brechen spontan, unbelastet und voller Vorfreude auf. Der eine reist mit leichtem, der andere mit schwererem (biografischem) Reisegepäck. Am Ende kehrt der Reisende wieder allein

nach Hause zurück, voller neuer Eindrücke oder auch enttäuscht. Die Reisegruppe löst sich wieder auf. Die Erinnerungen an die Reise bleiben.

Das Klassentreffen ist eng an diese Erinnerungen gebunden, die biografisch bedeutsam werden. Auch dies streicht das Eingangszitat meiner Interviewpartnerin Heidi heraus. Erinnerungen bieten Anlass und Chance, Rückschau zu halten: „Was hat es da gegeben? Um wieder was in seine Person zu integrieren.“ Vergessenes wird wieder Teil der Person. Eine Integrationsleistung, die das ‚Privatgedächtnis‘ allein nicht bewirken könnte, weil Erinnerungen, so lange sie ohne das Gedächtnis der anderen leben müssen, flüchtig bleiben.

Wie das Zitat von Heidi noch zeigt, empfiehlt sie das Klassentreffen als Weg gegen das Vergessen. Die Angst vor dem Vergessen ist ein Thema der Gegenwart. Dies, obwohl wir in einer Zeit moderner Speicher- und Dokumentationstechniken leben. Neue mediale Übertragungsformate, beispielsweise das Foto-Handy, sind Anzeichen für ein (Kurzzeit-)Gedächtnis, das auf eine Übertragung in ‚Echt-Zeit‘ angewiesen ist. Wir können dahinter den Versuch erkennen, flüchtige Erinnerungen festzuhalten. Wahrnehmungen müssen exakt, mit Hilfe verschiedener (Speicher-)Medien erfasst werden, um als ‚echte‘ Erinnerungen gelten zu können. So wird in der Werbung beispielsweise nahe gelegt, dass die Farbbrillanz eines Druckers über die Intensität und Echtheit einer Erinnerung entscheidet. Mittler (kultureller) Erinnerungen sind zunehmend die Medien – bezeichnend für diesen Trend sind TV-‚Retro‘-Serien, beispielsweise „Die 80er-Jahre Show“ (RTL) oder die „Jahrzehnte-Show“ (ZDF). Ein Kult um die Vergangenheit, eine „Nostalgiewelle“ hat eingesetzt, wie der SPIEGEL feststellt (vgl. DER SPIEGEL 1/2003).

Haben Klassentreffen (deshalb) Konjunktur? Die israelische Soziologin Vered Vinitzky-Seroussi schreibt in einer amerikanischen Studie von 1998 mit dem Titel „After Pomp and Circumstance“ über die Treffen ehemaliger High-School-SchülerInnen: „Reunions in general and high school reunions in particular are well embedded in American Culture“ und repräsentieren ein ideales Forum für autobiografische Bearbeitungen und Identitätskonstruktionen (1998: 13). Über 200 amerikanische Firmen bieten ihre Dienste an, als ‚Professionells‘ in Sachen Planung und Organisation von Reunions. Das florierende Geschäft mit den Reunions ist ein Hinweis auf ihre starke Verbreitung und kulturelle Verankerung. In den USA hat sich eine Internet-Plattform etabliert – *classmates, the world's best place to reunite* –, die die Suche nach ehemaligen MitschülerInnen ermöglicht, und zwar mit aktualisierten Angaben zu ihrem Lebenslauf: „Leap through a portal to the best of your past. Rediscover the people, places, and pop culture of your youth. Reconnect with the past and build friendships for the future.“ (www.classmates.com).

Klassentreffen werden in Deutschland bei weitem nicht in dieser Weise kommerzialisiert – obwohl sich auch bei uns vermehrt in den letzten Jahren Dienste anbieten, beispielsweise professionelle Suchdienste im Internet, die ehemalige SchülerInnen in aller Welt ‚aufspüren‘.

Klassentreffen haben viele Gesichter. Die Treffen finden an den unterschiedlichsten Orten statt, im Gaststättenraum, in der ehemaligen Klasse und Schule, im Haus eines ehemaligen Mitschülers oder als Online-Treffen im Internet. Akteure des Klassentreffens sind ehemalige MitschülerInnen (in Einzelfällen auch PartnerInnen) und LehrerInnen bzw. die Schulleitung – und zwar sowohl als TeilnehmerInnen von Treffen als auch als deren InitiatorInnen. Form und Ablauf einer Begegnung können formellen Charakter haben, gerahmt von einem kulturellen Programm, können aber auch privat und informell gestaltet sein.

Anfangs erschien mir der Begriff ‚schulisches Ehemaligen-Treffen‘ gegenüber dem des Klassentreffens für meine Studie passender, da er sowohl Treffen ehemaliger SchülerInnen aus Abschluss-Klassen, als auch Jahrgangs- und Einschulungstreffen sowie Stufen-, Kurs- und Abiturtreffen einbezieht. In der Erhebungsphase habe ich jedoch die Erfahrung gemacht, dass diese Differenzierung alltagssprachlich nicht vorgenommen wird, d.h., dass

beispielsweise auch Ehemalige eines Oberstufenkurses ihr Treffen als Klassentreffen bezeichnen. Der Begriff Klassentreffen verdeutlicht darüber hinaus, dass es sich um Treffen ehemaliger SchülerInnen *allgemeinbildender Schulen* handelt, in Abgrenzung zu Ehemaligentreffen im übrigen Bildungsbereich (z.B. Hochschul-AbsolventInnen oder AbsolventInnen von Volkshochschulkursen). Damit bezieht sich das Klassentreffen zum einen auf die für alle verbindliche und verpflichtende Schulzeit – und das heißt auf die Lebensphase Kindheit und Jugend – und zum anderen auf eine stark altershomogene Gruppe (die bei sonstigen schulischen Ehemaligentreffen nicht in dieser Form gegeben ist). Der Begriff Klassentreffen bezieht sich in meiner Studie damit auf ein Treffen von (zumeist) erwachsenen ehemaligen SchülerInnen bzw. Schul-AbsolventInnen, die in ihrer Vergangenheit eine längere Zeitspanne in Kindheit und/oder Jugend gemeinsam verbracht haben.

Zwei empirische Zugangswege (Kapitel 1 bzw. 4-10). Meine Arbeit geht zwei empirische Wege:

- *Den ersten Weg begehen die empirischen Annäherungen* (Kapitel 1), die sich mit der kulturellen Vielfalt von Klassentreffen beschäftigen. Kapitel 1.1 stellt exemplarisch den Ablauf eines Treffens dar – von der Einladung, über den Ablauf des Treffens bis hin zur rückblickenden Einschätzung des Treffens durch die TeilnehmerInnen. Kapitel 1.2 und 1.3 gehen der Frage nach, welche Bedeutung Ehemaligentreffen *für die Schule* haben (die Ehemaligen als soziales Kapital ihrer Schule). Der vierte Abschnitt (Kapitel 1.4) geht auf das Internet, als neues Forum für Klassentreffen, ein. Dieser Weg steht jedoch nicht im Mittelpunkt meiner Arbeit und wird über Kapitel 1 hinaus nicht weiter verfolgt. Aufgabe der empirischen Annäherungen ist es, neugierig zu machen und auf die vielfältigen Facetten des Klassentreffens hinzuweisen – Facetten, die in eigenständigen Studien zu untersuchen sind.
- Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf einem zweiten Weg. Wie ich weiter oben beschrieb, verstehe ich das Klassentreffen als eine biografische Reise. Kapitel 4 – 10 beziehen sich auf diese Idee und gehen der Frage nach, welche Bedeutung das Klassentreffen für den Einzelnen und seine ‚biografische Arbeit‘ hat und welche Rolle dabei die Gruppe der ehemaligen MitschülerInnen spielt.

Theoretische Begriffe (Kapitel 2). Um diesem zweiten Weg zu folgen, werden in Kapitel 2 grundlegende *theoretische Begriffe* erarbeitet. Ausgehend von einer kurzen Einführung in die Biografieforschung und die Vielschichtigkeit des Biografiebegriffs setzen wir uns in Kapitel 2.1 mit dem Konzept der Biografisierung (Biografiearbeit) auseinander.

Biografische Arbeit ist eng an Erinnerungen geknüpft. In der Verknüpfung von kollektivem und individuell-biografischem Gedächtnis zu einem spezifischen Gruppengedächtnis der Ehemaligengemeinschaft, so eine zentrale These der Arbeit, entsteht die Basis für Biografisierungen. Den Erinnerungen und dem Gedächtnis fallen dabei gemeinschaftsbildende Aufgaben zu. Diese Aspekte werden unter dem Begriff der *Erinnerungskultur* in Kapitel 2.2 diskutiert.

Im Rahmen der Erinnerungskultur kann das Klassentreffen als eine Form *gemeinschaftlich ritualisierten Handelns* gesehen werden. Der Begriff des Rituals steht im Mittelpunkt von Kapitel 2.3.

Für die biografische Arbeit des Einzelnen spielt die (seine) *generationale Zugehörigkeit* eine wichtige Rolle. Dahinter steht die gemeinsame Prägung in der Schulzeit (zum Teil vor dem Hintergrund historisch bedeutsamer Phasen und Ereignisse wie zum Beispiel der Kriegs- und Nachkriegszeit). Mit dem Begriff der Generation setzen wir uns in Kapitel 2.4 auseinander.

Methodisches Vorgehen (Kapitel 3). Die zwei unterschiedlichen Zugangswege zum Klassentreffen verlangen ein pluralistisch angelegtes methodisches Design. Einbezogen werden Daten aus einer Schulleiter-Befragung und Internet-Recherche, Materialien aus Schularchiven, Schul-Festschriften etc., mehrere Protokolle meiner teilnehmenden Beobachtungen von Klassentreffen sowie dreizehn qualitativ-biografische Interviews, die das Kernstück für den zweiten biografischen Zugang bilden. Meine Studie ist zwischen Ethnografie- und Biografieforschung angelegt. In der Verknüpfung dieser zwei Forschungsrichtungen und unterschiedlicher Methoden ergibt sich die Möglichkeit (nachgerade die Notwendigkeit) umfassender „Triangulation“ (Friebertshäuser 2001: 120) bzw. die Kombination unterschiedlicher Perspektiven und Betrachtungsweisen. Dies führe ich in Kapitel 3 weiter aus.

Ein zentraler methodischer Zugang ist die Umarbeitung der dreizehn qualitativ-biografischen Interviews zu *wissenschaftlichen Quellentexten*. Die wissenschaftlichen Quellentexte wurden thematisch einheitlich strukturiert, um einen Vergleich zwischen den Quellentexten (je Fall ein Quellentext) zu ermöglichen. Am Ende des Methodenkapitels (3.6 und 3.7) werden zwei *Quellentexte* zur Einführung und zum Einlesen vorgestellt. Ein Faltblatt gibt eine Übersicht über alle Fälle und Quellentexte, mit den wichtigsten Eckdaten und zentralen Interviewpassagen). Zu den Quellentexten siehe weiter unten.

Der empirische Hauptteil (die Kapitel 4-10). Die Kapitel 4 bis 10 begehen den ‚zweiten Weg‘ (siehe oben) und beschreiben das Klassentreffen als biografischen Ort.

- Kapitel 4 beschreibt die Situation *vor dem Treffen*, die in der Regel mit der Einladung zum Klassentreffen beginnt. Mit welchen Gefühlen, Ängsten und Wünschen erwarten die Ehemaligen das Klassentreffen? Fällt es leicht, zum Klassentreffen zu gehen?
- Kapitel 5 widmet sich der besonderen Gruppe der *Initiatoren*. Was veranlasst sie, ein Klassentreffen zu organisieren? Unterscheiden sie sich von den anderen Teilnehmerinnen des Klassentreffens – und wenn ja, worin?
- Die Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen ist, wie ich oben beschrieb, zugleich auch eine Selbst-Begegnung, eine Selbst-Begegnung, in deren Mittelpunkt die eigene Biografie steht. In Kapitel 6 werden wir verschiedene Aspekte der Biografiearbeit (*„Modi der Biografisierung“*) empirisch herausarbeiten – hierzu zählen beispielsweise Begriffe wie Selbstvergewisserung und Bilanzierung.
- Kapitel 7 nimmt den Gedanken auf, dass das Klassentreffen eine biografische Gruppenreise ist und geht unter der Überschrift *„Die anderen und ihre biografischen Grundfunktionen“* der Frage nach, welchen Anteil die anderen Ehemaligen an der Biografisierungsarbeit des Einzelnen haben, z.B. als Zeugen, Rekonstrukteure der Vergangenheit, Korrektoren, Vergleichsfolie etc.
- Die soziale bzw. kollektive Seite von Biografisierung, die in Kapitel 7 bereits anklingt, vertiefe ich in Kapitel 8. Der Einzelne und die anderen werden dort nicht mehr getrennt betrachtet, sondern zur *Wir-Gemeinschaft* zusammengeführt. In den Fokus der Analysen rücken gemeinschaftsbildende Faktoren: Aktualisierung, Suche nach Ähnlichkeiten, generationale Zugehörigkeit u.a.
- Die Qualität der Wir-Gemeinschaft stellt den Biografisierungsrahmen für den Einzelnen dar. Kapitel 9 wird zeigen, dass dieser Rahmen in der Wahrnehmung meiner InterviewpartnerInnen sehr unterschiedlich ausfallen kann. Manche Wir-Gemeinschaften unterstützen die Biografisierungsbemühungen der Einzelnen, andere wiederum blockieren sie geradezu.
- Abschließend werden in Kapitel 10 die zwei wesentlichen Aufgaben und Charakteristika von Klassentreffen herausgearbeitet – Biografisierung im Spannungsverhältnis von Bewahren und Erweitern. Bewahren und Erweitern sind zwei

zentrale Aufgaben der Wir-Gemeinschaft, die das Klassentreffen als Biografisierungsgemeinschaft ausweisen.

- **Zusammenfassung und Ausblick (Kapitel 11).** In diesem Kapitel fasse ich zentrale Befunde zusammen, ordne diese in die Literatur ein und gebe Anstöße für weiterführende Forschungsfragen.

Quellentexte. Die wissenschaftlichen Quellentexte stellen durch ihre theoretische Strukturierung und Kommentierung eine eigenständige Textgattung dar, die nicht nur der Dokumentation (oder dem Nachweis) der Interviews dient. Vielmehr bieten die wissenschaftlichen Quellentexte die Möglichkeit des direkten wechselseitigen Vergleichs, da alle Texte die gleiche inhaltliche Ordnungsstruktur aufweisen. Die Quellentexte enthalten auch Zusatzinformationen, die nicht aus den Interviews stammen.

Die Quellentexte sind mit einem Griffregister – in alphabetischer Ordnung der Namen der InterviewpartnerInnen – versehen, um ein Nachschlagen zu erleichtern. Die beiden einführenden Quellentexte aus Kapitel 3 finden sich der Vollständigkeit halber nochmals in diesem Kapitel wieder.

1 Empirische Annäherungen

Die empirischen Annäherungen nähern sich dem Gegenstand Klassentreffen aus verschiedenen Blickwinkeln an: einmal aus der Sicht ehemaliger VolksschülerInnen, in Berichten und Kommentaren, die sich auf ein gemeinsam besuchtes Treffen beziehen (Kapitel 1.1). Zum anderen werden die ehemaligen SchülerInnen aus der Perspektive der Schule betrachtet – die Ehemaligen als soziales Kapital ihrer Schule (Kapitel 1.2) – das Beispiel Schulpforta, eine traditionsreiche Schule, verdeutlicht dabei die Verbindungen zwischen Ehemaligen und ihrer Schule (Kapitel 1.2.1). Kapitel 1.3 hält die Blickrichtung von der Schule auf ihre ehemaligen SchülerInnen bei und stellt Ergebnisse einer Befragung von SchulleiterInnen über ihre Aktivitäten für Ehemalige vor. Die letzte empirische Annäherung hält Ausschau nach neuen Formen der Präsentation von Klassentreffen im Internet (Kapitel 1.4). Die jeweiligen methodischen Vorgehensweisen werden später im Kapitel Methoden (Kapitel 3) beschrieben.

Die Annäherungen sollen den Blick für die Vielschichtigkeit des Phänomens Klassentreffen weiten (und neugierig machen), können aber insgesamt Fragestellungen und Perspektiven nur streifen. Weiter verfolgen werde ich in dieser Arbeit nur privat organisierte Klassentreffen aus der Sicht ehemaliger SchülerInnen (siehe empirischer Hauptteil ab Kapitel 4).

1.1 Ein Klassentreffen

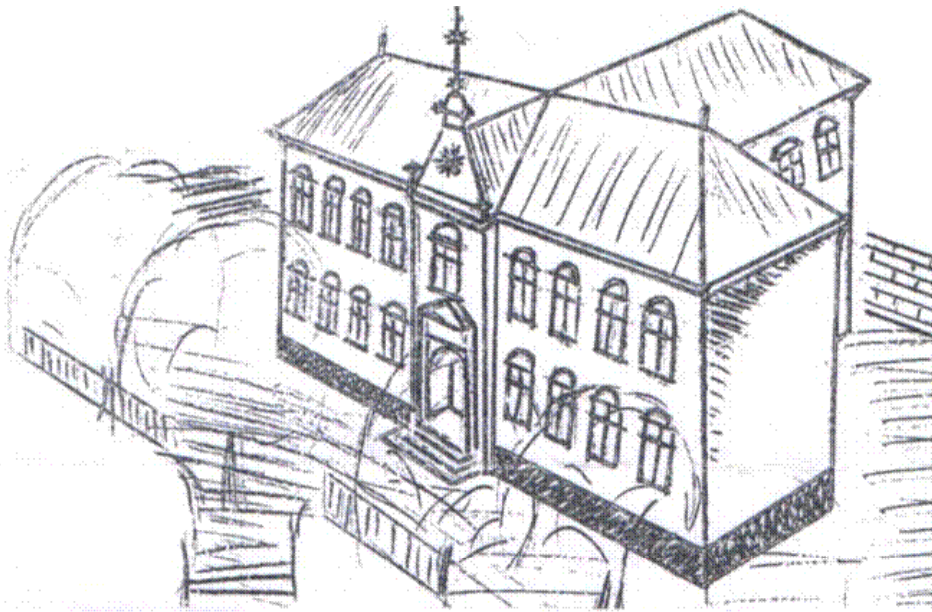
Die erste empirische Annäherung beschreibt exemplarisch *ein* Klassentreffen. Ein Beispiel zum Einlesen und zur Einführung in den Gegenstand, das nicht intensiv kommentiert und analysiert wird. Zu Wort kommen ehemalige VolksschülerInnen *einer Klasse*, im Alter von ca. 64 bis 65 Jahren, die an einem ersten großen Wiedersehen nach 50 Jahren teilgenommen haben (ein kleineres Treffen fand 10 Jahre nach Abschluss der Volksschule in den 50er-Jahren statt). Im Anschluss an das Treffen bat ich die TeilnehmerInnen, mir schriftlich auf einige Fragen zu antworten: Wie sahen Ihre Erwartungen *vor* dem Treffen aus? Wie haben Sie das Klassentreffen erlebt? Welche Erfahrungen und Eindrücke haben Sie vom Treffen mitgenommen? Von den 33 ehemaligen SchülerInnen, die das Treffen besucht hatten, antworteten mir 15 (6 weiblich, 5 männlich, 4 ohne Angabe des Geschlechts; 2 ehemalige Schüler standen mir darüber hinaus für ausführliche Interviews zur Verfügung, Herr Berg und Herr Mallen, siehe Quellentexte). Anwesend war in Vertretung des Klassenlehrers dessen Schwager, ebenfalls ein ehemaliger Lehrer der Volksschule, der jedoch keinen Unterricht in dieser Klasse hatte.

Um die Anonymität der Ehemaligen zu wahren, habe ich im Folgenden Fotos zusammengestellt, die von unterschiedlichen Treffen stammen, in etwa aber der Altersklasse und dem Ablauf des hier beschriebenen Klassentreffens nahe kommen.

1.1.1 Die Einladung

Die Einladung und Vorbereitung des Treffens ging von Herrn Berg (Name geändert) aus, der uns als ein Interviewpartner später noch häufig begegnen wird. Eine Tageszeitung schreibt in ihrer Ankündigung des Klassentreffens u.a.:

„In mühevoller Kleinarbeit hat der in [Ortsname] im Ruhestand lebende Oberverwaltungsrat mitgewirkt, die Adressen und Namen seiner damaligen Klassenkameraden herauszufinden oder zu aktualisieren. [...]. Möglich war die ganze Aktion durch die Unterstützung des heutigen Schulleiters der Grundschule: er stellte den Organisatoren die alten Klassenbücher zur Verfügung, die schließlich als Basis für die Recherche dienten. [...]. Unterstützt wurde die Aktion auch von den Mitschülern“.



VOLKSSCHULE

im Januar

Auf Wünsche vieler Mitschülerinnen und Schulkameraden ist es nach 50 Jahren seit unserer Schulentlassung möglich, daß wir zu einem Treffen der Einschulungsjahrgänge 1938 und 1939 bzw. Entlassungsjahrgänge 1946 und 1947 einladen können.

Nachdem das persönliche, familiäre und berufliche Leben erfüllt ist, sollten wir uns der gemeinsamen Schulzeit erinnern. Trotz des damaligen Krieges waren es doch schöne und für uns alle bedeutende Jahre, das dürfte uns allen bewußt sein.

Ein Programm zum Treffen ist nicht vorgesehen. Um das Beisammensein regeln zu können, möchten wir Dich bitten, Deine Teilnahme kurz zu bestätigen; Tel.

In der Hoffnung und Erwartung, daß wir Dich gesund und fröhlich begrüßen können, zeichnet

mit freundlichen Grüßen im Auftrag

1.1.2 Die Erwartungen vor dem Treffen

Wie sahen Ihre Erwartungen vor dem Treffen aus? Eine Auswahl der Antworten:

Freude, Spannung und Neugierde im Vorfeld ...

Freude über die Einladung und auf das Treffen verbreitet sich unter nahezu allen Ehemaligen, fast nichts ist wichtiger als der Besuch des Treffens. Neben der Freude sprechen sie von Spannung und Neugierde im Vorfeld des Treffens:

▶ „Als ich die Einladung bekam zum Klassentreffen, habe ich mich sehr gefreut. Ich bekam zur gleichen Zeit noch eine Einladung von meinem Patenkind. Ich habe aber das Klassentreffen vorgezogen.“ (w.=weiblich)

▶ „Ich wollte auf jeden Fall zum Treffen gehen um zu sehen, was aus den Einzelnen geworden war. Ich war gespannt, ob ich die Einzelnen wieder erkannte.“ (m.=männlich)

▶ „Meine Erwartungen waren größtenteils von Neugierde geprägt: Was ist aus den Leuten geworden? Wie sehen sie heute aus?“ (m.)

▶ „Ich hatte Lust, zu dem Klassentreffen zu gehen, die früheren Schulkameraden noch einmal zu sehen, zu hören, was aus ihnen geworden ist und wie es ihnen geht.“ (m.)

▶ „Ich habe mich sehr gefreut, dass nach 50 Jahren dieses Klassentreffen stattfinden konnte. Ich hatte die Hoffnung, dass ich alle Klassenkameradinnen und Klassenkameraden noch einmal sehen konnte“. (m.)

... aber auch Zweifel

In die Spannung, Freude und Neugier mischen sich Zweifel:

▶ „Über die Einladung zum Klassentreffen habe ich mich sehr gefreut und spontan den Entschluss gefasst, da fährst du hin. Danach kamen mir Bedenken und ich dachte, die meisten Ehemaligen hast du fast 50 Jahre nicht gesehen. Wie wird man sich begegnen und erkennen? Auf der Fahrt nach (Städtename) war ich dann doch etwas aufgeregt.“ (w.)

Die Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen wird vorbereitet ...

▶ „Über die Einladung habe ich mich sehr gefreut und mich spontan telef. angemeldet. Anhand der beigefügten Namensliste habe ich mich auf das Treffen vorbereitet und versucht, mich an die einzelnen Klassenkameraden/innen und gemeinsame Erlebnisse zu erinnern.“ (w.)

▶ „Ich habe mich über das Zustandekommen des Treffens gefreut. Die gr. Frage war, wer wird alles da sein, und wie werden sie sich verändert haben? Ich habe in alten Briefen gesucht und noch einen Brief gefunden, den meine Freundin mir 1942 schrieb, und der allerhand Erinnerungen an die damalige (Kriegs) Zeit wachrief. Auch eine Karte, die die Klasse mir geschrieben hatte, fand ich noch. Ich freute mich, dass auch meine Schulfreundin aus (Städtename) kommen würde. Zu den Mitschülern hatte ich keine besondere Beziehung. Ich war auch schon 1944 zur Oberschule nach (Städtename) gewechselt. Mit meinen Freundinnen habe ich mich vor dem Klassentreffen getroffen, und wir sind gemeinsam hin gegangen.“ (w.)

▶ „Sehr aufgeregt war ich nicht. Ich habe vorher Fotos angeschaut und mitgenommen (wegen der Kriegs-Nachkriegszeit hatte ich wenig Fotos z.B. haben wir kein Klassenfoto.)“ (w.)

Alle Ehemaligen berichten von ihrer Freude über die Einladung und auf das bevorstehende Treffen. Spannung und Neugierde auf die ehemaligen MitschülerInnen bestimmen die Zeit bis zum Treffen, teilweise mischen sich auch Zweifel darunter („Wie wird man sich begegnen und erkennen?“). „Noch einmal“ möchte man die „früheren Schulkameraden“ sehen. Angesprochen wird unter anderem das Lebensalter, das dazu drängt, wichtige Begegnungen zu realisieren, sie nicht mehr auf die ‚lange Bank‘ zu schieben. Einige Ehemalige berichten auch von Vorbereitungen auf das Treffen: die Namensliste wird durchgearbeitet, Fotos angeschaut oder alte Briefe gelesen, in dem Versuch, Namen und Gesichter (oft als Gesicht eines Kindes im Gedächtnis gespeichert) miteinander zu verbinden, sich an gemeinsame Erlebnisse zu erinnern. Eine Ehemalige sucht im Vorfeld des Treffens den Kontakt zu ihren Freundinnen und hat so die Möglichkeit, Erinnerungen im Kreise ihrer Freundinnen aufzufrischen, vor allem aber in Begleitung zum Treffen gehen zu können.

1.1.3 Der Ablauf des Treffens¹

Das Treffen fand im März an einem Samstag (ab 18 Uhr) statt. Ort des Treffens war ein großes Restaurant mit mehreren Gesellschaftsräumen und Kegelbahnen im Haus, eine bekannte Adresse vor Ort. Herr Berg, der Initiator des Treffens, empfing seine ehemaligen MitschülerInnen händeschüttelnd und schulterklopfend (bei den männlichen Mitschülern) in der Eingangshalle des Restaurants, einige Nachzügler erst im Restaurant. Er verteilte Namensschildchen, die an der Kleidung befestigt wurden. Herr Berg wirkte auf mich sehr aufgeregt und angespannt (verschwitzt). Die Anspannung löste sich erst allmählich im weiteren Verlauf des Treffens. Die Presse kam zum Fototermin (unangemeldet, wie mir Herr Berg später sagte). Alle Ehemaligen sollten sich im Nebenraum für das Gruppenfoto ‚arrangieren‘ – eine Aufgabe, die für eine lockere Stimmung sorgte: ‚Die Kleinsten nach vorne‘ oder ‚die Ältesten nach hinten‘, es wurde gescherzt und gelacht. Später bildeten sich einige kleine Gruppen, die sich (noch stehend) im Restaurant und im Nebenraum unterhielten. Bei ihrer Platzsuche orientierten sich die ehemaligen MitschülerInnen an vertrauten

¹ Siehe hierzu auch den wissenschaftlichen Quellentext von Herrn Berg.

Gesichtern. Gruppen, die es zur Schulzeit schon gab, fanden sich in alter Sitzordnung wieder zusammen. Damen und Herren saßen anfangs strikt getrennt; eine Ausnahme bildete Herr Berg, der inmitten der „Damenreihe“ Platz genommen hatte. (Laut Auskunft des Initiators und eines weiteren Mitschülers wurden später die Plätze auch gewechselt: „Nachher kamen auch einige Damen noch rüber, und dann haben wir auch noch uns sehr nett ausgetauscht, dann kam auch unter einigen dann, da waren so drei, so drei bis fünf, die so an der Überkreuzunterhaltung teilnahmen, da kommt praktisch mehr Leben ‘rein.“)



Nachdem alle Platz genommen hatten, hielt Herr Berg eine kurze Begrüßungsrede (dazu schaute er immer wieder in sein Redemanuskript). Tenor der Rede war die Freude über ein „zwangloses Zusammenfinden“ nach vielen Jahrzehnten; im Detail stellte er mich und mein Anliegen vor, verlas die Absagen (fast alle aus Krankheitsgründen), einige in Briefform (einen in Versform), andere als Notizen aus Telefongesprächen. Den Abschluss der Rede bildete ein Trinkspruch „auf das Wohl der Klassengemeinschaft“. Speisekarten machten die Runde, es wurde abwechselnd bestellt und ‚zeitversetzt‘ gegessen. Die weiblichen Ehemaligen hatten Fotos ihrer Familien, insbesondere von ihren Enkelkindern, aber auch aus der eigenen Schulzeit dabei. Außerdem machten in kleinen Gruppen Briefe aus der Schulzeit, sogenannte „Freundschaftsbriefchen“, sowie Poesiealben die Runde. Wie einer meiner Interviewpartner im Rückblick auf das Treffen berichtet, „kreuzte plötzlich der Schwiegersohn, unseres, eines unserer Standardlehrer“ auf, stellte sich aber den SchülerInnen nicht vor („und da hätte ich doch wenigstens an seiner Stelle mal eben dieses Treffen dazu genommen, und hätte gesagt: „Ach, hier, ich vertrete meinen Schwiegervater.“).

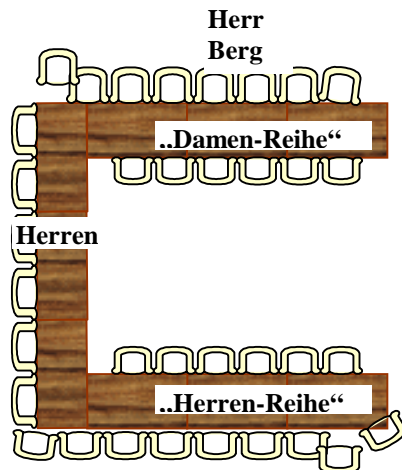
Im Laufe des Abends wurde eine weitere Rede gehalten, von Herrn Mallen, einem Mitschüler (mein zweiter Interviewpartner aus dieser Schule, siehe Quellentext). Zum Auftakt kündigte er an, dass er „sicher nicht länger als zwei Stunden“ reden werde (woraufhin einige der ehemaligen MitschülerInnen miteinander flüsterten, manche wirkten eher besorgt, andere nahmen diese Ankündigung als Scherz auf), weiterhin dankte er den InitiatorInnen, wünschte allen einen „intensiven Austausch von Erinnerungen“ und regte an, die Plätze zu tauschen,

um auch mal einen anderen Gesprächspartner zu haben. Der Redner äußerte den Wunsch, in naher Zukunft ein zweites Treffen zu veranstalten. Weiterhin lobte er die „schön gemachten“ Damen, die extra wegen des Treffens „beim Frisör“ waren.

Während meines Besuchs des Treffens (gut drei Stunden) wechselte ich mehrere Male den Sitzplatz und sprach mit meinen SitznachbarInnen. Insgesamt erlebte ich eine wechselhafte Kommunikation und Atmosphäre – zwischen rege und fröhlich bis ruhig und verhalten.

Eindrücke aus Gesprächen zwischen ehemaligen MitschülerInnen: „Du warst ja nicht bis zum Schluss bei uns“ (an einen Mitschüler gerichtet, der die Schule gewechselt hatte). „Jetzt kommen Erinnerungen hoch“. Alter und Krankheiten (Krankenhausaufenthalte, Operationen), aber auch die Familie sind weitere Themen. Kommentare und kleine Geschichten aus der Schulzeit knüpfen an die herumgereichten Fotos, Briefe und Poesiealben an. Gesprächsstoff bieten auch die Ehemaligen, die entfernt sitzen (bspw. die weiblichen Ehemaligen über ihre Mitschüler in der „Herrenreihe“: beruflicher Werdegang, Aussehen, Veränderungen etc). In kurzen Gesprächen mit mir wurde beispielsweise darüber nachgedacht „was wäre, wenn ich eine andere Frau (gemeint ist eine Schulkameradin) geheiratet hätte?“, das Erleben des Treffens wurde geschildert: „Herzlichkeit, Natürlichkeit, man ist sich nicht fremd“ oder als „wunderbare Angelegenheit“. Ein Gesprächspartner hat: „nicht einen Moment gezögert“ zum Treffen zu gehen. Über die damaligen Lehrer gibt es vor allem „negative Dinge“ zu berichten: „Lehrer waren schlecht“; alte Lehrer „wurden während des Krieges noch mal in den Schuldienst berufen“.

Die Sitzordnung wurde mehrmals als „bunte Reihe“ bezeichnet, die MitschülerInnen saßen getrennt nach Geschlecht. 33 MitschülerInnen (14 Damen und 19 Herren) von 56 eingeladenen waren anwesend (ursprünglich waren es 69 SchülerInnen, 13 sind zwischenzeitlich verstorben). Die Vertretung des Lehrers saß inmitten der Herren-Reihe.



Die „Herren-Reihe“



Wie laufen Klassentreffen anderswo ab? Ich möchte dem deutschen Klassentreffen – unkommentiert – an dieser Stelle ein amerikanisches gegenüberstellen (beschrieben von Vered Vinitzky-Seroussi 1998 in ihrer Studie „After Pomp and Circumstance“, Treffen ehemaliger High-School-SchülerInnen). In Amerika wird eine spezifische Ehemaligen-Kultur gepflegt, die, vor dem Hintergrund der Besonderheiten der amerikanischen Schulkultur, mit der unseren kaum vergleichbar ist. Deutlich wird dies in einigen Gestaltungsdetails, die gleichzeitig die Standards der ‚High School Reunions‘ beschreiben: Orte der Treffen sind Restaurants, Catering Halls und Hotel Lounges, häufig ist das Eintrittsticket, das von den Ehemaligen lange vor dem Event bezahlt werden muss, ‚all inclusive‘. In manchen Fällen

ähnelt die Veranstaltung, von den Mitgliedern des Organisations-Komitees vorbereitet, was Aufwand, Kosten und Dekoration angeht, eher einer Hochzeit als einem Treffen Ehemaliger. Immer ist Musik und Tanz dabei, meist zu den Oldies aus der Schulzeit, vom DJ moderiert oder von einer Band gespielt. Um die Tanzfläche herum sind die Tische angeordnet, die Platz für jeweils 10 bis 12 Personen bieten. Mit dazu gehört, dass die Ehemaligen mit ihrem Auto oder in der „chauffeured stretch limousine“ (17) vor den Eingang fahren – „[as a; dV] part of the show“. Eingehalten wird ein „dress code“: “With minor variations, men wear suits and ties [...]. The overwhelming majority of women treat their reunions like weddings [...]. Most come in evening dresses, with small purses and high-heeled shoes. [...]. Diamond rings, earrings, and necklaces as well as different sorts of gold and silver jewelry are much in evidence.“ Obligatorisch sind auch die Schul-Banner mit dem Namen und in den Farben der Schule (die farbliche ‚Passung‘ kann sich bis zu den Tischdekorationen erstrecken), das Jahrbuch der Klasse, ausgelegt an exponierter Stelle, gehört zu jedem Treffen dazu und unvermeidlich ist auch die „memorabilia corner“ (19), in der Andenken an die High-School-Zeit ausgestellt werden: alte Ausgaben der Schulzeitung, Fotos von Klassenfahrten, der Klassen-Pokal oder Einladungen zu Schul-Bällen. Ehemalige SchülerInnen kommen zusammen, „[to have; dV] a good time“ and „fun“ (158). Der Rahmen der Reunions wird auf diese Erwartung hin gestaltet, beispielsweise finden sich auf jedem dieser Treffen spezielle Programmpunkte dazu. Insgesamt sind amerikanische Treffen stark von kulturellen Vorgaben geprägt und damit auch vereinheitlicht. Gestaltung und Ablauf orientieren sich an einem Modell, das die Struktur der Reunions vorgibt und die Erwartungen der Ehemaligen erfüllt.

1.1.4 Das Erleben des Klassentreffens

Wie haben Sie das Klassentreffen *erlebt*?

Erinnerungen werden lebendig ...

- ▶ „Die Erinnerungen sind so richtig wach geworden.“ (w.)
- ▶ „Schöne und weniger schöne (Kriegsjahre) Erinnerungen wurden wieder geweckt.“ (?=Geschlecht nicht angegeben)
- ▶ „Ich habe mich den ganzen Abend wohl gefühlt. Mit vielen habe ich mich angeregt unterhalten. Einige hatte ich wirklich 50 Jahre nicht gesehen. Selbstverständlich wurden Erinnerungen an die Schulzeit geweckt. Man war sich einig: trotz der schweren Zeit war es für uns eine ‚unbeschwerte‘ Jugend.“ (w.)
- ▶ „Wir hatten uns viel zu erzählen. Alte Erinnerungen wurden wieder aufgefrischt.“ (w.)
- ▶ „Selbst nach 50 Jahren fiel es mir nicht schwer, mit einigen Mitschülerinnen und Schülern vergangene Erlebnisse auszutauschen. Auch mit jenen Schülern die ich nicht gleich erkannt hatte.“ (?)
- ▶ „gemeinsame Erinnerungen aus der Schulzeit + Krieg-Nachkriegszeit – an Schicksalen teilgenommen“ (m.)
- ▶ „Wir haben über so viele Dinge gesprochen, die man so in den Jahren erlebt hat. Fünfzig Jahre ist schon eine lange Zeit. (?)“

... man ist sich vertraut

- ▶ „Es war ein vertrautes Treffen. Es wurden viele Erinnerungen an das frühere Dorfgeschehen sowie an die Schul- und Kriegszeit ausgetauscht.“ (m.)
- ▶ „Meine Gefühle schwankten bei den Begrüßungen zwischen ‚fremd und vertraut‘. Das war sicher abhängig von den Beziehungen zu den Mitschülern/innen während der gemeinsamen Schuljahre.“ (w.)
- ▶ „Es gab viele kurze aber freundliche Begrüßungen, sowie Zurufe und freundliches Winken der andern. Mit einigen gab es ausführlichere Gespräche, vor allem mit dem Tischnachbarn.“ (m.)

▶ „Man hat sich nett unterhalten. Auch mit denen, die man beinahe nicht erkannt hätte, fühlte ich mich vertraut. Jugenderinnerungen, Streiche etc. wurden besonders gerne diskutiert, genauso wie der durch den Krieg ‚reduzierte‘ Unterrichtsumfang.“ (m.)

Das Treffen war ein Erlebnis ...

▶ „Das Klassentreffen wurde dann zu einem schönen Erlebnis. Mit vier ehemaligen Mitschülerinnen hatte ich noch Kontakt und dadurch wurde mir das Erkennen der anderen leichter. Auch die angesteckten Namensschilder waren eine Hilfe beim Begrüßen. Fast vergessene Begebenheiten aus der Schulzeit wurden wieder lebendig. Ein Mitschüler wusste noch, dass ich beim Völkerballspiel eine gute Spielerin war.“ (w.)

▶ „Es war schon ein Erlebnis, so viele Mitschüler/innen nach teilweise langen Jahrzehnten wiederzusehen, sie teilweise ohne Hilfe nicht einordnen zu können und dann die alten Zeiten wieder lebendig wurden. Ein Mitschüler war mir so fremd, dass ich nicht glauben konnte, ihn schon jemals gesehen zu haben. Es gab schon noch viele Erinnerungen, die im Laufe des Abends aufgefrischt wurden.“ (w.)

... mit kleinen Enttäuschungen

▶ „Sehr enttäuscht war ich, dass einige auswärtige ‚Mädchen‘ – teils aus gesundheitlichen Gründen – nicht gekommen waren. Ich hatte sie seit damals nicht mehr gesehen. Ich hätte sie so gerne gesehen und gesprochen.“ (?)

Im Erleben des Treffens werden Gemeinsamkeiten sichtbar. Alle berichten, dass Erinnerungen an die Schulzeit und gemeinsame Erlebnisse wieder lebendig wurden, die mit Kriegs- und Nachkriegserfahrungen in Verbindung stehen. Gesprächsstoff bieten aber auch die fünf Jahrzehnte, die zwischen Schulende und Begegnung liegen. Anlässe, das zu erzählen, was „man so in den Jahren erlebt hat“ und das Leben der anderen kennen zu lernen. Die Atmosphäre pendelt zwischen fremd und vertraut („abhängig von den Beziehungen zu den Mitschülern/innen während der gemeinsamen Schuljahre“), vor allem in der ersten Phase des Treffens (Begrüßung). Das Vertraute zwischen den Ehemaligen scheint nicht selbstverständlich, sondern muss sich im Laufe der Begegnung erst entwickeln. Für einige ist das Treffen ein außeralltägliches Erlebnis, das die Alltagsroutine durchbricht, für andere „nichts besonderes“ oder gar eine Enttäuschung, weil eine Begegnung mit einer lang erwarteten ehemaligen Mitschülerin nicht zu Stande kommt.

1.1.5 Eindrücke und Erfahrungen vom Treffen

Welche Erfahrungen und Eindrücke haben Sie vom Treffen *mitgenommen*?

Da ist das Gemeinsame, in der Gegenwart ...

▶ „... gemeinsam sind das Tragen, das Sorgen um Kinder und Enkelkinder“ (m.)

▶ „Als Frau habe ich wohl vieles mit meinen ehem. Mitschülerinnen gemein (Familie, Kinder, Enkel).“ (w.)

... und in der Vergangenheit

▶ „Durch das Sichten der alten Briefe erfolgte schon ein Einstieg in die Schulzeit. Es gab da schon viel gemeinsam Erlebtes. (Bei mir und meinen beiden Freundinnen war es natürlich eine viel kürzere gemeinsame Schulzeit. (Sie wechselte an die Oberschule; dV.) Inzwischen haben wir alte Fotos, wenn auch nicht aus der Schule, ausgetauscht und Fotos der Fotos machen lassen. Das Klassentreffen war der Auslöser, sich noch einmal mit dieser Zeit zu beschäftigen.“ (w.)

▶ „Ich bin froh, dass dieses Treffen stattgefunden hat und ich daran teilgenommen habe. Obwohl ich nur 4 gemeinsame Schuljahre in dieser Klasse verbracht habe und schon 40 Jahre aus (Stadtteil) weggezogen bin, wurde durch Gespräche, mitgebrachte Briefe, Alben und Fotos diese Zeit sehr lebendig. Unsere Schulzeit damals war geprägt vom Krieg, wir erinnerten uns an Lebensmittelmarken, ‚Punkte‘, Sammeln von Teeblättern, Fliegeralarm.

Diese Erlebnisse hatten wir alle gemeinsam und, so denke ich, sie haben uns alle geprägt.“ (w.)

▶ „Rückblickend wird mir bewusst, dass wir trotz der Kriegsjahre viele schöne und gemeinschaftsfördernde Erlebnisse hatten. Es gab im Krieg auch viele schwere Erlebnisse, aber Gott sei Dank verblasen diese und die guten Erinnerungen behalten die Oberhand.“ (w.)

... aber auch das Trennende

▶ „Jeder hat sein Leben entwickelt, wie es der Krieg und die Nachkriegszeit erlaubt haben. Insofern sind Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede normal.“ (m.)

▶ „Ein jeder von uns hat so seine Erfahrungen in all den Jahren gemacht.“ (?)

▶ „Ich habe den Eindruck gewonnen, dass jeder seinen Weg im Leben gegangen ist. Gemeinsamkeiten waren meist nur noch aus der Schulzeit vorhanden.“ (?)

▶ „Ich habe schon einige Eindrücke mitgenommen. Zu Hause habe ich über alles nachgedacht. Mir kam der Gedanke, dass ich doch sehr viel in meinem Leben mitgemacht habe, zum Vergleich zu meinen Mitschülerinnen.“ (w.)

Am Ende steht der Wunsch auf ein Wiedersehen ...

▶ „Ich habe zu Hause ausführlich über das Klassentreffen berichtet. Ich denke noch heute oft an das Klassentreffen zurück und hoffe und wünsche mir, dass es sich bald wiederholt.“ (m.)

▶ „Das Treffen war für mich positiv und ich freue mich auf ein Wiedersehen.“ (w.)

▶ „Wir sind mit dem Wunsch auseinander gegangen, uns irgendwann noch einmal wiederzusehen.“ (w.)

▶ „M.E. war die Zeit für das Zusammensein nach so viel Jahren zu kurz.“ (m.)

Erfahrungen und Eindrücke – vom Treffen ‚mitgenommen‘ – beziehen sich besonders deutlich auf die gemeinsame Prägung durch die Kriegs- und Nachkriegszeit, die ja gemeinsame Schulzeit bedeutete. Erinnerungen und Erlebnisse, die rückblickend auch positive Färbungen, trotz der Kriegszeit, zulassen. Hervorgehoben werden die Veränderungen während der je individuellen Lebensläufe in den fünf Jahrzehnten. Entwicklungswege trennen sich am Scheideweg des Volksschulabschlusses, jeder ist „seinen Weg im Leben gegangen“. Betont werden aber auch Gemeinsamkeiten, wie sie sich durch das gemeinsame Lebensalter ergeben: „gemeinsam sind das Tragen, das Sorgen um Kinder und Enkelkinder“. Die vergangene Zeit, aber auch die eigene Vergangenheit wird über das Treffen hinaus zum Thema: Da wird das Klassentreffen zum „Auslöser“, „sich noch einmal mit dieser Zeit zu beschäftigen“ oder es wird das eigene Leben „zum Vergleich“ mit den Mitschülerinnen in den Blick genommen. Für einige war das Treffen „zu kurz“, um einen Zeitraum von 50 Jahren abhandeln zu können.

... und ein bisschen Kritik

Kritik am Programm des Abends übt Herr Mallen (siehe auch den wissenschaftlichen Quellentext von Herrn Mallen). Er hätte sich gern an den Vorbereitungen beteiligt:

▶ „Ich habe mich übrigens auch zurückgehalten, ich habe ihn (den Initiator Herrn Berg; dV) gefragt, hier so 14 Tage vorher, ich sag‘: „Kann ich Dir noch irgendwie helfen?“ „Nee, nee“, sagt er. „Das ist nicht erforderlich.“ Deshalb habe ich mich auch nicht aufgedrängelt, ich hätte ihm vielleicht gesagt, hätteste hier dran gedacht, hätte man vielleicht das oder so oder so oder so, ne.“

Soweit die erste Annäherung an ein von mir beobachtetes Klassentreffen. Neben der Bindung an die ehemalige Klasse bzw. die ehemaligen MitschülerInnen wird über das Klassentreffen häufig auch eine Verbindung zur ehemaligen Schule hergestellt. Diesem Aspekt werden wir uns in den folgenden beiden Kapiteln 1.2 und 1.3 zuwenden.

1.2 Die Ehemaligen als soziales Kapital ihrer Schule

Die Bindung der ehemaligen Schüler und Schülerinnen an ihre Schule spielt für die Schule selbst eine wichtige Rolle. Zum einen sind die Ehemaligen die Garanten dafür, dass die Traditionen der Schule – weitergegeben an die SchülerInnen als Verpflichtungen, als Werte oder als bestimmte Verhaltenskodizes etc. – auch außerhalb der Schule weitergetragen und gepflegt werden und damit in einer breiten Öffentlichkeit lebendig sind. Diese Lebendigkeit macht letztendlich den (guten) Ruf einer Schule aus.

Über diese, sagen wir, *ideelle* Bedeutung hinaus haben die Ehemaligen aber auch eine unmittelbare *politische* und *ökonomische* Funktion für die Schule. Die Ehemaligen nehmen auf der Basis der von ihnen erreichten gesellschaftlichen Positionen mögliche Unterstützungsfunktionen ein, beispielsweise in der Kommunalpolitik, wenn es um die bauliche Erweiterung einer Schule geht, oder um Haushaltsplanungen. In den Fördervereinen, die an viele Schulen angebunden sind, leisten die Ehemaligen (neben anderen Förderern) darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur finanziellen Förderung ‚ihrer‘ Schule. Ronge und Maschke (1994) schätzen auf Grund einer Erhebung aus dem Jahre 1991 das Finanzvolumen der Fördervereine allein an westdeutschen Hochschulen auf gut 25 Millionen € jährlich.

Die Ehemaligen sind für die Schulen ein wichtiges *soziales Kapital*. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat diesen Begriff eingeführt, um darauf hinzuweisen, dass soziale Beziehungen – neben dem kulturellen und ökonomischen Kapital – eine wichtige Produktivkraft bzw. nutzbare Ressource darstellen. Bourdieu definiert das soziale Kapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen [...]. Sozialkapitalbeziehungen können nur in der Praxis auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren, zu deren Aufrechterhaltung sie beitragen.“ (Bourdieu 1983: 190f.) Die Nutzung der Ressourcen, die sich aus dem Besitz sozialen Kapitals ergibt, ist eine mittelbare. Die ‚Verfügung‘ über spezifische soziale Netzwerke bzw. einzelne Personen bedeutet – zum Teil zumindest – die Verfügung über deren Kapitalien, seien dies ökonomische, kulturelle oder selbst wieder soziale. Soziales Kapital stellt „gewissermaßen ein[en] Multiplikator für die Realisierung sowohl kulturellen wie ökonomischen Kapitals“ (Raphael 1991: 254) dar. „Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt [...] sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.“ (Bourdieu 1983: 191) Sind ökonomisches und kulturelles Kapital nicht notwendigerweise unmittelbar an soziale Kontakte gebunden, ist es wesentlich für das soziale Kapital, dass es nur *in* und *aus* sozialen Beziehungen entsteht. Nach Bourdieu kann zwar der Einzelne Träger sozialen Kapitals sein, in dem Maße, in dem er potenziell über spezifische Kontakte verfügt, die Aktivierung allerdings, das heißt die konkrete Nutzung, bedarf der *Beziehung* zu einem sozialen Gegenüber. „Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt.“ (Bourdieu 1983: 193)

Soziales Kapital verlangt im Hinblick auf seine rechtzeitige Nutzbarkeit eine langfristige Pflege der zu Grunde liegenden sozialen Beziehungen. Soziale „Beziehungs- oder Verpflichtungskapital[ien] [...] können nur dann kurzfristig, zum richtigen Zeitpunkt, eingesetzt werden, wenn sie bereits seit langem etabliert und lebendig gehalten worden sind, als seien sie ein Selbstzweck. Dies muß außerhalb der Zeit ihrer Nutzung geschehen sein, also um den Preis einer Investition von Beziehungsarbeit, die notwendigerweise langfristig angelegt sein muß“ (Bourdieu 1983: 195).

In diesem Sinne ist die Bindung der Ehemaligen an ihre Schule und deren regelmäßige Aktualisierung eine wichtige Aufgabe der Schulen. Erreicht wird diese Bindung durch eine Vielzahl von schulischen Aktivitäten, in die Ehemalige einbezogen werden (Beziehungsarbeit seitens der Schule).

Exkurs: Was hat eine erfolgreiche Schulkarriere mit der Kontakthäufigkeit zu ehemaligen MitschülerInnen zu tun? Ein Beispiel mit AbiturientInnen.

Hängen eine erfolgreiche Schulkarriere – das Abitur als erwartbarer und ‚normaler‘ gymnasialer Abschluss – und die Kontakthäufigkeit zu ehemaligen MitschülerInnen zusammen? Meine Arbeit kann an eine repräsentative Untersuchung (3-Wellen-Panel-Befragung 1970, 1984 und 1997) von Heiner Meulemann (1995) zum Lebenserfolg und zur Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 43. Lebensjahr anschließen. In dieser Lebenslaufstudie, durchgeführt in Nordrhein-Westfalen, wurden insgesamt 2000 Personen befragt. Im Fragenkatalog der 1984er-Befragung, der damals etwa 30jährigen, ist folgende Frage für den Gegenstand Klassentreffen von besonderem Interesse: „Haben Sie heute noch Kontakte mit Mitschülern und Mitschülerinnen oder sehen sie sich nur bei Klassentreffen oder sehen sie sich eigentlich überhaupt nicht mehr?“ Die Analyse der Antworten (eigene Auswertungen²) weist auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Schulerleben Ehemaliger und der Häufigkeit der Kontakte zu MitschülerInnen nach der Schulzeit hin. Von besonderer Bedeutung ist dabei der erreichte Schulerfolg (ist der Abschluss schuladäquat (Abitur)?), die ‚Verweildauer‘ (gemeinsamer und durchgängiger Schulbesuch bis zum Abschluss) sowie die Frage, ob der weitere berufliche Lebensweg dem Bildungsstatus (ausbildungsadäquat oder abweichend davon) entspricht.

SchülerInnen, die das Gymnasium mit dem Abitur verlassen haben, haben mit 56 Prozent den engsten Kontakt zu ihren ehemaligen MitschülerInnen, Gymnasiasten, die die Schule mit der mittleren Reife verlassen haben, halten nur zu gut einem Drittel noch Kontakte. Ehemalige, die nach dem Abitur ein Studium begonnen haben, berichten, im Gegensatz zu ehemaligen SchülerInnen, die weder ein Studium noch eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, häufiger über Kontakte zu MitschülerInnen. Ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule und zu den ehemaligen MitschülerInnen scheint davon abhängig, ob, gemessen an den institutionell definierten Erfolgskriterien (Abitur wird allgemein als Abschluss angestrebt), der Schulabschluss und der weitere berufliche Weg ‚erfolgreich‘ verlaufen sind.

1.2.1 Das Beispiel Schulpforta

Die Verbindung zwischen der Schule und ihren Ehemaligen lässt sich recht gut am Beispiel der traditionsreichen Schule Schulpforta verdeutlichen. Schulpforta ist sicher ein außergewöhnliches Beispiel. Gerade aber durch sein flächendeckendes und tief verwurzeltes Netzwerk zwischen ehemaligen SchülerInnen und ihrer Schule vermag es den Zusammenhang von Schule, Tradition und Bindung der Ehemaligen an ihre Schule anschaulich zu zeigen.

Schulpforta feierte 1993 ihr 450-jähriges Bestehen. Die Schule hat im gleichnamigen Ort Schulpforta (bei Naumburg) in Sachsen-Anhalt ihren Standort. Eine Schule mit klaren Prinzipien: das freie Ausleseprinzip der SchülerInnen (die Auswahl trifft allein die Schule), Lerndisziplin und Einordnung in die Lebensgemeinschaft von Schule und Internat – als grundlegende Voraussetzung einer intensiven Begabtenförderung. Der wichtigste Erziehungsfaktor in Schulpforta ist die Selbsterziehung der SchülerInnen im selbstverwalteten Internat; auch heute noch werden Schülerinternatsinspektoren und Flurinspektoren gewählt. Seit 1990 werden drei Schwerpunkte für die Schüler und Schülerinnen ab dem 9. Schuljahr

² Die Daten sind im Zentralarchiv der Universität zu Köln unter der Studiennummer 1441 verfügbar.

angeboten: Musik, Fremdsprachen (alte und neue Sprachen) und Naturwissenschaften. Berühmte Absolventen waren unter anderem: Nietzsche, Fichte und Klopstock.

Schulpforta bezieht ihre Ehemaligen intensiv in das Schulleben ein. Die Veranstaltungen sind Teil der Schulkultur und ein öffentliches (Schul-)Ereignis, z.B. durch die Mitwirkung berühmter Ehemaliger bzw. Personen des öffentlichen Lebens. Traditionelle Feiern, mit zeremoniellem Charakter werden gemeinsam begangen, beispielsweise *Schulfeste*, oder der „*Valedictions-actus*“ (Abiturfeier), die *Martinispiele* (sie gehen bis ins 16. Jahrhundert zurück), das „*Gloria*“ (alter lateinischer Gesang, vor der Mahlzeit gesungen; bei Trauer: eine Oktave tiefer gesungen), oder die *Eccefeier*:



Zeitschrift des Pförtner Bundes e.V., Sonderheft
„450 Jahre Landesschule Pforta“

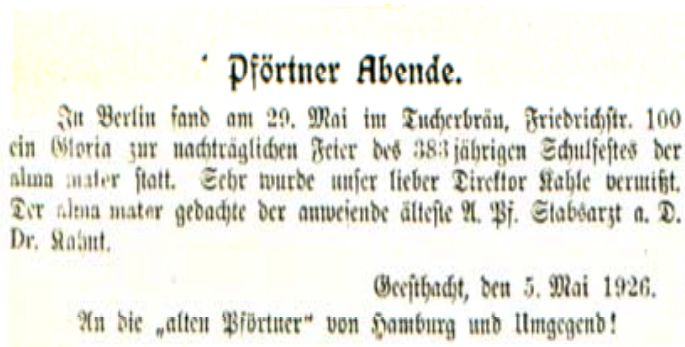
- Das *Schulfest* ist ein fester Bestandteil der Schultradition. Ab 1820 werden Programme und Einladungen an die Eltern und alten ‚Pförtner‘ (ehemalige Absolventen von Schulpforta) verschickt, die Nachrichten über das Schulleben des vergangenen Jahres behandeln. Das Schulfest ist die „bedeutendste repräsentative Veranstaltung“ (Heumann 1994: 172).
- Auch die *Eccefeier*, das jährliche Totengedenken, hat ihren festen Platz, und zwar seit 1827. Alte Pförtner werden gebeten, für das Ecce ihren Lebenslauf einzuschicken, damit ihnen nach ihrem Ableben „ohne

Unterschied des Alters und bürgerlichen Ranges [...] am Abend des Totenfestes, oder auch außerordentlich bei einer Abendandacht ein feierliches Ehrengedächtnis gehalten wird“ (Heumann 1994: 177). Ehemalige haben die Gedenksitte in ihre Pförtner-Abende und in ihr Mitteilungsblatt übernommen.

- Die ‚*Pförtner-Abende*‘. Zur Pflege der Schulkultur und des Schulerbes gibt es die Pförtner-Abende, die von Ehemaligen regional organisiert werden. Sie stellen eine Art der Weitergabe der Bindungspflege von der Schule an die Ehemaligen dar bzw. eine ‚verselbstständigte Schulkultur‘ (außerhalb der Schule). Die Abende sind eine feste Einrichtung, sie erstrecken sich auf das gesamte Bundesgebiet. Die erste Vereinigung wurde 1888 gegründet³. In der Anfangszeit der Zeitschrift „Der Alte Pförtner“ (erstmalig 1924) wird von wenigen Abenden berichtet. Im Laufe der Jahre ist die Zahl der angekündigten und besprochenen Abende pro Jahr auf etwa 30 gestiegen. Zum Repertoire der Abende zählt das jährlich sich wiederholende Gänseessen (Martinitreffen), zu dem Gänsegedichte (Spottgedichte, häufig in

³ 1956 wurde der Pförtner-Bund in Hannover wiederbelebt. Zwischenzeitlich war er wenig aktiv, insbesondere während des zweiten Weltkrieges, in dem Schulpforta zur nationalpolitischen Erziehungsanstalt wurde („Bruch mit einer 400jährigen humanistischen Bildungstradition“). Den Anstoß zur Neugründung des Vereins gab die Diskussion um den Bau einer Traditionsschule in Meinerzhagen. „In Westfalen soll die Tradition der einstigen mitteldeutschen Fürstenschulen fortgeführt werden. Als Vorbilder gelten „die Schulen in Meißen und Grimma sowie ganz besonders die Anstalt in Schulpforta.“ In einem Aufruf zur Grundsteinlegung heißt es: „hoffen wir uns wieder in größerem Kreise zu treffen, dann also schon „auf eigenem Grund und Boden“ in Meinerzhagen.“ (DIE PFORTE 1963: 1). 1967 wurde das Schulstatut der neuen Landeschule zur Pforte verabschiedet, in dem alle wesentlichen Schulideen („jene ererbten Werte, die nicht aufgegeben werden durften“ (Heumann 1994: 301)) der Ehemaligenverbände umgesetzt wurden.

lateinischer Sprache, um sich ein Stück der Martinsgans zu verdienen) vorgetragen werden, sowie wissenschaftliche Vorträge und Diskussionen zum Schwerpunkt Schulpforta (z.B. Koedukation Pro und Contra). Die Abende werden formal durch einen Leiter (auch ‚Einberufer‘ genannt) bestellt, der die jeweiligen Aktivitäten organisiert bzw. die Abende betreut.



Quelle: Der Alte Pfortner, Jahrgang 3 Nr. 2 Juli 1926

- Auch *Klassentreffen* „gab und gibt es immer wieder“ (ebd.: 297). Klassentreffen haben jedoch, zumindest was die Häufigkeit der Ankündigungen und Berichterstattungen in den Zeitschriften der Pfortner angeht, einen deutlich geringeren Stellenwert im „Gesamtprogramm“ der Ehemaligentreffen.

Die Treffen und Bündnisse der Ehemaligen grenzen nach außen ab, indem beispielsweise die lateinische und altgriechische Sprache in Gedichten, Festreden gebraucht wird, betonen aber gleichzeitig die Gemeinsamkeit nach innen und auch das exklusive Recht der Zugehörigkeit. Als traditionsreiche Eliteschule bemüht sich Schulpforta um Erhalt bzw. Kontinuität ihrer Traditionen und ihrer unverwechselbaren Geschichte. Ein Instrument und Mittel zum Erhalt ist die lebenslange ‚Anbindung‘ der Ehemaligen an ihre Schule.

Das Verbindende in all den Veranstaltungen ist der besondere ‚Geist‘ der Schule, das Schulerbe, das sich in Bildungsidealen und Wertausrichtungen manifestiert. Die MitschülerInnen oder die Klasse zählen zum engen Lebenskreis, an den die Ehemaligen auch nach Jahrzehnten wieder anknüpfen können. Ehemalige fühlen sich durch die Einbindung in



eine Schultradition gut aufgehoben. Schulpforta als Internat verstärkt die Bindung zusätzlich, ist ein „Kloster auf Zeit“: „Bis heute bedeutet das Leben in Schulpforta [...] das Herausnehmen aus den üblichen Lebenszusammenhängen von Familie, Nachbarschaft und Freundeskreis und die Hineinnahme in eine *Gemeinschaft*, die von den gemeinsamen *Lebensformen* und den gleichen Zielen geprägt wird.“ (Heumann 1994: 31; Hervorhebungen dV).

Die tiefe Verbundenheit mancher Ehemaliger zur ihrer Schule belegen Briefe, so ein Auszug vom 6.4.1931: „Ich habe immer Heimweh nach Pforta, fühle mich hier einsam und fremd (...)“; ein anderer Brief vom 21.5.1933: „... schwer zu sagen, was es eigentlich ist, was den meisten Pfortnern den Abschied so schwer macht und die Erinnerung so lieb [...] mir kommt es immer so vor, als sei mein Leben dort organischer, selbstverständlicher gewesen, als irgendwo anders.“ (DIE PFORTE 1964: 28f.)

Diese Verbundenheit zeigt sich auch in den Abschiedsworten an die Abiturienten des Abschluss-Jahrganges 1932: „Die Klasse, die Euch umschloß, verschwindet jetzt in der

Realität; möge sie denn in der Idee bleiben! [...]. Denn den alten Glauben geben wir nicht auf, daß der Pförtner Abiturient ganz besonders verpflichtet ist, sich emporzuarbeiten zu führender, d.h. verantwortungsvoller Stellung im Leben, also wieder ein „Oberer“ zu werden! Ich rufe Euch nun die Entlassungsworte zu, die ich jeder Generation bisher gesagt habe: Zieht hinaus und macht der Mutter Pforte Ehre!“ (Heumann 1994: 226f.). Diese Schlussworte tauchen auch in jüngeren Reden noch auf.

Die Bindung der Ehemaligen an ihre Schule hat für die Schule jenseits der ideellen Bedeutung für die Tradierung der Schulgeschichte auch eine unmittelbare politische und vor allem auch ökonomische Bedeutung – wie in der Einleitung zu diesem Kapitel beschrieben. Ehemalige Pförtner übernehmen als AbsolventInnen die gesellschaftliche Verpflichtung zur Förderung *ihrer* Schule. Dies umfasst sowohl die finanzielle Förderung der Schule (siehe Fördervereine) als auch die Förderung auf politischer Ebene zum Beispiel beim Bau einer weiteren Schule etc. Die Ehemaligen von Schulpforta sind – nicht zuletzt auf Grund der hohen gesellschaftlichen Positionen, die sie erreichen – Mäzenaten und politische Kraft, allgemein: soziales Kapital.

1.2.2 Zusammenfassung

Die traditionsreiche Schule bringt sich ins Spiel, sie organisiert und festigt eine lebenslange Bindung zwischen Ehemaligen und Schule. Sie leistet – mit Bourdieu gesprochen – Beziehungsarbeit. Die Bindung der Ehemaligen an ihre alma mater mobilisiert Ressourcen, die der Schule zugute kommen: Ehemalige mit hohem sozialem Status fördern ihre Schule, in Form ideeller, politischer und finanzieller Unterstützung.

Nach Gidion (1983: 123) haben sich Schulfeste heutzutage allgemein wieder etabliert: Schulen scheinen sich wieder auf ihre Traditionen zu besinnen. Eng damit verknüpft sind die Begriffe Schulkultur und Schulleben, die zunehmend an Bedeutung gewinnen, und nicht nur an den Gymnasien. An einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule, die eine meiner Interviewpartnerinnen besuchte, lässt sich beispielsweise beobachten, dass das Kollegium seit einigen Jahren regelmäßig zu Ehemaligentreffen einlädt und auch das Programm der Feierlichkeiten gestaltet. Die Schule bemüht sich bewusst um die Etablierung einer Schultradition, die ehemalige SchülerInnen als Teil des Schullebens einbezieht. Wie das Interview mit Maria zeigt (siehe Quellentext), ist die Bindung Marias an ihre Schule, die sie als „glückliche Schule“ und Heimat bezeichnet, eine überaus starke und durchaus mit der an ein traditionsreiches Gymnasium zu vergleichen.

1.3 Die Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern

Im vorangegangenen Kapitel habe ich beschrieben, dass die Ehemaligen eine Art Kapital (soziales Kapital) für die Schule darstellen, das die Schule zur Durch- und Umsetzung eigener – ideeller, politischer und ökonomischer – Interessen nutzen kann. Dieses Kapital steht allerdings nur in dem Umfang zur Verfügung, als es der Schule gelingt, die Ehemaligen an ihre alte Schule zu binden. In der Diktion Bourdieus sprach ich von notwendiger Beziehungsarbeit seitens der Schule, die sich in verschiedenen schulinitiierten Veranstaltungen und Aktivitäten für Ehemalige manifestiert. Da bisher kaum quantitatives empirisches Material über die Aktivitäten der Schulen für Ehemalige vorliegt, lag es für mich nahe, eine eigene (explorative) Erhebung durchzuführen. Welche Gründe geben die Schulen für ihre Initiative an? Wie gestalten sich schulinitiierte Treffen? Gibt es so etwas wie eine ‚ehemaligenfreundliche‘ Schule? Viele Fragen, denen ich mich über eine Befragung von SchulleiterInnen anzunähern versuche.

1.3.1 Die Befragung

Die schriftliche Befragung der SchulleiterInnen wurde im Frühsommer (Mai bis Mitte Juni) 2000 durchgeführt. Die Basis der Erhebung bildeten die allgemeinbildenden Schulen und Berufskollegs im Kreisgebiet Siegen-Wittgenstein: 75 Grundschulen, 3 Gesamtschulen, 20 Hauptschulen, 15 Realschulen (mit Abendrealschule), 12 Sonderschulen, 14 Gymnasien, 5 Berufskollegs – insgesamt 144 Schulen. Das Angebot an den verschiedenen schulischen Institutionen entspricht dem vergleichbarer Regionen in Nordrhein-Westfalen (die Stadt Siegen gehört laut Landesentwicklungsplan NRW zu den solitären Verdichtungsgebieten – wie etwa noch Münster und Paderborn; der Rest des Landkreises Siegen-Wittgenstein ist als ländliche Region eingestuft). Laut Übersicht des Schulverwaltungsamtes sind alle allgemeinbildenden Schultypen (auch ältere und traditionsreiche Schulen) sowie berufsbildende Schulen im Kreisgebiet Siegen-Wittgenstein anzutreffen.

Ein Pre-Test, im Mai 2000 durchgeführt, diente der Prüfung des Fragenkatalogs. Die verschiedenen Schulformen waren mit je einer angeschriebenen Schulleitung vertreten. Die Angaben und Anmerkungen der SchulleiterInnen – bspw. zur Verständlichkeit einzelner Fragen, inhaltliche Ergänzungen – bildeten die Basis zur Modifizierung des Fragebogens.

Rücklauf

Table 1: Rücklauf der SchulleiterInnenbefragung

	Angeschriebene Schulen	Rücklauf absolut	Rücklauf in Prozent
Grundschulen	75	38	51%
Hauptschulen	20	8	40%
Realschulen	15	9	60%
Gesamtschulen	3	2	67%
Sonderschulen	12	4	33%
Gymnasien	14	6	43%
Berufskollegs	5	3	60%
Insg.	144	70	49%

Von den 144 angeschriebenen Schulleitungen haben 70 den Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt; der Rücklauf der auswertbaren Fragebögen liegt damit bei knapp 50 Prozent. Eine Schulleiterin meldete sich telefonisch (Gymnasium, bisher keine Ehemaligentreffen da „junge“ Schule), ein Fragebogen wurde wegen Arbeitsüberlastung der Schulleitung unausgefüllt zurückgesandt. Der Rücklauf fiel bei den Sonderschulen mit nur 33 Prozent am geringsten aus, gefolgt von den Hauptschulen mit 40 Prozent und den Gymnasien mit einer Beteiligung von 43 Prozent. Die Grundschulen, mit 75 angeschriebenen Schulen am stärksten vertreten, zeigen mit gut 50 Prozent eine recht hohe Befragungsbereitschaft. Noch etwas höher liegt sie bei den Realschulen mit 60 Prozent (und den (wenigen) Berufskollegs).

1.3.2 Schulinitiierte Treffen

Wie verbreitet sind schulinitiierte Treffen?

Den Fragebogen eröffnen Fragen dazu, *ob* die Schulen überhaupt Veranstaltungen für ihre ehemaligen SchülerInnen ausrichten und wenn ja, *welche* Veranstaltungsformen es gibt. Die erste Frage erhebt ganz allgemein, ob solche Veranstaltungen durchgeführt werden/wurden: Richtet die Schule Veranstaltungen aus, deren Zielgruppe ehemalige SchülerInnen sind? (siehe Tabelle 2). Diese Frage war mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ zu beantworten.

Tabelle 2: Richtet die Schule Veranstaltungen aus, deren Zielgruppe ehemalige SchülerInnen sind?

		Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymna- sien	Gesamt- schulen	Sonder- schulen	Berufs- kollegs
„Ja“	Abs. Zahl	8	1	4	6	/	1	/
	Proz. Anteil	21%	12%	44%	100%	/	25 %	/

Knapp ein Drittel der Schulen richtet Veranstaltungen für Ehemalige aus. 70 Prozent der befragten SchulleiterInnen geben an, dass an ihren Schulen keine Veranstaltungen für ehemalige SchülerInnen organisiert werden. Die Gymnasien geben zu 100 Prozent an, Treffen zu initiieren. Wie später zu sehen ist, berichten Schulleitungen von Gymnasien auch von regelmäßig stattfindenden privat organisierten Treffen. Knapp die Hälfte der an der

Ein Drittel der Schulen bietet Ehemaligenveranstaltungen an

Untersuchung beteiligten Realschulen berichten ebenfalls von schulinitiierten Treffen, mit großem Abstand dazu die Grundschulen mit einem Anteil von nur 21 Prozent. Nur eine Hauptschule berichtet von Ehemaligenveranstaltungen, ebenso nur eine Sonderschule. Von den berufsbildenden Schulen (Berufskollegs) und Gesamtschulen werden keine schulinitiierte Treffen genannt.

Es zeigt sich, dass schulinitiierte Veranstaltungen für Ehemalige vor allem bei den berufsbiografisch ‚erfolgversprechendsten‘ Schulzweigen – den Realschulen, vor allem aber den Gymnasien – zu finden sind. Betrachten wir die Ehemaligen als soziales Kapital für ihre Schule, wie wir dies in Kapitel 1.2 ausgeführt haben, lässt sich dies plausibel interpretieren. Betrachten wir die Beziehungsarbeit, die die Schulen zur Anbindung der Ehemaligen leisten (müssen), als eine Art ‚Investition‘. Der Ertrag dieser Investition ist umso höher, je höher die politischen und ökonomischen Ressourcen, die sich durch die Ehemaligen (später) erschließen lassen. Gehen wir davon aus, dass die Schüler und Schülerinnen von Realschulen und Gymnasien im Durchschnitt höhere gesellschaftliche Positionen einnehmen als die SchülerInnen anderer Schulformen – und damit im Durchschnitt über umfangreichere politische und ökonomische Ressourcen verfügen –, ist die Differenz zwischen Aufwendungen (Investitionen) und (möglichem) Ertrag bei Realschulen und Gymnasien günstiger als bei Haupt- oder Sonderschulen. Für Grundschulen lässt sich diese Differenz und damit der Erfolg von Investitionen auf Grund der Heterogenität der Schülerschaft nicht einschätzen.

Welche schulinitiierten Veranstaltungen gibt es?

Welche schulinitiierten Veranstaltungen gibt es? Die SchulleiterInnen konnten auf diese Frage aus einer Liste von 7 Angeboten auswählen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit (zum Beispiel zwischen Schulen, die schon lange bestehen und solchen, die erst in jüngerer Zeit gegründet wurden) und der besseren Erinnerbarkeit bezieht sich die Frage auf den Zeitraum der letzten beiden Jahre vor der Erhebung (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Auf die Jahre 1998, 1999 und das aktuelle Jahr 2000 bezogen – an welchen Veranstaltungen haben in diesem Zeitraum Ehemalige teilgenommen?

1998-2000	Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymna- sien	Sonder- schulen	Summe der Nennungen
Abiturfeiern				14		14
Schulfeste	7	1	4	9	1	22
Jahrgangstreffen/ Kurstreffen			2	6		8
Klassentreffen	2	1				3
Abi-Treffen				5		5
Jubiläumsfeier		1				1
Ehemaligenball		1	1			2
Nennungen (und Anzahl der Schulen)	9 (n=8)	4 (n=1)	7 (n=4)	34 (n=6)	1 (n=1)	56 (n=20)

Hauptsächlich werden Schulfeste (22 an der Zahl) genannt; sie finden sich in allen Schulformen. Es folgen Abiturfeiern (14) als „gymnasialtypisches“ Angebot; Jahrgangstreffen/Kurstreffen (7) bei Realschulen und Gymnasien; Abi-Treffen (5) der Gymnasien; Klassentreffen (3) der Grund- und Hauptschulen sowie weitere Einzelveranstaltungen (Jubiläumsfeier und Ehemaligenball).

Für die Gymnasien stellen die Schulfeste eine Gestaltungsmöglichkeit unter vielen zur Einbeziehung Ehemaliger dar. Insbesondere bei den Grundschulen und auch bei den Realschulen konzentriert sich die Einbeziehung ehemaliger SchülerInnen im Wesentlichen auf diese Form. Schulinitiierte Klassentreffen finden sich ausnahmslos an Grundschulen und Hauptschulen, nicht an den Gymnasien und Realschulen. Dieser Umstand lässt sich durchaus in den Zusammenhang zwischen sozialem Kapital der Ehemaligen und Bindungs-Investitionen seitens der Schule integrieren: Gehen wir davon aus, dass bei Klassentreffen die persönlichen Beziehungen zwischen den Ehemaligen im Vordergrund stehen, nicht aber die Schule bzw. die Bindung an die Schule, so sind diese Treffen aus der Sicht der Schule wenig investiv und werden deshalb kaum initiiert.

Kurstreffen und Abiturfeiern entsprechend dem Kurssystem und den vorgegebenen Bildungsverläufen und -abschlüssen an Gymnasien. Jahrgangstreffen gibt es sowohl an Realschulen als auch an Gymnasien.

Mit Blick auf die Häufigkeiten der angebotenen Ehemaligenveranstaltungen im Zeitraum von 1998 bis 2000 liegen die Gymnasien – auch im Hinblick auf die Vielfalt der angebotenen Veranstaltungsformen – an der Spitze: Von nur 6 einbezogenen Schulen werden 34 Veranstaltungen für Ehemalige bzw. unter Einbeziehung Ehemaliger – insbesondere Abiturfeiern und Schulfeste – berichtet.

Die aufgeführten Veranstaltungsformen spiegeln die grundsätzlichen Gestaltungsmöglichkeiten schulischer Aktivitäten wider: *Schulfeste* (teils mit speziellen Anlässen) finden zumeist in regelmäßigen Zeitabständen statt und sind als integraler Bestandteil des kulturellen Schullebens anzusehen. Angesprochen wird hier eine größere Zielgruppe (Schüler, Eltern, Lehrer, Interessierte), insgesamt eine größere Öffentlichkeit. Ehemalige SchülerInnen sind bei dieser Veranstaltungsform nicht die Haupt-Zielgruppe, sondern werden miteinbezogen. *Abiturfeiern* an Gymnasien haben durchgängig festlichen Charakter. Ähnlich wie bei den Schulfesten stehen die Schule bzw. die Mitglieder der Schule

(die AbiturientInnen) im Vordergrund des festlichen Rahmenprogramms und Festaktes (Ehrung/Verabschiedung). Ehemalige SchülerInnen bilden hier eine Zielgruppe unter mehreren. *Jahrgangstreffen, Kurstreffen, Klassentreffen und Ehemaligenball* sind als schulisch initiierte Veranstaltungen anzusehen, die sich speziell an Ehemalige wenden. Darüber hinaus werden zu einigen Veranstaltungen auch weitere Personengruppen eingeladen. Veranstaltungen, die sich speziell an Ehemalige wenden, werden vor allem – mit Ausnahme des ‚klassischen‘ Klassentreffens (!) – von Gymnasien ausgerichtet (Abi-Treffen und Jahrgangstreffen, Kurstreffen).

Die Frage, ob bei den von der Schule ausgerichteten Treffen *spezielle Angebote für die Ehemaligen* eingebunden sind, bejahte nur ein Teil der SchulleiterInnen. Im Wesentlichen konzentrieren sich solche speziellen Programmpunkte für die Ehemaligen auf Schulführungen (insgesamt sieben Mal) und kulturelle Programmpunkte (Ausstellung, Konzert). In zwei weiteren Einzelfällen wurden von Gymnasien ein spezielles Ehemaligentreffen im Rahmen eines Schulfestes sowie eine Physikstunde anlässlich eines Kurstreffens angeboten. Die meisten speziellen Programmpunkte für ehemalige SchülerInnen (Schulbesichtigungen etc.) finden im Rahmen von Schulfesten statt.

1.3.3 Welche Personen/Gruppen haben die jüngste Veranstaltung organisiert und durchgeführt?

Eine Rolle bei der Organisation und Durchführung von Ehemaligenveranstaltungen spielen verschiedene Akteure, und zwar in der folgenden Rangfolge ihrer Nennungen: die Schulleitung mit 14 Nennungen, das Lehrerkollegium mit 13, die ‚aktuellen‘ SchülerInnen und Fördervereine mit jeweils 9 Nennungen, die Eltern mit 6 und (externe, nicht im Förderverein organisierte) Ehemalige mit 4 Nennungen sowie ‚Sonstige‘ mit 2 Nennungen.

Bei den *Gymnasien* ist die Zahl der beteiligten Gruppen die höchste. Insbesondere Schulleitung, Lehrerkollegium und der Förderverein sind bereit, Veranstaltungen zu organisieren. Auch Ehemalige (außerhalb des Fördervereins) beteiligen sich: Die Hälfte der Schulen gibt an, Ehemalige in die Planung und Organisation einzubeziehen (insbesondere bei speziellen Veranstaltungen für Ehemalige: Jahrgangstreffen und Kurstreffen). Die Mitwirkung der Fördervereine ist bei den Gymnasien, gegenüber der an anderen Schultypen, stärker ausgeprägt. In allen Fördervereinen der Gymnasien (siehe Kapitel 1.3.7) sind Ehemalige mit einem hohen Anteil vertreten. Dies weist darauf hin, dass die große Zahl schulischer Ehemaligenveranstaltungen an den Gymnasien von der Initiierung oder Unterstützung des Fördervereins, der ja gleichzeitig zu einem großen Teil (Anteil Ehemaliger liegt durchschnittlich bei über 40%) die Interessen ehemaliger SchülerInnen vertritt, abhängt.

Bei den *Grundschulen* sind in erster Linie Schulakteure – Schulleitung und LehrerInnenkollegium – aktiv; gefolgt von SchülerInnen, Eltern und Förderverein. Ehemalige wurden an der Vorbereitung zu den Veranstaltungen in keinem Fall beteiligt.

Bei der *Hauptschule* kam die Veranstaltung durch das Engagement der Ehemaligen selbst, in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen der Schule, zu Stande. Schulleitungen der Hauptschulen verweisen in den übrigen Fällen auf Treffen Ehemaliger in „eigener Regie“. Hier ist davon auszugehen, dass die Initiierung von Ehemaligenveranstaltungen nicht als vordringliche schulische Aufgabe aufgefasst wird, sondern, aus Sicht der Schule, eher in den Zuständigkeitsbereich der ehemaligen SchülerInnen selbst fällt. Schulinitiierte Veranstaltungen an Hauptschulen bilden demnach die Ausnahme und sind wesentlich an das Engagement Ehemaliger (als Anschlag) geknüpft.

Bei den *Realschulen* wirken verschiedene Gruppen mit (annähernd so viele wie bei den Gymnasien): Ehemaligenveranstaltungen werden hauptsächlich von der Schulleitung (ein Schulfest wurde von der Schulleitung allein organisiert), teilweise mit der Unterstützung des Lehrerkollegiums und „aktueller“ SchülerInnen, initiiert; in je einem Fall wirkt der Förderverein und die Elternschaft mit. Ehemalige wurden nicht beteiligt.

1.3.4 Ablauf der ‚jüngsten‘ Veranstaltung

Offen zu beantworten war die Frage zum Ablauf der ‚jüngsten‘ Veranstaltung. Was war Motto und/oder Anlass der Veranstaltung? Welche Programmpunkte gab es? Haben Ehemalige das Programm mitgestaltet? Die Antworten der SchulleiterInnen sind in der folgenden Übersicht zusammengefasst.

Übersicht 1: Ablauf der jüngst stattgefundenen Veranstaltung für Ehemalige

Schulform	Ablauf der Veranstaltung
Grundschule	Die Hälfte der Schulfeste hat keinen besonderen Anlass oder Motto. Zwei Feste stellen die Feier um das Bestehen der Schule (10 Jahre und 90 Jahre Bestehen) in den Vordergrund, eine den Abschluss einer Projektwoche.
Hauptschule	Jubiläumsfeier/Ehemaligenball (ohne weitere Angaben)
Realschule	Alle Festaktivitäten haben einen speziellen Anlass bzw. Motto: beispielsweise Schulfest zum 25-jährigen Schuljubiläum oder zur Einweihung des Schulanbaus
Gymnasium	Die schulischen Veranstaltungen haben teils einen speziellen Anlass oder ein Motto: beispielsweise zum 75-Jahre-Jubiläum der Schule ‚Zukunft braucht Geschichte‘, teils sind sie als ‚regelmäßige‘ Treffen ohne besonderen Anlass angegeben: beispielsweise ein alljährliches Schulfest zur Begegnung und interkulturellem Austausch mit Musik etc.
Sonderschule	Schulfest: Grillen und zwangloses Beisammensein (ohne spezielles Programm)

1.3.5 Bedeutung der Ehemaligen für die Schule

In Kapitel 1.2 haben wir die Ehemaligen als soziales Kapital ihrer Schule bezeichnet und ausgeführt, dass die Ehemaligen in diesem Sinne eine wichtige Rolle für die Schule spielen (können). Wie sehen dies die Schulleiter und Schulleiterinnen? Welche Bedeutung messen sie den Ehemaligen und den Veranstaltungen für Ehemaligen bei? Ich legte ihnen hierzu zehn Statements (siehe Tabelle 4) vor, die jeweils mit ‚trifft zu‘, ‚trifft teils/teils zu‘ und ‚trifft nicht zu‘ beantwortet werden konnten. Diese Frage richtete sich *nur* an die SchulleiterInnen, die nach eigenen Angaben schulinitiierte Treffen für Ehemalige durchführen. In Tabelle 4 habe ich auf die Darstellung der Haupt- und Sonderschulen verzichtet.

Tabelle 4: Bedeutung der Ehemaligen u. Ehemaligenveranstaltungen für die Schule – Anteil der SchulleiterInnen, die trifft zu bzw. trifft teils/teils zu angeben

	Grundschule (n=8)	Realschule (n=4)	Gymnasium (n=6)
<i>Ehemalige ...</i>			
...sind Bindeglied zwischen Schule früher und heute	83%	75%	100%
... verlebendigen Schulgeschichte	40%	100%	100%
... stärken das Schulprofil	71%	75%	100%
... sind Förderer der Schule	67%	67%	100%
<i>Ehemaligenveranstaltungen ...</i>			
... tragen zum Austausch zwischen ehemaligen und heutigen SchülerInnen (und LehrerInnen) bei	71%	75%	83%
... festigen die Bindung zwischen Ehemaligen und Schule	71%	100%	100%
... sind Bindeglied zwischen Schule und Öffentlichkeit	71%	100%	80%
... sind ein wichtiger Bestandteil der Schultradition	67%	67%	100%
... sind erfolgreiche Schulpraxis	50%	75%	100%
... sind eine wichtige schulische Aufgabe	33%	75%	100%

Die Ergebnisse in Tabelle 4 sind auf Grund der geringen Fallzahl nur mit Vorsicht zu interpretieren. Festhalten aber lässt sich, dass die SchulleiterInnen von Gymnasien den Ehemaligentreffen eine höhere Bedeutung beimessen als dies die SchulleiterInnen der Grundschulen und der Realschulen tun. Fast alle zehn Statements werden von den SchulleiterInnen von Gymnasien bejaht.

Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass für die Grundschulen Ehemaligenveranstaltungen weniger als Teil einer lebendigen Schulgeschichte und weniger als wichtige schulische Aufgabe gesehen werden, als dies bei den Gymnasien und den Realschulen der Fall ist. Damit stehen die hier dargestellten Ergebnisse im Einklang mit den bisherigen Befunden zur unterschiedlichen Bedeutung von Ehemaligentreffen für die verschiedenen Schulformen.

1.3.6 Größe der Schule

Hat die Größe der Schule Einfluss auf die Ausrichtung von Schulveranstaltungen für Ehemalige? Grundschulen und Sonderschulen zählen in der Regel zu den zahlenmäßig kleinsten Schulen. Berufskollegs, mit einer Vielzahl berufsbildender Zweige, zu den größten Schulen, gefolgt von Gesamtschulen, Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen. In der Überprüfung der Schülerzahl (nach Angaben der SchulleiterInnen) zeigt sich, dass die Schulen, die Veranstaltungen für ehemalige SchülerInnen ausrichten, im Durchschnitt etwas kleiner sind als die übrigen Schulen. Die größten Schulen, Gesamtschulen und Berufskollegs, bieten keine Veranstaltungen für Ehemalige an. Hier liegt die Annahme nahe, dass zahlenmäßig große Schulen mit weitverzweigten Bildungsgängen bzw. komplexer Schulstruktur keine Möglichkeit sehen, Veranstaltungen für Ehemalige zu organisieren. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Fallzahlen sehr gering sind und diese Befunde mit Vorsicht zu interpretieren sind.

1.3.7 Fördervereine

Fördervereine nehmen hinsichtlich der Initiierung und Durchführung von Ehemaligenveranstaltungen eine wichtige Rolle ein (siehe Kapitel 1.3.3). Erfragt wurde, ob es an der jeweiligen Schule einen Förderverein gibt, die Zahl und Zusammensetzung der Mitglieder sowie der Anteil ehemaliger SchülerInnen im Förderverein. In welchem Maße korrespondiert bspw. ein mitgliederstarker Förderverein, mit großem Ehemaligenanteil, mit dem Engagement der Schule für ihre ehemaligen SchülerInnen?

Gibt es an der Schule einen Förderverein?

Gibt es an Ihrer Schule einen Förderverein? Der Großteil der Schulen (58 von allen 70 Schulen, 83%) berichtet von Fördervereinen. Fördervereine finden sich prinzipiell in allen Schulformen. Alle beteiligten Hauptschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Sonderschulen haben Fördervereine. Bei den Grundschulen sind es 74 Prozent, bei den Realschulen 89 Prozent und bei den Berufskollegs 67 Prozent.

Anzahl der Mitglieder im Förderverein

Wie viele Mitglieder hat der Förderverein? Über alle Schulen, die Angaben zu den Mitgliederzahlen machen (N=54 Schulen), ergibt sich ein Mittelwert von 130 Mitgliedern (Standardabweichung 110). Lässt man die Gesamtschule (da nur eine Angabe) außer Acht, sind die Fördervereine an den Gymnasien und Realschulen die mitgliederstärksten. Die Zahl der Mitglieder korrespondiert (wie zu erwarten) mit der Größe der Schule. Darüber hinaus deuten sich jedoch auch weitere Gründe für besonders mitgliederstarke Fördervereine an, die m.E. in der Bedeutung, die die Akteure (bspw. Eltern und Ehemalige) ihrer Schule beimessen, liegen. Demnach finden Fördervereine an weiterführenden ‚höheren‘ Schulen einen größeren Zulauf.

Zu fragen ist, inwieweit, neben dem Lehrerkollegium und den Eltern, auch Ehemalige Mitglieder des Fördervereins sind.

Anteil Ehemaliger im Förderverein

Mit welchem Anteil sind Ehemalige im Förderverein vertreten? In der Zusammensetzung der Fördervereine an den *Gymnasien* (alle Fördervereine der Gymnasien zählen Ehemalige zu ihren Mitgliedern) zeigt sich unter den Mitgliedern ein hoher Anteil Ehemaliger. Die Angaben reichen von 10 bis 80 Prozent, bei sechs Schulen ergibt sich durchschnittlich ein Ehemaligenanteil von gut 45 Prozent (!).

Die spezielle Veranstaltungspraxis (Veranstaltungen, die sich insbesondere an Ehemalige wenden) und das Engagement ehemaliger SchülerInnen (bzw. die Interessen Ehemaliger) scheinen mit dem Förderverein verbunden.

▶ Sieben *Realschulen* (allerdings nur 5 mit genauen Angaben) berichten, dass Ehemalige zu den Mitgliedern des Fördervereins zählen. Im Durchschnitt ergibt sich ein Anteil von ca. 9 Prozent.

▶ Bei den *Hauptschulen* berichten zwei, dass Ehemalige *nicht* zu den Mitgliedern des Fördervereins zählen. Im Durchschnitt (bei 6 Schulen) ergibt sich ein Ehemaligenanteil von 18 Prozent.

▶ Die Fördervereine der *Grundschulen* zählen nur in 5 Fällen Ehemalige zu ihren Mitgliedern, der durchschnittliche Anteil liegt hier bei 18 Prozent.

▶ Ein *Sonderschul*-Förderverein hat auch Ehemalige unter den Mitgliedern (ohne Angabe des Anteils).

▶ Die beiden einbezogenen *Gesamtschulen* zählen ehemalige SchülerInnen nicht zu den Mitgliedern ihres Fördervereins.

▶ Bei den zwei *Berufskollegs* berichtet eine Schule von einem Ehemaligenanteil von 15 Prozent, die zweite von einem Anteil von nur 2 Prozent.

Schulen, die Fördervereine (mit hohem Ehemaligenanteil) an der Organisation beteiligen, berichten über eine erfolgreiche Ehemaligen-Praxis

Der Anteil an ehemaligen SchülerInnen ist an den Fördervereinen der Gymnasien der mit Abstand höchste. Auch bei den übrigen Schulformen gehören Ehemalige teilweise zu den Mitgliedern der Fördervereine; die Anteile liegen jedoch weit unter dem Durchschnittswert der Gymnasien. Zu erkennen ist, dass Schulen, die auch Fördervereine bzw. Ehemalige an der Organisation von Veranstaltungen beteiligen, verstärkt über eine erfolgreiche „Ehemaligen-Praxis“ (Veranstaltungen für Ehemalige als fester Bestandteil des Schullebens) berichten. Der Umkehrschluss ist jedoch nicht möglich; vielmehr schließt sich die Frage an, inwieweit bspw. die Mitgliederstruktur in den Fördervereinen bzw. Organisationsgremien von schulkulturellen Faktoren bestimmt wird. Eine Frage, die ich an dieser Stelle nicht weiter verfolgen kann.

1.3.8 Warum bieten manche Schulen keine Veranstaltung für Ehemalige an?

Interessant ist die Frage, warum ein Großteil der befragten Schulen keine Veranstaltungen für Ehemalige oder mit Ehemaligen organisiert. Auf die Frage *Wenn bisher keine Veranstaltung für Ehemalige stattgefunden hat und/oder keine geplant ist – was sind die Gründe dafür?* konnten die SchulleiterInnen in offener Form Stellung nehmen. Insgesamt haben 45 SchulleiterInnen (60% der Schulen, die keine Veranstaltungen initiieren) ihre Gründe angegeben.

Insgesamt betrachtet sind Gründe, die sich auf Besonderheiten der Schulform beziehen, die meistgenannten (24 von insgesamt 60 Nennungen; das sind 40% der Nennungen), gefolgt von ‚kein Interesse, Anstoß oder Initiative seitens Ehemaliger und weiterer Gruppen‘ mit 13 Nennungen und ‚Treffen in eigener Regie‘ mit 11 Nennungen. Die übrigen Nennungen (12) verteilen sich auf spezifische einzelne Gründe (Arbeitsüberlastung, späte Schulgründung, Ehemaligen-Verein in Gründung, Gründe unbekannt).

► *Grundschulen.* Die Grundschulen sehen in der Initiierung von Veranstaltungen für Ehemalige keine vordringliche (schulkulturelle) Aufgabe. Zum Teil drückten die SchulleiterInnen ihre Verwunderung über die Befragung aus. Im Wesentlichen konzentrieren sich die Nennungen auf Gründe, die in der Schulform selbst begründet liegen:

„Bei Gs nicht so üblich. Es gibt auch keine privat initiierten Klassenfeiern/Klassentreffen aus dem Grundschulbereich (Dienstzeit ca. 16 Jahre). Privat initiierte Treffen aus der davor liegenden Amtszeit (...) gibt es. Von Seiten der Schule würde ich diese Treffen nicht organisieren. Die Belastungen der Schulen sind so enorm gestiegen (...)“.

Einzelne Begründungen beziehen sich u.a. darauf, dass sich GrundschülerInnen kaum mit ihrer Schule identifizieren können:

„Identifikation von Grundschülern mit der Grundschule ist schwach. Klassentreffen etc. finden in der Regel auf der Ebene der weiterführenden Schulen statt.“

Oder dass kein Anstoß oder keine Anregung von außen kam/kommt:

„Bisher kein Anstoß dazu von irgendeiner Seite! Gleichwohl besuchen uns ehemalige Schüler häufig, wenn an ihrer Schule ein schulfreier Tag ist, und nehmen an unserem Unterricht teil. Allerdings vornehmlich der Jahrgangsstufe bis Kl. 7/8.“

► *Hauptschulen.* Die SchulleiterInnen der Hauptschulen führen aus, dass Treffen in „eigener Regie“ (von den Ehemaligen selbst) durchgeführt werden. Die Schulen unterstützen die privaten Initiativen, werden aber nicht selbst aktiv:

„Die Aktivität für solche Veranstaltungen geht von den ehemaligen Schülern aus, wird dann aber von der Schule aktiv (Anschreiben) unterstützt!“

„Als Schule erfahren wir häufig von Klassentreffen von ehemaligen Schülern dadurch, dass Klassenlisten von Abgängerklassen aus unserem Haus angefordert werden. Diese Treffen

werden in Rhythmen von 10/20/25 Jahren auf privat organisierter Basis durchgeführt. Häufig werden dazu auch die damaligen Klassenlehrerinnen/Klassenlehrer eingeladen.“

► *Realschulen.* Die Angaben der Gründe bei den Realschulen sind vielfältig. Ein Grund liegt darin, dass die SchulleiterInnen kein Interesse oder keine Initiative seitens Ehemaliger und weiterer Gruppen erkennen:

„Kein erkennbares Interesse von Seiten der ehem. Schüler + Elternschaft“.

Ein weiterer Hinderungsgrund ist die Arbeitsüberlastung an der Schule,

„z. Zt. ist keine derartige Veranstaltung geplant, da Schule ständig durch neue Aufgaben überfrachtet wird!“

oder die Tatsache, dass Traditionspflege nicht zum Programm der Schule gehört:

„Die Traditionspflege ist kein Standbein unseres Schulprogramms“.

Angegeben wird weiterhin, dass es schon Treffen in „eigener Regie“ gibt bzw. ein Ehemaligenverein in Gründung ist, sich somit – so die Schulleitung – schulinitiierte Treffen erübrigen.

► *Gesamtschulen.* Angeführt werden von den Gesamtschulen ihre ‚junge Geschichte‘ (Gründungsdaten der Schulen):

„[unsere Schule; dV] besteht seit 1992 und hat daher erst zwei (...) Jahrgänge entlassen. Ehemaligentreffen haben bisher noch nicht stattgefunden“.

► *Sonderschulen.* Bei den Sonderschulen beziehen sich die Begründungen im Wesentlichen auf die besondere Stellung des Schultyps. Betont wird, dass mit Geistigbehinderten eine Ehemaligenveranstaltung nur schwierig zu organisieren sei:

„ist bei u. von Geistigbehinderten schwierig zu organisieren. Die Ehemaligen treffen sich in der WfB [Werkstatt für Behinderte; dV] wieder“.

Außerdem, dass die SchülerInnen an den Besuch der Sonderschule nicht erinnert werden wollen bzw., dass die Negativ-Zuschreibung „SchülerIn der Sonderschule“ die Anbindung Ehemaliger an ihre Schule verhindere:

„An den Besuch unseres Schultyps möchte niemand erinnert werden!“

Nachfolgend eine Anmerkung eines Schulleiters (Schule hat bereits im Rahmen einer Schulveranstaltung Ehemalige einbezogen), der andere Ziele setzt:

„Wir sind als neue Schule am neuen Standort im Aufbau begriffen. In einigen Jahren sind sicherlich differenziertere Angaben möglich. Arbeit mit Ehemaligen ist sicher lohnenswert und fruchtbringend für die Praxis.“

► *Berufskollegs.* Bei den Berufskollegs wird die Größe des Schulsystems bzw. die Vielzahl der Bildungsgänge als Hinderungsgrund für schulinitiierte Ehemaligentreffen angeführt. Dies stützt unsere weiter oben formulierte Annahme, dass die Größe und (Un-)Überschaubarkeit einer Schule Einfluss auf die Häufigkeit schulinitiiertter Veranstaltungen für Ehemalige hat (siehe Kapitel 1.3.6):

„Die Fülle der unterschiedlichen Bildungsgänge (Berufsgrundschule bis Fachoberschule und Fachschule) lässt keine gemeinsame Veranstaltung organisierbar erscheinen“

„Das Schulsystem ist zu groß, ca. 75 Klassen, 1.800 SchülerInnen“.

Weiterhin, dass kein Interesse an schulinitiierten Veranstaltungen besteht (finden in Eigenregie statt):

„In der Berufsschule besteht i.d.R. kein Interesse an solchen Veranstaltungen. Die Schüler der Vollzeitbildungsgänge organisieren diese in eigener Regie.“

Eine Schulleitung eines Berufskollegs führte an, dass ein Verein stattlich geprüfter Betriebswirte besteht, der sich ausschließlich aus Ehemaligen zusammen setzt.

1.3.9 Zusammenfassung: schulinitiierte Treffen

Das Engagement der Schulleitung für ihre ehemaligen MitschülerInnen ist von großer Bedeutung. Veranstaltungen speziell für oder auch mit Ehemaligen gelingen nur, wenn die Schulakteure darin einen Sinn bzw. eine spezielle Verpflichtung oder Verantwortung sehen. Die Stellungnahmen der SchulleiterInnen, die angeben, keine Treffen zu initiieren, verdeutlichen, dass zum einen die schulischen Rahmenbedingungen fehlen, einmal ist es der ‚falsche‘ Schultyp (Grundschulen und Sonderschulen) oder die Arbeitsüberlastung der Schulleitung, zum anderen werden Gründe angegeben, die den Ehemaligen selbst zugeschrieben werden, die beispielsweise kein Interesse zeigen (d.h., dass der äußere Anstoß fehlt) oder die Treffen bereits in eigener Regie durchgeführt werden, so dass sich zusätzliche schulische erübrigen. Wahrscheinlicher ist die Initiierung einer schulischen Veranstaltung für Ehemalige, wenn die Komplexität der Schule (nach Anzahl der MitschülerInnen etc.) überschaubar ist, wenn noch eine Verbindung zwischen Schule und Ehemaligen über den Förderverein besteht und wenn es sich um eine weiterführende und höhere Schule handelt.

► Bei den *Gymnasien* zählen Veranstaltungen speziell für Ehemalige (Jahrgangstreffen, Kurstreffen, Abi-Treffen) und Veranstaltungen, zu denen auch ehemalige SchülerInnen eingeladen werden (Abiturfeiern, Schulfeste), zum festen Bestandteil des Schullebens. Alle befragten Gymnasien planen für die Zukunft weitere Veranstaltungen für/mit Ehemaligen, was für eine erfolgreiche und in das Schulleben integrierte Praxis spricht. Auch der hohe Anteil Ehemaliger in den Fördervereinen (siehe Kapitel 1.3.7) zeigt, dass ehemalige SchülerInnen stark in die gymnasiale Schulstruktur eingebunden sind.

► Bei den *Realschulen* finden sich überwiegend Veranstaltungen, die sich *auch* an Ehemalige wenden (Schulfeste, Frühlingsball), seltener Veranstaltungen speziell für Ehemalige (Jahrgangstreffen). Drei Schulen geben an, weitere Aktivitäten für Ehemalige zu planen (Schulen, die auch bisher schon Veranstaltungen für Ehemalige organisiert haben).

► Bei den *Grundschulen* bilden Veranstaltungen für ehemalige SchülerInnen generell die *Ausnahme* sie sind keine ‚verpflichtende‘ schulische Aufgabe. Hauptsächlich werden Ehemalige in Schulfeste einbezogen. Nur vier Grundschulen planen weitere Aktivitäten.

► Eine *Hauptschule* richtet Veranstaltungen für ehemalige SchülerInnen aus. Gleichzeitig bewertet diese Schule Ehemaligenveranstaltungen als wichtigen Bestandteil der Schultradition und sieht in der Einbeziehung Ehemaliger eine Möglichkeit zur Stärkung des Schulprofils. Diese Schule plant auch weitere Veranstaltungen für Ehemalige.

Für die Schulen, die Ehemaligenveranstaltungen schon einmal im Programm hatten, scheinen diese überwiegend erfolgreich und gewinnbringend für alle Beteiligten verlaufen zu sein, darauf deuten die häufigen Angaben zu weiteren Planungen hin. Einmal angestoßen, so eine These, werden Veranstaltungen von den Schulen wiederholt und können einen festen Platz innerhalb des Schullebens einnehmen bzw. bilden eine schulkulturelle Gestaltungsaufgabe.

Sichtbar wird, dass Ehemaligenveranstaltungen häufiger an weiterführenden Schulen, an Realschulen und Gymnasien, zu finden sind. Insbesondere bei den Gymnasien zeigt sich eine erfolgreiche Praxis hinsichtlich der Häufigkeit und Qualität (spezielle Treffen) von Ehemaligenveranstaltungen. Ein Grund dafür könnte in den kulturellen Ansprüchen und Gestaltungsmöglichkeiten dieser Schulen liegen, in dem Anspruch, ein eigenes und unverwechselbares Schulprofil zu bilden. Gesamtschulen und Berufskollegs, die zu den größten (und ‚unübersichtlichsten‘) Schulen zählen, initiieren keine Veranstaltungen für Ehemalige. Gründe dafür sind u.a. in der Größe bzw. in der Vielzahl der Bildungsgänge der Schulen zu sehen („Die Fülle der unterschiedlichen Bildungsgänge (Berufsgrundschule bis Fachoberschule und Fachschule) lässt keine gemeinsame Veranstaltung organisierbar erscheinen“).

1.3.10 Ehemaligentreffen in „eigener Regie“

Auf die Frage: Finden Ihres Wissens privat initiierte Treffen ehemaliger SchülerInnen Ihrer Schule statt? konnten die SchulleiterInnen zwischen drei Antwortvorgaben wählen: Nein, Weiß nicht und Ja; zusätzlich stand Platz für Anmerkungen zur Verfügung.

Tabelle 5: Gibt es – Ihres Wissens – privat initiierte Treffen?

		Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymna- sien	Gesamt- schulen	Sonder- schulen	Berufs- kollegs
„Ja“	Abs. Zahl	11	7	9	6	1	/	3
	Proz. Anteil	29%	87%	100%	100%	50%	/	100%

Insgesamt geben 37 Schulen (53%) an, dass ehemalige SchülerInnen ‚in eigener Regie‘ Treffen durchführen. Privat initiierte Treffen sind demnach verbreiteter als schulinitiierte Ehemaligenveranstaltungen (mit knapp 30%). Da es sich um Einschätzungen der SchulleiterInnen handelt (in einigen Fällen wurde die Vorgabe ‚weiß nicht‘ gewählt oder angemerkt: ‚früher‘, ‚weiß nicht genau‘ etc.), spiegelt die Prozentangabe nur einen ungefähren Wert wider. Privat initiierte Treffen finden sich verstärkt bei den weiterführenden Schulen. Auffallend ist, dass sie sich ohne Ausnahme bei den höheren Schultypen Realschule und Gymnasium – ähnlich wie bei schulinitiierten Treffen – zeigen. Bis auf eine Ausnahme berichten auch alle einbezogenen Hauptschulen von privaten Veranstaltungen Ehemaliger.

Gut die Hälfte der Schulen schätzt, dass ihre Ehemaligen Klassentreffen in eigener Regie durchführen.

1.4 Internet – Ein Weg zum Klassentreffen

Das Internet bietet eine Fülle von Material zum Thema Klassentreffen und Ehemalige. Zum Stichwort ‚Klassentreffen‘ landete das Internet im Oktober 2002 (mit der Suchmaschine ‚fireball‘) über 10.000 Treffer. Die gefundenen Internetseiten lassen sich dabei grundsätzlich in drei Rubriken unterteilen:

a) *Texte mit privatem Charakter* wie Einladungen, Aufrufe und Informationen, die sich an einen kleinen Adressatenkreis von Ehemaligen richten. Einzelne Personen oder kleine Organisationsteams initiieren Treffen jeweils *einer* ehemaligen Klasse oder eines Jahrgangs ohne Mitwirkung der Schule. Die Internet-Seiten sind privat, heben aber den Namen der ehemaligen Schule hervor. Häufig werden Fotos der Klasse oder des Jahrgangs auf der Homepage gezeigt.

b) *Texte mit öffentlichem Charakter*, in denen die Schule im Mittelpunkt steht. Verknüpft sind Ankündigungen über Ehemaligentreffen oder Ehemaligentreffpunkte mit Schulpräsentationen. Die Texte richten sich an eine größere Öffentlichkeit. Die Seiten sind teilweise von der Schule ‚genehmigt‘ oder werden im Auftrag, überwiegend von Ehemaligen(-Vereinen), aber auch von aktuellen SchülerInnen entworfen und betreut.

c) Verschiedenes: *Erinnerungen ehemaliger SchülerInnen* an ein Klassentreffen oder an die Schulzeit und (fiktive) *Geschichten über Klassentreffen*, mit offenem Adressatenkreis. Newsgroups, Interviews, Filme etc. rund ums Klassentreffen.

1.4.1 Die private Internet-Begegnung

Für die folgende Analyse habe ich 50 private Homepages (die in ihren Kurzinformatioinszeilen im Internet einen Bezug zum Klassentreffen herstellten) nach einem Zufallsprinzip (jede 50. Seite) ausgewählt und durchgesehen. Ich muss hervorheben, dass die

Auswertungen explorativen Charakter tragen und keineswegs die Vielfalt der Homepages systematisch erfassen.

Bei den privat angekündigten Klassentreffen (Abi-Treffen und Klassentreffen eines Jahrgangs bzw. einer Klasse) handelt es sich um relativ junge Ehemalige: das Durchschnittsalter der Ehemaligen liegt bei 27 Jahren. Dies entspricht in etwa dem durchschnittlichen Alter von Internetusern, das das Fraunhofer Institut in einer Studie mit etwa 28 bis 29 Jahren angibt (Batinic et al. 1997: 202ff.). Nicht zu klären ist in der Regel, ob die angekündigten Treffen zustande kommen, sichtbar wird meistens nur die Kontaktaufnahme Ehemaliger.

Der Zeitraum zwischen Schulabgang und Treffen liegt durchschnittlich bei 12 Jahren. Anlässe sind bei rund 60 Prozent der Ankündigungen auszumachen, ausnahmslos Schulabschluss-Jubiläen. An erster Stelle stehen 5-jährige Jubiläen, gefolgt von 10-jährigen, bis hin zu 15-jährigen und, in wenigen Fällen, 20-jährigen und 25-jährigen Jubiläen. Auf die Bedeutung von Jubiläen als Anlass für ein Klassentreffen werden wir in Kapitel 5.4 noch eingehen.

Treffen, die zeitlich mit nur geringem Abstand auf den Schulabschluss folgen, versuchen, den noch ‚frischen‘ Schuleindruck lebendig zu halten bzw. die Bindung an die Schule und ehemalige KlassenkameradInnen erst gar nicht zu verlieren. Hier einige Beispiele:

▶ Abi `99: „Diese Seite soll dazu dienen, dass die während der Schulzeit geknüpften Kontakte nicht gänzlich verloren gehen.“

▶ Abi `2001: „Diese Homepage soll eine Hilfe sein, nach der Schulzeit in Kontakt zu bleiben. Spätestens wenn viele von uns studieren, werden die meisten Internetanschluss bekommen (...). Da diese Homepage, im Gegensatz zu unseren Postadressen niemals umziehen wird (...) dass es eine schöne Möglichkeit ist, in Kontakt zu bleiben.“

Die übrigen Texte, in denen ausgesagt wird, dass der Schulabschluss schon längere Zeit zurückliegt, drücken eher den Wunsch aus, alte Kontakte wiederherzustellen, zum Beispiel:

▶ Abi `89: „Das Abitur liegt bereits zwölf Jahre zurück und wir haben’s immer noch nicht geschafft, eins dieser ominösen Treffen zu organisieren, auf denen getratscht, geklatscht und der Frage nachgegangen wird: Was hast Du all die Jahre eigentlich so getrieben?“

Das Internet bietet die Möglichkeit der kontinuierlichen Beziehungspflege. Es können Eckdaten wie Familienstand, Ausbildung und Beruf, Wohnort etc. fortlaufend auf den neuesten Stand gebracht bzw. aktualisiert werden. Man kennt einander, ohne sich regelmäßig sehen zu müssen. Das Internet wird so zu einer zentralen Sammelstelle, einem Speicher, der die Daten Ehemaliger dokumentiert und bewahrt.

Vorzugsweise AbiturientInnen thematisieren Klassentreffen im Internet. Dies entspricht wiederum dem durchschnittlichen Internetuser, den das Fraunhofer als gebildet (vorwiegend mit akademischem Hintergrund) beschreibt (Batinic et al. 1996). Von allen recherchierten Ehemaligentreffen sind gut 80 Prozent den Gymnasien zuzuordnen, ansonsten den Real- und Fachschulen. Eine Beobachtung, die für das gesamte Material aus dem Internet gilt. Obwohl ja bei den jüngeren Gymnasien ein Kurssystem besteht, werden auch hier die Treffen häufig als Klassentreffen bezeichnet. Ein Hinweis darauf, dass es sich um einen kleinen und privaten Kreis von Ehemaligen handelt.

1.4.2 Die schulische Ehemaligen-Präsentation

Die Recherche im Internet hat neben den privaten Klassentreffen auch Ehemaligentreffen ergeben, die im schulischen Rahmen stattfinden bzw. durch einen Förderverein der Schule ins Leben gerufen werden. Zahlenmäßig sind sie im Internet bei weitem weniger verbreitet als die privaten Treffen. Allen diesen Ankündigungen ist gemeinsam, dass die Schule im Vordergrund steht. In ihrem Namen soll eine große Öffentlichkeit angesprochen werden. Zu

den potenziellen LeserInnen zählen: LehrerInnen, Eltern und die Ehemaligen einer Schule (teilweise werden alle Abi-Jahrgänge einzeln aufgeführt). Die Seiten haben eher offiziellen Charakter, d.h., sie sind teilweise von der Schule oder Schulleitung unterzeichnet bzw. geben die Schule in der Internetadresse an, zumindest aber tragen sie das Schullogo bzw. den Namen der Schule im Kopf des Textes (bzw. bei Freunden und Förderern in ihrem Vereinsnamen). Herausgegriffen habe ich nur die Ankündigungen bevorstehender Treffen; in vielen Fällen wird auch über zurückliegende Begegnungen berichtet (Dankesworte an InitiatorInnen, kurze Beschreibung des Ablaufs etc.).

Die Treffen werden im Rahmen von Schulpräsentationen angekündigt (oder auch nachträglich besprochen). Anlässe finden sich zum einen in *Schuljubiläen*, gefunden habe ich mehrere 50-jährige Jubiläen, ein 90-jähriges und ein 100-jähriges, bis auf wenige Ausnahmen von Gymnasien initiiert. Ein Beispiel:

▶ „Unsere Schule hat Geburtstag. 50 Jahre besteht sie nun (...), 50 wechselvolle Jahre, in denen sich die Welt veränderte. (...) Nur die Verbundenheit zur Schule, die Erinnerung an Lehrer und Schulkameraden, an längst entschwundene Stunden und die Erinnerung an Freundschaften, die während der Schulzeit geschlossen und vom Leben zerrissen wurden, diese Erinnerung blieb. Und heute, da sich die ehemaligen Schüler aus fünf Jahrzehnten zusammenfinden zum großen Wiedersehen, heute werden die Erinnerungen wach, nehmen Gestalt und Leben an, als hätte sich das Rad der Zeit zurückgedreht“.

Neben den Schuljubiläen liegt ein weiteres Motiv, eine Internetseite einzurichten, darin, einen *Ehemaligentreffpunkt* gründen bzw. erhalten zu wollen. Auch hierbei sind vor allem die Gymnasien aktiv. Ein Beispiel:

▶ „Die ultimative Seite für Ehemalige (...). Diese Seite ist speziell für Sie gemacht. Hier können Sie ihre Kaffeetasse abstellen, Nachrichten hinterlassen, Geschichten aus Ihrer Schulzeit erzählen.“

Erstellt und betreut werden diese Seiten beispielsweise von SchülerInnen einer Computer-AG. Angeboten wird auf diesen Seiten oft eine Art schwarzes Brett, mit dessen Hilfe Mitteilungen ausgetauscht werden können, Beispiele:

▶ „Inzwischen lebe ich mit meiner Familie in einem kleinen Ort [...] in Westaustralien. Ich wäre sehr daran interessiert, auf diesem Wege Kontakt zu halten.“

▶ „Ich habe übrigens eine aktuelle, komplette Adressenliste meiner ehemaligen Mitschüler der Klasse VI (...) (nicht Jahrgangsstufe) von 1967 bis 1976. Gibt es in (Städtename) jemanden, der daran Interesse haben könnte?“

Rund um das Forum für Ehemalige wird häufig die Geschichte der Schule (Gründung, Namensbedeutung etc.) beschrieben, die aktuelle Schul-Situation (SchülerInnen-Zahlen, Fächer etc.) und Beispiele aus dem Schulleben (besondere Feste etc.). Häufig wird der Text mit Fotografien vom Schulgebäude umrahmt.

In besonderer Weise nehmen sich die Fördervereine der Schulen an, die Freunde und Förderer, die zu einem großen Teil ehemalige SchülerInnen der Schule sind (von Ehemaligen für Ehemalige; siehe hierzu Kapitel 1.2 über die Ehemaligen als soziales Kapital für ihre Schule). Es finden sich hier Seiten mit gewarteten Anschriftenverzeichnissen der Ehemaligen oder mit Ankündigungen regelmäßiger Ehemaligen-Abende und besonderer Feste wie etwa Schuljubiläen. Obwohl vor allem Ehemalige Thema sind, zielen die Vereine doch auf die Verbindung zwischen Schule, LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern und ehemaligen SchülerInnen. Die Förderung der Schule, in materieller und ideeller Weise, ist das vordringliche Ziel. Dem Ehemaligen wird die Möglichkeit geboren, auch nach Abschluss der Schulzeit den Kontakt zur Schule und den Schulakteuren, aber natürlich auch zu anderen Ehemaligen, zu pflegen. Ein Verein der Freunde und Förderer eines katholischen

Gymnasiums bietet an: „Nehmen Sie die Vorteile wahr, die sich aus der gewachsenen Gemeinschaft an dieser Schule ergeben.“

Die Schule bzw. Schulleitung ist nur in den seltensten Fällen der Akteur der Präsentation, vielmehr treten vor allem Ehemalige auf, die die Schule (nach innen und außen) repräsentieren. Das zentrale Motiv für die Darstellung der Schule im Internet liegt m.E. in der Möglichkeit, einen großen Adressatenkreis erreichen zu können. Gegenstand der Präsentation von Schulgeschichte und Schulleben sind vor allem Gymnasien, also eher traditionsreiche oder auch traditionssuchende Schulen. Die Vereine der Freunde und Förderer haben sich, z.T. unter Mitwirkung der Schule, der Schulförderung verschrieben. Ehemaligentreffpunkte dienen der Kontaktpflege eines großen Kreises von Ehemaligen einer Schule. Sie verstehen sich als Forum für eine (nicht-physische) Begegnung Ehemaliger, sowohl ehemaliger SchülerInnen als auch LehrerInnen. Gleichzeitig sind sie auch Schnittstelle zwischen der Schule früher und heute – so kommt es vor, dass aktuelle SchülerInnen einen Ehemaligentreffpunkt gründen, beispielsweise im Rahmen einer AG. Das heißt, dass die aktuellen SchülerInnen an den Erfahrungen der Ehemaligen partizipieren. In einem Fall soll die Vernetzung der Ehemaligen dazu dienen, TutorInnen, die im Beruf oder Studium stehen, für die Betreuung und Beratung von Berufs- und Uni-EinsteigerInnen zu gewinnen.

1.4.3 *Erinnerungen und Geschichten rund ums Klassentreffen*

Neben den von den Ehemaligen bzw. der Schule initiierten Seiten, die vor allem dem (privaten) Kontakt bzw. der (schulischen) Präsentation dienen, finden sich im Internet eine Reihe von verschriftlichten *Erinnerungen* und (fiktiven) *Geschichten* rund ums Klassentreffen.

Der Rubrik *Erinnerungen* sind Beschreibungen bereits vergangener Treffen zuzuordnen. Ein Beispiel:

► „Am Wochenende auf dem Klassentreffen in (Ort) gewesen. Auf meine neugierige Erwartung hin folgte Enttäuschung. Insgesamt empfand ich die Veranstaltung als deprimierend. Abgesehen von einigen Ausnahmen bestanden keine gemeinsamen Verbindungslinien mehr. Der größte Teil meiner ehemaligen Mitschüler führt ein völlig anderes Leben. Verheiratet, lukrativer Job, Kinder, Eigenheim. Finanziell gesehen war ich mit Abstand der ärmste. Meine Ideale, Erwartungen sind ganz andere, meine Position ist noch immer die eines Suchenden, eines am Anfang seines Weges Stehenden, nicht eines Angekommenen (...). Bei den anderen Mitschülern hingegen herrscht Stillstand. Sie sind irgendwo angekommen (...). Ich habe mich gelangweilt (...). Nach der Rückfahrt war ich froh, wieder in (Ort) zu sein, gestärkt in meinen eigenen Lebensvorstellungen durch die Distanz zu den allgemeinen Vorstellungen meiner ehemaligen Mitschüler. Durch das Klassentreffen ganz klar offengelegt sehe ich meine Lebenslage klarer.“

Typisch für diese Art Erinnerungen ist die Thematisierung der *eigenen* Biografie und der Versuch, über die Auseinandersetzung mit dem Treffen, den *eigenen* Standort zu bestimmen.

Ein anderes Beispiel, angegeben wird der Tag nach dem Treffen, beschreibt sowohl eine (Selbst-)Begegnung mit der Vergangenheit, als auch Aspekte von Gemeinschaft:

► „Jahrgangstreffen. Dieses Klassentreffen war wie ein Blick, nein eher eine Reise in die Vergangenheit. Erinnerungen, die längst abgehakt schienen, wurden lebendig und sind es noch, einen Tag danach. So viel ist geschehen in den letzten zwanzig Jahren und mit einem Mal steh ich wieder bei den Wurzeln. Natürlich habe ich mich nicht zurückentwickelt, bin nicht mehr der, der ich damals war, aber in meinem Wesen sei ich der Alte geblieben, sagen mir die anderen. Ähnlich empfinde ich auch, wenn ich die alten Freunde betrachte. Erst überlegt man noch, wer wer ist und nach wenigen Stunden ist man wieder vertraut. Aber nicht mit jedem. Bei dem einen oder anderen frage ich mich im Gegenteil, wie weit unsere Freundschaft wirklich ging, oder ob wir nur Zufallsgefährten waren. (...). Tatsächlich fällt mir

erst jetzt, da wir wieder auseinander sind, manches ein, was (ich; dV) doch gern gefragt hätte. Dann sind da noch die Fragen, was mit denen ist, die nicht gekommen sind. Haben sie gar keine Interesse mehr an uns übrigen? (...). Trauten sich nur die zu kommen, die ihr Leben in den Griff bekommen haben – immerhin die deutliche Mehrheit. Wäre ich selbst fern geblieben, wenn ich privat und im Beruf ohne Erfolg geblieben wäre? Nein, ich wäre auf jeden Fall gekommen. Zu groß war die Neugier, was aus den anderen geworden ist. Und so mischte sich auch etwas Enttäuschung unter die Widersehensfreude. Enttäuschung über das Fehlen spezieller Freunde der alten Zeit. Ich hoffe, es wird ein nächstes Mal geben, so wie wir es untereinander besprachen, schon in fünf Jahren zum 25jährigen, und dann mit denen, die wir diesmal vermissten.“

Anders als bei den Erinnerungen sind die meisten *Geschichten* rund ums Klassentreffen deutlich konstruiert, fiktiv, und in Szene gesetzt. Beispielsweise in einer Fortsetzungsgeschichte, die das Klassentreffen (das sich über mehrere Tage erstreckt) als Rahmenhandlung für eine Art Fortsetzungsgeschichte nutzt.

Erinnerungen und Geschichten setzen sich durchweg kritisch mit den Begegnungen ehemaliger MitschülerInnen auseinander. Insbesondere in den fiktiven Geschichten und teilweise auch in den Erinnerungen begreifen sich die SchreiberInnen eher als Außenstehende bzw. Außenseiter und spielen die Rolle des kritischen (und distanziert) Beobachtenden. In der Begegnung wird in einer Art Bilanz die eigene Andersartigkeit herausgearbeitet und der eigene Standort und Lebensweg im Vergleich mit den Anderen bestätigt. Die Ausführungen und Diskussionen konzentrieren sich auf die eigene Person, die Selbstinszenierung.

Neben den Erinnerungen und Geschichten wird auch in Newsgroups, Chatrooms und anderen Foren im Internet über Klassentreffen kommuniziert und diskutiert. In einer Newsgroup fand ich folgenden Dialog:

▶ „Da fallen praktisch alle nach wenigen Minuten in ihre uralten Emotionen zurück und praktizieren wieder längst vergessene und zum Teil überwunden geglaubte Verhaltensmuster.“

▶ „Danke. Das Argument habe ich schon lange gesucht. Habe wirklich keine Lust, mit Leuten auf locker-flockig zu tun, die doch nur jahrelang eine Zwangs(jacken)gemeinschaft waren.“

Das Internet als Zwischenschritt auf dem Weg zum Klassentreffen

„Die Verknüpfung vieler Computer zum Internet hat einen neuartigen sozialen Raum entstehen lassen, der auf vielfältige Weise für Kommunikation und Interaktion genutzt werden kann.“ (Gräf 1997, 100) Es finden sich neuartige Bühnen zur Inszenierung der eigenen Individualität, Treffpunkte und Räume für soziale Interaktionen entstehen. *Gibt es das virtuelle Klassentreffen?*

Zu den Kennzeichen computervermittelter Kommunikation zählt, dass die Kommunikation „asynchron“ verläuft (eine Person hinterlässt eine Nachricht, die zu einer anderen Zeit von einer anderen Person gelesen und beantwortet wird.) Im virtuellen Raum findet Kommunikation „entkörperlicht“ statt. Die Interaktionspartner sind nicht sichtbar und greifbar und die Ausdrucksmöglichkeiten sind auf die Texteingabe beschränkt. (Vgl. Gräf 1997: 101ff.). Die kommunikativen Beziehungen zwischen den TeilnehmerInnen sind immer technisch vermittelt, es wird nicht mit Menschen, sondern mit Maschinen kommuniziert. Die Kommunikation in den Netzen ist zwar interaktiv, jedoch nicht an natürliche Interaktionen bzw. Dialoge angeglichen.

Meine Recherchen im Internet zeigen, dass, mit Ausnahme der Erinnerungen und Geschichten, die ‚Auftritte‘ im Internet oftmals die Funktion eines wichtigen Zwischenschrittes einnehmen: zwischen dem Wunsch, ein Treffen zu initiieren (bzw. auch zu erkunden, ob die anderen eines wünschen) und der Realisierung eines Treffens. Der vom

Internet geleistete Zwischenschritt ist der der *Suche* (nach Namen und Anschriften), der *Verbreitung* und des ersten *Kennenlernens* (Informationen zu den wichtigsten Personendaten). In einigen Fällen, in denen die privaten oder auch offiziellen Homepages über längere Zeiträume gewartet werden, wird das Internet zum ‚Gedächtnis‘. Abgespeichert werden die neuesten Daten, wie Namen und Wohnorte, Informationen zum beruflichen Werdegang und zum Familienstand etc. Die Ehemaligen können hier, je nach Interesse, fortlaufend über Emails Kontakt aufnehmen. In fast allen Texten zum Thema drückt sich der Wunsch aus, ein Treffen zu realisieren. Das Internet bietet neue Möglichkeiten: eine rasche Ausweitung des Beziehungsnetzes, eine großräumige Kontaktpflege über das Medium Internet, insgesamt eine schnellere und größere Erreichbarkeit. Die Kommunikation ist offener, zeigt größere Spielräume, aber auch Unverbindlichkeiten. Das Internet ist Mittel zu einer schnellen Realisierung eines wirklichen Treffens und kann darüber hinaus der Beziehungspflege dienen. *Ziel ist dabei nicht, das konkrete und physische Treffen durch ein virtuelles Klassentreffen zu ersetzen*, vielmehr stellt das Internet die Voraussetzungen (technischer und logistischer Art) zur Schaffung neuer und zusätzlicher Räume der Kontaktaufnahme und -pflege bereit.

2 Theorie

- Während des Klassentreffens findet nicht nur eine Begegnung mit den anderen, den ehemaligen MitschülerInnen, statt, sondern auch eine Selbst-Begegnung – eine Begegnung mit der eigenen Biografie, die Grundlage von Biografisierungsprozessen ist. Gleichzeitig sind die anderen auch Vermittler von Biografisierung. Das Kapitel Biografieforschung diskutiert verschiedene Biografie-Konzepte und Zugänge zu Biografien und mündet in Fragen, die sich mit dem Prozess des Biografisierens befassen, insbesondere mit verschiedenen Biografisierungsmodi.
- Den Rahmen um den Gegenstand Klassentreffen herum bildet die *Erinnerungskultur*. Zentrale Begriffe sind Erinnerung und Gedächtnis. Die Ehemaligen sind Erinnerungsträger und Zeugen einer (gemeinsamen) Vergangenheit, den Erinnerungen und dem Gedächtnis kommen gemeinschaftsbildende Aufgaben zu. Nach Maurice Halbwachs (1985) bestimmt das Gruppengedächtnis den inneren Zusammenhalt einer Gruppe. Das kollektive Gedächtnis oder das Gruppengedächtnis der ehemaligen SchülerInnen, so eine zentrale These der Arbeit, bildet den Rahmen für Biografisierungen.
- Das Kapitel *Rituale* knüpft an die Gruppe an und beschäftigt sich mit ‚rituellen Momenten‘ und ‚zeremoniellen Rahmen‘, die ein Gruppengefühl erzeugen – im Ritual, so Bergesen (1998: 50) – wird der Einzelne „zur Gruppe selbst“.
- Die *generationale Zugehörigkeit* schafft Gemeinsamkeit und ein gemeinsames (Generationen-)Gedächtnis. Gefragt wird, in welcher Weise sich der Einzelne auf seine Generation bezieht. Der Begriff der Prägung ist dabei zentral: sowohl die (gemeinsame) Prägung in der Schulzeit, Kindheit und Jugend, als auch prägende historische Ereignisse (Krieg und Nachkriegszeit).

2.1 Biografieforschung

Die Biografieforschung in Deutschland ist noch recht jung. Erst seit Ende der 1970er-Jahre kann, so Theodor Schulze, von einer biografischen Orientierung in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften gesprochen werden (vgl. Schulze 1993: 14), die seither jedoch eine Expansion wie kaum eine andere Forschungsrichtung erfahren hat (vgl. Tietgens 1991: 7).

Für den Auftrieb der Biografieforschung, so Theodor Schulze (2002: 25), gibt es einen wichtigen Grund: „In fortgeschrittenen Gesellschaften haben sich die den Lebenslauf regulierenden gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen der Altersgruppen, der Ständeordnungen, der Laufbahnen und Traditionen so weit gelockert oder aufgelöst und die Angebote an Lebensentwürfen und Entscheidungsmöglichkeiten so sehr vervielfacht, dass Lebensläufe immer unterschiedlicher und immer weniger voraussehbar sind und dass die Ansprüche an die biographische Kompetenz, an die Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten, ständig zunehmen.“ Diese Entwicklung stellt das Individuum vor neue biografische Aufgaben. Mit der Auflösung von sozialen und kulturellen Orientierungen und Vorgaben ergibt sich einerseits ein größerer Handlungsspielraum, mehr Freiheit, für den Einzelnen. Andererseits wird das Individuum mit dem Anspruch konfrontiert, sich selbstständig und vorausschauend für die richtigen biografischen Schritte entscheiden zu müssen.

2.1.1 Unterschiedliche Perspektiven der Biografieforschung

Zentraler Fokus in der Biografieforschung ist das Subjekt – seine Erfahrungen, sein Handeln, seine Lebensperspektiven und seine Lebenswirklichkeit. In diesem Sinne, so Kohli und Robert (1984: 4) ist „Biographieforschung die umfassendste Thematisierung von Subjektivität“ (vgl. auch Heinemeier/Robert 1984: 142).

Dabei haben sich aus den unterschiedlichen Forschungstraditionen und Disziplinen heraus unterschiedliche Perspektiven entwickelt:

- Die *soziologische* Biografieforschung⁴ thematisiert zwar „Subjektivität“, nicht aber das Subjekt: Gegenstand soziologischer Biografieforschung sind „soziale Veränderungen im Individualisierungsprozess, die am Ort des Subjekts untersucht werden.“ (Siebers 1996: 28). Dabei steht nicht das Individuum originär im Mittelpunkt, „sondern das soziale Konstrukt ‚Biographie‘.“ (Fischer/Kohli 1987: 26)
In der soziologisch orientierten Biografieforschung lassen sich des Weiteren zwei zentrale Sichtweisen unterscheiden:
„1. die *makrosoziologische* Perspektive der Biographie, bei der es um die gesellschaftlichen Kräfte geht, die formend und prägend auf den biographischen Verlauf einwirken (Institutionalisierung des Lebenslaufs); 2. die *mikrosoziologische* Perspektive der Biographie, bei der es darum geht, die Regeln zu erkennen, nach denen sich Menschen im Verlauf ihres Lebens gerade diese (und keine anderen) gesellschaftlichen Gegebenheiten für ihren Lebensvollzug aneignen (Individualisierung und biographische Sozialisation).“ (Hoerning 1991: 16)
- Die *pädagogische* und *erziehungswissenschaftliche* Biografieforschung ist weniger eindeutig zu erfassen. Laut Schulze verhalten sich Pädagogik und Erziehungswissenschaft „gegenüber der Biographieforschung ambivalent, unklar, vieldeutig und zögerlich.“ (Schulze 1991: 159; vgl. auch Schulze 2002: 22) Die Erziehungswissenschaft nähert sich der Biografieforschung vor allem über die Autobiografie. Marotzki (1991: 186) betont, dass die pädagogische Biografieforschung die Biografie zwar auch als soziales Konstrukt begreift – aber nicht nur: „Subjektivität“ ist nicht nur ein *Ergebnis* „gesellschaftlicher Intersubjektivität“, sondern deren *Voraussetzung* und *Bedingung*. Eine besondere Chance bietet sich der pädagogischen Biografieforschung in der Beschäftigung mit der „Komplexität des Einzelfalls“ (Marotzki 1991: 187; vgl. auch 2000: 176).

Die Frage, ob es Sinn macht, zwischen einer erziehungswissenschaftlichen und einer soziologischen Biografieforschung zu unterscheiden und damit eine Differenz zwischen beiden Richtungen zu betonen, wird kontrovers diskutiert (vgl. Marotzki 2000: 58). Eine Entscheidung *für* eine solche Unterscheidung verknüpft die jeweilige Richtung stärker mit den Grundüberzeugungen der jeweiligen Disziplin. Fischer und Kohli (1987: 185) haben betont, dass Biografie bzw. Biografieanalyse als „alltagsweltliches Konstrukt“ sowohl einer subjektiven als auch einer objektiven Analyse offen stehen bzw. gerecht werden müssen.

Der Begriff der *qualitativen Biografieforschung* (Marotzki 2000; Bude 2000b) verhält sich den Disziplinen gegenüber offener und verbindender. Die qualitative Biografieforschung hat als Forschungsrichtung ihren Platz sowohl in den Sozialwissenschaften, als auch in der Erziehungswissenschaft gefunden (vgl. Marotzki 2000: 175). Der Schwerpunkt qualitativer Forschung liegt darin, „individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrung zu studieren.“ (Ebd.: 176) Qualitative Biografieforschung bezieht sich in traditioneller „mikrologischer Perspektive“ (ebd.: 185) auf die Auslegung von Einzelfällen, sieht sich aber nicht zwingend als Gegenentwurf zu makrotheoretischen, gesellschaftlichen Ansätzen. Erika Hoerning beschreibt die Denkrichtung qualitativer Biografieforschung als sozialen Prozess, in dem Lebensläufe in ihrem jeweiligen historischen Kontext platziert, Generationen geprägt und Statuspassagen durchlaufen werden und der als

⁴ Die soziologische Forschung behauptet, so Baacke und Schulze (1993: 7), dass die „gesellschaftliche Konstruktion von Biographien [...] von einem Stadium der ‚Institutionalisierung‘ und ‚Normierung‘ von Lebensläufen zu einem Stadium ihrer ‚Individualisierung‘ und ‚Biographisierung‘ fortgeschritten“ sei. Was einerseits bedeuten kann, dass sich bereits bekannte Inhalte, die gesellschaftliche Konstruktion und Determinierung, in einem neuen Gewand präsentieren (bloße Verschiebung), andererseits aber auch bedeuten kann, dass individuelle Anteile in größerem Maße Eingang finden.

Ergebnis dem Menschen (s)einen sozialen oder „gesellschaftlichen Ort“ zuweist. Darüber hinaus macht das Individuum aber auch Erfahrungen, die es zu einer eigenen „biographischen Wissensstruktur“ aufschichtet. Auf dem Weg der „Erfahrungsbildung“ sind die Erfahrungen Gegenstand individueller Betrachtungen und Interpretationen (Hoerning 2000: 6).

Die qualitative Biografieforschung, so zusammenfassend Siegfried Lamnek (1995: 329), öffnet „einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit, bei dem die Individualität des Akteurs berücksichtigt bleibt und diese Individualität sozial verursacht und strukturiert gedacht wird.“ Siehe hierzu auch meine Ausführungen zur qualitativen Forschung (Methoden, Kapitel 3).

2.1.2 Was ist Biografie?

Im Unterschied zum Lebensverlauf, der die Abfolge faktischer Lebensereignisse dokumentiert, bezieht sich der Begriff der Biografie auf deren *Interpretation* und *Rekonstruktion* (vgl. Lamnek 1995: 341). Entsprechend der zuvor beschriebenen Unterscheidung zwischen soziologisch und pädagogisch orientierter Biografieforschung definieren beide Disziplinen den Grundbegriff *Biografie* unterschiedlich.

Biografie als gesellschaftliche Leistung

Im Zentrum der Soziologie steht Biografie als eine „gesellschaftliche Konstruktion“. Die Ausarbeitung dieses Ansatzes ist wesentlich ein Verdienst von Martin Kohli. Theodor Schulze (1993) fasst die wichtigsten Arbeitsergebnisse Kohlis zusammen: So unterliegen nicht nur die „einzelnen Lebenslauf-Programme, ihre Sequenzierung, ihr Timing und ihre Verbreitung dem geschichtlichen Wandel [...], sondern [...] die Institutionalisierung von so etwas wie ‚Lebenslauf‘ selber [ist; dV] das Ergebnis eines historischen Vorganges im Rahmen eines umfassenderen Modernisierungsprozesses“ (Schulze 1993: 26f.).

Für Kohli (1981: 503) ist Biografie⁵ „das Terrain par excellence von Individualität bzw. Subjektivität“. Deshalb bildet Subjektivität jedoch nicht zwingend die Basis des wissenschaftlichen Denkens. Kohli sieht die Aufgabe soziologischen Vorgehens vielmehr darin, „die sozialen Grundlagen für die Entstehung und (partielle) Verselbständigung von Subjektivität zu untersuchen.“ (Ebd.)

Mark Freeman (2001: 39) kritisiert in zugespitzter Form das moderne autobiografische Subjekt und Projekt der pädagogisch orientierten Biografieforschung. Er bezieht sich dabei u.a. auf Gadamer: „In Wahrheit gehört die Geschichte nicht uns, sondern wir gehören ihr. [...] Der Fokus der Subjektivität ist ein Zerrspiegel. Die Selbstbesinnung des Individuums ist nur ein Flackern im geschlossenen Stromkreis des geschichtlichen Lebens.“ (Gadamer 1960, zitiert nach Freeman 2001: 39).

Biografie als Eigenleistung

Marotzki betont die Eigenverantwortung des Menschen für seine biografische Organisation (vgl. 1995: 113). Sein Biografieverständnis ist pädagogisch geprägt und richtet, im Gegensatz zur soziologischen Biografieanalyse, den Blick stärker auf „individuelle Formen der Erfahrungsverarbeitung“ (ebd.: 117). Die individuelle Leistung von Biografie besteht darin, das Erlebte in einen sinnvollen Zusammenhang zu ordnen. In diesem Sinne versteht Marotzki unter einer Biografie: „ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine selbsterzeugte Einheit (Abgegrenztheit) die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang bedeutungsvoll und sinnhaft organisiert.“ (Ebd.: 113).

Auch bei Schulze (2002: 31) ist das Subjekt Produzent seiner Biografie. Das Subjekt bringt *seine* Lebensgeschichte hervor. „Das Hervorgebrachte bleibt dem Hervorbringenden verhaftet, und das Hervorbringende bleibt im Hervorgebrachten – auch wenn es nachträglich

⁵ Der Biografiebegriff scheint heute, so Fischer und Kohli (1987: 26), den „inflationären Identitätsbegriffs der 70er Jahre“ zu ersetzen.

von Dritten rekonstruiert wird – unfasslich und doch wirklich gegenwärtig. Das individuelle Subjekt bringt sich in seiner Lebensgeschichte selbst hervor als sein Leben.“ Das Subjekt ist damit nicht nur produzierendes, sondern auch „reflektierendes Ich“.

Das integrative Biografie-Konzept

Die Soziologie und Pädagogik haben einen unterschiedlichen theoretischen Zugriff auf den Begriff der Biografie bzw. auf das der Biografie zugehörige Subjekt. In der Soziologie wird der *soziale* Entstehungskontext von Subjektivität hervorgehoben. Biografie, als Ort der Vermittlung von Individualität bzw. Subjektivität bzw. deren Veränderungen, kann hier als ein „Organisationsprinzip sozialer Erfahrungen“ (Dausien 2002: 78) verstanden werden. In der extremen Position Freemans, der das Subjekt als gänzlich fremdbestimmt beschreibt, spiegelt sich die Diskussion um den „Tod des Subjekts“ (Schulze 2002: 30) und der Autobiografie wider. Sichtweisen, die die gesellschaftlichen bzw. geschichtlichen Strukturen, aus denen Biografie hervorgeht, betonen; Freeman spricht dem Subjekt jedwede Selbstbestimmung in seinen Entscheidungen und Erwartungen ab. Die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung vertritt einen anderen Ansatz. Hier spielt das Subjekt die Hauptrolle, ist Produzent seiner Biografie – als selbstbestimmtes, „individuelles Subjekt“ (Schulze 2002: 31).

Bei aller Unterschiedlichkeit beider Ansätze stellen sie doch keine unüberwindbaren Gegensätze dar. Im Gegenteil. Heinemeier und Robert (1984: 145) fordern über beide Ansätze hinweg ein „integratives Konzept“ von Biografie, das die subjektive und objektiv-soziale Sicht miteinander verbindet. In den Blick rückt dabei verstärkt das *Zusammenspiel* von Außen und Innen, d.h. von äußeren Ereignissen und Strukturen und den inneren Interpretationsvorgängen und Entscheidungsprozessen – die allesamt die individuelle Lebensgeschichte ausmachen.

Anschließen möchte ich mich Alheits (1995: 88) Auffassung von Biografie, die auch den Zwiespalt beschreibt, in dem sich das Individuum befindet – zwischen gesellschaftlichen Rahmensetzungen und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten von Biografie: „Biographie hat ein Janusgesicht: Sie verkörpert soziale Strukturen, die uns auferlegt sind und denen wir nur begrenzt ‚entkommen‘ können, doch zugleich ist sie etwas, was wir selber gestalten, verändern, ‚machen‘. Biographie ist ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem.“ (Alheit 1995: 88)

Dies zeigt sich besonders beim Klassentreffen. Gerade für das Klassentreffen, das wird im empirischen Teil deutlich, ist ein ‚Konstrukt-Modell‘ angezeigt, das sowohl objektiv prägende Bedingungen (Alheit/Dausien 2000: 274) (beispielsweise als Mitglied der Nachkriegsgeneration) wahrnimmt, als auch die sinngebenden, deutenden Antworten und selbstgestalterischen Potenziale des Individuums aufzeigt. Biografie ist in diesem Sinne ein biografisches Konstrukt – die Verbindung von Außen und Innen über die Sinnggebung und Deutung des Individuums.

2.1.3 Was ist Biografisierung?

Die biografischen Anforderungen an das Individuum sind – wie ich oben schon andeutete – überaus komplex, die moderne Gesellschaft wandelt sich schnell – der Einzelne muss mehr Verantwortung für seine Lebensführung übernehmen. „Das wachsende Angebot an institutionalisierten Lebensläufen ermöglicht nicht nur, sondern fordert auch einen höheren Bedarf und Aufwand an biographischen Entscheidungen und Reflexionen.“ (Schulze 1993: 27) Dazu muss der Einzelne fähig sein, „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit zitiert nach Schulze 1993: 27). Eine Kompetenz, die Alheit „Biographizität“ nennt. Biographische Konstruktionen sind bei Alheit und Dausien (2000: 277) keine festen Größen, sondern grundsätzlich durch das Individuum gestaltbar. In bestimmten Situationen, in biografischen

Ausnahmesituationen und Krisen, stößt der Einzelne jedoch an seine Gestaltungsgrenzen. So in Situationen, in denen der Anschluss an neue Erfahrungen nicht gelingt, in denen Anforderungen uns irritieren und überfordern, weil sie nicht mehr eingeordnet werden können (die Dinge wachsen uns ‚über den Kopf‘). „Biographizität“ ist in diesem Sinne die „prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar ‚unpädagogischen‘ Sinn) zu lernen.“

Biografisierung, wie der Prozess genannt wird, kann als Chance des Individuums verstanden werden, die eigene Biografie zu entwerfen und meint das „selbstreflexive und selbsttätige Ich“, wie beispielsweise Straub (2001a: 16) ausführt. Andererseits ist Biografisierung, in dem Maße, in dem sie von gesellschaftlichen Veränderungen abhängt, auch ein sozial „erzwungener“ Prozess mit widersprüchlichen Folgen, wie Peter Alheit im Vorwort zu *Biographie und Leib* zeigt (Alheit et al. 1999: 7)⁶. Für Kohli bezeichnet Biografisierung nicht nur die „eigenständige Konstruktion“, sondern ist auch eng verbunden mit „objektivierten biographischen Schemata und ihrer Geschichte.“ (Kohli 1988: 41)⁷

Winfried Marotzki (1995: 113) definiert Biografisierung wie folgt:

„Unter einer Biographie verstehe ich ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine selbsterzeugte Einheit (Abgegrenztheit) die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang bedeutungsvoll und sinnhaft organisiert. Unter *Biographisierung* [Hervorhebung dV] wird dann jener Prozeß verstanden, innerhalb dessen eine bedeutungsordnende, sinnherstellende Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben erbracht wird. Biographisierung ist ein immer wieder neu sich vollziehender Prozeß, der von Erfahrungsverarbeitung nicht unabhängig gedacht werden kann. Wahrscheinlich wird man das, was wir auch im Alltag Erfahrungsverarbeitung nennen, als einen Prozeß der Biographisierung ansprechen können. In jedem Prozeß solcher Art steht Vergangenheit immer wieder neu zur Disposition. Die bisherigen Sichtweisen können bestätigt, verändert oder vollständig verworfen werden. Vergangenheit wird (...) stets neu entworfen. Eine sinnstiftende Biographisierung gelingt nur dann, wenn es gelingt, in retrospektiver Einstellung Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen.“

Marotzki betont die Eigenverantwortung des Menschen für seine biografische Organisation. Nach Marotzki (2000: 179), der die Arbeiten Wilhelm Diltheys zu Grunde legt, ist die Lebensgeschichte wie eben beschrieben „ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang organisiert.“ Der Zusammenhang wird dabei „über Akte der Bedeutungszuschreibung“ hergestellt – und die Bedeutung wird „von der Gegenwart aus vergangenen Ereignissen verliehen.“ (2000: 179) Für das Individuum sind Erinnerungen bedeutsam, die das Leben strukturieren und einen Gesamtzusammenhang herstellen. „Nur wo solche vom Subjekt gestifteten Sinnzusammenhänge vorhanden sind, ist auch Entwicklung möglich.“ (Ebd.) (Siehe dazu die Erinnerungskultur, Kapitel 2.2)

Biografisierung ist in diesem Sinne „jene Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben“. Eine „sinnstiftende Biographisierung“ kommt nur dann zu Stande, „wenn das Subjekt in der Lage ist, in retrospektiver Einstellung Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Ereignisse

⁶ „Einerseits verschärft sie die Abhängigkeit der Individuen von verzeitlichten sozialen Ordnungssystemen. Regulierende Lebenszeitschemata werden als Normalerwartungen gleichsam institutionalisiert und übernehmen das Regiment über Entwicklungs-, Bildungs- und Karrierewege. Andererseits bleibt nicht nur die sinnhafte Vermittlung der funktional differenzierten systemischen Anforderungen den individualisierten Einzelnen selbst überlassen. Sie werden, wie Ulrich Beck sehr treffend formuliert, gezwungenermaßen zu ‚Planungsbüros‘ ihrer sozialen Belange.“ (Vorwort zu Alheit et al. 1999: 7)

⁷ Gegenüber dem Begriff der Individualisierung, der einen „abstrakten Vergesellschaftungsmodus“ (Alheit 2002: 222) kennzeichnet, hat der Begriff der Biografisierung deutliche Vorteile: er betont die „Integrations- und Identitätsleistungen der Subjekte im lebensgeschichtlichen Prozess“, der Begriff schließt weiterhin an „Konzepte der Selbstdeutung und des Alltagshandelns“ an und bietet Anknüpfungspunkte zum theoretischen Konzept der Biografie und Biografieforschung (ebd.).

und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen.“ (Marotzki 2000: 179)

Biografisierung kann bedeuten, das frühere Handeln bzw. das Selbst einer genauen und umfassenden Betrachtung zu unterziehen, allgemein in der Frage nach dem ‚wie und wer war ich?‘, an dessen Ende ein ‚so war ich‘ oder ‚das war ich‘ steht. Korrekturen und Ausgleiche sind möglich, manchmal müssen gar ganze Lebenskapitel umgeschrieben werden. Konkret können Bestimmungen des aktuellen Standortes erfolgen: ‚das bin ich‘ oder aber auch, um sich von den anderen abzugrenzen bzw. den eigenen Standort in Abgrenzung zu den anderen klarer zu erfassen ‚so bin ich nicht‘.

Wann wird biografische Thematisierung nötig?

Biografische Thematisierung ist, so Kohli, „solange unnötig, als die Orientierung an den Marken, die durch Status oder Karriere gesetzt sind, ausreicht“ (Kohli 1981: 515). Bedeutsam wird die biografische Thematisierung dann, wenn die Orientierung nicht mehr ausreicht, wenn es erstens zu „handlungsrelevanten Widersprüchen zwischen den verschiedenen Zugehörigkeiten einer Person“ kommt („Wer bin ich eigentlich?“, vergleichbar mit „Interrollenkonflikt“) oder zweitens, um „die Zugehörigkeit der Person zu ihrem Status oder ihrer Karriere zu problematisieren.“ (Ich bin in „missliche äußere Umstände geraten [...], aber ohne meine Schuld.“) Drittens kann die biografische Thematisierung Antwort auf Enttäuschungen ursprünglicher Erwartungen sein: Der „Karriere-Aufzug“ führt nicht an den gewünschten Ort, oder ich werde von anderen überholt etc. „Erwartungsenttäuschungen“ stoßen Bilanzierungsprozesse an – in allen Lebensbereichen. „An solchen Bruchstellen der sozialen Einbindung wird Subjektivität erforderlich bzw. freigesetzt“ (ebd.: 516) (Besinnung auf das, „was eigentlich wichtig ist“). Diese eher positive Thematisierung ist jedoch nicht die einzige Antwort auf Enttäuschungserfahrungen, häufiger, so Kohli, scheint es zu einer „Einschränkung der Wirkungsmöglichkeiten“, einer „resignativen Lösung“ (ebd.) zu kommen (passiv statt aktiv, ohne Erwartungen an Lebensziele).

Biografische, individuelle Leistungen müssen, wie Kohli (1981: 514) weiter schreibt, erst dann erbracht werden, wenn die institutionellen Marken keine ausreichende Orientierung (mehr) bieten. Kohli streicht hier die Aufgaben biografischer Thematisierung zur Bewahrung oder Sicherung biografischer Stabilität heraus. Biografische Arbeiten am Selbst werden damit erst dann zwingend, wenn soziale Vorgaben und Orientierungen dem Einzelnen keine ausreichende Sicherheit und Selbstverständlichkeit in seiner Lebensführung und Lebensplanung mehr versprechen. Eine Gegenposition dazu nimmt beispielsweise Marotzki (2000: 177) ein. Suchbewegungen und Experimentierfreudigkeit des Individuums beschränken sich seinen Ausführungen zu Folge nicht nur auf krisenhafte Situationen, sondern sind „permanent“. Zu fragen ist, welche Anlässe für biografische Selbstthematisierungen bei den Ehemaligen zu finden sind. Welche Auslöser bzw. Biografisierungsanlässe werden wirksam?

Konkrete Anlässe biografischer Thematisierung

Anlässe biografischer Thematisierung können traditionelle (kollektive) Übergänge⁸ sein, beispielsweise der Schulabschluss, die Eheschließung oder Pensionierung, aber auch Abschnitte im Lebensalter: der 18., 30. oder 60. Geburtstag.

⁸ Viele größere und kleinere Lebenslaufereignisse begleiten das Leben eines jeden Menschen. Sie bilden in Form von Statuspassagen „soziale Marker, durch die das Kontinuum ‚Älterwerden‘ strukturiert und zu biografischen Mustern verdichtet wird.“ (Behnken/Zinnecker 1992: 127) Im Lebenslauf treten Statuspassagen in gebündelter Form auf, sie „verdichten sich zu übergeordneten Statuskonfigurationen, die wir im allgemeinen als globale Übergänge von einer Lebensphase zur nächsten identifizieren.“ (Ebd.: 128) „Globale Statuspassagen“ innerhalb eines Lebenslaufs sind Übergänge von einer in die andere Lebensphase, beispielsweise vom Jugendlichen zum Erwachsenen. In normalbiografischer Sicht ist damit das Hineinwachsen in Ausbildung und Beruf sowie in Partnerschaften und die Familiengründung verbunden (vgl. auch Meulemann 1995: 29 zum „Bilanzierungsanlass Schulabschluss“). Auch lebenslaufrelevante Ereignisse, Krisen und Umbrüche (beispielsweise Krankheit, Altern, Auszug der Kinder, Arbeitslosigkeit) bieten Anlass, über das eigene Leben zu

Im Alter liegt eine besondere Chance, das eigene Leben in den Blick zu nehmen und lebensweltlich wichtigen Personen zu begegnen: „Solange wir unter dem ganzen Druck unserer gesellschaftlichen Existenz leben, verstrickt und in Konkurrenz verwickelt, können wir oft nicht die [...] bereichernden Begegnungen mit anderen Menschen würdigen.“ (Fuchs 1984: 83)

Die lebensgeschichtliche Bedeutung der Schule beispielsweise zeigt sich erst nach einer ‚Zwischenzeit‘, wenn die AbsolventInnen erste Schritte in die Erwachsenengesellschaft vollzogen haben (vgl. Nittel 1992: 15), „erst dann, wenn sie die Schule verlassen haben und in das ‚Leben‘ eintreten.“ (Hurrelmann 1983: 49). Den individuell-biografischen Standort und die Erfolgsdeutung aufgreifend stellen sich folgende Fragen: „Wieweit sind die Leute zufrieden, glücklich, einverstanden, mit dem was sie erreicht haben?“ (Meulemann 1995: 33). Haben sie die Startchancen (im Vergleich zu den ehemaligen MitschülerInnen) für sich genutzt? Der Normallebenslauf (oder ‚typische‘ Lebensweg), der z.B. je nach Schulform (Bildungsabschluss u. berufliche Entwicklungsmöglichkeiten) sowie generationsspezifischen Entwicklungen (u.a. zeitgeschichtlicher Kontext, Lebensalter) in seiner Definition variieren kann, bildet den Orientierungspunkt bzw. die Folie zur Deutung des Lebenserfolgs für die Person (vgl. Meulemann 1995: 32; Fuchs 1984: 46ff.).

Biografisierungsorte

Moderne Biografien sind durch eine Vielzahl von Lebenswelten und durch einen ständigen Wechsel zwischen ihnen gekennzeichnet. Unsere Biografie verbindet sich deshalb auch mit einer Vielzahl unterschiedlicher Orte. Wie Imbke Behnken und Theodor Schulze in „Tatort: Biographie“ (1997: 8ff) ausführen, gibt es ein „Nebeneinander“ unterschiedlicher Orte, beispielsweise Schule, Elternhaus, Arbeitsplatz etc. Diese Orte existieren gleichzeitig, entweder in der Erinnerung oder aktuell. Auch längst vergangene Orte können vergegenwärtigt werden, sofern sie für den Erinnernden ein Stück biografischer Wirklichkeit darstellen. Einer dieser Orte steht zu einer bestimmten Zeit oder aus einem bestimmten Anlass im Mittelpunkt des Interesses. Er bestimmt die Perspektive, aus der heraus der Einzelne seine Biografie in den Blick nimmt. Wird ein spezieller Ort justiert, spiegeln sich in ihm gleichzeitig die anderen Orte. „Mal ist es ein Ort der Inszenierung, der einen Ort des Lebens oder Erlebens vergegenwärtigt. Mal ist es ein Ort des Erinnerns, der einen Ausblick auf künftiges Leben gewährt. Mal ist es [...] ein Ort, ein Haus, ein Raum, der auf [...] ein Leben [verweist; dV], das vergangen ist.“ Die Verknüpfung biografisch bedeutsamer Orte weist auf die Vielschichtigkeit biografischer Prozesse hin. Der emotionale Ausdruck eines Ortes oder die emotionale Bindung des Einzelnen an einen Ort ergibt sich häufig über die Menschen, die mit diesem Ort in Verbindung gebracht werden. Die Erinnerung an den Ort Schule ist beispielsweise ohne die Erinnerung an ehemalige LehrerInnen und MitschülerInnen schwer denkbar. Ebenso kann aber auch ein biografischer Ort ohne Menschen gedacht oder erinnert werden, beispielsweise als Landschaft, als Fensteraussicht von der Schulbank aus oder als Schulweg. Orte, an die spezielle Emotionen und Erfahrungen geknüpft sind.

Das Klassentreffen, als Ort biografischer Inszenierung, bezieht sich auf den Ort Schule und auf die Schulzeit. Eine Vielzahl kleinerer Orte wird in diesem Zusammenhang für die Erinnerungen geöffnet: das Klassenzimmer, der Schulhof oder Pausenraum, die Klassenfahrt, die Turnhalle, das Lehrerzimmer oder das Büro des Rektors etc. Orte, die wiederum Licht auf andere Orte und Zusammenhänge werfen, beispielsweise auf die Kindheit und Jugend

reflektieren. Sie können die ganze Person zum Gegenstand einer biografischen Selbstreflexion machen: mit Hilfe der Erinnerung, der vergleichenden Analyse und Bilanzierung, neuen Planungen etc., die im günstigen Fall in eine ‚Selbst-Synthese‘ münden. Im Besonderen sind hier „Kritische Lebensereignisse“ zu nennen, stressreiche Ereignisse, die eine bedeutsame Veränderung im aktuellen Lebensmuster des Individuums bewirken (beispielsweise eine Rollentransformation, Veränderungen im Status oder Umgebung) (vgl. Geyer 1992 zu „lebensverändernden Ereignissen“).

außerhalb der Schule, in der Familie oder am Nachmittag auf dem Spielplatz mit den Freunden oder in der Disco etc. Auf einer weiteren Dimension wird das Klassentreffen in der Retrospektive selbst zu einem biografischen Ereignis – zu einem Ort des Erinnerns und Verlebendigen und der Gemeinschaft.

Biografisierungszeiten

Die Konzeption „seiner selbst“ wird für das Individuum in der „Dimension der Lebenserinnerung und Lebensplanung“ (Kohli 1981: 503) am deutlichsten greifbar. Biografische Fragen bzw. biografische Anlässe lenken den Blick zurück, auf die Vergangenheit, oder nach vorn, auf Zukünftiges. Die Antworten begrenzen sich dabei häufig nicht nur auf die Klärung einer biografischen Frage oder eines konkreten Zeitabschnittes, (beispielsweise darauf, ob das berufliche Ziel, wie beabsichtigt, weiter verfolgt werden kann), sondern können das gesamte Lebenskonzept, die ganze Person mit all ihren Wünschen, Plänen, Erfahrungen etc. zur Disposition stellen. Baacke (1993: 52f.) stellt in einer seiner Grundannahmen zur Biografieforschung auf, dass Biografien einen „Grundplan“ entfalten, in dem alle Erfahrungen fortlaufend „restrukturiert“ werden. „Dies macht den Identitätspunkt der Biographie aus: Ich erkenne mich als jemand, der ich war, bin und sein werde“.

Erst in einer Gesamtschau, die sowohl die Vergangenheit (wer ich war, was ich wollte), Gegenwart (was ich zur Zeit bin und was ich tue) und Zukunft (was ich sein werde, was ich will) umfasst, kommt die Biografie als Rückschau, Bilanzierung und Planung zum Ausdruck oder zusammengefasst als ‚Identitätspunkt‘, ‚Selbst-Reflektion‘ oder ‚Selbst-Konzeption‘. Die Ehemaligen beziehen sich in der Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen auf einen breiten Zeithorizont, der einen zeit-offenen Raum und damit die Basis für zeitübergreifende biografische Thematisierungen bietet.

Biografische „Haltungen“

Theodor Schulze (2002: 36) zählt Situationen auf – Lebensereignisse, Entwicklungsaufgaben und Wachstumskrisen –, auf die sich der Mensch zur Gestaltung seines Lebens einlassen muss. Er stellt die Frage, *wie* sich die Biografieträger gegenüber solchen Ereignissen und Situationen *verhalten können*.

Schütze (1984) beantwortet diese Frage mit seinen vier grundlegenden Haltungstypen. „Haltungen“ bezeichnen dabei die biografischen Positionen, die der Einzelne gegenüber Erlebnissen und Ereignissen in seinem Leben einnehmen kann. Zum Ausdruck bringt das Individuum seine Haltungen in autobiografischen Erzählungen. Die Haltungstypen beinhalten durch ihre (auch zeitlichen) Kombinationsmöglichkeiten und Spielräume eine recht ausgedehnte biografische Bewegungsfreiheit für den Einzelnen. Sie spiegeln unterschiedliche biografische Verlaufsformen wider, als Antworten auf äußere *und* innere Prozesse. Dies ist vor allem im Vergleich zu den ‚Erwartungsenttäuschungen‘ bei Kohli zu sehen, (vgl. den folgenden Abschnitt Biografisierungskategorien) die eine individuelle Reaktion auf eine unzureichende institutionelle Begleitung und Orientierung bezeichnen. Nur in dieser krisenhaften Situation kommt es zu einer biografischen Reaktion, die der Kontinuitätssicherung dient.

„1. Biografische Handlungsschemata: Sie können vom Biographieträger geplant sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen. 2. Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte: Sie können im Rahmen eines gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger und seinen Interaktionspartnern bzw. -kontrahenten erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte. 3. Verlaufskurven: Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträger als übermächtige überwältigen, und er kann zunächst nur noch auf diese ‚konditionell‘ reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensführung zurückzugewinnen. 4. Wandlungsprozesse: Schließlich können die relevanten

lebensgeschichtlichen Ereignisse wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der ‚Innenwelt‘ des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend, und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.“ (Schütze 1984: 92)

Beherrscht eine dieser Haltungen die Erzählung bzw. wird eine Lebensphase oder gar die ganze Lebensgeschichte von ihr bestimmt, spricht Schütze von den „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ (1984: 93). Die Wandlungsprozesse bei Schütze sind vergleichbar mit dem Modus der Selbstbefreiung bei Kohli (vgl. folgenden Abschnitt Biografisierungskategorien) und bedeuten eine tiefgreifende biografische Veränderung.

Schulze (2002: 36) übersetzt die vier Haltungstypen von Schütze wie folgt: 1. „als gewollt, geplant und angestrebt“, 2. „als vorgegeben, hingenommen und absolviert“, 3. „als übermächtig, bedrängend und ausgeliefert“ und 4. „als überraschend, herausfordernd und befreiend“.

Folgen möchte ich in dieser Arbeit einer Perspektive Schützes, die den Biografieträger als Handelnden versteht. Die äußeren, objektiven Bedingungen erscheinen in seinem Konzept als von den Handelnden zu bearbeitende Rahmenbedingungen, was die biografische Bewegungsfreiheit und Kompetenz des Einzelnen betont.

Biografisierungskategorien

Im Rahmen der empirischen Auswertungen der qualitativen Interviews lehne ich mich an Kohlis Modi der Selbstthematisierung an. In modifizierter Form fließen diese als *Kategorien von Biografisierung* ein (siehe Kapitel 6).

Kohli unterscheidet verschiedene *Funktionen* biografischer Thematisierung, die allgemeinste Funktion liegt im „Verstehen“ (1981: 505). Die Ziele, die mit dem Verstehen verbunden sind, können dabei ganz unterschiedlich ausfallen. In einem ersten Schritt fasst Kohli Ziele zusammen, die auf das *Fremdverstehen* abzielen: die Sinnbereicherung (als Erzählung ohne weitere Folgen, ohne Handlungsdruck, „der Fremde im Zug“) und die Handlungsorientierung (wie soll ich meinem Interaktionspartner gegenüber handeln? Fragen nach der Biografie). Ein zweites Ziel ist mit der *Selbstdarstellung* verbunden: der Erklärung („dessen, was ich heute bin oder tue“) und der Anspruchsbegründung („aktuelle und zukünftige Ansprüche aufgrund vergangener Leistungen“ anmelden, „Ich habe das schließlich aufgebaut“). Schließlich das „Selbstverstehen“, das sich mit der „Selbstvergewisserung“ und der „Handlungsplanung“ verknüpft (vgl. ebd.: 504ff.).

Da sich das Thema meiner Arbeit im Besonderen auf Biografisierung im Sinne des Selbstverstehens fokussiert, sind Selbstvergewisserung und Handlungsplanung im Sinne Kohlis als Bereiche biografischer Gestaltung begrifflich von besonderem Interesse und sollen hier ausführlicher dargestellt werden.

- „Selbstvergewisserung“ erfolgt unter vier Aspekten: die eigene Biografie wird thematisiert, um Kontinuität, als „konstitutiven Bestandteil“ eigener Identität herzustellen, zweitens dann, wenn ein Mensch in eine bedrohliche Situation kommt (die frühere Lebensgeschichte wird vergegenwärtigt, um die eigene Person zu retten, bspw. in totalen Institutionen), drittens ist eine Bilanzierung möglich. „Bilanzierung heißt, daß Erreichtes oder noch erreichbar Scheinendes mit ursprünglich Erwartetem, heutige Erträge mit früheren Kosten (oder umgekehrt) verglichen werden. [...] Bilanzierungen dieser Art werden durch bestimmte Voraussetzungen ausgelöst.“ (Kohli 1981: 509) Viertens kann auch die „Selbstbefreiung“, die „anspruchsvollste Stufe der ‚Besinnung auf Subjektivität‘“, im Mittelpunkt stehen: dabei löst sich das Individuum durch Auseinandersetzungen mit seinen Traditionen von ihnen⁹ – „durch Erinnerung dessen, was

⁹ Dem liegt nach Kohli (1981: 510) die Auffassung zu Grunde, „daß ich in meinem aktuellen Handeln durch Traditionen bestimmt bin, die als Sedimentierungen lebensgeschichtlicher Erfahrungen zustandegekommen sind und die ich mir nur durch eine Rekonstruktion der Sedimentierungsprozesse zugänglich machen kann.“ Kohli bezieht in diesem Zusammenhang

mir in der natürlichen Einstellung nicht zugänglich ist bzw. was ich vergessen habe.“ (Ebd.: 510)

- Die „Handlungsplanung“ schließlich thematisiert zukünftige Verläufe. Um Handlungen planen zu können, bedarf es nach Kohli der biografischen Thematisierung „größerer Strecken der Zukunft“ (ebd.: 511), die durch „detaillierte Erwartungen“ bestimmt und gegliedert wird. Gleiches, so Kohli, gilt auch für die Vergangenheit. Zentral für die Handlungsplanung ist, dass ein Problem in seiner „*Problemgeschichte*“ (Hervorhebung dV) betrachtet wird. Die Planung der Zukunft gelingt nur in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, beide ‚Bearbeitungen‘ sind aufeinander angewiesen. Gelingt die Verknüpfung nicht, kommt es nur zu Reaktionen, zu „kurzfristig orientierten Bearbeitungen.“ (Ebd.: 512) Die Voraussetzung für eine erfolgversprechende Handlungsplanung liegt in einem genauen „*lebensgeschichtlichem Bewusstsein*“.

Kohli überprüft in einem weiteren Schritt das Verhältnis von „sozialen Vorgaben und individuellen Leistungen bei der Konstruktion einer sinnvollen Biographie“. Um „*biographische Konsistenz*“ zu erlangen, bedarf es einerseits *sozialer Vorgaben*, andererseits *subjektiver Thematisierungen* (Kohli 1981: 514).

- Zu den sozialen Vorgaben rechnen sich nach Kohli ein bestimmtes „*stabiles Milieu* (Status, ‚Stand‘)“ und eine „*regelhafte Sequenz* (Karriere)“, der ein bestimmter „*Mobilitätsprozeß*“ zugeordnet wird (Ich kann mich „*darauf verlassen*“, dass mich die „*aufwärtsgerichtete Laufbahn*“ ans Ziel bringt). Milieu und Karriere werden als gesellschaftliche Institutionen verstanden, die einen „*intersubjektiv geltenden sinnhaften lebensgeschichtlichen Zusammenhang*“ (ebd.: 515) zwischen Handlungen herstellen. Die sozialen Vorgaben machen biografische Thematisierungen überflüssig.
- Die individuellen Leistungen sind in der biografischen Thematisierung von a) „*innerer Konstanz*“ zu sehen, die besagt, „*daß ich über alle bisher erlebten politischen Veränderungen hinweg an meinen grundlegenden Werten festgehalten habe und ihnen auch weiterhin treu bleiben werde*“ (ebd.: 514), b) von „*innerer Kontinuität*“ zu finden, die „*trotz Veränderung des Handelns*“ vom Individuum nachgewiesen wird („*persönliche Entwicklung*“). Ein „*sinnhafter Zusammenhang trotz innerer Veränderung*“ kann durch den Verweis auf ein „*Schlüsselerlebnis*“ oder eine „*Berufung*“ deutlich gemacht werden. Kohlis Interesse ist hier ein handlungstheoretisches, er beschreibt die „*Bedingungen, die dem Handeln der Beteiligten als Orientierungsmarken dienen*.“ (Ebd.: 515)

Die verschiedenen Modi der Selbstthematisierungen bei Kohli (1981; s.o.) dienen in modifizierter Form im empirischen Teil meiner Arbeit als Grundlage zur Beschreibung der individuellen Biografisierungsprozesse beim Klassentreffen (siehe Kapitel 6). Dabei fließen am Rande Charakteristika der Haltungstypen von Fritz Schütze ein (siehe Biografische ‚*Haltungen*‘), vor allem hinsichtlich der ‚*Wandlungsprozesse*‘.

2.1.4 *Wie vermittelt sich Biografie?*

Biografie ist nicht das Produkt eines Einzelnen, sondern „über andere vermittelt und durch andere organisiert“ (Grathoff 1981: 294). Individuen konstruieren und rekonstruieren Biografien im Rahmen „*gesellschaftlicher Bedingungsbeziehungen*“ (Hildenbrandt et al. 1984: 30). Ein wesentliches Ergebnis der ForscherInnengruppe „*Biografiestudie als Milieustudie*“ ist, dass biografische Daten zwar dem Individuum individuell zugerechnet

den Freudschen Begriff der „*Verdrängung*“ und der Bewusstwerdung des „*Verdrängten*“ im therapeutischen Rahmen ein. Eine optimistische und „*emanzipatorische*“ Auffassung von Freud, der die „*pessimistische* (‚*konservative*‘)“ von Gadamer gegenüber steht. Die Traditionsbindung kann Gadamers Ausführungen nach entweder verleugnet oder aber akzeptiert werden – einen Bruch der Traditionsbindung gibt es für ihn nicht (siehe Kohli 1981: 510).

werden, die Daten selbst aber „kollektiven“ Ursprungs sind, also „von den anderen erst dazu gemacht werden“ (ebd.). Diese biografischen Zuschreibungsprozesse finden sowohl in sozialen Milieus („mehr oder weniger langfristigen Lebenszusammenhängen“) statt, als auch in institutionellen Kontexten wie beispielsweise in der Schule (vgl. den Begriff der milieugebundenen Generation in Kapitel 2.4.2).

Geschichtlichkeit als Medium

Den AutorInnen (Hildenbrandt et al. 1984: 30) zu Folge umfasst der „biographiekonstruierende Charakter“ sozialer Milieus auch den Aspekt der „impliziten, nicht primär sprachlich vermittelten Geschichtlichkeit“. Dazu zählt, einer Gemeinschaft langfristig anzugehören, in sie hineinzuwachsen, mit ihr verwachsen zu sein. Die „Geschichtlichkeit sozialer Milieus [bestimmt; dV] die individuelle Biographie als Handlungsorientierung bis hin in die leiblichen Orientierungsleistungen hinein.“ Geschichtlichkeit wird von den AutorInnen nicht näher spezifiziert; angedeutet wird jedoch, dass mit Geschichte das Milieu als Ganzes verstanden und von Biografie gesprochen wird, wenn es um individuelle Zurechnungen geht.

Fischer-Rosenthal (1995: 44) betont die starke Verbindung von Geschichtlichkeit und Biografie: Biografien, als „Selbstbeschreibungen von Individuen“, liegen im „Kreuzungsbereich gelebter Lebensgeschichte und gelebter Gesellschaftsgeschichte“. Eine Biografie ist „ohne ein gelebtes Leben in einer Gesellschaftsgeschichte“ (ebd.) nicht denkbar.

Biografien sind in ihrer Textur ‚geschichtlich‘. Die biografische Erfahrung gewinnt bei Bodo von Borries (2001: 241f.) „in der retrospektiven Konstruktion von Sinn und Kontinuität eine ‚historische‘ Struktur, nämlich die Verbindung gedeuteter Erinnerungen, wahrgenommener Zustände und erwarteter Entwicklungen.“

Die Geschichtlichkeit einer Gruppe bezieht sich auf eine gemeinsame Ordnung *über* die Zeit: ein gemeinsamer Bezugspunkt, der in der Vergangenheit liegt und über das gemeinsame Erinnern aktiviert wird bzw. immer wieder neue Verbindungen schafft. Die Geschichtlichkeit sozialer Milieus kann, mit Bezug auf die Ausführungen im Kapitel zur Erinnerungskultur (Kapitel 2.2), als „kollektives Gedächtnis“ einer sozialen Gruppe interpretiert werden. Unklar bleibt aber auch hier, wie sich Biografie konkret über Geschichtlichkeit vermittelt.

Reflexionen, „Selbst- und Weltthematizierungen“, sind laut Straub (2001a: 18) nur möglich, wenn Geschichte einbezogen wird. Die Lebensgeschichte ist mit der Geschichte verwoben, „ist jene doch in der einen oder anderen Weise in diese integriert“ (ebd.: 21)¹⁰. Die Arbeit am Selbst, Selbst-Distanzierung, Selbst-Beobachtung und Selbst-Reflexion, wird laut Straub von vielen Menschen ausgeführt, ist zu einer „Selbstverständlichkeit“ geworden. Straub betont auch die Bedeutung der Zeit für die biografische Thematizierung: Um das eigene Sein zu erklären und zu rechtfertigen greift der Einzelne¹¹ zu Formen der Selbstthematizierung, „für die ein mehr oder minder komplexer zeitlicher Horizont konstitutiv ist.“ Nur so können Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine sinnvolle Gesamtgestalt integriert werden.

Mit der Geschichtlichkeit verknüpft ist ein „komplexer zeitlicher Horizont“. Selbstthematizierungen werden erst in diesem weiten zeitlichen Rahmen, in der Gesamtgestalt, möglich.

Institutionalisierung und Individualisierung

Seitter und Kade (2002: 240) zu Folge, die sich mit dem „Wechselwirkungsverhältnis“ von Institution und Biografie beschäftigen¹², muss sich die Biografieforschung auch mit der Frage

¹⁰ Biografie und Historie sind, so Straub (2001a: 17), die in der „modernen, westlichen Kultur gültigen, in spezifischer Weise temporalisierten Weisen der Selbstbeschreibung individueller bzw. kollektiver Subjekte.“

¹¹ „als ein Mitglied der westlichen Kultur zumal“ (Straub 2001a: 21)

¹² Die Autoren Seitter und Kade (2002: 244) unterscheiden dabei vier ‚Verhältnisse‘: die „Verschränkung“ von Biografie und Institution folgt einem „relationstheoretischen“ Ansatz, die „Entkoppelung“, die dem „aneignungstheoretischen“ Ansatz

auseinander setzen, „in welcher Weise biographische Prozesse und Deutungen auf institutionelle Kontexte bezogen sind, wie also Institutionen in Biographien auftauchen, sie prägen und bestimmen.“ (242)

Institutionen werden nach Hoerning (1995: 16) „durch Übereinkunft hergestellt [...], sie werden in das kollektive Gedächtnis implementiert, und sie begleiten in unterschiedlichen Funktionen die Ausformung und den Austausch des sozialen Handelns.“ Die „institutionalisierte Gemeinschaft [...] organisiert ein kollektives Gedächtnis“ (Douglas zitiert nach Hoerning 1995: 16f.), markiert ihre „eigenen Grenzen“, „so dass die Menschen ihre Identität erkennen und sich gegenseitig nach ihrer Beziehung zu dieser Gemeinschaft klassifizieren.“ (Ebd.)

Die Prägung durch Institutionen ist in zweierlei Hinsicht für den Gegenstand Klassentreffen interessant: erstens, indem wir nach der Prägung durch die Institution Schule fragen (Bedeutung der Schulzeit). Zweitens, indem wir fragen, ob das Klassentreffen selbst eine vergleichbare Institution darstellt, die eigene Gedächtnisformen bildet bzw. weiter entwickelt (beispielsweise als kulturelle Institution des rituellen Erinnerns).

Institutionalisierte Vorgaben darüber, wie eine biografische Laufbahn zu gestalten ist bezeichnet der Begriff der Normalbiografie. Was passiert, fragt Erika Hoerning (1995: 17), „wenn biographische Laufbahnen im sozialen Raum aus irgendwelchen Gründen verlassen werden (müssen)?“ „Abweichungen von den altersgraduierten Vorstellungen zu Übergängen in der ‚Normalbiographie‘ treten zum Beispiel dann auf, wenn ein Schuljahr wiederholt werden muß, wenn ein Ehepaar sich gegen die Elternschaft entscheidet, wenn eine Ehe geschieden, jemand arbeitslos wird oder aber, wenn sich jemand gegen das gängige Gesellschaftsmodell des Lebenslaufs entscheidet, was in der soziologischen Debatte als *Individualisierung* bezeichnet wird.“ (Ebd.) Abweichungen dieser Art werden gesellschaftlich überwacht; sie zwingen den Abweichenden zu „aufwendigen Rechtfertigungen“ (ebd.). Kann das Umfeld mit den Beteuerungen und Erklärungen, dass es sich um eine ‚normale‘ Abweichung handelt, nicht überzeugt werden, sind „mehr oder minder harte Sanktionen zu erwarten, wie zum Beispiel öffentliche Diskriminierungen, Ausschluß, Marginalisierung etc.“ (Ebd.: 18)

Es gibt allerdings nicht nur *eine* Möglichkeit, einen Lebenslauf zu gestalten bzw. nicht nur eine Normalbiografie. Erika Hoerning (1995: 19) führt aus, dass mehrere Normalbiografien „gleichrangig und nebeneinander“ bestehen können (siehe auch den folgenden Abschnitt zu Emergenz und Kontingenz). Beispielsweise gibt es für Frauen die Möglichkeit, ihren Beruf aufzugeben, wenn sie verheiratet sind, andere geben ihn auf, wenn sie Kinder zu betreuen haben und eine weitere Gruppe von Frauen gibt ihre Berufstätigkeit gar nicht auf¹³.

Wie ist das „Nebeneinander“ von Institutionalisierung und Individualisierung denkbar? Nach Hoerning (1995) insofern, „als mit Individualisierung weniger die eigene Identitätsentwicklung oder die Ich-Entwicklung (Individuierung) gemeint sind, sondern vielmehr die Aneignung einer spezifischen Lebensform oder eines Lebenslaufs aus der Vielfalt der strukturell möglichen Lebensläufe“ (ebd.: 20) Die Zunahme von „Individualisierung in biographischen Entwicklungspfaden“ bedeutet nun nicht, dass die Institutionalisierung, also die „gesellschaftliche Steuerung von Lebensläufen“ abnimmt – es gibt jedoch mehr „Angebote zum Vollzug des Lebenslaufs“ (ebd.: 20). „So ist es eben möglich, dass zwei, drei oder mehr typische Ausprägungen von Biographien nebeneinander gleichberechtigt bestehen (die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen), ohne dass der strukturelle Konsens aufgekündigt werden müsste.“ (ebd.: 21) Die Entscheidungen für einen

zugerechnet wird, die „Entsprechung“ von Institution und Biografie im Rahmen eines „milieutheoretischen“ Ansatzes sowie die Abhängigkeit von Biografie und Institution als „organisationstheoretischem“ Ansatz.

¹³ Das „Bildungs- und Beschäftigungssystem“ stellt sich „bis zu einem bestimmten Grad [...] auf dieses Phänomen ein, zum Beispiel durch das Angebot einer flexiblen Teilzeitarbeit für Frauen.“ (Hoerning 1995: 19)

Lebenslauf liegen einzig im Verantwortungsbereich des Individuums. Individualisierung rechnet Lebensereignisse dem einzelnen Akteur zu.

Der Übergang in die Moderne wird als „Individualisierungsprozess“ beschrieben. Die Moderne bietet sich dem Individuum einerseits als Chance dar, andererseits als Zwang sich selbst verorten zu müssen, beispielsweise in Bezug auf „Generativität“ und „grundlegende Gesellungsformen“ (Lamnek 1995: 329). Kohli (zitiert nach Lamnek 1995: 329) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die „so freigesetzten Individuen [...] aber zugleich in einer neu entstehenden institutionellen Struktur gebunden [werden; dV], nämlich der des Lebenslaufs“. Der Individualisierungsprozess wird dabei als „Übergang von äußerer zu innerer, und damit zu schärferer, Kontrolle verstanden.“

Der Einzelne muss sich im Zuge der Individualisierung aus der „Vielfalt der strukturell möglichen Lebensläufe“ selbstverantwortlich für einen Lebensweg entscheiden. Ausgeweitet hat sich das Spektrum der Angebote, nicht aber die Eigenverantwortung in Sachen Biografieentwicklung. „Individualisierung“ wird zur „Biographisierung des Lebenslaufs“ (Hoerning 1995: 20).

Individualität – Emergenz und Kontingenz

Marotzki diskutiert, inwieweit „individuelle Formen“ (2000: 176) der Verarbeitung vom Individuum bloß übernommen (sozialisatorisch übermittelt) oder aber ‚entschieden‘ werden. „Die individuelle Variation oder gar die Erzeugung neuer Strukturen der Erfahrungsverarbeitung ist als emergenter und teilweise auch kontingenter Prozess gerade nicht aus gesellschaftlichen Vorgaben ableitbar.“ (Ebd.) Emergenz steht laut Marotzki dafür, „dass die Entscheidungen des Menschen durch Umweltfaktoren nie ganz programmierbar sind.“ (Ebd.: 177) Entscheidungen enthalten immer auch ein gewisses Maß an Freiheit. „*Kontingenz* bedeutet die existenzielle Erfahrung des Endlichen und des Zufälligen, durch die der Mensch auf sich zurückgeworfen wird.“ Kontingenzsteigerung ist, so Marotzki, ein Merkmal moderner Gesellschaften“. „Es ist zufällig und endlich, also ‚kontingent‘ insofern, als es auch anders oder auch nicht sein könnte.“ (Peukert zitiert nach Marotzki 2000: 177) Die Normalbiografie ist demnach nur noch schwer zu fassen: „Es wird immer fragwürdiger, diese oder jene Entwicklung als *normal* zu beschreiben und zu erwarten. Die Reaktions- und Verarbeitungsformen der Menschen sind vielgestaltig.“ (Marotzki 2000: 177) Die Menschen suchen und experimentieren, nach Marotzkis Beobachtungen nicht nur in Krisensituationen, sondern permanent. „Die Frage nach subjektiven Sinngehalten impliziert, dass damit noch etwas anderes gemeint ist als nur das, was an gesellschaftlichen Sinnvorgaben dem Einzelnen angeboten wird.“ (Ebd.: 177)

Marotzki stellt den Freiheitsaspekt des Individuums bei individuellen Verarbeitungen in den Vordergrund. Individuelle Variationen zeigen sich, die nicht gesellschaftlich strukturiert sind, sondern von Weiterentwicklungen durch eigene Entscheidungen getragen werden sowie von existenziellen Erfahrungen. Individuelle Formen werden vom Individuum geradezu verlangt, da Kontingenz in modernen Gesellschaften zunimmt. Nicht die Normalbiografie scheint die passende Antwort auf diese Entwicklung, sondern individuelle Reaktions- und Verarbeitungsformen.

Ein Ansatz, der eine Vielzahl von Möglichkeiten des Menschen zu sich selbst als auch zur „äußeren gesellschaftlichen Realität“ (Marotzki 2000: 184) zulässt und statt nach dem ‚Was‘ und ‚Warum‘ stärker nach dem ‚Wie‘ fragt (vgl. ebd.). Danach, wie sich etwas vollzieht und formt, wie sich ‚Biographisierungsprozesse‘ in qualitativen Interviews abbilden.

2.2 Erinnerungskultur

„Heute ist schon vorbei – aber morgen kommt’s wieder.“
(Paula, 5 Jahre)

Über Erinnerung und Gedächtnis wird viel diskutiert. An der Diskussion nehmen seit gut zwei Jahrzehnten, so Borsdorf und Grütter, die Literaturwissenschaften, die Medienwissenschaften, die Soziologie, die Neurophysiologie und Disziplinen, die es mit den „materiellen Hinterlassenschaften der Vergangenheit“ zu tun haben, u.a. klassische Archäologie, Volkskunde, Kunstwissenschaften, und zunehmend die Geschichtswissenschaften, teil. Fachdisziplinen, die sich zu einer „modernen Kulturwissenschaft“ (1991: 1; vgl. auch Welzer 2001b: 11) zusammengefunden haben und den Diskurs über Erinnerung und Gedächtnis anführen. Der Begriff der Erinnerung hat in der Moderne Konjunktur, ist zu einem zentralen Begriff, zur „zentralen Kategorie der kulturellen Theoriebildung und des kulturpolitischen Diskurses“ geworden. So zumindest sehen es Borsdorf und Grütter (1999: 1).

Dieses gegenwärtig hohe Interesse an den Begriffen Erinnerung und Gedächtnis kommt daher, so manche Autoren, dass das *Vergessen* sich mehr und mehr ausbreitet. Hölscher (1999: 116) spricht von einem „schleichende(n) Erinnerungsverlust“ in der heutigen Gesellschaft, der alle Lebensbereiche betrifft. Pierre Nora (1990: 11; vgl. A. Assmann 1999) meint gar, dass uns das Gedächtnis schon abhanden gekommen sei: „Nur deshalb spricht man so viel vom Gedächtnis, weil es keines mehr gibt.“ Eine Art Krise des Gedächtnisses ist die Folge, so Nora, die die Vergangenheit von der Gegenwart trennt – „ein immer schnellerer Absturz in eine unwiderruflich tote Vergangenheit (...) – ein Bruch des Gleichgewichts“ (Nora 1990: 11). In dieser Krise bricht zunehmend die Kommunikation zwischen den Generationen weg, da es kein *gemeinsames* Wissen mehr gibt und es an kollektiven Grundlagen der Verständigung und damit an der Fähigkeit, sich gegenseitig zu verstehen, mangelt (vgl. Schöne in A. Assmann 1996). Alte Ordnungen und Traditionen lösen sich auf, das Erlebte wurzelt nicht mehr in der „Wiederholung des Überlieferten“ (Nora 1990: 11). „Gedächtnisgemeinschaften“¹⁴ wie beispielsweise die bäuerliche Welt gehen unter und traditionelle Institutionen wie Kirche, Schule, Familie und Staat, stehen vor ihrem Ende, da sie die Bewahrung und Weitergabe der Werte nicht mehr sichern können. Das traditionelle Gleichgewicht zwischen den Generationen ist erschüttert (Nora 1990: 11, 22). Deutlich wird der Gedächtnisschwund, so Aleida Assmann (1999: 14), an der *Shoah*, da die Zeugen mit dem Generationenwechsel aussterben und damit auch das „Erfahrungsgedächtnis“. Eine lebendige, an unmittelbare Erfahrung geknüpfte Erinnerung der Zeitzeugen wird es in spätestens zwei Jahrzehnten nicht mehr geben.

Die Aktualität der Beschäftigung mit Erinnerung und Gedächtnis, so lässt sich zusammenfassen, leitet sich aus dem Vergessen ab bzw. aus dem Versuch des Gegensteuerns gegen das Vergessen und dem Bemühen, neue und angemessene Gedächtnisformen¹⁵ zu finden (siehe Formen des Andenkens bei Platt/Dabag 1995; siehe auch Borsdorf/Grütter 1999: 2).

Neben dieser gesellschafts- und kulturbezogenen (im Tenor *kulturkritischen*) Perspektive heben andere Autoren die *subjektive Bedeutung* bzw. *Funktion* von Erinnerung(en) und Gedächtnis für den Einzelnen hervor. So etwa der Sozialpsychologe Harald Welzer (2001b: 11), der das Erinnern als eine Grundfunktion unserer *individuellen* (wie *kollektiven*) *Identität*

¹⁴ Siehe Fußnote 17.

¹⁵ Formen des Gedenkens sind Festtage, Gedenkakte- und Gedenkrituale, Gedenkstätten und Orte des Gedenkens. Ein Beispiel für Bemühungen gegen das Vergessen ist der Aufbau des Spielberg-Archivs. Das kulturelle Gedenken, das sich nicht (mehr) auf Zeitzeugen stützen kann, bedarf nach Borsdorf und Grütter (1999: 2) der „Formung der Erinnerung durch Kultur“ (u.a. Museen, Archive, Gedenkstätten).

auffasst: „ist doch die Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Vergangenheit und der der Wir-Gruppe, zu der man gehört, der Ausgangspunkt für individuelle und kollektive Identitätswürfe und dafür, für welche Handlungen man sich in der Gegenwart entscheidet – mit Blick auf die Zukunft.“ Ähnlich schreibt Ewald Hering bereits im 19. Jahrhundert (zitiert nach Markowitsch 2001: 219): „Das Gedächtnis verbindet die zahllosen Einzelphänomene zu einem Ganzen, und wie unser Leib in unzählige Atome zerstieben müsste, wenn nicht die Attraktion der Materie ihn zusammenhielte, so zerfiele ohne die bindende Macht des Gedächtnisses unser Bewusstsein in so viele Splitter, als es Augenblicke zählt.“ Das Gedächtnis und seine Erinnerungen verbinden die Vergangenheit mit der Gegenwart und organisieren für den Einzelnen (und auch Gruppen) ein einheitliches Bewusstsein von sich selbst, also das, was sich weitläufig mit dem Begriff Identität¹⁶ umfassen lässt. Das Gedächtnis ist Grundlage unseres Selbst (Rüsen 2001). Wir werden auf die verschiedenen Aspekte und Merkmale individueller Erinnerungen im nächsten Kapitel eingehen.

Das individuelle Gedächtnis braucht die anderen, das Kollektiv – dies wird in meiner empirischen Bestandsaufnahme von Klassentreffen deutlich werden (siehe Kapitel 7) –, es sucht kollektive Anbindungen, Bezugspunkte, Interpretationshilfen oder Rahmungen etc. Das Gedächtnis ist individuell und kollektiv zugleich. Pierre Nora (1990: 12) schreibt: „Das Gedächtnis ist das Leben: stets wird es von lebendigen Gruppen getragen und ist deshalb ständig in Entwicklung, der Dialektik des Erinnerns und Vergessens offen (...).“ Diesen *sozialen Anteil des Gedächtnisses* fasst der Soziologe Maurice Halbwachs (1985) unter den Begriff des „*kollektiven Gedächtnisses*“. Mit diesem Begriff rückt er die Bedeutung gemeinsamer Erinnerungen für die Vergemeinschaftung in den Mittelpunkt. Die Gruppe und die Erinnerungen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis: Die Erinnerungen festigen den Zusammenhalt der Gruppe und die Gruppe festigt die Erinnerungen (vgl. A. Assmann 1999: 131). Darauf werden wir im Abschnitt Merkmale sozialer Erinnerungen eingehen (siehe Kapitel 2.2.2).

Mit dem Hinweis auf die soziale Bedingtheit von Erinnerungen schließt sich der Kreis zu unseren einführenden Gedanken über die kulturelle Bedeutung von Erinnerungen: Individuelle Erinnerungen, soziales Gedächtnis und Vergemeinschaftung verbindet Jan Assmann zum Begriff der „*Erinnerungskultur*“ (J. Assmann 1992: 30). Die Erinnerungskultur hat die soziale und kulturelle Aufgabe, gegen das Vergessen zu arbeiten, Erinnerungen zu erhalten und zu bewahren. Was dürfen wir nicht vergessen?¹⁷, ist die zentrale Frage der Erinnerungskultur auf individueller wie sozialer/kollektiver Ebene.

Wenn wir von der engen Verwobenheit zwischen individuellem und sozialem/kollektivem Gedächtnis und Erinnern gesprochen haben, so ist die im Folgenden vorgenommene Trennung von Individuellem und Kollektivem vornehmlich analytisch zu sehen und dient lediglich dem klareren Zugriff auf die einzelnen Begriffe.

- *Zunächst beschäftige ich mich mit der individuellen Erinnerung*: Was bewirken unsere Erinnerungen? Was ist eine Erinnerung bzw. woraus ist sie gemacht? Sind unsere Erinnerungen verlässlich? Wann erinnern wir uns?
- *Im zweiten Schritt frage ich nach den sozialen bzw. kollektiven Erinnerungen*: Wie ist das Verhältnis von individuellen und sozialen bzw. kollektiven Erinnerungen? Wie vermitteln sich Erinnerungen in der sozialen Gruppe bzw. im Kollektiv? Welche Formen der Erinnerung, von Gedächtnissen, gibt es und wie wird Erinnerung geformt? Was ist eine soziale Gedächtnisgruppe und wie ist sie aufgebaut, in welchen Räumen bewegen sich

¹⁶ Ohne den Begriff der Identität an dieser Stelle problematisieren zu wollen.

¹⁷ Wird diese Frage für eine Gruppe zentral und bestimmt sie Identität und Selbstverständnis der Gruppe, so spricht Jan Assmann von einer „Gedächtnisgemeinschaft“ (1992: 30).

ihre Erinnerungen? Schließlich: Wie ist das Verhältnis von Erinnerung, Gedächtnis und Vergemeinschaftung?

Ich muss an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die folgenden Ausführungen keine erschöpfende Diskussion von Erinnerungsphänomenen ermöglichen. Dies wäre Aufgabe einer eigenen Arbeit. Ich werde sie lediglich soweit darstellen als es notwendig ist, um Bezüge zu meinem Thema Klassentreffen herauszuarbeiten.

2.2.1 Merkmale individueller Erinnerung

„Jeder erinnert sich seiner Vergangenheit, wenn die Gegenwart für ihn beginnt, bedeutsamer zu werden.“
(Italo Svevo, 1974: 84)

Aleida Assmann, eine Kulturwissenschaftlerin, die sich in vielen Publikationen mit der Erinnerung und dem Gedächtnis befasst, stellt einige Merkmale individueller Erinnerungen zusammen: 1. Individuelle Erinnerungen sind „grundsätzlich perspektivisch, (...) standortgebunden und darin unaustauschbar und unübertragbar. 2. Sie existieren nicht isoliert, sondern sind mit den Erinnerungen anderer vernetzt sowie mit den im kulturellen Archiv gespeicherten Bildern und Daten. Durch ihre auf Kreuzung, Überlappung und Anschlussfähigkeit angelegte Struktur bestätigen sie sich gegenseitig. Damit gewinnen sie nicht nur Kohärenz und Glaubwürdigkeit, sondern sie wirken auch verbindend und gemeinschaftsbildend. 3. Für sich genommen sind sie fragmentarisch, begrenzt und ungeformt.“ Erinnerungen blitzen auf, ohne „Vorher und Nachher“ und bekommen erst durch Erzählungen „Form und Struktur“. 4. „Sie sind flüchtig und labil“, Erinnerungen verblassen oder gehen verloren. Vor allem aber „verändern sich die Relevanzstrukturen und Bewertungsmuster im Laufe des Lebens“, vormalig Unwichtiges wird wichtig und umgekehrt (A. Assmann 2001: 117f.).

Obwohl die individuelle Erinnerung eindeutig soziale Züge trägt (s.o.), wird auch deutlich, dass das Individuum, in individuell-perspektivischer Sicht, in letzter Instanz die Erinnerungsauswahl und -bewertung vornimmt. Das, was das Individuum als biografisch verändernd, prägend, eingreifend etc. erlebt, ist auch zu einem großen Teil eine individuelle Entscheidung.

So sieht es auch Maurice Halbwachs (1985). Für ihn ist das individuelle Gedächtnis offen. Um die Vergangenheit zu vergegenwärtigen, benötigt es zwar Erinnerungsimpulse von außen, es muss „oft Erinnerungen anderer zu Rate ziehen“ (ebd.: 35). Trotzdem trifft es zu, dass „man sich *allein* [Hervorhebung dV] an das erinnert, was man zu einem bestimmten Zeitpunkt gesehen, getan, gefühlt, gedacht hat – das heißt, dass unser Gedächtnis nicht mit dem der anderen verwechselt werden kann. Es ist räumlich und zeitlich ziemlich eng begrenzt.“ (Ebd.: 35)

Was bewirken Erinnerungen?

Welche Funktionen haben die individuellen Erinnerungen für den Einzelnen und was bewirken sie?

Erinnerungen bringen einerseits biografische *Kontinuität* in die Lebensgeschichte – und tragen damit zur Selbstvergewisserung bei: „Die Kontinuität, die im Lebenszusammenhang durch Traditionsbrüche, Verlust und Vergessen abgerissen ist, kann nachträglich im Medium der Erinnerungen wieder aufgenommen werden.“ (A. Assmann 1996: 16)

So wie Erinnerungen Kontinuitäten herstellen können, können sie auch *Diskontinuitäten* schaffen. Eine lang verdrängte Erinnerung, Erinnerungsfragmente oder Bilder, können aktuell in die Biografie einbrechen und für eine einschneidende biografische Veränderung sorgen.

Auch ein Trauma, als solches nach und nach erinnert, kann zu belastenden Störungen des Individuums führen.

Kontinuitäten wie Diskontinuitäten bilden die biografische Basis. Jörn Rüsen (2001: 7) sieht in der Erinnerung, unabhängig von ihrer emotionalen Färbung und Wirkung, die „Quelle des ‚Selbst‘“¹⁸. Seinen Überlegungen folgend ist das menschliche Bewusstsein als „Manifestation von Subjektivität“ zu verstehen. Eine Subjektivität, die als „personal-individuell und überindividuell-kollektiv“ angesehen werden muss und ohne Erinnerung nicht zu denken ist. In dem Sinn wie sie Kontinuitäten und Brüche (re-)konstruieren und damit die Grundlage des Selbst in diachroner Perspektive bilden, lässt sich in einer allgemeinen und vereinfachenden Form auf die Frage nach der Wirkung von Erinnerungen sagen: *Erinnerungen wirken biografisch*.

Was ist eine Erinnerung?

Was aber ist eine Erinnerung, woraus ist die Erinnerung gemacht? Eine Frage, die auf die komplexe „Textur“ der Vergangenheit zielt und nach Auffassung von Harald Welzer (2001: 11) mit wissenschaftlichen Mitteln nur schwer zu fassen ist. „Sie scheint Künstlern und Schriftstellern viel eher zugänglich (...) als Wissenschaftlern.“ „Memory is inexplicable“, schreibt Virginia Woolf (1975: 56).

Hanno Loewy und Bernhard Moltmann (1996: 7) nehmen es in ihrem Vorwort zum Buch „Erlebnis-Gedächtnis-Sinn“ gleich vorweg: „Authentische Erinnerungen gibt es nicht.“ Die Erinnerung ist widersprüchlich, ein „kulturelles Konstrukt“, das versucht, Kontinuität, allgemeiner: Sinn, herzustellen. Erinnerungen erleben wir ausschließlich als „*Verfremdung* [Hervorhebung dV] des tatsächlichen Ereignisses, als Schmerz, als einen durchlebten Bruch, als fortwirkende Störung eines Diskurses, der vermeint, der Vergangenheit habhaft zu werden.“

Auch nach Lutz Niethammer (1983: 19), Oral-History-Forscher, sind Erinnerungen „keine objektiven Spiegelbilder vergangener Wirklichkeit oder Wahrnehmung“. Vielmehr wählt das Gedächtnis aus und fasst zusammen; Erinnerungselemente werden durch „zwischenzeitlich erworbene Deutungsmuster oder kommunikationsgerechte Ausformung“ neu angeordnet und sprachlich umgesetzt. Vergangenheit ist ein *kommunikatives Konstrukt*, das Ergebnis „gedächtnisbasierter Kommunikation“ (Straub 2001: 45). Die Wiedergabe von Ereignissen, die Erinnerungen, liefern Jürgen Straub zu Folge „keine mimetischen Abbilder einstiger Geschehnisse, sondern an Deutungs- und Verstehensleistungen gebundene Auffassungen eines Geschehens“ (2001: 45; vgl. auch Schneider 1999). Lebensgeschichten Einzelner oder die Geschichte eines Kollektivs sind „die Produkte einer in der Gegenwart situierten Erinnerung und Überlieferung“ (Straub 2001: 47).

Pointiert beschreibt dies Angela Keppler (2001: 137): „Die Gegenwarten, an die Menschen sich erinnern, sind ebenso wie die Gegenwarten, aus denen sie sich erinnern, soziale Konstruktionen einer bedeutsamen Welt des Erlebens und Handelns.“ (Vgl. ähnlich Fehr 1999: 337).

Sich erinnern zu wollen und erinnern zu können, die biografische Bereitschaft, sich mit der Vergangenheit auseinander zu setzen sowie die Rahmenbedingungen, Erinnerungsanlässe, bilden die Grundvoraussetzungen für den Blick zurück. Aus verschiedenen Blickwinkeln nehmen wir, je nach biografischem Standort, unterschiedliche Ausschnitte der Vergangenheit wahr. Die Vergangenheit ist nicht in sich abgeschlossen und in klarem Rahmen festgelegt. Sie ist vielmehr im Plural zu denken.

Im Nachwort des Buches „Zeno Cosini“ von Italo Svevo (1974: 467) heißt es:

„Die Vergangenheit ist immer neu: Sie verändert sich dauernd, wie das Leben fortschreitet. Teile von ihr, die in Vergessenheit gesunken schienen, tauchen wieder auf, andere wiederum versinken,

¹⁸ Vgl. auch Freeman (2001: 40): „Erinnerung ist ein Begriff, der (...) im Kontext des Selbst, der individuellen Person verwendet wird“.

weil sie weniger wichtig sind. Die Gegenwart dirigiert die Vergangenheit wie die Mitglieder eines Orchesters. Sie benötigt gerade diese Töne und keine anderen. So erscheint die Vergangenheit bald lang, bald kurz. Bald klingt sie auf, bald verstummt sie. In die Gegenwart wirkt nur jener Teil des Vergangenen hinein, der dazu bestimmt ist, sie zu erhellen oder zu verdunkeln.“

Erinnerungen sind also komplex, widersprüchlich, künstlich, verfremdet, subjektiv. Und ein Weiteres kommt hinzu: Wie *verlässlich* sind unsere Erinnerungen?

Wie erinnern wir uns? Die Erinnerungsfähigkeit

Wie beispielsweise die in den USA aktuell geführte „False-Memory-Debate“ (vgl. Schacter 1996) zeigt, gibt es unterschiedliche Auffassungen zur Frage der *Stabilität* von Erinnerungen. In der Trauma-Forschung etwa besteht Konsens darüber, „dass Erinnerungen tatsächlich über Jahrzehnte konserviert und wieder entdeckt werden können, während die kognitiven Psychologen die Möglichkeit solchen Überdauern grundsätzlich in Frage stellen und – wie die Konstruktivisten – mit deren unbeschränkter Form- und Wandelbarkeit rechnen.“ (A. Assmann 1999: 269)¹⁹

Ein prominentes Beispiel derer, die an ihrem eigenen Gedächtnis (und damit auch an ihrer Erinnerungsfähigkeit) zweifeln, ist Heinrich Böll. Er schreibt in seinen Schulzeiterinnerungen („Was soll aus dem Jungen bloß werden?“): „... das alles ist jetzt achtundvierzig bis vierundvierzig Jahre her, und mir stehen keine Notizen, Aufzeichnungen zur Verfügung. Sie sind verbrannt und zerstoßen in einer Mansarde des Hauses Karolingerring 17 in Köln (...).“ (1998: 14) Dort, wo keine ‚Beweise‘ (Aufzeichnungen) mehr zu finden sind, ist Heinrich Böll „misstrauisch gegenüber autobiographischen Äußerungen“, gegenüber den eigenen wie denen der anderen. Das Misstrauen bezieht sich aber vor allem auf die Unmöglichkeit der „Synchronisation“ – die individuellen Fakten halten einer Konfrontation mit „kontrollierbaren historischen Fakten“ (ebd.: 15) nicht stand. Wohl aber, und das möchte ich hervorheben, kann der Schriftsteller Heinrich Böll für die „Stimmung und Situation (...) *garantieren* [Hervorhebung dV], auch für die in Stimmungen und Situationen eingewickelten Fakten.“ (Ebd.) „Eins weiß ich, wenn sich auch das Datum in meiner Erinnerung verschoben hatte (...).“ (Ebd.: 29)

Auch in den Interviews, die ich mit ehemaligen SchülerInnen und TeilnehmerInnen von Klassentreffen geführt habe, steht nicht überprüfbares *Faktenwissen* im Vordergrund. Vielmehr geht es um das Verstehen und den Nachvollzug des *Erlebten*. Die *Erinnerungsleistung* und -fähigkeit besteht demnach gerade in der Abbildung (und Erzählung) von Stimmungen und Situationen.

Ähnlich beschreibt dies Aleida Assmann: Der eigenen Lebensgeschichte steht nur ein kleiner Ausschnitt unserer Erinnerungen über das sprachliche Medium zur Verfügung. „Der Großteil unserer Erinnerungen schlummert in uns und wartet darauf, durch einen äußeren Anlaß ‚geweckt‘ zu werden. Dann werden diese Erinnerungen plötzlich bewusst, gewinnen noch einmal eine sinnliche Präsenz [Hervorhebung; dV²⁰] und können unter entsprechenden Umständen in Worte gefasst und zum Bestand eines verfügbaren Repertoires geschlagen werden.“ (A. Assmann 2001: 104) Die Wissenschaftlerin folgt darin dem Soziologen Maurice Halbwachs, der zeigen konnte, dass die individuellen Erinnerungen im „sprachlichen Austausch mit anderen Menschen und ihren Erinnerungen“ (ebd.: 108) aufgebaut werden.

¹⁹ Nach der Zuverlässigkeit individueller Erinnerung fragt auch Micha Brumlik (1996: 35ff.). Dem menschlichen Gedächtnis ordnet Brumlik sechs Charakteristika zu. Das Gedächtnis ist: narrativ konstruiert, geht selektiv vor und ist affektiv (aus unterschiedlichen Stimmungen resultieren unterschiedliche Bedeutsamkeiten, die den Fokus auf bestimmte Erinnerungen leiten), ist konstruktiv, ist holistisch und normativ. Brumlik kommt zu dem Fazit, dass, da „individuelle Erinnerungen wesentlich von einem ganzheitlichen Interesse an einem akzeptablen Selbstverständnis“ (ebd.: 43) getragen werden, sie erst dann „eine halbwegs verlässliche Quelle“ bieten, wenn die „sich Erinnernden in einem dezentrierten und universalistischen Selbstverständnis stehen“. In einem Selbstverständnis, das der „Stütze durch eine so oder so beglaubigte Vergangenheit nicht mehr bedarf“, das mit anderen Worten auf der Fähigkeit zur „persönlichen Wahrhaftigkeit“ (ebd.) beruht.

²⁰ Mit der sinnlichen Präsenz von Erinnerungen werden wir uns in Kapitel 8.1 unter den Stichworten der Aktualisierung und Verlebendigung auseinander setzen.

Exkurs: Erinnerungen an die Schule

Eine Studie von Fuchs und Zinnecker (1985) nimmt die Nachkriegsjugend und die Jugend 1984 in den Blick. In zwei Studien von 1953 und 1955 wurden durch zwei offene Fragen Erinnerungen bzw. Beurteilungen des Schullebens erfragt; 1984 wurden diese Fragen den Jugendlichen und Erwachsenen erneut gestellt. In der Gegenüberstellung von Jugendlichen der fünfziger Jahre und den Jugendlichen ‚von heute‘ (1984!) fällt „die größere Breite und Differenziertheit der Stellungnahmen der Jugendlichen 1984“ auf (1985: 20). Dies spricht dafür, „daß Schule als Erfahrungswelt erheblich an Farbe und Bedeutungsintensität hinzugewonnen hat.“ In den fünfziger Jahren überwogen die guten Schulerinnerungen die negativen (1955: 84% zu 55%); 1984 zeigt sich ein eher „ausgeglichenes Verhältnis von positiven und negativen Stellungnahmen“ (89% zu 90%). „Gute Erinnerungen“ sind 1984 durch das Verhältnis zu den gleichaltrigen MitschülerInnen geprägt, negative durch „Prüfungen und Zeugnisse“ sowie durch die Kritik an den LehrerInnen. Die „breitere und differenziertere Sichtweise von der Schule bei den Jugendlichen heute, ihre häufigere Schulkritik, die viel größere Bedeutung der gleichaltrigen Schulkameraden“ sind, so Fuchs und Zinnecker, darauf zurückzuführen, „daß Schulbesuch und Adoleszenz für einen Großteil der Jugendlichen heute im Lebenslauf parallelisiert sind.“ (Ebd.: 21; das „institutionalisierte Moratorium“.)

Die Analyse der Unterschiede zwischen den 45- bis 54-jährigen Erwachsenen von 1984 und den 1953 bzw. 1955 befragten Jugendlichen – die Erwachsenen entstammen denselben Geburtsjahrgängen wie die Jugendlichen von 1953/55 – ergibt, dass aus der „ferneren Erinnerung“ der Erwachsenen das Bild von Schule (sowohl bei Befragten mit Volksschulabschluss als auch bei Ehemaligen höherer Schulen) an Differenziertheit zugenommen hat: Sichtbar wird ein „eindrucksvoller Bedeutungsanstieg des Lehrers in der Erinnerung insgesamt und eine pointierte Kritik am Lehrer. Das ‚Verhältnis zu den Schulkameraden‘ hat dagegen nur bei den guten Erinnerungen zugenommen – hier allerdings deutlich.“ (Ebd.: 22) Erwachsene, so eine wichtige Aussage der Studie, verklären ihre Schulzeit rückblickend nicht, im Gegenteil: sie beurteilen sie in manchen Teilen kritischer und differenzierter als in den fünfziger Jahren.

Wolfgang Gabler und Bernhard Sölzer (2000) haben eine Dokumentation mit Interviews heute 45-jähriger zusammengestellt, in der 25 Jahre nach dem Abitur Frauen und Männer aus einer ostdeutschen Kleinstadt – unter dem Titel „Klassen-Treffen“ – zu Wort kommen. Anknüpfend an das Klassentreffen, das kurz zuvor von den Interviewten besucht wurde, fällt vor allem die Lebendigkeit der Erinnerungen auf. Die Befragten betonen, dass sich anlässlich des Klassentreffens intensive Erinnerungen einstellen: „Zum Klassentreffen war alles sofort wieder da.“ (Ebd.: 12) In der direkten Begegnung, vor allem mit den ehemaligen LehrerInnen, stellen sich die gleichen Gefühle wie in der Vergangenheit ein – als hätte es keine Zwischenzeiten gegeben: „Was mich aber wirklich erschüttert hat, war die Wiederbegegnung mit unserer Klassenlehrerin. Augenblicklich waren dieselben Prüfungsängste, dieselben Schuldgefühle da wie vor 25 Jahren.“ (Ebd.: 29) Oder: „Zu den unangenehmen Erinnerungen gehört unsere Klassenlehrerin. Beim Klassentreffen bekam ich gleich wieder schweißige Hände, als ich sie sah.“ (Ebd.: 32). Erinnerungen werden präsent und vermischen sich im Augenblick der Begegnung mit der Gegenwart – ein emotionaler Ausnahmezustand ist die Folge, in dem zeitliche Rahmen aufgehoben sind.

Fassen wir die Ergebnisse dieses und des vorangegangenen Abschnitts zusammen, so lässt sich sagen, dass Erinnerungen – wie ungenau sie auch im Einzelnen sein mögen – einen zuverlässigen Blick auf die Vergangenheit ermöglichen – vor allem, wenn es nicht darum geht Fakten als solche exakt zu erinnern, sondern Stimmungen und ‚Bilder‘. Eindringlich wird sich das auch in meinen Interviews belegen lassen.

Wann erinnern wir uns? Erinnerungen brauchen Anlässe

„Treffen wir einen Freund wieder, von dem das Leben uns getrennt hat, bereitet es uns anfangs einige Mühe, den Kontakt mit ihm wiederaufzunehmen. Aber beginnen wir nicht, gemeinsam zu denken und uns zu erinnern, sobald wir gemeinsam verschiedene Umstände haben lebendig werden lassen, an die jeder von uns sich erinnert.“ (Halbwachs, 1985: 1f.) Die Begegnung zweier Freunde mit gemeinsamer Vergangenheit löst Erinnerungen aus. Im kommunikativen Austausch werden Erinnerungen wechselseitig wach gerufen: „Wir erinnern uns an vieles in dem Maße, wie wir *Anlässe* [Hervorhebung dV] finden, davon zu erzählen.“²¹ (A. Assmann 2001: 108)

2.2.2 Merkmale sozialer Erinnerungen

Wie bereits angesprochen, besteht eine enge und wechselseitige (abhängig zu nennende) Beziehung zwischen individuellen und kollektiven Erinnerungen. Die Erinnerung braucht, um sich ins Gedächtnis schreiben zu können, den Mitwissenden, den Anderen als Zeugen: „... denn Dinge, von denen niemand etwas weiß und die keine Spuren hinterlassen, existieren nicht.“ (Svevo 1974: 151).

Laut Maurice Halbwachs werden Erinnerungen ausschließlich durch Interaktion und Kommunikation in sozialen Gruppen vermittelt.²² Unsere Erinnerungen, so Halbwachs (1985: 2), sind „kollektiv und werden uns von anderen Menschen ins Gedächtnis zurückgerufen. (...) Das bedeutet, dass wir in Wirklichkeit niemals allein sind.“ Das *individuelle Gedächtnis* benötigt zur Bestätigung und Präzisierung von Erinnerungen das *kollektive Gedächtnis* – wie Halbwachs die soziale bzw. vergemeinschaftete Form des Gedächtnisses nennt (siehe den übernächsten Abschnitt). Das kollektive Gedächtnis bezieht sich zwar auf individuelle Gedächtnisse, geht aber nicht in ihnen auf, sondern fügt diese zu einer ‚Gesamtheit‘ zusammen (Halbwachs 1985: 35).

Das Individuum nimmt seinerseits das Gedächtnis der Gruppe zur Hilfe. Dazu müssen die Mitglieder der Gruppe nicht gegenwärtig sein, sie können sich sogar weit von der Gruppe entfernt haben. Der Einfluss einer Gruppe ist dadurch gewährleistet, „daß ich all das in mir trage, was mich befähigt, die Dinge aus der Sicht ihrer Mitglieder zu sehen, mich wieder in ihr Milieu und die ihnen eigene Zeit hineinzusetzen und mich im Herzen der Gruppe zu fühlen.“ (Halbwachs 1985: 115) Wie noch zu zeigen ist, bricht gerade im Vorfeld eines Klassentreffens die Gruppe – die ehemalige Klasse als Erinnerung und Vorstellung – in die individuelle Erinnerung des Einzelnen ein (siehe Eine schwere Entscheidung?, Kapitel 4).

In der Interpretation Jan Assmanns ist das Subjekt von Gedächtnis und Erinnerung der Einzelne – „aber in Abhängigkeit von den ‚Rahmen‘, die seine Erinnerungen organisieren.“ (1992: 36) Nur innerhalb „der kulturellen und sozialen Rahmen seiner Gegenwart kann der Einzelne sich an Vergangenes erinnern und nur das wird seiner Erinnerung zugänglich, was sich innerhalb dieser Rahmen an Vergangenheit rekonstruieren lässt.“ (A. Assmann: 1999: 15)

Der Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik (1996: 32) führt in Anlehnung an Halbwachs aus, dass die individuelle Erinnerung eines jeden Menschen in einen „soziokulturellen Interpretationshorizont“ eingeordnet ist, der die „spezifischen Erinnerungsleistungen“ prägt und ermöglicht. Das individuelle Gedächtnis lebt nur in sozialen Zusammenhängen.

²¹ Wiederholte Erzählungen festigen das Gedächtnis – verloren geht, was nicht wiederholt wird. Die Anekdote ist für Aleida Assmann der Inbegriff sprachlicher Erinnerung, die oft und oft wiederholt „jederzeit abrufbar und reproduzierbar“ ist (2001: 108).

²² Wie Jan Assmann (1999: 15) ausführt, sind Bewusstsein und Gedächtnis nur durch Kommunikation zu entwickeln. „Das individuelle Innen ist, wie man sagt, soziogen.“

Soziale und historische Rahmungen geben der eigenen Erinnerung erst eine Form.²³

Formen des sozialen Gedächtnisses

Definiert und diskutiert werden in der Forschung unter dem Sammelbegriff des sozialen Gedächtnisses eine Reihe von verschiedenen Erinnerungs- bzw. Gedächtnisformen wie das kollektive oder das historische Gedächtnis²⁴. Sie stellen die Rahmen für Erinnerung, Gedächtnis und Gedenken, in unterschiedlicher Reichweite dar, sowohl was den zeitlichen Aspekt von Gedächtnis (Kurzzeit- oder Langzeitgedächtnis) betrifft, den Bezug zur Alltagserfahrung (Alltagsnähe- oder ferne), als auch den Geltungsanspruch (gilt für kleine Gemeinschaften oder für größere Gesellschaften). Zu überlegen ist, welche der Gedächtnisformen in besonderer Weise in der Lage ist, das Klassentreffen zu ‚rahmen‘.

Jan Assmann unterscheidet – wie wir gesehen haben – zwei Hauptformen des Gedächtnisses, „das individuelle und das soziale“. Ersteres ist, so Assmann (1999: 13), unstrittig, wie „hirnphysiologisch-neurologische“ und „bewusstseinspsychologische“ Theorien und Forschungen belegen. Anders verhält es sich mit dem Konzept des sozialen Gedächtnisses, dessen Erforschung und Theoriebildung noch recht neu ist.

Die „soziale Gedächtnisforschung“, so Jan Assmann (1995: 60) verbindet sich einerseits mit dem Namen des Kunsthistorikers Aby Warburg²⁵. Nach Warburg „objektivieren sich menschliche Erfahrungen, die als Impulse auch nach Jahrtausenden wieder wirksam werden können.“ (J. Assmann 1999: 14) Eine andere Richtung der sozialen Gedächtnisforschung ist soziologisch und sozialpsychologisch orientiert, sie untersucht die soziale Entwicklung des Gedächtnisses und seine sozialen Funktionen und ist mit dem Namen Maurice Halbwachs („Sozio-psychologische Gedächtnistheorie“) verknüpft, der die sozialen und kulturellen Bedingungen des individuellen Gedächtnisses herausstellt (vgl. Jan Assmann 1995: 60).

Assmann bringt die Ansätze beider Wissenschaftler auf die Formel, dass Warburg „Kultur als Gedächtnisphänomen“ und Halbwachs das „Gedächtnis als Kulturphänomen“ untersuchte²⁶. Im Gegensatz zu Warburg gibt es für Halbwachs keine „Objektivierungen von Vergangenheit“; Vergangenheit ist für ihn immer „Resultat kultureller Rückwärtsprojektion“ (J. Assmann 1999: 14). Kulturelle Objektivierungen sind Zeichen und Symbole, Texte und Riten. Für Halbwachs haben sie nichts mehr mit dem Gedächtnis zu tun, sondern markieren die Grenze zur Tradition und Geschichtsschreibung (vgl. J. Assmann 1995: 61). Halbwachs analysiert das Gedächtnis im „bewusstseinspsychologischen Rahmen“ (ebd.): „Die Macht und die Dauer der Erinnerungen kommen nicht aus der Tradition, sondern aus dem Gefühl, dem Zugehörigkeitsbedürfnis des einzelnen zu einer bzw. mehreren Gruppen.“ (Ebd.) Um den sozialen Anteil der Gruppe am Gedächtnis hervorzuheben, spricht Halbwachs vom *kollektiven Gedächtnis*.

²³ Unterschiedliche Aspekte der Vergangenheit wirken auf unsere Entscheidungen und unsere Gefühlswelt ein und können, über den „transgenerationellen“ Weg, Erfahrungen weitergeben, die „bis in die Biochemie der neuronalen Verarbeitungsprozesse der Kinder und Enkel reichen, [...] daß uneingelöste Zukunftshoffnungen aus vergangenen Zeiten plötzlich und unerwartet handlungsleitend und geschichtsmächtig werden können.“ (Welzer 2001b: 11f.)

²⁴ Die im Laufe des Abschnitts vorgestellten Begriffe werden dabei allerdings in der Literatur sehr uneinheitlich verwendet. Eine kritische Würdigung der unterschiedlichen Definitionen ist hier nicht möglich.

²⁵ Warburg (1866-1929, Schüler des umstrittenen Historikers Karl Lamprecht – der Sozialpsychologie „universeller geschichtlicher Gesetzmäßigkeiten“ entwickeln wollte, vgl. Jahoda: 261), so Gustav Jahoda, verwendete den Begriff des „sozialen Gedächtnisses“ und argumentierte, dass „menschliche Erzeugnisse – und insbesondere die Werke von Künstlern – immer auch Ausdruck von Erinnerung sind, die symbolvermittelt aus der Vergangenheit in die Gegenwart transportiert werden.“ (Ebd.) Warburg plädierte dafür, dass sich „die Forschung mit Repräsentationen und Bildern zu befassen habe, die über lange historische Abschnitte hinweg den Inhalt sozialer Erinnerungen gebildet haben.“ (Ebd.)

²⁶ Nach Assmann war das Interesse Halbwachs an „vertikaler Verankerung“ des Menschen, an Vergangenheit, anders als bei Warburg, begrenzt. „Horizontale Vernetzungen des Menschen, und „systemische Funktionszusammenhänge“ standen bei dem Soziologen Halbwachs im Vordergrund. (J. Assmann 1999: 14)

Das kollektive Gedächtnis

Für Halbwachs ist das Gedächtnis ein „soziales Phänomen“ (J. Assmann, 1995: 59). Es bildet sich im Individuum „nach Maßgabe seiner Kommunikation mit anderen und seiner Zugehörigkeit zu sozialen Konstellationen.“ Ohne Zugehörigkeit und Kommunikation könnte der Einzelne seine „inneren Bilder nicht zu Erinnerungen ordnen. Das Gedächtnis stellt einen Rahmen, einen sozialen „Ordnungsparameter“ (ebd.) dar.

Der Begriffsbestimmung Halbwachs (1985: 14) folgend, ist dann von einem kollektiven Gedächtnis zu sprechen, wenn die Menschen, die unsere Erinnerungen ins Gedächtnis rufen könnten, „materiell nicht gegenwärtig“ sind. In dem Augenblick, in dem wir uns bestimmte Ereignisse in Erinnerung rufen, die für die Mitglieder einer Gruppe von Bedeutung waren (oder noch sind), nehmen wir den Standpunkt der Gruppe ein, betrachten das zurückliegende Ereignis mit den Augen der Gruppe – ohne dass die physische Anwesenheit eines Gruppenmitgliedes nötig wäre. Das ‚Material‘ des kollektiven Gedächtnisses besteht vor allem in „Erinnerungen an Ereignisse und Erfahrungen“ (ebd.: 25). Ereignisse und Erfahrungen, mit denen die Mehrheit der Gruppenmitglieder konfrontiert oder beschäftigt war. Das kollektive Gedächtnis erstreckt sich dabei in etwa auf die „durchschnittliche Dauer des menschlichen Lebens“ (ebd.: 76). Dabei reicht das Gedächtnis bis zu einer „bestimmten Grenze“ (ebd.: 100) in die Vergangenheit zurück – „einer Grenze, die im übrigen je nach der Gruppe, um die es sich handelt, mehr oder weniger weit zurückliegt.“ Jede soziale Gruppe, so Halbwachs, ist darum bemüht „ähnliche Überzeugungen“ (ebd.: 27) bei ihren Gruppenmitgliedern auszubilden („wir bemerken nicht, daß wir indessen nur ein Echo sind“).

Kollektive Gedächtnisse sind vielfältig und vielschichtig. Vereinfachend können wir verschiedene soziale Bezugsgruppen, unterscheiden: Familie, Schule, Freunde, Berufskollegen, gesellschaftliche Kontakte, politische und religiöse Gemeinschaften etc. Halbwachs zu Folge enthalten diese wiederum „sehr viel kleinere Gruppen“, beispielsweise neue und alte Freunde oder innerhalb der Familie Untergruppen wie Eltern, Geschwister etc. „Jede dieser Gruppen hat eine Geschichte.“ (Ebd.: 74) Die Zugangswege zu unserer Vergangenheit fallen leicht oder beschwerlich aus, manchmal findet sich auch kein Erinnerungsweg. Vertraute und leicht zugängliche Kenntnisse, Erinnerungen an Lebensereignisse etc. finden sich, so Halbwachs, auch im Gedächtnis der „uns enger verbundenen Gruppen“ (ebd.: 29) wieder, sind „Gemeingut“ einer oder mehrerer sozialer Gruppen oder Milieus. Auf diese Erinnerungen, auf das „Gedächtnis der anderen“, können wir uns stützen – und zurück Liegendes mühelos und jederzeit ins Gedächtnis rufen.

Schwer heranzukommen ist demgegenüber an Erinnerungen, „die nur uns angehen, die unser ausschließliches Eigentum darstellen“ (ebd.: 29). Zählen diese schwer zugänglichen Erinnerungen nicht zum kollektiven Gedächtnis bzw. sind doch nicht alle Erinnerungen kollektiv zu erklären?²⁷ Gibt es Erinnerungen, die sich auch ohne eine Verbindung zu einer Gruppe wiederbeleben lassen? Die Erklärung, die Halbwachs auf diese Frage gibt, ist einfach und weicht nicht von seiner kollektiven Erklärungsstrategie ab: Die Zugänge zu den Erinnerungen – ob leicht oder beschwerlich – „unterscheiden sich nur dem Grad der Komplexität nach“ (ebd.: 30). Leicht abrufbare Erinnerungen sind Teil eines „kollektiven Gedankengutes“, mit dem wir ohne große Unterbrechungen in Berührung bleiben, die nah und vertraut sind. Schwieriger zugänglich sind hingegen Erinnerungen, die mit Gruppen in Verbindung stehen, zu denen wir wenig Kontakt haben, die weit entfernt sind und mit denen es nur ab und zu Berührungspunkte gibt. Es gibt also keine noch so verschüttete Erinnerung, die nicht durch eine ehemalige Bezugs- oder Erinnerungsgruppe nahegebracht werden könnte. Nach Halbwachs gibt es Gruppen, „die sich zusammenschließen oder häufig zusammentreffen, so daß wir von der einen in die andere übergehen, gleichzeitig in der einen

²⁷ Halbwachs (1985: 16) führt dazu beispielsweise aus, dass frühe Kindheitserinnerungen nicht möglich sind, da Kleinkinder „noch keine sozialen Wesen sind“, die Einbindung in eine Gruppe und somit wichtige Erinnerungsbezugspunkte fehlen.

und der anderen sein können; zwischen anderen Gruppen sind die Beziehungen so begrenzt, daß wir weder die Gelegenheit haben noch auf den Gedanken kommen, die verwischten Bahnen zu verfolgen, auf denen sie miteinander verkehren.“ (Ebd.: 30) Halbwachs zu Folge ein Versäumnis, da gerade auf „solchen Bahnen“ Erinnerungen wiedergefunden werden könnten, da die Zugehörigkeit nie aufgehört hat.

Somit könnten selbst ‚verwischte Bahnen‘ ehemaliger SchülerInnen, die in Kindheit, Jugend und Schulzeit münden, im Rahmen einer Begegnung wie dem Klassentreffen, im kommunikativen Austausch von Erinnerungen, wieder zugänglich gemacht werden. Die soziale Bezugsgruppe des kollektiven Gedächtnisses ist die Gruppe der ehemaligen Mitschüler bzw. die ehemalige Klasse.

Das historische Gedächtnis

Halbwachs (1985) trennt „scharf“ zwischen dem „kollektiven Gedächtnis“ und dem „Gedächtnis der Geschichtswissenschaft“ (A. Assmann 1999: 131) Das Individuum trägt zwar einige historische Erinnerungen in sich: historische Erinnerungen, die sich einerseits auf Jahreszahlen, Fakten, auf gelernte Geschichte, stützen – andererseits aber nur durch die Verknüpfung mit persönlichen Erinnerungen an Leben gewinnen. Erinnerungen erhalten so einen Sinn, werden in einen historischen Bedeutungshorizont eingeordnet (vgl. Halbwachs ebd.: 44ff.). Im Zusammenhang mit den Generationen („Das lebendige Band der Generationen“) führt Halbwachs aus, dass die „kollektiven Rahmen des Gedächtnisses [...] nicht nur aus Jahreszahlen, Namen und Formeln [bestehen; dV]“ (ebd.: 50), sondern dass sie „Denk- und Erfahrungsströmungen“ darstellen, „in denen wir unsere Vergangenheit nur wiederfinden, weil sie von ihnen durchzogen worden ist.“ Ein Generationen-Ansatz, der an Karl Mannheim erinnert und den wir in Kapitel 2.4 näher diskutieren.

In welchem Verhältnis stehen kollektives Gedächtnis und Geschichte zueinander? Geschichte, das (schriftliche) „Verzeichnis der Geschehnisse“ (ebd.: 66) so Halbwachs, beginnt dort, wo die Tradition aufhört – „in einem Augenblick, in dem das soziale Gedächtnis erlischt und sich zersetzt.“ Dann, wenn keine „Zeugen“ mehr zu finden sind, wenn Erinnerungen keine „Gruppe zum Träger hat“. „Wo die Vergangenheit nicht mehr erinnert, d.h. gelebt wird, hebt die Geschichte an.“ (J. Assmann 1992: 44)

Kollektives Gedächtnis und Geschichte unterscheiden sich: das kollektive Gedächtnis ist eine „kontinuierliche Denkströmung“ (Halbwachs ebd.: 68) und sie behält von der Vergangenheit nur das, „was von ihr noch lebendig und fähig ist, im Bewusstsein der Gruppe, die es unterhält, fortzuleben.“ Das kollektive Gedächtnis lebt im Bewusstsein, in den Grenzen der Gruppe. Es ist authentisch, hat „nichts Künstliches“, wie Halbwachs ausführt. Im Gegensatz zur Geschichte, die einen künstlichen Charakter hat. Die Geschichte unterbricht und übergeht Zeiten, in denen sich nichts ereignet bzw. in denen sich „das Leben darauf beschränkt, sich zu wiederholen“ (ebd.: 74f.). Das historische Gedächtnis „behält vor allem die Unterschiede“ (ebd.: 99f.) und rafft „in einigen Augenblicken Entwicklungen zusammen, die sich über ganze Perioden hin erstrecken“. Das kollektive Gedächtnis hingegen räumt der ‚verstrichenen Zeit‘, „ohne dass irgendetwas die Gruppe tiefgreifend verändert hat, den größten Raum in ihrem Gedächtnis ein.“ (Ebd.: 75) Die Geschichte, die die Jahrhunderte periodisiert einteilt, steht „außerhalb der Gruppen und über ihnen“. Halbwachs zu Folge gibt es „nur eine Geschichte“ (ebd.: 71), im Gegensatz zu einer Mehrzahl kollektiver Gedächtnisse. Das Gedächtnis hat eine „zeitlich und räumlich begrenzte Gruppe zum Träger“ (ebd.: 73), die Grundbedingung des kollektiven Gedächtnisses. Geschichte kann eigentlich kein Gedächtnis haben, da es laut Halbwachs „kein universales Gedächtnis“ gibt.

Aleida Assmann (1999: 131f.) hat, ausgehend von den Arbeiten Halbwachs, einige Unterscheidungsmerkmale zwischen kollektivem Gedächtnis und der Geschichtswissenschaft aufgestellt:

„ ▶ das kollektive Gedächtnis sichert Eigenart und Kontinuität einer Gruppe, während das historische Gedächtnis keine identitätssichernde Funktion hat

▶ die kollektiven Gedächtnisse ebenso wie die Gruppen, mit denen sie verbunden sind, existieren stets im Plural, während das historische Gedächtnis, das einen integrierenden Rahmen für viele Geschichten konstruiert, im Singular existiert

▶ das kollektive Gedächtnis blendet Veränderungen weitgehend aus, während sich das historische Gedächtnis auf ebendiese Veränderungen spezialisiert.“

Aleida Assmann sieht in dieser strikten Trennung eine unzureichende Lösung und schlägt vor, Geschichte und Gedächtnis als „zwei Modi der Erinnerung festzuhalten, die sich nicht gegenseitig ausschließen und verdrängen müssen.“ (1999: 134) Sie unterscheidet das „bewohnte“ vom „unbewohnten“ Gedächtnis. Mit dem bewohnten Gedächtnis werden als „Funktionsgedächtnis“ die Merkmale „Gruppenbezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung“ (ebd.) verknüpft. Geschichte ist ein Gedächtnis „zweiter Ordnung“, ein „Gedächtnis der Gedächtnisse“, das all das in sich vereint und speichert, was seinen „vitalen Bezug zur Gegenwart“ verloren hat. Aleida Assmann bezeichnet diesen Gedächtnismodus als „Speichergedächtnis“ (ebd.). Das Funktionsgedächtnis konstituiert und konstruiert Sinn und schafft Identitäten durch Zugehörigkeiten. Das Speichergedächtnis enthält „das unbrauchbar, obsolet und fremd Gewordene, das neutrale identitäts-abstrakte Sachwissen, aber auch das Repertoire verpasster Möglichkeiten, alternativer Optionen und ungenutzter Chancen.“ (Ebd.: 137) Die Aufgaben des Speichergedächtnisses reduzieren sich aber nicht nur auf negative Gehalte. Es kann in einer Funktionsbeschreibung auch als „Reservoir zukünftiger Funktionsgedächtnisse“ angesehen werden, als „Korrektiv“ für aktuelle Funktionsgedächtnisse – als „Ressource der Erneuerung“ (ebd.: 140).

Vom kulturellen und kommunikativen Gedächtnis

Da der Begriff des „kollektiven Gedächtnisses“ im Sinne Halbwachs nach Assmann Gefahr läuft, eine Nähe und Gleichzeitigkeit zwischen Individuum und Gesellschaft zu unterstellen (eine Art „Kollektiv-Psyche“, 1999: 16), die in dieser Weise nicht wirklich existieren. Daher, so Assmann, „brauchen wir den Begriff des *kulturellen* Gedächtnisses [Hervorhebung dV].“ Dieser hält auf der einen Seite Distanz zu Begriffen wie beispielsweise Tradition („dinglich-substantiell“) und setzt sich auf der anderen Seite vom Begriff des kollektiven Gedächtnisses – als zu „mystisch“ ab.

Das kulturelle Gedächtnis wird von Jan Assmann als „Sammelbegriff für alles Wissen [verstanden; dV], das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert und von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“. (J. Assmann 1988: 9) Dieses so spezifizierte kulturelle Gedächtnis stellt Assmann dem „kommunikativen Gedächtnis“ gegenüber. Das kommunikative Gedächtnis weist sich „durch ein hohes Maß an Unspezialisiertheit, Rollenreziprozität, thematische Unfestgelegtheit und Unorganisiertheit“ (J. Assmann zitiert nach Welzer 1999: 13) aus – „es lebt in interaktiver Praxis im Spannungsfeld der Vergegenwärtigung von Vergangenen durch Individuen und Gruppen.“ (Welzer 1999: 13; Welzer/Moller/Tschugnall 2002: 12) Das kommunikative im Vergleich zum kulturellen Gedächtnis „ist beinahe so etwas wie das Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft – es ist an die Existenz der lebendigen Träger und Kommunikatoren von Erfahrungen gebunden und umfaßt etwa 80 Jahre, also drei bis vier Generationen.“ (Ebd.). Erinnerungen sind im kommunikativen Gedächtnis „nur begrenzt haltbar“ (J. Assmann 1992: 64). Das kommunikative Gedächtnis zeichnet sich durch Alltagsnähe aus, das kulturelle durch Alltagsferne, im Sinne von „Alltagstranzendenz“ (ebd.). Im Gegensatz zum kulturellen Gedächtnis kennt das kommunikative keine „Fixpunkte“. Dauerhafte Fixierungen von Gedächtnisinhalten kommen nach Welzer nur durch „kulturelle Formung“ (ebd.) zu Stande. Dem entsprechend stützt sich das kulturelle

Gedächtnis auf Fixpunkte, die als „schicksalhaft und bedeutsam markiert werden“ und die durch „kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung) wachgehalten werden“ (J. Assmann 1988: 12).

Das kulturelle Gedächtnis zeigt eine der „Außendimensionen des menschlichen Gedächtnisses“ (J. Assmann 1992: 19) auf – „gesellschaftliche(e) und kulturelle(e) Rahmenbedingungen“. Jan Assmann kommt zu einem Begriff des kulturellen Gedächtnisses, an den sich seither die Wissenschaftswelt anlehnt: Das kulturelle Gedächtnis ist der „jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümliche Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.“ (J. Assmann zitiert nach Welzer 1999: 14)

Ein gemeinsames Merkmal beider Gedächtnisformen, des kommunikativen und des kulturellen Gedächtnisses, erkennt Welzer (1999: 15) darin, dass sie „vorwiegend intentional mit der Vergangenheit umgehen; es geht hier um bewusste oder zumindest bewusstseinsfähige Praktiken der Kommunikation und Formung von Vergangenheit.“

Angela Keppler (2001) hingegen hält diese Unterscheidung zwischen beiden Formen der Gedächtnisbildung, wie sie Jan Assmann vornimmt, für kaum haltbar. Wohl plausibel für frühere Hochkulturen, nicht aber für die heutige Kultur: „in der heutigen Kultur dürfte die Trennung zwischen einer institutionalisierten außeralltäglichen [kulturelles Gedächtnis; dV] und einer informellen alltäglichen Erinnerungspraxis [kommunikatives Gedächtnis; dV] fraglich geworden sein.“ (Ebd.: 158) Das kommunikative Gedächtnis bewegt sich nicht nur, so Keppler, auf der „Ebene der alltäglichen Kommunikation, da es über die Massenmedien stets auf öffentliche Quellen zurückgreift“. An „medialen Ereignissen“ (ebd.) entzündeten sich über den Alltag hinaus gehende kollektive Erinnerungen. Keppler führt weiter aus: „so wäre die Arbeit am ‚kommunikativen Gedächtnis‘ kleiner Gemeinschaften wie der Familie immer bereits eine Arbeit am ‚kulturellen Gedächtnis‘ einer sehr viel größeren Sozietät, wie umgekehrt die Erinnerungsarbeit von Gesellschaften und Kulturen wirkungslos bleiben müsste ohne eine Verankerung in den lokalen Kommunikationen des Alltags.“ (Ebd.: 159)

Beide Gedächtnisformen scheinen nicht klar voneinander trennen zu sein: das kommunikative als gruppen- und trägerbezogenes und das kulturelle Gedächtnis als ein vom Träger gelöstes mit „kodifizierten Erinnerungsgehalten“ (Platt/Dabag 1995: 15), sondern auch zwei, in einem wechselseitigen „Entwicklungsverhältnis“ (ebd.) stehende Gedächtnisformen.

Wie vermitteln sich Erinnerungen in der sozialen Gruppe?

Das „individuelle Gedächtnis“ ist Halbwachs (1984: 31f.) zu Folge ein „‚Ausblickspunkt‘ auf das kollektive Gedächtnis“. Ein Ausblickspunkt, der je nach aktuellen Lebens- und Bedürfnislagen wechselt und verschiedene (individuelle) Perspektiven erfasst. Unsere persönlichen Erinnerungen ergeben sich aus unseren Beziehungen zu verschiedenen sozialen Gruppen oder „Milieus“: Zusammengefasst vermitteln sich Erinnerungen durch „die Auswirkung mehrerer Folgen ineinander verflochtener kollektiver Denkweisen“ (ebd.). Das Medium der Vermittlung von Erinnerungen ist die *Sprache*. Halbwachs hat aufgezeigt, dass Erinnerungen in Gesprächen mit anderen, im Austausch von Erinnerungen, vermittelt und aufgebaut werden (vgl. A. Assmann 2001: 108). Im Besonderen kann dieser Aufbau beispielsweise auch durch Fotos, Filme, Briefe etc. unterstützt werden. Auf einzelne Gruppen bezogene Erinnerungen, die das soziale Gedächtnis einer Gruppe prägen sind nach Jan Assmann (1992: 36) Teil der „Alltagskommunikation“²⁸.

²⁸ Weiter Zurückreichendes und weite Teile einer Gesellschaft Betreffendes sind nach Borsdorf und Grütter nicht mehr in der Alltagskommunikation bzw. mit dem „lebensweltlich kommunikative(n) Gedächtnis“ zu fassen. Hier bedarf es einer anderen „Formgebung“ und Vermittlung: der „Formung der Erinnerung durch Kultur“. Erinnerungen an die Verbrechen des

Die Rekonstruktion von Vergangenheiten und Erinnerungen fällt uns manchmal schwer. Treffen wir zufällig auf Personen, ehemalige Mitglieder einer sozialen Gruppe, beispielsweise ehemaligen MitschülerInnen, der wir angehörten, können diese blinden Flecken im kommunikativen Austausch, im gemeinsamen ‚Sich-Erinnern‘ gefüllt werden. Einzelne Puzzleteile fügen sich zu einem (neuen) Bild zusammen. Das, so Halbwachs (1985: 63), „was wir für einen leeren Raum hielten, [war; dV] in Wirklichkeit nur eine etwas undeutliche Zone [...], von der unser Denken sich abwandte, weil es dort zu wenig Spuren fand.“ Die Spuren existieren also, „im Gedächtnis der anderen schärfer ausgeprägt als in uns selbst“ (ebd.) – und müssen nur verfolgt werden. Neue Bilder entstehen, die an das anschließen, „was in den anderen Erinnerungen ohne sie undeutlich und unerklärlich bleiben würde, was aber nicht weniger wirklich ist.“ (Ebd.) Die Erinnerung des anderen schärft die eigene, teilweise verloren geglaubte, Erinnerung. Erinnerungen vermitteln, finden und festigen sich im sozialen Miteinander.

Erinnerungen, die in der Gegenwart rekonstruiert werden, beziehen sich ihrerseits auf sozial konstruierte (ehemalige) Lebenswelten, die für den Einzelnen oder die Gruppe von Bedeutung waren oder immer noch sind. Es gilt, diese vergangenen ‚Welten‘ im Kollektiv, mit denen, die diese Erinnerungswelten teilten, wiederzuentdecken, wachzurufen und sie im Gedächtnis zu bewahren.

Die soziale „Gedächtnisgruppe“. Das Beispiel Familie

Angela Keppler (2001: 138) widmet sich der „Gedächtnispraxis“ in Familien als einer „soziale(n) Form individuellen Erinnerns“ (ebd., Titel des Aufsatzes). „Ohne eine kontinuierliche Praxis der Erinnerung an die eigene Vergangenheit können Familien keine verlässliche Form ihrer eigenen Gegenwart sichern.“ Prozeduren kommunikativer Erinnerung, so Keppler, sind „Akte der Selbstthematization der Familie als Familie“. (Ebd.) Nach Halbwachs (1966), auf den Keppler sich bezieht, besitzt Familie „ihren eigentümlichen Geist, ihre von ihr allein zu bewahrenden Erinnerungen und ihre Geheimnisse, die sie nur ihren Mitgliedern entdeckt.“ (1966: 209) Erinnerungen, so Halbwachs, als „Modelle, Beispiele und eine Art Lehrstücke. In ihnen drückt sich die allgemeine Haltung der Gruppe aus; sie reproduzieren nicht nur ihre Vergangenheit, sondern sie definieren ihre Wesensart, ihre Eigenschaften und Schwächen.“ Halbwachs gibt als Beispiele vor: „In unserer Familie wird man alt“ oder „bereichert man sich nicht“ (1966: 210).

Maurice Halbwachs folgend, beruht jedes soziale Gruppengedächtnis auf den gleichen Gesetzen: „Es bewahrt nicht nur die Vergangenheit auf, sondern es rekonstruiert sie mit Hilfe materieller Spuren, Riten, Texte und Traditionen, die sie hinterlassen hat, aber auch mit Hilfe von neuerlichen psychologischen und sozialen Gegebenheiten, d.h. mit der Gegenwart.“ (1966: 296)

Mit Bezug auf Halbwachs fragt Keppler (2001: 142): „Wie entsteht Vergangenheit? [...] Vergangenheit, so lautete die nicht minder lakonische Antwort, entsteht, indem man über sie spricht.“ In Gesprächen und im Austausch baut sich ein gemeinsamer „Bezugshorizont“ (ebd.) auf, die gemeinsame (geteilte) Vergangenheit. Auf die Sprache als Medium der Vermittlung habe ich im vorherigen Abschnitt hingewiesen. Mit dem Austausch bilden sich, so Keppler, verschiedene „Gruppengedächtnisse“ – „das Gedächtnis der Familie ebenso wie das einer Schulklasse, der Kriegsjahrgänge, das Gedächtnis der Vertriebenen“ (ebd.). In Erweiterung der Gruppe ist das Gedächtnis einer Generation zu sehen, die Prägung einer Altersgruppe durch „herausragende historische Ereignisse, durch Sprech- und Denkweisen, durch Vorbilder und Mitmenschen, durch Utopien und Traumata.“ (Keppler 2001: 142)

Nationalsozialismus können sich nicht mehr allein an die betroffene Generation der Zeitzeugen binden – sondern brauchen neue Formen der kulturellen Erinnerung, um nicht vergessen zu werden.

Welzer (2001a: 161), der sich in einem Aufsatz mit dem „gemeinsame(n) Verfertigen von Vergangenheit im Gespräch“ beschäftigt, hebt als typisch für das „Familiengedächtnis“ hervor, dass Vergangenheit ‚nebenher‘ vergegenwärtigt wird, ohne eine bestimmte Absicht damit zu verfolgen. Welzer spricht in diesem Zusammenhang von der „gemeinsamen Praxis“ (ebd.: 162) des „conversational remembering“ (Middleton/Edwards, zitiert nach Welzer: 162). Themen kommen „selbstverständlich“ zur Sprache, es bedarf „keines Vorsatzes, [...] es braucht nichts ‚ausdiskutiert‘ zu werden, das Thema kann beliebig gewechselt oder abgebrochen werden.“ Geschichten werden in der Familie immer wieder erzählt, obwohl – oder gerade weil – sie jeder kennt. „Denn der „Bezug auf vergangene Ereignisse [ist; dV] nicht allein ein Akt ihrer gemeinsamen Vergegenwärtigung als etwas Vergangenes, sondern ein Vorgang der Bestätigung einer Einstellung zu wichtigen Angelegenheiten des Lebens, die sich in der Familie über die Zeiten hinweg durchgehalten haben.“ (Keppler zitiert nach Welzer 2001a: 163) Vergangenes wird in der Familie nicht nur vergegenwärtigt bzw. aktualisiert und weitergeben – das Sprechen über das Vergangene stellt auch eine „gemeinsame Praxis“ (ebd.) dar, „die die Familie als Gruppe definiert, die eine spezifische Geschichte hat, an der die einzelnen Mitglieder teilhaben und die sich – zumindest in ihrer Wahrnehmung – nicht verändert.“ (ebd.)

Angela Keppler sieht die Ausführungen Halbwachs' als ergänzungsbedürftig an, insbesondere was die *Bildung* des kollektiven Gedächtnisses betrifft, die „Prozeduren der Übermittlung“ (1998: 144) von Erinnerungen. Mit welchen Mitteln, Maßnahmen und Medien arbeiten die Mitglieder einer Gemeinschaft, um Erinnerungen und Vergangenheiten zu transportieren?

Zu prüfen ist, welches Gedächtnis die Gruppe der ehemaligen SchülerInnen ausbildet. Welchen Rahmen gibt sich die Gruppe? Das soziale Gedächtnis, so Keppler, braucht „gewisse Kristallisationspunkte, an die sich die Erinnerungen heften können – zum Beispiel bestimmte Daten und Feste, Namen und Dokumente, Symbole, Monumente oder einfach Gegenstände des Alltags.“ (1998: 142f.) Zu fragen ist, welche Kristallisationspunkte, Riten oder Vermittlungstechniken sich im Kreis der Ehemaligen finden.

In welchen „Räumen“ bewegen sich Erinnerungen?

Aleida Assmann (1999: 408) beschreibt die Entstehung von „Erinnerungsräumen“²⁹, Orten und Zeiten. Sie entstehen, indem Ausschnitte der Vergangenheit ausgeleuchtet werden – und zwar in Abhängigkeit davon, „wie sie ein Individuum oder eine Gruppe zur Konstruktion von Sinn, zur Fundierung ihrer Identität, zur Orientierung ihres Lebens, zur Motivierung ihres Handelns brauchen.“ „Zur Erinnerung“ werden also nur bestimmte Aspekte, Zeiten, Personen und Orte ausgewählt. Die Erinnerungsräume sind immer auch eine ‚Erinnerungsauswahl‘, sie bezeichnen ein „fokussierendes und konzentrierendes Erinnern“ (ebd.).

Halbwachs (1985) verknüpft Erinnerungen und Raum. Soziale Beziehungen entstehen laut Halbwachs durch räumliche Nähe (vgl. ebd.: 136). Das soziale Gedächtnis wiederum bewegt sich innerhalb eines räumlichen Rahmens. Der Raum ist „Realität“ (ebd.: 142), ist von Dauer, altert nicht, ist das „materielle Milieu“, an das sich unser Gedächtnis heften kann, das uns einen Erinnerungszugang gewährt. Im Zusammenhang mit ehemaligen SchülerInnen ist das Objekt der Erinnerungen die Schule, das Klassenzimmer, das Büro des Rektors, der Pausenhof etc. „So unterteilt jede Gesellschaft den Raum auf ihre Weise, aber ein für allemal oder immer denselben Linien nach, so daß sie einen festen Rahmen aufstellt, in dem sie ihre Erinnerungen einschließt und wiederfindet ...“ (Ebd.: 162). Das Bild des Raumes vermittelt

²⁹ Im Unterschied dazu sind „Erinnerungsorte“ zu sehen. Aleida Assmann (1999: 59) beschreibt unterschiedliche Orte des Gedächtnisses oder das „Gedächtnis der Orte“. Können Orte selbst zu „Subjekten, Trägern der Erinnerung“ werden? Pierre Nora (1990: 33) schreibt über „Gedächtnisorte“ als Orte der Ablagerungen für „das erschöpfte Kapital unseres kollektiven Gedächtnisses“.

die Illusion, „zu allen Zeiten unverändert zu sein und die Vergangenheit in der Gegenwart wiederzufinden.“ (Ebd.: 163)

2.1.3 *Das Verhältnis von Erinnerung, Gedächtnis und Vergemeinschaftung*

Eine Gemeinschaft existiert dort, „wo ein narrativer Bericht eines Wir vorhanden ist, das eine zusammenhängende Existenz durch seine Erfahrungen und Aktivitäten hindurch behält.“ (David Carr zitiert nach Freeman 2001: 27f.) Freeman spricht von einem „ganzen sozialen Körper“ (2001: 27), und in Anlehnung an Carr von einem „selbstreflexiven Bewusstsein“ der Gruppe als ein „Subjekt“ (ebd.).

Halbwachs verfolgte die Frage, „was lebendige Menschen als Gruppe zusammenhält.“ (A. Assmann 1999: 131) Die gemeinsamen Erinnerungen, das „Gruppengedächtnis“, sind für Halbwachs dabei von besonderer Bedeutung – das wichtigste Mittel der „Kohäsion“. Obwohl Erinnerungen an ein bestimmtes Ereignis, so Halbwachs (1985), meist unterschiedlich und individuell gefärbt sind („nicht dieselben sind“, ebd.: 2) beginnt die Gruppe gemeinsam zu denken und sich zu erinnern, „sobald wir gemeinsam verschiedene Umstände haben lebendig werden lassen.“ Individuelle Färbungen und Unterschiede in den Erinnerungen des Einzelnen sind nach Halbwachs geradezu notwendig, da sie sich nur so gegenseitig wachrufen können (ebd.: 86). Einmal einer Gruppe angehört haben, „die in bestimmter Hinsicht gemeinsam dachte“ (ebd.: 5), bildet die Grundlage, sich mit ihr zu identifizieren: Begebenheiten und Dinge aus dem Blickwinkel der Mitglieder der Gruppe betrachten zu können und „von allen Kenntnissen Gebrauch zu machen, die ihren Mitgliedern gemeinsam sind.“ Die Gruppe und die Erinnerungen unterstützen sich dabei wechselseitig: Erinnerungen stabilisieren die Gruppe und die Gruppe stabilisiert die Erinnerungen (vgl. A. Assmann 1999: 131). Halbwachs Gedächtnistheorie ist demnach von konstruktivistischem und identitätssicherndem Charakter (A. Assmann 1999: 133). Die Individuen bewahren dabei so lange Erinnerungen, die der Vergewisserung und Identifikation als Gruppe dienen, wie diese Gruppe besteht; löst sie sich auf, verlieren die Individuen diesen Erinnerungsanteil aus ihrem Gedächtnis (vgl. ebd.: 131).

Im Gedächtnis der Gruppen stehen „Ähnlichkeiten“³⁰ (Halbwachs 1985: 74) im Mittelpunkt: „In dem Augenblick, in dem die Gruppe auf ihre Vergangenheit zurückblickt, fühlt sie wohl, dass sie dieselbe geblieben ist und wird sich ihrer zu jeder Zeit bewahrten Identität bewusst.“ Die Gruppe lebt in erster Linie „zuerst und vor allem für sich“ (ebd.: 75) und zielt darauf, „Gefühle und Bilder, die die Substanz ihres Denkens bilden, zu verewigen.“ Halbwachs (1985: 115) beschreibt eine Erinnerung, in der er sich an der Seite eines Schulkameraden wieder sieht: „Ich habe ihn seit langen Jahren nicht gesehen, aber unsere Gruppe besteht zumindest in Gedanken weiter, denn wenn wir uns morgen treffen würden, würden wir dieselbe Einstellung zueinander haben wie damals, als wir uns trennten.“ Erinnerungen können auch trotz des Todes eines wichtigen Gruppenmitgliedes (bspw. des besten Schulfreundes) oder großer räumlicher und zeitlicher Distanz fortbestehen, weil es ein „dauerhaftes Element“ (ebd.: 117) gab, neben „der persönlichen Zuneigung ein gemeinsames Denken [...] – etwa das Gefühl des Dahinfließens der Zeit, die Betrachtung der sie umgebenden Dinge“ (ebd.: 116). Häufig sind es auch gar nicht konkrete Personen oder Beziehungen, an die wir uns erinnern, sondern eher allgemeine Erinnerungseindrücke, die das Persönliche überschreiten. Nach Halbwachs „ist das Unpersönliche auch dauerhafter“ (ebd.: 117), da es sich nicht mit der Lokalisation von Einzelereignissen und -eindrücken aufhält. Nach Halbwachs täuscht sich die Gruppe, wenn sie glaubt, dass es mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede gebe, „aber es ist ihr unmöglich, sich dessen bewusst zu werden, da sich das Bild, das sie sich früher von sich selbst machte, langsam gewandelt hat.“ (Ebd.: 76) Haben wir uns von einer Gruppe gelöst, erscheinen uns in der Rückschau „die Erinnerungen wie aus

³⁰ Auf diesen Aspekt werde ich im empirischen Teil eingehen, denn gerade die Suche nach Ähnlichkeiten der Ehemaligen untereinander ist ein wichtiger Aspekt des Klassentreffens (siehe Kapitel 8.1).

einem Guß“ (ebd.: 77). „Eigenart und Dauer“ (J. Assmann 1992: 40) sind zwei Konstitutionsmerkmale einer „Erinnerungsgemeinschaft“: so wird „die Differenz nach außen betont, die nach innen dagegen heruntergespielt“. Weiterhin strebt jede Gruppe nach Dauer und neigt dazu, „Wandlungen nach Möglichkeit auszublenden und Geschichte als veränderungslose Dauer wahrzunehmen.“ (Ebd.)

Wie kommt es zur (wiederholten) Vergemeinschaftung? Ist eine erste, individuelle Erinnerung verblasst, kann sie vom Einzelnen allein nicht mehr aufgefrischt werden. Der Einzelne braucht die Gruppe, die dieses Gedächtnis aufbewahrt. Diese ‚Erinnerungshilfe‘ durch das Kollektiv funktioniert nach Halbwachs (1985: 12) aber nur, wenn das Gedächtnis des Einzelnen „nicht aufgehört [hat; dV], mit dem ihnen zu harmonisieren, und es müssen genügend Verbindungspunkte zwischen dem einen und dem anderen bestehen, damit die neuerweckte Erinnerung auf einer gemeinsamen Grundlage rekonstruiert werden kann.“ Die „Verbindungspunkte“ sind vergleichbar mit dem „Kristallisationspunkten“ bei Angela Keppler, fragen beide nach gemeinsamen, vergleichbaren Grundlagen, Ankerpunkten für gemeinsame Erinnerungen und den Aufbau emotionaler Nähe. Was, wenn ein wichtiger Verbindungspunkt wegfällt – wenn bspw. der verehrte Lehrer stirbt, der den Mittelpunkt der Treffen ehemaliger SchülerInnen darstellte? Fallen Sinn und Hauptgegenstand des kollektiven Gedächtnisses weg, fehlt der zentrale Bezugspunkt plötzlich, ist eine Trennung wahrscheinlich – kommt es zum „Verlöschen eines breiteren, kollektiven Gedächtnisses“ (ebd.).

Was verbindet Individuen zu einem *Wir*? Nach Jan Assmann (1999: 16f.) ist das verbindende Element „die *konnektive Struktur* eines gemeinsamen Wissens und Selbstbildes, das sich zum einen auf die Bindung an gemeinsame Regeln und Werte, zum anderen auf die Erinnerung an eine gemeinsam bewohnte Vergangenheit stützt.“ Jede „konnektive Struktur“ lebt von der Wiederholung, „damit sich die Handlungslinien nicht im Unendlichen verlaufen, sondern zu wiedererkennbaren Mustern ordnen und als Elemente einer gemeinsamen ‚Kultur‘ identifizierbar sind.“ (Ebd.: 17)

Bleibt die Gedächtnisgruppe immer gleich? Sie ist ein „kontinuierliches Milieu“ (Halbwachs 1985: 118), bis sie sich wandelt. Dann „beginnt eine neue Zeit für sie, und ihre Aufmerksamkeit wendet sich allmählich von dem ab, was sie gewesen und jetzt nicht mehr ist. Aber die frühere Zeit kann für jene Mitglieder der Gruppe neben und selbst in der neuen Zeit fortbestehen, die eine solche Wandlung am wenigsten berührt hat – so als weigere sich die alte Gruppe, sich von der neuen Gruppe, die aus ihrer Substanz hervorgegangen ist, gänzlich aufsaugen zu lassen.“

2.3 *Ritual*

Beim Klassentreffen wird die Gemeinschaft zelebriert. Das Klassentreffen bietet eine Möglichkeit für Selbstinszenierungen, Selbst-Begegnungen und Wiedersehen, für nostalgische Vergangenheitsreisen und für Biografisierungsarbeiten. Folgt diese Inszenierung einem bestimmten – zwischen verschiedenen Klassentreffen vergleichbaren, vorab festgelegten – Ablauf? Ist das Klassentreffen ein Ort ritualisierter Handlungen? Ich werde diese Frage in meinen empirischen Arbeiten nicht erschöpfend behandeln können. Es lohnt sich aber, sich den Begriff des Rituals näher anzusehen.

2.3.1 *Begriffsklärung*

In vielen Studien, die Rituale untersuchen, taucht der Begriff der „Performance“ auf (Belliger/Krieger 1998: 9). Er wird fast synonym zum Begriff der „Ritualisierung“ verwendet; häufig wird auch von „ritualisiertem Handeln“ statt von Ritualen gesprochen (ebd.: 10). Was meint Performance oder Ritualisierung? Gemeint ist damit, so Belliger und Krieger, „dass fast

jede Handlung unter bestimmten Bedingungen ‚ritualisiert‘ werden kann.“ (Ebd.) Performance und Ritualisierung betonen die sinngebenden Aspekte von Handlungen.

Vertreten werden beide Begriffe in den klassischen Arbeiten zur Ritualforschung von Victor Turner (1920-1983; er spricht vom „sozialen Drama“) und Erving Goffman (er zeigt zeremonielle Aspekte in Alltagshandlungen auf) (vgl. Belliger/Krieger 1998: 10). Neuere begriffliche Verschiebungen machen sich fest an den Begriffen „Performanz“ bzw. „performativem Handeln“ (Weißköppel 2001: 17), in Arbeiten u.a. von Wulf, Göhlich und Zirfas (2001: DFG-Sonderforschungsbereich ‚Kulturen des Performativen‘) und Weißköppel (2001: „Identitätsperformanz“).

‚Ritualisierung‘ bezeichnet nach Catherine Bell Handlungen, die sich vom normalen Alltagshandeln abheben. Ritualisierte Handlungen verleihen Handlungen einen speziellen Sinn, der sie aus dem alltäglichem Handlungsrahmen herauslöst. Sie repräsentieren ein Kollektiv, soziale und kulturelle, aber auch persönliche Identitäten. Die ritualisierte Handlung verleiht sowohl der Handlung an sich als auch den Repräsentanten „Wert, Autorität und Wahrheit“ (Bell zitiert nach Belliger/Krieger 1998: 28).

Die Definition von Ritual, wie sie Jan Platvoet (zitiert nach Belliger/Krieger 1998: 30f.) vorstellt, betont u.a. die stilisierenden Elemente des Rituals. Stilisierungen unterscheiden die ritualisierten Handlungen von ‚normalen‘ Interaktionen. Die TeilnehmerInnen eines Rituals, Platvoet spricht von „Zuschauern“, erleben das Ritual bzw. rituelle Handlung als besonderes Ereignis, „das an einem besonderen Ort und/oder zu einer besonderen Zeit, zu einem besonderen Anlass und/oder mit einer besonderen Botschaft ausgeführt wird“.

Ritualisierte Handlungen bedürfen eines zeremoniellen Arrangements oder Rahmens, um sich vom Alltäglichen abzuheben bzw. um ein besonderes Ereignis darstellen zu können - einen besonderen Ort, eine besondere Zeit und einen besonderen Anlass. Auch ehemalige SchülerInnen, so ein Ergebnis meiner Analysen, erleben das Klassentreffen als außeralltägliches Ereignis (dazu mehr im empirischen Ergebnisteil ab Kapitel 4).

2.3.2 Aufgaben ritualisierter Handlungen

Das Ritual als Mittler von Kollektivität. Nach Albert Bergesen (1998: 49) besteht die zentrale Aufgabe des rituellen Prozesses darin, „die individuellen Teilgefühle zu sammeln und daraus ein kollektives Gefühl zu machen“. Eine „kollektive Empfindung“ (ebd.) entsteht, die „unabhängig von den privaten Gefühlen jedes Individuums und seiner Teilnahme an der Gruppe besteht.“ (ebd.: 49).

Bergesens Beschreibung findet eine Analogie im Gruppengedächtnis, das diese Bedingungen erfüllt (siehe Erinnerungskultur, Kapitel 2.2). Die Gemeinschaft wird dann real, wenn die Individuen gleiche Handlungen ausführen. Die Identifikation bedarf des „rituellen Moment(s)“ (ebd.: 50), in dem ein gemeinsames Gruppengefühl dominiert. Bezogen auf unseren Gegenstand Klassentreffen findet sich das rituelle Moment in der Verlebendigung, die eine Form des *ritualisierten Sicherinnerns* darstellt (siehe Verlebendigung, Kapitel 8.1.2). Die Verlebendigung lässt eine gemeinsame Vergangenheit auferstehen (und empfinden), um Nähe und Gemeinschaft zwischen den ehemaligen MitschülerInnen herzustellen. Im Ritus der Verlebendigung wird der Einzelne „zur Gruppe selbst“ (ebd.). Ritual und Gruppe sind „praktisch das Gleiche“ (ebd.). Das soziale Leben, so Bergesen (1998: 51), „bewegt sich ständig zwischen diesen zwei Polen: Individualität und Kollektivität. Das Ritual bildet den grundsätzlichen Vermittlungsmechanismus, der regelmäßig eingesetzt wird, um isolierte Individuen zu sammeln und sie symbolisch in eine soziale Gemeinschaft zu transformieren.“ (Ebd.)

Die ‚ausgleichende‘ Wirkung des Rituals. Im ritualisierten Handeln werden soziale Konflikte gelebt und gelöst. Diese Funktion streicht Victor Turner in seiner bahnbrechenden Studie über Rituale in afrikanischen Stammesgesellschaften heraus (2000: 17; die Originalausgabe erschien 1969 „The Ritual Process, Structure and Anti-Structure“). Er

entdeckte, dass „die Entscheidung, ein Ritual auszuführen, sehr oft mit Krisen im Sozialleben der Dorfbewohner zusammenhing.“ Turner konstatiert „eine enge Beziehung zwischen sozialem Konflikt und Ritualen [...] und dass eine Vielzahl von Konfliktsituationen mit der häufigen Durchführung von Ritualen korreliert.“ (ebd.: 17). Im empirischen Hauptteil wird die ausgleichende Wirkung des Rituals auf die Initiatoren von Klassentreffen übertragen – inwieweit bearbeiten diese durch die ‚Einberufung‘ eines Klassentreffens eine bestimmte Krise? (Vgl. Kapitel 5.4)

2.3.3 *Rituale zwischen Mikro- und Makroebene*

Zu den Makroriten zählen sowohl öffentliche und große Zeremonien wie nationale Feiertage, als auch Geburtstagsfeste im kleinen Rahmen innerhalb der Familie. Makrorituale werden recht selten ausgeführt, zu denken ist beispielsweise an jährlich stattfindende Feste wie Weihnachten, Ostern oder an den Geburtstag (vgl. ebd.: 74). Für alle Makrotypen gilt, dass sie „eine wichtige Rolle in der Erneuerung und Reproduktion einer Gemeinschaft als Ganzes spielen, egal wie groß diese Gemeinschaft ist.“ (ebd.: 63). Das zentrale Ordnungsmerkmal eines Makroritus liegt darin, dass die Gemeinschaft als ein „begrenztes Ganzes“ dargestellt oder zelebriert wird. (ebd.: 63). Makroriten erzeugen in positiver oder negativer Form „moralische Gegensätze“ (ebd.: 64), bei Durkheim die klassische Unterscheidung zwischen „heilig“ und „profan“.

Je stärker sich ritualisierte Handlungen der Makroebene annähern, „desto externer und objektiver wird die betroffene Handlung sein, und desto mehr wird sie sich als etwas zeigen, das frei gewählt, ausgeführt und transformiert werden kann. Dennoch impliziert diese Äußerlichkeit und Objektivität das Eingebettet-Sein in langandauernde historische Strukturen, die dem Ritual Unveränderlichkeit und Stabilität verleihen und es verunmöglichen, dass ein Individuum den Ritus bestimmen oder ändern könnte.“ (Ebd.: 72) („außerhalb der Reichweite individueller Freiheit“, ebd.: 73). Anders verhält es sich mit dem Ritual auf der Mikroebene, das sich stark an individuelle Akteure bindet, fast unbewusst ausgeführt wird, und weniger ein Teil institutioneller Ordnung ist (vgl. ebd. 73). Ein Versuch der Zuordnung des Klassentreffens zum Makro- und/oder Mikroritus erfolgt in Kapitel 11.

2.4 *Generation*

Im Kapitel zur Erinnerungskultur habe ich den Begriff des kollektiven Gedächtnisses herausgearbeitet. Das kollektive Gedächtnis umfasst die gemeinsamen Erinnerungen einer Gruppe von Menschen, die in der Vergangenheit für eine bestimmte Zeit gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen teilten – als Gruppengedächtnis symbolisiert es die Charakteristika, das Denken und Fühlen der Gruppe. Bezieht sich diese Gruppe von Menschen, ganz allgemein formuliert, auf eine eingrenzbar Geburtskohorte, so spricht man von einer *Generation*.

Der Begriff der Generation taucht explizit auch in einigen der Interviews auf. Die Zugehörigkeit zu einer Generation wird mit dem Erleben eines unverwechselbaren *Wir* verknüpft. In diesem Sinne nimmt die Generation („meine Generation“) eine wichtige Mittlerrolle im Prozess der Biografisierung ein (siehe Kapitel 2.1).

Der Begriff der Generation wird in der Literatur ähnlich vielschichtig gebraucht wie die Begriffe Biografisierung, Gedächtnis und Erinnerung oder Ritual.

2.4.1 *Der Generationsbegriff Karl Mannheims*

Die meisten Arbeiten zum Generationsbegriff nehmen ihren Ausgang in dem Aufsatz von Karl Mannheim „Das Problem der Generationen“ aus dem Jahr 1928 (im Folgenden zitiert nach der Ausgabe von 1970). Auf der Basis makrosoziologischer Theorie zeigt er darin auf, wie das kollektive Bewusstsein durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation

geprägt wird und in der Verknüpfung von zufälligem historischem Geburtsdatum, „biologische[m] Reifungsprozess“ und Lebensalter, „sozialstrukturelle Schichtungen“, das heißt *generationale Gemeinsamkeiten*, zu Stande kommen (Leggewie 1995: 63). Um den unterschiedlichen Grad dieser generationalen Gemeinsamkeiten erfassen zu können, unterscheidet Mannheim drei Begriffe: *Generationslagerung*, *Generationszusammenhang* und *Generationseinheit*:

- Die *Generationslagerung* als losester Verbund, beschreibt „potentielle Möglichkeiten“ (Mannheim 1970: 542), die zur „Geltung“ kommen, aber auch „verdrängt“ bzw. erst „modifiziert“ zum Einsatz kommen können. Eine „chronologische Gleichzeitigkeit“ reicht zur *Generationslagerung* nicht aus. Zur Konstituierung einer „verwandten“ Lage „muß [man] im selben historisch-sozialen Raume – in derselben historischen Lebensgemeinschaft – zur selben Zeit geboren worden sein“ (ebd.). „Nicht das Faktum der in derselben chronologischen Zeit erfolgten Geburt, des zur selben Zeit Jung-, Erwachsen-, Altgewordenseins, konstituiert also die gemeinsame Lagerung im sozialen Raume, sondern erst die daraus entstehende Möglichkeit, an denselben Ereignissen, Lebensgehalten usw. zu partizipieren und noch mehr, von derselben Art der Bewusstseinschichtung aus dies zu tun.“ (Ebd.: 536) Nach Leggewie (1995: 64) prägt sich in der gleichen *Generationslagerung* ein „kollektives Deutungs- und Handlungspotential“ heraus, das soziale Gruppen und die Wahrnehmung der ‚Welten‘, in denen sie leben, voneinander unterscheidet. Liebau (1997: 21) spricht im Zusammenhang mit der *Generationslagerung* von der Bestimmung durch „objektive Merkmale“ der „gemeinsamen Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe im historisch diskontinuierlichen Zeitraum“.
- Der *Generationszusammenhang* beansprucht zusätzlich zur ‚Lagerung‘ eine „konkrete Verbindung“, die Mannheim in der „Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen dieser historisch-sozialen Einheit“ sieht (1970: 542). Ein *Generationenzusammenhang* liegt dann vor, „wenn reale soziale und geistige Gestalt gerade in jenem Gebiete des Aufgelockerten und werdenden Neuen eine reale Verbindung zwischen den in derselben *Generationslagerung* befindlichen Individuen stiften.“ (ebd.: 543)
- Die *Generationseinheit* schließlich beschreibt Einheiten innerhalb einer „Schicksalsgemeinschaft“ (Mannheim 1970: 547). Sie bedeuten „ein einheitliches Reagieren, ein im verwandten Sinne geformtes Mitschwingen und Gestalten der gerade insofern verbundenen Individuen in einer bestimmten *Generationslagerung*“ (ebd.: 547). Die Einheiten bezeichnen die unterschiedlichen kollektiven Formen, in denen Erlebnisse innerhalb eines *Generationszusammenhangs* verarbeitet werden. Für Liebau (1997: 21) sind die Einheiten durch „subjektive Merkmale“, durch „gemeinsame praktische Betroffenheit durch schicksalhafte historische Konstellationen und Ereignisse“ bestimmt. Die *Generationseinheit* wirkt „konkreter verbindend“ (Mannheim 1970: 547) auf den Einzelnen. „Grundintentionen“ einer Generation, die nicht „freischwebend“ entstehen, sondern in persönlichem Kontakt, „in konkreten Gruppen, wo Individuen in vitaler Nähe sich treffen“ (ebd.: 547). Sind diese „Grundintentionen“ erst einmal gebildet, sind sie „später von dieser konkreten Gruppe auch abhebbar, haben einen in der Ferne wirkende, werbende und verbindende Kraft.“ (ebd.: 548).

2.4.2 Die Stiftung von Generationen

Woran lassen sich die Begriffe des *Generationszusammenhangs* bzw. der *Generationseinheit* in der Moderne festmachen? Auf welcher Grundlage entstehen *generationale Gemeinsamkeiten*?

Bei der Beantwortung dieser Frage ist es zunächst wichtig, den Begriff der Generation in seiner praktischen Reichweite zu spezifizieren und zwischen *gesamtgesellschaftlichen* und

sogenannten *milieugebundenen* Generationen zu unterscheiden (siehe Zinnecker 2002). Mannheim geht – aus der Sicht makrosoziologischer Theorie – davon aus, dass historische Ereignisse (nahezu) alle Mitglieder einer Gesellschaft erfassen und sich daraus ein sozialer Erfahrungsraum ableitet, der je nach Lebensalter und Geburtskohorte spezifische Generationszusammenhänge bzw. -einheiten prägt. An Mannheims Konzept lässt sich kritisieren, dass sich die ‚gemeinsame *praktische Betroffenheit*‘, die die Mitglieder einer Generation verbindet (Liebau, s.o.), nicht nur nach Lebensalter und Geburtskohorte unterschiedlich darstellt, sondern weitere differenzierende Faktoren einbezogen werden müssen. So macht es einen Unterschied, ob man beispielsweise die Weltwirtschaftskrise der 1930er-Jahre als Kind aus der Unterschicht erlebt hat, oder als Kind situerter Eltern (Elder/Caspi 1991: 47). Auch Liebau (1997: 24) problematisiert die Anwendung des Generationskonzepts Mannheims auf aktuelle Analysen. Der Begriff der Generationslagerung scheint noch problemlos, anders verhält es sich mit dem Generationszusammenhang und der Generationseinheit, die, so Liebau, im Zuge der Entstandardisierung biografischer Normalverläufe kaum mehr zu identifizieren sind. Beide Kritikpunkte verlangen, den generationsbildenden „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Bohnsack in Zinnecker 2002: 80), innerhalb dessen sich Generationszusammenhang bzw. -einheit vermitteln, näher zu spezifizieren. Hier plädiert Jürgen Zinnecker für die Verbindung des Generationenbegriffs mit dem des Milieus. In den Milieus „halten sich Menschen alltäglich und über längere Strecken ihrer Lebensgeschichte auf [vor allem während der für die Generationenprägung, so Mannheim, bedeutsamen Jahre der Kindheit und Jugend; dV], hier sind sie als partizipierende Akteure gefragt und hier sind vielfältige Anknüpfungspunkte für eine soziale und kulturelle Verortung der Einzelnen gegeben. [...] Jedes Milieu bildet ein eigenes System von Generationsbeziehungen aus, autopoietisch gleichsam, das die am Milieu beteiligten Akteure einbindet. Das milieugebundene generationelle System kann sich erheblich vom System der gesamtgesellschaftlichen Generationen und deren Jahrgangs- und Ereignisdatierungen unterscheiden. Meines Erachtens öffnen sich aufschlussreiche neuartige Forschungsfelder, wenn wir die Deutungsmuster Generation und Milieu konsequenter und häufiger aufeinander beziehen [...] Wie gestalten sich beispielsweise Altersverläufe und Generationsabfolgen im Milieu des Leistungssports? Wie stellen sich Generationen im Milieu von Zuwanderungsgruppen dar? Wie im Milieu von Stadtteilen, Jugendverbänden oder Pflegeinstitutionen des Alters?“ (Zinnecker 2002: 80) – und, so lässt sich ergänzen: Wie im Milieu von Schule und Klassenverband?

Diese Verbindung von Generation und Milieu, wie Zinnecker sie fordert, ist für meine Arbeit richtungweisend. In den Interviews werden wir sehen, dass gerade über das Milieu der eigenen Schulklasse der Generationenbezug thematisiert und hergestellt wird (siehe Kapitel 8.2).

Jürgen Zinnecker führt am Beispiel von Konsum und Medien weiter aus, dass es dabei nicht unbedingt historische „Großereignisse“ sind, die eine Generation prägen, sondern „die kleinen Dinge des Konsumalltags“ (2002: 86), kleine Dinge, die im praktischen Leben der Menschen bedeutsam werden. So zeigt Zinnecker am Internet, dass hier eine Generationseinheit nicht durch die gemeinsame Jugendphase gestiftet wird, „sondern durch die Gemeinsamkeiten einer kommerziellen Kinderwelt, eines medial (mit)geteilten Massenkonsums“ (ebd.: 87) entsteht. Im Gegensatz zur klassischen Generationstheorie Mannheims, der sich auf „Phänomene der Hochkultur und der offiziellen politischen Kultur“ konzentrierte, sind in der heutigen Zeit eine Menge potenzieller „generationsbildende[r] kulturelle[r] Institutionen“ zu finden (Zinnecker 2002: 88). Es lassen sich beispielsweise, so Zinnecker, Technik-, Medien-, Wohlfahrts- oder Konsumgenerationen – oder auch SchülerInnengenerationen – voneinander unterscheiden.

2.4.3 SchülerInnengenerationen

Was ist eine SchülerInnengeneration? Wie wir im vorangegangenen Kapitel erfahren, sind objektive Bedingungen, Zeitumstände und Ereignisse erst dann generationsbildend, „wenn sie von den Gleichaltrigen als prägend für ihr Leben *erfahren* [Hervorhebung; dV] werden“ (Rosenthal 1990: 17). Die Erfahrungen historischer Umstände wirken dabei, so Mannheim, vor allem während Kindheit und Jugend prägnant. Ähnlich sehen dies auch Klönne und Reulecke: „Tiefgreifende Umbruchzeiten akzentuieren einerseits die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen einer Gesellschaft in besonders ausgeprägter Weise und führen andererseits zu generationenspezifischen Wahrnehmungen und Verarbeitungen, die vor allem bei der jeweiligen Jugendgeneration langwirkende mentale Prägungen hinterlassen.“ (1998: 87)

Die bestimmende ‚generationsbildende kulturelle Institution‘ (Zinnecker) während Kindheit und Jugend ist unter den Bedingungen der Moderne – neben der Familie – die Schule. Nahezu alle Kinder und Jugendlichen durchlaufen für eine lange Zeit diese Institution. So sieht es auch Nittel: Die Schule baut SchülerInnenbiografien auf, sie „greift in die Identitätsentwicklung der [SchülerInnen; dV] ein; in jedem Fall gliedert und prägt sie die Ausgestaltung der Kindheit und des Jugendalters.“ (Nittel 1992: 13; vgl. auch Haecker/Werres 1996: 41). Wenn wir uns also mit der Prägung von Generationen während der Kindheit und Jugend beschäftigen, müssen wir uns (auch) mit der Schule beschäftigen. Ich will dies kurz an einigen Stichpunkten erläutern.

- 1) *Kindheit und Jugend als Bildungsmoratorium*. Jürgen Zinnecker beschreibt an verschiedenen Stellen, dass sich die Jugendphase in den letzten Jahrzehnten entscheidend verändert hat. Dies betrifft vor allem die Bedeutung der Schule bzw. allgemeiner der Bildung. In den ersten Jahrzehnten der Nachkriegszeit bedeutete das Ende der Schulzeit, das für die meisten Jugendlichen deutlich früher lag, den Übergang ins Arbeitsleben. Heute sieht dies anders aus. Die Schulzeit endet für die meisten erst nach dem Abschluss längerfristiger Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen. Schule und Lernen sind zu einem zentralen Inhalt des Jungseins geworden (man spricht von der ‚Scholarisierung‘ der Jugend). Um diesen Wandel zu beschreiben, prägte Jürgen Zinnecker den Begriff des *Bildungsmoratoriums* bzw. des *kulturellen Moratoriums* (Zinnecker, 1988, 1991a, 1991b, 1994). Dieser Begriff soll umschreiben, dass sich die Jugendphase und zunehmend auch die Kindheit in den letzten Jahrzehnten neu konstituiert hat. Hauptthema dieser Moratoriumsphase ist der Erwerb von Bildung und Bildungsabschlüssen (allgemeiner: von kulturellem Kapital; vgl. Bourdieu 1983), die eine möglichst günstige Ausgangsposition für den späteren beruflichen Erfolg schaffen sollen.
- 2) Konstitutiv für das Bildungsmoratorium ist, dass Bildung Rendite trägt, das heißt, dass mit höherem Bildungskapital, das der Einzelne in der Schule erwirbt, die Chancen auf erstrebenswerte (berufliche) Positionen in der Gesellschaft zunehmen. Wenngleich die Rendite hoher Bildung und Ausbildung immer geringer zu werden droht (vgl. Blossfeld, 1985), ist unbestreitbar, dass die Schule entscheidend Bildungs- und Berufslaufbahnen konstituiert. Die Ablaufmuster schulischer Biografien sind weitestgehend institutionalisiert („Institutionalisierung des Lebenslaufs“) und kumulieren in einer Vorstellung der schulischen Normalbiografie (beispielsweise in der Erwartung des erfolgreichen Abschlusses des Gymnasiums mit dem Abitur; Abweichungen sind, wenn ein Schuljahr wiederholt werden muss, oder SchülerInnen ohne Abschluss die Schule verlassen; vgl. Hoerning 1995: 17). Mit dem Abschluss der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums sind wichtige Weichen für den weiteren Ausbildungs- und Lebensweg der Heranwachsenden gestellt. In diesem Sinne übernimmt die Schule eine Selektions- und Platzierungsfunktion in der Gesellschaft.

- 3) Eine wichtige Rolle in unserem Zusammenhang spielt auch die strukturelle Verfasstheit der Schule. So sind die Spezifika unseres Schulsystem wie die Ordnung in altershomogene Klassen konstitutiv für die mögliche Herausbildung von SchülerInnen-Generationen. Wie das Beispiel in Kapitel 1.1.3 – die Beschreibung eines amerikanischen High-School-Klassentreffens – zeigt, ergeben sich unter anderen schulstrukturellen Bedingungen – Jahrgangsstufen anstatt Klassenverband – andere Voraussetzungen eines generationalen Zusammengehörigkeitsgefühls. Beispiele für die strukturelle Veränderung von Schule finden sich auch in Deutschland, so etwa die Einführung der gymnasialen Oberstufe oder der Gesamtschule. In beiden Fällen wurden Klassenverbände zugunsten von klassenübergreifenden Jahrgangsstufen aufgehoben. Dass sich dadurch auch die Bedingungen ändern, unter denen sich Generationen bilden, werden meine Interviews zeigen. Ein noch eindringlicheres Beispiel ist die Wende in der DDR. Innerhalb kurzer Zeit wurde das Bildungssystem der ehemaligen DDR (weitgehend) an das der westlichen Bundesländer angeglichen. Diese zum Teil einschneidenden Veränderungen lassen von einer schulischen Wendegeneration sprechen.
- 4) Wenn wir weiter über die generationale Prägekraft der Institution Schule nachdenken, darf nicht vergessen werden, dass weder historische Ereignisse, noch die Bedingungen des Bildungsmoratoriums oder die strukturelle Verfasstheit der Schule ungefiltert Einfluss auf den ‚konjunkten Erfahrungsraum‘ der Klasse nehmen, sondern dieser Raum durch eine Reihe spezifischer Akteure ‚bevölkert‘ wird, durch deren Vermittlung externe Ereignisse erst ihr Relevanz erfahren: die MitschülerInnen und die LehrerInnen. Was Schule für SchülerInnen als Identifikationsobjekt ausmacht, sind „in erster Linie die Gleichaltrigen, die Mitschüler und die Schulfreunde.“ (Randoll 1995: 5; vgl. auch Freitag 1998: 54 „Schule als sozialer Raum“ und Eckerle/Kraak 1993: 136 „Schule als geselliger Ort“). Im Vordergrund des Schullebens „stehen die positiven Kontakte zu Gleichaltrigen“ (Behnken et al. 1990: 22). Im Vergleich zwischen früher und heute konstatieren Eckerle und Kraak (1993: 106f.) einen „Bruch“ zwischen den Generationen von SchülerInnen: „Was ältere Generationen als selbstverständlich empfinden, daß frühere Klassenkameraden diesen Status nie verlieren und ein Leben lang, auch nach Jahrzehnten Unterbrechung wieder zum engen Lebenskreis zählen, diese Zugehörigkeit stiftende Funktion hat die Klassengemeinschaft nicht mehr“. Ein Befund, den meine Interviews widerlegen. Im Gegenteil: Selbst junge AbsolventInnen suchen die Anbindung an die ehemalige Klasse und Gemeinschaft, zum Teil mit dem Ergebnis eines intensiven Gefühls der Bindung und Zugehörigkeit.

Die große Bedeutung der Beziehungen zu den MitschülerInnen wird beispielsweise in einer Sammlung von Klassenbriefen deutlich, dem „Klassenbuch“, in das Abiturientinnen des Abschlussjahrgangs 1932 über fast 5 Jahrzehnte wechselseitig die Entwicklung ihres Lebens beschreiben (Jantzen/Niehus 1997: 11): „Wir waren eine wirkliche Gemeinschaft gewesen, in der es zwar kleinere Freundestrüppchen gab, aber zugleich alle miteinander sehr einträchtig waren.“ Zwischen den Schülerinnen des Mädchengymnasiums ist der Kontakt durch das ‚reisende‘ Klassenbuch nie abgebrochen. Betont wird in den Briefen der generationale Bezug (der Untertitel des Buches lautet: „Geschichte einer Frauengeneration“, der durch den schriftlichen Austausch lebendig gehalten wird. Ein Klassentreffen fand erst in den sechziger Jahren statt, da einige Mitschülerin vor ihrem sechzigsten Geburtstag nicht aus Thüringen zum Klassentreffen ausreisen durften. Eva Jantzen, Autorin und eine der Abiturientinnen schreibt über das Klassenbuch: „Das Lesen dieses Briefgesprächs ähnelt ein wenig des eines Lesedramas. Dieselben Personen treten immer wieder auf. Zwei rote Fäden ziehen sich hindurch: die Zeit und die Freundschaft. Und da die meisten [...] schon in jungen Jahren beträchtliche Verluste hatten hinnehmen müsse, ist das Ganze getragen von der Einsicht, die

Ilse schon im Jahre 44 niederschrieb: „[...] Das einzige was uns bleibt, sind die menschlichen Beziehungen, und die müssen wir pflegen und erhalten. Sie allein sind unzerstörbar.“ (ebd.: 240). Von den fünfzehn Frauen des Klassenbuches waren 1993 noch sechs am Leben: „Nur ein kleines Häuflein ist übriggeblieben von der Gruppe munterer Mädchen, die vor nun nahezu sechzig Jahren mit so lebendigen Plänen ins Leben hinausgezogen sind.“ (Ebd.: 242)

Weitere Akteure, die das Schulerleben der SchülerInnen beeinflussen, sind die Lehrerinnen – der Lehrer oder die Lehrerin als Identifikationsfigur und Vorbild. Aus den Interviews mit den ehemaligen SchülerInnen lässt sich retrospektiv ablesen, dass das positive und bindende Erleben von Schule, abgesehen von der Bedeutung der Gleichaltrigen, vor allem auf LehrerInnen mit großer Vorbildfunktion zurückgeht. In einem Fall beispielsweise ist der Lehrer der ‚Klassenvater‘, der den Hintergrund für eine besondere Gemeinschaft bildet, in einem anderen Fall war die Lehrerin an der Grundschule das große weibliche Vorbild, das bis heute die Erinnerungen an die Schulzeit positiv mitgeprägt hat. Auch neuere Untersuchungen zur Schulwahrnehmung von SchülerInnen (u.a. Graudenz/Randoll 1992, Randoll 1995, Plath 1997, Freitag 1998) zeigen, dass „Schüler ihre Zufriedenheit in der Schule sehr stark von ihren Beziehungen zu den Lehrern her definieren.“ (Plath 1997, 98; vgl. auch Freitag 1998, 63 „ungeliebte Lehrkräfte“).

Von einer SchülerInnengeneration kann man dann sprechen, wenn die Altersgleichen (SchülerInnen eines oder mehrerer benachbarter Schuljahrgänge) vor dem Hintergrund markanter und prägender Zeitereignisse und Umbruchzeiten (zum Beispiel die unmittelbare Nachkriegszeit, oder die Wende in der DDR) ein besonderes Zusammengehörigkeitsgefühl ausbilden. Einer meiner männlichen Interviewpartner bezeichnet seine Schule in der Nachkriegszeit als eine „Schutz- und Trutzgemeinschaft“, als eine alle Schüler verbindende Gemeinschaft, die in schwieriger Zeit Schutz in ihrem Inneren und Abwehr nach außen bot. Die Wirren der Nachkriegszeit und des Wiederaufbaus schweißten die SchülerInnen zusammen. Das Erleben des gemeinsamen Wir in dieser historischen Situation ist Ausdruck eines ‚Generationen‘-Gedächtnisses, das den Einzelnen eng an das Kollektiv und dessen Gedächtnis bindet; ein generationales Einbezogenensein, das in meinen Interviews teilweise auch den Eindruck zwanghafter Bindung annimmt. Einen Erklärungshintergrund bietet hier eine Generationenzugehörigkeit, die nicht gewählt oder konstruiert werden muss, sondern die besteht, weil sie den Einzelnen auf besondere Weise geprägt hat und sich von anderen Generationen abgrenzt (Gleichzeitigkeit von Schulbesuch und prägender Zeitgeschichte). Der Generation kommt hier eine stark bindende Funktion zu.

In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, dass ich den Begriff der Generation nicht (auch) über die quantitative Größe miteinander verbundener Menschen definiere, sondern ausschließlich über die gemeinsame Prägung und das subjektive Zusammengehörigkeitsgefühl. In diesem Sinne lässt sich ein Klassenverband mit einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl als eine – milieugebundene (siehe Kapitel 2.4.2) – Generation bezeichnen.

Abschließend möchte ich mich Nittel (1992: 15) darin anschließen, der schreibt, dass sich die lebensgeschichtliche Bedeutung der Schule bzw. der Schulzeit erst nach einer ‚Zwischenzeit‘ zeigt, wenn die AbsolventInnen erste Schritte in die Erwachsenengesellschaft vollzogen haben, „erst dann, wenn sie die Schule verlassen haben und in das ‚Leben‘ eintreten.“ (Hurrelmann 1983: 49). Dabei zeigt sich, dass die Schule und Schulzeit als Gesamt erlebt wird. Stenke und Melzer (1998: 157) zeigen, „dass sich die Schule als ein relativ geschlossenes System, als eine affektive Ganzheit im personalen Wahrnehmungs- und Bewertungssystem der Schüler verankert hat.“ Die Schule hinterlässt also ein – relativ – einheitliches Gefühl (das werden auch die Interviews im empirischen Teil zeigen).

2.4.4 Das Bedürfnis nach generationaler Identität

Mannheims Theorie der Generationen, die er gewissermaßen aus der Adlerperspektive gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge formuliert, lässt die Frage offen, ob und inwieweit der Begriff der Generation auch für das einzelne Subjekt eine wichtige Rolle spielt. Zinnecker bejaht diese Frage. Er geht davon aus, dass es ein *Bedürfnis* und ein *Interesse* seitens des Individuums nach *generationaler Zugehörigkeit* gibt: Der Einzelne will „sich seiner eigenen *generationellen Identität* autobiographisch und im Rahmen von Erinnerungskultur [...] *vergewissern*“ (Zinnecker 2002: 91; Hervorhebungen dV). Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation dient also, so Zinnecker, der Ausbildung und Konturierung der eigenen Identität.

Dabei bedarf das subjektive Gefühl der Generationenzugehörigkeit der Bestätigung durch andere. Das Bewusstsein einer gemeinsamen Prägung reicht für ein generationales Gefühl, Nähe, eine gemeinsame Stimmung etc. nicht aus. Erst im Laufe einer konkreten Begegnung Ehemaliger, in gemeinschaftlichen Akten, wird ein Wir-Gefühl geschaffen, das die generationale Bindung ermöglicht. Jens Schneider (2001) betont die Verknüpfung von individueller Sicht auf eine „spezifische Erfahrungswirklichkeit“ mit einer „kollektiven Interpretation“. Dies bestätigt, dass erst in der tatsächlichen Begegnung ein generationales ‚Wir‘ geschaffen wird.

Nach Heinz Bude (2000a: 33) stellt sich das Gefühl generationaler Zugehörigkeit meist plötzlich ein, als ein „spontanes ‚Wir-Gefühl‘“. Zugehörige einer Generation erkennen sich im kommunikativen Austausch: sie können bestimmte „Assoziationsketten“ ergänzen, Gesten und Anspielungen verstehen, Musikstücke mitsingen etc. – „man fühlt sich unter sich“ (ebd.). Ein Gefühl für den Moment, das ein zeitlich begrenztes Wir-Gefühl schafft, „ohne nachhaltiges ‚Wir-Handeln‘“ und Verpflichtung. „So gesehen stiften generationelle Selbstidentifikationen keine dauernde, sondern nur eine gelegentliche Orientierung. Das Mitschwingen dient mehr der momentanen Lebensgefühlsversicherung als der generellen Handlungsstrukturierung“ (33)

Parallelen zu den ‚vergleichbaren anderen‘ werden vor allem dann gesucht bzw. Anlässe zur Anbindung an eine Generation sind dann gegeben, wenn sich der Einzelne mit einer Lebenskrise konfrontiert sieht. Heinz Bude (2000a: 28) schreibt: „Es ist ein Gefühl zeitlicher Unversetzbarkeit, das einen in solchen Situationen der eigenen Generation nahe bringt. Die Lebensläufe der Gleichaltrigen bilden einen selbstverständlichen Vergleichshorizont für die Beurteilung der persönlichen Lebenschancen“ (28)

Bude (ebd.: 29) spricht in Verbindung mit der Generation von einer „Kollektivbiographie“: die Verbindung einzelner Biografien zu einer kollektiven Biografie oder zu einem Gruppengedächtnis – das ein einheitliches „Mitschwingen“, Fühlen und Denken bedeutet und das ein gemeinsames Gefühlsrepertoire für alle Angehörigen dieser Gruppe bereit hält. Ein Bewusstsein der Unübertragbarkeit von Erlebtem, das das Leben begleitet und die eigene Generation von Vorhergehenden und Nachfolgenden abhebt.

3 Methoden

Abhängig von der jeweiligen Forschungsfrage stellt sich bei empirischen Studien das Problem der Auswahl einer geeigneten Forschungsstrategie bzw. eines geeigneten Datenerhebungsverfahrens. Dabei gibt es eine Vielzahl von möglichen Vorgehensweisen. Auf der allgemeinsten Ebene kann zwischen *quantitativen* und *qualitativen* Verfahren unterschieden werden:

- *Quantitative Verfahren* versuchen durch den Einsatz hoch standardisierter Forschungsinstrumente (wie zum Beispiel mittels eines Fragebogens, bei dem Fragen und Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind) und umfangreicher, zumeist repräsentativer Stichproben zu verallgemeinerbaren Aussagen über eine große Zahl von Personen zu gelangen. Voraussetzung der hohen Standardisierung ist ein umfassendes und differenziertes a-priori-Wissen über die Zusammenhänge- und Relevanzstruktur des jeweiligen Forschungsfeldes. Nur auf der Basis dieses Wissens lassen sich beispielsweise in einem Fragebogen sinnvolle Fragen und Antwortvorgaben formulieren, die der Komplexität des untersuchten Phänomens gerecht werden.
- *Qualitative Verfahren* erheben den Anspruch, „Lebenswelten von ‚innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2000: 14) und die Probanden dabei frei und möglichst unverstellt – und das heißt soweit als möglich ohne standardisierte Vorgaben – zu Wort kommen zu lassen. Qualitative Verfahren eignen sich vor allem dort, wo die Forschung Neuland betritt, wo sie Forschungsfelder bearbeitet, über die noch relativ wenig bekannt ist (wenig a-priori-Wissen existiert) und wo die Zusammenhänge- und Relevanzstrukturen von den Forschenden erst noch ‚entdeckt‘ werden müssen.

In meiner Arbeit stütze ich mich hauptsächlich auf qualitative Verfahren – teilnehmende Beobachtung, qualitative Dokumentenanalyse und vor allem auf das qualitative Interview (siehe Kapitel 3.5). Dies aus zwei Gründen. Zum einen zählt das Klassentreffen zu den noch *relativ wenig erforschten* Sozialphänomenen. Wir wissen wenig darüber, wie Klassentreffen ablaufen, welche Bedeutung dem Treffen von den Teilnehmenden eingeräumt wird, oder welche Rolle die Erinnerungen (das Vergangene) beim Erleben des Treffens spielen. Zum anderen geht es mir in meiner Studie um die *subjektive* Sichtweise der einzelnen Ehemaligen (siehe Einleitung) – also darum, wie der Einzelne das Klassentreffen aus seiner *eigenen unverwechselbaren Sicht* wahrnimmt und empfindet und wie er im Rahmen dieses Treffens seine Biografie bearbeitet.

Qualitative und quantitative Forschungsstrategien schließen sich nicht gegenseitig aus. Zunehmend setzt sich in der Forschungspraxis die Überzeugung durch, dass sich die Komplexität sozialer Phänomene weder *allein* durch qualitative noch quantitative Verfahren hinreichend erfassen lässt. Beide methodischen Ansätze weisen neben Vorteilen eine Reihe spezifischer Nachteile auf (auf die ich hier nicht näher eingehen möchte), die auszugleichen nur der *kombinierte Einsatz beider Forschungsstrategien* erlaubt (dazu u.a. Bernart/Krapp 1998; Erzberger 1998; Flick 2000). Die auf der Basis qualitativer *und* quantitativer Methoden (Methodenvielfalt) gewonnenen Befunde und Ergebnisse lassen sich miteinander vergleichen. Die Ergebnisse können „konvergieren, komplementär sein oder sich gegenseitig widersprechen, wobei jede dieser Möglichkeiten für den Forschungsprozess fruchtbar sein kann“ (Kelle/Erzberger 2000: 300). Abweichende Ergebnisse zum Beispiel zwingen dazu, den theoretischen Rahmen noch einmal zu überdenken und ein erklärungskräftigeres theoretisches Modell zu entwickeln. Eine *methodische Offenheit*, die Chancen für

überraschende Ergebnisse bietet (vgl. Erzberger 1998: 208). Wenngleich der Schwerpunkt meiner Untersuchung bei den qualitativen Verfahren liegt, habe ich im Sinne dieser methodischen Offenheit dort, wo es möglich erschien, meine qualitativ gewonnenen Daten durch quantitative Daten ergänzt (Methodenvielfalt). Hierzu zählt die standardisierte postalische Befragung von SchulleiterInnen und die (Inhalts-)Analyse von Internet-Sites (siehe Kapitel 3.5.1f.).

Nun ist allein mit der Entscheidung, hauptsächlich qualitativ zu arbeiten, noch wenig gewonnen. Innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas gibt es eine Vielzahl ausdifferenzierter Verfahrens- und Vorgehensweisen, aus denen es diejenige Methode auszuwählen gilt, die der Forschungsfrage und meinem Forschungsinteresse am angemessensten ist. Um meine Auswahl konkreter (qualitativer) Forschungsstrategien zu begründen, ist es notwendig, sich kurz mit den methodischen Hintergründen und Differenzierungen der qualitativen Forschung auseinander zu setzen.

3.1 *Qualitative Forschung*

Die qualitative Forschung versammelt eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungsansätze, mit unterschiedlichen theoretischen Ansatzpunkten, unterschiedlichem Verständnis vom Gegenstand und unterschiedlichen Methoden (vgl. Flick et al. 2000: 18). Zu finden sind *theoretische Positionen* (siehe für die folgende Zusammenstellung Lüders/Reichertz 1986: 92ff.), die sich auf den

- *Symbolischen Interaktionismus* und die *Phänomenologie* beziehen und damit die subjektive Bedeutung und individuellen Zuschreibungen von Sinn in den Blick nehmen (Lüders und Reichertz sprechen vom „Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns“);
- dann die *Ethnomethodologie* und der *Konstruktivismus*, die vor allem Prozesse des Entstehens sozialer Situationen beschreiben (die „Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus“) und schließlich noch
- *psychoanalytische* und *strukturalistische Positionen* zur „Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen“. Auf diese Positionen werde ich im Weiteren nicht näher eingehen.

Mit diesen verschiedenen theoretischen Grundpositionen sind unterschiedliche *Forschungsmethoden* verbunden.

- Flick et al. (2000) ordnen der ersten Gruppe, die sich auf die subjektive Sichtweise des Individuums konzentriert, leitfadengestützte und narrative Interviews zu. Anwendungsfelder sind für Lüders/Reichertz (1986: 93) die „Oral History“ und die Biografieforschung.
- Der zweiten Gruppe, die auf Beschreibungen sozialer Situationen abzielt, werden u.a. Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen etc. zugerechnet und als Anwendungsfelder die Analyse von Lebenswelten und Organisationen, Cultural Studies etc. (vgl. Flick et al. 2000: 19).

Trotz der Vielschichtigkeit und Uneinheitlichkeit der Ansätze innerhalb qualitativer Forschung gibt es eine Reihe von Gemeinsamkeiten. *Gemeinsame theoretische Annahmen* bestehen laut Flick et al. (2000: 20ff.) etwa darin, dass qualitative Forschung die soziale Wirklichkeit als ein Ergebnis bzw. Konstrukt „gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge“ versteht. Daraus ergibt sich der prozesshafte Charakter sozialer Wirklichkeit, ihre „Reflexivität“ und „Rekursivität“. Weiterhin gehen qualitative Ansätze grundsätzlich davon aus, dass objektive Lebensbedingungen (z.B. Bildungsstand, Beruf, Einkommen etc.) erst durch subjektive Bedeutungszuschreibungen seitens des

Individuums für dessen Lebenswelt relevant werden. Als eine dritte Gemeinsamkeit betonen Flick et al. die Überzeugung der qualitativen Forschung über den „kommunikativen Charakter“ sozialer Wirklichkeit. Aufgabe der Forschung ist die Rekonstruktion dieses kommunikativen Konstrukts.

Auch in der *Praxis qualitativer Forschung* lassen sich gemeinsame Prinzipien finden – wenngleich es keine „Einheitsmethode“ qualitativer Forschung gibt (Flick et al. 2000: 24). Ein wichtiges Prinzip ist das der Offenheit des Forschenden den Untersuchungspersonen, -situationen und -methoden gegenüber (Lamnek 1995: 29), aber auch die reflektierende Haltung des Forschenden bezüglich seines eigenen Handelns (Flick et al. 2000: 23). Die qualitative Forschung zielt auf das „Verstehen“, auf den „Nachvollzug der Perspektive des anderen“. Häufig setzen qualitative Untersuchungen am Einzelfall an und gehen von dort aus zu einem Vergleich und einer Verallgemeinerung über. Ein weiteres wichtiges Kennzeichen qualitativer Forschung ist das der ‚Entdeckung‘. Ihr geht es nicht darum, a-priori gebildete Hypothesen an einem empirischen Datensatz zu überprüfen (Deduktion), sondern vielmehr Hypothesen und Theorien *aus* den empirischen Daten zu generieren (vgl. ebd.: 23f.) – wie dies zum Beispiel Glaser und Strauss beschreiben (siehe hierzu den folgenden Abschnitt).

3.2 Die Grounded Theory von Glaser und Strauss

Eines der wichtigsten und grundlegendsten Bücher zur qualitativen Forschungsmethodologie und -methodik ist „Grounded Theory“ von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (1967; im Folgenden zitiert nach der deutschen Übersetzung von 1998). Darin formulieren sie die Grundsätze qualitativer Forschung. Mit ‚Grounded Theory‘ bezeichnen sie eine Theorie, die auf der Basis von Daten (aus den Daten heraus) generiert wird und die nicht aus logischen Annahmen abgeleitet wird („logiko-deduktive Theorien“; 1998: 41). „*Theorie zu generieren, ist ein Prozeß.*“ (1998: 15). Theorie in diesem Sinne ist kein fertiges Produkt, sondern verändert und erweitert sich laufend über den ganzen Forschungsprozess hin. Glaser und Strauss nennen dies *diskursive Theoriebildung*³¹.

Im Rahmen der Grounded Theory unterscheiden die Autoren zwei grundlegende Typen von Theorien: die *materiale* und die *formale* Theorie. Materiale Theorien basieren auf der Erforschung eines speziellen Fach- bzw. Sachgebiets – beispielsweise Jugendgewalt oder Schulverweigerung. Die materiale Theorie bezieht sich auf Zusammenhänge, die – nur – *für* dieses und *in* diesem Sachgebiet Geltung beanspruchen bzw. haben. Die materielle Theorie ist eine Vorstufe zur formalen Theorie. Die formale Theorie weist einen deutlich höheren Allgemeingrad (Generalisierungsgrad) als die materielle Theorie auf und versucht, durch einen uneingeschränkten Raum-Zeit-Bezug bzw. Geltungsanspruch, gesetzmäßige Hypothesen zu formulieren, die über die einzelnen Sachgebiete hinaus gültig sind – zum Beispiel die Verbindung von Gewalttätigkeit und Schulverweigerung zu einer Theorie abweichenden Verhaltens. Trotz dieser Suche nach abstrakten Gesetzen betonen Glaser und Strauss ihre Distanz zu den sogenannten Gesellschaftstheorien mit ihrem grundsätzlich universalistischen Anspruch. Die Autoren plädieren – und in diesem Sinne wollen sie den Begriff der formalen Theorie verstanden wissen – für Theorien mittlerer Reichweite (vgl. Lamnek 1995: 114), die „zwischen die ‚kleinere[n] Arbeitshypothese[n]‘ des Alltags und die ‚allumfassenden‘ großen Theorien fallen.“ (Glaser/Strauss 1998: 42)

Meine Arbeit zum Klassentreffen ist vorwiegend im Sinne materialer Theoriebildung zu lesen. Zur Bildung einer formalen Theorie (zum Beispiel einer ‚Theorie von Erinnerungsgemeinschaften‘) wäre es notwendig, andere Formen von Zusammenkünften von ‚Ehemaligen‘ (Veteranentreffen, Treffen von ehemaligen MitarbeiterInnen einer Firma etc.)

³¹ Auf weitere Differenzierungen, die die Autoren in Bezug auf die Typen generierter Theorie an dieser Stelle (1998: 41) machen, gehe ich nicht näher ein.

parallel zum Klassentreffen zu untersuchen und aus diesem Vergleich das allen Ehemaligentreffen Gemeinsame herauszuarbeiten. Dies bedeutet allerdings nicht, dass aus den vorliegenden Analysen im empirischen Teil keine *Elemente* einer formalen Theorie ableitbar sind.

Der methodische ‚Königsweg‘ zur Generierung materialer und formaler Theorie liegt für Glaser und Strauss in der „*komparative[n] Analyse* [Hervorhebung dV]“ (ebd. 42). „Wir sehen nur durch den *Vergleich!* [Hervorhebung dV]“ (Friebertshäuser 2001: 122). Das Ziel ist eine „systematische und durchdachte Theorieentwicklung aus dem empirischen Forschungsmaterial“ – auf dem Wege des ständigen Vergleichs verschiedener Fälle (Personen) miteinander (Lamnek 1995: 116).

Ein weiteres wichtiges methodisches Prinzip auf dem Wege der Theoriegewinnung ist das der *Gleichzeitigkeit*: Aus den ersten im Feld gesammelten und kodierten Daten werden Kategorien bzw. Eigenschaften abgeleitet, die auf der Grundlage weiterer Datenerhebungen sofort (zeitgleich) wieder überprüft werden. Bei Glaser und Strauss (1998: 45) steht der Begriff der *Kategorie* für ein „konzeptuelles Theorieelement“; eine *Eigenschaft* ist ein „konzeptueller Aspekt“ bzw. das Element einer Kategorie. Kategorie und Eigenschaft beziehen sich auf unterschiedliche Abstraktionsebenen der Theorie. Als Beispiel beschreiben die Autoren im Bereich der Pflege u.a. die Kategorie „Wahrnehmung des sozialen Verlustes“, und als eine Eigenschaft der Kategorie des sozialen Verlustes die „Verlustbearbeitung“. Glaser und Strauss empfehlen, Kategorien oder Eigenschaften nicht „mit Zwang“ an Daten anzupassen (oder umgekehrt), sondern eher neue und verschiedene Kategorien zu entwickeln, um sie „auf möglichst *vielen* Niveaus zu synthetisieren.“ (1998: 47) Lamnek (1995: 119) beschreibt diesen Prozess der Gleichzeitigkeit als Grundprozess der Grounded Theory wie folgt: „Kategorien werden bestätigt, verworfen, verändert oder erweitert; erste Hypothesen entstehen und werden gleichzeitig wieder überprüft; erste Integrationsversuche zur Zusammenfassung der ersten Ergebnisse werden unternommen; die frühen Hypothesen, die zunächst oft recht unzusammenhängend wirken, werden bald integriert und bilden die Grundlage für den entstehenden, zentralen, analytischen Bezugsrahmen; dieser analytische Bezugsrahmen wird weiterentwickelt; allmählich entsteht aus ihm eine gegenstandbezogene Theorie.“

Beide eben genannten Prinzipien der Grounded Theory – der Vergleich und die Gleichzeitigkeit von Erhebung, Kodierung und Analyse – haben Implikationen für die Auswahl der Untersuchungsobjekte, das sogenannte Sampling. Glaser und Strauss bezeichnen das in Bezug auf die Prinzipien der Grounded Theory angemessene Auswahlverfahren *theoretisches Sampling* (1998: 53ff.). Die grundlegende Frage beim theoretischen Sampling lautet: Welches Vergleichsobjekt (bzw. welche Gruppe von Vergleichsobjekten) muss (als nächstes) ausgewählt werden? Die Auswahl des Vergleichsobjekts ist dabei abhängig von dessen „theoretische[r] Relevanz“ (ebd.: 57), das heißt, der Forschende muss so viele Untersuchungsobjekte bzw. Gruppen von Untersuchungsobjekten auswählen, wie deren gegenseitiger „Vergleich ihm dabei hilft, möglichst viele Kategorien [...] zu generieren und diese aufeinander zu beziehen.“ (Ebd.) Dabei lassen sich grundsätzlich zwei mögliche Vorgehensweisen unterscheiden: Zum einen kann die Auswahl eines Vergleichsobjekts dem Prinzip des minimalen Unterschieds, zum anderen dem Prinzip des maximalen Unterschieds folgen. Beide Prinzipien dienen der Erweiterung der Reichweite einer Theorie. Das Prinzip, die Differenzen zwischen den Objekten zu *minimieren* bedeutet, dass je Kategorie eine Vielzahl ähnlicher Fälle gesammelt werden. (Feine) Unterschiede zwischen ihnen werden ausgeleuchtet, zugleich aber damit auch die „grundlegenden Eigenschaften“ (ebd.: 63) der jeweiligen Kategorie herausgestellt und validiert. Der Ansatz der *maximalen* Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen führt dazu, dass der Forschende je Kategorie stark divergierende Fälle sucht und über diese das Allgemeine der betreffenden Kategorie ermittelt.

„Mittels der Maximierung steckt er [der Forschende, dV] den größtmöglichen Geltungsbereich seiner Theorie ab“ (ebd.: 64).

Wie viele Vergleichsgruppen müssen ausgewählt werden, das heißt, wie viele Vergleiche müssen gezogen werden, um die Theorie und ihre Kategorien genügend abzusichern? Eine Frage, auf die das Konzept der *theoretischen Sättigung* eine Antwort gibt (1998: 68ff.). „Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. [...]. Um die Sättigung zu erreichen, maximiert er die Differenzen in seinen Gruppen, d.h. er steigert die Verschiedenheit derjenigen Daten, die sich auf eine einzelne Kategorie beziehen. Auf diese Weise entwickelt er möglichst viele verschiedene Eigenschaften seiner Kategorie. Daß die Sättigung erreicht ist, bezeugt ein theoretisch sensibler Blick auf die empirischen Grenzen der Daten, die Integration sowie die Dichte der Theorie.“ (1998: 69) Dies ist der Fall, wenn sich Beispiele wiederholen, weitere Fälle (Vergleichsobjekte) nur das bereits Bekannte bestätigen. Zur Auswahl meiner InterviewpartnerInnen siehe Kapitel 3.3 (dort ad 2.) und Kapitel 3.5.5.

3.3 *Das Klassentreffen zwischen Grounded Theory und theoriegeleitetem Verfahren*

Soweit zunächst die Beschreibung der Grounded Theory von Glaser und Strauss. In diesem Kapitel möchte ich zeigen, dass sich die Grundprinzipien der Grounded Theory nicht in jedem Fall umsetzen lassen. Dies betrifft, erstens, die Unterscheidung zwischen Theoriebildung aus dem empirischen Material – wie es die Grounded Theory postuliert – und theoriegeleitetem Vorgehen bei der Analyse des empirischen Materials. Zweitens möchte ich auf praktische Probleme der Grounded Theory hinweisen, wie sie sich mir vor allem bei der Auswahl geeigneter Vergleichsfälle gestellt haben.

Ad 1.) Barbara Friebertshäuser (2001: 126) beschreibt, dass fast alle qualitativ Forschenden angeben, dass sie ‚Grounded Theory‘ betreiben – „sie wollen substantielle Theorien aus qualitativen Daten gewinnen.“ Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass „die meisten Auswertungsverfahren für qualitative Forschungsdaten eher in einem Zwischenraum zwischen Grounded Theory und Theoriegeleiteten Verfahren zu verorten“ sind (ebd.). Dies ist auch bei meiner Untersuchung der Fall. Forschungsleitendes Ziel war die Analyse eines Phänomens, das wissenschaftlich bis dato nicht erschlossen war und damit die Entdeckung von Neuem in den Daten erwarten ließ (damit ließ sich auch eine ‚gewisse‘ Komplexität voraussehen). Eine Komplexität, die, um eine (zeitökonomisch) sinnvolle Bearbeitung des Themas zu ermöglichen, einer theoretischen (Vor-)Strukturierung bedurfte. Begriffe wie: Biografie und Biografisierung, Erinnerung, Gedächtnis und Generation bilden unterschiedliche theoretische Aussichtspunkte auf die Daten – und zwar im Hinblick auf das *besuchte* Klassentreffen. Theoretische Begriffe, die sich aus dem Material bzw. den Daten ergeben und damit substantiell sind; die aber auch die empirische Arbeit begrenzen. Denn auf eine, sicher sehr spannende Frage, geht die Untersuchung nicht ein: Warum entscheiden sich ehemalige SchülerInnen *gegen* ein Treffen? Das heißt, dass die stärkste Kontrastgruppe, die der Verweigerer³², ausgespart bleibt. Damit ist die (theoretische) Entscheidung gefallen, sich

³² *Exkurs – die Verweigerer.* Eine These zu den Verweigerern möchte ich trotzdem hier kurz vorstellen, auch deshalb, weil gleichzeitig ein weiteres Problem beschrieben wird, nämlich das des schwierigen Zugangs zu InterviewpartnerInnen. Bei meinen Recherchen und im Feld habe ich auch solche Ehemaligen getroffen (in je einem Fall auch angerufen und angeschrieben), die ‚nie‘ ein Treffen ihrer Schule besuchen würden bzw. konkret Treffen, die ich teilnehmend beobachten durfte, nicht besucht hatten. Deutlich wurde, dass eigentlich niemand bereit gewesen wäre, sich in einem Interview dazu zu äußern. Warum nicht? Mein persönlicher Eindruck war zum einen, dass sich keiner meiner GesprächspartnerInnen an die Schulzeit zurückerinnern *wollte* (ob aus Furcht vor der Begegnung mit der Vergangenheit, aus einem fehlenden Bedürfnis heraus etc. bleibt offen) – ein Gesprächspartner machte deutlich, dass er sowohl den „Umgang“ mit den Anderen als auch das „Wiederkäuen“ alter Geschichten im Kreis der ehemaligen MitschülerInnen rundweg ablehnte. Ein weiteres (kurzes) Gespräch mit einem ‚Verweigerer‘ deutete darauf hin, dass in einem biografischen Sinne befürchtet wurde, „mit leeren Händen“ vor den ehemaligen MitschülerInnen zu stehen – trotz des langen Studiums in der Position eines Arbeitslosen,

auf die ‚Innenperspektive‘ des Gegenstandes Klassentreffen zu konzentrieren (und damit auch eine kaum mehr zu verarbeitende Datenfülle zu vermeiden) und nur diese theoretisch zu beleuchten. Ich habe nach Fällen gesucht, die sich, bezogen auf die Innenperspektive, deutlich kontrastieren – gefunden habe ich u.a. Ehemalige, die das Treffen beispielsweise als „beglückte“ Erfahrung beschreiben, andere, die nie wieder ein Klassentreffen besuchen würden etc.

Die Verortung zwischen der Grounded Theory und theoriegeleitetem Verfahren ergibt sich auch durch den wissenschaftlichen Quellentext, der sich ebenfalls ‚dazwischen‘ ansiedeln lässt. Laut Barbara Friebertshäuser (2001: 130) „handelt es sich beim wissenschaftlichen Quellentext um eine verdichtete Beschreibung oder Zusammenstellung von Daten und Dokumenten [...], die während der Feldforschung gesammelt wurden, auf der Basis von rekonstruktiven und theoriegeleiteten Analysen.“ Auf der anderen Seite wird aber auch eine gegenstandsbezogene Theoriebildung angestrebt, vor allem durch „empirienahe Kommentierung[en]“ (ebd.). In meiner Arbeit sind dies die Überschriften zu den einzelnen Interviewpassagen und der Kommentar selbst, die wiederum theoretisch vorstrukturiert wurden (u.a. in *Erinnerungen an ...* und oder *in der Begegnung mit ...* verschiedenen Akteuren, siehe Wissenschaftlicher Quellentext), um eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Fälle zu gewährleisten.

Ad 2.) Problematisieren möchte ich an dieser Stelle das Verfahren der Auswahl von Vergleichsgruppen, wie es die Grounded Theory zu Grunde legt. Zu Beginn meiner Erhebung war die Suchrichtung recht klar, da die Kriterien für einen Vergleich offene oder direkt zu erfragende waren. Beispielsweise war die Zwischenzeit (zwischen Schulabschluss und erstem Treffen) ein solch ‚offenes‘ Suchkriterium oder auch das Alter der Ehemaligen sowie die besuchte Schulform und das Geschlecht. Die Frage, *welche* Interviews kontrastieren (möglicherweise) meine bisherigen Fälle und welche InterviewpartnerInnen bringen die entsprechenden Kriterien mit, war also zu diesem Zeitpunkt noch recht leicht zu beantworten. Im weiteren Verlauf des Erhebungs- und Auswertungsprozesses wurden die kontrastierenden Kriterien zunehmend komplex – zum einen waren geeignete Vergleichsgruppen bzw. -personen kaum mehr zu finden. Ein stärkerer Einwand ist aber, dass eine solches Vorgehen im Grunde dem Anspruch qualitativer Forschung einer möglichst offenen Interviewführung widerspricht. Eine zielgerichtete Suche nach geeigneten Vergleichskriterien und InterviewpartnerInnen bedeutet, wenn sie denn gefunden werden, dass im Interview genau diese (Vergleichs-)Dimensionen zum Thema werden (müssen). Über den Gang ihrer Erzählung entscheiden aber die Interviewten im qualitativ-biografischen Interview selbst, sie gewichten auch die jeweiligen thematischen Anteile. Das heißt, je feiner die Ausprägungen je Kategorie werden, desto stärker müsste auf eine bestimmte Frage hin gezielt gelenkt werden, zum Beispiel im Hinblick auf den Kontrast von überwiegend positiv oder negativ gefärbten

unverheiratet und ohne Kinder. Beschrieben wird hier eine biografische Verunsicherung (besonders deutlich am vermeintlich biografischem Versagen), m.E. ausgelöst durch die Konfrontation mit biografischen Themen im Vorfeld des Treffens, die jeder Ehemalige erlebt, unabhängig davon, ob er sich *für* oder *gegen* ein Treffen entscheidet (vgl. Auswertungskapitel ...). Eines meiner Ergebnisse zeigt beispielsweise, dass Ehemalige quasi unter dem Zwang stehen, das Treffen besuchen zu *müssen* – wollen sie die aufgebaute Spannung abbauen. Auch in den Fällen, in denen sich Ehemalige *gegen* eine Begegnung entscheiden, so meine These, ‚zieht‘ es die Ehemaligen zum Treffen – sie verweigern sich aber und haben kaum eine Chance, die aufgebaute Spannung und Verunsicherung wieder abzubauen. Eine Vielzahl von offenen Fragen ergibt sich, eine spannende fragt danach, ob auch bei den ‚Verweigerern‘ ein Prozess des Biografisierens ausgelöst wird. Fragen, die es in einer separaten Teiluntersuchung zu beantworten gilt – der aber auch einige ‚Hürden‘ im Weg stehen. Wie oben beschrieben zeigte kaum jemand der ‚Verweigerer‘ die grundsätzliche Bereitschaft zu einem Interview – einerseits, so ist zu vermuten, weil die Frage nach der Teilnahme an einem Interview einen Widerspruch ‚in sich‘ auslöst (wenn ich schon nicht am Treffen teilgenommen habe, um persönliche Themen oder Auseinandersetzungen zu vermeiden, warum soll ich mich dann dem Interview ‚stellen‘?) und zum anderen scheint die Sorge groß, es könne zu „persönlich“ werden (ein Stichwort, das mir ein Gesprächspartner gab). Über all diese ‚Einzelgründe‘ hinweg spannt sich ein grundsätzliches Problem des Zugangs: ‚Verweigerer‘ erzählen in der Regel nicht, dass sich nicht an einem Treffen teilgenommen haben, weshalb sie nur schwer ‚auszumachen‘ sind bzw. ‚gezielt‘ gesucht werden müssten (z.B. über Listen der InitiatorInnen, von denen abzulesen ist, wer teilgenommen hat und wer nicht) – grundsätzlich eine Vorgehen, das vor Anwendung kritisch zu hinterfragen wäre.

Erinnerungen an die Schulzeit hin. Eine ‚Führung‘ des Interviews, die für das leitfadengestützte vielleicht noch in Frage kommt, nicht aber für das von mir gewählte qualitativ-themenzentrierte Interview. Wie beispielsweise Lamnek (1995: 128) kritisiert, lässt das Konzept von Glaser und Strauss einige Fragen unbeantwortet bzw. wirft „neue Probleme“ auf. Die Methode der ‚Theoriekonstruktion‘ wird nur wenig transparent bzw. ist nur wenig präzise. Eine Kritik, die vor dem Hintergrund zu sehen ist, dass den Autoren weniger um die „Entwicklung eines expliziten Alternativkonzepts zur quantitativem Methodologie [geht; dV] als [um die; dV] Äußerung von Unmut über die relative Erfolglosigkeit der gegenwärtigen Soziologie und Sozialforschung. Ihr Plädoyer zielt auf eine Verminderung der Reglementierung zugunsten einer breit gefächerten Exploration ab.“ (Ebd. 128f.)

Meine Entscheidung und mein Kompromiss besteht nun darin, einzelne empirische Proben aus einem Möglichkeitsraum derjenigen zu entnehmen, die bestimmte (aber weitgehend ‚offene‘) Merkmale aufweisen. In der Praxis zeigte sich, dass mit einer Vielzahl solcher Proben eine *Annäherung* an bestimmte Merkmalskombinationen möglich war. Wobei rückblickend auch deutlich wird, dass das ein oder andere Interview ‚zu viel‘ geführt wurde, weil es keine neuen Erkenntnisse mehr erbrachte.

3.4 *Das Klassentreffen zwischen Ethnografie- und Biografieforschung*

Ähnlich wie in Bezug auf Grounded Theory und theoriegeleitetem Vorgehen ist meine Arbeit noch in einer zweiten Hinsicht in einem ‚Zwischenraum‘ angesiedelt – dem zwischen Ethnografieforschung und Biografieforschung.

- *Ethnografische Forschung* zielt auf die „Verbindung von Deskription und Analyse als Zugang zu fremden Lebenswelten, den dort geltenden Regeln, der Alltagskultur und den Sinndeutungen.“ (Friebertshäuser 2001: 120) Nach Christian Lüders (2000: 390) ist die Ethnografieforschung neugierig darauf „wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch ‚erzeugt‘ werden“. Wie konstituieren sich also soziale Phänomene, und zwar aus der Sicht der Subjekte, der TeilnehmerInnen an Klassentreffen. Ethnografieforschung meint einen „methodenpluralen Ansatz, der darauf zielt, Menschen im Kontext ihrer natürlichen Umgebung zu untersuchen, wobei die vom Forschenden praktizierte teilnehmende Beobachtung zu den Besonderheiten dieses Forschungsansatzes gehört.“ (Friebertshäuser 2001: 119)
- Die qualitative *Biografieforschung* geht davon aus, dass die Biografie „immer auch als soziales Konstrukt zu begreifen ist, aber eben nicht nur.“ (Marotzki 2000: 176) In den Mittelpunkt der Betrachtung biografischen Forschungsinteresses rücken „individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrung“ (ebd.) – die Biografisierung als Prozess und Leistung des Einzelnen, die Bedeutungen ordnet, Sinnzusammenhänge herstellt, insgesamt in der „Besinnung auf das eigene gelebte Leben“ besteht (ebd. 179). „Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, unser Leben konsistent zu machen, Linien in das Material unserer Vergangenheit zu legen, die ordnen und Zusammenhänge stiften. Linien trennen, heben hervor, konturieren, zeigen Richtungen an. Sie stellen Bezugs- und Orientierungsmarkierungen dar.“ (Ebd.: 179f.) (Biografieforschung siehe ausführlich im Kapitel 2.1).

Barbara Friebertshäuser, der ich in dieser Hinsicht folge, postuliert eine große Nähe und Überschneidung zwischen der Ethnografie- und der Biografieforschung. In der Verknüpfung beider Forschungsrichtungen ergeben sich die Möglichkeiten einer umfassender ‚Triangulation‘, das heißt der „Kombination (Triangulation) verschiedener Blickrichtungen, Standorte und Betrachtungsweisen“, die sich in verschiedenen methodischen Perspektiven niederschlagen (Friebertshäuser 2001: 120). Es ergeben sich vielfältige Bezugspunkte und Verbindungen, die einerseits zum Ziel haben, den Gegenstand möglichst umfassend zu

beschreiben (und im Idealfall die verschiedenen Facetten eines Untersuchungsgegenstandes auszuleuchten), die andererseits aber auch Vergleichsmaterial bereitstellen, um Ergebnisse überprüfen zu können. In Anlehnung an Uwe Flick (2000: 310) verstehe ich Triangulation als „Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes“, die vor allem einen „Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis [darstellt; dV] und weniger zu Validität und Objektivität in der Interpretation.“ (Ebd.: 311) Werden verschiedene Methoden und Verfahren trianguliert, ergeben sich meist „divergente Perspektiven“ (ebd.: 318), die wiederum neue Impulse in die Theorieentwicklung bringen. Uwe Flick stellt eine Verbindung zum Konzept des „Theoretischen Sampling“ und der „Theoretischen Sättigung“ von Glaser und Strauss her (vgl. ebd.: 318). Eine Theorie, die aus „verschiedenen Datenausschnitten“ entwickelt wurde, „passt oder funktioniert“ demnach besser als eine Theorie aus nur einer „Datensorte“ (Glaser und Strauss zitiert nach Flick 2000: 318) und die theoretische Sättigung ist demnach erreicht, wenn durch die Einbeziehung neuer Daten keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden.

Zwei der wichtigsten Verfahren, die sich aus der Verbindung der beiden Forschungsrichtungen ergeben, die teilnehmende Beobachtung und das qualitative Interview, habe ich in meiner Untersuchung eingesetzt (weiteres siehe Kapitel ‚Die Methoden im Einzelnen‘).

3.5 Die Methoden im Einzelnen

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über alle von mir eingesetzten Datenerhebungsverfahren (in aufsteigender Bedeutung).

Quantitative Methoden:

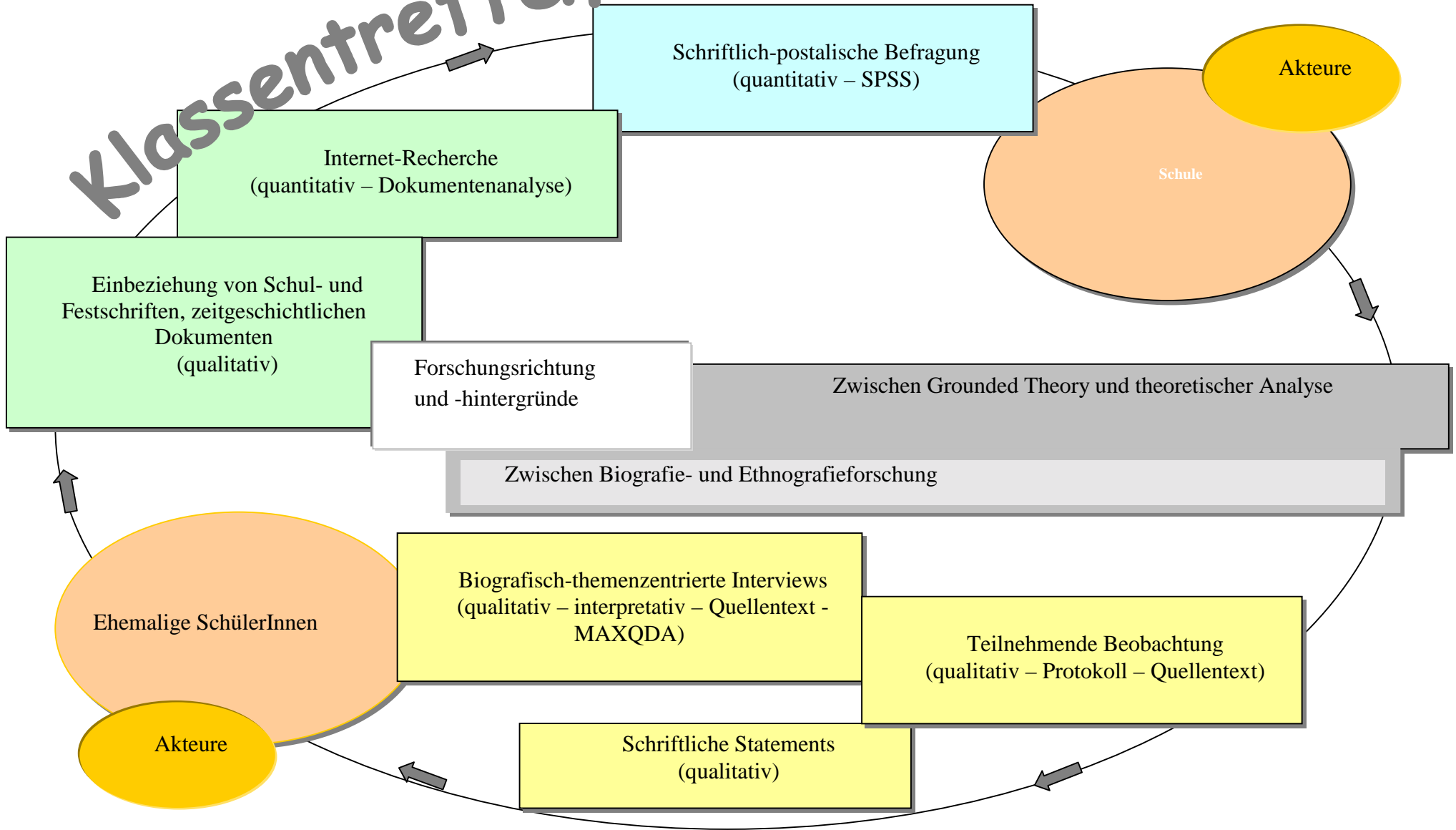
- 1) Schriftliche postalische *Befragung von SchulleiterInnen* (3.5.1)
- 2) *Inhaltsanalyse von Internet-Sites* (3.5.2)

Qualitative Methoden:

- 3) Sammlung und Analyse schriftlicher Statements darüber, wie TeilnehmerInnen eines Treffens dieses erlebt haben sowie die *Analyse verschiedener Dokumente* wie Schul-Festschriften, Mitteilungsblätter von Ehemaligengemeinschaften etc., aber auch Romane und Erzählungen, die sich mit Erinnerungen und Gedächtnis beschäftigen (siehe weitere Materialien in 3.5.3).
- 4) Mit Hilfe der klassischen ethnografischen Methode der *teilnehmenden Beobachtung* wurden Ablauf und Geschehen während verschiedener Klassentreffen beobachtet (3.5.4) . Im Mittelpunkt der Analyse stehen hier Abläufe, Rahmungen und Ausgestaltungen der Klassentreffen sowie ‚sichtbare‘ Interaktionen und Kommunikationsinhalte unter den Ehemaligen.
- 5) Im Kern meiner Untersuchung stehen qualitative Interviews mit Ehemaligen, die ich in Anlehnung an das qualitativ-biografische Forschungsparadigma als *qualitativ-themenzentrierte Interviews* bezeichnen möchte (siehe 3.5.5).

Die Methoden 1) – 3) dienen vor allem der *allgemeinen Beschreibung* von Verbreitung, Erscheinungsformen und Ausgestaltung von Klassentreffen. Bei Methode 5) wechselt die Perspektive auf den einzelnen Teilnehmer und dessen *subjektive* Sichtweise. Methode 4) ist zwischen allgemein-beschreibender und subjektiver Perspektive angesiedelt.

Klassentreffen



3.5.1 Die schriftliche Befragung

Die schriftlich-postalische Befragung von SchulleiterInnen allgemeinbildender Schulen wurde im Frühsommer (Mai bis Mitte Juni) 2000 durchgeführt. Die Erhebungsbasis bildeten die allgemeinbildenden Schulen und Berufskollegs im Kreisgebiet Siegen-Wittgenstein: 75 Grundschulen, 3 Gesamtschulen, 20 Hauptschulen, 15 Realschulen (mit Abendrealschule), 12 Sonderschulen, 14 Gymnasien, 5 Berufskollegs. Insgesamt N=144 Schulen. Ein Pre-Test wurde im Mai 2000 durchgeführt und diente der Prüfung des Fragenkatalogs. Die verschiedenen Schulformen waren mit je einer angeschriebenen Schulleitung vertreten. Mit den Angaben und Anmerkungen der SchulleiterInnen – bspw. zur Verständlichkeit einzelner Fragen, inhaltliche Ergänzungen – wurde der Fragebogen modifiziert, bevor er dann in der Haupterhebung eingesetzt wurde.

Die schriftlich-postalische Befragung habe ich gewählt, da eine möglichst große Zahl von SchulleiterInnen im Kreisgebiet Siegen-Wittgenstein befragt werden sollte, aus zeitlichen und Kostengründen aber keine mündliche Befragung durchgeführt werden konnte. Bei den SchulleiterInnen ist von einer bildungsbezogen recht homogenen Gruppe auszugehen, sodass kaum sprachliche Schwierigkeiten bestehen bzw. man annehmen kann, dass die Befragten im schriftlichen Ausdruck geübt sind (vgl. Friedrichs 1985: 237). Die meisten Fragen sind geschlossen gestellt. Die Befragten können sich mit einem Kreuz für (eine oder mehrere) Antwortalternative(n) entscheiden. Teilweise folgt auf die Ankreuzvariante die Möglichkeit, zusätzliche Informationen zu geben (z.B. Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen für Ehemalige oder Angaben, die nicht in der Liste der Antworten zu finden sind, z.B. über ‚Sonstiges, und zwar...‘). Einige Fragen sind offen gestellt, also ohne Antwortvorgaben, beispielsweise zum Ablauf der Veranstaltung (‚Beschreiben Sie bitte kurz den Ablauf dieser Veranstaltung‘).

Der fünfseitige Fragebogen (Antwortdauer ca. zwischen 30 und 45 Minuten) teilt sich in drei Bereiche auf: Im ersten Bereich finden sich Fragen zur *gegenwärtigen* oder *tatsächlichen* Ehemaligen-Praxis, u.a. ob die Schule Veranstaltungen für ihre ehemaligen Schülerinnen ausrichtet, wenn ja, welche (z.B. Abi-Treffen, Kurstreffen, Klassentreffen etc.). Die Befragten werden in der Folge gebeten, ihre Angaben auf die ‚jüngst‘ durchgeführte Veranstaltung zu beziehen – welche Personen(-Gruppen) haben teilgenommen, welche (speziellen) Programmpunkte gab es, Angaben zum Ablauf der Veranstaltung und Informationen über die OrganisatorInnen. Um die Bedeutung ehemaliger SchülerInnen und von Ehemaligen-Veranstaltungen für die Schule zu ermitteln, wurden die SchulleiterInnen um die Bewertung von 10 Statements gebeten (dreistufige Skala: trifft zu; teil/teils und trifft nicht zu), beispielsweise: Ehemalige ... *sind Bindeglied zwischen Schule früher und heute* oder *stärken das Schulprofil*; Ehemaligen-Veranstaltungen ... *sind eine wichtige schulische Aufgabe* oder *sind ein wichtiger Bestandteil der Schultradition*. Gab es bisher keine Veranstaltungen für Ehemalige an der jeweiligen Schule, wurde der/die Befragte über einen Filter zum nächsten Fragenkomplex weitergeführt (*bitte weiter mit Frage ...*).

Der zweite Teil des Fragebogens konzentriert sich auf *geplante* Ehemaligentreffen, beispielsweise wird danach gefragt, ob die Schule in der nächsten Zeit ein solches Treffen plant und wenn ja, wann es stattfinden wird, welche Form und Programmpunkte es haben wird, wer eingeladen und wer es organisieren wird etc.

Eine Frage fordert die Befragten auf, die bisher keine Veranstaltung für Ehemalige initiiert haben und dies auch nicht planen, in offener Form die Gründe dafür zu nennen. Eine weitere Frage soll aus der Sicht und Einschätzung der SchulleiterInnen ermitteln, ob ehemalige Schülerinnen *privat initiierte Treffen* besuchen.

Der letzte Teil des Fragebogens schließlich erhebt Daten zur Schule, beispielsweise Anzahl der SchülerInnen und LehrerInnen im aktuellen Schuljahr, größere schulkulturelle Veranstaltungen, Schultyp und Alter der Schule, Fragen zum Förderverein (u.a. Anteil der

ehemaligen SchülerInnen) etc. Ausgewertet wurden die Daten mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 10.01.

Die SchulleiterInnenbefragung zielt (vor allem) auf die schulinitiierten Ehemaligentreffen, auf der Ausgestaltung und – soweit das aus der begrenzten Stichprobe ableitbar ist – auf die Verbreitung von schulinitiierten Treffen. Private Klassentreffen kommen nur am Rande ins Gespräch.

Die Ergebnisse der SchulleiterInnen-Befragung sind in den Empirischen Annäherungen (Kapitel 1.3) nachzulesen.

3.5.2 *Texte im Internet – die Dokumentenanalyse*

Der Beschreibung der Vielfalt und der Formen von Klassentreffen bzw. Ehemaligentreffen dient auch die Analyse von Internet-Sites. Das Internet bietet eine Menge Material zum Thema Klassentreffen und Ehemalige. Zum Stichwort ‚Klassentreffen‘ landete das Internet im Oktober 2002 (mit der Suchmaschine „fireball“) über 10.000 Treffer.

Das Erhebungs- und Auswertungsverfahren lehnt sich an die „Dokumentenanalyse“, eine quantitativ orientierte inhaltsanalytische Technik, an (u.a. von Lamnek 1995: 193f. beschrieben). Die Kategorien wurden dabei aus einem kleinen Pre-Test verschiedener Internet-Texte im Vorfeld der eigentlichen Erhebung abgeleitet. Das gefundene Material wurde dann nach den Ausprägungen der entsprechenden Variablen geordnet, z.B. die Form des Treffens als öffentlich (und damit überwiegend schulisch) oder privat. Betonen möchte ich, dass dieses Verfahren ausschließlich darauf abzielt, das Ereignis Klassentreffen, so wie es im Internet Verbreitung findet, in seinen Formen abzubilden. Hier geht es also *nicht* in erster Linie darum, Einstellungen, die sich hinter den Dokumenten verbergen, abzubilden – dazu habe ich eine spezielle Methode, das qualitativ-themenzentrierte Interview, gewählt.

Die Dokumente wurden wie folgt geordnet:

a) *Texte mit privatem Charakter* in Einladungen, Aufrufen und Informationen, die sich an einen kleinen Adressatenkreis von Ehemaligen richten. Einzelne Personen oder kleine Organisationsteams initiieren Treffen jeweils *einer* ehemaligen Klasse oder Jahrgangs ohne Mitwirkung der Schule. Die Internet-Seiten sind privat, heben aber den Namen der ehemaligen Schule hervor. Häufig werden Fotos der Klasse oder des Jahrgangs auf der Homepage gezeigt.

b) *Texte mit öffentlichem Charakter*, in denen die Schule im Mittelpunkt steht. Verknüpft sind Ankündigungen über Ehemaligentreffen oder Ehemaligentreffpunkte mit Schulpräsentationen. Die Texte richten sich an eine größere Öffentlichkeit. Die Seiten sind teilweise von der Schule ‚genehmigt‘ oder werden im Auftrag, überwiegend von Ehemaligen(-Vereinen), aber auch ‚aktuellen‘ SchülerInnen entworfen und betreut.

c) Verschiedenes: *Erinnerungen ehemaliger SchülerInnen* an ein Klassentreffen oder an die Schulzeit und (fiktive) *Geschichten über Klassentreffen*, mit offenem Adressatenkreis. Newsgroups, Interviews, Filme, Zeitungen rund ums Klassentreffen.

Ergebnisse der Internet-Recherche zum Thema Klassentreffen finden sich in den Empirischen Annäherungen (Kapitel 1.4).

3.5.3 *Weitere Materialien*

Ergänzend wurden weitere Materialien ausgewertet, u.a. Schul- und Festschriften einzelner Schulen bzw. der an den jeweiligen Schulen organisierten Fördervereine, schriftliche Kurz-Statements ehemaliger SchülerInnen zu ihrer Einschätzung des besuchten Treffens und eine Sammlung von Zitaten aus der Literatur.

Schul- und Festschriften. Diese wurden vor allem im Hinblick auf die jeweilige Schule hin analysiert und sind weitestgehend in den entsprechenden Quellentexten zu finden. Sie bieten Informationen zum zeitlichen Hintergrund (zeitlicher Bezugsrahmen) – beispielsweise zur Schulzeit während des Krieges – und sollen eine Einordnung erleichtern.

Schriftliche Statements Ehemaliger. In einem Brief an die TeilnehmerInnen eines Klassentreffens wurden drei Bereiche ‚offen‘ erfragt: 1. Wie sahen Ihre Erwartungen vor dem Treffen aus? 2. Wie haben Sie das Klassentreffen erlebt? Welche Erfahrungen und Eindrücke haben Sie vom Treffen mitgenommen? Von 33 ehemaligen SchülerInnen, die das Treffen besucht hatten, antworteten mir 15. Entlang dieser Fragen wurden auch die Antworten zusammengefasst. Jeweils zu einer Oberkategorie, z.B. Erleben des Treffens, werden die Antworten dazu mit kommentierenden Überschriften geordnet (ähnlich wie in den Quellentexten). Ziel war, mit Hilfe der geordneten bzw. kommentierten Statements eine erste empirische Annäherung an den Gegenstand Klassentreffen, aus der Sicht der ehemaligen SchülerInnen, zu geben. (Siehe dazu im Kapitel Empirische Annäherungen 1.1)

3.5.4 Die teilnehmende Beobachtung

Die ‚klassische‘ Methode der Feldforschung ist die teilnehmende Beobachtung. Sie ermöglicht, auf den Gegenstand Klassentreffen bezogen, das (Mit-)Erleben und Beschreiben der Begegnung ehemaliger SchülerInnen aus der Innenperspektive heraus. Anders als beispielsweise im Interview wird das Ereignis Klassentreffen nicht rekonstruiert (es hat ja bereits stattgefunden und man spricht *über* das Treffen), sondern aktuell mitvollzogen (vgl. Lüders 2000: 391f.).

Meine Teilnahme an verschiedenen Klassentreffen bewegte sich jeweils in einem zeitlichen Rahmen zwischen zwei bis vier Stunden. Betonen möchte ich, dass ich mich als Beobachterin dann verabschiedete, wenn sich die Begegnung ‚intensivierte‘, einen intimeren oder persönlicheren Charakter annahm – eine Entwicklung, die sich zumeist nach mehreren Stunden zeigte (am späten Abend oder im Übergang zur Nacht; siehe unten). Teilnehmen konnte ich an einigen Klassentreffen, wobei die Beobachtungen der Treffen von Frau Grund, Heidi, Herr Berg/Herr Mallen, Raimund und von Herrn Wilmer in die Quellentexte eingeflossen sind.

Im Vorfeld bat ich meine AnsprechpartnerInnen darum, mit dem Initiator/der Initiatorin darüber zu beraten, ob ich teilnehmen dürfe. In den Fällen, in denen keine eindeutige Einladung ausgesprochen wurde bzw. Zweifel (wenn auch ‚leiser‘ Art) bemerkbar wurden, nahm ich nicht am Treffen teil. Zur Absprache gehörte, dass ich, wenn gewünscht, Fotos machen würde (die später als Abzüge übergeben würden) und dass ich nicht den gesamten Abend über dabei sein würde, sondern nur eine begrenzte Zeit, um den Charakter der Begegnung nicht im Gesamt zu stören oder zu verändern. Mein Eindruck, aber auch der anderer TeilnehmerInnen war, dass meine Beobachterrolle schnell ‚vergessen‘ wurde. In den meisten Fällen war ich eine willkommene Gesprächspartnerin, der die ersten Eindrücke mitgeteilt werden konnten, die eben mal ein Foto von der Gruppe machen konnte etc.

Die Beobachtung selbst war weitgehend unstrukturiert. Ein Augenmerk richtete sich auf einzelne Situationen, wie die Phase der Begrüßung (Empfang, Wiedererkennen, Annäherung), die erste Bildung von Gruppen (Sitzordnung, Gesprächsthemen), aber auch auf den Ablauf des Abends – Programmpunkte, Redebeiträge, Atmosphäre etc. Verschiedene Phasen oder Situationen konnte ich dabei mit der Fotokamera festhalten. Wobei die Fotos auch im Hinblick auf eine spätere Interview-‚Erinnerungshilfe‘ hin bzw. als unterstützende Erzählaufforderung für die geplanten Interviews gemacht wurden.

Die besuchten Klassentreffen wurden mit Fotos und Notizen in einem Feldtagebuch dokumentiert. Die Aufzeichnungen nahm ich meist direkt im Anschluss an ein Treffen vor (wenn es schon allzu spät war erst am nächsten Tag) – retrospektiv aus dem Gedächtnis.

Christian Lüders (2000: 396) schreibt dazu, dass die Aufzeichnungen und Protokolle „nicht als getreue Wiedergaben oder problemlose Zusammenfassungen des Erfahrenen begriffen werden [können; dV], sondern [sie; dV] müssen als das gesehen werden, was sie sind: Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre ‚Beobachtungen‘ und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen.“ Eine lesbare Form erhalten die Beobachtungen in Form des wissenschaftlichen Quellentextes (siehe weiter unten), der Ergebnisse und Analysen unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen miteinander in einem Text verknüpft bzw. darauf abzielt, einem ‚Fall‘ bzw. ein Treffen möglichst „dicht“ zu beschreiben („Dichte Beschreibung“ als interpretative Arbeit in der Ethnografie geht auf Clifford Geertz zurück).

3.5.5 *Das themenzentrierte qualitative Interview*

Das Kernstück meiner Untersuchung sind Interviews mit BesucherInnen von Klassentreffen. Insgesamt habe ich 19 Interviews durchgeführt, wovon 13 letztendlich für diese Arbeit ausgewählt wurden. Die Auswahl der 13 Interviews beruht darauf, dass einige Interviews sich in ihrem inhaltlichen Kern sehr ähnlich waren. Neue Ideen, Kategorien oder Eigenschaften ließen sich bei diesen Interviews bei genauerem Hinsehen und Vergleichen nicht mehr ausmachen, da die gebildeten Kategorien bereits ‚gesättigt‘ waren.

Meine Studie beschäftigt sich mit der Biografiearbeit des Einzelnen beim Klassentreffen. Die anderen Ehemaligen bzw. die beim Klassentreffen entstehende Wir-Gemeinschaft bilden den Rahmen zu dieser Biografiearbeit. Die Interviews bilden diesen Rahmen aus der jeweiligen subjektiven Sicht der einzelnen Teilnehmenden ab. Ich habe mich entschieden, die Interviewten so auszuwählen, dass sie *nicht* ehemalige SchülerInnen *einer* Klasse sind³³. Dies aus drei Gründen. Erstens ging es mir nicht darum, das Treffen als Biografisierungsrahmen intersubjektiv ‚verlässlich‘ – das heißt also anhand der Beschreibung aller TeilnehmerInnen des Klassentreffens – zu beschreiben³⁴. Wichtiger für die (erfolgreiche oder nicht erfolgreiche) Biografiearbeit des Einzelnen ist seine eigene subjektive Wahrnehmung des Treffens. Zweitens konnte ich durch die Auswahl von InterviewpartnerInnen aus unterschiedlichen Treffen verschiedene Faktoren, die auf das Erleben des Klassentreffens Einfluss nehmen können – wie zum Beispiel die Schulform, das Alter der Ehemaligen und den Zeitpunkt zwischen Verlassen der Schule und dem Klassentreffen – variieren. Drittens lag die Befürchtung nahe, dass Ehemalige aus einer Klasse mir nicht in aller Offenheit von sich und dem Treffen erzählt hätten, da die anderen ‚Zeugen der gleichen Vergangenheit‘ sind (mit möglicherweise sich widersprechenden Aussagen).

Die Erzählaufforderung zu Beginn eines jeden Interviews kommt einer Fragestellung gleich, die auf das besuchte Klassentreffen Bezug nimmt. Die Befragten werden aufgefordert, an den von der Interviewerin vorgegebenen Gegenstand anzuknüpfen und ihre Erzählungen im Verlaufe des gesamten Interviews entlang des Themas Klassentreffen zu gestalten. Anders als im narrativen Interview konzentriert sich die Erzählaufforderung also auf ein Thema, von dem ausgehend die Erzählung aufgenommen wird. In Anlehnung an das qualitativ-biografische Vorgehen möchte ich deshalb von einem *qualitativ-themenzentrierten Interview* sprechen.

In Entsprechung zu den Grundsätzen des von Fritz Schütze entwickelten *narrativen Interviews* lassen sich auch für das themenzentrierte Interview im Folgenden einige wichtige Grundbedingungen festhalten, wie sie Christel Hopf (2000: 355f.) zusammengetragen hat: Die Erzählaufforderung soll, obwohl sie sich auf ein Thema zentriert, den Gesprächspartner

³³ Die Kontaktaufnahme zu den einzelnen InterviewpartnerInnen ist jeweils im zugehörigen Quellentext vermerkt. Nur zwei meiner Interviewpartner – Herr Berg und Herr Mallen – kommen aus derselben Klasse.

³⁴ Wobei allerdings ohnehin nicht zu erwarten gewesen wäre, dass alle Ehemaligen das Treffen ‚übereinstimmend‘ bewerten würden.

nicht zu sehr „gängeln“, sondern eine selbstbestimmte „Stegreiferzählung“ anregen. Außerdem soll sie Impulse bieten, um Erinnerungen mobilisieren und diese frei erzählen zu können. Die „Haupterzählung“ soll vom Interviewten „autonom“ gestaltet werden, ohne Interventionen von außen. Das heißt, dass der Interviewer/die Interviewerin die Rolle des aufmerksamen Zuhörers übernimmt und den Erzählfluss nur mit Gesten und „nicht-direktiven Kurzkomentare[n]“ unterstützen darf. Erst im Nachfrageteil darf der Forschende konkret Fragen an den Interviewten richten. Schütze spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bilanzierungsteil“, der in Erweiterung der Nachfrage auf eher abstrakter Ebene Verallgemeinerungen und Interpretationen des befragten Individuums fördert. In der Interview-,Praxis‘ zeigte sich, dass meine Interviewpartnerinnen zwar (vor allem anfangs, aber auch zwischendurch) immer wieder mit ‚Kurzworten‘ informativer Art (zum Ablauf des Treffens oder Organisatorisches oder Aufzählung von Personen, Namen und Orten etc.) auf das erzählauffordernde Thema eingingen – jedes Interview enthält aber auch Erzählpassagen in ‚freier‘ Erzählung, die vor allem an den erzählten Erinnerungen aus der Kindheit und Schulzeit sichtbar werden. Die Interviews bleiben also nicht bei den ‚direkten‘ Antworten stehen, sondern wandern durch die Zeiten und quer durch verschiedene biografische Themen.

Jede(r) Interviewte wird im Interview mit dem gleichen Thema konfrontiert – über die Erzählaufforderung, er oder sie habe vor kurzem oder vor längerer Zeit eine Klassentreffen besucht ... Obwohl eine Vergleichbarkeit der Interviews über die einheitliche Struktur in den Quellentexten abgestrebt wird, liegt die Betonung doch auch auf dem Besonderen, auf der Einzigartigkeit der biografischen ‚Umgehensweise‘ des Einzelnen mit dem Klassentreffen. Für die praktische Vorgehensweise bedeutet dies, dass jede Befragte und jeder Befragte zuerst als Einzelfall behandelt wurde, in einer möglichst genauen Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse, wobei auch weitere Kontextinformationen einbezogen wurden (wenn vorhanden beispielsweise zeitgeschichtliche Hintergrundinformationen zur besuchten Schule etc.). In einem zweiten Schritt erst wurden diese Einzelfälle vergleichend und kontrastierend gegenüber gestellt (vgl. Flick 2000: 254).

Das Vorgehen bei der Transkription. Da ich alle Interviews selbst durchgeführt habe, wurden die jeweiligen Gesprächssituationen beim späteren Anhören der Bandaufzeichnungen schnell wieder ‚lebendig‘. Auch die Transkriptionen habe ich größtenteils selbst durchgeführt und in den wenigen Fällen, in denen eine Schreibkraft diese Arbeit übernommen hatte, habe ich immer wieder hineingehört und die korrekte Verschriftlichung überprüft. Diese Arbeitsschritte ergaben sich aus der Befürchtung, die InterviewpartnerInnen und das Erzählte könnten mir fremd werden bzw. das Verschriftlichte sei durch fehlende Nähe der Schreibkraft zu den Personen nicht mehr authentisch mit der eigentlichen Situation. So war das wiederholte Anhören der Interviews, vorwiegend natürlich einzelner Interviewpassagen, das für mich wichtigste Mittel und Vorgehen, um den Text zu ‚verstehen‘.

Ein transkribierter Text ist um Authentizität des Sprechaktes bemüht. Dazu bedarf es verschiedener Transkriptionsregeln (ausführlich bei Lamnek 1995), deren Genauigkeit variiert und deren Wahl nicht zuletzt auch durch die Auswertungsstrategie mitbestimmt wird. So wird beispielsweise in hermeneutischer Vorgehensweise, die idealtypisch eine aufwändige Feinanalyse eines Einzelfalles vornimmt, eine komplexere Übersetzungsform eines Interviews in einen Text nötig sein, als dies bei einer eher ‚pragmatisch-reduktiven‘ Auswertung einer größeren Anzahl von Fällen nötig und ökonomisch wäre. Jedes Interview bedarf jedoch der „Umwandlung“, die die Auswertung vorbereitet. Zinnecker beschreibt den Prozess der Umwandlung dabei wie folgt:

„Was der Sozialforscher bei einer Umschrift praktisch macht, ist nicht die Umwandlung von gesprochener Sprechsprache in reine Schriftsprache, sondern – wenigstens teilweise – ihre Umwandlung in eine verschriftlichte Sprechsprache. Er sucht dabei einen Ausgleich

zwischen den Regeln der Sprechsprache und der Schriftsprache herzustellen. Was ihm vorschwebt, ist eine Schriftsprache nach den Regeln der Sprechsprache, oder vielleicht besser akzentuiert: Eine Sprechsprache, die den Regeln der Schriftsprache angeglichen ist.“ (Zinnecker 1982; zitiert nach Bernart/Krapp 1998: 34).

Meine Interviews wurden mit folgenden einfachen *Transkriptionsregeln* ‚übersetzt‘:

- (///) = bei längeren Sprechpausen bzw. wenn deutlich wird, dass nach einem Wort gesucht wird
- Wort = ein besonders betont gesprochenes Wort
- (lacht) = begleitende Geräusche wie beispielsweise Lachen
- (.?.) = ein unverständliches Wort (zu leise oder undeutlich gesprochen)
- (*) = im Hintergrund oder parallel Gesprochenes
- / = abruptes Ende oder Unterbrechung eines Satzes

Ausschlaggebend für meine Beschränkung auf einige einfache Regeln waren sowohl pragmatisch-ökonomische Gründe (insgesamt hatte ich 13 mehrstündige Interviews zu transkribieren) sowie die Anwendung eines interpretativ-reduktiven Auswahlverfahrens (siehe weiter unten) und nicht zuletzt das Bemühen um gute Lesbarkeit der Interviewausschnitte (vor allem im Hinblick auf die Einbindung in einen wissenschaftlichen Quellentext, der sich um eine gute Lesbarkeit bemüht).

Die Form der Auswertung steht in enger Verbindung zur jeweiligen Erhebungsmethode und natürlich zur theoretischen Rahmung. Laut Lamnek (1995: 114) wird angestrebt, „dem jeweiligen Projekt eine an Thema und Erhebungsmethode orientierte Auswertungsmethode auf den Leib zu schneiden.“

Wie weiter oben beschrieben wurde, spielt der Aspekt der ‚Gleichzeitigkeit‘ bei der Theoriegenerierung eine große Rolle – auch die Auswertung der (qualitativen) Daten ist ein Teil des Prozesses und verlief weitestgehend parallel zu den übrigen Schritten.

Näher beschrieben wird hier vor allem die Auswertung der qualitativen Interviews, die das Kernstück der Untersuchung bilden. Nach der interpretativ-reduktiven Auswertung, dem ersten Schritt, folgt der Wissenschaftliche Quellentext, der wiederum eine Form der Auswertung darstellt, über die Interviews hinaus aber zum Teil noch Daten aus weiteren Quellen aufnimmt. Alle weiteren Auswertungsverfahren sind den jeweiligen Erhebungsformen zugeordnet und werden nicht mehr gesondert beschrieben.

Die interpretativ-reduktive Auswertungsstrategie

Möglichkeiten, das Material aus qualitativen Interviews auszuwerten, sind vielfältig. Ich folge in meiner Arbeit einer eher allgemeinen Handlungsanweisung, die zwar „eine generelle Struktur“ vorgibt, aber „offen für gegenstandsadäquate Modifikationen“ (Lamnek 1995: 108) ist.

Der folgende Abschnitt beschreibt die Vorgehensweise bei der Auswertung insbesondere der qualitativen Interviews, wie sie in den jeweiligen Quellentext eingeflossen sind (als Überschrift, Kommentierung und Deutung).

Im Anschluss an die Transkription der Interviews (und mehrmaligem Kontrollhören) geht es darum, die Gesamtform des Interviews zu erkennen. Dazu wurde jeweils der thematische Verlauf des Interviews skizziert – sowohl die chronologische Reihenfolge der Themen als auch die Themen selbst. Schon in dieser Phase wurden die Themen der einzelnen InterviewpartnerInnen wie (vorläufige) Kategorien behandelt, denen teilweise schon Eigenschaften zugeordnet wurden. Wie im Kapitel Problematisierung (3.3) besprochen, war zu Beginn der Erhebung die Suchrichtung noch deutlich. Erst im späteren Verlauf, in dem

sich die Kriterien für einen Vergleich immer weiter differenzierten, waren geeignete Vergleichsgruppen nicht mehr zu finden bzw. war dieses Vorgehen auch nicht mehr mit dem Anspruch qualitativer Forschung vereinbar. Um dieses Problem zu lösen, wurden Interviews mit Ehemaligen durchgeführt, die eine bestimmte Merkmalskombination (in recht offener Form bzw. in Ansätzen) aufwiesen. So wurden zwar mehr Interviews geführt als ‚nötig‘, zugleich aber eine Möglichkeit geschaffen, mit Hilfe dieser Interviews empirische *Proben* zu gewinnen, um eine Annäherung an bestimmte Merkmalskombinationen zu schaffen (beispielsweise positive Erinnerungen an MitschülerInnen und negative an Akteure der ehemaligen Schule).

Die einzelnen Interviews wurden permanent miteinander verglichen – eine Phase im Auswertungsprozess, die für mich die zeitlich- und arbeitsintensivste darstellte, aber auch die spannendste, weil es immer wieder Neues zu entdecken gab.

Hilfreich in der Phase der Einzelfallanalyse, aber auch für den Vergleich, war das Textanalyseprogramm WINMAX, Version 2001, eine sogenannte „QDA-Software“ (qualitative Data Analysis, Kuckartz 1999: 9). Die einzelnen Arbeitsschritte ordnen sich dabei wie folgt: erst wird ein Text transkribiert, dann formatiert und in das QDA-Format importiert. Erst dann erfolgt die Codierung, die wichtig ist, um nach Mustern von Kategorien vergleichend suchen zu können (vgl. Kuckartz 1999: 11). Ist ein Text in das Programm eingelesen, wird dieser in einer Art „Gesamtschau“ (ebd.: 32) betrachtet, d.h. jeder Text wird für sich (wie schon weiter oben beschrieben) mit all seinen Themen dargestellt und kommentiert (dies geschieht mit Hilfe der ‚Memos‘). Textsegmente, die zu den gleichen Kategorien gehören, werden dann miteinander verglichen – einmal natürlich je Fall (hier können dann ‚feinere‘ Eigenschaften einer Kategorie eingeführt werden) aber auch im kontrastierenden Vergleich zwischen den Fällen. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede gibt es, welche Zusammenhänge und Besonderheiten in und zwischen den Fällen? Letztendlich bietet das Programm eine Hilfe zur Strukturierung des Datenmaterials bzw. bringt das Programm das Material in eine „überschaubare Ordnung“³⁵ (ebd.: 33)

Ein zentraler Auswertungsschritt – der wissenschaftliche Quellentext

Die wissenschaftlichen Quellentexte stützen sich in erster Linie auf die Interviews, beziehen in Ergänzung aber auch Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung ein sowie Informationen aus schriftlichen Materialien. Pro Fall oder Interview ist ein wissenschaftlicher Quellentext entstanden – also insgesamt dreizehn Quellentexte.

Der wissenschaftliche Quellentext wurde im Zuge des Hochschulforschungsprojektes „Studium und Biografie“ (zwischen 1986 und 1991), unter der Projektleitung von Jürgen Zinnecker, entwickelt. Eine „methodisch-analytische Neuerung“ (Apel et al. 1995: 346), die eine Antwort auf die Frage sucht, wie sich Daten aus unterschiedlichen Quellen (und auf unterschiedlichen methodischen Wegen gewonnen) leichter verbinden und in eine einheitliche Form bringen lassen.

Im wissenschaftlichen Quellentext werden also Daten aus unterschiedlichen Quellen aufgearbeitet – zu einem Text ‚verdichtet‘ (ebd.: 367). Die Aufarbeitung besteht in der Synthese einzelner Erhebungsschritte zu einem neuen Ganzen.

Merkmale des wissenschaftlichen Quellentextes:

³⁵ Das Datenmaterial „gleicht nun den geordneten Arzneimitteln in der Apotheke, die sich wohl sortiert in Schubladen- oder Regalschränken befinden. Schubladenetiketten geben Auskunft darüber, was einen erwartet, wenn man sie öffnet. In diesen einzelnen Schubladen befinden sich die Textsegmente verschiedener Interviews, die man zuvor durch Codierung entsprechend zugeordnet hat. Diese Materialien lassen sich im weiteren sehr einfach deskriptiv auswerten, indem gewissermaßen der Schubladeninhalte ausgebreitet und zu einem neuen Text verdichtet und montiert wird.“ (Kuckartz: 1999: 33) Der neue Text, der unter Einbeziehung weiterer Daten aus anderen Erhebungen entsteht, ist der *wissenschaftliche Quellentext*.

„Der wissenschaftliche Quellentext, als Teil einer mehrstufigen Auswertungsstrategie, bezeichnet eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten. Merkmale des wissenschaftlichen Quellentextes sind:

- a) theoretisch reflexive Auswahl der Materialien anhand von Leitthemen
- b) das Zusammenfügen von Quellen unterschiedlicher methodischer Herkunft
- c) die Berücksichtigung von Rezeptionsgewohnheiten bei der Formgebung.

Der Quellentext liefert im Rahmen der Auswertungsarbeit die Materialbasis für die sich anschließende Entschlüsselungsarbeit in Form von kommentierender Auseinandersetzung und theoriegeleiteter Reflexion.“ (Apel et al. 1995: 368)

Wissenschaftlich erzeugte Quellen sind dabei Quellen, die sich im Forschungsprozess ergeben, beispielsweise Beobachtungsberichte, Fotos, Interviews. Primäre Quellen sind u.a. offizielle Dokumente, statistische Materialien etc., also all die Materialien, die nicht von den ForscherInnen selbst erzeugt werden.

Das praktische Vorgehen bei der Zusammenstellung und Auswertung eines Quellentextes folgt verschiedenen Stufen: Nach der Auswahl primärer und wissenschaftlich erzeugter Quellen, werden ‚Lücken‘ gefüllt, z.B. mit Hilfe weiterer Materialien oder indem Erinnerungen aktualisiert werden (Wie war das noch? Auffrischungsgespräche im Kreis der ProjektmitarbeiterInnen oder erneute Durchsicht des Materials). Der Quellentext zielt auf gegenstands- und theoriebezogene Ergebnisse. Aus diesem Grund werden die Materialien theoretisch strukturiert und interpretiert (vgl. Apel et al. 1995: 370).

Der Quellentext bildet die Basis für die nachfolgende Auswertung und den Vergleich und ist zugleich schon ein *Resultat verschiedener Selektions- und Interpretationsschritte*: „In Form einer kommentierenden Befragung des Quellentextes werden Spezifika, Zusammenhänge und gegenstandsbezogene Verallgemeinerungen angefügt.“ (Apel et al. 1995: 370)

Die Quellentexte folgen in meiner Arbeit durchgängig dem gleichen Schema bzw. den gleichen Leitthemen. Nach einführenden Bemerkungen zur Person, zur Auswahl des/der Interviewten und zur Interviewsituation folgen Angaben zur *Gestaltung des Treffens*. Hierzu gehören Anlass, Initiative und Organisation des Treffens und der Ablauf des Treffens. Den nächsten Abschnitt bilden Interviewpassagen, die sich auf die Zeit zwischen Einladung und Treffen beziehen (*Situation vor dem Treffen*).

Die folgenden Abschnitte beziehen sich jeweils auf unterschiedliche Zeitebenen. Im ersten der beiden Abschnitte stehen die *Erinnerungen* im Mittelpunkt. Hier sind Aussagen gesammelt, die sich auf das damalige Schul- und Klassenerleben des einzelnen Ehemaligen beziehen. Der zweite Abschnitt bezieht sich auf die Gegenwartsebene des Klassentreffens, das heißt konkret auf das Erleben des Treffens selbst – *Begegnungen* genannt. Am Ende jedes der beiden Abschnitte – Erinnerungen und Begegnungen – versuche ich eine zusammenfassende inhaltliche *Deutung* des jeweiligen Abschnitts.

Den Abschluss eines jeden Interviews bildet die Herausarbeitung und Interpretation eines zentralen biografischen Mottos bzw. *Themas* des Ehemaligen in Bezug auf das Klassentreffen (,was sucht der Einzelne im Klassentreffen‘?).

Alle Interviewpassagen im Quellentext sind mit einem zusammenfassenden *Kommentar* versehen. Zwischendurch finden sich bei einigen Quellentexten auch Einordnungen in zeitgeschichtliche Kontexte (grau unterlegt), die aus anderen Quellen als dem Interview stammen, beispielsweise meine eigenen Beobachtungen des Treffens oder Zeitgeschichtliches (z.B. Schule in der Nachkriegszeit) aus Schul-Festschriften, Reden etc.

Im Folgenden werden zwei *Quellentexte* zur Einführung und zum Einlesen vorgestellt. Das beigelegte Faltblatt gibt eine Übersicht über alle Fälle und Quellentexte, mit den wichtigsten Eckdaten und zentralen Interviewpassagen. Die weiteren Quellentexte (inklusive der beiden folgenden) sind am Ende dieser Arbeit (mit einem Griffregister versehen) abgedruckt.

Lesehilfen zu den Quellentexten

■ Transkriptionszeichen in den Interviewpassagen:

(//)	= bei längeren Sprechpausen bzw. wenn deutlich wird, dass nach einem Wort gesucht wird
<u>Wort</u>	= ein besonders betont gesprochenes Wort
(lacht)	= begleitende Geräusche wie beispielsweise Lachen
(.?.)	= ein unverständliches Wort (zu leise oder undeutlich gesprochen)
(*)	= im Hintergrund oder parallel Gesprochenes
/	= abruptes Ende oder Unterbrechung eines Satzes

■ Nummerierung der Interviewpassagen:

Die Interviewpassagen in den Quellentexten sind durchnummeriert, beispielsweise 1|. Im empirischen Hauptteil (ab Kapitel 4) sind den Nummerierungen die Namen der InterviewpartnerInnen vorangestellt, z.B. (Bach, 1|), damit die entsprechenden Stellen in den Quellentexten rasch zu finden sind.

■ Anführungszeichen:

„Text in doppelten Gänsefüßchen“ = Originalzitate meiner InterviewpartnerInnen (Interviews, Gesprächsnotizen, Schriftliches) (,Text in einfachen Gänsefüßchen‘ = eigene Hervorhebungen)

■ Graue Unterlegung:

Texte aus anderen Quellen als den Interviews, beispielsweise aus eigenen Beobachtungen von Klassentreffen oder Auszüge aus Reden, Schulschriften etc.

■ Struktur:

Die Quellentexte folgen in meiner Arbeit durchgängig dem gleichen Schema bzw. den gleichen Leitthemen:

- Zur Person, zur Auswahl des/der Interviewten und zur Interviewsituation
- Gestaltung des Treffens
 - Anlass, Initiative und Organisation und der Ablauf des Treffens
- Situation vor dem Treffen
- Erinnerungen
 - an ehemalige MitschülerInnen und an Schule/LehrerInnen (inhaltliche Deutung zum Abschluss)
- Die Begegnung
 - mit ehemaligen MitschülerInnen und mit Schule/LehrerInnen (inhaltliche Deutung zum Abschluss)
- Abschluss: Thema des Ehemaligen (,was sucht der Einzelne im Klassentreffen‘?).

(Alle Interviewpassagen im Quellentext sind mit einem interpretierenden und zusammenfassenden *Kommentar* versehen)

■ Namen meiner InterviewpartnerInnen:

Mit manchen meiner InterviewpartnerInnen habe ich mich geduzt, mit anderen gesiezt. Um die Interviewsituation authentisch abzubilden, habe ich dies auch in den Interviews beibehalten, d.h. Vornamen oder Familiennamen mit den Zusatz Frau oder Herr übernommen. Die Namen konnten von meinen InterviewpartnerInnen frei gewählt werden, um die Anonymität zu wahren. In den Fällen, in denen kein Namensvorschlag gemacht wurde, habe ich die Namen geändert.

Portrait – Frau Bach

Zur Person Frau Bach ist zum Zeitpunkt des Interviews 60 Jahre alt. Sie ist, bedingt durch eine chronische Erkrankung, in ihrer Bewegungsfreiheit stark einschränkt und zeitweise an das Haus gebunden. Frau Bach ist verheiratet und hat zwei erwachsene Kinder. Nach dem Studium und vierjähriger Berufstätigkeit im Lehramt ist Frau Bach aus dem Beruf ausgeschieden, um sich der Familie und der Haushaltsführung zu widmen. Nach einem dreijährigen Besuch eines koedukativen Gymnasium in einer Kleinstadt, hat sie, Anfang Untertertia, an ein ebenfalls koedukatives Gymnasium gewechselt (auch in einer Kleinstadt gelegen; Rheinland-Pfalz). Diese Schule hat sie bis zum Abitur besucht, von der Nachkriegszeit bis in die 50er-Jahre hinein. Ihre Einschulung war durch den Krieg und die sogenannte Herbstschulung verspätet. In der Klasse war sie eines von vier Mädchen.

Zum Treffen Frau Bach hat zwei Treffen ihrer ehemaligen MitschülerInnen des Gymnasiums besucht. Das jüngste Treffen fand wenige Wochen vor dem Interview, 40 Jahre nach dem Abitur, statt. Ein erstes Treffen gab es bereits 25 Jahre nach dem Abitur. Zuweilen verbinden sich beide Treffen zu einer Begegnung bzw. werden beide Treffen von ihr als *ein* Gesamt ereignis beschrieben.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation Auf meiner Suche nach InterviewpartnerInnen wurde ich auf Frau Bach mit den Worten aufmerksam gemacht, sie sei vom Besuch eines Klassentreffens stark beeindruckt und würde zu verschiedenen Gelegenheiten (im Freundes- und Bekanntenkreis) immer wieder davon berichten. Im telefonischen Vorgespräch wurde deutlich, dass Frau Bach sich intensiv mit den Treffen beschäftigte und dass die Treffen für sie einen wichtigen Markierungspunkt in ihrem Leben darstellen. Das Interview fand in ruhiger Umgebung im Haus der Interviewten, im Ess-Wohnraum an vorbereiteter Kaffeetafel, an einem Nachmittag statt. Frau Bach erzählt sehr flüssig und lebendig. Störungen gab es während des ca. zweistündigen Interviews keine.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

1|Das erste Treffen fand in privatem Rahmen, anlässlich des 25-jährigen Abiturjubiläums, statt. 24 ehemalige MitschülerInnen haben daran teilgenommen. „Das erste Treffen haben zwei Klassenkameraden zustande gebracht, seitdem sind noch mal drei gestorben. Also es sind schon fünf tot von den 28, die Abitur gemacht haben. Und von denen, die jetzt noch leben fehlten nur drei. Also wir waren eigentlich vollzählig.“ *Zum zweiten Treffen*, insgesamt 40 Jahre nach dem Abitur, wurden die ehemaligen AbiturientInnen von der Schulleitung ihres Gymnasiums zur Abiturfeier eingeladen. Erst durch die Initiative der Schule konnte das zweite Treffen realisiert werden. „Wir sind von der Schule eingeladen worden, wir sind nach 25 Jahren zum ersten Mal überhaupt zusammen gekommen, wir haben vorher kein Klassenfest gemacht, und jetzt war es 15 Jahre später, und ohne die Schule wäre es wieder nicht zu Stande gekommen.“

KOMMENTAR. Ohne den Anstoß der Schule „wäre es wieder nicht zu Stande gekommen“ zeigt an, dass es wohl schon im Vorfeld private Überlegungen oder Planungen gab, die aber nicht umgesetzt wurden oder aber, dass die private Initiative zur Umsetzung nicht ausreichte. Gleichzeitig drückt sich im „wieder nicht“ auch aus, dass sie darauf gehofft oder gewünscht hatte, es möge ein Treffen stattfinden.

2|*Feier im „Festhaus“.* Nach der offiziellen Schulfeier feiern die Ehemaligen im privaten Rahmen, der von der Frau eines Mitschülers gestaltet wurde. Sie hatte „... das ganze Haus in

ein Festhaus verwandelt. Und wir sind also nicht in das verabredete Hotel, das war nur mit einem Klassenkamerad dann abgesprochen, sondern sind alle dorthin, alle Räume geschmückt, ein kaltes Büffet, (...).“ Auch den nächsten Tag (Kaffeetrinken im Garten) gestaltet „...wieder die Frau dieses Klassenkameraden, der nicht mit uns Abitur gemacht hat (...).“

KOMMENTAR. Den privaten Rahmen der Begegnung, außerhalb der offiziellen Schulfeier, gestalten die Ehemaligen selbst bzw. die Frau eines ehemaligen Mitschülers stellvertretend. Das Gelingen des Treffens schreibt Frau Bach den Vorbereitungen der Frau ihres Mitschülers zu, die für die entsprechenden Bedingungen gesorgt hat: „... aber ich bleibe dabei, es lag mit an dieser Frau des Klassenkameraden (...) die ihr ganzes Haus so festlich hergerichtet hat und ja einfach für diese Bedingungen gesorgt hat.“ Bis auf drei MitschülerInnen haben alle noch lebenden ehemaligen AbiturientInnen (20 von ursprünglich 28; 5 MitschülerInnen sind verstorben, davon drei in der Folgezeit des ersten Treffens und eine Mitschülerin durch Suizid gleich nach dem Abitur) daran teilgenommen. Bei beiden Treffen waren die (Ehe-)PartnerInnen dabei.

3| „*Ich würde es mir niemals zutrauen es vorzubereiten*“. Selbst würde Frau Bach kein Treffen vorbereiten wollen: „... man kann ja nicht wissen, wie so ein Fest gerät. Ich würde es mir niemals zutrauen es vorzubereiten. Das ist ein Schreibkram ohne Gleichen, die Leute sind ja immer gleich unzuverlässig.“

KOMMENTAR. Den Vorbereitungen eines Treffens, der Schaffung eines passenden Rahmens, damit das Treffen gelingt oder „gerät“, misst Frau Bach eine große Bedeutung zu. „Niemand“, zu keiner Zeit, würde sie sich „zutrauen“, ein solches Treffen zu gestalten, weil von der richtigen Vorbereitung zu viel abhängt.

Weitere Treffen geplant?

4| „... also wenn es noch mal dazu käme, würde ich natürlich diesmal mit Freuden gehen, und vielleicht dann enttäuscht werden, das kann man nicht (///), man kann ja nicht wissen, wie so ein Fest gerät.“

KOMMENTAR. Die Gruppe scheint keinen Termin für ein Folgetreffen ausgemacht zu haben. Sollte es aber „noch mal“ zu einem Treffen kommen, würde sie „diesmal“, im Gegensatz zu den vorherigen Treffen, die sie mit eher gemischten Gefühlen besuchte, „mit Freuden“ gehen – ohne Angst und Unsicherheit. Sie schränkt diese Sicherheit aber gleich wieder ein, räumt ein, sie könne „vielleicht dann enttäuscht werden“, weil eben nicht vorhersagbar ist, „wie so ein Fest gerät“.

Ablauf des Treffens

Das zweite Treffens fand im Spätsommer statt. Die Ehemaligen folgten einer Einladung ihrer ehemaligen Schule, an den Abiturfeierlichkeiten teilzunehmen. Der Rahmen der Abiturfeier, Programm und Ablauf der Feier, wurde von der Schule vorgegeben (Abiturfeier als Schulveranstaltung). Auf dem Programm stand u.a. der Besuch eines ökumenischen Gottesdienstes, daran schlossen sich die Abiturfeierlichkeiten mit über hundert AbiturientInnen in der Aula der Schule an: Den Höhepunkt bildet die Überreichung der Abiturzeugnisse. Ursprünglich war vom Schuldirektor gedacht, dass die Ehemaligen die Abiturzeugnisse überreichen, dies wurde aber von den LehrerInnen abgelehnt. Die Feier, so beschreibt Frau Bach, „war ja endlos, jeder meinte, er muss noch ein Süppchen kochen.“ Es wurden mehrere Ansprachen gehalten, die letzte hielt ein ehemaliger Mitschüler („... in den letzten 10 Minuten“). Die Eltern der AbiturientInnen luden anschließend die Ehemaligen zu einem Umtrunk und Imbiss in die Pausenhalle ein („... das fand ich natürlich eine sehr schöne Geste“), was sie jedoch (u.a. weil es schon spät war, nach 20 Uhr) ausschlugen. Verabredet hatten die ehemaligen SchülerInnen, sich an diesem Abend noch in dem Hotel zu treffen, das auch für die Übernachtung vorgesehen war. Es kam aber anders: Die Frau eines ehemaligen

Mitschülers hatte „... das ganze Haus in ein Festhaus verwandelt (...) alle Räume geschmückt (...)“ und ein Büffet vorbereitet. Bis auf einen Eingeweihten wussten die Ehemaligen davon nichts. Am zweiten Tag des Treffens besuchte die Gruppe vormittags gemeinsam eine Foto-Ausstellung (Fotos aus der Region) im Museum. Auch dieser Programmpunkt wurde von der gleichen Person organisiert. Am Nachmittag gab es mit dem stellvertretenden Direktor eine Führung durch die ehemalige Schule. Nach der Schulführung lud wiederum die Frau des Klassenkameraden zu sich nach Hause in den Garten ein. Sie hatte „... Kuchen gebacken ihren ganzen Garten umfunktioniert und gesagt: „... wir trinken alle bei uns Kaffee.“ Ein Teil der Mitschüler schaute im Wohnzimmer Fußball. Zum Abschluss trafen sich alle im Hotel zum Abendessen. Einzelne ehemalige Mitschüler gestalteten das Abendprogramm: Mit einem Spezialprojektor wurden Bilder in schwarz-weiß aus der Schulzeit gezeigt, die ein Klassenkamerad, der früher schon Fotoapparate baute und „die ganze Schulzeit fotografiert“ hatte, zur Verfügung gestellt hatte. Ein anderer Klassenkamerad bringt einen noch ‚unveröffentlichten‘ Artikel mit (der damals in der Klassen- oder Abiturzeitung nicht abgedruckt wurde) – über eine „Französischstunde in Jamben (rhythmische Einheiten; dV) beschrieben“.

Teilnahme der (Ehe-)PartnerInnen

5| „Und damals beim ersten Klassentreffen wollte eben meine Klassenkameradin, dass die jeweiligen Ehepartner mitkämen. Ich war eigentlich dagegen, also das stand so mit Abstimmung. Erstens hätte ich das für meinen Mann sehr langweilig gefunden, und wenn man sich nach so 'ner langen Zeit wiedersieht geht das ja nur dadrum: ‚Na, was machst Du, und wie ist das gelaufen und, und.‘ Aber im Nachhinein muss ich sagen, das war eine gute Idee, es haben sich doch sehr viele sehr gut miteinander verstanden und jetzt beim zweiten Treffen hat das noch viel müheloser geklappt. (...)“ // „... oder auch dass man mit den Frauen, die man jetzt zum zweiten mal zum Teil, also ich kannte ja nun einige, die jetzt wieder mitgekommen sind, dass man sofort in 'nem guten Gespräch war (...)“

KOMMENTAR. Die PartnerInnen gehören dazu, fügen sich mühelos in den Kreis der Ehemaligen ein. Frau Bach kommuniziert nicht nur mit ihren ehemaligen MitschülerInnen, auch mit den Ehefrauen hat sie „sofort“ gute Gespräche. Die Gespräche mit den Ehefrauen der Mitschüler sind „ganz offen“, erzählt wird „auch mal was einen bedrückt“. Der Kreis der Ehemaligen beschränkt sich nicht auf die direkten Mitglieder, sondern öffnet sich auch für die PartnerInnen.

6|*Der eigene Ehepartner ‚motiviert‘ zum Treffen.* Zum ersten Treffen (25 Jahre nach dem Abitur; Frau Bach war damals zwischen 44 und 45 Jahre alt) wollte Frau Bach erst nicht gehen: „... beim ersten Treffen bin ich eigentlich auf Zwang meines Mannes hingegangen. Ich habe gedacht: ‚Was soll ich da noch (...)‘“. // „Ja, der sagte: ‚das musste doch machen, wenn das schon jemand macht‘, und ja, bin ich dann gegangen.“

KOMMENTAR. Sie bedarf eines äußeren Anstoßes durch ihren Mann, um sich zur Teilnahme am Treffen durchzuringen. Er betont, dass sie diese Chance („wenn das schon jemand macht“) doch wahrnehmen müsse. Ihr Ehemann wird zum ‚stillen‘ Beobachter, eine zweite Funktion, die ihm zukommt: „... jedenfalls ist das meinem Mann sehr aufgefallen, sind es natürlich fast alles Juristen oder Ärzte, ein paar Bibliothekare, 'n paar Forscher, also Berufe, die schon sehr ausgefallen sind (...)“

Situation vor dem Treffen

7|*Zwangsweise zum Treffen und positiv überrascht.* „... ich war selbst überrascht, ich war, das war eigentlich für mich die beglückende Erfahrung, ich hatte glaube ich schon mal erwähnt, beim ersten Treffen bin ich eigentlich auf Zwang meines Mannes hingegangen. Ich habe gedacht: Was soll ich da noch, ich hatte ja mit denen nie was zu tun oder wenig mit Wenigen, weil ich Fahrschülerin war. Und das, Fahrschüler, das ist so 'ne eigene Klasse, und weil ich

ein Jahr älter war, Mädchen dazu, die ja gerade in diesem Alter zwischen 14 und 18 sich den Jungens überlegen fühlen, das ist einfach so, das muss man akzeptieren, und eigentlich mit Schülern und Schülerinnen der Klasse über mir mehr zusammen war.“ // „... ich war auch zu dem Zeitpunkt, wo ich gegangen bin sehr, sehr krank, und es war auch sicher ein Grund, warum ich nicht so gerne dahin wollte (...).“

KOMMENTAR. Obwohl Frau Bach nicht freiwillig zum Treffen geht, wird das Treffen für sie überraschend zur beglückenden Erfahrung. Das erste Treffen (25 Jahre nach dem Abitur; Frau Bach war damals zwischen 44 und 45 Jahre alt) besucht sie „eigentlich auf Zwang“ ihres Mannes, da sie ihren MitschülerInnen nicht begegnen will. „Was soll ich da noch“ fragt sie und drückt aus, dass sie nicht weiß, was sie „da“ (im Kreis ihrer ehemaligen MitschülerInnen oder in der Vergangenheit) heute „noch“ soll, wo doch eigentlich klar ist, dass sie dort nicht hingehört. Gleichzeitig deutet sich an, dass sie diese Frage noch nicht restlos und befriedigend beantwortet hat. Sie erklärt, warum keine Kontakte (hier bezieht sie sich auf die Jungen in ihrer Klasse) möglich waren: Als Fahrschülerin (Schul-Pendlerin mit langen Fahrzeiten) zählte sie sich zu einer eigenen „Klasse“. Weiterhin, dass sie ein Jahr älter war als die anderen und ein „Mädchen dazu“, dass sich in diesem Alter den Jungen überlegen fühlte. Ein weiterer Grund, weshalb sie nicht zum Treffen wollte, war ein starker „Krankheitsschub“. Ein schwerer Krankheitsverlauf, der ihre Konstitution schwächt, sowohl physisch als auch psychisch. Ihre Ausgangsposition ist demnach keine stabile und Auslöser für zusätzliche Zweifel im Hinblick auf das bevorstehende Treffen. Insgesamt gesehen lassen Frau Bachs Vorüberlegungen einen kritischen Verlauf des Treffens erwarten – aber das Gegenteil tritt, auch für sie selbst überraschend, ein.

Frau Bach gerät im Vorfeld des Treffens in einem Zwiespalt. Einerseits will sie nicht zum Treffen gehen, weil ihr die Anbindung an die ehemaligen MitschülerInnen fehlt, sie hatte mit den meisten „nie was zu tun“, andererseits scheint die Schulzeit noch nicht endgültig abgeschlossen und die ein oder andere Frage noch unbeantwortet. In dieser Situation ist sie kaum noch in der Lage selbst zu entscheiden, ob sie gehen will oder nicht. Ausschlaggebend ist schließlich ihr Mann, der sie auffordert das Treffen (gemeinsam) zu besuchen.

Erinnerungen

Erinnerungen an die ehemaligen MitschülerInnen

8|Die Jungs wollten „natürlich kein Mädchen“. „... und die wollten natürlich kein Mädchen, und das hat mich dann eben einfach nicht interessiert, ich bin mittags nach Hause gefahren (...).“ // „... und so sind die Jahre einfach vorbeigegangen, so dass das bei wenigen Ausflügen im Gemeinsamen war und da waren wir auch nicht interessengleich (...).“

KOMMENTAR. Als Mädchen in einer oder einem von Jungen dominierten Klasse/Jahrgang fühlt sie sich abgelehnt: „natürlich“ wollten die kein Mädchen. Sie reagiert nicht aktiv auf diese (vermeintliche) Ablehnung, kämpft nicht um Anerkennung, sondern zieht sich zurück. Den Jungen entzieht sie von diesem Zeitpunkt an, an dem ihr die Ablehnung bewusst wird, ihre Aufmerksamkeit. Langfristig wendet sie sich älteren SchülerInnen aus dem Jahrgang über ihr zu. Sie fährt mittags nach Haus, hat mit dem langen Schulweg („man war froh, wenn man mit dem Zug endlich zu Hause war“) und den Hausaufgaben genug zu tun, und lässt ihre Klasse (gedanklich und räumlich) hinter sich. Die „gemeinsame“ Schulzeit vergeht, ohne dass sich der Zustand der Fremdheit ändert. Als Erklärung für die Distanz zu ihren Mitschülern führt sie ihren Schulwechsel an, der „auch Verbindungen sehr erschwert“ habe und in ein „ganz schwieriges Alter“ (ca. 14 Jahre alt, Pubertät) gefallen sei.

9|Die Jungs wollten „nie was“ von ihr wissen. „Früher“ dachte sie: „... so hässlich kann doch niemand sein, dass die nie was von Dir wissen wollten, also das fängt dann mit Tanzstunde an und nachher Dings (lacht). Sie haben sich ja nur für andere Mädchen interessiert. Unter 'm Gymnasium lag ein Mädchen, eine Mädchenschule bis zum Einjährigen ging die,

Puddingschule ist ja nicht der richtige Ausdruck, mir fällt jetzt nicht ein, wie man das nennt, und jedenfalls hingen sie da immer über 'm Geländer.“ // „... also das erotische Moment im positiven Sinne, was einfach normal ist in der Entwicklungsstufe zwischen 17 und 19 oder so, das ist weggefallen (...).“

KOMMENTAR. Sie erlebt in ihrer Schulzeit, dass die Jungen ihr Geschlecht nicht wahrnehmen. Andererseits beobachtet sie aber, dass die Jungen sehr wohl an anderen Mädchen außerhalb des eigenen Schulgeländes sexuelles Interesse bekunden – eine Erkenntnis, die ihren Selbstzweifel verstärkt bzw. ihr Selbstwertgefühl als Mädchen mindert. In der Bewertung der damaligen Situation verdeutlicht Frau Bach, dass das „erotische Moment im positiven Sinne“, die normalen erotischen Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen, „weggefallen“ seien. Frau Bach bezeichnet damit auch den Wegfall oder das Überspringen der Charakteristika einer „Entwicklungsstufe“, was für die Schülerin wahrscheinlich Verlust bedeutete, ohne ihn genau benennen zu können.

Vor dem Hintergrund der besonderen Schulsituation wird die Distanziertheit der Geschlechter deutlich: Ende der 40er-Jahre finden sich im Jahrgang mit ca. 70 Schülern nur 3 Mädchen. Das Gymnasium war bis Ende 1945 Gymnasium bzw. Kreisoberschule für Jungen; Mädchen wurden erst danach offiziell zugelassen. Koedukativer Unterricht wurde erst allmählich gängige Praxis (Zahlen sind der Festschrift des Gymnasiums entnommen).

10|*Die Jungs hatten ihre eigenen Interessen.* Während des Treffens wollen ehemalige Mitschüler „... unbedingt Fußball gucken, das hat mich dann bitterst an die Schulzeit (erinnert; dV), wo die immer Karten gespielt oder Fußball geguckt (lacht), nicht per Fernsehen, das gab 's ja noch nicht, aber per Radio (...).“

KOMMENTAR. Die Jungen ihrer Klasse haben spezielle Interessen, die sie als Mädchen nicht teilt. Während einer Zusammenkunft im Rahmen des zweiten Treffens will ein Teil der ehemaligen Mitschüler Fußball gucken, was sie „bitterst“ an die Schulzeit erinnert, wo „die“ „immer“ sich mit *jungentypischen* Dingen beschäftigt haben, von denen sie ausgeschlossen wurde bzw. die nicht zu einem Mädchen passten. Ein Gefühl des Ausgeschlossenenseins, das sich in dieser Situation während des Treffens wiederholt und ihre Erinnerungen daran freisetzt.

11|*Eine missverstandene Liebeserklärung.* Frau Bach beschreibt ein Erlebnis aus ihrer Schulzeit mit einem Mitschüler, eine „spektakuläre Geschichte“: „... dass jemand, der mich angeblich sehr verehrt hab', wo ich aber zu trottelig war, offensichtlich zu trottelig war es zu merken, legt mir in der Pause eine tote Maus ins Federmäppchen. Und unter dem Vorwand, sich bei mir einen Bleistift zu leihen, dauernd geboxt von allen Seiten und ich: ‚Nein.‘ ‚Mach das schon auf!‘ Und ziehe das auf, und da liegt die tote Maus. Und Mäuse da habe ich auch bis heute eine panische Angst davor, und ich muss ja hoch gegangen sein, wie eine Bombe, und der Deutschlehrer dachte, ich bin umgebracht worden mit 'm Messer, jedenfalls war es dieses furchtbare, und der Deutschlehrer hat sie dann gepackt und aus 'm Fenster 'rausgeworfen. Woraufhin er mir 25 Jahre später erklärte: ‚Du solltest mal was Weiches streicheln, damit Du kapiertst.‘ (...). Und da bleibt er heute noch bei, ja. Ich fand' es nicht so schön, ich finds heute noch unappetitlich (lacht). Aber 'ne andere Fantasie sicher als heute. Ja, auch 'n ganz anderes, es zeigt die Scheu, es zeigt so die ganze Scheu, wie eine Generation miteinander umging (leise).“

KOMMENTAR. Ein aufsehenerregender Streich, den ihr ein Mitschüler spielt, sowohl für die ganze Klasse (Tumult, den dieser auslöste), als auch für sie. Der Tote-Maus-Streich während ihrer Schulzeit von ihr als Angriff interpretiert, bekommt erst heute eine andere Bedeutung: Die tote Maus war eine ‚missverstandene‘ Liebeserklärung, wie sich nach 25 Jahren, während des ersten Treffens, herausstellt. Für Frau Bach zeigt sich in diesem Missverständnis der andere Umgang ihrer „Generation“ miteinander. Sie deutet auf das „besondere“ ihrer

Generation hin, auf eine „andere Fantasie“, die sich einen Weg zum anderen Geschlecht suchen musste, „so die ganze Scheu“ in der Begegnung der Geschlechter.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschüler und die erotische Missachtung

Als Mädchen in einer von Jungen dominierten Klasse fühlte sie sich fremd, unbeachtet und abgelehnt. Die Jungen definierten die Regeln, entschieden über Aufnahme oder Ablehnung. Sie erkennt, dass die Jungen „natürlich kein Mädchen“ wollten und zieht sich daraufhin aus dem Klassengeschehen zurück. Gründe für die fehlende sexuelle Beachtung sucht sie in ihrer Person, indem sie ihre eigene Attraktivität in Frage stellt („weil ich dachte so hässlich kann doch niemand sein, dass die nie was von Dir wissen wollten“). Die Annäherung eines Mitschülers, der Tote-Maus-Streich, wird von ihr, wie sie heute reflektiert, fehlgedeutet. Die Sprache der Jungen ist eine eigene: Sie ist als Mädchen zu „trottelig“ oder „kapiert“ nicht, was eigentlich gemeint ist. Es zeigt sich darin für sie „... so die ganze Scheu wie „eine Generation miteinander umging (...).“ Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen wird von Ängstlichkeit und Zurückhaltung bestimmt und gehemmt. Ein Gefühlszustand und eine Situationsbewertung, die auch nach der Schulzeit noch wirksam ist: „Ich habe also im Studium immer gedacht, ‚na die Schule hast Du hinter Dir‘. Das ist sehr, sehr spät gekommen (...).“ Die Jahre bis zum ersten Treffen (insgesamt 25 Jahre nach dem Abitur) sind von der Gewissheit geprägt, dass sie nicht dazu gehörte, sowohl im Sinne einer Zugehörigkeit zu bestimmten Personen (Mitschüler und MitschülerInnen), als auch allgemein zur Gemeinschaft und Schule. Der Wegfall des „erotischen Moments“ in den Beziehungen zwischen den Jungen und ihr prägt ihr weibliches Selbstbild und Selbstwertgefühl.

Erinnerungen an die Schule und LehrerInnen

Die unmittelbare Situation nach dem Krieg (1945, 1946) hat die Interviewpartnerin mit ca. 10 Jahren erlebt, kurz vor ihrem Wechsel von der Volksschule an das Gymnasium (im Winter 1946/47 besucht sie schon das Gymnasium). Der Zeitpunkt ihres Abiturs (als 19-Jährige) fällt in die Mitte der 50er-Jahre. Ihre Erfahrungen „unmittelbarer“ Schulnachkriegszeit fassen den Zeitrahmen der Nachkriegszeit weiter, so dass sie auch noch ihre ersten Gymnasialjahre dazurechnet.

Aus der Festschrift des Gymnasiums (anlässlich des 75-jährigen Bestehens 1975): Das Gymnasium, das Frau Bach ab Untertertia besuchte, nahm ab Oktober 1945 den Unterricht wieder auf. Im Gegensatz zu den höheren Schulen in der Großstadt recht früh. Zwölf Lehrer unterrichteten 641 Schüler in 15 Klassen und in 10 (!) Räumen. Unterricht gab es anfangs nur an vier Tagen in der Woche. Fächer wie Musik, Zeichnen und Turnen fielen aus, andere wurden gekürzt. Mangel herrschte auch an Lehrbüchern, Schreibpapier für die Schüler und Heizmaterial zum Beheizen der Klassenräume. Die französische Besatzungsmacht beeinflusste neue Bestimmungen über Schultypen, Lehrpläne, Lehrbücher, Leistungsbenotung und Prüfungsordnungen. Zunehmend wurde dann die Regelung des Schullebens den deutschen Behörden in selbständiger Entscheidung überlassen. Erst allmählich entspannte sich die Situation an der Schule (Steigerung des Unterrichtsumfangs): Während des Krieges eingezogene Lehrer kehrten zurück, neue Lehrkräfte konnten gewonnen werden und Klassenräume wurden ausgebaut (das Schulgebäude war im Krieg schwer getroffen worden). Im Schuljahr 1950/51 wurden am Gymnasium ca. 451 Schüler und 51 Schülerinnen unterrichtet.

12| „Andere Lehrer“. Frau Bach erinnert sich an „... eben völlig andere Lehrer, die alle das Dritte Reich hinter sich hatten, keine jungen Lehrer, das war ja nicht einfach für uns. Sechs Jahre den gleichen Klassenlehrer, der einen natürlich sehr gut gekannt hat, weil es wurden keine Ausflüge bis Rom gemacht, sondern damit er seinen dicken Bauch abtrainierte, mussten wir jeden (lacht) Schulausflug abwandern (lacht).“

KOMMENTAR. „Völlig“ andere Lehrer, aber auch eine völlig andere Zeit beschreibt sie hier, die sie jedoch nicht mit *ihrer* erlebten Schulzeit *davor* (während des Krieges) vergleicht,

sondern allgemein der Zeit und den LehrerInnen *heute* gegenüberstellt (früher völlig anders als heute). Die „anderen“ Lehrer sind Lehrer, die das „Dritte Reich hinter sich“, überstanden und überlebt haben, möglicherweise verändert durch die Erlebnisse des Krieges. Es gab „keine jungen Lehrer“, ob jung an Jahren, oder jung, jugendlich und spontan im Umgang mit den SchülerInnen führt sie nicht aus. Nur, dass dies „für uns“, die Klasse oder für die ganze Generation, „ja nicht einfach“ war.

13|*Der Schulalltag*. In der Nachkriegszeit hatte sie am Gymnasium einen „... Schultag von über 10 Stunden. Da bin ich um fünf Uhr aufgestanden, und das waren die kalten Winter '46, '47 war der schlimmste Winter, es fuhren noch keine Züge auf allen Strecken, da bin ich mit einem Lastauto bis (Ort) gefahren, das waren 12 Kilometer, dann bin ich in einen Zug, weder geheizt noch beleuchtet nach (Ort) gefahren, das ist eine halbe Stunde, (...) , vom Bahnhof bin ich dreiviertel Stunde zu Freunden meiner Eltern gelaufen, dann ein Stück Holz oder Brikett in eine Zeitung gewickelt, bin ich den nächsten Berg hoch, da lag das Gymnasium, dann gab 's ein paar Schulstunden, Bücher gab 's ja sowieso keine, solche die von alten Speichern geholt waren, aber sehr phantasievolle Lehrer, den Berg wieder runter, wieder zu den Freunden meiner Eltern, da konnte ich mich aufhalten, wieder zum Bahnhof, Zug bis (Ort), dann fuhr aber kein Lastauto meines Vater, dann musste ich 12 Kilometer allein durch den Wald zurück, das habe ich ein Jahr gemacht.“

KOMMENTAR. Ein anstrengender Schulalltag in der Nachkriegszeit, der sich in den Folgejahren und durch den Schulwechsel zwar normalisierte (z.B. günstigere Verkehrsanbindungen), aber immer noch anstrengend war: „... man war froh, wenn man mit dem Zug endlich zu Hause war, schließlich hatten wir jeden Tag sechs Stunden Schule, 'ne halbe Stunde Schulweg vom Gymnasium alleine zum Bahnhof, noch mal vom Bahnhof nach Hause, und dann mussten die Schularbeiten gemacht werden (...)“.

14|*Die Schulordnung*. Eine weitere Erinnerung bezieht sich auf die Schulordnung. Wie sie bei den Schulfestlichkeiten (zweites Treffen) erfährt „... durften (wir; dV) keine Hosen tragen, das ist mir ja nicht bewusst gewesen, deshalb hatte ich auch diese scheußlich gestrickten langen Strümpfe, ist mir dann klar geworden. Und wir durften nicht auf den Schulhof dieser Mädchen, die Jungs.“

KOMMENTAR. Sie war gezwungen, „diese scheußlich gestrickten langen Strümpfe“ in der Schule zu tragen, weil Hosen für Mädchen verboten waren. Ein Verbot, das die Fremdheit zwischen den Geschlechtern, die „Scheu“ sowie die Unmöglichkeit eines natürlichen und unverkrampften Umgangs miteinander verbildlicht. „Und wir durften nicht“ erinnert sie sich, „auf den Schulhof dieser Mädchen, die Jungs“. Sie fügt an, dass dies „die Jungs“ nicht durften. An dieser Stelle wechselt sie die Positionen: einmal betrachtet sie das Verbot von der Warte der Klasse, dem „wir“, aus, zum anderen macht sie klar, dass es sich um „die“ Jungs handelte, die den Schulhof nicht betreten durften. Hier scheint sie Positionen zu wechseln: zwischen dem „alten“ Gefühl des Nichtdazugehörens und der neuen Perspektive des Miteinanders („wir“).

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen aus der Perspektive der Nachkriegsgeneration

14a|Erinnerte Schulzeit wird im Wesentlichen von den Gefühlen gegenüber ihren ehemaligen, insbesondere männlichen, Mitschülern bestimmt. Die Schule allgemein oder einzelne LehrerInnen spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Wir erfahren, dass sie das Gymnasium gewechselt hat (Anfang Untertertia, Beginn 8. Klasse), „... was auch Verbindungen sehr erschwert“ und in „... ein ganz schwieriges Alter (...)“ fiel. Der Schulwechsel beschreibt nicht, wie sie den Wechsel erlebt hat, sondern dient, in der Thematisierung der Pubertät, vielmehr als (eine) Erklärungsfolie für die Fremdheit zwischen ihr und ihren Mitschülern. Frau Bachs Beschreibungen über die Anstrengungen des Schulalltags, bedingt durch die Nachkriegszeit, in einer Situation des Mangels bzw. später

durch lange Fahrtwege zur Schule als Fahrschülerin, beziehen sich auf eine ganze Generation von SchülerInnen. Sie betont das „wir“ der Erfahrungen und des Erlebens und nimmt dabei die Perspektive ihrer Generation ein. Die Härten des damaligen Schulalltags konnten nur durch besondere Anstrengungen und Leistungen bewältigt werden bzw. erforderten die Anpassung an diese Situation und die Ausbildung besonderer Fähigkeiten (beispielsweise einen starken Willen, Durchhaltekraft etc.): „Suchen Sie sich heute einen Schüler, der das machen würde, und noch geht (lacht), oder Eltern, die das dem armen Kind zumuten.“

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

15|*Die berufliche Entwicklung ist Thema.* „... sind es natürlich fast alles Juristen oder Ärzte, ein paar Bibliothekare, 'n paar Forscher, also Berufe, die schon sehr ausgefallen sind, und das hat einfach damit zu tun, wer damals Abitur gemacht hat, ist andere Wege gegangen.“

KOMMENTAR. Frau Bach thematisiert die beruflichen Wege ihrer MitschülerInnen. Ihre MitschülerInnen haben Berufe ergriffen, den Chancen folgend, die das damalige Abitur ihnen bot. Berufe, „die schon sehr ausgefallen sind“ und die besondere und individuelle, fast exklusive Berufswege kennzeichnen (und auch den Berufsausübenden selbst zu etwas Besonderem machen). Mehrere Beispiele im Interview von Frau Bach beschreiben überdies, dass selbst Einzelne, die einen eher mühevollen Weg gehen mussten (sie führt Vertreibung und Flucht, eine finanzielle Notlage zu Hause an), berufliche Erfolge hatten bzw. dass auch aus ihnen etwas „geworden“ ist. Ein Flüchtlingskind von damals ist beispielsweise heute „ein wirklich angesehener Arzt“. Für Frau Bach hat das damalige Abitur die Funktion einer ‚Eintrittskarte‘ in eine besondere und exklusive Berufswelt, weil sie nur einer Auswahl von Schul-AbsolventInnen, den AbiturientInnen, vorbehalten war.

16|*Keine „Angeberei“.* Es war keiner dabei, der „... mehr sein (will; dV), als man ist oder so 'ne Angeberei, bei keinem Einzigen, wer da noch so hoch gekommen ist; überhaupt nicht bemerkt.“

KOMMENTAR. Trotz der beruflichen Erfolge spielt das ‚Messen‘ oder ein Vergleich beruflicher Erfolge im Miteinander der MitschülerInnen keine große Rolle. Eine Zurückhaltung, auf die Frau Bach stolz zu sein scheint, spiegelt sich darin doch auch ‚Größe‘ bzw. ein gewisses Selbstverständnis wider. Frau Bach thematisiert intensiv die beruflichen Lebensläufe ihrer ehemaligen MitschülerInnen – allein 12 Passagen in ihrem Interview beziehen sich auf deren Berufe. Auf berufliche Entwicklungen, die sie ja eigentlich mit ihren MitschülerInnen nicht teilt, da sie ein anderes Leben außerhalb der beruflichen Welt führt. Naheliegend ist, dass allein das Bewusstsein, dass sie einen ähnlichen beruflichen Weg hätte einschlagen können, da sie ja das Abitur mit den anderen gemeinsam gemacht hat, ihr die Möglichkeit der Partizipation an den Erfolgen der anderen bietet.

17|*Berufliche Vergleichs- und Orientierungspunkte.* „Ich bin eigentlich die Einzige, die nach dem Studium nur noch vier Jahre in den Beruf gegangen ist, und dann praktisch zu Hause geblieben ist.“ // „Ja, die dritte Klassenkameradin ist Schriftstellerin geworden, eine sehr gute (Name und Stadt). Und die andere Klassenkameradin ist mit einem Diplomaten verheiratet und eben sehr viel im Ausland gewesen, aber hat eben, ich würde mal sagen, ihre Ausbildung aufgrund dessen sehr nutzen können. (...)“

KOMMENTAR. Bezogen auf die beruflichen Entwicklungen ihrer MitschülerInnen thematisiert Frau Bach intensiv ihren frühen Ausstieg aus dem Berufsleben. Im Vergleich zu ihren weiblichen MitschülerInnen, so ihr Fazit, ist sie die „Einzige“, die „praktisch zu Hause“ geblieben ist. Ein vielschichtiges Lebensthema, das zum einen ihre chronische Erkrankung berührt, die, im späteren Erwachsenenalter ausgebrochen, einen Wiedereinstieg unmöglich machte. Zum anderen aber auch den Sinn und die Gültigkeit ihrer damaligen Entscheidung in

den Mittelpunkt rückt. Vor dem Hintergrund vielfältiger Berufschancen („wer damals Abitur gemacht hat, ist andere Wege gegangen“) reflektiert sie ihren eigenen Weg. Gewählt hat sie den Weg der Mutter und Hausfrau, „leider“, wie sie heute sagt. Die beruflichen Verläufe ihrer MitschülerInnen werden zum Orientierungspunkt ihres eigenen Berufsweges. Sie stellen den beruflichen „Normallebenslauf“ (Chancen), die Vergleichsfolie, dar. Es fällt auf, dass sie sich vor allem mit ihren Mitschülerinnen vergleicht, diese in eine Rangfolge bringt. Als „vierte“ Klassenkameradin bezeichnet sie die nach dem Abitur durch Suizid verstorbene.

18|*Gemeinsame ‚Mitschuld‘*. „... und uns natürlich lange unterhalten haben, wieso haben wir die beiden Flüchtlingskinder nicht in ihrem Schicksal wahrgenommen, so als hätten wir alle mit der Stunde Null Gymnasium angefangen, und alle hätten die gleiche Vorgeschichte. Ich weiß es nicht, warum wir es nicht gefragt haben. Offensichtlich haben ja auch Eltern und Großeltern und Tanten das nicht als Problem herausgestellt, beziehungsweise, war es schwierig mit den Flüchtlingen umzugehen. Ich erinnere heute, wenn ich mir das, ohne ich da so dunkle Dinge, die ich mir nicht klargemacht habe, ne. Das werfe ich mir schon sehr vor, aber das nutzt natürlich soviel später nicht mehr, (...)“

KOMMENTAR. Frau Bach beschreibt eine Entwicklung von der früheren Verdrängung und Ausblendung des Schicksals der Flüchtlingskinder hin zu heute offenen Gesprächen über die Frage der Mitverantwortung aller ehemaligen MitschülerInnen. Sie betont, vor dem besonderen zeithistorischen Hintergrund, das „wir“ in der Frage der gemeinsamen Verantwortung bzw. Kollektivverantwortung. Sie „ahnt“ verborgene, „dunkle Dinge“, die sie auch heute noch im Dunkel belässt. Sie selbst wirft sich „sehr“ vor, sich diese „Dinge“ nicht „klargemacht“, nicht bewusst gemacht zu haben.

19|*Das „Selbstwertgefühl“ als Frau*. „...also es hat eigentlich erst für mich so ein Gefühl, dass ich dazugehöre 25 Jahre später angefangen, und das hat mit meinem Frausein zutun, weil ich dachte immer: so hässlich kann doch niemand sein, dass die nie was von Dir wissen wollten, also das fängt dann mit Tanzstunde an und nachher Dings (lacht). Sie haben sich ja nur für andere Mädchen interessiert. (...). Und nach 25 Jahren habe ich erst kapiert, dass das Achtung vor mir war. Und da habe ich mein Selbstwertgefühl nach 25 Jahren erst gekriegt, weil sie dann gesagt haben: ‚Ja, Du warst doch für uns absolut Tabu‘, also das (///) das erotische Moment im positiven Sinne, was einfach normal ist in der Entwicklungsstufe zwischen 17 und 19 oder so, das ist weggefallen, gleichberechtigt eher mit ‚ner Achtung, weil ich mich vielleicht auch gut durchsetzen konnte, haben sie mich wirklich geschätzt, das merkt man jetzt mehr noch nach 15 Jahren, aber ich habe das ja nicht kapiert. Und da setzte das für mich eigentlich ein, da gehörs Du hin, aber ich habe das nicht gehabt. Ich habe also im Studium immer gedacht, ‚na die Schule hast Du hinter Dir.‘ Das ist sehr, sehr spät gekommen, und meiner Klassenkameradin ist das genauso gegangen. (...)“

KOMMENTAR. Ihre Mitschüler sind bereit, über ihr Gefühl des Ausgegrenztseins zu reden. Aus „anderer“ Sicht (der Sicht derjenigen, die ausgrenzend auf Frau Bach gewirkt haben) beschreiben und definieren sie die damalige Situation neu. Übersetzt: Du hast schon immer zu uns gehört, es nur nicht gemerkt. In der bzw. durch die Begegnung mit ihren ehemaligen Mitschülern („25 Jahre später“) empfindet sie erstmalig, dass sie dazu gehört. Das erste Treffen markiert den Zeitpunkt des Beginns eines neuen Gefühls und Bewusstseins. Verknüpft ist das neue Gefühl mit ihrem „Frausein“. Die Ausblendung des „erotischen Moments“ zwischen den Geschlechtern und die Gefühle der Ausgrenzung erscheinen nun in einem anderen Licht. Sie „kapiert, dass das Achtung“ vor ihr war (auch wegen ihrer Durchsetzungskraft), dass man sie gleichberechtigt behandeln wollte und dass sie geschätzt wurde. Ihr wird bewusst, dass sie aus Sicht ihrer Mitschüler eigentlich schon immer dazu gehörte, deren Zeichen und Verhaltensweisen jedoch falsch gedeutet hat („aber ich habe das ja nicht kapiert“). Gründe für die „Missverständnisse“ zwischen den Geschlechtern schreibt sie sich selbst, ihren Fehldeutungen der damaligen Situation, zu. Das Gefühl der

Zugehörigkeit steht in enger Verbindung zu ihrem Selbstwertgefühl als Frau, das sie „nach 25 Jahren erst gekriegt“ hat. Sie zweifelt nicht mehr an ihrem eigenen Wert (mangelnde Attraktivität), sondern wird sich durch die Definitionen und Korrekturen ihrer männlichen Mitschüler ihres Selbstwertes bewusst. Mit „gekriegt“ wird zum einen eine passive Haltung deutlich: Sie *bekommt* ihr Selbstwertgefühl durch andere, nicht aus eigener Kraft. Zum anderen deutet sich hier an, dass die Bildung ihres Selbstwertgefühls von den Interpretationen und Definitionen ihrer ehemaligen Mitschüler *abhängt*. Frau Bach wird durch ihre ehemaligen Mitschüler aus einem Zustand bzw. von einer Sicht ‚befreit‘ (die ‚erlösenden‘ Worte sprechen: „Ja, du warst doch für uns ...“), den oder die sie entweder verdrängt (im Studium hat sie z.B. „immer gedacht, na die Schule hast du hinter dir“ oder „und das hat mich dann eben einfach nicht interessiert“) oder über viele Jahre sich selbst zugeschrieben hat (ihrem vermeintlichen Mangel an Attraktivität). „Und da setzte das für mich eigentlich ein“, erzählt sie weiter, „da gehörst du hin“. Ihr wird bewusst, wohin sie gehört, wo sie ihren Platz hat. Sie bezieht sich dabei sowohl allgemein auf den Kreis der ehemaligen Mitschüler (auch: auf ihre Generation), als auch auf einen (sicheren) Standort innerhalb der Gruppe. An späterer Stelle beschreibt sie: „... dann habe ich erst mein Selbstwertgefühl gekriegt, da habe ich erst kapiert, wie ich, wo ich in der Klasse gestanden habe, weil ich mich da ausgegrenzt gefühlt habe viele Jahre, dass das eben einfach aus Achtung war.“ Die nachträgliche Standortbestimmung innerhalb der Klasse (neue Definition als geachtete und geschätzte Mitschülerin) bietet die Basis, um einen neuen Standorte im Kreis der ehemaligen MitschülerInnen etablieren zu können.

20|*Lebenshilfe*. Frau Bach war „... zu dem Zeitpunkt, wo ich gegangen bin (zum ersten Treffen; dV) sehr, sehr krank, und es war auch sicher ein Grund, warum ich nicht so gerne dahin wollte (...)“

KOMMENTAR. Im mittleren Erwachsenenalter nimmt eine chronische Erkrankung (verbunden mit Seh- und Bewegungsstörungen) ihren Anfang, die ihre Mobilität stark einschränkt. Eine kritische und sensible Lebensphase, in der sie kaum den Mut aufbringt, ihren ehemaligen MitschülerInnen wieder zu begegnen. Zweimal betont sie, dass ihr das Treffen in dieser Phase jedoch „sehr geholfen“ habe.

21|*Generationenbewusst*. „Also die Feier war ja endlos, jeder meinte, er muss noch ein Süppchen kochen, und wie gesagt, mein armer Klassenkamerad Dr. (Name) hatte dann so in den letzten zehn Minuten das Vergnügen noch seine Rede loszuwerden (lacht). Aber dem ist das einfach gelungen, dass die noch einmal still wurden, und dann wurde tatsächlich diskutiert, und das konnte ich alles nicht fassen, er hat es sehr selbstbewusst gemacht, was ich gut fand, also sich nicht heute nach einem weit größeren Bildungsangebot unterbuttern zu lassen.“

KOMMENTAR. Eine endlose Feier, die nur am Rande Möglichkeiten bietet, auch die ehemaligen AbiturientInnen zu Wort kommen zu lassen. Trotz der ungünstigen Bedingung schafft es ihr „armer“ Klassenkamerad, „dass die noch einmal still wurden“. Der Vortrag wird aufmerksam verfolgt, es wird „tatsächlich diskutiert“. Sie kann es kaum glauben, ist überrascht. Er hat sich vom heute „weit größeren Bildungsangebot“ nicht „unterbuttern“ lassen, sondern sich selbstbewusst gezeigt. Stellvertretend für die Gruppe der Ehemaligen behauptet sich ihr Klassenkamerad und setzt sich damit gegen eine Abwertung des damaligen Abiturs zur Wehr.

22|*feiert die Gruppe der Ehemaligen sich selbst*. „... das ganze Haus in ein Festhaus verwandelt (...), sondern sind alle dorthin, alle Räume geschmückt, (...) und ich denke, dieser Rahmen war der auslösende Punkt für das Gelingen (...)“

KOMMENTAR. Die ehemaligen SchülerInnen gestalten nach der offiziellen Schulfeier bzw. der Abiturfeier ihren eigenen Festrahmen (siehe Gestaltung des Treffens). Ein Privathaus wird „in ein Festhaus verwandelt“, mit geschmückten Räumen und kaltem Büfett. Ein Festrahmen,

der für Frau Bach „... der auslösende Punkt für das Gelingen (...)“ war. Die private Begegnung steht unter keinem Motto, folgt keinem speziellen Anlass. Die Ehemaligen feiern sich selbst und ihre Begegnung, zelebrieren ihre Zusammenkunft.

23|*Offene und vertrauensvolle Gespräche.* „... also bis spät nachts Gespräche und dann fanden sich eben auch Leute, die gerne miteinander reden und nicht: ‚Was machst Du?‘, sondern wo leben wir heute, wir alle haben im Schnitt erwachsene Kinder, was können wir tun, was ändert sich, oder sind auch im Unterschied zu heute (...)“ // „... natürlich auch wenn man dann so zwei Tage zusammen ist, dass man merkt, der eine hat seine Frau durch Krebs verloren, oder der andere hat ein Kind verloren, und möchte so einen Abend nicht gleich missbrauchen, das ist wieder das falsche Wort, aber ist rücksichtsvoll es zu erwähnen, aber im Gespräch merkt man, da ist eine tiefere Trauer, und dann kommt sie auch raus, und das finde ich gut, das dann auch darüber gesprochen werden kann, (...) aber er konnte es dann sagen, und so ohne jede Verlegenheit oder ohne jedes Hervortun, sondern so ist das und, wenn Du mich trösten willst kannst du mich auch ruhig mal trösten. Und das finde ich gut, es muss dann nicht weggesteckt werden (...)“

KOMMENTAR. Die ehemaligen SchülerInnen reden miteinander bis in die Nacht hinein. Frau Bach betont, dass sich Leute zusammengefunden haben, die „gerne miteinander reden“ und nicht nur, im Sinne von „was machst Du?“ oberflächlich miteinander kommunizieren. Im Mittelpunkt stehen intellektuell anspruchsvolle Gespräche: gesellschaftliche Fragen, die das aktuelle und zukünftige Handeln der Gruppe oder Generation thematisieren. Die Gesprächsatmosphäre ist offen und voller Vertrauen: Beschrieben wird damit auch eine offene Begegnung, die, anders als zur Schulzeit, durch Nähe und Vertrautheit gekennzeichnet ist.

24|*An einen gemeinsamen Punkt „anknüpfen“.* „... an einem gemeinsamen Punkt anknüpfen können, den unter Umständen auffrischen (...) hier war das einfach so, obwohl 15 Jahre dazwischen lagen, weitermachen, wo wir (?.) da weitermachen wo wir vor 15 Jahren die Gespräche abgebrochen haben.“

KOMMENTAR. Die Gespräche zwischen den ehemaligen MitschülerInnen werden fortgeführt, als hätte es keine Zwischenzeit zwischen erstem und zweitem Treffen gegeben.

25|*Verlebendigung der Schulzeit.* (Am Abend werden Fotos aus der gemeinsamen Schulzeit mit einem Spezialprojektor gezeigt.) „Und es stellte sich dann heraus, dass aus der ganzen Klasse, das fand' ich auch ungewöhnlich, kein Einziger im Turnen begabt war, (lacht) der Lehrer immer ganz krampfhaft vorgemacht, und zu viert haben sie ihn auf den Barren gehoben und so weiter, und er hat das alles fotografisch dokumentiert, die Haltungen der Lehrer, wie nah darf ich auf der Kante an einen Schüler kommen (lacht), und die Kommentare, die er dann noch dazugeschrieben hatte, das fand' ich also so eine Geschichte, die man gar niemandem heute, die man gar nicht weitervermitteln kann. Und die Assoziation, die sofort, wir waren sofort wieder in der Schulstunde. Das ist etwas unverlierbar Schönes, also das hat mich zum Beispiel sehr beglückt, dass das möglich ist, dass man nach so vielen Jahren wirklich bis zum Geruch eigentlich wieder präsent in der Schule war und der die Klassenzeitung, die Abiturzeitungen damals sehr wesentlich mitgeschrieben hat, übrigens alles in Versform, hatte damals eine Französischstunde in Jamben beschrieben, die ist dann nicht mehr abgedruckt worden, und die hatte er mitgebracht. Er hat sie gefunden, es waren wirklich lauter Zettel, also noch roh, wie damals weggelegt vor 40 Jahren, und die hat der vorgelesen. Aber ich glaube, dass ich in den letzten 40 Jahren nicht so herzlich gelacht habe, und zugleich gewusst habe, solche Schulstunden gibt es nicht mehr. Ein Umgang wie Lehrer in eine Klasse kamen, wie sie begrüßten, wie wir natürlich mit den Lehrern umgingen (...) ja, und wie Jungens natürlich, (?.) in der ersten Reihe gesessen habe, den Französischlehrer in diesem Falle soweit brachten durch falsche Antworten, dass der nur noch mich dran genommen hat, und dann konnten sie nämlich Karten spielen (lacht). Das hat der so herrlich

geschrieben. (...). Wir haben auf dem Boden gelegen vor Lachen. Und dann auch noch so Gedichte, die so aus der Zeit stammten, und das fand ich einfach, dass das, ja das war so ein ganz beglücktes Zusammensein, die Welt war mal draußen, und wir waren noch mal in der Schule, und waren aber auch gleichzeitig hier, und wir gingen alle in ein Morgen, wie immer man das nehmen will, und ich zehre da jetzt von. Also Sie merken, jetzt wenn ich wieder erzähle, es kommt mir doch sehr zurück (...).“

KOMMENTAR. In der Begegnung wird die vergangene Schulzeit, durch Bilder und Texte aus dieser Zeit, wieder lebendig. „Wir waren sofort wieder in der Schulstunde“. Ein Erlebnis, das für sie etwas „unverlierbar Schönes“ darstellt. Mit allen Sinnen werden vergangene Situationen noch einmal erlebt: „wirklich bis zum Geruch“. Frau Bach beschreibt weiter, sie habe „in den letzten 40 Jahren nicht so herzlich gelacht“. „Zugleich“ habe sie aber auch „gewusst“, „solche Schulstunden gibt es nicht mehr.“ Wehmut empfindet sie darüber, dass die Schulzeit mit diesen Schulstunden unwiederbringlich vorbei ist, zum anderen aber auch Bedauern darüber, dass es *heute* solche Schulstunden nicht mehr gibt (Generationenvergleich). Die Freude ist unbändig und heftig, „wir haben auf dem Boden gelegen vor Lachen.“ Die Ehemaligen erleben gemeinsam freudige und innige Momente der Gemeinsamkeit. Ein besonderer, nicht-alltäglicher Zustand: „Ein ganz beglücktes Zusammensein“, „die Welt war mal draußen“. Die Wahrnehmungsebenen vermischen sich (Verbindung zwischen den Zeiten, zwischen Erinnerungen und aktuellen Interpretationen): „und wir waren noch mal in der Schule, und waren aber auch gleichzeitig hier“. Antizipiert wird auch die Zukunft „und wir gingen alle in ein Morgen“. Ein beeindruckendes und nachhaltig wirkendes Gemeinschaftserlebnis, von dem sie auch in der Folgezeit zehrt. Während des Interviews („wenn ich wieder erzähle“) wird die Begegnung wieder lebendig („es kommt mir doch sehr zurück“).

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und das neue ‚Selbstbild‘

Die Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen setzt einen Prozess des Reflektierens und Bilanzierens in Gang. Ihr Selbstbild aus der Schulzeit wird durch ein neues ersetzt. Sie findet Anerkennung und einen festen Platz im Kreis der Ehemaligen, entwickelt ein neues Selbstwertgefühl, und erkennt, dass ihr Erleben in der Schulzeit (Gefühle von Ausgrenzung und der Nicht-Wahrnehmung ihres Geschlechts) von eigenen Fehlinterpretationen (mit)bestimmt wurde. Umschreibungen, neue Definitionen und Erklärungskonzepte sind die Folge.

25a|Ein großes Thema im Leben von Frau Bach ist ihr früher Ausstieg aus dem Berufsleben. Das Treffen mit ihren ehemaligen MitschülerInnen verdeutlicht, dass sie eine Ausnahme darstellt („Ich bin eigentlich die Einzige, die nach dem Studium nur noch vier Jahre in den Beruf gegangen ist, und dann praktisch zu Hause geblieben ist.“). Sie nimmt die Berufsverläufe ihrer MitschülerInnen (als vergleichbaren NormalLebenslauf) in den Blick und beschreibt diese als überaus erfolgreich bzw. gesellschaftlich hoch angesehen (Ärzte, Juristen etc., „ausgefallene“ Berufe). Die beruflichen Erfolge ihrer MitschülerInnen werden zur Vergleichsfolie und zum Orientierungspunkt für die Reflektion ihres eigenen beruflichen Weges. Hier sind es vor allem ihre beiden Klassenkameradinnen, die eine sehr erfolgreich, die andere ihre Ausbildung zumindest partiell nutzend, mit denen sie sich beruflich direkt vergleicht. Sie benennt die äußeren Bedingungen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den fünfziger und sechziger Jahren, die ihre damalige Entscheidung beeinflusst haben, rückt aber in den Vordergrund, dass ihre Entscheidung eine bewusste und weitestgehend unbeeinflusste gewesen sei: „Es hatte aber viele andere Gründe: a, dass man vor über dreißig Jahren, wenn man ein Kind kriegte sich leider – ich sage das so hart, obwohl ich Freude an meinen Kindern habe – entschieden habe zu Hause zu bleiben und nie wieder einen Einstieg unternommen habe, es dann aber gesundheitlich auch nicht gekonnt hab’. Das ist völlig irrelevant, das wir das erörtern, aber ich sehe eben nicht viel, und könnte also auch das alles

nicht machen.“ Erst im späteren Verlauf ihrer Erkrankung bzw. in der jüngeren Vergangenheit stellt sich keine Entscheidungswahl mehr („völlig irrelevant, dass wir das erörtern“), da sie gesundheitlich nicht mehr in der Lage war (und ist) einem Beruf nachzugehen. Brüchig wird die Überzeugungskraft ihrer bewussten Entscheidung an den Stellen ihrer Erzählung, an denen sie ihre damalige Entscheidung bedauert („leider (...) entschieden habe zu Hause zu bleiben und nie wieder einen Einstieg übernommen habe“). Ihre Erklärungskonzepte bezeichnet sie überdies auch als eine Art ‚Selbstschutz‘ und ihre ‚Entscheidung‘ zu Hause zu bleiben als einen schmerzhaften und langwierigen Prozess des Ein- und Abfindens („Und da ist eben für mich, das hat sehr, das ist ein sehr, sehr langer Prozess, dass ich heute sage, warum müsste ich ein zweites mal Beruf beweisen, warum werte ich immer das Leben zu Hause so ab, ja ich grab' mir ja eigentlich mein eigenes Grab (...).“ Die Abwertung ihres Lebens als Mutter und Hausfrau beeinflusst alle Persönlichkeitsbereiche. Indem sie sich abwertet, gräbt sie sich ihr „eigenes Grab“, arbeitet am eigenen Untergang, am Abbau ihres Selbstwertgefühls.

Gleichzeitig wird der Anspruch deutlich, selbstbewusste und eigenständige Entscheidungen zu treffen. Den Satz „... wenn man ein Kind kriegte sich leider (...) entschieden habe (...)“ könnte auch mit *entscheiden musste* enden. Sie hätte sich dann „leider“ wegen ihrer Kinder entscheiden *müssen*, zu Hause zu bleiben. Sie stellt ihre Entscheidung allerdings als eine freie bzw. bewusste Entscheidung dar. Eine Entscheidung von Dauer; auch später hat sie „nie wieder einen Einstieg unternommen“ und konnte es dann „aber gesundheitlich“ auch nicht. Es scheint, als würde sie ihr damaliges Verhalten, keinen Einstieg gewagt zu haben, bedauern; später war es ihr dann aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr möglich.

25b|Die Neuordnungen ihrer Lebensgeschichte beschränken sich nicht nur auf ihre Vergangenheit oder Gegenwart. In Abstimmung zur Neudefinition ihres Schulerlebens (Mädchenseins) entwickelt sie eine neue Perspektive: „... das ist ein sehr, sehr langer Prozess, dass ich heute sage, warum müsste ich ein zweites mal Beruf beweisen, warum werte ich immer das Leben zu Hause so ab, ja ich grab' mir ja eigentlich mein eigenes Grab, sondern eher so 'n Selbstbewusstsein, eben, ich habe das auch hingekriegt, und jetzt kann ich mal Dinge tun, ja, die ich gerne möchte. Also noch mal in die Uni gehen oder so ohne Examenszwang, das machen ja sehr viele Frauen, und ich nehme das auch hier an der Uni gerne wahr. Oder Gesprächskreise suchen, oder sich ein bestimmtes Thema aussuchen, an dem man ein paar Jahre arbeitet, also zum Beispiel, ich interessiere mich halt sehr für Lyrik, vergleichende Lyrik aber ganz für mich, und manchmal hat das auch schöne Auswüchse und, und solche Dinge, nichts Spektakuläres, aber das Leben ist nicht spektakulär (...).“

Hier steht nicht mehr die Abwertung ihres Tätigkeits- und Lebensbereiches (Hausfrau und Mutter) im Vordergrund, sondern das Bemühen, diese Lebensphase in ihr Biografiekonzept zu integrieren. Damit ist gleichzeitig der Versuch verbunden, diese Phase abzuschließen, alte Erklärungskonzepte (und damit den Selbstschutz) aufzugeben und neue Perspektiven zu entwickeln. Schon in jüngerer Vergangenheit begonnen, will sie ihre neuen Interessen und Aufgaben ausbauen und fortsetzen.

Die Begegnung mit den ehemaligen Mitschülerinnen (vor allem mit den männlichen) ist ein bedeutsamer Wendepunkt im Leben von Frau Bach, der eine grundlegende Umschreibung und Neudefinition der Vergangenheit zur Folge hat sowie neue Perspektiven eröffnet. Eine neue Sicht auf ihre Vergangenheit und die Integration dieser neu bewerteten Anteile in das aktuelle Selbstbild wurde einzig möglich durch die *Korrekturhilfen* ihrer Mitschüler.

Die Begegnung mit der Schule

26|Die Präsentation der Ehemaligen. (Die Schule hatte ihre Ehemaligen zur Abiturfeier eingeladen und darum gebeten, einen Programmpunkt in Form einer Rede mitzugestalten.) „...“

war der Rahmen jetzt mit 40 (40 Jahre nach dem Abitur; dV) eben von der Schule her besser gesteckt³⁶, dass der Direktor um die Rede bittet, dass sone Festlichkeit als äußere Umrahmung ist, und was wir dann aus der Begegnung machen (...).“ // „Also die Feier war ja endlos, jeder meinte, er muss noch ein Süsschen kochen, und wie gesagt, mein armer Klassenkamerad Dr. (Name) hatte dann so in den letzten zehn Minuten das Vergnügen noch seine Rede loszuwerden (lacht) (...).“ // „... da war eben die Abiturfeier, und ursprünglich war ja vom Direktor gedacht, dass wir die Abiturzeugnisse überreichen. Und die Idee hätte ich auch schön gefunden, aber die Lehrer der einzelnen Stufen also diese Leistungskurse wollten das nicht, so dass es nicht zu Stande gekommen ist.“

KOMMENTAR. Die Schule bietet den Ehemaligen eine festliche äußere Umrahmung und Möglichkeit zur Begegnung, lässt aber Gestaltungsspielräume für Begegnungen außerhalb der schulischen Festivitäten. Die Feier ist „endlos“ und die ehemaligen MitschülerInnen erhalten nur am Rande die Möglichkeit, selbst zu Wort zu kommen. Die Idee der Schulleitung, dass Ehemalige den heutigen AbiturientInnen die Abiturzeugnisse überreichen, konnte nicht umgesetzt werden, da die LehrerInnen dagegen waren (blockieren die Mitwirkung). Eine Enttäuschung, die sie nicht direkt formuliert, aber in der distanzierten Feststellung „da war eben die Abiturfeier“ ansatzweise zum Ausdruck bringt. Die Beiträge der Ehemaligen sind Randprogramm (Ehemalige als Statisten), das Hauptprogramm konzentriert sich auf die ‚gegenwärtige‘ Schule.

27|*Beleuchtung der Vergangenheit. Erstens: Die Praxis der SchülerInnen-Bewertung.* (Während einer Schulführung (zweites Treffen) mit dem stellvertretenden Direktor durch das Schulgebäude entdecken die Ehemaligen, dass sie als SchülerInnen von den LehrerInnen und der Schulleitung bewertet wurden.) „Und wie sich so herausstellt, hat er uns sehr gut dabei ausgehört (der ehemalige Klassenlehrer bspw. während der gemeinsamen Schulausflüge; dV), denn das Erschreckendste an dieser Abiturfeier, für mich war, dass bis 1971 wie ich inzwischen herausgefunden habe, über jeden Schüler ein Urteil abgegeben werden musste vom Klassenlehrer, und die wichtigsten Lehrer haben auch Stellung nehmen dürfen. Das wurde von den Hochschulen angefordert, ob man überhaupt zum Studium, das sind Stasimethoden letztlich. Das war nicht böse gemeint, aber das ging bis in die äußerste Privatsphäre, und zwar hatten wir ja am Tag nach dieser Abiturfeier mit dem stellvertretenden Direktor zusammen eine Schulführung. (...). Und er merkte unser Interesse (...). Und woraufhin er aber sagte: ‚viel interessanter wären ja die Bewertungsbögen.‘ Und wir standen alle da, und sagten: ‚was für Bewertungsbögen?‘ ‚Ja, das musste jeder Klassenlehrer auf sich nehmen über jeden Schüler, ob man ihm überhaupt ein Studium zumuten darf, oder welche Voraussetzung er mitbringt, wie das Elternhaus ist, und so weiter.‘ Und das dürfte er aber nicht rausgeben. Aber er wäre bereit mit uns in das verstaubte Archiv zu steigen, und dann könnten wir ja mal ein, zwei lesen, nicht.“

KOMMENTAR. Eine erschreckende Erkenntnis, die darin liegt, dass „über jeden Schüler ein Urteil“ gefällt wurde, von dem die SchülerInnen nichts wussten. (Öffnung: Die Schule bzw. der stellvertretende Direktor ermöglicht die Entdeckungen). Weiter beschreibt Frau Bach dieses Vorgehen als „Stasimethoden“. Bespitzelungen, Nachforschungen und Bewertungen hinter dem Rücken der SchülerInnen als Grenzüberschreitungen der LehrerInnen, die Vertrauensmissbrauch bedeuten. Im nächsten Satz nimmt sie die Stärke ihrer Äußerung „Stasimethoden“ ein wenig zurück, indem sie keine böse und vorsätzliche Absicht unterstellt, aber betont, dass es sich doch um starke Eingriffe handelte, die bis in die „äußerste Privatsphäre“ reichten. Konfrontiert wird sie mit der Sicht und Bewertung ihrer ehemaligen LehrerInnen: Sie erfährt heute, wie sie damals wahrgenommen wurde. Der Bericht wird öffentlich verlesen. Die Konfrontation mit dem Inhalt des Berichts hat sie „umgehauen“, wie

³⁶ „besser gesteckt“ bezieht sich darauf, dass eine Mitschülerin am Treffen nicht teilgenommen hat, da es beim ersten Treffen kein Motto oder Programm gab. Beim zweiten Treffen, so Frau Bach, hat es aber einen Rahmen gegeben, so dass eigentlich keine Grund bestand, nicht zu erscheinen.

sie zweimal betont. Im „Nachhinein“ ordnet sie dieses Vorgehen in einen zeitlichen Kontext ein; ihr Ausgangspunkt ist aber das Heute. Frau Bach erkennt, dass sie eine besondere Stellung in der Schule hatte (als eines der wenigen Mädchen, durch ihren Führerschein etc.). Sie bewertet das damalige Vorgehen der Schule als starken Eingriff in die persönliche Privatsphäre.

28|Zweitens: *Die Hintergründe ihrer MitschülerInnen.* (Eine weitere Entdeckung über einen ehemaligen Mitschüler schließt sich an, während der Bericht bzw. Bewertungsbogen vorgelesen wird.) „... das ist auch ein Phänomen, was wir bedenken müssen nach 50 Jahren, hat er geschrieben, eigentlich gehört er auf keine höhere Schule, ihm fehlen ja die Vorkenntnisse der Volksschule durch Flucht und Vertreibung. (...). Und er kann ja nicht vertuschen, dass er noch keine Orthographie beherrscht. Und da leidet der bis heute, ist heute ein wirklich angesehener Arzt. Und seine Frau sagte dann zu mir (...). ‚Ja, das ises leider wohl, woran er (.?.)‘. Ich sag: ‚Das kann ich nicht glauben.‘ Und dabei stellte sich heraus, und den Vorwurf muss ich mir natürlich selbst machen, dass wir nur zwei Flüchtlingskinder hatten.“

KOMMENTAR. Frau Bach kann erst nicht glauben, dass ihr ehemaliger Mitschüler ein Flüchtlingskind war und unter den Folgen noch heute leidet. Später erfährt sie, dass es zwei Flüchtlingskinder in der Klasse gab. Sie wirft sich heute vor, dass sie früher nicht wahrnehmen konnte oder wollte, wie es um einzelne ihrer MitschülerInnen bestellt war. Der Selbstvorwurf unterstreicht ihr Gefühl der Verantwortung für das zurückliegende und vergangene eigene Handeln bzw. Nicht-Handeln. Mit „nur zwei“ Flüchtlingskindern in der Klasse hätte es ihr möglich sein können, über deren besondere Geschichte etwas zu wissen.

Begegnungsdeutungen: Schule und LehrerInnen und die ‚(Selbst-)Entdeckungen‘

Frau Bach wird während der Schulführung mit dem Bild konfrontiert, dass einzelne LehrerInnen und die Schule von ihr hatten (Sind die „weiblicher Qualitäten“ an einem Jungengymnasium zu retten?). Sowohl die Schule als auch ihre MitschülerInnen haben es als etwas Besonderes angesehen, dass sie z.B. schon einen Führerschein hatte. Ein Umstand, der ihr „im Nachhinein“ bewusst wird und ihren Blick auf die eigene besondere Position in der Klasse lenkt. Das Selbstbild stimmt mit der Sicht der anderen (Schule und MitschülerInnen) weitestgehend überein bzw. wird ihr wieder bewusst. In Verbindung mit der Entdeckung der Bewertungsbögen (welcher soll vorgelesen werden?) führt sie aus: „Und nun waren wir ja nur drei Mädchen, klar schrien die, dass die den Meinigen hören wollen (...).“ Es sind die männlichen Mitschüler, die danach schreien, dass gerade ihre Bewertung verlesen wird. Ihr scheint dies ganz „klar“, da sie „ja nur drei Mädchen waren“. Angedeutet wird hier, dass sie ihre Besonderheit und herausragende Position ‚erahnt‘. „Für mich“, so reflektiert sie den Bericht, „stand da nichts Negatives drin, im Gegenteil (...).“

Ein Effekt der Begegnung zwischen ehemaligen SchülerInnen und ihrer Schule zeigt sich in der Möglichkeit zur Präsentation der Ehemaligen-Gruppe. Genutzt wird der ‚Spielraum‘ zur Mitgestaltung der Feierlichkeiten, um mit dem einzigen Redebeitrag Selbstbewusstsein zu demonstrieren. Ein Selbstbewusstsein, das sich sowohl auf die Gruppe bezieht und diese stärken soll (und auf die Generation, die sich behauptet), aber auch an die Schule, SchülerInnen und LehrerInnen gerichtet ist und nicht zuletzt das eigene, neuentdeckte Selbstwertgefühls spiegelt.

Das Thema bei Frau Bach

Das zentrale Motiv bei Frau Bach ist die *Neudefinition* und der *Wandel bzw. die Erlösung*. In der Rekonstruktion – und der Korrekturarbeit – mit intensiver Unterstützung ihrer männlichen Mitschüler, gelingt ihr sowohl eine neue Perspektive auf ihre Schulzeit als Mädchen in einer von Jungen dominierten Klasse als auch eine neue Definition dieser Phase. In der Begegnung

findet sie ein Erklärungskonzept, das sie an ihre Selbstthematizierungen anlegen kann. Der Wandel findet Ausdruck in einem neuen Selbstwert- aber auch Lebensgefühl als Frau. Ihre ehemaligen Mitschüler sind Mittler in diesem biografischen Prozess: Sie unterstützen die Neudefinition ihrer früheren Position als Mädchen in der Klasse und bauen damit eine Basis für den Wandel bzw. weitere Entwicklungsschritte auf.

Portrait – Herr Mallen

Zur Person Herr Mallen ist zum Zeitpunkt des Interviews 65 Jahre alt und Frühpensionär (ehemals Ingenieur). Er ist verheiratet und hat eine Tochter. Einige Jahre hat er gemeinsam mit Herrn Berg eine achtklassige Volksschule in einer ländlichen Region in Nordrhein-Westfalen besucht (von Kriegsbeginn bis ca. 1942/43), ist dann auf das Gymnasium übergewechselt und auf Grund der Zerstörung der „Penne“ während des Krieges bzw. in der direkten Nachkriegszeit (1945 oder 1946) für gut ein Jahr an die Volksschule zurückgekommen. Später hat er studiert (Dipl. Ing.). Für einige Jahre hat er seinen Heimatort verlassen, um seinem Beruf in einer nordrhein-westfälischen Großstadt nachzugehen.

Zum Treffen Das Klassentreffen, das Herr Mallen einige Wochen vor dem Interviewtermin besuchte, war sein erstes Treffen nach einer Zwischenzeit von 50 Jahren zwischen regulärem Volksschulabschluss und heute.

Auswahl des Interviewpartners und Interviewsituation Die Initiative zum Interview ging von Herrn Mallen selbst aus, der während des Treffens, bei dem ich dabei war (siehe Portrait Herr Berg), ein Interview angeregt hatte. Das Interview fand am Nachmittag in der Privatwohnung, im Wohnzimmer von Herrn Mallen, statt und wurde nur einmal durch ein Türklingeln unterbrochen. Herr Mallen hatte sich auf das Interview vorbereitet, den Tisch gedeckt, einen Anzug mit Seidenschal („Mann von Welt“) gewählt. Die Erzählaufforderung bezieht sich auf das erste große Treffen, 50 Jahre nach Beendigung der Volksschule. Herr Mallen zeigt keine Verständnisschwierigkeiten und übernimmt insgesamt die Sprecherrolle. Das Interview dauerte ca. zwei Stunden.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens und der Wunsch, an den Vorbereitungen beteiligt zu werden

Das Klassentreffen fand im privaten Rahmen statt, anlässlich des 50-jährigen Schuljubiläums. Herr Mallen weist darauf hin, dass zwei seiner ehemaligen MitschülerInnen das Treffen vorbereitet hätten.

1|*Wer hat die „Arbeit“ gehabt?* „Herr (Berg; dV) hat sicherlich jetzt die Federführung gehabt, aber die (Name) hat sehr viel Arbeit, hörte ich auch von den anderen Damen, damit gehabt, all die Mädchen vor allen Dingen wieder zusammenzukriegen, weil die ja alle ihren Namen geändert haben, zumindest die verheiratet sind, und das waren ja die meisten. (...). Die wurde gar nicht so erwähnt.“

KOMMENTAR. Herr Mallen bemerkt, dass Herr Berg zwar die „Federführung“ bei den Vorbereitungen hatte, aber das Treffen nicht ganz allein initiiert hat. Unterstützung, vor allem bei der Suche nach den „Mädchen“, erhielt er durch eine ehemalige Mitschülerin. Herr Mallen betont, dass diese „gar nicht so erwähnt“ wurde. Herauszulesen ist die Empfindung eines Unrechts oder Ungleichgewichts, das beinhaltet, dass die Arbeit des federführenden Initiators besondere Erwähnung oder Anerkennung fand, nicht aber die der mitwirkenden Mitschülerin. Zur Verstärkung und Bestätigung dieser Sicht werden die „anderen Damen“ angeführt. Herr Mallen deutet hier an, dass Herr Berg die Anerkennung für die Vorbereitungen allein für sich beansprucht, auch um den Preis, die Arbeit einer ehemaligen Mitschülerin zu ‚unterschlagen‘.

2|*Herr Mallen hätte sich gern an den Vorbereitungen beteiligt.* „Ich habe mich übrigens auch zurückgehalten, ich habe ihn gefragt, hier so 14 Tage vorher, ich sag: ‚Kann ich Dir noch irgendwie helfen?‘ ‚Nee, nee‘, sagt er. ‚Das ist nicht erforderlich.‘ Deshalb habe ich mich

auch nicht aufgedrängt, ich hätte ihm vielleicht gesagt, hätteste hier dran gedacht, hätte man vielleicht das oder so oder so oder so, ne.“

KOMMENTAR. Herr Mallen hätte sich gerne in die Vorbereitungen eingebracht, seine Mitarbeit ist aber nicht „erforderlich“. Er erlebt eine Zurückweisung – die angebotene Unterstützung wird als unnötig oder überflüssig erlebt, wird nicht gewünscht. Er zieht sich (verstimmt) zurück, hat sich dann auch nicht „aufgedrängt“. Aber er betont, dass er ihm mit Tipps und Ideen („hätteste hier dran gedacht“) zur Seite hätte stehen können.

3) *Herr Mallen hätte einiges anders gestaltet.* „... ich war so ein ganz kleines wenig (///), wenig enttäuscht will ich nicht sagen, aber ein bisschen traurig darüber, dass man aus dem Abend vielleicht ein ganz klein wenig mehr hätte machen können. Nur jetzt jedem mit jedem sich selbst zu überlassen, was sicherlich zu 75 Prozent der Zeit richtig war, reichte mir persönlich nicht ganz aus. (...) so ganz ohne Programm können Sie eine größere Gesellschaft nicht, sagen wir mal, zum Erlebnisoptimum bringen. Sie müssen also dann zumindest, wenn Sie sehen, das sackt irgendwo ab wieder 'n bisschen roten Faden einschieben, ne die Stimmung beleben, zusammenführen oder umgruppieren. Zum Beispiel, was Sie hier im (Landkreis) immer wieder feststellen, die (Landkreis) bunte Reihe, (...) ich wäre also hergekommen, bitte nicht als Besserwisserheit verstehen, ich wäre aber hergekommen, und hätte zu 'ner bestimmten gesagt: ‚So, Ihr Mädchen, jetzt hört mal schön zu‘ (klatscht in die Hände), ne ‚jetzt machen wir mal 'n bisschen Austausch, ne.‘ Aber nicht da anderthalb Stunden oder zwei Stunden vor sich hin (.?.) lassen. Dat war ja auch schön, dass sie mal miteinander gesprochen haben, aber dann muss man auch dafür sorgen, dass 'n bisschen involviert, ausgetauscht wird, meine ich. Andere waren vielleicht wieder dankbar, dass sie jetzt 'n Partner gefunden hatten, wo sie möglichst jetzt wenig Berührung wieder mit anderen hatten und so 'n bisschen verschämt, oder so was gibt 's ja auch alles, ne.“ // „... wo jemand zusammen ist gehört ein ganz klein wenig Musik in den Hintergrund (...) dann hätte ich mir eigentlich so 'n paar sketchförmige Dinge erhofft, sagen wir mal, ich hätte zum Beispiel aus dem Thema (...) ich hätte mir mal 'rausgezogen, meinetwegen das Tierkreiszeichen, und hätte daraus 'n herrlichen Blödsinn versucht zu verzapfen, ne. Oder ich hätte mal überlegt, ich hätte mir so 'n paar Besonderheiten aus der Schulzeit einfallen lassen, (...) So, und dann hätte ich die anderen aufgefordert auch mal die eine oder andere Begebenheit zu bringen, was die Sache bestimmt belebt hätte, ne. Entweder reine Zustimmung oder Schadenfreude oder was auch immer, das kam ein bisschen zu kurz, ne. Das hätte eigentlich schon ein bisschen darein gepasst (...).“ // „Ich hätte auch diese Sitzordnung, die hätte ich (///), die Sitzordnung die war unzweckmäßig.“

KOMMENTAR. Herr Mallen hat sehr differenzierte Vorstellungen darüber, wie das Treffen optimaler hätte gestaltet werden können. Überaus vorsichtig formuliert er zu Beginn, dass man „vielleicht ein ganz klein wenig mehr“ aus dem Abend hätte machen können. Das enttäuscht ihn „ein ganz kleines wenig“ bzw. macht ihn ein „bisschen traurig“. Doch auch die vorsichtige Formulierung verbirgt nicht, dass er in Konkurrenz zu seinem Mitschüler steht, der die Vorbereitungen alleinverantwortlich bestreiten wollte. Er beobachtet das Ergebnis dieser Vorbereitungen, das Treffen, sehr genau und hat eine Menge Verbesserungsvorschläge zu machen: Ein Kritikpunkt zielt drauf, dass so „ganz ohne Programm“, ohne „roten Faden“ überhaupt kein „Erlebnisoptimum“ möglich ist, auch hätte Formales wie die Sitzordnung beachtet („bunte Reihe“) werden müssen. An Programmpunkten schlägt er „ein ganz kleines wenig Musik“ vor, Sketche und Einlagen mit Bezug zur Schulzeit hätten gefehlt etc. All die Bewertungen und Vorschläge, die er hier zusammenträgt, sprechen auch für die Inkompetenz des Initiators, dem es seiner Ansicht nach nicht gelingt, den Verlauf des Abends zu lenken. Deutlich wird hier der Versuch, die Enttäuschung über die Zurückweisung (über das Nicht-Mitwirken-Dürfen) zu kompensieren. Mit seiner Mithilfe wäre die Abendgestaltung sicher gelungen, er hätte beispielsweise „daraus 'n herrlichen Blödsinn versucht zu verzapfen“.

Ablauf des Treffens

Zum Ablauf des Treffens siehe Quellentext Herr Berg und Empirische Annäherungen (Kapitel 1.1).

Weitere Treffen geplant?

3a|„... nämlich den Wunsch, dass wir uns spätestens in fünf Jahren wiedertreffen, einfach weil ich das Gefühl hatte, hier ist vieles gar nicht ausgesprochen worden. Hier ist vieles nicht bewegt worden, was in der zeitlichen Kürze oder in der kurzen Verbindung von überhaupt bestenfalls angesprochen werden konnte.“

KOMMENTAR. Herr Mallen hat den Wunsch und das Bedürfnis, die anderen in „spätestens fünf Jahren“ wiederzusehen. Ein Folgetreffen soll, so seine Vorstellung, die Defizite des ersten Treffens aufarbeiten, das, was „nicht bewegt“ wurde. Im Gegensatz zu ihm geht sein ehemaliger Mitschüler Herr Berg (siehe Quellentext Herr Berg) davon aus, dass sich die Ehemaligen in drei Jahren wiedersehen werden.

Situation vor dem Treffen

4|*Freude mit Vorbehalt.* (Eingangssequenz) „Ja, ich bin also diesen Dingen sehr, sehr aufgeschlossen von vornherein. Und bin als Wassermann, wie ich Ihnen sicherlich schon sagte (lacht) für alles Vernünftige zu begeistern. Insofern kann ich mich eigentlich nur gefremt haben, dass nach so langer Zeit noch mal ein Treffen zustande kommt. Ich habe die vorigen Treffen ohnehin nicht miterleben können, weil ich entweder außerhalb (Name der Region) noch wohnte, und zumal ich so 'n bisschen aus der Klassengemeinschaft damals ausgeschert bin, weil ich ja zur Penne nach (Ort) ausrückte mit dem vierten Schuljahr (...).“

KOMMENTAR. Herr Mallen betont, dass er „diesen Dingen“, dem Klassentreffen gegenüber, „sehr, sehr aufgeschlossen“ sei. Er unterstreicht damit seine eigene Zugänglichkeit und Offenheit gegenüber Neuem und seine Begeisterungsfähigkeit. Gleichzeitig bemüht er sich um lockere Konversation und Überleitung. Offen lässt er, ob das Treffen für ihn zum „Vernünftigen“ bzw. Sinnvollen zählt. Weiter beschreibt er, dass er sich „insofern“, was seine eigene aufgeschlossene und offene Art angeht, „nur gefremt haben“ kann. Seine Gefühle und Erwartungen dem Treffen gegenüber scheinen ambivalent – er *müsste* sich eigentlich freuen, kann dies aber nicht vorbehaltlos. Freude oder freudige Erwartungen sind für ihn eine allgemein erwartete und einzig mögliche Reaktion auf eine solche Einladung hin. Ein Zwiespalt deutet sich an – Herr Mallen scheint sich seiner Gefühle im Vorfeld des Treffens nicht (mehr) sicher. Ein Nebensatz führt genauer aus, worauf sich die Freude beziehen *sollte* „dass nach so langer Zeit noch mal ein Treffen zustande kommt“. Herr Mallen scheint dem Treffen kritisch und distanziert gegenüber zu stehen: Seine Ausführungen bleiben unpersönlich, von einem „wir“ bzw. den ehemaligen MitschülerInnen ist nicht die Rede. Er erklärt, warum er an früheren Treffen nicht teilnehmen konnte: weil er („entweder“) in einer anderen Stadt wohnte und vor allem („zumal“), weil er „so 'n bisschen“ aus der Klassengemeinschaft „ausgeschert“ ist. Das Ausscheren aus der Klassengemeinschaft wird zwar mit einem Schulwechsel begründet, kann aber auch als aktives Tun seinerseits verstanden werden. In Beziehung stehen das ‚Nicht-Miterleben-Können‘ vorheriger Treffen und seine Einschätzung, dass er damals aus der Klassengemeinschaft ausgeschert ist bzw. diese verlassen musste und eigentlich nicht richtig dazu gehörte.

5|*Gespannt auf die „Mädchen“ von damals.* „... und ich habe mich also sehr gefremt und vor allen Dingen war ich sehr, sehr gespannt darauf, wie würden denn jetzt auch die anderen mittlerweile rein von der Physiognomie her (///), vom Erscheinungsbild her aussehen: ‚Sehen die etwa noch genauso jung oder schon genauso alt wie du aus?‘ Ich habe mir auch interessanterweise die Frage gestellt, weil einige Mädchen darunter waren, die mir damals in einer – ich will mal sagen – rein erotischen Beziehung sehr viel bedeuteten, wollte ich mal

abklären, wie wäre das denn eigentlich gewesen, wenn man damals gleitend zusammengefunden hätte, und wie sieht denn diese Rose oder diese Tulpe dann noch aus?“

KOMMENTAR. An dieser Stelle betont er seine Freude, „vor allen Dingen“ aber ist er „gespannt“ auf die „anderen“, auf deren Veränderungen. Er erwartet oder wünscht, die anderen mögen sich „auch“ und „mittlerweile“ ähnlich wie er selbst verändert haben. Die zweite Frage fasst genauer, worauf seine Erwartung abzielt „Sehen die etwa noch genauso jung oder schon genauso alt wie du aus?“ „Noch genau so jung“ kann sich auf die Erinnerungen an die Mitschülerinnen beziehen, das „schon genauso alt“ auf die aktualisierte und realisierte Veränderung durch das Alter. Er weiß nicht sicher, aus welchem Blickwinkel er „die anderen“ betrachten soll: aus der Vergangenheit oder aus dem Heute heraus. Die anderen werden zum Mittelpunkt seiner Betrachtung. „Interessanterweise“ drückt seine eigene Überraschung darüber aus, dass ihn die Frage beschäftigt „wie wäre das denn eigentlich gewesen, wenn man damals gleitend zusammengefunden hätte“. Wie würde sein Leben heute aussehen? Er „wollte mal abklären“, welche Chancen er damals bei den Mädchen gehabt hätte, die ihm in einer „rein erotischen Beziehung sehr viel bedeuteten“. Was hat er in erotischer Hinsicht den Mädchen bedeutet? Und, „wie sieht denn diese Rose oder diese Tulpe dann noch aus?“ – vor dem Hintergrund seiner Erinnerungsbilder und in der Konfrontation von Gestern und Heute, Vorstellung und Realität. Mit den Blumennamen, die er den Mädchen gibt, scheint sich als Metapher die Vorstellung des Wachsens, Blühens bzw. Verblühens zu verknüpfen. Er konzentriert seine Erwartungen auf die Mädchen seiner ehemaligen Klasse, weil diese eine verlässliche Bezugsgröße darstellen.

6|Mit „gewissen Ressentiments“ zum Treffen. „Insofern bin ich sicherlich auch mit 'ner gewissen (///), gewissen Ressentiment will ich net sagen, (...).“

KOMMENTAR. Herr Mallen sucht nach dem passenden Wort, um seine ambivalenten Gefühle dem Treffen gegenüber auszudrücken. Seine Vorbehalte dem Treffen gegenüber sind stark, er bezeichnet sie als „Ressentiment“. Obwohl er den Begriff abmildert, scheint er seinen aktuellen Gefühlszustand, der sich aus alten Gefühlen speist, gut zu beschreiben.

Herr Mallen denkt und fühlt seine Rückkehr voraus, zu Personen, von denen er sich getrennt hatte (oder getrennt wurde) und in eine Zeit, die von Veränderungen und Brüchen geprägt war (Kriegszeit, Wechsel zum Gymnasium, Rückkehr an die alte Schule). Die Rückkehr, die mit ambivalenten Gefühlen verbunden ist, verknüpft Herr Mallen mit dem Wunsch, jetzt dazu zu gehören, wieder einzurücken bzw. einen Platz im Kreis der Ehemaligen einnehmen zu können.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

7|„Du wolltest mehr sein“. „Wer damals aus dem Dorf ausscherte, um zur Schule zu gehen und dann noch gar zu studieren, der wollte halt mehr sein als die anderen, so hat man das in aller Regel verstanden und als ich später ins (Name der Region) zurückkam, hatte ich gewisse Probleme. Ich wurde also nicht eben mal wieder aufgenommen, sondern vorne vor war zu merken: Du bist weggegangen, Du wolltest woanders Dein Geld verdienen, Du wolltest mehr sein, Du wolltest, und, und, und.“

KOMMENTAR. Herr Mallen erlebt mit Beginn seines Schulwechsels an das Gymnasium gleichzeitig den Ausschluss aus der Dorfgemeinschaft, der auch seine (ehemaligen) MitschülerInnen angehörten – ein Ausschluss aus allen wichtigen Lebensbereichen. Er beschreibt den Ausschluss und seine Nicht-Dazugehörigkeit als Konsequenz auf sein Anderssein und auf seine Abweichung hin. Die Wahl eines individuellen (und für dieses Milieu abweichenden) Lebensweges setzt bei den anderen einen Automatismus der

Ausgrenzung in Gang, dem er sich ausgeliefert fühlt. Erinnerungen, die er mit in die Begegnung nimmt bzw. die schon im Vorfeld den Erwartungen eine emotionale Richtung geben.

8|*Negative Erlebnisse.* „... da habe ich also die negativsten Erlebnisse bei anderen zusammen schon gehabt und, und, und. Und trotzdem, ist es vielleicht bei dem einen oder anderen schon fast zu dick aufgetragen gewesen, hatte ich, na ja, von vielen her den Eindruck, (...)“.

KOMMENTAR. Aufmerksam achtet er darauf, *wie* er von den anderen wahrgenommen wird. Selbst wenn er sich bemüht, nicht zu „dick“ aufzutragen, ist es „bei dem einen oder anderen schon fast zu dick aufgetragen gewesen“ – so sein „Eindruck“. Seine Wahrnehmung ist sensibilisiert, nimmt nicht nur offensichtliche, direkte Zurückweisungen wahr, sondern auch „Eindrücke“, die sich eher indirekt vermitteln. Egal wie er sich verhält, wie stark er sich um Anpassung bemüht, kann er negative Erlebnisse nicht vermeiden. Ein Erleben, dass sich nicht nur auf seine ehemaligen MitschülerInnen bezieht, sondern auch andere Lebensbereiche meint. Eine Erklärung für sein Empfinden zeigt sich vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen von Ausgrenzung und Ablehnung, die ihn in vielen Situationen auch nur ablehnende Reaktionen erwarten lassen. Gleichzeitig scheint auch sein eigenes Handlungsrepertoire eingeschränkt, deutlich in seinem Bemühen, seine Person nicht so sehr in den Vordergrund zu rücken.

9|*Die Beziehungen zu den Mädchen.* „... das war die (Name des Mädchens), von der man damals behauptete, sie sei meinetwegen ins Kloster gegangen (lacht). Was natürlich ein Scherz ist. Man muss das wissen, dass in den damaligen Jahren gewisse Dinge überhaupt nicht üblich und schon mal gar nicht erlaubt waren; geschweige denn, naja, wenn man ein Küsschen mitbekam im Beisein anderer, dann war das schon sehr viel. Ich habe sie damals sicherlich gemocht, aber (?.) mehr war auch (///), das war beiderseits (?.). Ja, und dann 'ne andere, die mich ständig beim Schulgang begleitete und umgekehrt. Was so mehr 'n platonisches Verhältnis war (...)“.

KOMMENTAR. Herr Mallen betont vor allem seine Beziehungen zu den weiblichen Mitschülerinnen. Knappe Rahmenhandlungen rücken Gefühle der Zuneigung *füreinander* (oder beiderseitig) in den Mittelpunkt. In einer seiner Kurz-Erzählungen kokettiert er beispielsweise mit seinem Erfolg bei einer Mitschülerin, von der behauptet wurde, sie sei meinetwegen „ins Kloster gegangen“. Im Hintergrund problematisiert er auch die Zeit, „die damaligen Jahre“, in denen ein unbefangenes Miteinander zwischen den Geschlechtern kaum möglich war.

10|*Als Einziger Abitur gemacht.* „Ich hatte also als Einziger heimlich das Glück, die damalige Weiterbildung mitzubekommen, und außer einigen, die das Einjährige dann auch noch erreicht haben, hat mir vor allen Dingen meine Mutter weitergeholfen, oder mein Vater weitergeholfen, schließlich auch das Studium zu erreichen.“

KOMMENTAR. „Als Einziger heimlich das Glück“ zu haben beschreibt eine Sonderstellung gegenüber seinen MitschülerInnen in der Volksschule. Die „damalige Weiterbildung mitzubekommen“ ist ein heimliches und stilles Glück, das er mit den MitschülerInnen der Volksschule nicht teilen kann. Vielleicht freut ihn auch, dass er als Einziger aus der Klasse diesen Sprung geschafft hat. Dankbarkeit gegenüber seinen Eltern klingt an, dafür, dass sie ihm „weitergeholfen“ haben, „schließlich auch das Studium zu erreichen“. Sein Bildungsweg, der Wechsel an das Gymnasium und das Studium, war kein selbstverständlicher Weg, sondern mit vielen Anstrengungen und Hürden verbunden – ein Weg des stetigen Kämpfens und Emporarbeitens.

Biografischer Hintergrund: Herr Mallens Erinnerungen an Verunsicherungen während der Gymnasialzeit, des Studiums und der ersten Berufszeit (Nachfrageteil):

11|„Wichtig war eben, dass die Scheu, die ich während der ganzen Schulzeit gehabt habe, überhaupt mich artikulieren zu müssen, das war furchtbar, ne. Das ging noch bis in die erste Anstellung in der Industrie, da konnte ich noch nicht mal einem in die Augen gucken, wenn ich ihn angesprochen habe oder war verunsichert. Aber dann hat mich wirklich das Leben und der Beruf geformt. Ich musste einfach, wohl, hab' dann aber immer hinter den Dingen hergehechelt, ich hab' also immer 'ne höhere Zielvorstellung gehabt, als ich eigentlich hätte erreichen sollen, kraft meiner inneren Potenz und Energie, und insofern habe ich mich stärker verbraucht, sage ich mal als andere, wohl. Dat war logischerweise auch 'ne gesundheitliche Misere, und das (.?.)“.

KOMMENTAR. „Scheu“, ein leicht zu verschreckendes, ängstliches Wesen, hatte er „während der ganzen Schulzeit“. Eine Zeit, die wahrscheinlich auch im Miteinander der SchülerInnen von Unsicherheiten geprägt war. Die Unsicherheit und Angst, sich „artikulieren“, ausdrücken, mit Lehrern, Mitschülern innerhalb der Schule kommunizieren zu müssen, begleitet ihn während dieser Zeit und darüber hinaus. „Das war furchtbar“, drückt eine noch immer stark emotionale besetzte Erinnerung an einen bedrückenden und unerträglichen Zustand aus, an ein Eingeschlossensein in eine Phase (gesamte Schulzeit, Studium und Beruf), die keinen Anfang und kein Ende kennt. Eine Phase, die er retrospektiv auch als „wichtig“ (um)deutet. Wichtig, um ihn auf seinen weiteren Weg vorzubereiten, auf das, „was man im Leben so braucht“. Hemmungen und Gefühle der Unterlegenheit prägen sowohl seine gesamte Schulzeit, das Studium als auch die Zeit seines beruflichen Einstiegs. „Geformt“ haben ihn schließlich „das Leben und der Beruf“, haben ihn widerstandsfähiger und selbstsicherer gemacht. Sein Wollen ist auch Zwang – „ich musste einfach“ (ob beispielsweise aus Ehrgeiz oder um einen Auftrag der Eltern zu erfüllen bleibt offen) beschreibt, dass ihm keine andere Wahl blieb als seinen Weg weiter zu verfolgen. Ein Weg, auf dem er „immer hinter den Dingen hergehechelt“ ist, nicht Schritt halten konnte, sondern viel aufzuholen hatte. Seine Ziele sind hoch gesteckt, höher als er eigentlich „hätte erreichen sollen“ – höher als es ihm einerseits sein Umfeld, die MitschülerInnen, LehrerInnen, Familie, seine Herkunft, andererseits aber auch seine eigenen Ressourcen, seine „innere Potenz und Energie“, zugestanden und zugetraut haben. In der Konsequenz hat er sich „stärker verbraucht (...) als andere“, hat sich verausgabt und immer wieder an die eigenen Grenzen gebracht, was er durch den Hinweis auf seine gesundheitlichen Probleme betont.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen

Die Erinnerungen an die ehemaligen MitschülerInnen werden vom Gefühl der Ausgrenzung bestimmt. Die Probleme beginnen mit dem „Ausscheren“ aus der Klassengemeinschaft und schließen den Kreis mit dem „Wiederkommen“ in den Heimatort. Der bisherige Lebensweg wird problematisiert: Weggehen und Zurückkommen, nie richtig dazugehören. Er wurde nicht „eben mal wieder aufgenommen“, sondern spürt, dass man ihm vorwirft, ‚anders‘ zu sein, mehr sein zu wollen „als die anderen“.

Erinnerungen an Schule und LehrerInnen

Herr Mallen wurde zu Beginn des 2. Weltkrieges (1939) eingeschult. Ein Großteil seiner Schulzeit ist Kriegsschulzeit (seine MitschülerInnen der Volksschule wurden 1947 entlassen). Herr Mallen thematisiert aber kaum Schulerfahrungen oder Erlebnisse, die mit der Kriegszeit in Verbindung stehen. Seine einzige Beschreibung bezieht sich auf seine Rückkehr an die Volksschule.

13|*Das ausgebombte Gymnasium.* „Kam aber dann, weil gegen Ende der regulären Volksschulzeit wir im Gymnasium in (Stadt) ausgebombt wurden noch mal zwangsweise für

'n Jahr oder paar (.?.) oder anderthalb, das müsste ich jetzt nachrechnen nach (Stadtteil) zurück.“

KOMMENTAR. Er beschreibt, dass er „zwangsweise“ an die Volksschule zurück musste, weil das Gymnasium („wir im Gymnasium“) ausgebombt war. „Zwangsweise“ impliziert, dass er keine andere Wahl hatte, als zurückzukehren.

14|*LehrerInnen.* „... oder beim Schlagballweitwurf als der (sein eigener Name) dem (Name des Lehrers) den Schlagball in die Zähne warf und der seine beiden Gebisshälften auf dem Schulhof wiederfand (...).“

KOMMENTAR. Seine einzige Erinnerung an einen Lehrer bezieht sich auf einen Schlagballweitwurf, zu dem Herr Mallen angibt, dass er selbst seinem Lehrer den Ball „in die Zähne warf“. Er beschreibt dieses Ereignis aus der Sicht eines Unbeteiligten heraus, den das Ereignis gar nicht betrifft. Tatsächlich war er aber der Täter, der laut seiner eigenen Ausführungen seinem Lehrer gezielt den Schlagball ins Gesicht warf. Eigentlich eine Tat, die Bewunderung von Seiten der MitschülerInnen erwarten ließe, handelte es sich doch um einen repressiven Lehrer, der seine Schülerinnen drangsalierte (vgl. Interview mit Herrn Berg). Davon ist aber nicht die Rede. Im Interview von Herrn Berg ist zu erfahren, dass der Lehrer „irgendwann (...) einen Vollball auf den Mund (kriegte; dV)“, jedoch nicht, wer den Ball geworfen hatte.

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen als Randthema

Konkrete Erinnerungen an die Schule oder LehrerInnen spielen in den Ausführungen von Herrn Mallen eine eher untergeordnete Rolle, wie auch konkrete Erinnerungsbilder an ehemalige MitschülerInnen eher ein randständiges Thema bilden. Die Erinnerungen scheinen sich bei Herrn Mallen eher zu *einer*, emotional stark begleiteten, Erinnerung zu verdichten. Im Vordergrund steht die Phase der Schulzeit, die von Erinnerungen an Ausgrenzung, an Scham und Scheu geprägt ist – die im Gesamt eine Zeit bezeichnet, die „furchtbar“ war und auch heute noch nachwirkt.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

15|*Der „Neidkomplex“ der MitschülerInnen.* „Aber wie auch immer, das ist nun mal ein gewisser Komplex – in Klammern – Neidkomplex, der da unterschwellig mit zu sehen ist, leider muss ich sagen, denn ich habe nie im Leben versucht, jemanden das spüren zu lassen, wengleich es nachher immer, von einer bestimmten Position aufwärts gar nicht anders geht, als dass man eine gewisse Zucht und Ordnung herstellt und nicht sich mit jedem eben mal verbrüdern kann, das geht nicht, da kann man das Ganze gleich vergessen.“

KOMMENTAR. „Aber wie auch immer“ man es dreht und wendet, so könnte man den Satz weiterführen, „das ist nun mal ein gewisser (...) Neidkomplex“, der „unterschwellig“ bei den anderen wirkt. Kaum sichtbar zwar, aber unbewusst immer vorhanden. Ein Neidkomplex, dem er nicht entgehen kann und der eine Verhaltensweise, eine Reaktion, auf seine Person darstellt. Im Weiteren führt er seinen Zwiespalt aus: Einerseits versucht er, niemanden seine Bildung und seinen beruflichen Erfolg spüren zu lassen. Andererseits liegt der Preis für den Bildungsaufstieg für ihn aber auch darin, sich anders als andere verhalten zu müssen. Wichtig ist ihm zu erklären, dass er sich in seiner Situation gar nicht anders verhalten kann. Er erspürt die Vorwürfe (hinter der Fassade), vermisst Herzlichkeit – und geht mit großen Vorbehalten, Ängsten und Verunsicherungen an eine Gruppe heran, von der erwartet, dass sie ihn ablehnt.

16|*Die eigene Karriere wird verschwiegen.* „... dass ich um Gottes Willen nicht bei aller Erklärung meines persönlichen Werdeganges nicht zu dick auftrage, und nicht bei dem

anderen das Gefühl erwecke, jetzt will er mir mal zeigen, was aus ihm geworden ist, oder irgendwie. Das ist peinlich, da habe ich/ I: zurückgenommen? M: Das habe ich peinlich, habe ich das zurückgenommen. Also peinlich, sehr sorgfältig und bewusst zurückgenommen. Einfach weil mir das von vorn (///) vornherein deplaziert schien, da habe ich also die negativsten Erlebnisse bei anderen zusammen schon gehabt und, und, und. Und trotzdem, ist es vielleicht bei dem einen oder anderen schon fast zu dick aufgetragen gewesen, hatte ich naja von vielen her den Eindruck (...).“

KOMMENTAR. Herr Mallen bemüht sich, normal zu wirken und „nicht zu dick“ aufzutragen. Er will nicht den Eindruck erwecken, dass er es den anderen „mal zeigen“ will, vorführen will, „was aus ihm geworden ist“. Ein Dilemma, denn andererseits ist er auch stolz auf seinen „persönlichen Werdegang“ (und seinen Erfolg) – es widerstrebt ihm, sich künstlich klein machen zu müssen. Spürbar wird hier sein Bedürfnis nach Anerkennung, das nicht befriedigt wird. Die „negativsten Erlebnisse“ hat er in diesem Zusammenhang (wenn er von sich erzählte) schon gehabt. „Und trotzdem“ reichte nach seiner Einschätzung die selbst auferlegte Zurückhaltung nicht aus, „hatte ich na ja von vielen her den Eindruck“, dass es „schon fast zu dick aufgetragen“ war. Herr Mallen scheint sich in der Begegnung mit Personen aus seiner Vergangenheit ständig selbst kontrollieren zu müssen, um nicht die Person darzustellen oder die Verhaltensweisen zu zeigen, auf die die anderen mit Kritik und Ablehnung reagieren. Das heißt, dass er eine an die (vermeintlichen) Erwartungen der anderen angepasste Person konstruieren und glaubhaft präsentieren muss, um auf einen Platz im Kreise der Ehemaligen hoffen zu können. Herr Mallen verschweigt nicht nur die eigene Karriere, sondern berichtet bis auf eine Ausnahme (ehemaliger Mitschüler als Sparkassenleiter: „der ist Sparkassenleiter irgendwo in (Ort) geworden, aber auch mittlerweile im Ruhestand“) auch nichts über die Berufswege seiner MitschülerInnen.

17|*Die „Hackordnung“.* „Es gibt auf der Schule einige dieser Hackordnungen wie bei den Hühnern, man versucht irgendeine Stelle der Hühnerleiter einzunehmen, entweder gelingt es einem, sie zu halten oder man wird etwas nach unten geschubst oder etwas nach vorne getragen, aber im Prinzip weiß man sehr genau nicht nur nach der Benotung, sondern wo der Einzelne gestanden hat während der Penne, oder während der Schulzeit, sagen wir mal allgemein. Und diese Hühnerleiter, die wird automatisch wieder zum Tragen gebracht, wenn man sich nach so vielen Jahren wieder begegnet. Und das wird gemessen, wo hat der damals gestanden, wo steht er heute, wo stehe ich heute, wofür habe ich damals und, und, und.“

KOMMENTAR. Seine Gedanken beziehen sich sowohl auf die Volksschule als auch auf die „Penne“ und dienen der Überprüfung dessen, „wo der Einzelne gestanden hat“ während der Schulzeit. Diese Rangordnung, er nennt sie „Hühnerleiter“, wird „automatisch“ wieder bei einem Treffen angelegt und stellt einen Maßstab für den Vergleich früher und heute dar: „wo hat der damals gestanden, wo stehe ich heute“. Rangordnungen und Positionen, die nach Einschätzung Herrn Mallens unverrückbar sind und die gesamte Lebenszeit umfassen – ohne Aussicht auf Neudefinitionen bzw. Veränderungen.

19|*Erotische Gefühle.* „Zweie, eins, zweie oder dreie waren darunter, die mich in besonderer Weise interessiert oder viere (lacht) muss ich so grade sagen, hätten oder haben, (...). Ja, und dann 'ne andere, die mich ständig beim Schulgang begleitete und umgekehrt. Was so mehr 'n platonisches Verhältnis war, die erschien dann plötzlich, und wir fielen uns dann auch spontan in die Arme. Da wird jeder von beiden so irgendwas gedacht haben (lacht). Ich hoffe nichts schlechtes (...).“

KOMMENTAR. In „besonderer Weise“ haben ihn einige seiner ehemaligen Mitschülerinnen interessiert, deren Zahl kann er nicht genau angeben. Es kommt zu einer „spontanen“ Umarmung mit einer ehemaligen Mitschülerin, zu der er ein „so mehr 'n platonisches Verhältnis“ hatte – bei der sich „jeder von beiden so irgendwas gedacht“ haben wird. Zu

vermuten ist, dass das mehr platonische Verhältnis versuchsweise kurz in eine eher erotische Richtung gebracht wurde, was auch dem „was wäre wenn“ aus dem vorherigen Punkt entspricht.

20|*Ein Geständnis.* „Und schließlich eine, und ich habe ihr das auch gesagt, die (Name), ich sagte: ‚Du weißt das bis heute noch nicht, aber ich will Dir das mal sagen, ich habe also damals eine unwahrscheinliche Ausstrahlung empfunden, die Du auf mich hattest, und Du zogst mich immer wieder in den Bann, und irgendwie war Deine Gegenwart etwas ganz besonderes für mich.‘ Und sie sagte: ‚Nein, nein, dass ich das‘, ‚Naja‘, ich sage, ‚dann weißt Du es jetzt.‘ Ja, das jetzt mal zu dem Punkt (...).“

KOMMENTAR. Er erklärt sich, gesteht und offenbart einer ehemaligen Mitschülerin seine tiefe Zuneigung und ihre erotische Ausstrahlung auf ihn. Ihm ist wichtig, dass sie es *jetzt* weiß. An dieser Stelle führt er aus, dies sei der „Punkt, warum und wieweit“ er sich auf das Treffen gefreut habe. Im Mittelpunkt stand also sein Wunsch, das Treffen als Gelegenheit zu einem Geständnis zu nutzen. Vor dem Hintergrund, dass er die Begegnung bzw. seine ehemaligen Mitschüler weitestgehend als unveränderlich und unbeweglich erlebt, setzt er hier aus eigener Initiative einen neuen Impuls. Es scheint, als wolle er damit eine (irgendwie geartete) Veränderung anstoßen.

21|*Eine Freundschaft lässt sich nicht auffrischen.* „Auf der anderen Seite ein Jugendfreund, mit dem ich viele Jahre zusammen war, der hat mich geradezu spüren lassen, dass er gar nicht mal so sehr jetzt an einer Auffrischung oder an einer Wiedergeburt gewisser Dinge interessiert sei, ja. Naja, ich hab' auch net nachgehakt, ich hab' ihn dann so gelassen.“

KOMMENTAR. Er berichtet von seinem Bemühen, die Beziehung zu einem Jugendfreund aufzufrischen. Er wird aktiv und nutzt das Treffen als Anlass, einer ihm wichtigen Person wieder näher zu kommen. Dieser lässt ihn aber „spüren“, dass er „gar nicht mal so sehr jetzt“ an „einer Auffrischung oder Wiedergeburt gewisser Dinge“ interessiert ist. Er erfährt Ablehnung, die um so stärker von ihm empfunden wird, da er sich vorstellen kann, einen Neubeginn, eine Auffrischung und ein neues Kennenlernen, gar eine „Wiedergeburt“ zu wagen. Mit dem Begriff Wiedergeburt scheint eine neue, unvoreingenommene Sicht „gewisser Dinge“ verbunden, eine Neudefinition aus dem Heute heraus, zu der sein Jugendfreund nicht bereit ist. Herr Mallen beschreibt seinen Rückzug und seine Niederlage: Er hakt nicht weiter nach und „ich hab' ihn dann so gelassen“. Der Jugendfreund nimmt hier die Position eines Stellvertreters für die gesamte Gruppe der männlichen Ehemaligen ein und entspricht in seinem Verhalten weitestgehend der Erwartung Herrn Mallens (kritisch beäugt und ausgegrenzt zu werden).

22|*„Verschlossenheit“.* „... aber was ich natürlich von den anderen jetzt gerne wissen wollte, was da im Einzelnen abgelaufen ist, wohl. Weil ich ja auch ein bisschen neugierig bin, da war ich schon eher so verrückt, aus dem einen oder anderen zumindest ein klein wenig was herauszubringen, aber das ist mir also auch nur zum Teil hier gelungen. Das war also ‚ne relative Verschlossenheit eher da (...).“

KOMMENTAR. Weiter beschreibt er, dass er aus Neugierde und weil er „schon eher so verrückt“ war, sich angestrengt hat, aus „dem einen oder anderen zumindest ein klein wenig was herauszubringen“. Eine Initiative, die auf Verschlossenheit stößt, ihn aber nicht wirklich überrascht. Man muss schon „verrückt“ sein, verwirrt und nicht klar bei Verstand, um Offenheit zu erwarten bzw. eine Situation, in der die ehemaligen Mitschüler von sich erzählen (sich ihm anvertrauen).

23|*Verpasste Chancen.* „... nämlich den Wunsch, dass wir uns spätestens in fünf Jahren wiedertreffen, einfach weil ich das Gefühl hatte, hier ist vieles gar nicht ausgesprochen

worden. Hier ist vieles nicht bewegt worden, was in der zeitlichen Kürze oder in der kurzen Verbindung von (///) überhaupt bestenfalls angesprochen werden konnte.“

KOMMENTAR. „Hier ist vieles nicht bewegt worden“ – alles ist beim Alten geblieben, alte Vorurteile und Vorwürfe sind auch heute noch virulent. Ein zentraler Satz, der gleichzeitig die Suche, aber auch die Ernüchterung im Leben von Herrn Mallens beschreibt: die endlose Suche nach Zugehörigkeit, sowohl zur Heimat (Wohnort) als auch zu den Menschen, mit denen er gemeinsam die Schule besucht hat, die aber nirgendwo ankommt, weil sich nichts wirklich „bewegt“ und verändert. Sein Lebensweg ist ein Weg der Anstrengung und des Ausbruchs, aber auch der eines Abwechslers und Außenseiters.

24|*Nichts hat sich verändert.* „Man trifft sich so wieder, wie man sich eigentlich als Schulbub verlassen hat.“

KOMMENTAR. In der Wiederbegegnung hebt sich die Zwischenzeit auf, „man trifft sich“, als ob keine Zeit dazwischen liegen würde, unverändert an das anknüpfend, was man früher war – „als Schulbub“. Damit könnte sowohl ein Gefühl der Nähe oder Vertrautheit gemeint sein – der andere steht mir heute wie der „Schulbub“ früher vertraut gegenüber (ohne Fremdheit), als auch Stagnation und Unbeweglichkeit – zwischen dem Verhalten des Schulbuben von früher und dem des Erwachsenen heute hat sich nichts verändert. Abschnitt 23| stützt diese Interpretation.

25|*Ein „Hauptgewinn“.* „Mir hat es eigentlich alleine die Begegnung mit Menschen, die mal sehr eng in einer Schutz- und Trutzgemeinschaft mit mir zusammen waren irgendwie (///) – zu begegnen – vor langer Zeit, das war für mich erstmal der Hauptgewinn. Dann einigen darunter, mit denen ich doch ‘n bisschen mehr vertiefen konnte, mal zu hören, wie ‘s denen ergangen ist, und wie die sich nun so durch ‘s Leben bewegt haben, ich hätte fast gewurschtelt gesagt, und sehr viel Parallelen zu sehen, und wir haben auch einige Kindheits- oder Schulbuberlebnisse ausgetauscht, die mir – wie gesagt – ‘n bisschen gefehlt haben, um es auch öffentlich da zu tun.“

KOMMENTAR. Eine zielgerichtete Gemeinschaft oder ein Bündnis mit speziellen Funktionen, die im gemeinsamen Handeln oder in gemeinsamen Zielen liegen: der Aufgabe des Schützens und Trotzens der engen Gemeinschaft gegenüber der Außenwelt. Ein Bündnis, das sich aus äußeren Bedingungen, dem repressiven Schulalltag, dem Überleben in der Kriegs- und Nachkriegszeit, ableitet. Angesprochen wird hier eine Generation, der er sich zugehörig fühlt (da sind „sehr viele Parallelen zu sehen“). Dabei sind es nicht einzelne Menschen, die diese ausmachen, sondern eine Gemeinschaft, die in einer bestimmten Zeit („vor langer Zeit“) mit ihm „zusammen waren irgendwie“. Von dieser Art der Begegnung, die sich nicht auf konkrete Beziehungsarbeiten konzentriert, kann er profitieren – er nennt es einen „Hauptgewinn“ (er fühlt sich dieser eher abstrakten Gemeinschaft zugehörig).

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die ‚gescheiterte‘ Rückkehr

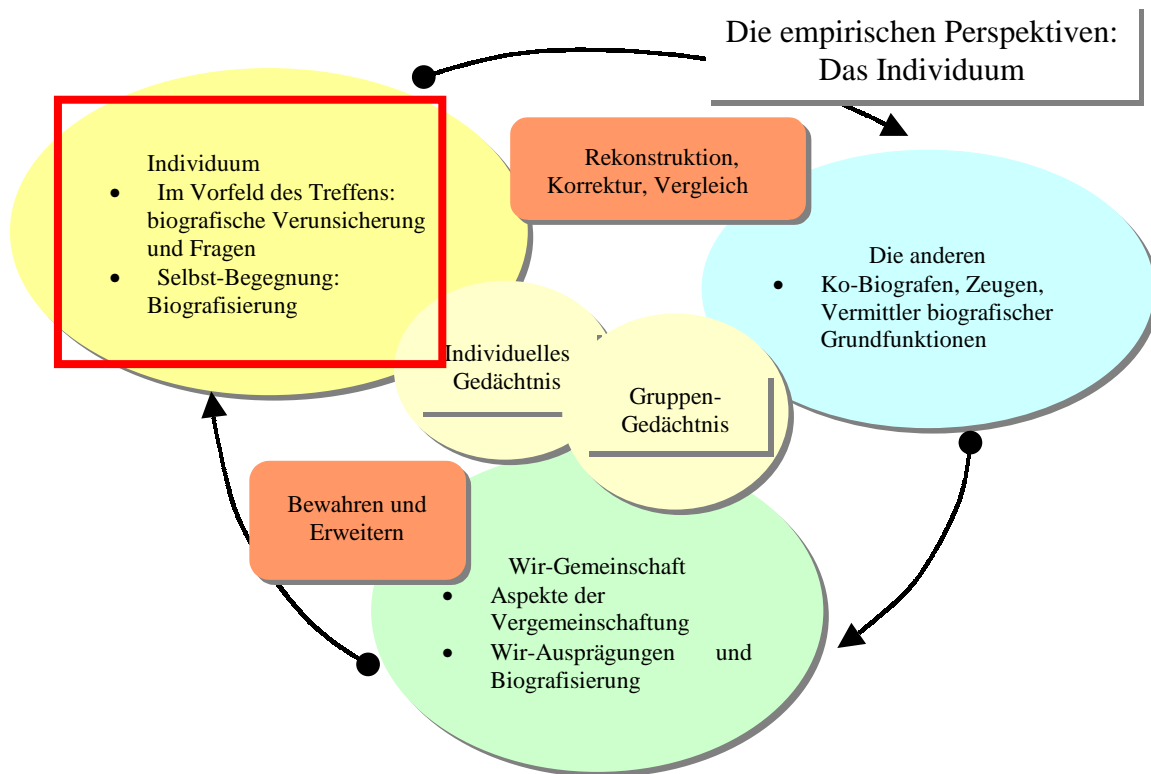
Herr Mallen kann sich nicht wirklich über den Erfolg seiner Bildungskarriere freuen, weil ihm die Anerkennung verwehrt wird. In der Begegnung mit seinen ehemaligen MitschülerInnen bricht dieser Konflikt wieder auf, an seiner Position hat sich nicht geändert, sein Wunsch, sich zu integrieren und anerkannt zu werden, ist nicht eingelöst worden. Der Auflösung seines Konflikts kommt er keinen Schritt näher. Vielmehr zeigt ihm das Wiedersehen, dass „alte“ Vorurteile und Voreingenommenheiten nach wie vor relevant (statisch) sind. Das Treffen bringt also keine Bewegung, keine Richtungsänderung. Er kommt aus seiner ‚Schublade‘ nicht heraus. Der Versuch, das eigene Selbstbild zu stärken, scheitert. In der Thematisierung seines Selbst konzentriert er sich stark auf Vergangenes – lebendig und detailliert erinnerbar sind zurückliegende Ereignisse und Übergänge aus der Schul- und Berufszeit. Einschätzungen

aus der Gegenwart heraus oder Zukunftsentwürfe fehlen fast vollständig – Alternativen außer dem bereits Erlebten und Erfahrenen gibt es nicht. Diese statischen Züge werden auch in seinem Erleben des Treffens deutlich, das ohne die von ihm gewünschte Veränderung und Bewegung verläuft.

Es kommt zu keiner physischen Begegnung mit der Schule, beispielsweise durch eine Schulführung. Trotzdem ist Schule allgegenwärtig (vgl. 17| „Hackordnung“), da sie für Herrn Mallen ein allzeit geltendes, räumlich und zeitlich unbegrenztes Ordnungsprinzip darstellt, das Positionen und Ränge innerhalb der Klasse hierarchisch bestimmt. Ein Ordnungsprinzip, dem alle SchülerInnen unterworfen sind und dem sich auch die erwachsenen, ehemaligen SchülerInnen nicht entziehen können.

Das Thema bei Herrn Mallen

Herr Mallen ist auf der *Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit*. Aus der ‚Schublade‘ herauszukommen ist ein wichtiges Ziel, das ihm seine (insbesondere männlichen) Mitschüler allerdings verwehren. Herr Mallen scheint in besonderem Maße angewiesen oder abhängig von den Zuschreibungen der anderen. Fast sein gesamtes Leben scheint fremdbestimmt bzw. gelenkt (besonders deutlich in der Allgegenwart der schulischen Rangordnung). Ein mögliches Hintergrundzenario für seine fast zwanghaft zu nennenden Bemühungen, Selbst-Bestätigung mit Hilfe der anderen zu erlangen. Herr Mallens Versuche wirken, als konzentrierten sie sich (emotional) vor allem auf ein Ziel – darauf, *zurückzukehren und aufgenommen zu werden*. Versuche, die bisher misslangen (als er beispielsweise aus der Großstadt an seinen Heimatort zurückkehrte, aber nicht aufgenommen wurde). Auch zum aktuellen Zeitpunkt ist seine Bemühung zum Scheitern verurteilt, weil auch heute keine Bereitschaft bei seinen ehemaligen MitschülerInnen besteht, ihn in ihren Kreis aufzunehmen. Ein statischer Zustand, der sich in seiner eigenen Biografie widerspiegelt. Obwohl er seinen ‚steinigen‘ Bildungsweg rekonstruiert, wird daraus keine Ableitung für die Gegenwart oder ein zukünftiger Entwurf sichtbar. Er bleibt der Vergangenheit verhaftet, ein *fast statischer oder passiver Zustand*, aus dem er sich nicht löst (oder: nicht befreien kann). Die Perspektive, die Herr Mallen auf seine Biografie einnimmt, richtet sich verstärkt auf die Vergangenheit; andere Aussichtspunkte auf die eigene Biografie werden weitestgehend ausgeblendet.



Die erste Perspektive (im Schaubild rot umrandet; Kapitel 4 bis 6) nimmt das Individuum, den einzelnen Ehemaligen, in den Blick: Was geschieht im Vorfeld des Treffens bzw. was löst die Einladung beim Einzelnen aus (bei den Initiatoren wird u.a. nach den Motiven für ihr Engagement gefragt) und was geschieht in der Selbst-Begegnung?

Die darauf folgende zweite Perspektive in Kapitel 7 analysiert die *anderen*, die ehemaligen Mitschülerinnen, in ihren biografischen Vermittlungsleistungen. Herausgearbeitet werden die biografischen Grundfunktionen der anderen. Die dritte Perspektive schließlich in Kapitel 8 konzentriert sich auf die *Wir-Gemeinschaft* und auf gemeinschaftsbildende Aspekte.

4 Eine schwere Entscheidung?

Das Klassentreffen hat eine *Vorgeschichte*, die mit der Einladung beginnt.

Die Entscheidung, zum Treffen zu gehen oder nicht, fällt den meisten meiner 13 InterviewpartnerInnen³⁷ nicht leicht. Biggi fragt sich beispielsweise „Ach nee, wie wird das wohl?“ (Biggi, 3|)³⁸. Raimund hat „lange überlegt“ (Raimund, 5|) und Anne kann sich gar nicht vorstellen hinzugehen: „Boh nee, da gehste doch nicht hin“ (Anne, 6|). Nur in zwei Fällen entscheiden sich Ehemalige ohne Zögern für das Treffen. Peggi: „bei einem Klassentreffen hat man eigentlich immer Zeit und nimmt man sich die Zeit“ (Peggi, 6|), deutlicher noch Heidi: „ich hab’ sofort angerufen und hab’ gesagt: Ich komme. (...) ich hab’ keine Sekunde gezweifelt“ (Heidi, 4|).

Das bevorstehende Treffen löst auf der einen Seite Gefühle von *Angst* und *Unsicherheit* aus. Frau Bach fragt beispielsweise: „Was soll ich da noch?“ (Bach, 6|), oder Anne: „Das ist glaub’ ich schlimm, dass man echt überlegt“ (Anne, 6|). Andererseits spielen aber auch Freude,

³⁷ Auf die Initiatoren von Klassentreffen, die in diesem Zusammenhang eine Sonderstellung einnehmen, gehe ich an anderer Stelle näher ein (siehe Kapitel 5).

³⁸ Der besseren Lesbarkeit willen wurden die Auslassungszeichen bei den Zitaten ausgespart (vor und nach einem Zitat). Die jeweils vollständigen Interviewzitate finden sich in den angegebenen Abschnitten der Quellentexte.

Euphorie und Spannung eine große Rolle, beispielsweise bei Frau Grund: „Ich habe mich da riesig drauf gefreut, und war natürlich sehr gespannt“ (Grund, 2|), bei Raimund: „und dann hatte ich Lust, die wiederzusehen“ (Raimund, 2|), bei Anne: „total da drauf gefreut“ (Anne, 6|) oder „dat war so richtig Kribbeln“ (Maria, 8|) bei Maria.

Diese *ambivalenten Gefühle*, so zeigt das Interviewmaterial, begleiten die meisten Entscheidungsprozesse. Selbst bei Heidi, die voller Euphorie den Tag der Begegnung erwartet, kommt noch vor der Tür des Treffpunktes „Panik“ (Heidi, 5|) auf. Die Ambivalenz führt bei Einzelnen geradezu in eine Zerrissenheit, die eine Entscheidung *für* oder *gegen* das Treffen fast unmöglich macht. Dies ist in ausgeprägter Weise bei Frau Bach der Fall, die erst auf „Zwang“ ihres Mannes hin das Treffen besucht: „bin ich eigentlich auf Zwang meines Mannes hingegangen“ (Bach, 7|).

EINLADUNG

An alle ehemaligen Musterschülerinnen und -Knaben, Schulschwänzer, -Hinterbänkler, Eckensteher, Streber, Abschreiber, Einflüsterer, Nachsitzer, Faulenzer, Fingerschnalzer, "Herr Lehrer, ich weiß was" - Typen

zum

III. Klassentreffen am 30. 09. "SPÄTLESE" Jahrgang 54 / 55

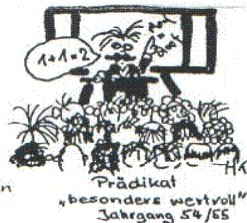
Selbstverständlich sind auch all jene eingeladen, die sich in den obigen Bezeichnungen nicht entdecken können.

Liebe ehemalige Klassenkameradin,
Lieber ehemaliger Klassenkamerad,

Diese Mitteilung vorab, damit Ihr Eure Jahresplanung ein wenig danach richten könnt. Es wäre doch schön, wenn wir alle an diesem Ereignis teilnehmen könnten.

Das genaue Programm teilen wir Euch im nächsten Schreiben mit. Es wird Euch rechtzeitig zugesandt. Auf jeden Fall treffen wir uns am Samstag, den 30.09.

Organisationskomitee Volksschulklassentreffen
"SPÄTLESE"



Die inneren Spannungen, die sich durch diese Ambivalenzen ergeben, werden von *Unsicherheiten* begleitet, die die *eigene Person* betreffen. Die meisten der befragten Frauen (Maria, Biggi, Anne, Petra, Frau Grund und Frau Bach) berichten explizit über Probleme mit ihrer Selbsteinschätzung im Vorfeld des Treffens: Wer bin ich, wenn ich mit den anderen konfrontiert werde? (Maria: „Bin ich jetzt was Besonderes mit 'm Studium oder nur ein ganz kleines Licht, dat war schon wichtig.“ (Maria, 9|)) Wie hab' ich mich selbst verändert? (Frau Grund: „Man sieht sich dann selber vielleicht auch kritisch, älter geworden, graue Haare, dicker und so“ (Grund, 2|).) Werde ich dazugehören? (Biggi: „und wie stehst Du dann wohl dabei“ (Biggi, 3|).) Werde ich mich richtig verhalten? (Anne: „dass man echt überlegt, wie

benimmt man sich, was macht man, was zieht man an“ (Anne, 6|) und Peggi: „Wie verhält man sich? Ja, schon jahrelang nicht gesehen“ (Peggi, 7|).) Frau Bach gibt einen Krankheitsschub als einen Grund an, nicht zum Treffen gehen zu wollen. Probleme mit der Selbsteinschätzung ergeben sich für sie sowohl *mit* der Krankheit (die sie von den anderen unterscheidet) als auch *wegen* der Krankheit (in körperlich geschwächtem Zustand). Auch bei Heidi und Sanne werden, wenn auch weniger eindeutig, die Furcht und der Zweifel an der Möglichkeit, sich ‚richtig‘ und angemessen präsentieren zu können deutlich: Heidi wird „nicht fertig“, ist „ganz hektisch“ (Heidi, 6|) und kommt mit großer Verspätung zum Klassentreffen, Sanne benötigt umfassende flankierende und schützende Maßnahmen (Begleitung durch Freundin, Alternativprogramm), um sich zum Treffen zu trauen.

Auch bei den meisten Männern ist die Selbsteinschätzung im Vorfeld des Treffens keine sichere. Herr Mallen formuliert, über den Umweg über das „Erscheinungsbild“ seiner weiblichen Mitschülerinnen, die Frage nach eigenen Veränderungen: „Sehen die etwa noch

genauso jung oder schon genauso alt wie du aus?“ (Mallen, 5|), Klaus überlegt, „steh ich da gut im Vergleich und so“ (Klaus, 7|). Dabei geht es im Gegensatz zu den Frauen nicht immer um die selbstkritische Frage: Wer bin ich (noch), wenn ich mit den anderen konfrontiert werde?, sondern auch beispielsweise darum, mögliche Fallgruben bzw. äußere Rahmenbedingungen für eine unerwünschte Thematisierung auszumachen, so fürchtet Raimund, dass die ‚große Liebe‘ zum Thema und damit seine eigene Person in den Vordergrund gerückt werden könnte („wenn das da zum Thema wird, weil ich weiß genau, dass sie mich meinen, habe ich lange überlegt“ (Raimund, 5|)).

4.1 *Wie alles seinen Anfang nahm: die Erinnerungen*

Die Gruppe der ehemaligen MitschülerInnen, auf die sich die ambivalenten Gefühle beziehen, existiert nicht mehr. Im Vorfeld des Treffens sehen sich die Ehemaligen mit der Situation konfrontiert, nicht zu wissen, was sie erwartet. Neben die *Erwartungsunsicherheit* tritt die *Handlungsunsicherheit*: Wie soll der Einzelne sich in einer Situation verhalten, die er sich nicht vorstellen kann, wie soll er Leuten gegenüber treten, die ihm fremd (geworden) sind? Der einzige Anknüpfungspunkt liegt in den *Erinnerungen* an eine zurückliegende gemeinsame Zeit, an Bilder von ehemaligen SchülerInnen, LehrerInnen, an gemeinsame Erlebnisse etc.

Erinnerungen oder Erinnerungsbilder an ehemalige MitschülerInnen und/oder LehrerInnen oder die Schule allgemein lassen sich in den Interviews nur schwer zeitlich verorten, da die wenigsten InterviewpartnerInnen ihre Erinnerungen explizit zeitlich festlegen können. Werden die Erinnerungen vor allem im Zuge der Begegnung wach oder sind sie bereits ein Begleiter im Vorfeld des Treffens? Dies ist nicht für alle Fälle zu klären. Einige Beispiele zeigen jedoch, dass Erinnerungen bereits im Vorfeld eine wichtige Rolle spielen. *Raimund* beispielsweise bekommt, als er die Einladungsliste in Händen hält, auch gleich Erinnerungen zu den Personen: „Der Gedanke war, oh ja, wie war das damals. Und dann fiel mir alles ein (...) und dann habe ich sofort hat’s bei bestimmten Personen geklingelt“ (Raimund, 2|). *Frau Grund* beschreibt, sie habe „die Kinder von früher, so die Mädchen, die wir waren“ im „Kopf“ gehabt „und das dann auf einmal auf mich zukam“ (Grund, 2|). Sie schildert hier eine verwirrende Gefühlssituation, in der den Erinnerungen eine Konfrontation mit der Realität bevorsteht („irgendwie so zwiespältige Gefühle“ (Grund, 2|)). Eine kritische Einschätzung, die nur in der Gegenüberstellung von Erinnerungen bzw. der Vergangenheit mit der gegenwärtigen Situation möglich scheint. *Herr Mallen* erzählt von seiner Spannung angesichts des Treffens („Sehen die etwa noch genauso jung oder schon genauso alt wie du aus?“ (Mallen, 5|)) und spricht Unsicherheiten in den Erwartungen an: Das zu Erwartende scheint irgendwo zwischen den *Erinnerungen* („noch genauso“) und dem *Heute* („oder schon genauso alt“) zu liegen.

Erinnerungen, ob stark oder schwach ausgeprägt, positiv oder negativ gefärbt, gehen eine Verbindung mit den Gefühlen ein und beeinflussen sich wechselseitig. Wie Jan Assmann (1995: 60) ausführt: „Gefühle formen die Erinnerungen, färben sie ein, verleihen ihnen Prägnanz.“ Wenn also ein Gefühl im Vorfeld des Treffens nur vor dem Hintergrund einer Erinnerung möglich ist, so geht von der Färbung der Erinnerung auch eine Färbung des Gefühls aus und umgekehrt. In diesem Sinn spielt es meines Erachtens keine so große Rolle, ob sich die Erinnerungen im Interviewmaterial zweifelsfrei dem Vorfeld zuordnen lassen. Im Folgenden wird der Einfluss positiver und negativer Erinnerungen auf die Erwartungshaltung Ehemaliger im Vorfeld des Treffens in den Blick genommen. Die Zuordnung zu eher positiven oder eher negativen Erinnerungen ergibt sich durch die *Stärke der Erinnerungen* (lebendige oder schwache Erinnerung) in Kombination mit der *emotionalen Färbung* der Erinnerungen (positive oder negative Färbung, euphorisierend oder angstmachend, Fremdheit oder Nähe vermittelnd). Von Bedeutung für den Einzelnen und damit für die *Qualität der*

Erinnerungen können auch Erinnerungen an bestimmte Akteure der Vergangenheit sein (beispielsweise an einen bestimmten Lehrer, siehe beispielsweise den Quellentext Herr Wilmer).

4.1.1 Positive Erinnerungen geben Sicherheit

Heidi und Peggi sehen voller Freude und Euphorie dem Treffen entgegen. Beide erwarten ein „Rendezvous“: Peggi gerät in ihren Erinnerungen an einen ehemaligen (Schul-)Freund ins Schwärmen und beschreibt die ‚große Liebe‘ auch heute noch in Superlativen („man is ja immer ganz wild (///) auf seinen Freund“ und „der toll aussehende“, in den sie „total rein verknallt“ war (Peggi 8|, 11|)). Heidi freut sich auf die Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen „wie auf ein Rendezvous“ (Heidi, 6|). Sie erzählt, sie habe „da auch richtig ‘nen bisschen drauf hingelebt auf diesen Tag“ (Heidi, 6|). Heidi thematisiert in ihren Erinnerungen einerseits die Verstrickungen aller SchülerInnen, andererseits aber auch die Unauflöslichkeit und Stabilität, das Gemeinsame, der Gruppe. In punkto Schule und LehrerInnen unterscheiden sich die Erinnerungen: An Peggi zieht die Schule vorüber („Eigentlich ist so die ganze Schulzeit an mir vorüber gegangen. Also ich bin nie gern in die Schule gegangen, deswegen kann ich auch nicht sagen, dass die für mich irgendwie wichtig war.“ (Peggi, 13|)). Für Heidi bedeutet Schule Heimat und ist die Lehrerin ein wichtiges weibliches Vorbild („ich hatte die so in positiver Erinnerung, es war für mich eine total schöne Frau und die hatte schon damals alles das, was ich gerne gehabt hätte“ (Heidi, 15|)). Für Peggi und Heidi sind bestimmte Zeiten, Personen und Orte in ihren Erinnerungen positiv besetzt. Sie scheinen, über die positive Erwartung an das Treffen, eine Sicherheit gebende Verbindung zwischen dem Gestern und dem Heute, dem Vertrauten und Unvertrauten herstellen zu können.

Ein ähnlich positiver Effekt geht (wenn auch nicht in gleicher Intensität) von den positiven Erinnerungen bei Maria, Biggi, Anne und Raimund aus. Maria ist anfangs nicht sicher, ob sie zum Treffen gehen soll. Ihre Erinnerungen an die MitschülerInnen sind kaum emotional gefärbt, sie beschreiben in neutraler Weise die Struktur des Klassenverbandes. Sie erinnert sich, selbst Gesprächsstoff durch ihr ‚Anderssein‘ geboten zu haben. Ihre Erinnerungen an die Schule sind demgegenüber von überaus positiven Gefühlen und heimatlich geprägt: „war dat 'ne glückliche Schule“ (Maria, 15|) und „war auch 'n Stückchen Heimat muss ich wirklich so sagen“ (Maria, 15a|). Biggi, die erst zweifelt, ob sie zum Treffen gehen soll, stellt in ihren Erinnerungen den gemeinsamen Startpunkt mit ihren MitschülerInnen, das gemeinsam ‚geschaffte‘ Abitur und die geteilten „Wünsche und Träume“ (Biggi, 6|) in den Mittelpunkt. Auch ihre Schulerinnerungen sind positiv: der Lehrer als Vertrauensperson und Partner („der ist unheimlich auf uns ein gegangen“ (Biggi, 8|)) und die Schule als ‚sorgende‘ Institution. Auch Anne kann sich erst nicht vorstellen, zum Treffen zu gehen. Ihre Erinnerungen stellen den positiven Wechsel in die neue Klasse und den gemeinsamen Neuanfang in den Vordergrund. Schule und LehrerInnen nehmen in ihren Erinnerungen keinen großen Raum ein. Raimund freut sich sowohl darauf, seine MitschülerInnen wiederzusehen, fürchtet aber auch, zum Thema zu werden. Seine Erinnerungen sind zweigeteilt: beliebt bei den Mädchen und Probleme mit den Jungen. Die LehrerInnen haben in seinen Erinnerungen Vorbildfunktion.

Eine positive Erinnerungsanknüpfung scheint, wenn auch auf einen kleinen Schulausschnitt bzw. eine einzelne Person aus dieser Zeit reduziert, eine Sicherheit gebende Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen. Die Erwartungen an das Treffen enthalten zwar auch in diesen Fällen ambivalente Gefühle und Verunsicherungen, ein ‚sowohl als auch‘, viele Gedanken, in denen unterschiedliche Möglichkeiten der Begegnung durchgespielt werden – aber, Ehemalige, die sich vor allem positiv erinnern, sind *leichter bereit*, sich auf das Wagnis Treffen einzulassen.

4.1.2 Negative Erinnerungen verunsichern

Die Erinnerungen von Frau Bach, Herrn Mallen und Sanne sind vorwiegend negativ gefärbt. Ihre Erinnerungen verstärken die Angst vor der Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen.

Bei *Frau Bach* ist diese Angst besonders stark ausgeprägt, ihre ambivalenten Gefühle führen in eine Zerrissenheit, die eine Entscheidung für oder gegen das Treffen eigentlich unmöglich macht. Sie weigert sich anfangs, das Treffen zu besuchen und entscheidet sich erst auf „Zwang“ (Bach, 6|) ihres Mannes dafür. Ihre Zweifel am Treffen sind groß und finden Ausdruck in der Frage „was soll ich da noch“ (Bach, 6|). Ihre Erinnerungen an die MitschülerInnen sind von Entfremdung, Distanz und dem Gefühl geprägt, nicht dazu zu gehören: „ich hatte ja mit denen nie was zu tun oder wenig mit Wenigen“ (Bach, 7|) oder „die wollten natürlich kein Mädchen“ (Bach, 8|). Die Erinnerungen an die Schule, an Verbote und an die Härten des Schulalltags in der Nachkriegszeit, betonen die Fremdheit zwischen den Geschlechtern. Sichtbare positive Anknüpfungspunkte an die Schulvergangenheit gibt es keine. Bei *Herrn Mallen* mischen sich positive und negative Erinnerungen. Er geht mit „Ressentiments“ (Mallen 6|) zum Treffen. Ein Anknüpfungspunkt liegt zwar in den eher positiven Erinnerungen an seine weiblichen Mitschülerinnen, sein Schulalltag bedeutete aber für ihn ein ständiges Ankämpfen gegen seine Scheu, Hemmungen und Minderwertigkeitskomplexe: „die Scheu, die ich während der ganzen Schulzeit gehabt habe, überhaupt mich artikulieren zu müssen, das war furchtbar, ne.“ (Mallen, 11|). Die „negativen“ Erlebnisse und Vorwürfe seiner MitschülerInnen, er wolle „mehr“ als die anderen sein („Du wolltest mehr sein, Du wolltest, und, und, und.“ (Mallen, 7|)), seine Sonderstellung als „Einzigster“ („Ich hatte also als Einziger heimlich das Glück, die damalige Weiterbildung mitzubekommen“ (Mallen, 10|)) etc. überwiegen. *Sanne* geht „mit ziemlich gemischten Gefühlen“ zum Treffen und sucht im Vorfeld nach Gründen, nicht zu gehen. Sannes Erinnerungen sind vor dem Hintergrund ihres Schulwechsels vom Gymnasium zur Realschule zu sehen (der auch Schulversagen für sie bedeutete). Von ihrer neuen Klasse fühlt sie sich einerseits aufgenommen: „Aber ich kannte halt viele, die in die Realschule gingen auch noch aus der Grundschulzeit und da war’s eigentlich schon so, dass ich mich sofort auch integriert und aufgenommen gefühlt hab’.“ (Sanne, 8|). Andererseits betont sie die Unmöglichkeit, in der Kürze der Zeit Beziehungen aufzubauen: „Aber es ist was anderes, ob man so fünf Jahre zusammen ist, oder ob man weiß, nach zwei Jahren ist sowieso Schluss“ (Sanne, 8|). Sanne investiert durch das absehbare Schulende auch kaum in Beziehungen. Insgesamt wirken ihre Erinnerungen distanziert. Den Bereich LehrerInnen und Schule spart sie in ihren Erinnerungen ganz aus.

Die Erinnerungen von Frau Bach, Herrn Mallen und Sanne sind überwiegend negativ gefärbt (und bei Frau Bach und Herrn Mallen überaus präsent). Ihre Erinnerungen verbinden Vergangenheit und Gegenwart weniger stark miteinander als etwa bei Peggi und Heidi. Hier vertieft sich eher die Kluft zwischen früher und heute. Die Entscheidung, zum Treffen zu gehen fällt schwer (siehe vor allem Frau Bach).

Frau Grund stellt einen Sonderfall dar. Ihre Erinnerungen an MitschülerInnen und Schulereignisse sind eigenen Angaben zu Folge lückenhaft oder fehlen teilweise ganz: „wo war ich eigentlich in der Zeit, ich habe davon nichts mitgekriegt“ (Grund, 6|) oder „da kann ich in meinem Gedächtnis wühlen und wühlen, die kann ich mir als Kind nicht mehr vorstellen“ (Grund, 12|). Frau Grund scheint vor allem das Fehlen konkreter Erinnerungen zu bedauern, Erinnerungen an Namen, Gesichter etc. Erinnerungsfragmente, die sich als Gefühl, Stimmung oder diffuses, ausschnitthaftes Bild vermitteln, sind jedoch vorhanden („Und ich habe dann auch immer noch im Kopf so die Kinder von früher, so die Mädchen, die wir waren“ (Grund, 2|)). Zu vermuten ist, dass gerade dieses Erinnerungsdefizit (verknüpft mit dem Wunsch,

dieses auszugleichen) Frau Bach dazu bewegt, trotz ihrer „zwiespältigen Gefühle“ das Treffen zu besuchen.

4.2 Zusammenfassung

Mit der Einladung zum Treffen geht zunächst eine Phase der Verunsicherung in unterschiedlicher Intensität einher. Dies zeigen die ambivalenten Gefühle und überwiegend schweren Entscheidungen, vor allem aber die Selbstzweifel, in denen die Unsicherheiten am stärksten zum Ausdruck kommen. Nichts scheint (mehr) gewiss, weder der eigene Standort und das eigene Selbstbild, noch sichere Prognosen, wie die anderen die eigene Person aufnehmen und bewerten werden.

- Die überraschende Konfrontation mit einer Einladung zum Treffen stellt eine biografische Konfrontation dar und eine mehr oder minder starke Verunsicherung ist die Folge. Die Einladung hat die Wirkung eines Einbruchs von außen in die innere und scheinbar sichere und verlässliche Welt des Einzelnen. Gewissheiten werden in Frage oder auf den Kopf gestellt.
- Zusätzlich tragen *die großen Erwartungen*, die sich mit dem Klassentreffen verknüpfen und die sich mit Ängsten, Vorbehalten, Befürchtungen, aber auch mit Freude und Euphorie, mischen, zur Verunsicherung bei, beispielsweise Peggi: „weil man ja auch eigentlich ziemliche Erwartungen an son Klassentreffen stellt“ (Peggi, 4|). Die Ehemaligen sehen sich im Vorfeld mit einem (über)großen Ereignis konfrontiert (dazu beispielsweise Anne: „überlegt man total (...), und wenn ich oh, dann hatte ich dann irgendwie auch noch das Problem, dass ich dann auch noch zu spät gekommen bin, (...) und ich hab' schon immer: ‚Jetzt kommst Du total zu spät, und alle sitzen da wahrscheinlich schon, und Du kommst da reingetrampelt.‘ (...). Das ist glaub' ich schlimm, dass man echt überlegt, wie benimmt man sich, was macht man, was zieht man an.“ (Interviewzitat und Kommentar (Anne, 6|))).
- Das Treffen wird in der Vorstellung zu einem Ereignis, das einen *außeralltäglichen und biografischen Ausnahmezustand* darstellt: eine Mischung aus vermeintlich Bekanntem, den Erinnerungen, und Unbekanntem, auf das zukünftige Ereignis Klassentreffen bezogen. Die Freude darüber, Vertrautem wieder zu begegnen, wechselt mit der Furcht, das vermeintlich Sichere und Vertraute nicht mehr wiederzufinden. Alle befragten Ehemaligen beschäftigen sich damit, was bei der Konfrontation (Früher trifft auf Heute, Erinnerung und/oder Erwartung auf Realität) auf sie zukommen könnte. Äußere Veränderungen spielen eine große Rolle und stehen für Änderungen auch innerer Aspekte des Selbst. Erkenne ich meine ehemaligen MitschülerInnen und erkennen sie mich noch bzw. gibt es noch vertraute Anknüpfungspunkte? Was hat die Zeit mit den anderen und mir gemacht – haben sich die anderen anders als ich selbst entwickelt (sehen sie z.B. jünger oder älter als ich aus)? Eine Begegnung, die im Kopf des einzelnen Ehemaligen stattfindet.

Zur Vorbereitung auf die Begegnung bedarf es der Erinnerungen. Erinnerungen ihrerseits brauchen Anlässe. Die überraschende Einladung ist der Anlass, sich zu erinnern. Die Erinnerungen stellen den ersten und einzigen Anknüpfungspunkt an eine nicht mehr existierende (und vielleicht auch selbst damals nicht existierende, siehe Verlebendigung, Kapitel 8.1.2) Klassengemeinschaft bereit, an eine Zeit, die längst vorbei ist. Mit den Erinnerungen tauchen Gefühle wieder auf, die Einfluss auf das aktuelle Erleben nehmen. Beispielsweise „Was soll ich da noch“, wenn mir wieder einfällt, dass ich eigentlich nie zu den anderen gehörte und das altbekannte und dazu passende Gefühl wieder wach wird etc. In dem Augenblick, in dem wir uns bestimmte Ereignisse in Erinnerung rufen, die für die

Mitglieder einer Gruppe von Bedeutung waren (oder noch sind), nehmen wir den Standpunkt der Gruppe ein, betrachten das zurückliegende Ereignis mit den Augen der Gruppe – ohne dass die physische Anwesenheit eines Gruppenmitgliedes nötig wäre (vgl. Halbwachs 1985: 14f.).

Zwischen der (gemeinsamen) Vergangenheit und dem Heute liegen oft Welten. Die Zwischenzeiten wurden von den Einzelnen, den ehemaligen MitschülerInnen, auf je unterschiedliche Weise gestaltet. Es ergeben sich individuelle Lebenswege, deren Anfang die ehemaligen MitschülerInnen zwar kennen, in der Regel aber nicht deren Fortsetzung (Ich-Zeit, siehe Kapitel 8.1.1). Unbekannte und unvertraute Zeiträume („Geheimnisse“), die den Einzelnen sowohl verunsichern, als auch gerade die Spannung und Faszination, diese zu entdecken, ausmachen. Die Aussichtspunkte im Vorfeld richten sich auf unterschiedliche Zeiten und Akteure: Zum einen wird die eigene Entwicklung und Veränderung über die Zeit in den Blick genommen, zum anderen trifft der Einzelne in seinen Erinnerungen auf die Gruppe oder Einzelne von früher. Diese Erinnerungen gehören zusammen, können nicht getrennt voneinander gedacht werden. Im Gesamt geben sie den Gefühlen im Vorfeld ihre Färbung.

- Eher *positive Erinnerungen* vermitteln Sicherheiten angesichts der ‚unsicheren‘ bevorstehenden Begegnung. Es fällt leichter, sich auf das Treffen zu freuen und sich darauf einzulassen. Die Zeit zwischen dem Gestern und Heute scheint belebter, weniger fremd, das Unbekannte verbindet sich mit positiven Erwartungen. Den Idealfall stellt Heidi dar, die voller Euphorie und Zuversicht dem Treffen entgegenseht und deren Erinnerungen positiv geprägt sind.
- *Negative Erinnerungen* haben stärkere Zweifel am Sinn der bevorstehenden Veranstaltung zur Folge. Die Erinnerungen an das Gestern sind wenig erfreulich, vermitteln manchem sogar Angst. Als ‚Negativ‘-Beispiel kann Frau Bach gelten, die sich nicht allein für oder gegen das Treffen entscheiden kann und voller Zweifel und Ängste ist. Ihre Erinnerungen sprechen von Ausgrenzung durch ihre MitschülerInnen und von einem entbehrungsreichen Schulalltag in extremen Zeiten.

Die anderen melden sich über die Einladung zurück. Erinnerungen werden ins Gedächtnis „zurückgerufen“ (Halbwachs 1985, 2): Erinnerungen an die ehemaligen MitschülerInnen, aber auch *an die eigene Person*, die vergessen geglaubt, abgelegt oder gar verdrängt waren. Ein *biografischer Spannungszustand* bzw. *Ausnahmestand* ist die Folge, der aufgelöst werden will. Um (wieder) Selbstgewissheiten und Sicherheiten zu erlangen ist der Besuch des Treffens unumgänglich. Die Ehemaligen scheinen gar keine andere Wahl zu haben, als sich den anderen zu ‚stellen‘.

5 Die Initiatoren

5.1 Die Motive der Initiatoren

Die Frage nach der Entscheidung bzw. dem Motiv für die Initiierung eines Treffens ist nicht ohne Weiteres vergleichbar mit den Gründen für die Teilnahme an einem Treffen. Drei der fünf interviewten Männer haben ein Treffen organisiert bzw. mitinitiiert. *Herr Berg* wurde von einigen seiner ehemaligen MitschülerInnen gebeten, ein Treffen zu organisieren, da er bereits in den 50er-Jahren ein kleineres Treffen organisiert hatte. Er entschließt sich erst nach einigen Jahren, mit der Pensionierung, sein Projekt Klassentreffen auch endlich zu realisieren. *Herr Wilmer* initiiert seit gut fünf Jahrzehnten große und kleine Treffen und hat beim jüngsten Treffen eine Teilnahme (Ausstellung) an der 100-Jahr-Feier der alten Schule organisiert. *Klaus* organisiert das Treffen gemeinsam mit einer Gruppe Ehemaliger. Das Treffen ist für Klaus, fünf Jahre nach dem Abitur, „an der Zeit“ (Klaus, 1|), auch, weil sein 25. Geburtstag bevorsteht. Seine Beteiligung an den Vorbereitungen begründet er damit, dass er „zu den wenigen“ (Klaus, 1|) noch am Ort wohnenden Ehemaligen zählt.

Ähnlich wie oben für die Eingeladenen beschrieben, kennen auch die Initiatoren ambivalente Gefühle im Vorfeld des Treffens. Hier richtet sich die Ambivalenz jedoch vor allem auf Gefühle, die die Frage nach dem Ge- oder Misslingen des Treffens berühren, beispielsweise, ob nach einer langen Zwischenzeit noch Interesse an einer Begegnung besteht (Herr Berg: „und sind die überhaupt noch so, dass sie kommen werden, werden die reagieren?“ (Berg, 10|)). Die Reaktionen der eingeladenen ehemaligen MitschülerInnen scheinen unvorhersehbar und sind Gegenstand von Spekulationen, die auch emotionale Ebenen berühren. Für Herrn Wilmer gehört die Organisation von Treffen mittlerweile zur Routine, die keine ambivalenten Gefühle (mehr) auslöst.

5.2 Die Aufträge der Initiatoren

Was veranlasst einzelne Ehemalige, ein Treffen zu initiieren?

■ Im Interview betont *Herr Berg*: „Ich war durch die Schule an den Beruf gekommen (...). Der Lehrer hatte, der war aufgefordert worden damals vom Amt (...), geeignete Schüler zum Beruf (zu; dV) schicken (...). Ich war nicht der Beste, der Beste war der (...). Der hatte gerade eine Lehrstelle bekommen als Anstreicher. (...). Und dann hat er den Zweitbesten (...). Ne, der hatte gerade (...) auch 'ne Lehrstelle. Naja, und dann kam ich“ (Berg, 12|) „Ja, so war die Berufswahl“ (Berg, 16|). Sowohl an die Schule, als auch an die ehemaligen Mitschüler knüpft sich die Vorstellung, er sei durch sie „an den Beruf gekommen“ und schulde ihnen dafür Dankbarkeit. Dies wird dadurch deutlich, dass Herr Berg gleich auf meine Eingangsfrage, er möge doch über das Treffen berichten, das er kürzlich organisiert habe, mit eben dieser Schilderung antwortet (siehe Quellentext, Kommentar Berg, 16|). Dankbarkeit und Wiedergutmachung³⁹ sind seine Motive für die Initiierung.

■ Bei *Klaus* bewegen sich die Erinnerungen zum einen um die „gemeinsame Geschichte“ der AbiturientInnen („natürlich einerseits ist da so 'n Stückchen Schulleben noch mal, das auch die Klasse besonders verbunden hat, besonders durchs Abitur und gerade auf der Waldorfschule is es sehr, ist gerade das letzte Jahr auch ein sehr anstrengendes Jahr, was auch die Leute noch mal ziemlich zusammenbringt, ja, so hab' ich's zumindest erfahren und da is natürlich auch noch mal so 'n Stück gemeinsame Geschichte“ (Klaus, 11a|)). Zum anderen

³⁹ Vor diesem Hintergrund und seiner weiteren beruflichen Karriere, die er als reine Glückssache („ich hatte das Glück“ (Berg, 19a|)) bezeichnet, wird sein Versuch deutlich, seinen beruflichen Weg als Weg der Zufälle und nicht als den des bewussten oder gar absichtlichen ‚Ausbootens‘ von Konkurrenten (vor allem aber seiner zwei leistungsstärkeren Mitschüler) darzustellen. Eine Haltung und Sichtweise, die gegenüber den vorweggenommenen (und sich während der späteren Begegnung auch bestätigenden) Vorwürfen und Verdächtigungen seiner Mitschüler schützen soll bzw. sein Bemühen um Ausgleich und Erklärung verdeutlicht.

zeigen die Erinnerungen auf, dass die Schulzeit, als ein Versäumnis der Schule bzw. LehrerInnen, keinen offiziellen Abschluss gefunden hat („das Ende dann des Abiturs, also nachher, nach dem Abitur, das war dann alles auch ‘nen bisschen unglücklich“ und „aber da wurden halt keinerlei Anstalten irgendwie unternommen, da weiter die Absolventen da zu betreuen oder irgendwie für die Schule weiterhin zu erhalten, ne.“ (Klaus, 13|)). Hier entspringt das Bedürfnis für seine Initiative, der Schulzeit rückwirkend einen Abschlusspunkt zu geben.

■ *Herr Wilmer* zeigt in seinen Erinnerungen die große Bedeutung des Klassenlehrers auf (auch „Klassenvater“ genannt). Die Funktion des Lehrers als Gemeinschaftsstifter und -bewahrer übernimmt er nach dessen Tod und nachdem die Klassengemeinschaft auseinander zu fallen drohte: „und nach dem Tod bröckelte das ja eigentlich recht schnell auseinander“ (Wilmer, 1|). Eine Rollenübernahme, die auch vor dem Hintergrund seines Amtes als Klassensprecher zu sehen ist (der „Klassenverband als gesamtem, für den ich natürlich auch ein bisschen gesorgt hab’ als, ich war 5 Jahre lang Klassensprecher“ (Wilmer, 3|)).

Wie sich an den Initiatoren zeigen lässt, ist mit der Bereitschaft zur Ausrichtung eines Treffens ein Art Auftrag verbunden: ein Akt der Dankbarkeit und der Wiedergutmachung bei Herrn Berg und das Bedürfnis bei Klaus, die Schulzeit rückwirkend mit einem gemeinsamen Akt (Treffen) abzuschließen bzw. das Versäumnis der Schule auszugleichen. Herr Wilmer übernimmt die gemeinschaftserhaltende Funktion des verstorbenen Lehrers, wird zum Ersatz-Klassenvater. Aufträge, die sich aus der Vergangenheit ergeben bzw. seit der Schulzeit als ‚biografisches Gepäck‘ mitgetragen werden.

Motive, ein Treffen zu initiieren, liegen aber auch in äußeren Anlässen oder Bedingungen. Klaus war beispielsweise gerade verfügbar: Er zählte zu den „wenigen, die noch in (Ortsname) sind“. Von daher, „war das natürlich auch ‘ne Frage, das mit zu organisieren, so vor Ort“ (Klaus, 1|). Herr Berg wird von einigen seiner ehemaligen MitschülerInnen angefragt, ob er nicht ein Treffen organisieren könnte: „es kam schon mal, dass man jemand traf, der sagte: ‚Mach‘ doch noch mal so was‘, und so weiter.“ (Berg, 1|). Bei Herrn Wilmer scheint es eine stillschweigende Vereinbarung, auch durch sein früheres Amt als Klassensprecher, zu geben, die ihn auf die Rolle des Initiators (und Ersatz-Klassenvaters) verpflichtet.

5.3 Die positive Bilanz der Initiatoren

Was zeichnet die Initiatoren neben ihrem Auftrag weiter aus? Wo stehen sie im biografischen Vergleich zu ihren ehemaligen MitschülerInnen – sind sie beispielsweise beruflich erfolgreicher als die anderen?

■ *Klaus* hat mit seinem beruflichen Weg bzw. mit seinem Studium, wie er später während der Begegnung feststellt, „ganz gut abgeschnitten“. Im Kreis der ehemaligen AbiturientInnen fällt sein Werdegang auf: Als Student, der in einem „Forschungsprojekt“ arbeitet, kommt der „exotische Bonus“ (Klaus, 14|) hinzu. Klaus bemüht sich darum, seine MitschülerInnen „sehr vorsichtig“ (Klaus, 18|) nach ihrem Werdegang zu fragen. Er vermutet, dass nicht alle seiner MitschülerInnen studieren oder eine ähnlich erfolversprechende Ausbildung absolvieren, zumal auch einige der Ehemaligen gekommen sind, die die Schule vor dem Abitur verlassen haben.

■ *Herr Berg* beschreibt in seinen Erinnerungen eine erfolgreiche Karriere: Auf Grund eines Mangels an entsprechenden Absolventen mit höherem Abschluss konnte er rasch aufsteigen: „Und so war es auch dann in der Ausbildung“, nach einer ersten Verwaltungsprüfung konnte „man die zweite für den gehobenen Dienst absolvieren“ (Berg, 19a|). Gegenüber seinen ehemaligen MitschülerInnen der Volksschule eine besondere

berufliche Entwicklung, die die üblichen Bildungsmöglichkeiten der Volksschule weit übersteigt⁴⁰.

■ *Herr Wilmer* hat, ähnlich wie seine Mitschüler, einen Beruf gewählt, für die der verehrte Lehrer die „Weichen“ gestellt hat. Da der Lehrer im naturwissenschaftlichen Zweig unterrichtet hat, wählt er diesen, trotz seines ursprünglichen Berufswunsches des Journalisten, aus. Er erhält eine „mathematische Ausbildung“, die er eigentlich „überhaupt nicht gebraucht hätte“ (Wilmer, 23|), nur um in der Nähe des Lehrers sein zu können. Letztendlich, so zeigt seine berufliche Laufbahn, wird Herr Wilmer nicht Journalist, sondern Betriebswirt (mit psychologischen Interessen).

Die Initiatoren gehören, mit Blick auf die Berufswege der übrigen MitschülerInnen und laut eigener Einschätzung, zu den Erfolgreichen. Herr Berg weicht mit seiner Berufskarriere von den Berufsverläufen seiner ehemaligen MitschülerInnen erheblich ab bzw. liegt objektiv weit über dem, was für die Volksschule als ausbildungsadäquat gilt (wenngleich seine subjektive Sicht äußerst vielschichtig und widersprüchlich ist). Auch Klaus schneidet im Vergleich mit den anderen gut ab und liegt in dieser Gruppe über dem Durchschnitt, was sich aber erst während des Treffens zeigt. Zu vermuten ist, dass Klaus Erwartungen bereits im Vorfeld in diese Richtung gingen. Herr Wilmer liegt beruflich im Mittelfeld seiner ehemaligen Klasse.

5.4 *Der richtige Anlass*

Das Klassentreffen braucht die ‚richtigen‘ inneren und äußeren Anlässe:

■ *Klaus* organisiert mit einer Gruppe von Mitschülern, fünf Jahre nach dem Abitur, das gemeinsame Treffen. Ein Zeitpunkt, zu dem alle seine MitschülerInnen um die 25 Jahre alt sind. Für Klaus ein Anlass für einen umfassenden biografischen ‚Rundumblick‘: „Es kamen mehrere Dinge zusammen. Es kam mit dem Klassentreffen zusammen, es kam dann dazu, dass ich, kurz darauf bin 25 geworden bin, was auch noch mal so ‘n Anlass war zu gucken, so ‘n Vierteljahrhundert jetzt, was ist mit dir passiert in der Zeit, was hast du gemacht in der Zeit, dann kommt dazu, dass so langsam absehbar wird, dass mein Studium sich dem Ende zuneigt, damit auch so ‘n Lebensabschnitt wieder vorbei ist oder zu Ende geht und da natürlich auch wieder der Blick zurück: ‚Was hab‘ ich bisher gemacht‘ und der Blick in die Zukunft: ‚wo kann der Weg weitergehen‘ und so. Das sind solche Punkte vielleicht, wo dann so ‘n Rückblick auch noch mal (?.).“ (Klaus, 2|)

■ *Herr Berg* beschreibt: „Ja, und irgendwie eben jetzt in der Pension hat das sich dann eben so verdichtet das Ganze.“ (Berg, 2|). Der Wunsch, ein Treffen zu organisieren wird mit der Pensionierung dringlicher und rückt näher. In der Pension ist auch mehr Zeit vorhanden, um das ‚Projekt‘ Klassentreffen überhaupt angehen zu können. Gleichzeitig stellt die Pensionierung auch einen neuen Übergang und Lebensabschnitt dar, der Vergangenes in den Mittelpunkt rückt und damit eine zusätzliche Motivation zur Initiierung eines Treffens schafft. Er sucht einen geeigneten Anlass („Ja, und dann habe ich natürlich auch einen Anlass gesucht“), den er im 50-jährigen Jubiläum des Schulabschlusses findet: „dann nehmen wir lieber die 50 Jahre, sind dann exakt nach der Entlassung, das war eben jetzt.“ (Berg, 3|)

An dieser Stelle möchte ich eine (eher spekulative) Überlegung anstellen. Victor Turner entdeckte in seiner Studie über afrikanische Stammesgesellschaften, dass „die Entscheidung, ein Ritual auszuführen, sehr oft mit Krisen im Sozialleben der Dorfbewohner zusammenhing.“ (2000: 17; vgl. Kapitel Ritual 2.3.2). Übertragen wir diesen Gedanken auf

⁴⁰ Erfolgreich ist seine steile Verwaltungskarriere aber nur vordergründig. Seinen beruflichen Werdegang beschreibt er als reine Glückssache: Später „kriegte ich dann noch eine tolle Urkunde, durfte mich Diplomverwaltungswirt nennen.“ (Berg, 19a|). Zu vermuten ist, dass er seine Erfolge auch sich selbst gegenüber herunter spielt, um dem Vorwurf zu entgehen, er habe seinen Erfolg nur durch den Verzicht anderer schaffen können (im Hintergrund wirkt ja seine Vorstellung, er sei „durch die Schule an den Beruf gekommen“ (Berg, 12|)).

die Initiatoren von Klassentreffen, so könnte das heißen, dass die Initiatoren durch die ‚Einberufung‘ eines Klassentreffens eine bestimmte Krise bearbeiten. Ein unmittelbarer Beleg für diese Vermutung lässt sich aus meinem Interviewmaterial nicht entnehmen. Ersetzen wir jedoch den Begriff der Krise durch den der *Statuspassage*, so gewinnt diese Idee an Plausibilität. Um hier nochmals Herrn Berg zu zitieren: „Ja, und irgendwie eben jetzt in der Pension hat das sich dann eben so verdichtet das Ganze.“ (Berg, 2 |). (Nicht zu vergessen ist hier, dass im Hintergrund ein biografischer Auftrag wirkt – Herr Berg ist um Wiedergutmachung bemüht.) Ein Übergang wie der aus dem Berufsleben in den Ruhestand ist mit Unsicherheiten verbunden. Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphase sind, so Stagl das Statuspassagen-Konzept von van Gennep beschreibend, stets ein Problem. „Jeder Übergang führt aus dem Vertrauten zunächst ins Ungewisse. Man weiß zwar, was man aufgibt, nicht aber, was einen nun genau erwartet [...] Solche Übergänge – die Griechen nannten sie *tropoi*, Wendepunkte – sind Krisensituationen, wo uns die Routine im Stich läßt.“ (Stagl 1986: 83f.) Diese Unsicherheiten betreffen nicht nur den Einzelnen, sondern auch seine soziale Umwelt, die zunächst ebenso nicht weiß, wie sie sich dem Statuswechsler gegenüber verhalten soll. Nach van Gennep haben die *rites des passage* – die *Übergangsriten* – ähnlich der Konzeption Turners die Funktion, den Übergang des Individuums von einer Phase in die andere zu bewerkstelligen und dabei die mit dem Übergang verbundenen Unsicherheiten des Einzelnen wie seiner sozialen Umgebung zu minimieren. In diesem Sinne könnte man das Klassentreffen als einen Übergangsritus bezeichnen. Die Unsicherheiten, die das Klassentreffen aufzulösen ermöglicht, sind biografischer Natur. Dabei ließe sich noch ergänzen, dass die zu bearbeitende Statuspassage nicht den Initiator allein betreffen muss, sondern auf Grund der Altersnähe, alle ehemaligen Klassenkameraden, die Initiatoren durch ihre Einladung also quasi stellvertretend eine (fast) allen gemeinsame Statuspassage bearbeiten.

Bei Klaus ließe sich in diesem Sinne anführen, dass er den Ritus des Klassentreffens wählt, weil die Statuspassage Übergang Schule – Berufsleben von der Schule nicht rituell abgeschlossen wurde. Deshalb musste er für Ersatz sorgen.

5.5 Zusammenfassung

Verunsicherungen im Vorfeld des Klassentreffens zeigen sich auch bei den Initiatoren (mit Ausnahme von Herrn Wilmer, der schon seit Jahrzehnten Treffen organisiert). Herr Berg überlegt, wie seine MitschülerInnen wohl auf die Einladung und auf ihn reagieren werden, ob sie kommen werden und auch Klaus fragt sich, „wer kommt“, ob es noch Gemeinsames gibt und wo er wohl selbst im Vergleich steht. Die Verunsicherungen von Eingeladenen und Initiatoren sind vergleichbar: Verunsicherungen liegen in der erwarteten Gegenüberstellung mit den ehemaligen MitschülerInnen (Gestern trifft auf Heute, Erwartung auf Realität) und, dies wird bei den Initiatoren deutlich, in der Vorwegnahme dessen, was die anderen erwarten könnten. *Zwiespältige, ambivalente Gefühle und Erwartungen an das Treffen* also auch in diesen Fällen. Hier gibt es aber kein plötzliches Moment für die Verunsicherung, keinen Überraschungseffekt durch die Einladung, wie dies bei den Eingeladenen in der Regel der Fall ist, die sich plötzlich und unerwartet mit Erinnerungsbildern und Gefühlen konfrontiert sehen. Die Verunsicherung baut sich bei den Initiatoren allmählich auf. Zudem zeigt sich, dass bei den Initiatoren persönlich viel vom Erfolg eines Treffens abhängt, schon deshalb, weil der Einzelne *sein* Treffen *für* die anderen organisiert. Hintergrund ist bei allen drei Interviewpartnern ein *biografisch bedeutsamer Auftrag*, den jeder der Initiatoren richtig ausführen will. (Auch Klaus hat einen Auftrag, allerdings nicht in der biografischen Deutlichkeit wie Herr Berg. Da er das Treffen gemeinsam mit Freunden vorbereitet, ist das Gelingen nicht allein von seiner Person abhängig.)

In ähnlicher Weise, in der die Initiatoren die Erwartungen ihrer ehemaligen MitschülerInnen und Gäste antizipieren, antizipieren sie auch ihre eigene, insbesondere berufliche Position, im Kreis der ehemaligen MitschülerInnen. Mit Blick auf die Karriere der Initiatoren zählen diese eher zu den beruflichen Gewinnern und ziehen eine weitestgehend positive Bilanz. Von ihrem Berufsstatus her müssen sie den Vergleich mit ihren MitschülerInnen nicht fürchten.

Ein Klassentreffen zu organisieren ist keine leichte Sache. Es bedarf des richtigen ‚Timings‘, des richtigen Anlasses, der sowohl für den Initiator als auch die anderen biografisch bedeutsam ist, als auch einen ausreichenden (und überzeugenden) Einladungsgrund darstellt. Als traditionelle Übergänge stellt die Pensionierung oder auch ein bedeutsamer Abschnitt im Lebensalter, der bevorstehende 25. Geburtstag bei Klaus, einen solchen Übergang dar. Zwei „Statuspassagen“, als „Übergänge von einer Lebensphase zur nächsten“ (Behnen/Zinnecker 1992: 128), die einmal in normalbiografischer Sicht das Hineinwachsen in die Erwachsenenwelt kennzeichnen: vom Abiturienten zum Studenten, der kurz vor Abschluss des Studiums steht und sich in Kürze in der Berufswelt etablieren muss, zum anderen die Pensionierung als Austritt aus der Erwerbstätigkeit. Mit den Initiatoren stehen auch die anderen ehemaligen MitschülerInnen vor vergleichbaren Übergängen, gemeinsam mit Klaus sind alle um die 25 Jahre alt, ein Alter, das symbolisch einen neuen Lebensabschnitt markiert, und haben damit wahrscheinlich ein ähnliches Interesse, einen biografischen (Rundum-)Blick zu tun (wenn auch vor teilweise unterschiedlichen beruflichen oder familiären Hintergründen). Dafür spricht, dass viele der Einladung gefolgt sind. Auch die Ehemaligen um Herrn Berg befinden sich im gleichen Lebensalter und vor den gleichen Übergängen – beispielsweise das Ende der Berufstätigkeit (die Pensionierung vor allem bei den Männern) oder der Wandel von der versorgenden Eltern-Kind-Familie zur Großeltern-Enkelkind-Beziehung etc. Für die meisten eine Phase des Wandels, die mit der Einübung neuer Rollen einher geht.

Fassen wir zusammen, so lassen sich drei ‚Zutaten‘ für die erfolgreiche Initiation eines Klassentreffens benennen: ein (biografischer) Auftrag, eine positive Berufsbilanz und ein Gespür für den richtigen Zeitpunkt bzw. Anlass.

6 Die biografische Selbst-Begegnung

Im Kapitel zuvor stand die Zeit im Vorfeld des Klassentreffens im Mittelpunkt. Die biografische Selbst-Begegnung schließt an die Vorgeschichte an und beschreibt die Biografisierungsmöglichkeiten des Einzelnen (Biografisierungsmodi).

Der Zeitpunkt des Treffens ist gekommen, die Aufregung erreicht ihren Höhepunkt. Maria: „Also wir sind da 'reingekommen, da waren wir sehr aufgeregt, unheimlich aufgeregt. Und ich hab' immer gedacht, ich wäre in solchen Sachen ziemlich ruhig dran, aber nix.“ (Maria, 8|) Oder Heidi: „Und ich war so (///). Ich hab' mich so, ich hab' mich so gefreut, als ich die alle um den Tisch sitzen sah – ich konnte das gar nicht fassen.“ (Heidi, 26|) Maria und Heidi beschreiben, ähnlich wie die übrigen InterviewpartnerInnen, den ersten Moment der Begegnung als eine aufregendes Ereignis. Die wechselhaften Gefühle im Vorfeld des Treffens erreichen hier ihren Höhepunkt. Die Ehemaligen begegnen in diesen Augenblicken dem (zumeist noch) Unbekannten, oft nach einer langen Zwischenzeit (Peggi: „Ja, schon jahrelang nicht gesehen“ (Peggi, 7|)). Einige Ehemalige (Anne, Peggi und Heidi) kommen zu spät zum Treffen, was die Verunsicherung noch verstärkt, beispielsweise Anne: „weil ich auch da ziemlich spät gekommen bin; war schon 'n bisschen komisch gewesen“ (Anne, 6|) oder Peggi: „Ja, und wenn man dann in so 'n Raum reinkommt wo die Leute alle schon stehen – ich war zu spät“ (Peggi, 7|).

Das Einordnen der Gesichter nimmt in den ersten Momenten großen Raum ein. Raimund stellt beispielsweise Unveränderliches fest: „Und dann guck' ich die drei an und hab' gesagt: ‚Es ist nicht zu glauben, aber Ihr habt Euch nicht verändert.‘“ „Und die hatte früher ein Halstuch um, stell Dir das mal vor, mit 14. Und die sitzt vor mir und hat wieder eine Halstuch um.“ (Raimund, 22|) Manch einer erkennt seine ehemaligen MitschülerInnen kaum, Herr Berg berichtet beispielsweise: „In den Fünfziger Jahren weg, nie mehr gesehen, den hab' ich auch nicht erkannt. Der stand, als sie 'reinkamen, zu vier oder fünft standen wir vorne im Lokal, da stand der bei. Ich hab' den nicht wiedererkannt. Ja, und so war so manch einer.“ (Berg, 23|) Oder Sanne: „Und mir ist halt auch aufgefallen, dass ganz viele mich angekuckt haben und gesagt haben: ‚Ich hätte dich fast nicht erkannt‘ und mir das aber mit anderen genauso gegangen ist und dass man schon irgendwie: ‚Ja, ich bin die und die und war in der und der Klasse.‘“ (Sanne, 14|) Bereits im ersten Gegenüberstehen vergleicht sich der Einzelne mit den anderen, verbindet sich gleichzeitig das Gestern mit dem Heute. Frau Grund. „Ich denke, die Leute dann da, die (Name), die auch unsere Klassensprecherin war, die ja wirklich 'ne absolut gestandene Frau ist, da bin ich auch immer noch 'n Zwerg dagegen (lacht). Und so also das war dann schon sehr verblüffend, da irgendwie wurde mir dann auch selber nochmal klar, wie alt wir inzwischen geworden sind, wirklich. So wenn man einander sieht.“ (Grund 7|)

Die Begegnung beschränkt sich nicht nur auf die physische Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen, sondern zeigt sich auch in verschiedenen Selbst-Begegnungen. Die eigene Biografie wird hier zum Thema (und setzt einen schon im Vorfeld des Treffens begonnenen biografischen Prozess fort, siehe Kapitel 4.2). Im Gesamt stellen die Selbst-Begegnungen verschiedene Aspekte von „Biografisierung“ dar. Winfried Marotzki (1995: 179) versteht unter Biografisierung einen sich immer wieder aufs Neue vollziehenden Prozess, „innerhalb dessen eine bedeutungsordnende, sinnherstellende Leistung des Subjekts in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben erbracht wird.“ Mit der Biografisierung wird vor allem das prozesshafte und dynamische der subjektiven Biografiebearbeitung beleuchtet.

Am Interviewmaterial sind unterschiedliche *Reichweiten* in der Beschäftigung mit biografischen Themen abzulesen, die mehr oder weniger große Zeitabschnitte des eigenen Lebens und die mehr oder weniger intensive Bearbeitungen umfassen. Martin Kohli (1981: 504) beschreibt im Rahmen seiner Funktionsanalyse „biographischer Thematisierung“ diese verschiedenen Reichweiten als verschiedene „Modi“ biografischen Selbstverstehens (siehe

Biografieforschung, Kapitel 2.1.3). Diese Modi, die eine Grundlage für die im Folgenden verwendeten, zum Teil modifizierten und ergänzten Aspekte von Biografisierung bilden, lassen sich gut auf das empirische Material anwenden.

- Die *Suche nach Selbstgewissheit*, bei Kohli „Selbstvergewisserung“ als Aspekt biografischer Thematisierung, meint einen Prozess, dessen Kern die Bewusstwerdung und Gewissheit des eigenen Standortes ist. Sich seines Selbst zu vergewissern bedeutet, zwischen dem Früher und dem Heute zu vermitteln, auch Diskrepanzen aufzuheben (Brückenschlag): *Wer war ich und wer bin ich heute?* Eine Form der Absicherung der „ganzen Person“ – der Kontinuitäts- und Konsistenzsicherung (Kohli 1981: 509). (Neue) Erkenntnisse werden gewonnen bzw. Standorte, Sichtweisen etc. bewusst – und zwar vor dem Hintergrund der Bearbeitung von Vergangenem. Das Bedürfnis, Selbstgewissheiten zu schaffen, ist vor allem im Zusammenhang mit der Verunsicherung im Vorfeld des Treffens zu sehen (siehe Kapitel 4.2).
- Mit dem Begriff der *Bilanzierung* wird ein Prozess beschrieben, der, ausgehend von der gegenwärtigen Situation einen Blick in die Vergangenheit wirft, um ursprüngliche Ziele, Hoffnungen, Erwartungen (Was wollte ich? Hat sich der Aufwand gelohnt? Wie sollte mein Leben verlaufen?) mit dem tatsächlich Erreichten oder Möglichen im Heute zu klären (Zu welchem Ergebnis komme ich?). Die Zukunft als dritte Zeitdimension wird durch die Frage angesprochen, was könnte ich, ausgehend vom aktuellen Status, noch erreichen? Der Schwerpunkt dieser biografischen Thematisierung liegt auf Vergangenheit und Gegenwart, bezieht aber auch angedachte, das heißt zukünftige Perspektiven mit ein. (Vgl. dazu Kohli 1981: 509). Die wesentliche Frage, die das Ziel dieses Biografisierungsaspektes, gerade auch im Vergleich mit den anderen bestimmt, lautet: *Wie stehe ich heute da?*

Die Selbstvergewisserung und die Bilanzierung bezeichne ich als *basale Biografisierung*. Basal deshalb, weil sie als Grundlage für die folgenden beiden Biografisierungsschritte anzusehen sind.

- *Befreiung oder Erlösung*, bei Kohli als „Selbstbefreiung“ die „anspruchsvollste Stufe der ‚Besinnung auf Subjektivität‘“ (1981: 510) bedeutet Lösung aus Bindungen, Milieus oder Gemeinschaften, ist Befreiung aus emotionalen und moralischen Abhängigkeiten bzw. Vorgaben. Während der Biografisierungsaspekt der Selbstvergewisserung nach Kontinuitäten sucht, zielt die Befreiung gerade auf den *Ausbruch* aus Kontinuitäten: *Was muss ich nicht mehr sein?* Schütze bezeichnet dies als „Wandlungsprozesse“, als „systematische Veränderung (...) der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (1984: 92f.).
- Die *Selbstintegration* stellt einen Aspekt von Biografisierung dar, der die Integration der beim Klassentreffen *neu* entdeckten und befreiten Selbstanteile (z.B. neue Perspektive auf die eigene Kindheit) in das biografische Gesamtkonzept meint – *was gehört zu mir? Ich nehme meine Vergangenheit als Teil von mir an*. Die Entdeckungen stammen aus der Vergangenheit und werden aktuell integriert und bearbeitet. Grundlage der Integrationsarbeit sind intensive Rekonstruktionsleistungen und Neudefinitionen (siehe Kapitel 7.1).

Erlösung und Selbstintegration bauen auf Selbstvergewisserung und Bilanzierung auf, weshalb ich sie als *weiterführende Biografisierungsmodi* bezeichne. Ein Stufenaufbau, wie es Kohlis Konzept nahe legt – von der Selbstvergewisserung zur Selbstbefreiung – sehe ich nur in Bezug auf die von mir als basale und weiterführende Biografisierung bezeichneten Stufen. Innerhalb dieser beiden Stufen ist das Verhältnis zwischen den einzelnen

Biografisierungsaspekten ein wechselseitiges. So lassen sich einerseits Selbstvergewisserung und Bilanzierung, andererseits Befreiung/Erlösung und Selbstintegration im Interviewmaterial nicht immer trennscharf voneinander unterscheiden. Hervorheben möchte ich, dass die Differenzierung zwischen basalen und weiterführenden Biografisierungsmodi nicht im Sinne einer qualitativen Wertung zu verstehen ist: Zu bedenken ist, dass es nicht in jedem Fall etwas zu erlösen oder zu befreien gibt.

6.1 (Neue) Selbstgewissheit

Der einzelne Ehemalige erwartet oder wünscht bei der Suche nach Gewissheit in den meisten Fällen etwas von den anderen: Gewissheiten darüber, wie es früher war und wer man war, verbunden mit dem Wunsch, etwas Neues über sich zu erfahren. Die einzelnen Ehemaligen heute sind anders als die SchülerInnen damals – eine Diskrepanz, die es im Prozess der Selbstvergewisserung aufzuheben gilt, indem beispielsweise die Vergangenheit neu ausgeleuchtet und interpretiert wird. Selbstgewissheiten können gefunden, aber auch vergeblich gesucht werden bzw. der Wunsch, eine neue Gewissheit zu schaffen, kann scheitern oder das Ergebnis unzufrieden machen.

6.1.1 Neue Selbstgewissheiten finden

● *Frau Bach* kommt zu der neuen Erkenntnis, dass die Jungen mit ihr anders als mit anderen Mädchen umgingen, weil sie eine Mitschülerin war, die geachtet und akzeptiert wurde: da „habe ich erst kapiert, dass das Achtung vor mir war.“ (Bach, 19|). Als Mitschülerin war sie Teil der Klasse. Weiterhin erkennt sie, dass sie, dass sie das „Leben zu Hause“ lange Zeit abgewertet (und sich damit ihr „eigenes Grab“ (Bach, 25b|) gegraben) hat. Die eigene Abwertung verbindet Frau Bach mit dem Befund, dass sie als „Einzige (...) nach dem Studium nur noch vier Jahre in den Beruf gegangen ist, und dann praktisch zu Hause geblieben ist“ (Bach, 17|). Eine neue Gewissheit und Vergewisserung der eigenen Person, als Folge eines *bewussten* und genauen Blicks entsteht, einer *Neudeutung und Umschreibung von Vergangenenem*.

● Die Basis bildet bei *Heidi* das Aufgehobensein und die starke Bindung an die Gruppe („irgendwie lieb ich die alle“ (Heidi, 18|)). Die Selbstvergewisserung liegt bei Heidi vor allem in der biografischen Leistung der *Bewusstmachung*. Ihr wird bewusst, dass es noch ‚mehr‘ von ihr und um sie herum gibt: „wertvolle“ aber auch „prägende“ Zeiten (Heidi, 36|), unbekannte Wurzeln etc. („diese Bewusstheit zu haben (...), dass es von mir Wurzeln gibt, die durchaus wunderschön sind. Und dass es auch durchaus ‘ne wertvolle Zeit war“ (Heidi, 37|)). Heidi hat sinnbildlich ihre Fühler ausgestreckt und richtet ihre Aufmerksamkeit auf Neues und Verborgenes. Heidi nimmt *neue Blickrichtungen auf Vergangenes* ein und *definiert manches neu*.

● *Frau Grund* macht sich zum einen *bewusst*, dass Erinnerungsressourcen fehlen: „da kann ich in meinem Gedächtnis wühlen und wühlen, die kann ich mir als Kind nicht mehr vorstellen, und wenn ich die Kinderbilder sehe, dann ist mir das auch kein Begriff mehr, dann weiß ich auch nicht, wo die gesessen haben, oder was die gemacht haben, und ich würde auch jetzt den Namen nicht mehr wissen.“ (Grund, 12|). Zum anderen wird ihr auch die Bedeutung der Aufarbeitung verschütteter Erinnerungen, um *Vergangenes bewahren* zu können, bewusst: „Ja, anschauen und auch vielleicht merken, was so früher gewesen ist.“ (Grund, 9|). Um bisher vernachlässigte Selbstanteile in das Biografiekonzept einordnen bzw. zusammenführen zu können, bedarf es der Rekonstruktion.

● *Maria* findet Sicherheit und Bestätigung ihres Lebensweges durch den Vergleich mit den MitschülerInnen bzw. einer ganzen Generation („ich bin nicht die Einzige, die da so 'n bisschen 'rumspinnert, sich nicht richtig entscheiden kann, ja so wo sie so hin will, was nun letztendlich das Ziel sein soll. Also dat war schon 'ne ganz gute Sache, so zu sehen: ja eigentlich geht 's der ganzen Generation so, ja.“ (Maria, 25|)). Zur Vergegenwärtigung ihres

aktuellen Standortes wählt sie die anderen als *Orientierung*. Gleichzeitig hinterlässt sie ein positives Bild, eine Zeitaufnahme der eigenen Person, die die Diskrepanz dazu, wie man sie früher gesehen hat, aufheben soll („aber ich glaube, deshalb hat man uns dann nachher nicht viel zugetraut. Alle haben gesagt, oder haben gedacht, wir verfallen dem Punk“ (Maria, 26|)). Die Sicht auf ihre eigenen Probleme und Schwächen erfährt aktuell eine *neue Einordnung und Definition*: Sie ist in Ordnung, so wie sie ist, und auch ihre Probleme mit dem *Erwachsenwerden* liegen im normalen (und vergleichbaren) Bereich.

● *Raimund* erfährt ein *neues Selbstbewusstsein* und lässt sich dieses im Laufe der Begegnung immer wieder bestätigen („Ich glaube, was anders war, war mein Selbstbewusstsein. Das ich da, da hätte passieren können, was will, da hätte mir keiner irgendwas anhaben können. Das war früher anders.“ (Raimund, 12|)). Er vergegenwärtigt sich dieses neue Gefühl und Bewusstsein, indem er sich in Situationen begibt, in denen er Selbstbewusstsein beweisen muss. Seine Bemühungen sind erfolgreich und schließen damit vergangene Gefühle, Verhaltens- und Sichtweisen ab. Er gewinnt in aktueller Bearbeitung eine neue Selbstgewissheit.

● *Biggi* erfährt vor dem Hintergrund des Erlebens, dazu zu gehören („Du gehörst dazu, Du gehörst zu uns, und wir sind eine Gruppe“ (Biggi, 11|)) eine Bestätigung ihrer eigenen Normalität bzw. die *Gewissheit*, dass die schwierige *Suche nach dem richtigen Weg ein normaler Prozess* ist („da spricht man mit Leuten, die das gleiche Problem haben und das ist einfach schön. Das ist einfach gut. Zu wissen, dass da Leute sind, die genauso denken“ (Biggi, 20|)). Eine Orientierung, die ihr zu einer aktuellen und neuen Einordnung bzw. Definition ihrer eigenen Probleme verhilft und eine neue Gewissheit und Sicherheit vermittelt.

● Für *Klaus* verdeutlicht sich das, was bereits hinter ihm liegt und abgeschlossen ist, er erkennt seinen aktuellen Standort und Entwicklungsstand („Das is auch ganz schön irgendwie, weil es gibt einem selber auch so das Gefühl, dass man vielleicht noch so ‘n Stück weitergegangen is. So dass man die Zeit auch ‘nen bisschen hinter sich gelassen hat“ (Klaus, 15|)). Mit der Vergangenheit ist auf diese Weise leichter umzugehen und die Zukunft scheint unbelasteter. Das Klassentreffen soll auch einen (rückwirkenden bzw. nachträglichen) Abschlusspunkt setzen: „Nachdem das vorbei war (das Abitur; dV), hat sich das alles sehr schnell dann verlaufen. Das hat mich damals sehr, hat mich gewundert und fand ich auch ‘nen bisschen enttäuschend eigentlich. Deshalb fand ich’s auch sehr schön, wie dieses Klassentreffen, wie diese Leute, ja, dass die Leute doch noch was miteinander anfangen konnten.“ (Klaus, 13, 23|)). Das Treffen bietet Klaus vor allem die Chance, *Abschlusspunkte* zu setzen.

● *Sanne* vergegenwärtigt sich durch die Begegnung mit den anderen dass sie ‚anders‘ ist. Sie betont die Bewusstwerdung des eigenen Entwicklungsstandes („und dass mir noch viel bewusster geworden ist, dass ich so nicht leben möchte“ (Sanne, 12|)) und auch das Aufbegehren gegen äußere Vorgaben z.B. durch das Elternhaus („dass mir ganz bewusst ist, dass ich mich anders entwickelt habe, als sich vielleicht meine Eltern von mir gewünscht hätten“ (Sanne, 17|)). Sie steht selbstbewusst zu ihren Veränderungen und Freiheiten. In diesem Prozess der Selbstvergewisserung bemüht sie sich um eine letzte ‚Abnabelung‘ von Personen aus der Vergangenheit, was auch bedeuten kann, dass sie den Zeugen ihres schulischen Misserfolgs ihr *Abschiedsdebut* gibt. In der Begegnung findet Sanne, nicht zuletzt durch die Abgrenzung gegenüber den anderen, zu einer klareren *Selbstkonturierung*. Die biografischen Erkenntnisse, die sie gewinnen kann sind eher ‚bitter‘ und beruhen auf negativer Abgrenzung.

● *Peggi* sucht nach *Sicherheit, Stabilität und Kontinuität*. Sie erfährt im Vergleich und durch die Bestätigung der anderen dass sie ‚dieselbe‘ geblieben ist („dass so wie ich früher war, ich dann halt auch noch so bin, so wie ich jetzt bin“ (Peggi, 18|)), aber auch ihre ehemaligen MitschülerInnen haben sich kaum verändert („grundsätzlich die elementaren Dinge sind so geblieben“ (Peggi, 17|)). Einher geht damit die Versicherung und Gewissheit, dass

es *elementare Sicherheiten* gibt und sie sich selbst vertrauen kann bzw. *dass ihre Persönlichkeit stabil ist*, ebenso wie die der anderen.

● *Annes* ehemalige MitschülerInnen spiegeln ihre *eigene Veränderung* wider („dass ich mich ja auch so verändert hätte und so ganz anders drauf wäre“ (Anne, 19|)). Sie hat sich durch Studium und Wohnortwechsel, durch neue Bezugsgruppen, anders entwickelt – umfassend verändert, was sowohl Äußerliches als auch Einstellungen, Verhalten und Habitus betrifft. Ihre MitschülerInnen weisen explizit auf diese Veränderungen hin. „Das ist schon ein anderes Gefühl“ (Anne, 19|) sagt Anne aus – das Gefühl, heute anders wahrgenommen zu werden, als früher. *Annes Selbstbild* gewinnt, durch den Vergleich und die Abgrenzung, *Konturen*.

● *Herr Wilmer* sucht nach *Gewissheiten, Kontinuität und Stabilität* im vertrauten und altbekannten Kreis. Als ‚Ersatz-Klassenvater‘ trägt er selbst Sorge für den Bestand bzw. Erhalt des Kreises (als Klassensprecher hat er für den „Klassenverband“ „auch ein bisschen gesorgt“ (Wilmer, 3|); als Hauptinitiator unzähliger Treffen und als Autor der Klassen- und Schul-Chronik). Er erwartet und sucht eine Bestätigung seiner Funktion und seines Amtes, die für ihn zugleich *Selbstbestätigung, Selbstgewissheit* und *Sicherheit* bedeutet.

● *Herr Mallen* bemüht sich um Vergewisserung seiner (erotischen) Präsenz („weil einige Mädchen darunter waren, die mir damals in einer – ich will mal sagen – rein erotischen Beziehung sehr viel bedeuteten, wollte ich mal abklären, wie wäre das denn eigentlich gewesen, wenn man damals gleitend zusammengefunden hätte“ (Mallen, 5|)). Ein Versuch, sowohl den früheren Beziehungen nachzuspüren und diese zu verlebendigen, als auch das Bemühen um Wiederaufnahme erotischer Beziehungen (*erotische Selbstbestätigung*). In der Begegnung mit den ehemaligen Mädchen seiner Klasse bewegt er sich auf vertrautem Terrain, so dass seine Bemühungen zum Teil auch erfolgreich verlaufen („und wir fielen uns dann auch spontan in die Arme. Da wird jeder von beiden so irgendwas gedacht haben“ (Mallen, 19|)).

6.1.2 *Neue Selbstgewissheiten vergeblich suchen*

Nicht alle Versuche der Selbstvergewisserung gelingen.

● *Raimund* beschäftigt sich auch mit der Frage: „was habe ich überhaupt früher für eine Rolle in der Klasse gehabt? Ich habe erstmals darüber nachgedacht. Und mir ist auch heute noch nicht klar, welche. Ich glaube, dass ich mich immer sehr distanziert verhalten habe.“ (Raimund, 13|). Eine Frage, die nicht vollständig beantwortet wird, ein *Teilergebnis* besagt jedoch, dass sein distanzierendes Verhalten sich vor allem auf seine männlichen Mitschüler bezieht, die ihm fremd waren und weitestgehend geblieben sind. Bei einigen seiner männlichen Mitschülern findet er *keine* Anerkennung oder Bestätigung seines (neuen) Selbstbewusstseins, sondern wird „empfindlich“ getroffen bzw. zurückgewiesen: „wir haben uns eine Weile unterhalten, was ich machte, und dann kam also ein Satz, (...) da habe ich mich dann plötzlich unwohl gefühlt, dann sagt er: ‚Ja, ja das kann ich auch schon noch mit Hauptschule.‘ Und das war bewusst, vielleicht bin ich da empfindlich, wenn ich auch heute auch nicht so wirke, aber der hat dann angefangen so, hach, war nicht schön.“ (Raimund, 14|)

● *Peggi* hat das Bedürfnis und die Erwartung, sich während des Treffens intensiv mit ihrer ehemaligen großen Liebe ‚beschäftigen‘ zu können, erlebt aber eine große Enttäuschung: „Enttäuschend! Weil das war nämlich, das war (///). Also ich hatte da nämlich sehr viel erwartet, und ich hab’ da gedacht, jetzt führst du mal da ‘nen richtig tolles Gespräch und man will halt auch noch mal im alten Kram (.?.).“ (Peggi, 20|). Peggi wünscht sich, gemeinsam mit dem Menschen, dem früher ihre Schwärmerei und Verliebtheit galt (und der auch aktuell noch eine wichtige Rolle spielt), das Vergangene noch einmal aufleben zu lassen, heute zu sehen, wem früher ihre Gefühle galten und damit auch etwas über sich selbst zu erfahren. Peggi beschreibt eine ‚verpasste‘ (biografische) Chance.

● *Sanne* berichtet auch von enttäuschten Gefühlen: „da war ich enttäuscht von denen, von ihrem Leben, einfach so.“ (Sanne, 13 |). In der Enttäuschung drückt sich die Unmöglichkeit aus, sich den anderen zu nähern – die Unterschiedlichkeit und Unvereinbarkeit der Lebensentwürfe und -wege zwischen Sanne und ihren ehemaligen MitschülerInnen kommen stark zum Ausdruck. Sanne erlebt vor allem Trennendes, es gibt und gab keine Gemeinsamkeiten, weder in der zurückliegenden Schulzeit, noch in der Gegenwart. Damit fehlen auch biografische Zugangswege (beispielsweise die Möglichkeit, gemeinsam über Vergangenes zu reden etc.).

● *Herr Mallen* sucht nicht nur nach Vergewisserung erotischer Selbstbestätigung bei seinen weiblichen Mitschülerinnen, sondern auch nach Anerkennung bei seinen ehemaligen männlichen Mitschülern. In der Begegnung mit den Männern bleibt jedoch vieles ungesagt bzw. unverändert. Er hat keine Gelegenheit, sich in diesem Bereich neu zu präsentieren und ist mit dem Ergebnis unzufrieden („hier ist vieles nicht bewegt worden“ (Mallen, 23 |)). Wie die biografischen Hintergründe⁴¹, seine Ängste, Unsicherheiten und Komplexe während der Schulzeit und die Zuschreibungen durch seine MitschülerInnen andeuten, folgt das Bedürfnis nach Anerkennung bzw. nach einer neuen Bewertung seiner Person eher einer Wunschvorstellung und weniger einer deutlichen Erwartungshaltung. Neue Sichtweisen und Deutungen bzw. unbelastete Begegnungen sind unmöglich – alte Gewissheiten werden zementiert.

● *Herr Berg* versucht, einen ungleichgewichtigen Zustand (Ungleichgewicht zwischen den gebenden Mitschülern und ihm als Nehmenden), der ihn seit seiner Schulzeit beschäftigt, auszugleichen. Es scheint, als wolle er das Treffen zum Geschenk machen um einen Ausgleich herzustellen oder etwas wieder gutzumachen. Konfrontiert wird Herr Berg aber mit dem ‚ewigen‘ Vorwurf seiner MitschülerInnen, er habe nach wie vor seinen Beruf ihnen zu verdanken („Ja, der eine, der (Name) hat gesagt, ich hätte es ja letztlich auch ihm zu verdanken, dass ich die Karriere gemacht hätte, ja, und dann kam das wieder also er wäre erst vorgeschlagen worden, er hätte aber eben abgelehnt“ (Berg, 21 |)). Vorhaltungen, die das Scheitern seiner Bemühungen um Wiedergutmachung verdeutlichen (ein ‚Friedensschluss‘ kommt nicht zu Stande: „nur sie denken ja noch dran. Dass sie nach 50 Jahren das mal noch wieder erwähnen“ (Berg, 21 |)). Er findet keine Gelegenheit des Ausgleichs, des Vergessens oder der Umdeutung der damaligen Situation. Alles bleibt beim Alten und ähnlich wie bei Herrn Mallen werden auch hier alte Sichtweisen und Einstellungen bestätigt.

6.2 Bilanzierung

Zu den basalen Biografisierungsmodi gehört die Bilanzierung. Der (imaginäre) Vergleich mit den anderen spielt bereits im Vorfeld des Klassentreffens eine wichtige Rolle (siehe Kapitel 4) und verstärkt die Verunsicherung, die das Treffen hervorruft. Im Interviewmaterial lassen sich *positive* und *negative* oder *ernüchternde* Bilanzierungsergebnisse unterschieden bzw. auch ein Bilanzierungsvorgang, der noch nicht abgeschlossen ist. Positiv ist hier zu verstehen im Sinne von Selbstzufriedenheit in der Bewertung des Erreichten und/oder in positiven Perspektiven. Das negative Bilanzierungsergebnis zeigt sich entsprechend in der Unzufriedenheit mit dem Erreichten bzw. dem noch Möglichen.

Stellt der Aspekt der Selbstvergewisserung vor allem *innere*, z.T. intensive biografische Thematisierungen in den Vordergrund, die eine Erwartung oder ein Bedürfnis an die anderen richten nach Aufarbeitung, Änderung und Umschreibung (siehe Herr Berg), Ausgleich und Anerkennung (siehe Herr Mallen) etc., schafft die Bilanzierung eine Art *äußere* Gewissheit

⁴¹ Herr Mallen: „Ich musste einfach, wohl, hab' dann aber immer hinter den Dingen hergehechelt, ich hab' also immer 'ne höhere Zielvorstellung gehabt, als ich eigentlich hätte erreichen sollen, kraft meiner inneren Potenz und Energie, und insofern habe ich mich stärker verbraucht, sage ich mal als andere, wohl. Dat war logischerweise auch 'ne gesundheitliche Misere, und das (?).“ (Mallen, 11 |).

und Standortbestimmung im sichtbaren, vor allem beruflichen Vergleich – Wie stehe ich heute da? Der Ehemalige braucht die anderen vor allem als Vergleichsgröße (siehe Kapitel 7.2).

6.2.1 Positive Bilanzierungsergebnisse

● *Frau Bach* bilanziert, ausgehend von der Erkenntnis, dass sie als „Einzig“ (Bach, 17|) zu Hause geblieben ist und der damit verbundenen Abwertung einer ganzen Lebensphase, in Ansätzen ihre früheren Investitionen (Abitur und Studium) und ursprünglichen Vorstellungen. In die Bilanzierung fließen auch äußere, gesellschaftliche Bedingungen (mit Kindern hatte sie keine andere Wahl, als zu Hause zu bleiben) ein. Sie kommt zu dem – für sie neuen – Ergebnis, dass sie im Rückblick durchaus selbstbewusst mit der Familienphase umgehen kann („ich habe das auch hingekriegt“ (Bach, 25b|)). Für Frau Bach stellt diese positive Bilanzierung einen Folgeschritt auf die Selbstvergewisserung dar. Sie nimmt nicht mehr explizit Bezug auf ihre ehemaligen (beruflich erfolgreicher) Mitschülerinnen – aber ohne deren Mitarbeit an der neuen Selbstgewissheit, wäre dieser Schritt nicht möglich.

● *Maria* fragt danach: „Wie habe ich abgeschlossen, was für Chancen hatte ich dann, also dat war sowieso 'n sehr großes Thema: Wo bin ich beruflich hingegangen, und was hat geklappt und was nicht.“ (Maria, 23|). Deutlich wird, dass sich im Spiegel der anderen das Studium als besondere Leistung erweist („Guck an, von dem habe ich immer gesagt, der wird mal was ganz dolles und den habe ich überrundet.“ (Maria, 23|)) und ihre Investitionen nicht umsonst waren. Der Vergleich bietet ihr auch „so 'ne kleine Bestätigung“ (Maria, 25|). Auch ihre beruflich noch nicht gefestigte Situation scheint im Vergleich ‚normal‘, betrifft letztendlich eine ganze Generation („Also dat war schon 'ne ganz gute Sache, so zu sehen: ja eigentlich geht 's der ganzen Generation so, ja.“ (Maria, 25|)). Insgesamt kann sie ein „positives Bild“ (Maria, 26|) von sich hinterlassen, was auch bedeutet, dass sie ein positives Bild oder Ergebnis für sich selbst schafft. Einen Hintergrund bildet auch ihre neue Durchsetzungskraft, die sie gegenüber ihrer Familie (bereits einige Zeit vor dem Treffen) und bei der Auswahl ihrer Berufstätigkeit (einige Zeit nach dem Treffen) einsetzt („und mich dann durchgerungen habe mit Hiobsgesängen von familiärer Seite, und überhaupt (lacht), dat war doch ein befreiender Schlag. Und da habe ich mir dann auch 'ne Menge zugetraut; zum Beispiel jetzt die Tätigkeit anzustreben, die ich ja jetzt gerade verfolge, also hinzugehen und zu sagen: Hallo, ich kann was. Könnt Ihr mich gebrauchen?“ (Maria, 25a|)).

● Für *Raimund* ist der Zeitpunkt gekommen (ist „jetzt an' nem Punkt“), „mal alles Revue passieren zu lassen“ (Raimund, 3|). Im Mittelpunkt seiner Vorüberlegungen zum Treffen und in der Begegnung selbst steht sein bisheriger Lebensweg, den er vor dem Hintergrund der kurz bevorstehenden, letzten Berufsprüfung bilanzierend in den Blick nimmt. Fragen, wie: Wo bin ich jetzt angekommen, was habe ich bis jetzt erreicht, waren die Investitionen lohnend? begleiten seinen Bilanzierungsprozess. Das Treffen zeigt die anderen Wege seiner MitschülerInnen auf und er fragt sich „was hab' ich eigentlich gemacht“. Deutlich wird sein neues Selbstbewusstsein, das sich auch auf seinen beruflichen Erfolg bezieht, den er nicht mehr ‚tief stapelt‘ („fragt mich: ‚Wie geht 's Dir, was machst Du?‘ und dann habe ich ihr das erzählt: ‚Dann verdienste bestimmt viel Geld?‘ Und ich so, guck sie an, und sag: ‚Ja.‘ Extra, ne. Ich hab' mir das angewöhnt, früher habe ich so tiefgestapelt, weißte.“ (Raimund, 12|)).

● *Klaus* betrachtet das Treffen vor allem aus einer vergleichenden Perspektive. Er kommt im Vergleich zu seinen MitschülerInnen zu einem positiven ‚Vergleichsabschluss‘ (er hat „ganz gut abgeschnitten“ (Klaus, 14|)). Klaus bilanziert in einem umfassenden Rundum-Blick auf die eigene biografische Entwicklung: rückschauend (auf vergangene Leistungen und Investitionen, „was hast du gemacht in der Zeit“ (Klaus, 2|)) und zukunftsschauend („wo kann der Weg weitergehen“ (Klaus, 2|) beispielsweise nach dem Studium). Klaus erkennt, dass er zum aktuellen Zeitpunkt und im Vergleich „ganz gut abgeschnitten“ hat bzw. ganz zufrieden

sein kann mit seinen bisherigen Erfolgen. Seine positive Bilanzierung bezieht auch seinen zukünftigen Berufsweg ein.

● Ein besonderes Beispiel ist *Frau Grund*. Sie erkennt, dass viele ihrer Mitschülerinnen wie sie in den Lehrberuf gegangen sind. In diesem Zusammenhang denkt sie „jetzt auch noch mal“ (Grund, 15|) über ihre Einstellung zum Beruf nach. Fazit ihrer Überlegungen ist, dass sie „aus Versehen Lehrerin geworden“ (Grund, 16|) ist und „keine pädagogischen Ambitionen“ (Grund, 16|) hatte. Eine berufliche Wahl, die „vielleicht ein Fehler“ (Grund, 16|) war. Frau Grund denkt über eine neue Perspektive nach. Sie überlegt, in naher Zukunft den vorzeitigen Ruhestand zu wählen, um ihren kreativen Bedürfnissen nachkommen zu können. Frau Grund folgt der Frage, wie sich das negative Bilanzierungsergebnis, das den Ist-Stand bezeichnet, zukünftig positiv aufgelöst werden kann (Wie bleibe ich handlungsfähig?). Sie fragt damit auch danach, was sie von ihrem aktuellen Status aus noch erreichen kann und kommt meiner Einschätzung nach insgesamt zu einem positiven Bilanzierungsergebnis (kontrastierend dazu: Herr Mallen, der keine neuen Perspektiven andenkt).

6.2.2 *Das negative Bilanzierungsergebnis*

● *Herr Mallen* bilanziert vor dem Hintergrund seiner früheren „Scheu“ und Verunsicherung in Schule, Studium und den ersten Berufsjahren, all seiner Kämpfe um Anerkennung und Mithalten-Können, die Ergebnisse dieser Anstrengungen. Die Bilanz ist ernüchternd: „Ich musste einfach, wohl, hab' dann aber immer hinter den Dingen hergehechelt, ich hab' also immer 'ne höhere Zielvorstellung gehabt, als ich eigentlich hätte erreichen sollen, kraft meiner inneren Potenz und Energie, und insofern habe ich mich stärker verbraucht, sage ich mal als andere, wohl. Dat war logischerweise auch 'ne gesundheitliche Misere“ (Mallen, 11|). Seine Bildungsziele und Berufserwartungen waren hoch gesteckt, höher als das, was er eigentlich „hätte erreichen sollen“ – höher als es ihm einerseits sein Umfeld, die MitschülerInnen, LehrerInnen, die Familie, seine ‚Herkunft‘, andererseits aber auch seine eigenen Ressourcen, seine „innere Potenz und Energie“ (Mallen, 11|), zu gestanden. Das Bilanzierungsergebnis ist auch zu lesen als Versuch eines ‚Klassensprungs‘, oder eines Sprungs aus einem ihm zugeordneten Milieu – allerdings mit den Folgen großer Verunsicherung und des Scheiterns. Ins Auge fällt, dass sich die Vorwürfe seiner MitschülerInnen in seiner eigenen Bilanzierung wiederfinden, so als betrachte er sich mit den Augen der anderen (Beispielsweise: „Wer damals aus dem Dorf ausscherte, um zur Schule zu gehen und dann noch gar zu studieren, der wollte halt mehr sein als die anderen (...). Du wolltest mehr sein, Du wolltest, und, und, und.“ (Mallen 7|)).

In der Kombination von zum Teil gescheiterter Selbstvergewisserung und ernüchterndem Bilanzierungsergebnis zeigt sich, dass das Klassentreffen für ihn, im Hinblick auf seine Biografisierungsabsichten, eher einen Misserfolg darzustellen scheint.

6.3.3 *(Noch) ohne Bilanzierungsergebnis*

● *Biggi*, deren Klassentreffen bereits ein Jahr nach dem Abitur stattfand, bilanziert, ausgehend von den Erinnerungen daran, „was letztes Jahr gewesen ist“ (Biggi, 6|) und den „Wünschen und Träumen“ (Biggi, 6|) aller, was bis „jetzt“ geworden ist. Was hat sich zwischenzeitlich verändert? Was wurde verwirklicht bzw. ist in Erfüllung gegangen? In der Gruppe der Ehemaligen wird gemeinsam reflektiert, wie sich, ausgehend von den gemeinsamen Startchancen, dem Abitur, die individuellen Vorstellungen und Wünsche umgesetzt haben. Biggi, die gerade im Studium eine „Krise“ (Biggi, 21|) erlebt, denkt über ihren Umgang mit solchen Krisen nach („Weil ich bin immer unsicher (...) aber man denkt halt soviel da drüber nach, was mach ich jetzt, was mach ich jetzt.“) (Biggi, 21|). Sicherheit im Umgang bieten ihr die anderen, die ähnliche Probleme haben („die halt während des Studiums dann auch so Höhen und Tiefen hatten, und mit Krise und: ‚Ich höre auf, und ich schmeiß' es hin.‘“ (Biggi, 21|)). Gleichzeitig werden durch den Nachvollzug anderer Lebenswege auch

Alternativen eröffnet: „So hättest Du es auch machen können“ (Biggi, 21|), Biggi lernt „viele andere Wege kennen“ (Biggi, 22|). Ihre Bilanzierung ist noch ohne Ergebnis bzw. noch inmitten eines Prozesses der Bearbeitung, der wahrscheinlich erst dann abgeschlossen werden kann, wenn sie auf einen ‚abgeschlossenen‘ beruflichen (Teil-)Bereich zurückblicken kann: „und dann denkt man immer so, war das, was du jetzt gemacht hast wirklich so richtig oder biste da jetzt auch so mit zufrieden. Es tun sich wieder viele Fragen auf dann. Also, ja. Und erstmal wird es dann schon ziemlich schwierig, dann wirklich zu sagen, ja, das was ich gemacht habe ist richtig, die anderen werden irgendwo auch mal an ihre Grenzen stoßen. Oder irgendwann vielleicht auch mal sagen, anders hätte ich es auch besser machen können.“ (Biggi, 22|). Biggi erkennt „wie alles so anfängt“ (Biggi, 19|), setzt einen Startpunkt fest, von dem aus sie ihre eigene Zukunft in Angriff nimmt.

6.3 *Befreiung und Erlösung*

Als Befreiung oder Erlösung wird bezeichnet, was auch als solche *empfunden* wird. Die Befreiung löst Abhängigkeiten auf, beispielsweise von Selbstbildern und Sichtweisen aus der Vergangenheit – was ich nicht mehr sein *muss*. Die Befreiung oder Erlösung wird in einzelnen, emotional intensiven, Momenten erlebt, die plötzlich aufscheinen und ein altes Verständnis umwerfen.

● *Frau Bach* drückt ihre Befreiung und Erlösung in dem Satz aus: „Und da habe ich mein Selbstwertgefühl nach 25 Jahren erst gekriegt“ (Bach, 19|). Spürbar wird die Last, die sie nach zweieinhalb Jahrzehnten endlich abwerfen kann. Das Klassentreffen markiert den Zeitpunkt des Beginns eines neuen Gefühls und Bewusstseins auf mindestens zwei Ebenen, die miteinander verknüpft sind: Frau Bach erfährt Zugehörigkeit und Zuneigung durch die anderen und erlebt dadurch ein neues „Selbstwertgefühl“ als Frau. Intensive Erinnerungsarbeit, Reflektionen, Rekonstruktionen, aber auch Neudefinitionen und Umschreibungen sind dem vorausgegangen (siehe Kapitel 6.1.1). Frau Bach entwickelt darüber hinaus *neue Perspektiven*: „so 'n Selbstbewusstsein, eben, ich habe das auch hingekriegt, und jetzt kann ich mal Dinge tun, ja, die ich gerne möchte. Also noch mal in die Uni gehen oder so ohne Examenszwang“ (Bach, 25b|). Frau Bach ist aktive *Erinnerungsarbeiterin*, die sich bewusst mit ihrer Vergangenheit konfrontiert, um aus neuen Erkenntnissen und Sichtweisen neue Perspektiven für die Zukunft ableiten zu können. Im Sinne Kohlis (1981: 512) ist sich Frau Bach ihrer eigenen „Problemgeschichte“ bewusst.

● Für *Heidi* geht die Erlösung von der Erinnerung aus („Erinnern bringt Erlösen“⁴² (Heidi, 35|)). Befreit oder erlöst werden Anteile ihrer Kindheit, die sie verdrängt oder „vergessen“ hatte – und zwar durch die Erinnerung an „positive“ Anteile. Befreiung oder Erlösung bedeutet bei Heidi auch *Wiederbelebung* – da „lebte plötzlich ‘nen Stück in mir wieder, was sonst nie gelebt hat. (...). Und das ist da so richtig wach geworden. Hat sich so gerekelt und gestreckt so in mir (...).“ Heidi beschreibt ihre Selbstbefreiung mit verschiedenen Bildern: Zum einen „wie so ‘ne Blüte, die aufgegangen ist“ und die in ihrer Offenheit wieder Licht aufnehmen und *erleben* kann, zum anderen als „eingehüllt“ sein „in Wolke sieben“ (Heidi, 34|), Leichtigkeit fühlend und glücklich.

6.4 *Selbstintegration*

Im Mittelpunkt der Selbstintegration steht die Integrationsleistung – neu entdeckte und erarbeitete Selbstanteile werden in ein Gesamt-Lebenskonzept integriert bzw. das Lebenskonzept rundet sich durch die Aufnahme eines neuen Anteils – was gehört zu mir bzw. macht mich (wieder) *ganz*? Die Selbstintegration ist keine notwendige Folge auf die

⁴² Weisheit der jüdischen Kabbala, die Brumlik (1995: 118) als Erlösung der Opfer geschichtlichen Unrechts deutet. Jan Assmann (1995: 73) führt die Formel des Mystikers Isral Baal Schem Tov an: „Vergessen verlängert das Exil. Das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung.“

Befreiung oder Erlösung. Selbstintegration und Befreiung, Erlösung und Wandlung sind Teile eines *gemeinsamen* und *wechselseitigen* Prozesses. Interviewpassagen, die sich eindeutig dem Biografisierungsmodus der Selbstintegration zuordnen lassen, finden sich nur ausgesprochen selten im Material.

● *Frau Bach* integriert eine neue Sicht auf ihren Schülerinnenstatus und einen bislang abgewerteten Lebensbereich (als Hausfrau und Mutter) in ein Gesamtkonzept ihrer selbst, das auf ihrem neu gefundenem und befreiten Selbstwertgefühl als Frau (siehe letzter Abschnitt) aufbaut. Zurückliegende Gefühle und Situationen erscheinen in einem anderen Licht (Umdeutung).

● *Heidi* integriert Teile ihrer Kindheit (bislang unbekannte „Wurzeln“) in ihr Selbstkonzept (sich wiederzufinden, das Selbst als ‚Ganzes‘: „man kommt ganz nahe wieder an sich selber dran. (...). Was hat es da gegeben. Um wieder was in seine Person zu integrieren.“ (Heidi, 35|)). (Vgl. auch Kommentare zu (Heidi 34|, 35|)).

● Erste Schritte in Richtung einer Selbstintegration werden bei *Frau Grund* sichtbar, die sich um die Integration vergessener Erinnerungen bemüht. Sie selbst spricht davon, Vergangenes bewahren bzw. festhalten und in ihr biografisches Konzept integrieren zu wollen („Ja, anschauen und auch vielleicht merken, was so früher gewesen ist.“ (Grund, 9|)). Das Bedürfnis, vergangene Zeiten im Gedächtnis zu bewahren („man will auch was bewahren“ (Grund, 9|)) ist an ihr Alter geknüpft („es hat sicherlich mit dem Alter was zu tun“ (Grund, 9|)).

6.5 Zusammenfassung

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir uns mit den verschiedenen Formen von Biografisierung auseinandergesetzt. In Anlehnung an Kohli unterscheide ich dabei zwischen:

- *basalen Modi der Biografisierung* – dazu gehören die Selbstvergewisserung und Bilanzierung
- und *weiterführenden Modi der Biografisierung* – Erlösung/Befreiung und Selbstintegration.

Basale und weiterführende Biografisierung bauen aufeinander auf. Ich gehe von einem *Biografisierungsprozess* aus, der verschiedene Phasen durchläuft: eine Phase der Öffnung für Neues – für neue Erfahrungen, Deutungen, Selbsterkenntnisse und Standorte etc., die eng an die (aktive) Biografisierungsunterstützung der ehemaligen MitschülerInnen gebunden ist (Rekonstruktion, Umdeutung etc.), über eine Phase eines äußeren Vergleichs des Einzelnen mit seinen ehemaligen MitschülerInnen in der (beruflichen) Bilanzierung – hin zu einer Phase, die eine biografische Wandlung markiert und die zwar auf der Biografisierungsunterstützung der anderen aufbaut, diese aber nicht mehr direkt beansprucht.

- Die Suche nach *Selbstgewissheit* stellt quasi den Einstieg, den ersten Schritt innerhalb des Biografisierungsprozesses dar und knüpft an ein Bedürfnis an – an das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit. *Alle* Befragten bemühen sich um Selbstgewissheit. Der Weg zu Selbstgewissheiten führt über die Zusammenarbeit mit den ehemaligen MitschülerInnen – indem Erinnerungen und Erinnerungszusammenhänge rekonstruiert werden, um neue Deutungen und Umschreibungen von Vergangenen zu ermöglichen. Das wichtigste Mittel zur Selbstvergewisserung liegt in der Rekonstruktion von Vergangenen – die Ehemaligen werden zu *ErinnerungsarbeiterInnen* (siehe Kapitel 7.1). Im Mittelpunkt steht hier die Frage: *Wer war ich?* Auf der anderen Seite geht es in der Selbstvergewisserung auch darum, Diskrepanzen zwischen dem Früher und dem Heute aufzuheben. Verbunden ist damit die Frage: *Wer bin ich heute?* Viele Ehemalige nutzen die Gelegenheit zur Selbstvergewisserung bewusst für sich bzw. können eine Situation für sich schaffen, in der neue Selbstgewissheiten gefunden werden. Dies gelingt jedoch nicht

allen bzw. einigen nur zum Teil: Peggi und Sanne finden einerseits zu neuen Selbstgewissheiten (vor allem in negativer Abgrenzung zu den anderen), sind auf der anderen Seite aber auch enttäuscht von der Begegnung („Enttäuschend!“ für Peggi, weil es nicht zu einer echten Begegnung mit ihrem ehemaligen Freund kommt (Peggi, 9|); Sanne ist „enttäuscht von denen, von ihrem Leben, einfach so“ (Sanne, 13|)). Beide versuchen zwar, in der Situation handlungsfähig zu bleiben und sie irgendwie noch biografisch zu nutzen bzw. das Beste aus dem Gegebenen für sich zu machen. Sanne zumindest aber bricht diesen Versuch vorzeitig ab und verlässt das Treffen (vermutlich, weil sich eine nicht zu überwindende Kluft aufgebaut hat, die kaum mehr Kommunikation zulässt). Auch Raimund erfährt sowohl eine neue Selbstgewissheit (dabei erlebt er sein neues Selbstbewusstsein auch eher in Abgrenzung zu den anderen: niemand kann ihm etwas „anhaben“ bzw. Schaden zufügen), als auch eine vergebliche Suche (er findet keine Antwort auf die Frage: „was habe ich überhaupt früher für eine Rolle in der Klasse gehabt?“ (Raimund, 13|)). An unlösbaren Problemen, Fragen oder Aufträgen scheitert ähnlich auch die Suche nach Selbstgewissheiten bei Herrn Mallen und Herrn Berg (wobei Herr Berg keine neue Selbstgewissheit findet). Beide nehmen ein Problem aus der (gemeinsamen) vergangenen Schulzeit in die Begegnung mit, das Bedürfnis, endlich dazu zu gehören und der Wunsch, sich neu präsentieren zu können, um zu einer neuen Bewertung innerhalb der Ehemaligengruppe zu kommen. Es gelingt beiden jedoch nicht (bzw. nur in Ansätzen), einen Rahmen zu gestalten, in dem eine Selbstvergewisserung möglich ist, da die anderen ihre Bemühungen (teilweise gar bewusst) blockieren. Insgesamt unterteilen sich die Ehemaligen in die, die ausschließlich neue Selbstgewissheiten finden und in die, die sowohl neue Selbstgewissheiten finden, als auch vergeblich suchen. Dabei fällt auf, dass letztere Gruppe dabei häufig die negative Abgrenzung zu ihren MitschülerInnen betont (z.B. die ‚andere‘ Entwicklung bei Sanne und Anne).

- Die *Bilanzierung* spielt nur bei gut der Hälfte der Befragten eine Rolle (bei Frau Bach, Herrn Mallen, Frau Grund, Maria, Raimund, Klaus und Biggi). Vorausgegangen ist der Bilanzierung in der Regel eine biografische Selbstvergewisserung, die zwischen dem Früher und dem Heute vermittelt, Vergangenes neu bewertet und Grundlagen für aktuelle Standorte schafft. Der Bilanzierende fragt danach, wie er heute dasteht. Die Bilanzierenden kommen alle zu einem Ergebnis⁴³. Einteilen lassen sich die Ergebnisse in solche, die eine positive Bewertung des Bilanzierungsergebnisses zur Folge haben (Frau Bach, Frau Grund, Maria, Klaus (Raimund mit einem ‚eher positiv‘)), als auch in die, die negativ bzw. ernüchternd den Vergleich zu den anderen abschließen (Herr Mallen). Die Bilanzierungsphase setzt die Selbstvergewisserung fort bzw. begleitet sie: Insgesamt positive Verläufe – in dem Sinne, dass neue Selbstgewissheiten ermöglicht wurden – setzen sich in positiven Bilanzierungsergebnissen fort (dies zeigen Frau Bach, Frau Grund, Biggi, Klaus, Maria und in Ansätzen Raimund). Das ernüchternde Bilanzierungsergebnis bei Herrn Mallen setzt eine (zum großen Teil) gescheiterte Vergewisserung fort.
- Die *Befreiung und Erlösung* steht in enger Verbindung zur Selbstintegration und wird als Biografisierungsschritt nur von Einzelnen gegangen (Frau Bach und Heidi). Frau Bach befreit sich von einer alten Last, aus einem einengenden Gefühlszustand, der ihr „Frausein“ (Bach, 19|) bestimmte. Heidi erlebt Selbstbefreiung und Erlösung durch ihre Erinnerungen, dadurch, dass sie verdrängte Anteile befreien und sich wieder ganzheitlich wahrnehmen kann. Aus ihrer Sicht überwindet sie einen Zustand der Unvollständigkeit.

⁴³ Mit Ausnahme von Biggi, die die Bilanzierung noch nicht abschließen kann, weil sie auf keine abgeschlossene Phase (Berufsausbildung oder ein Studium) zurückblicken kann.

- Ein weiterer Aspekt von Biografisierung, die *Selbstintegration*, zeigt sich ebenfalls nur bei wenigen Befragten. Sie ist recht eindeutig bei Frau Bach und bei Heidi zu erkennen. Beide integrieren erfolgreich neue Selbstanteile bzw. Sichtweisen in ihr Selbst. Bei Frau Grund wird der Wunsch sichtbar, Erinnerungen bewahren, festhalten und integrieren, d.h. ihnen einen festen Platz in der Biografie einräumen zu wollen.

Wie das Interviewmaterial zeigt, unterstützt und vermittelt das Klassentreffen in unterschiedlicher Intensität vor allem basale Biografisierungen. Sie bilden als eine Art Standardprogramm das ‚Herzstück‘ bei den meisten Klassentreffen – hier sind die anderen als Biografisierungsmittler konkret gefragt. Bei der Erweiterung dieses Standardprogramms verschiebt sich der Anteil zunehmend auf den, der biografisiert – bei der Befreiung und Erlösung gibt der Einzelne vor, was er nicht mehr sein will, ähnlich verhält es sich mit der Selbstintegration, hier entscheidet das Individuum, was zu ihm gehört und was nicht. Integration und Befreiung/Erlösung haben aber nur eine Chance, wenn die anderen die Grundlage dazu mitbereitet haben.

6.6 Die Begegnung mit der Schule und ehemaligen LehrerInnen

Klassentreffen bieten für einige der Ehemaligen die Gelegenheit der Begegnung mit ehemaligen LehrerInnen, der Schulleitung oder auch mit dem Schulgebäude, z.B. anlässlich einer Schulführung. Auch in diesem Rahmen kann Biografisierung stattfinden bzw. unterstützt werden.

- Bei *Frau Bach* bietet sich bei der Schulführung durch das Archiv die Chance für Entdeckungen. Die neue Schulleitung (der stellvertretende Direktor) zeigt sich gegenüber den ehemaligen SchülerInnen offen und berichtet, dass diese früher durch ihre LehrerInnen (mittels eines Bewertungsbogens) bewertet wurden: „Am Nachmittag gab es mit dem stellvertretenden Direktor zusammen eine Schulführung. (...). Und er merkte unser Interesse (...). Und woraufhin er aber sagte: ‚viel interessanter wären ja die Bewertungsbögen.‘“ (Bach, 27|) Frau Bach erfährt so einiges über sich bzw. über ihre Wirkung aus der Außenperspektive, aus Sicht der damaligen LehrerInnen, aber auch aus der der ehemaligen MitschülerInnen, die diese Bewertungen aktuell kommentieren. Der Blickwinkel auf die eigene Biografie erweitert sich.

Einige der Ehemaligen treffen auf ihre ehemaligen LehrerInnen (bei Heidi, Maria und Raimund). Diese können den Biografisierungsprozess vor allem mit Blick auf die Selbstvergewisserung unterstützen.

- *Heidi* kann in der Begegnung mit ihrer ehemaligen Lehrerin bewusst eine kritische und vergleichende Haltung einnehmen, die es ihr erlaubt, Gestern und Heute zu vergleichen. Das Bild der Lehrerin, die Heidi früher beispielsweise als „völlig modern“ (Heidi, 40|) erlebt hat, hält der aktuellen Betrachtung nicht stand. Die Auseinandersetzung mit bzw. die Rekonstruktions- und Vergleichsarbeit über die Lehrerin spiegelt gleichzeitig Heidis Anliegen wider, genau hinzuschauen und die Vergangenheit aufzuarbeiten (die Suche nach der Bedeutung der Lehrerin in Heidis Leben: „Wer prägt dich in diesen ersten zwei Schuljahren, in dieser ganz wichtigen Phase.“ (Heidi, 40a|)). Der Vergleich der Lehrerin Früher – Heute und die Rekonstruktion der Bedeutung, die die Lehrerin in ihrem Leben gespielt hat, liefert neue (Selbst-)Erkenntnisse und unterstützt Heidis Biografisierungsinteresse.

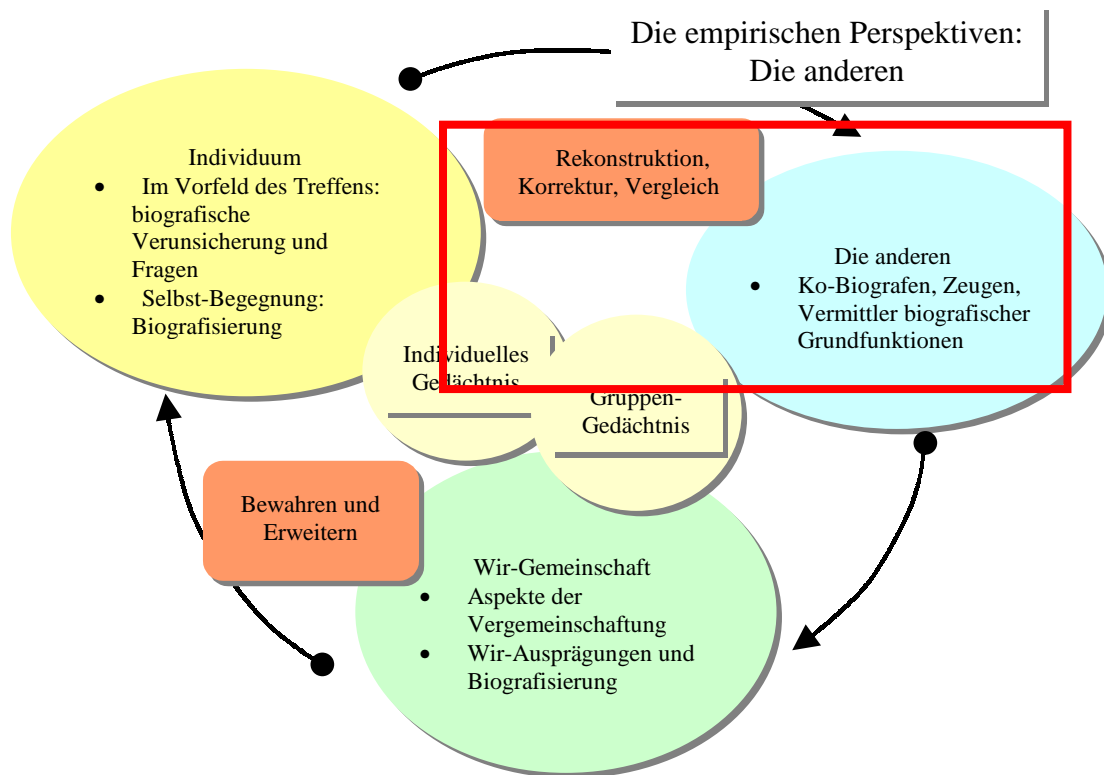
- *Maria* erfährt durch ihre ehemaligen LehrerInnen, die ihre früheren sportlichen Leistungen herausstreichen, Anerkennung und Erfolgserlebnisse. Die LehrerInnen bieten Chancen bzw. den Rahmen für (Selbst-)Präsentationen und vermitteln den Eindruck, stolz auf ihre ehemaligen SchülerInnen zu sein. Marias Leistungen (Studium) werden anerkannt und

bestätigt. Eine Bestätigung, die ihr neues Selbstbild und ihre Wandlungsbestrebungen positiv unterstützt.

● *Raimund* erlebt eine Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses hin zu dem Versuch, gleichberechtigt und erwachsen miteinander umzugehen. Die beruflichen Leistungen und Fähigkeiten (bei Raimund ist es eher der *Karriereweg*) werden wechselseitig anerkannt und positiv bestätigt. Raimund wird in seinem Selbstbild und in seinem neuen Selbstbewusstsein positiv durch die LehrerInnen bekräftigt.

● Bei *Sanne* setzt sich der Eindruck von Fremdheit und Vereinzelung auch in der Begegnung mit den ehemaligen LehrerInnen fort. Die LehrerInnen zeigen sich, so Sanne, desinteressiert und eine wirkliche Begegnung zwischen ihr und den LehrerInnen kommt nicht zu Stande.

Wie das Interviewmaterial zeigt, wird die Einbeziehung der Schule, vor allem aber der LehrerInnen, von den Ehemaligen positiv wahrgenommen. Zumeist (mit Ausnahme von Sanne) wirken die ehemaligen LehrerInnen positiv unterstützend auf den Biografisierungsprozess.



Kapitel 7 stellt die ‚anderen‘ in den Mittelpunkt der Betrachtung – die biografischen Grundfunktionen der anderen bei der Vermittlung und Unterstützung von Biografisierungsprozessen.

7 Die anderen und ihre biografischen Grundfunktionen

In den vorherigen Kapiteln stand der einzelne Ehemalige im Mittelpunkt der Betrachtung, sein Umgang mit der Situation vor dem Treffen, seine Selbst-Begegnung und Biografisierung. Die Biografisierung, als Leistung des Einzelnen, bedarf der anderen, der ehemaligen MitschülerInnen (und teilweise auch der Schule bzw. der LehrerInnen), die den Biografisierungsprozess unterstützen: als Vermittler von Biografisierung, als Zeugen, Korrektoren etc. Wobei die Vermittlung nicht im Sinne eines einseitigen Prozesses zu verstehen ist, sondern ein Wechselverhältnis zwischen *Einzelnen* und *anderen* beschreibt. In welcher Weise sind die anderen, die ehemaligen MitschülerInnen, am Biografisierungsprozess beteiligt? Von Interesse ist hier die Frage nach dem *wie* der Vermittlung und dem, *was* durch ehemalige MitschülerInnen und LehrerInnen vermittelt wird. Die Unterscheidung unterschiedlicher Mittler-Aufgaben ist dabei eine analytische, die vor allem der Verdeutlichung dient. In der Praxis verlaufen manche Vermittlungsprozesse parallel oder es kommt zu Vermischungen.

In der Analyse des Materials lassen sich zwei zentrale Vermittlungsmodi ausmachen, die ich als *biografische Grundfunktionen der anderen* bezeichnen möchte. Die biografischen Grundfunktionen bezeichnen Unterstützungsleistungen bzw. biografische Vermittlungen der anderen: *Rekonstruktion/Korrektur* und der *Vergleich* bzw. *die Vergleichsfolie*.

7.1 Die anderen rekonstruieren und korrigieren

Grundsätzlich spielt die gemeinsame Rekonstruktion, die Einbeziehung und Bearbeitung von Vergangenem, in unterschiedlichen Intensitäten, bei allen Ehemaligen eine Rolle. Die Rekonstruktion nimmt dabei das Gedächtnis der Gruppe zur Hilfe. Rekonstruiert und damit

auch aktualisiert wird das, was die Gruppe und das Gedächtnis der Gruppe zulässt. Jede Gruppe hat ihren eigenen „Rahmen“ (Halbwachs), der wiederum sozial geprägt ist. Brumlik (1996: 36) spricht in diesem Zusammenhang von einem „soziokulturellen Interpretationshorizont“, der den Erinnerungsrahmen bildet. Die Vergangenheit, so wie sie in der Rekonstruktion entsteht, ist eine soziale Konstruktion (vgl. Assmann 1999: 13). Die Erinnerungen sind das Material im Prozess des Rekonstruierens. Die Gruppe rekonstruiert einen bestimmten Ausschnitt der Vergangenheit, der für das Gemeinsame steht, oder aus dem sich Gemeinsames ableiten lässt. Die Rekonstruktionen sind auch, wie später zu zeigen sein wird, bei der ‚Verlebendigung‘ von großer Bedeutung (siehe Kapitel 8.1.2).

Für einige Ehemalige ist die Rekonstruktion von Vergangenheit von ganz besonderer Bedeutung, da sie die Basis für *Korrekturen* bzw. *Neudeutungen* und *Umschreibungen* bildet.

● Bei *Frau Bach* vermitteln die ehemaligen MitschülerInnen neue Bilder aus der Vergangenheit. Sichtweisen, Einstellungen und Gefühle, die sie jahrzehntlang mit sich getragen hat, werden revidiert („Und da habe ich mein Selbstwertgefühl nach 25 Jahren erst gekriegt, weil sie dann gesagt haben: „Ja, Du warst doch für uns absolut Tabu“ (Bach, 19|)). Die ehemaligen Mitschüler sind maßgeblich an der Rekonstruktions- und Korrekturarbeit beteiligt. Frau Bach beschreibt, sie habe ihr Selbstwertgefühl „gekriegt“, durch die anderen, die sie über ihren Irrtum aufklären und eine neue Definition der damaligen Situation geben. Sie stellen als wichtige Zeugen und Wissende ihre Erinnerungen, Erfahrungen und Gefühle zur Disposition. *Eine neue Definition und Deutung einer Lebensphase*, die Frau Bach annimmt, weil sie ihr stimmig erscheint.

● *Heidi* streicht die Funktion der anderen als einzig *wissende* Bezugsgröße zur Vergangenheit heraus („und du kannst es nur mit denen wieder aufleben lassen, die wissen, um was es da gegangen ist“ (Heidi, 24|)). Die ehemaligen MitschülerInnen sind zentrale Zeugen der Vergangenheit und ihrer Person als Kind. Sie werfen ein neues Licht auf das Selbst, auf die Kindheit („und die zeigen mir auch was“ (Heidi, 37|)). Bislang selbstverständliche Gewissheiten nehmen eine andere Tönung an. Gemeinsam mit den Ehemaligen geht Heidi auf Entdeckungsreise und findet Anteile von sich in den Erzählungen und Beschreibungen der anderen wieder. Gemeinsam wird Vergangenes rekonstruiert – dabei kommt es zu *Korrekturen durch die anderen, die ein neues Bild von Kindheit zeigen*. Auch Heidi integriert, wie Frau Bach, die Sichtweisen der anderen in die eigene Erinnerungsarbeit.

● Für *Frau Grund* sind die anderen als Erinnerungsträger eine wichtige *Erinnerungsquelle* und bieten die Chance, *Vergessenes zu rekonstruieren bzw. unvollständige Erinnerungen zu ergänzen*. Zudem spiegeln die anderen Veränderungen wider, z.B. Alterserscheinungen, und bieten so Anknüpfungspunkte für Selbstthematizierungen. Gleichzeitig wird im Spiegel der anderen auch Unveränderliches sichtbar („da bin ich immer noch 'n Zwerg dagegen“ (Grund, 7|)).

● Die anderen rekonstruieren mit *Herrn Wilmer* zeitweise recht intensiv. (Zu bedenken ist, dass sie sich seit über fünf Jahrzehnten regelmäßig treffen.) Die Rekonstruktion zeigt sich darin, dass dem Vergangenen immer wieder aufs Neue ‚nachgespürt‘ wird (sichtbar z.B. in der Vielzahl der Erlebnisse und Geschichten, die die Ehemaligen in ihrer Chronik niedergeschrieben haben und die das Gemeinsame schriftlich rekonstruiert), mit dem Ziel, Herrn Wilmer in seiner *Aufgabe als Ersatz-Klassenvater immer wieder aufs neue zu bestätigen* bzw. Herrn Wilmer die Möglichkeit zu geben, sich seiner Rolle bzw. seines Auftrages zu vergewissern.

Ohne die ehemaligen MitschülerInnen gibt es keine Rekonstruktionen und Korrekturen. Sie sind Erinnerungsträger und Zeugen der Vergangenheit, Mit-Wissende und deshalb wichtige PartnerInnen vor allem auf dem Weg der Selbstvergewisserung (siehe oben) bzw. der Ein- und Neuordnung der Vergangenheit. Rekonstruktions- und Korrekturarbeiten beziehen sich in

diesem biografisierenden Rahmen vor allem auf eine *Neudeutung*, *Neudefinition* und/oder *Umschreibung* von Vergangenen, die aus dem Heute heraus dem Einzelnen zu neuen Selbstgewissheiten verhelfen (bzw. bei Herrn Wilmer eine kontinuierliche *Neubestätigung* in seiner Aufgabe als Klassenvater).

Bei drei meiner Interviewpartnerinnen (wie im letzten Kapitel beschrieben) liegt eine Selbstintegration vor (bei Frau Grund in Ansätzen) und Frau Bach und Heidi haben eine biografische Befreiung oder Erlösung erlebt. Die Unterstützung bei den Rekonstruktions- und Korrekturarbeiten der anderen (vor allem: die anderen als Korrektoren) haben für alle weiterführenden Biografisierungsschritte die Ausgangsbasis geschaffen (eine Erlösung ist beispielsweise bei Frau Bach ohne eine neue Deutung der Vergangenheit nicht möglich).

Auch die Schule und die ehemaligen LehrerInnen sind Mittler – sie stellen sich als Erinnerungsquellen zur Verfügung. Im Fall von Frau Bach ermöglicht der Schulleiter durch die Öffnung des Schularchivs Entdeckungen – eine neue und zusätzliche Sichtweise auf das eigene Selbst wird möglich. Bei Heidi spiegelt die anwesende ehemalige Klassenlehrerin die eigenen Veränderungen wider bzw. wird zur Zeugin von Veränderungen.

Exkurs: alte Vorwürfe

● Im Falle von Herrn *Mallen* vermitteln die ehemaligen MitschülerInnen nicht im positiven Sinne (siehe auch Herrn Mallens berufliche Bilanzierung); vielmehr versuchen sie die Umsetzung seiner biografischen Anliegen geradezu zu verhindern. Oder anders herum formuliert, erinnern die anderen Herrn Mallen gerade an das, was er nicht erinnern will. Die Sichtweisen und Positionszuschreibungen sind unverrückbar und unverändert bzw. alte Vorurteile und Zuschreibungen werden bewahrt. Einzelne Ehemalige verweigern den Kontakt („der hat mich geradezu spüren lassen, dass er gar nicht mal so sehr jetzt an einer Auffrischung oder an einer Wiedergeburt gewisser Dinge interessiert sei“ (Mallen, 21|)) oder zeigen auch heute noch, dass er einen Sonderweg gewählt hat, der Neid und/oder Abwehr erzeugt („das ist nun mal ein gewisser Komplex – in Klammern – Neidkomplex, der da unterschwellig mit zu sehen ist“ (Mallen, 15|)). Herr Mallen beschreibt ein Festhalten der Gruppe der Ehemaligen an einer alten Ordnung und Hierarchie, was neue Sichtweisen, Definitionen und Deutungen verhindert („Und diese Hühnerleiter, die wird automatisch wieder zum Tragen gebracht, wenn man sich nach so vielen Jahren wieder begegnet. Und das wird gemessen, wo hat der damals gestanden, wo steht er heute, wo stehe ich heute, wofür habe ich damals und, und, und.“ (Mallen, 17|)) Er scheint die Zuschreibungen seiner MitschülerInnen anzunehmen (zu verinnerlichen), die ihn außerhalb der Gruppe positionieren bzw. aus ihrer Mitte ausschließen, da er „mehr sein“ wollte als sie. Die Gruppe und der Einzelne transportieren alte Zuschreibungen ins Heute. Eine deutliche Grenzziehung verläuft zwischen dem, was aus dem Fundus des Gedächtnisses zur Neubearbeitung freigegeben wird und dem, was unveränderliches Gruppen-Gut ist (Zuschreibungen, Sichtweisen, Traditionen).

● Ähnliches gilt für *Herrn Berg*, der die Erfahrung macht, dass er sein größtes biografisches Anliegen, die Wiedergutmachung, nicht umsetzen kann. Die Ehemaligen korrigieren die Vergangenheit nicht bzw. sind zur Umschreibung nicht bereit. Sie *vergeben* ihm nicht. Auch hier werden Vorurteile und Sichtweisen bewahrt, die Rollen der Kläger und des Angeklagten bleiben klar verteilt („der (Name) hat gesagt, ich hätte es ja letztlich auch ihm zu verdanken, dass ich die Karriere gemacht hätte“ und „ja, und dann kam das wieder nur sie denken ja noch dran. Dass sie nach 50 Jahren das mal noch wieder erwähnen.“ (Berg, 21|)) Die anderen stellen den ursprünglichen Zustand wieder her bzw. rekonstruieren alte Vorwürfe (neu).

Wie die Beispiele zeigen, treten die anderen nicht nur als biografische Mittler im positiven Sinne auf, sondern auch als ‚Blockierer‘, Korrekturen sind in diesen Fällen nicht möglich.

7.2 Die anderen als Vergleichsfolie

Anders als bei den Rekonstruktionen und Korrekturarbeiten, die sich vor allem auf Vergangenes beziehen, steht beim Vergleich die Gegenwart stärker im Vordergrund. Der Vergleich bildet die Grundlage für Biografisierungsprozesse. Ohne Erinnerungen geht es auch hier nicht; sie bilden die Ausgangsbasis und den Hintergrund für alle Vermittlungsvorhaben. Die anderen sind vor allem als Vergleichsgröße von Bedeutung.

Dabei lässt sich der Vergleich – analytisch – vor allem auf die beiden basalen Biografisierungsmodi der Selbstvergewisserung und Bilanzierung beziehen.

Der Vergleich in der Selbstvergewisserung:

● *Maria* findet in ihren Ehemaligen eine *Instanz zur Definition, Bestätigung und Orientierung* ihres Lebensweges bzw. ihrer Entscheidungen: „Aber so 'ne kleine Bestätigung, dass man so mit seinem beruflichen noch nicht so gefestigten Vorstellungen nicht alleine steht, ja. Dass es unheimlich vielen so geht.“ (Maria, 25|). Der eigene Weg ist in der Bewertung der anderen kein abweichender, sondern wird zum ‚Normalfall‘: „ja mir war wichtig zu sehen, ich bin nicht die Einzige, die da so 'n bisschen 'rumspinnert, sich nicht richtig entscheiden kann“ (Maria, 25|).

● Auch *Raimund* findet in den Ehemaligen eine *Vergleichsfolie*. Er fragt, was habe ich im Vergleich zu den anderen gemacht, wo bin ich hingekommen etc.: „Mensch, die haben alle so 'n anderen Weg auch, was hab' ich eigentlich gemacht“ (Raimund, 13|). Außerdem stellen sie ein *Erprobungsfeld* bereit, innerhalb dessen er an den Reaktionen der anderen, aber auch an seinen eigenen Gefühlen, sein neues Selbstbewusstsein testen und bestätigen lassen kann („was anders war, war mein Selbstbewusstsein“ (Raimund, 12|)).

● *Peggi* vermitteln sich durch die anderen elementare Sicherheiten, Stabilität und Selbstvertrauen („dann auch die Treue im Menschen hat“ (Peggi, 17); „dass so wie ich früher war, ich dann halt auch noch so bin so wie ich jetzt bin“ (Peggi, 18|)). Wesentlich ist dabei der Vergleich, von früher und heute, aber auch zwischen den MitschülerInnen und sich selbst. Die Gruppe der Ehemaligen bildet für Peggi im kleinen Maßstab einen *Vergleichsrahmen* zur Erfahrung wesentlicher Werte ab: Sicherheit, Stabilität, Verlässlichkeit.

● *Klaus* vermitteln die Ehemaligen einen *Gradmesser* für das eigenen ‚Abschneiden‘, Erfolg oder Misserfolg („dass ich da ganz gut abgeschnitten hab“ (Klaus, 14|)). Gleichzeitig wird in der Begegnung mit ihnen sichtbar, „dass vergangene Zeiten wirklich abgeschlossen sind, dass man vielleicht noch so 'n Stück weitergegangen is. So dass man die Zeit auch 'nen bisschen hinter sich gelassen hat.“ (Klaus, 15|). Die Ehemaligen bieten einen *Vergleichsrahmen* zur Selbstvergewisserung. Nicht eindeutig geklärt werden kann, inwieweit der Abschluss „vergängerer Zeiten“ auch den Abschluss der Schulzeit durch die privat initiierte Begegnung einschließt.

● *Biggi* erfährt durch die anderen *Orientierung* („dass da Leute sind, die genauso denken und die einen wirklich so akzeptieren wie man ist“). Ihre Probleme im Studium erscheinen in diesem Kreis *normal* („Einigen war das halt auch so ergangen, die halt während des Studiums dann auch so Höhen und Tiefen hatten, und mit Krise“ (Biggi, 21|)).

● *Sanne* kann kaum an die Wissensbestände der anderen anknüpfen, da die gemeinsame Basis, eine miteinander verlebte Vergangenheit und emotionale Nähe, fehlen („Für mich selbst hat das bedeutet, dass ich mit den Menschen ganz wenig anfangen konnte in dem Augenblick“ (Sanne, 12|)). Die Ehemaligen bieten Sanne aber eine Art *Negativ-Folie* bzw. Vergleichs- und Abgrenzungsmöglichkeiten, in deren Rahmen Gegenentwürfe und Selbstkonturierungen möglich werden: „dass ich mit den Menschen ganz wenig anfangen konnte in dem Augenblick und dass mir noch viel bewusster geworden ist, dass ich so nicht leben möchte.“ (Sanne, 12|)

● Für *Anne* eröffnen sich durch die anderen als ‚Wissende‘ neue Gewissheiten und Sicherheiten. Sie stellen eine *Vergleichsfolie* dar („aber ist halt 'ne total andere Welt, die haben andere Probleme, andere Dinge, die für sie wichtig sind“ (Anne, 21|)), auf deren Hintergrund Gegenentwürfe möglich werden. Deutlich wird Anne, was sie nicht will („das waren alles so Sachen für mich, wo ich mir überhaupt nicht vorstellen könnte“ (Anne, 22|)), ohne sich emotional von den anderen abwenden zu müssen („mit den Leuten könntest Du wenn Du mal kommst oder so dich auch wieder treffen.“ (Anne, 13|)).

Die anderen sind *Vergleichsfolien*, die einen sicheren Standort, Orientierung, Selbstkonturen etc. vermitteln. Dabei stellen sie zum einen eine Art Negativ-Folie dar, die der Abgrenzung dient bzw. Gegenentwürfe herausfordert (Unterschiede werden betont), als auch, und dies ist überwiegend der Fall, eine Vergleichs- und Orientierungsfolie, die auf *Ähnlichkeiten* oder ein *Gleichsein* abzielt. Es steht hier die aktuelle Selbstvergewisserung im Vordergrund, beispielsweise als Bestätigung und Orientierung oder als Konturierung des Selbst. Die anderen stellen Vergleichsfolien dar, von denen man sich auch abheben oder abgrenzen kann, d.h., dass auch Unterschiede betont werden.

Der Vergleich in der (beruflichen) Bilanzierung

● *Frau Bach* thematisiert intensiv die beruflichen Lebensläufe ihrer ehemaligen MitschülerInnen und bilanziert vor diesem Hintergrund ihre eigene Entwicklung, die im Gegensatz zu den anderen eben nicht berufliche Karriere bedeutet. In die Bilanz fließen ihre früheren Investitionen (Abitur und Studium) und ursprünglichen Vorstellungen ein. Der Vergleich mit ihren ehemaligen Mitschülern und auch weiblichen Mitschülerinnen, von denen sie die „Einzige“ ist, die zu Hause geblieben ist, findet vor einem gesellschaftlichen bzw. generationenspezifischen Erklärungshintergrund statt (mit Kindern hatte sie keine andere Wahl, als zu Hause zu bleiben etc.; zum Begriff der Generation siehe Kapitel 2.4 und 8.2.1). Die anderen bieten den Vergleichsrahmen, auch mit der Erweiterung auf die Generation, in dessen Grenzen sie ihren eigenen Weg im Ergebnis (und mit neuem Selbstbewusstsein) als ein Produkt ihres eigenen Schaffens deutet: „ich habe das auch hingekriegt, und jetzt kann ich mal Dinge tun, ja, die ich gerne möchte.“ (Bach, 25b|). Obwohl sie keinen vergleichbaren Weg gewählt hat, betont doch der Vergleich mit ihren Mitschülerinnen die grundsätzlichen Ähnlichkeiten und Möglichkeiten.

● *Frau Grund* bilanziert mit Bezug auf die vergleichbaren Berufe ihrer Mitschülerinnen als Lehrerinnen ihren eigenen beruflichen Weg („Da habe ich jetzt auch noch mal (///), es sind ja sehr viele in den Lehrerberuf auch gegangen“ (Grund, 15|)). Ein neues Nachdenken und Abwägen über eine mögliche Änderung ihres Berufsweges (vorzeitiger Ruhestand) schließt sich an.

● *Marias* Bilanzierung befasst sich mit der Frage: „Wie habe ich abgeschlossen, was für Chancen hatte ich dann, also das war sowieso 'n sehr großes Thema: Wo bin ich beruflich hingegangen, und was hat geklappt und was nicht.“ (Maria, 23|). Die anderen sind Spiegel bzw. wichtige VergleichspartnerInnen und geben ihr eine positive Antwort auf die Frage: „Bin ich jetzt was besonderes mit 'm Studium oder nur ein ganz kleines Licht, das war schon wichtig.“ (Maria, 9|). VergleichspartnerInnen, die ihr im Großen und Ganzen ähnlich sind, sich aber im einzelnen auch unterscheiden („Guck an, von dem habe ich immer gesagt, der wird mal was ganz dolles und den habe ich überrundet.“ (Maria, 23|)).

● *Raimund* stellt bilanzierende Fragen nach dem: Wo bin ich jetzt angekommen, was habe ich bis jetzt erreicht, waren die Investitionen lohnend? Zum Vergleich wählt er ehemalige Mitschüler aus, die ein spezielles und mit seinem eigenen Werdegang vergleichbares berufliches Profil aufweisen („macht so im EDV-Bereich was, und macht da so Dinge, die ich auch in Anspruch nehmen könnte da in unserem Büro und so“ (Raimund, 16|)). Aber auch

Mitschüler, die seinen eigenen Weg kontrastieren: „Mensch, die haben alle so 'n anderen Weg auch, was hab' ich eigentlich gemacht“ (Raimund, 13|)).

● *Klaus* blickt sowohl rückschauend auf seinen beruflichen Weg (auf vergangene Leistungen und Investitionen, „was hast du gemacht in der Zeit“ (Klaus, 2|)) als auch zukunftsschauend („wo kann der Weg weitergehen“ (Klaus, 2|)) beispielsweise nach dem Studium), um die Frage nach dem aktuellen Erfolg beantworten zu können. Seine ehemaligen MitschülerInnen dienen ihm als Vergleichsfolie, von der er sich positiv abhebt. Hier wird nicht deutlich, ob es sich um Vergleichspartner handelt die ähnlich sind, oder sich stark von ihm unterscheiden.

● *Biggi* bilanziert gemeinsam mit ihren ehemaligen MitschülerInnen: „und dann wurde teilweise schon so Bilanz gezogen, was hat sich jetzt geändert, sind diese Träume und Wünsche jetzt schon so weit in Erfüllung gegangen, oder was hat, was wurde verwirklicht so.“ (Biggi, 12|) Im Vergleich mit den anderen eröffnen sich neue Alternativen („So hättest Du es auch machen können“ (Biggi, 22|)). Biggi erkennt viele andere Wege, betont aber vor allem die Ähnlichkeiten zwischen sich und den VergleichspartnerInnen.

Die anderen bieten Vergleichsmöglichkeiten als Voraussetzung für die eigene (größtenteils berufliche) Bilanzierung. Verglichen wird dabei zumeist zwischen *ähnlichen* VergleichspartnerInnen. Die Bilanzierung beruht, wie mein Interviewmaterial zeigt, auf maximaler Ähnlichkeit, auf der *Passung* zwischen den VergleichspartnerInnen und nicht, wie man vermuten könnte, auf der konkurrierenden Abgrenzung zu den anderen.

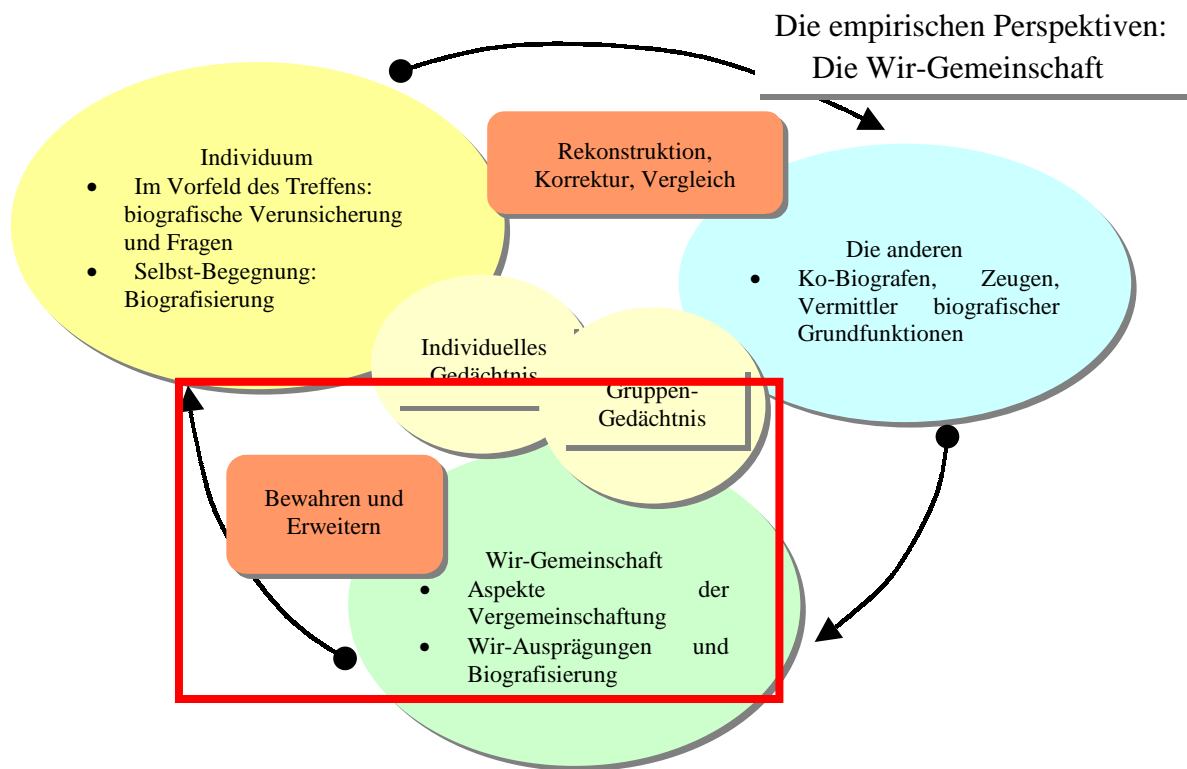
● Einen besonderen Fall stellt Herr Mallen dar. Seine ernüchternde Bilanz knüpft an die Sichtweisen und Vorhaltungen der anderen an (seine „Zielvorstellung“ war immer eine „höhere“, als er „eigentlich hätte erreichen sollen“ (Mallen, 11|)). Seine hohe Zielvorstellung hat Konsequenzen: er hatte „als Einziger heimlich das Glück die damalige Weiterbildung mitzubekommen“ (Mallen, 10|), kämpft sich nach oben und hat sich dadurch „stärker verbraucht (...) als andere“ (Mallen, 11|)). Die Bilanz scheint seine gesamte Biografie zu betreffen.

7.3 Zusammenfassung

Bei allen Befragten nehmen die anderen die Rolle der *Zeugen* und der *(Mit-)Wissenden* ein. Allerdings werden sie in diesen speziellen Funktionen unterschiedlich gefordert. Auch die *Rekonstruktion* und der *Vergleich* sind als Aufgaben der anderen bei allen Befragten zu finden, wenngleich in unterschiedlicher Intensität. In manchen Fällen bildet die Rekonstruktion und Korrektur, in anderen Fällen der Vergleich den Schwerpunkt der biografischen Unterstützungsleistungen der anderen.

- Die *Rekonstruktionsarbeiten* stellen die Ergänzungen von Erinnerungen durch die Ehemaligen in den Vordergrund. Die ehemaligen MitschülerInnen sind vor allem eine wichtige Erinnerungsquelle, die es zu erschließen gilt. *Korrekturarbeiten* sind ohne die anderen als Zeugen gemeinsamer Vergangenheit nicht möglich – auch dies ist eine biografische Grundfunktion, die der Umdeutung und Umschreibung von Vergangenheit oder Selbstbildern dient. Die anderen werden hier zu *Neuerern* und *Korrektoren*. Anspruchsvolle Biografisierungsprozesse werden möglich. Rekonstruktion und Korrekturen haben in der Regel Neuerungen zum Ziel, dies aber nicht in jedem Fall, wie unter ‚alte Vorwürfe‘ (Kapitel 7.1) nachzulesen ist.
- Die anderen fungieren auch als *Vergleichsfolien*, und zwar im Rahmen der Mitbegründung eines aktuellen Lebensstandortes (Selbstvergewisserung) und ausnahmslos bei der beruflichen Bilanzierung. Aktuelle persönliche und berufliche Standorte werden über die Vergleichsgrößen und -folien thematisiert – allesamt biografische Themen, die im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbegegnung bearbeitet

werden. Die Ehemaligen sind im Vergleich vor allem Spiegel, Instanzen der Definition, Bewertung und Orientierung der eigenen Entwicklung.



Kapitel 8 und das zusammenfassende Kapitel 9 beschäftigen sich mit den Ausprägungen des gemeinschaftlichen Wir – mit unterschiedlichen Qualitäten von Wir-Gemeinschaften. Das Hauptaugenmerk liegt auf den gemeinschaftsbildenden Aspekten, Aktualisierung, Suche nach Ähnlichkeiten, Nähe und Distanz, und auf der Frage, wie sich das jeweilige Wir und der Biografisierungsverlauf aufeinander beziehen.

8 Die Wir-Gemeinschaft

In den Interviews berichten die Ehemaligen vom *Wir*. Das *Wir* bezieht sich auf die Gemeinschaft bzw. das gemeinschaftlich verbindende – auf die *Wir-Gemeinschaft*. Die *Wir-Gemeinschaft* fasst den Einzelnen und die anderen zwar zusammen, stellt dabei aber nicht nur die Summe von Individuum und anderen dar. Vielmehr tragen die jeweiligen Gemeinschaften ganz eigene und unverwechselbare Züge und zeigen sich in unterschiedlichen *Wir-Qualitäten*: beispielsweise vom Verschmelzen des Einzelnen mit den anderen (dem *Aufgehen* in der Gemeinschaft) bis hin zu einem zwanghaft erscheinenden Gemeinschaftsgefühl.

Wie entsteht das *Wir*, die Gemeinschaft, und welche Qualität bildet es aus? Eine Frage, die aus der Sicht des einzelnen Interviewten erschlossen werden soll – wie nimmt dieser die Gemeinschaft wahr, wie wird kommuniziert, besteht Nähe und/oder Distanz, gibt es Ähnlichkeiten oder gar einen gemeinsamen generationalen Bezug? etc. Der Fokus zur Beantwortung dieser Frage ist die Biografisierung, die wiederum einen gemeinschaftlichen Rahmen braucht. Ich möchte betonen, dass es in diesem Sinne auf die Wahrnehmung des *Wir* durch den Einzelnen ankommt (wie der Einzelne den Rahmen zur Biografisierung wahrnimmt) – dasselbe Klassentreffen kann unterschiedlich wahrgenommen werden. Da es nicht um die Beschreibung der ‚wahren‘ Gruppensituation bzw. um gruppenspezifische Prozesse geht (hierzu müssten andere Forschungsstrategien hinzugezogen werden), können aus meinen Befunden auch gruppenbezogene Merkmale und Kategorien abgeleitet werden – eben aus der Sicht und Wahrnehmung des Einzelnen.

- Einmal werden aktive gemeinschaftsbildende Aspekte analysiert (Aktualisierung und Suche nach Ähnlichkeiten) – das, was der Einzelne ‚für die Gemeinschaft‘ tut,
- zum anderen gemeinschaftsbildende Aspekte der Nähe und Distanz – wie der Einzelne Gemeinschaft erlebt.

8.1 Aktualisierung

Im Vorfeld des Treffens findet die Begegnung mit den anderen ‚im Kopf‘ statt (siehe Kapitel 4.2). Der Einzelne ist mit seinen (auftauchenden) Erinnerungen, Fragen und Vorstellungen weitgehend allein. Dies ändert sich am Abend des Treffens. In den gemeinsamen Gesprächen lebt die alte Zeit wieder auf, die eigenen Erinnerungen werden mit den Erinnerungen der anderen verglichen, validiert, gegebenenfalls korrigiert – d.h. *aktualisiert*. Die Aktualisierung ist ein wesentliches Moment des biografischen Prozesses bei Klassentreffen. Auf die der Aktualisierung zu Grunde liegenden biografischen Grundfunktionen der Rekonstruktion sind wir in Kapitel 7.1 schon ausführlich eingegangen.

Die Aktualisierung bezieht sich zum einen:

- auf die, wie ich es nenne, *Wir-Zeit* der Ehemaligen, also jene gemeinsam verlebte (Schul-)Zeit, die in den Gesprächen über die Schulzeit und das Gestern rekonstruiert und verlebendigt wird.
- Aktualisiert wird auch die Zeit, die *zwischen* dem Damals und dem Heute liegt. Diese Zeit, ich nenne sie *Ich-Zeit*, umfasst die individuellen Schicksale und Lebensverläufe der Einzelnen und ist den anderen in der Regel unbekannt. Mit Hilfe der Aktualisierung bemühen sich die Ehemaligen, die Wissenslücken zwischen Schulbesuch und Begegnung zu schließen, sich (neu) kennen zu lernen. Die Ich-Zeit des anderen, sein Lebensweg, soll transparent werden. Damit einher geht aber auch eine wechselseitige Aktualisierung von Positionen, Sichtweisen, Selbstbeschreibungen etc.

8.1.1 Worüber wird gesprochen?

Aktualisiert wird in gemeinsamen *Gesprächen*⁴⁴. Die Gesprächsthemen lassen sich dabei inhaltlich der Ich-Zeit und der Wir-Zeit zuordnen.

Ich-Zeit

Über Krankheit und Tod. Ein wichtiges Thema bei den älteren Interviewten sind Krankheiten und Tod. Thematisiert wird bei *Frau Bach* u.a. der Tod der Ehefrau eines ehemaligen Mitschülers: „aber im Gespräch merkt man, da ist eine tiefere Trauer, und dann kommt sie auch raus, und das find ich gut, das dann auch darüber gesprochen werden kann, (...) und so ohne jede Verlegenheit oder ohne jedes Hervortun“ (Bach, 23|). Erzählt wird bei *Frau Grund* „dann weniger das Gute sondern mehr das Schlimme oder das Schwere“ (Grund, 14|), die „verschiedenen Schicksale“ der Mitschülerinnen (Krankheit, Verlust des Ehepartners), auch über den Tod einer Mitschülerin: „wir haben dann halt über die Beerdigung auch gesprochen, und die hatten dann auch ein Blatt, (...), so ‘ne Art Totenbrief mitgebracht“ (Grund, 11|). Auch *Herr Wilmer* und seine Klassenkameraden thematisieren den Tod eines Mitschülers: „und das

⁴⁴ Das differenzierte Kommunikations- und Interaktionsverhalten der Ehemaligen unter- und miteinander bzw. die Analyse konkreter Kommunikationssituationen stehen wie schon angedeutet *nicht* im Mittelpunkt – dazu bedürfte es entsprechenden Datenmaterials, der Erhebung konkreter Kommunikationssituationen (vgl. beispielsweise Keppler 1998 „Tischgespräche“) im Kreis der Ehemaligen, die sicher nur teilweise aus den Interviews nachträglich abgeleitet werden könnten. In diesem Kapitel steht vielmehr das Gesprächsrepertoire im Vordergrund, wie es sich aus den Erzählungen der Ehemaligen und eigenen Beobachtungen der Treffen ergibt. Gegenstand der Analyse sind Kommunikationsinhalte, die im Interview auch als solche erkennbar sind, beispielsweise durch Zusätze wie „im Gespräch mit“ oder „Wat machste denn jetzt?“ oder „Wir haben dann über ... gesprochen“.

war also ein für alle ein total überraschender Tod, (...) und das hat uns also alle sehr nachdenklich gemacht.“ (Wilmer, 30|).

Vorlieben, Interessen. Heidi unterhält sich darüber, welche Vorlieben der Einzelne heute hat: beispielsweise Volksmusik hören, Austausch von Buchinhalten, kreative Interessen. *Frau Grund* berichtet über ein Hobby, die Gartenarbeit, das einige ihrer Mitschülerinnen während der Begegnung thematisiert haben.

Arbeit und Familie. Kernthema der Aktualisierung sind die Familie und die Arbeit. Beide Bereiche lassen sich nicht trennen, weil sie oft ‚in einem Atemzug‘ genannt wurden.

● *Maria* führt aus, dass nach einer eher äußeren Beschreibung der aktuellen Lebenssituation („Was machst du, wie geht's Dir, wo wohnst Du jetzt, und bist du verheiratet, hast Kinder“) auch „Probleme auf den Tisch“ kommen und die Gespräche „mehr so in die Tiefe“ (Maria, 22|) gehen. Thema ist vor allem die berufliche Entwicklung: „Was machst du denn jetzt?“, ja ich hab' jetzt erst angefangen zu studieren, so nach 'ner Lehre dann, ja oder nach mehreren Jahren Arbeit“ (Maria, 25|).

● *Klaus* fragt in Gesprächen „sehr vorsichtig“ nach dem, „was die Leute machen“ (Klaus, 18|). Thema ist auch die berufliche Entwicklung „dann hab' ich auch erzählt, je nachdem, wenn mich jemand näher gefragt hat dann auch, dass ich da eben auch in nem Forschungsprojekt bin und so.“ (Klaus, 14|), Partnerschaft und Familie: „Es ist natürlich nicht nur diese berufliche Ebene, sondern auch 'nen Stück weit die private Ebene kommt mit rein, wer hat nun 'nen Freund oder ne Freundin oder was“ (Klaus, 22|).

● *Biggi* beschreibt, dass es in den Gesprächen beispielsweise um Partnerschaft ging: „wie dann jeder so 'ne unterschiedliche Auffassung von Beziehung kriegt. So wie die eine, wo ich mit gesprochen habe“ oder „Also wir haben da zu dritt oder zu viert halt so über Beziehungen gesprochen.“ (Biggi, 14|) Biggi betont, „da spricht man mit Leuten, die das gleiche Problem haben und das ist einfach schön. Das ist einfach gut.“, vor allem hinsichtlich der Krisen im Studium: „und mit Krise und: ‚Ich höre auf, und ich schmeiß' es hin.‘“ (Biggi, 20|)

● *Anne* berichtet von Themen, die sich um Familie, Kinder und Berufliches drehen: „Ja, erstmal klar, wer Kinder hat, (...) ging's halt erstmal so, wer verheiratet ist, (...) dann ja teilweise wurde dann gefragt, was man macht. (...). Das waren eigentlich so die ersten Themen.“ (Anne, 16|).

● *Raimund* beschreibt zwei Gespräche, die seine berufliche Karriere in den Mittelpunkt stellen: „fragt mich: ‚Wie geht's Dir, was machst Du?‘ und dann habe ich ihr das erzählt: ‚Dann verdienst du bestimmt viel Geld?‘ Und ich so, guck sie an, und sag: ‚Ja‘. Extra, ne.“ (Raimund, 12|) oder „wir haben uns eine Weile unterhalten, was ich machte, und dann kam also ein Satz (...) dann sagt er: ‚Ja, ja das kann ich auch schon noch mit Hauptschule‘.“ (Raimund, 14|). Insgesamt konzentrieren sich bei Raimund die Themen auf berufliche Entwicklungen, Partnerschaft, Ehe und Familie.

● *Peggi* hat sich teilweise „sehr nett mit vielen Menschen unterhalten“. Geredet wurde „so über sein Leben (...), na das typische halt“ (Peggi, 22|). Peggi beschreibt auch, dass es „nervt“, wenn „du immer wieder fragen musst: ‚was machst du denn jetzt so oder bist du verheiratet, hast du Kinder?‘“. Für Peggi „immer dieselbe Frage“ auf die sie „immer wieder dieselbe Antwort“ (Peggi, 26|) geben muss.

● Themen bei *Frau Grund* berühren das, was „die Einzelnen so erlebt haben (...), denn jetzt nur von früher zu reden, das geht ja auch darum, was jetzt aus den Einzelnen geworden ist.“ (Grund, 15|) Gesprächsthema sind vor allem die Berufe der ehemaligen Mitschülerinnen, die wie sie zumeist in den Lehrberuf gegangen sind.

Die *Ich-Zeit* umfasst den individuellen Zeitraum: die für die anderen unbekannteste Zeit zwischen dem Schulbesuch und dem ersten Treffen. Diese Zeit hat der Einzelne erlebt und ist

in der Regel nur dem Einzelnen bekannt. Die Gespräche über die Ich-Zeiten konzentrieren sich zumeist auf Arbeit und Familie. Diese Themen bilden oftmals den Kommunikationseinstieg. Die Gespräche reichen vom Small-talk, der kurzen ‚typischen‘ Nachfrage ‚wie es denn geht‘, bis hin zu tiefen Gesprächen beispielsweise über Krisenerfahrungen im Studium oder Partnerschaftsprobleme. (Bei Sanne⁴⁵ wird beispielsweise die Kommunikation nach einem Small-Talk-Einstieg nicht weiter geführt.) Weitere Themen der Ich-Zeit betreffen Krankheit und Tod⁴⁶ von (Ehe-)PartnerInnen und ehemaligen MitschülerInnen. Auch über ihre (aktuellen) Vorlieben und Interessen erzählen die Ehemaligen.

Aktualisierung kann dabei allerdings bedeuten, dass Themen aufgezwungen bzw. der Einzelne mit Fragen⁴⁷ bedrängt wird: Bei *Raimund* gibt es Themen, die ihm mehr oder weniger aufgezwungen werden: „Die (Name) leidet unter ihrer Beziehung, aber das hat sie mir auch gleich reingedrückt.“ (Raimund, 17|) oder er wird mit Fragen konfrontiert: „Dann verdienste bestimmt viel Geld?“⁴⁸. *Anne* muss sich von ihren MitschülerInnen anhören: „und haben dann nachher auch irgendwie so von wegen, dass ich mich ja auch so verändert hätte und so ganz anders drauf wäre, und so“ und ihr wird die Frage gestellt, „ob ich Geld hätte, schon was auf die Reihe gekriegt hätte, verheiratet oder so und Kinder.“ (Anne, 23|)

Ingesamt sind die Themen der Ich-Zeit ein *Medium zum Kennenlernen*. Der Einzelne berichtet über sich bzw. stellt die wichtigsten Stationen seines Lebens aus der Zwischenzeit vor. Im Mittelpunkt steht hier der Einzelne mit *seiner* Zeit, die er den anderen nahe bringt. Aber auch die anderen versuchen, über diese individuellen Zeiten etwas in Erfahrung zu bringen. (Auch über Ehemalige, die nicht am Klassentreffen teilnehmen können oder über bereits verstorbene ehemalige MitschülerInnen wird (sofern Informationen, wie Briefe etc. vorliegen) berichtet.) Mittel der Aktualisierung sind Erzählungen, Dokumente, vor allem aber Fotografien (von den eigenen Kindern, vom Haus, von sich selbst in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen etc.). Diese fehlen bei keinem der von mir untersuchten Klassentreffen.

Die Aktualisierung gibt der individuellen und für die anderen unbekanntem Zeit zwischen Schulbesuch und Treffen einen Rahmen. Hier wird erklärt, begründet, gedeutet und der Wissensstand aufgefüllt. Die Aktualisierung zielt auf das Bekanntmachen mit der Lebenssituation eines jeden Einzelnen. Aktualisiert wird damit das biografische Wissen über jeden Einzelnen und zum Teil auch über die eigene Person. Durch das Kennenlernen der Ich-Zeit der Einzelnen *erweitert sich das Gruppengedächtnis*. Bis zum Treffen beinhaltete es im Allgemeinen nur Informationen aus der Wir-Zeit.

Aktualisierung bezieht sich nicht nur auf das, was die ehemaligen MitschülerInnen voneinander *nicht* wissen, sondern nimmt auch die *gemeinsame* Vergangenheit, die Wir-Zeit, in den Blick. Grundlage sind die Rekonstruktionsleistungen der Ehemaligen (siehe Kapitel 7.1), mit deren Hilfe die Vergangenheit und die Erinnerungen vergegenwärtigt bzw. wieder lebendig werden. Die Verlebendigung bildet die intensivste Form bzw. beschreibt eine spezielle Methode der Aktualisierung (siehe 8.1.2).

⁴⁵ Für *Sanne* war „eigentlich keine Kommunikation möglich“. Sie beschreibt, „dass man sich nichts zu sagen“ hatte und dass kein Interesse am „Schicksal des anderen“ (Sanne, 12|) bestand. Über einen oberflächlichen ‚Plausch‘ („son bisschen oberflächlich geplauscht“ (Sanne, 15|)) kommt die Kommunikation also nicht hinaus. Sie tauscht sich mit der ‚Clique, die halt auch in der Pause immer zusammen gestanden hat“ nur „kurz“ aus: „Ja, was machst Du oder so“. Es wird „kein tiefgreifenderes Gespräch geführt“ und die (gemeinsame) Vergangenheit ist überhaupt kein Thema. Ein kurzer Gesprächspunkt ist das Nicht-Wiedererkennen: „und gesagt haben: ‚Ich hätte dich fast nicht erkannt‘ und mir das aber mit anderen genauso gegangen ist“ (Sanne, 14|).

⁴⁶ „In der erinnernden Rückbindung an die Toten vergewissert sich eine Gemeinschaft ihrer Identität.“ (J. Assmann 1992: 63)

⁴⁷ *Herr Mallen* dreht den ‚Spieß‘ um. In seinem Fall ist er selbst bemüht, mit hartnäckigen Fragen „aus dem einen oder anderen zumindest ein klein wenig was herauszubringen, aber das ist mir also auch nur zum Teil hier gelungen.“ (Mallen, 22|)

Wir-Zeit

Alte Zeiten. Gegenstand der Kommunikation über die Wir-Zeit sind die ‚alten Zeiten‘:

● *Heidi*: „Du setzt diesen Begriff aus der Zeit damals heute ein und benutzt den heute und du lachst dich einfach schlapp“ (Heidi, 24|). Die Ehemaligen setzen dazu ihre frühere, „ganz eigene Sprache“ (Heidi, 38|) ein.

● *Frau Bach* unterhält sich mit ihren ehemaligen MitschülerInnen über einen Streich mit einer Maus (der nachträglich als missverstandene Liebeserklärung gedeutet wird): „legt mir in der Pause eine tote Maus ins Federmäppchen. (...). Woraufhin er mir 25 Jahre später erklärte: ‚Du solltest mal was Weiches streicheln, damit Du kapiertst.‘“ (Bach, 11|) und über Erlebnisse der Klasse mit den LehrerInnen, beispielsweise beim Sport („Und es stellte sich dann heraus, dass aus der ganzen Klasse, das fand' ich auch ungewöhnlich, kein Einziger im Turnen begabt war“ (Bach, 25|).

● Bei *Frau Grund* spielt die Vergangenheit (als Schulzeit) beim ersten Treffen eine große Rolle: „Und da kamen dann so Geschichten“ (Grund, 6|), bei der zweiten Begegnung tritt die Schulzeit, das Vergangene, mehr in den Hintergrund: „Und wie man vor 35 Jahren war, das trat beim zweiten Treffen dann doch mehr in den Hintergrund. Da haben wir uns also auch gar nicht mehr so sehr viel von unserer früheren Schulzeit unterhalten“ (Grund, 11|).

● *Klaus* berichtet, dass über die „alten Zeiten“ und die „alten Geschichten“ erzählt wird („Das war ein Thema des Abends, über alte Zeiten zu reden.“ (Klaus, 21|))

● Bei *Herrn Wilmer* sind auch „Erinnerungssachen“ Themen in den Gesprächen, beispielweise wenn ein Ehemaliger eine Person aus der Vergangenheit „ausjebuddelt“ hat: „es wird ne Menge Erinnerungssachen, haste, da kommt einer und sagt: ‚Mensch, ich hab' den ausjebuddelt, der is mir üben Weg gelaufen. Wisst ihr noch? Wer war denn das?‘ (...). So was wird dann erzählt“ (Wilmer, 32|). Kommunikationsgegenstand ist auch bei fast jedem Treffen der Klasse der ehemalige Lehrer.

● *Biggi* unterhält sich über das letzte gemeinsame Abiturjahr: „es konnten sich auch alle Leute noch gut so daran erinnern, was letztes Jahr gewesen ist, und da haben wir dann auch drüber gesprochen, auch so letztes Jahr war alles noch so, die Wünsche und Träume“ (Biggi, 6|).

● Bei *Anne* geht es später („und dann nachher je weiter die Stunde fortgeschritten ist“) auch „um alte Sachen, auch was man früher gemacht hat.“ (Anne, 16|) „Kleine Geschichten“ (Anne, 17|) werden aufgewärmt.

● Die Unterhaltungen bei *Herrn Berg* haben „Weißt Du noch?“-Geschichten (Berg, 20|) zum Gegenstand.

● *Raimund* führt ein Gespräch mit einem ehemaligen Mitschüler über alte Party-Zeiten: „Und da sagt er nur: ‚Elton John‘, sag' ich: ‚Da hab' ich Dich früher mit gequält, ne?‘ Sagt er: ‚Ja.‘ Das waren auch früher schon Kämpfe. (...) und das fing eigentlich genauso wieder an. Und dann haben wir so 'n bisschen erzählt über die Zeit, (...). Und da haben wir uns dann lange drüber unterhalten.“ (Raimund, 20|)

● *Herr Mallen* aktualisiert eine alte Liebe. Er erklärt sich bzw. gesteht⁴⁸ einer ehemaligen Mitschülerin seine tiefe Zuneigung und erotische Ausstrahlung auf ihn: „und ich habe ihr das auch gesagt, (...) ich sagte: ‚Du weißt das bis heute noch nicht, aber ich will Dir das mal sagen, ich habe also damals eine unwahrscheinliche Ausstrahlung empfunden, (...) und Du zogst mich immer wieder in den Bann, und irgendwie war Deine Gegenwart etwas ganz besonderes für mich.‘“ (Mallen, 20|)

Aktualisierung der alten Zeiten bedeutet in manchen Fällen auch die Aktualisierung von (früherer) Schuld. Offen wird in der Gruppe der Ehemaligen von *Frau Bach* das früher

⁴⁸ Auch in diesem Fall übernimmt *Herr Mallen* die Initiative. Er ist es, der einer ehemaligen Mitschülerin seine frühere Zuneigung gesteht und eine alte Geschichte thematisiert (vgl. auch vorherige Fußnote).

tabuisierte Thema Flüchtlingskinder besprochen: „und uns natürlich lange unterhalten haben, wieso haben wir die beiden Flüchtlingskinder nicht in ihrem Schicksal wahrgenommen“ (Bach, 18|). In manchen Fällen allerdings wird Vergangenes *bewusst nicht aktualisiert*. Sensible Themen werden verschwiegen bzw. nicht angesprochen: die Misshandlung einer Mitschülerin bei Heidi („eigentlich hätt' ich's ansprechen sollen. Ihr das mal so sagen sollen aus der Perspektive, so heute.“ (Heidi, 23|)) oder bei *Herrn Mallen*, der berichtet, dass beim Klassentreffen unter den Ehemaligen Wichtiges nicht besprochen bzw. nicht „bewegt“ wurde. Sensible Themen scheinen zum Teil vermieden zu werden, wahrscheinlich zum einen, um die neue und zerbrechliche Gemeinschaft nicht zu stark zu belasten bzw. den Einzelnen nicht zu verletzen, zum anderen, um dem Einzelnen die Grenzen aufzuzeigen, in denen die Gruppe bereit ist, sich zu bewegen.

Die Vergangenheit wird nicht bei allen Klassentreffen eindeutig thematisiert. Peggi berichtet: „Die Schule war eigentlich das, von dem wir am wenigsten geredet haben“ (Peggi, 22|) und Sanne bricht die Kommunikation (nach small-talk) so früh ab, dass der gesamte Bereich der Kommunikation ‚über das Gestern‘ ausgespart bleibt. Maria thematisiert keine *gemeinsame* Vergangenheit, sondern nur ihre *eigene* sportliche⁴⁹ (wobei auch zu beachten ist, dass Maria, die ehemalige Gesamtschülerin, nur mit einem kleinen Teil ihres ehemaligen Klassenverbands zusammen trifft) und Raimund bezieht sich auf einen gemeinsamen Teilbereich, die Kommunikation über die damaligen Feten.

Auch gelingt die Aktualisierung nicht immer, selbst wenn der Ehemalige dies wünscht: Frau Grund kann sich an manche vergangene Begebenheit kaum erinnern, sitzt aber bis in die Nacht mit ihren Mitschülerinnen beisammen, um Erinnerungen gemeinsam aufzubereiten: „Wir haben dann nachher noch zusammengesessen da bis nachts, ne. Und da kamen dann so Geschichten, und dann habe ich immer gesagt, ‚wo war ich eigentlich in der Zeit, ich habe davon nichts mitgekriegt‘“ (Grund, 6|). Frau Grund muss sich bei der Aktualisierung der gemeinsamen Vergangenheit fast vollständig auf die Rekonstruktion der anderen verlassen. Ihre eigenen Erinnerungen sind scheinbar verloren. Halbwachs (1985: 63) zu Folge sind Erinnerungen nicht verloren, gibt es keinen „leeren Raum“, sondern nur eine „etwas undeutliche Zone [...], von der unser Denken sich abwandte, weil es dort zu wenig Spuren fand.“ Spuren, die gemeinsam mit den anderen aufgespürt werden können. Mit Hilfe der ehemaligen Bezugsgruppe, der ehemaligen MitschülerInnen, können auch verschüttet geglaubte Erinnerungen wieder verlebendigt werden (siehe Kapitel 8.1.2 zur Verlebendigung). Einen Sonderfall bildet Sanne. Sie berichtet nur am Rande von einer Aktualisierung („außer so 'n paar Sachen, (...) und den Lebensweg bis zu dem Punkt beschrieben hat ja eigentlich keine Kommunikation möglich war.“ (Sanne, 12|)). Vielmehr beschreibt sie die Faktoren, die eine gemeinsame Aktualisierung von Wir-Zeit verhindern. So wird sie von den anderen „fast nicht erkannt“ und auch ihr ergeht es „mit anderen genauso“. Die Basis, um sich gemeinsam zu erinnern, fehlt. Sie weiß „mit den Menschen ganz wenig an(zu)fangen“.

In einem Fall ergibt sich die Aktualisierung nicht aus bzw. innerhalb der Gruppe der Ehemaligen, sondern von außen, durch die LehrerInnen. Bei Maria wird eine wichtige sportliche Phase durch die LehrerInnen aktualisiert („und dann war ich zweimal dort abgebildet, das war Wahnsinn; einmal in so 'ner Volleyballposition am Netz, da haben wir (///) westdeutsche Meisterschaft gewonnen“ (Maria, 26|)). Einher geht damit ein starkes emotionales Erleben („Wahnsinn“). Die ehemaligen LehrerInnen, die in Marias Fall die

⁴⁹ Maria kommuniziert über alte Sportzeiten, jedoch nicht mit denen, die selber daran teilhatten: „Ja, und haben die dann vergrößert, und dann war ich zweimal dort abgebildet, das war Wahnsinn; einmal in so 'ner Volleyballposition am Netz, da haben wir (///) westdeutsche Meisterschaft gewonnen, (...). Und da haben mich dann auch viele Leute so drauf angesprochen (lacht).“ (Maria, 26|).

Funktion der Initiatoren und Programmgestalter innehaben, sind gleichzeitig Mittler der Aktualisierung. In erster Linie bezieht sich diese Aktualisierung nur auf die Person Marias bzw. auf weitere Einzelpersonen (beispielsweise Mitspielerinnen des damaligen Volleyballteams). Weitere Angaben Marias bieten jedoch Hinweise, dass es noch mehrere Akte der Aktualisierung gab, die sich insgesamt durchaus positiv auf eine Vergemeinschaftung auswirken können („und dann sind so 'n paar Highlights vorgetragen worden, zu der Zeit war die Gesamtschule sportlich unheimlich gut, das ist alles vorgestellt worden, Diavortrag, dann diese Stadtmeisterschaft, die man damals alle gewonnen hat, die Pokale sind ausgestellt worden, und (lacht) so 'n paar Klausuren sind vorgelesen worden aus der Zeit; also dat war ganz witzig. Ja, dann hat man versucht, sich so 'n bisschen zu sammeln“(Maria, 12|). „Die standen da alle mit so 'nem Schild um 'n Hals, welche Klassen sie unterrichtet haben, welche Fächer, dat war ganz toll.“(Maria, 4|))

Die Aktualisierung bezieht sich bei Herrn Mallen und Raimund vor allem auf die ehemaligen weiblichen Mitschülerinnen. Herr Mallen ergreift selbst die Initiative („Du weißt das bis heute noch nicht, aber ich will Dir das mal sagen“(Mallen, 20|) und bezieht sich nur auf einzelne weibliche Mitschülerinnen, ebenso wie Raimund („Das hab' ich auch jetzt wieder gemerkt, als ich hinterher als es dann so 'n bisschen lockerer wurde“; „wir haben uns umarmt, ne. Das war, ich glaube, das war auch schon früher so; so 'n Gefühl füreinander“(Raimund, 23|)).

Die Wir-Zeit hat die gemeinsame oder doch zumindest parallel erlebte Zeit zum Gegenstand. Über alte Zeiten reden, alte Geschichten aufwärmen, über die Schulzeit oder das, was man in der Freizeit miteinander gemacht hat, ‚Humoriges‘ erzählen, Anekdoten zum Besten geben, all dies gehört dazu – und betrifft (im Allgemeinen) die ganze Gruppe, bezieht alle ein. Alte Zeiten werden zu späterer Stunde wach, nicht gleich zu Beginn einer Begegnung, die anderen sind dann meist nicht mehr ganz unbekannt, haben schon von sich (zumindest die wichtigsten Eckdaten über die Ich-Zeiten) erzählt. Teilweise werden auch konkrete biografische Themen und Fragen angesprochen, beispielsweise die Frage nach der Zugehörigkeit oder der erotischen Missachtung früher oder die Fokussierung auf die eigene Kindheit – um etwas über sich zu erfahren.

Die Ehemaligen (re)konstruieren eine gemeinsame Vergangenheit – eine gemeinsame Geschichte. Diese *eine* Geschichte schafft die Voraussetzung für den Zusammenhalt und das Zugehörigkeitsgefühl. Gleichzeitig müssen die Ehemaligen dafür sorgen, dass diese Geschichte gegenwärtig, also lebendig wird. Die Kommunikation über die Wir-Zeit hat damit vor allem zwei zentrale Funktionen: die des *Rekonstruierens und Verlebendigens* von Vergangenheit (von ‚alten Geschichten‘) und gleichzeitig die des *Bewahrens der Vergangenheit*, d.h. der Verankerung der Wir-Zeit im Gedächtnis – beides wichtige Voraussetzungen erfolgreicher Biografisierungsprozesse (siehe Kapitel 9).

Erinnert wird die Vergangenheit nur, „insoweit sie gebraucht wird“ (Jan Assmann 1995: 59). Gebraucht wird die Vergangenheit im Kreis der Ehemaligen, da sie eine ‚Grundbedingung‘ zur Teilhabe am Gruppengeschehen, an Unterhaltungen etc. darstellt. Nur mit aktualisierten Erinnerungen, Gefühlen und Stimmungen haben die Ehemaligen *heute* die Chance, an die alte Zeit anzuknüpfen und eine Verbindung zwischen Gestern und Heute herzustellen. Erschließen bzw. aktualisieren lässt sich die Vergangenheit nur durch die Rekonstruktion. Sie wird nicht einfach „wiedergefunden“, sondern wird erarbeitet. Emotionale Nähe zu den ehemaligen MitschülerInnen gelingt nur über die Aktualisierung einer gemeinsamen Vergangenheit (siehe 8.3). Aktualisierung findet dabei über mündliche Kommunikation statt. In der gemeinsamen Rekonstruktion der Gruppe vergewissert sich diese ihrer Zusammengehörigkeit (vgl. ebd.: 59f.).

Über Gott und die Welt

Neben der Ich-Zeit und der Wir-Zeit werden natürlich auch andere Themen wie zum Beispiel aktuelle weltpolitische Geschehnisse oder sportliche Ereignisse angesprochen. Überschriften habe ich diese Themen mit ‚über Gott und die Welt‘.

Herr Wilmer berichtet: „Es ergibt sich. Irgendeiner hat immer was zu erzählen, was den anderen dann auch interessiert. Und ansonsten wird manchmal über Politik geredet, manchmal (///), das is, da gibt's keine, da kann über alles geredet werden und, aber das is eigentlich nie so, dass wir stumm dasitzen.“ (Wilmer, 7|) *Frau Bach* thematisiert in ihrer Ehemaligengruppe gesellschaftliche Fragen, die sich auf das aktuelle und zukünftige Handeln der Gruppe und Generation beziehen: „wo leben wir heute, wir alle haben im Schnitt erwachsene Kinder, was können wir tun, was ändert sich“ (Bach, 23|).

‚Über Gott und die Welt‘ miteinander zu kommunizieren heißt, aktuelle gesellschaftliche und politische Fragen anzusprechen, die jeden interessieren und über die man ins Gespräch kommen kann. Angesiedelt sind diese allgemeinen Themen zwischen small-talk und ‚gepflegter‘ Konversation. *Herr Wilmer* gibt an, dass „über alles geredet werden“ kann. Da sich die Ehemaligen häufig sehen, ist davon auszugehen, dass allgemeine Themen den Kommunikationsschwerpunkt zumindest bei den Bierabenden bilden. Aus den Erzählungen von *Frau Bach* geht hervor, dass es Kommunikation auf allen Ebenen gab. Zu vermuten ist, dass die allgemeinen Themen ein Bindeglied zwischen den Zeiten (von der Vergangenheit in die Gegenwart) darstellen und auch zwischen der individuellen Zeit und der Wir-Zeit vermitteln. Insgesamt führen die aktuellen Themen den Ehemaligen zurück in die Gegenwart und Realität – Ereignisse und Fragen, die sich in der Welt außerhalb der Gruppe abspielen. *Frau Bach* nimmt auch bei den allgemeinen Themen mehrmals Bezug auf das Wir; sie scheint bemüht, das Innere (der Gruppe) mit dem Äußeren zu verbinden.

Wann machen wir das nächste Treffen?

Haben wir uns bis jetzt vorwiegend mit der Ich-Zeit und der Wir-Zeit beschäftigt, die sich in ihrem Schwerpunkt auf die (individuelle wie kollektive) Vergangenheit und auch Gegenwart beziehen, sind Gesprächsthemen, die in die Zukunft weisen eher selten. Ein Thema, das explizit mit der Zukunft zu tun hat, ist allerdings bei nahezu allen Klassentreffen virulent: die Frage des nächsten Treffens. Soll ein nächstes Treffen arrangiert werden, oder nicht, und wenn ja, wann und wie? Und: Besteht beim Einzelnen die Absicht, daran teilzunehmen?

(Konkrete) Planungen bzw. Absichten. *Frau Grund* hat mit ihrer Gruppe „beschlossen, dass wir, eigentlich haben wir beschlossen, wollten wir uns bei der (Name) in Süddeutschland da treffen zu irgendwelchen Wein-, Weinproben oder sowas. Und jetzt habe ich beim Treffen als wir uns dann, das soll also so in Abständen, wir haben jetzt das nächste Treffen für Juni festgelegt, damit nicht soviel Zeit vergeht. So drei, viermal im Jahr, wie so ein Stammtisch.“ (Grund, 1|). *Klaus* hat mit seinen ehemaligen MitschülerInnen besprochen, „wann man so was noch mal wieder machen könnte, und äh, das is natürlich auch immer mit ‘nen bisschen Aufwand verbunden, das zu organisieren und so. Von daher haben wir überlegt, machen wirs auch nicht zu häufig. Es wird dann auch nicht mehr zu so ‘nem, wenn man ‘s zu oft macht, dann ist auch dieser Ereignischarakter nicht mehr so da, das wir gesagt haben, so ‘n 5-Jahres-Rhythmus ist vielleicht gar nicht so schlecht.“ (Klaus, 6|). Bei *Anne* fällt der Beschluss: „das nächste wollten wir in fünf Jahren machen, aber das haben wir schon gesagt, dass wir es in fünf machen.“ (Anne, 5|). Ebenso bei *Maria*: „ja, haben wir gesagt, auf jeden Fall, es soll im nächsten Jahr wohl noch mal eins stattfinden. Und dann haben wir auch gesagt, dann werden wir mal im Vorfeld vielleicht auch mal gucken, ob man nicht mal 'n paar Leute anspricht, von denen man so weiß, wo die so wohnen und leben, ob man sie dann nicht treffen will.“ (Maria, 5|). *Heidi* berichtet: „Und wollten alle zusammen bleiben (leise). Dadraus ist das dann, das ist

mehrmals gefallen an dem Abend, und dadraus ist dann auch so entstanden: Komm, wir machen ‘nen Stammtisch. Wir treffen uns dann und dann, wir treffen uns jetzt mindestens alle 5 Jahre. Das war aber einigen dann zu lang, ne wir machen jetzt jedes Jahr ‘nen Stammtisch, muß ja nicht immer ‘nen Klassentreffen sein.“ (Heidi, 3|). Die Planungen bei *Herrn Berg* sind eher „lose“: „Ja, es ist ganz lose gesagt worden, also eine, also nächstes Jahr wieder, naja, dann kamen Gegenstimmen, also das wäre vielleicht doch zu nah, und so weiter. Wir haben uns auf einen Turnus von etwa drei Jahren dann festgelegt“ (Berg, 9a|). Bei *Herrn Mallen*, der ja das gleiche Klassentreffen besucht hat, besteht vor allem die Absicht (er nimmt den „Wunsch“ mit), ein Folgetreffen zu besuchen: „dass wir uns spätestens in fünf Jahren wiedertreffen, einfach weil ich das Gefühl hatte, hier ist vieles gar nicht ausgesprochen worden. Hier ist vieles nicht bewegt worden, was in der zeitlichen Kürze oder in der kurzen Verbindung von überhaupt bestenfalls angesprochen werden konnte.“ (Mallen, 3a, 23|) Anders als Herr Berg terminiert er das nächste Treffen in fünf Jahren. Bei *Herrn Wilmer* spielt die „gemeinsame Schulzeit“ als Aufhänger, als Gesprächs- und Erinnerungsgegenstand in aktuellen Begegnungen „keine Rolle“ mehr. Die Ehemaligen treffen sich regelmäßig, um neue Treffen gemeinsam zu planen und vorzubereiten (bei meiner Anwesenheit beispielsweise Vorbereitungen zum 50-jährigen Abitur: „haben wir gesagt, wir müssen uns, wir müssen jetzt anfangen uns vorzubereiten auf unser großes Klassentreffen im Jahre 2000. Denn im Jahre 2000 ist 50-jähriges Abitur-Jubiläum, so.“ (Wilmer, 8|)).

Ohne Absprache. In manchen Fällen kommt es nicht zur konkreten Planung des nächsten Treffens, die Möglichkeit eines neuerlichen Treffens steht allerdings im Raum. *Peggi* meint: „Das wird sich ergeben. (...), die Organisatorin, die war auch ein bisschen enttäuscht, dass – ich denk auch, sie hat sich da ‘nen bisschen übernommen und hat jetzt erstmal genug davon“ (Peggi, 3a|). Bei *Raimund* ist auch noch nichts Konkretes geplant: „Das klang schon an“, Raimund „glaubt“, dass es „da noch mal ein Klassentreffen geben wird, das Gefühl hatte ich schon.“ (Raimund, 1|) Doch sicher ist er sich nicht. Auch *Frau Bach* kennt keinen Termin, aber, „wenn es noch mal dazu käme, würde ich natürlich diesmal mit Freuden gehen“ (Bach, 4|). Bei *Sanne* verhält es sich anders. Sie verdeutlicht, dass sie an keinem weiteren Treffen teilnehmen würde: „Und es ist heute immer noch so (lacht), wenn wir uns daran erinnern, dass beide das noch gleich schrecklich finden und äh für uns beide auch ganz klar ist, dass wir zum Klassentreffen von der Schule nicht mehr gehen würden“ (Sanne, 18|). Das heißt nicht, dass keine weiteres Treffen mehr stattfindet, sondern Sanne entscheidet individuell für sich (und gemeinsam mit ihrer Freundin), dass sie keines mehr besuchen würde.

Das Gesprächsthema Zukunft bezieht sich in den von mir untersuchten Fällen meist auf die Planungen weiterer Treffen. Einige der Ehemaligen planen konkret Folgetreffen miteinander, meist in der Abschlussrunde der Begegnung: die jüngeren Ehemaligen eher Treffen in 5-Jahres-Abständen, die älteren Ehemaligen eher in kürzeren Abständen (mehrmals im Jahr beim Stammtisch bis zu Abständen von drei Jahren). Diese Gruppen gehen *über* die Absprachen für Folgetreffen ihren weiteren Fortbestand an: als Antwort auf die Frage ‚was wird aus uns?‘ oder als Versprechen und Versicherung, dass es trotz schmerzlicher Trennung ein Wiedersehen gibt.

Einige der Ehemaligen haben keine Absprachen getroffen, dennoch wünschen die meisten, dass es ein Folgetreffen geben möge. Für Biggi scheint es fast selbstverständlich, dass es ein weiteres Treffen geben wird, es bedarf hier keiner Versicherungen oder eines konkreten Termins. Bei Frau Bach sind zwei Interpretationen möglich: einmal, dass sie das konkrete Treffen nicht mehr ‚braucht‘, da sie von den letzten Begegnung „zehrt“ („und ich zehre da jetzt von“) (Bach, 25|), zum anderen, dass ihr eine Wiederbegegnung ‚irgendwann‘ (ähnlich wie für Biggi) selbstverständlich scheint. Eine selbstverständliche Nähe zur Gruppe in diesem Fall, die kein Versprechen braucht.

Die Diskussion um das nächste Klassentreffen zeigt, dass die Treffen der Ehemaligen besonderen Anlässen vorbehalten bleiben und ein außeralltägliches Ereignis darstellen. Damit die Begegnungen als besonderes Ereignis erkennbar werden bzw. damit sie sich vom Alltäglichen abheben können, bedarf es eines besonderen (zeremoniellen) Arrangements oder Rahmens: beispielsweise einen besonderen Ort, einen besonderen Anlass aber auch eine mehr oder weniger *seltene* Begegnung (die dann den Status einer exklusiven Begegnung erhält). Wie Klaus es ausdrückt: „wenn man ’s zu oft macht, dann ist auch dieser Ereignischarakter nicht mehr so da“ (Klaus, 6|) oder Peggi: „Ich glaub nicht, dass das so schnell stattfinden wird. Es muss auch noch ‘nen gewisser Reiz sein“ (Peggi, 3a|). Die ehemaligen MitschülerInnen nehmen dabei einen unverrückbaren Platz außerhalb des normalen Alltagslebens und -geschehens ein. Selbst die Ehemaligen um Herrn Wilmer herum, die sich schon seit Jahrzehnten regelmäßig treffen, wahren bestimmte Zeitabstände zwischen den Treffen und bis auf wenige Einzelfreundschaften bleiben sie, was sie sind – ehemalige MitschülerInnen. So sagen die Mitschüler von Herrn Wilmer aus, dass es nur in Ausnahmefällen gegenseitige Einladungen zu Geburtstagen gibt (Wilmer, 9a|). Ehemalige MitschülerInnen sind oder werden also in der Regel nicht zu Freunden oder Bekannten bzw. werden nicht mit diesen verwechselt – sie nehmen einen klaren (und damit auch verlässlichen) Platz im Leben des Einzelnen ein, in Bereichen, die von anderen sozialen Beziehungen nicht abgedeckt werden. Frau Grund führt beispielsweise aus: „So es ist irgendwie noch eine Vertrauensbasis da, die hätte ich vielleicht so zur Nachbarin oder so was nicht. Und dann kommt noch dazu, dass auch eine gewisse Anonymität da ist, denn die sind weit weg. Also kann man ruhig mal was erzählen von sich.“ (Bach, 14|)

8.1.2 Verlebendigung

Eine besondere Form der Aktualisierung ist die Verlebendigung. Ehemalige aktualisieren hauptsächlich über das Medium Sprache. Die Verlebendigung, als intensivste Form der Aktualisierung, bleibt nicht bei der sprachlichen Vermittlung des Vergangenen stehen, sondern erfasst die Ehemaligen in ihrer ganzen Wahrnehmung – bis hin zur sinnlichen Verlebendigung des damaligen Klassenzimmergeruchs.

Zwei Beispiele:

- *Frau Bach* erlebt gemeinsam mit ihren MitschülerInnen, wie alte Gefühle, Stimmungen und Eindrücke im Heute wieder lebendig werden: „die Assoziation, die sofort, wir waren sofort wieder in der Schulstunde. Das ist etwas unverlierbar Schönes, also das hat mich zum Beispiel sehr beglückt, dass das möglich ist, dass man nach so vielen Jahren wirklich bis zum Geruch eigentlich wieder präsent in der Schule (...) und das fand ich einfach, dass das, ja das war so ein ganz beglücktes Zusammensein, die Welt war mal draußen, und wir waren noch mal in der Schule, und waren aber auch gleichzeitig hier, und wir gingen alle in ein Morgen“ (Bach, 25|).
- Ähnliches erfährt *Heidi*: „Das schafft glaub ich dieses Verbindung. Genau zu wissen und zu fühlen, um Formen und Farben, um Stimmungen. So. Die es da gegeben hat.“ (Heidi, 24|) Zur Verlebendigung trägt auch der gruppenspezifische Humor bei: „Du setzt diesen Begriff aus der Zeit damals heute ein und benutzt den heute und du lachst dich einfach schlapp. Keiner anderer kann das nachvollziehen.“ (Heidi, 24|) und die gemeinsame Mundart, die an diesem Abend gesprochen wird. Ein altes Klassenfoto, das an diesem Abend herumgeht, spiegelt die vergangene Zeit wieder: „Wo ich mich gesehen hab’, also was mir plötzlich diese ganze Zeit widerspiegelte. Also auch mit diesen eigenen Farben, die in der Zeit aktuell waren, was auch auf diesem Bild wieder rauskam. Die Kleider, die eigentlich neu waren aber ‘n bisschen, wie abgetragen aussahen.“ (Heidi, 37|)

Eindrucksvoll berichten Frau Bach und Heidi über die Verlebendigung von Vergangenheit, von Gefühlen und Stimmungen, die mit allen Sinnen wahrgenommen werden. Beide begeben sich auf eine Zeitreise; gleichzeitig konzentrieren sich aber auch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auf einen Moment – auf den des Verlebendigungs. In der Beschreibung von Frau Bach: „wir waren noch mal in der Schule, und waren aber auch gleichzeitig hier, und wir gingen alle in ein Morgen“. Die Verlebendigung geht von der gesamten Gruppe aus und bezieht auch alle Mitglieder mit ein. Ein Akt, der die Beteiligten in die Gruppe eintauchen und die Grenzen zwischen Individuum und Gruppe verschwimmen lässt (siehe Frau Bach zur wechselseitigen Kommunikation und Verlebendigung in 8.1.2). Zur Visualisierung alter Zeiten werden in fast allen Fällen alte Fotos aus der Schulzeit, Klassenfotos mit und ohne LehrerIn, Fotos vom Schulausflug oder von der Klassenfahrt herumgezeigt. Bei Frau Grund wurden mit alten Fotos zum Teil auch die Wände in der Gaststätte, dem Ort des Treffens, gestaltet. Bei Frau Bach wird ein Spezialprojektor eingesetzt, um Fotos aus der Schulzeit zu zeigen.

Gegenstand der Verlebendigung sind Erinnerungen. Maurice Halbwachs geht davon aus, dass gemeinsame Erinnerungen eine bedeutende Rolle dabei spielen, Menschen in einer Gruppe zusammenzuhalten, sie sind das wichtigste Mittel zur „Kohäsion“ (vgl. A. Assmann 1999: 131). Halbwachs (1985: 2) führt aus, dass die Gruppe Gemeinsamkeiten entwickelt, „sobald [sie; dV] gemeinsam verschiedene Umstände haben lebendig werden lassen“, ohne genauer auszuführen, wie diese „Umstände“ aussehen. Die Erinnerungen, beispielsweise an ein bestimmtes Ereignis aus der Schulzeit, dürfen dabei individuell gefärbt sein, müssen „nicht dieselben“ sein. Oder anders formuliert, Unterschiede in den Erinnerungen sind geradezu notwendig, da sie sich nur so gegenseitig wachrufen können (vgl. ebd.: 86).

Damit der Einzelne sich mit der gesamten Gruppe identifizieren kann, bedarf es der Voraussetzung, einmal einer Gruppe angehört zu haben „die in bestimmter Hinsicht gemeinsam dachte“ (ebd.: 5). Für David Carr (zitiert nach Freeman 2001: 27f.) existiert eine Gemeinschaft nur dort, „wo ein *narrativer Bericht eines wir* [Hervorhebung dV] vorhanden ist, das seine zusammenhängende Existenz durch seine Erfahrungen und Aktivitäten hindurch behält“. In der Übertragung auf den Gegenstand Klassentreffen bedeutet dies, dass die Beziehungsfäden zwischen den Einzelnen und der Gruppe noch existent sein müssen, dass es auch zwischenzeitlich ein fortgesetztes Denken im Wir gegeben haben muss, um die Gemeinschaft (wieder) verlebendigen zu können. Im Prozess der Verlebendigung, der im technischen Sinne die Rekonstruktion von Erinnerungen (siehe Kapitel 7.1) bedeutet, unterstützen sich die Gruppe und die Erinnerungen wechselseitig: Die Erinnerungen stärken die Gruppe und die Gruppe stärkt die Erinnerungen (vgl. A. Assmann 1999: 131). Eine geglückte Verlebendigung kann die vergangene Gemeinschaft, mit all den Gefühlen die dazu gehören, wieder lebendig werden lassen.

Die Verlebendigung möchte ich als eine Form des *ritualisierten Sicherinnerns* (siehe ‚Ritual‘, Kapitel 2.3) bezeichnen. Die Verlebendigung ist ein Ritual, das an Vergangenes anknüpft mit dem Ziel, Nähe herzustellen, allgemein, eine Gemeinschaft zu bilden. Das Ritual ist nach Giddens (1996:125) ein „praktisches Instrument zum Erhalt des Vergangenen“ und, um mit Brumlik zu sprechen, eine „kollektive symbolische Handlung“ (1995b: 116). Das Ritual hat hier die Funktion eines Mediums, das Vergangenes ins Heute transportiert und damit erhält bzw. in einem nun neu erwachten Gedächtnis der Gruppe verankert. Dabei ist es unerheblich, ob der Verlebendigungs-Input von außen oder aus der Gruppe heraus gegeben wird. Nach Albert Bergesen (1998: 49) besteht die zentrale Aufgabe des rituellen Prozesses darin, „die individuellen Teilgefühle zu sammeln und daraus ein kollektives Gefühl zu machen“. Eine „kollektive Empfindung“ (ebd.) entsteht. Die Identifikation des Einzelnen mit der Gruppe bedarf des „rituellen Moment(s)“ (ebd.: 50), in dem ein gemeinsames Gruppengefühl dominiert. Dieses ‚rituelle Moment‘ ist die Verlebendigung, das gemeinsame

Eintauchen in eine Erinnerung, die Frau Bach als „Assoziation“ beschreibt, die von einem Moment zum nächsten in die Schulstunde zurückführt, präsent bis hin zu den Gerüchen. Nur im Ritual wird der Einzelne „zur Gruppe selbst“. Ritual und Gruppe sind „praktisch das Gleiche“ (ebd.).

Ich möchte an dieser Stelle die These aufstellen, dass mit Hilfe der rituellen Verlebendigung selbst dort Gemeinschaften verlebendigt werden, die in der Vergangenheit nicht existent waren bzw. von den Befragten damals nicht als Gemeinschaften wahrgenommen wurden. Ein deutliches Beispiel liefert meiner Einschätzung nach Frau Bach, die glaubte, mit der Schule und den Ehemaligen abgeschlossen und, weitergehend, auch nie etwas mit ihnen zu tun gehabt zu haben. In einem Erzählausschnitt beschreibt Frau Bach aus ihrer Perspektive *nach* dem Treffen: „Und da setzte das für mich eigentlich ein, da gehörst Du hin, aber ich habe das nicht gehabt. Ich habe also im Studium immer gedacht, ‚na die Schule hast Du hinter Dir.‘“ (Bach, 19|) und: „Ich habe gedacht: ‚Was soll ich da noch, ich hatte ja mit denen nie was zu tun oder wenig mit Wenigen‘“ (Bach, 7|). Mit „denen“ hatte sie „nie“ was zu tun, sie sind ihr fremd und spiegeln keinesfalls eine Wir-Gemeinschaft wider. Trotzdem kommt es zu einem gemeinsamen Verlebendigen, begleitet von überaus intensiven, positiven Gefühlen. Obwohl keine Erinnerung an eine positive Wir-Gemeinschaft vorliegt (eine Gemeinschaft als solche für Frau Bach als Heranwachsende emotional gar nicht wahrnehmbar war) scheint eine Bindung (oder eine Art negativer Verknüpfung) zu bestehen – eine des Suchens und der unbefriedigten Bedürfnisse (z.B. erotischer Beachtung und Anerkennung). Frau Bach erlebt die Begegnung als ein „beglücktes Zusammensein“, das von gemeinschaftlichen, emotional starken Gefühlen spricht. Ein Gemeinschaftsgefühl (mit starkem Bezug auf das Wir), das sich über die Zeiten erstreckt: „und wir waren noch mal in der Schule, und waren aber auch gleichzeitig hier“, antizipiert wird auch die Zukunft „und wir gingen alle in ein Morgen“ (Bach, 25|). Der Zeitsinn verändert sich in den Momenten des Verlebendigen (siehe Ausblick, Kapitel 11). Wesentlich ist, welche Vorstellungen der Einzelne davon hat, wie etwas (gewesen) sein sollte, um eine stabile Lebensgeschichte schaffen zu können. Erinnerungen scheinen durch die Verlebendigung ‚neu geladen‘ zu werden und schaffen (ansatzweise oder in Teilbereichen) eine eigene Wahrheit. Vergangenheit ist für Halbwachs keine „objektive Gegebenheit, sondern eine kollektive Rekonstruktion“. Sie ist keine feste Größe, sondern veränderlich. In der gemeinsamen Rekonstruktion der Gruppe „vergewissert“ sich diese ihrer Zusammengehörigkeit (J. Assmann 1995: 59). Dabei ist zu überlegen, inwieweit auch die Gruppe ein Interesse daran hat, ihre Vergangenheit nachträglich zu verändern. Um beim Fallbeispiel Frau Bach zu bleiben, ist die rekonstruktive Deutung ihrer Mitschüler, sie sei zur Schulzeit für sie „tabu“ gewesen und man habe sie geachtet (und eigentlich hätte sie schon immer dazu gehört), sicher stärker ‚gemeinschaftsstiftend‘ (da sie alle Ehemaligen einbindet), als es die Bestätigung ihres Gefühls von Ausgegrenztsein und erotischer Missachtung gewesen wäre.

Das Aufgehen in der oder das Eintauchen in die Gruppe gelingt durch das gemeinsame Verlebendigen von Erinnerungen und Erlebnissen. Die Verlebendigung von Vergangenheit ist eine intensive Erinnerungsarbeit, eine gemeinsame Rekonstruktionsleistung, die im Idealfall den Ehemaligen in die vergangene Schulzeit zurückversetzt bzw. eine Vergangenheit entstehen lässt, die den biografischen Ansprüchen der Ehemaligen (bzw. des Einzelnen) entgegen kommt. Verlebendigungen sind auch für die Gruppe von großer Bedeutung, da sie nur so zu einer gemeinsamen Erinnerung, einer Stimmung und zu einem Gemeinschaftsgefühl findet. So, wie im Vorfeld des Treffens die (positiv gefärbten) Erinnerungen des Einzelnen Vergangenheit und Gegenwart einander annähern helfen (und die Entscheidung zum Treffen zu gehen erleichtern), vermag die erfolgreiche Verlebendigung die Kluft zwischen Gestern und Heute symbolisch zu schließen. Es entsteht eine gemeinsame Geschichte.

8.1.3 Mit wem wird gesprochen?

Die Frage ‚Wer spricht mit wem?‘ scheint zunächst trivial. Sie berührt aber das Problem, ob alte Klassensubstrukturen (Cliques, Freundschaften, Tischnachbarschaften) wieder aufleben, oder ein alle TeilnehmerInnen umfassender Kommunikationszusammenhang entsteht.

Neue KommunikationspartnerInnen. Biggi wendet sich auch ehemaligen MitschülerInnen zu, zu denen sie vorher keinen Kontakt hatte bzw. beschreibt, dass Einzelne den Kontakt zu ihr suchten: „Der kam an und sagte: ‚Hey, Biggi, was machste denn so?‘“ (Biggi, 17|). Auch Peggi lernt einen ehemaligen Mitschüler ‚neu‘ kennen: „Du hast mit den Menschen an dem Abend jetzt auch ganz anders gesprochen“ (Peggi, 19|). Anne kommuniziert mit einem ihr bislang fremden Mitschüler: „Oder auch der eine hat mich den ganzen Abend da belagert, von dem ich vorher nie irgendwas während der Schulzeit mitgekriegt hatte“ (Anne, 18|).

Mit Einzelnen und grüppchenweise. Herr Mallen kommuniziert fast ausschließlich mit einigen weiblichen Mitschülerinnen. Seinen männlichen Mitschülern gegenüber bemüht er sich immer wieder um Anstöße, die aber nicht aufgenommen bzw. zurückgegeben werden: „der hat mich geradezu spüren lassen, dass er gar nicht (...) an einer Auffrischung (...) interessiert sei“ (Mallen, 21|). Auch Raimund kommuniziert vorzugsweise mit seinen weiblichen Mitschülerinnen und einzelnen männlichen Mitschülern (mit ähnlichem beruflichen Entwicklungsweg). Bei manchen MitschülerInnen wird ihm deutlich, „wir haben uns angeguckt und wussten, es geht irgendwie nicht“ (Raimund, 24|). Sanne tauscht sich „kurz“ mit ihrer Clique aus, ebenso wie Anne: „und dann haben wir wieder ganz normal in unserer Clique gegessen, ziemlich viel gequatscht“ (Anne, 3|). Biggi spricht in einer kleinen Gruppe über Partnerschaft: „Also wir haben da zu dritt oder zu viert halt so über Beziehungen gesprochen.“ (Biggi, 14|). Peggi hatte erwartet, vor allem mit einer Person, ihrem Ex-Freund; kommunizieren zu können: „jetzt führst du mal da ‘nen richtig tolles Gespräch (...). Aber dazu ist es überhaupt nicht gekommen“ (Peggi, 20|). Erst auf dem Weg nach Hause redet sie noch mit ihm: „auch noch so ‘n bisschen mit so oberflächlich unterhalten“ (Peggi, 25|).

Mit wem wurde kommuniziert? Zum einen finden neue KommunikationspartnerInnen bzw. unerwartete Gesprächssituationen bei den Interviewten eine besondere Erwähnung. Hier steht das neue Kennenlernen im Vordergrund (es wird auch die Erfahrung gemacht, dass im Kreis der ehemaligen MitschülerInnen Überraschungen möglich sind). Zum andern zeigt sich, dass die Kommunikation mit Einzelnen bzw. in kleinen Gruppen oder Cliques stattfindet. Es sieht so aus, als könnten bestimmte Inhalte, beispielsweise Partnerschaften wie bei Biggi, in kleinen (und intimeren) Gruppen intensiver besprochen werden.

Kommunikation in größeren Gruppen bzw. im Gesamtkreis der Ehemaligen, die ja häufig darin besteht, dass ein oder zwei Ehemalige durch das Programm führen (etwas vortragen, Dias zeigen etc.) und die Übrigen daran partizipieren (Zwischenrufe, Lachen etc.) werden nicht näher in den Interviews benannt – sondern mit einem unspezifizierten Wir bezeichnet. Dazu ein Fallbeispiel: Frau Bach berichtet von einer intensiven Atmosphäre; vorgelesen werden Verse, die eine Französischstunde beschreiben „und die hat der vorgelesen. Aber ich glaube, dass ich in den letzten 40 Jahren nicht so herzlich gelacht habe (...). Wir haben auf dem Boden gelegen vor Lachen. Und dann auch noch so Gedichte, die so aus der Zeit stammten, und das fand ich einfach, dass das, ja das war so ein ganz beglücktes Zusammensein.“ (Bach, 25|). Alle werden von diesem Gefühl erfasst. Bildlich gesprochen scheint ein ‚Funke‘ von den Vortragenden auf die ZuhörerInnen überzuspringen, der alle miteinander verbindet und Verlebendigung ermöglicht (vgl. Frau Bach im Kapitel Verlebendigung 8.1.2). Ein Beispiel, das zeigt, dass auch in der Gesamtgruppe der Ehemaligen wechselseitig und intensiv kommuniziert wird, im gemeinsamen *Wir*.

Insgesamt gibt es bei den Klassentreffen ein ‚sowohl als auch‘: Kommunikation findet sowohl mit der bzw. in der Gesamtgruppe statt, als auch in kleinen Gruppen oder mit

Einzelnen. Theoretisch reicht es (und dies ist in einigen Fällen vorstellbar, in denen das Wir besonders intensiv ist) mit einem oder einer beliebigen MitschülerIn zu sprechen, um sich auf die gesamte Gruppe beziehen zu können, da der Einzelne die Gesamtgruppe repräsentiert. Das Interviewmaterial gibt keine Hinweise darauf, dass Gespräche ausschließlich bzw. vorwiegend in alten Gesprächskonstellationen ablaufen, mit Ausnahme von Sanne, die ihre alte Clique als Gesprächskreis angibt (der auch ihr einziger zu sein scheint, siehe unten).

In drei Fällen scheint nur ein begrenzter kommunikativer Zugang zu existieren bzw. steht nur eine begrenzte Auswahl an GesprächspartnerInnen zur Verfügung. Beispielsweise bei Herrn Mallen, der sich auf seine weiblichen Mitschülerinnen konzentrieren muss, weil die anderen Kommunikation mit ihm vermeiden. Bei Raimund ist eine Kommunikation mit manchen MitschülerInnen unmöglich und bei Sanne reduziert sie sich auf eine „Clique“, „die halt auch in der Pause immer zusammen gestanden hat“ (Sanne, 15|).

8.1.4 Atmosphäre

Die Atmosphäre beschreibt die allgemeine Stimmung während eines Treffens, wie der Einzelne die Begegnung mit den anderen emotional erlebt hat, und gibt näherungsweise auch die Basis des Wir-Gefühls wieder – Gefühle von Vertrautheit, Nähe oder Distanz (siehe Kapitel 8.3). Die Atmosphäre geht über die Beschreibung der reinen Gesprächsinhalte hinaus. Widergespiegelt wird in den Stimmungen der emotionale Zustand des Einzelnen – welche emotionale Färbung hatte das erlebte Treffen für den Einzelnen? Im Gegensatz zum Gefühl ist die Stimmung weniger flüchtig, dafür aber auch nicht so intensiv und klar (vgl. Saum-Aldehoff 2002: 62). Die Stimmung der Gruppe muss vor dem Hintergrund desjenigen gesehen werden, der sie erlebt hat und wiedergibt. Die einzelnen Ehemaligen beschreiben (und bewerten zum Teil) das Erleben der Gruppe oder Gemeinschaft, ob beispielsweise miteinander gelacht wird, welche Gefühle bestimmte Gesprächsthemen auslösen etc. Die (Gesprächs-)Atmosphäre rahmt und trägt das Klassentreffen auf je spezifische Weise.

positive Atmosphäre – überwiegend heiter (und teilweise vertraut):

- Die Basis bei *Frau Bach* ist eine vertraute: „hier war das einfach so, (...) da weitermachen wo wir vor 15 Jahren die Gespräche abgebrochen haben.“ (Bach, 24|). Die Ehemaligen reden „gerne miteinander“, Gespräche gibt es bis „spät nachts“, ohne Gefühle „wegstecken“ oder vor dem anderen verbergen zu müssen. Frau Bach beschreibt auch, sie habe „in den letzten 40 Jahren nicht so herzlich gelacht“. Ein „beglückter“ Zustand, voller Freude (siehe 5.1.3).

- *Heidi* beschreibt ein intensives, partnerschaftliches und vertrauensvolles Miteinander, das das Interesse am anderen widerspiegelt. Die Atmosphäre wird von Humor, „Situationskomik“ (Heidi, 24|) und Lachen, einer insgesamt heiteren und zeitweise ausgelassenen Stimmung, bestimmt. Eine Atmosphäre und ein Verständnis füreinander, die zeitweise auch ‚ohne Worte‘ auskommen: „Und diese Gefühle transportieren ja irgendwas anderes, selbst wenn se nicht ausgesprochen werden.“ (Heidi, 24|)

- Bei *Frau Grund* bietet die Begegnung einen besonderen Kommunikationsrahmen zwischen Vertrauen und Anonymität angesiedelt, innerhalb dessen auch persönliche Inhalte erzählt werden können: „So es ist irgendwie noch eine Vertrauensbasis da, die hätte ich vielleicht so zur Nachbarin oder so was nicht. Und dann kommt noch dazu, dass auch eine gewisse Anonymität da ist, denn die sind weit weg. Also kann man ruhig mal was erzählen von sich.“ (Grund, 14|)

- Bei *Herrn Wilmer* entsteht nie die Situation, dass sie „stumm dasitzen“ (Wilmer, 7|). Die Basis ist eine gewachsene Vertrautheit („Vertrautheit ist da, ja. Und Vertrauen auch, ja.“ (Wilmer, 31|)) Meine eigenen Beobachtungen während eines Bierabends und die Ausführungen der TeilnehmerInnen zeichnen das Bild einer herzlichen und lockeren Stimmung, „man ist gesellig“, alles in allem sind die Treffen eine „schöne Sache“.

● Die Atmosphäre bei *Biggi* ist offen und ungezwungen, voller Freude („schon sehr viel Spaß gehabt“ (Biggi, 11|)). Eine offene Kommunikation mit vielschichtigen Themen und wechselseitige und natürliche Interaktionen, die sich auf eine gemeinsame Vertrauensbasis stützen.

● *Maria* gibt in ihrer Erzählung eine Kommunikation wieder, die im Laufe des Abends zunehmend intensiv wird („da ist man dann auch mehr so in die Tiefe gegangen. Also dann kamen auch die Probleme auf den Tisch“ (Maria, 22|)). Maria beschreibt den Rahmen und das Programm als „unheimlich locker“ und „ganz witzig“ und es scheint, als würde auch die Kommunikation von dieser Atmosphäre getragen.

● *Klaus* beschreibt „und da kann man jetzt darüber auch lachen irgendwie, und die Geschichten noch mal sich gegenseitig so erzählen und so.“ Das Treffen war erfolgreich, wie ihm MitschülerInnen bestätigen: „das wär wirklich ‘nen schöner Abend gewesen“ (Klaus, 20|).

● Bei *Anne* wird „ziemlich viel gequatscht“ und im Verlauf der Begegnung wird es „noch ganz lustig“.

● *Raimund* beschreibt eine Atmosphäre, die im Laufe des Abends „so’n bisschen lockerer wurde“ (Raimund, 7|), aber auch eine Situationen, in der er sich „plötzlich unwohl“ (Raimund, 14|) fühlte. Insgesamt aber hat er die Begegnung „total angenehm in Erinnerung“ und das „Gefühl“, dass sich „eigentlich jeder drüber gefreut hat, dass es schön war, also meine Schwester hat das auch gesagt.“ (Raimund, 1|). Auch mein eigener Eindruck bestätigt seine letzte Einschätzung. Trotz einiger schwieriger Phasen (die ich nicht miterlebt habe) ist die Atmosphäre insgesamt angenehm, zeitweise finden angeregte Unterhaltungen statt und ist die Stimmung heiter.

gemischte Atmosphäre – von heiter bis wolkig:

● Bei *Peggi* bleiben die Gespräche oberflächlich, austauschbar, werden „nie wirklich persönlich“ und vertraulich, weil dazu eine „ganz andere Stimmung“ (Peggi, 23|) nötig ist, die während der Begegnung für sie nicht vorhanden ist. Bei *Peggi* kommt andererseits aber auch eine „ziemlich gute Stimmung“ (Peggi, 24|) auf und „lustig war es auch“. (Peggis Interview legt nahe, dass sich die Atmosphäre noch positiv entwickeln konnte, nachdem *Peggi* klar wurde, dass eine Kommunikation mit ihrem Ex-Freund unmöglich ist.). Alles in allem eine gemischte Stimmung, anzusiedeln zwischen heiter und wolkig, die durch die fehlgeschlagene Begegnung mit ihrem Ex-Freund beeinflusst wurde.

● *Herr Mallen* stößt bei seinen männlichen Mitschülern auf Verslossenheit und Abwehr: „Das war also ‘ne relative Verslossenheit eher da“ (Mallen, 22|) und „hier ist vieles gar nicht ausgesprochen worden. Hier ist vieles nicht bewegt worden“ (Mallen, 23|). Die Interaktionen gehen vor allem von Herrn Mallen selbst aus, auch was seine ehemaligen weiblichen Mitschülerinnen betrifft, und bleiben größtenteils einseitig. Trotz dieser Schwierigkeiten interpretiert er die Begegnung nachträglich auch als „Gewinn“ (Mallen, 25|).

● Auch für *Herrn Berg* kann meiner Einschätzung nach, ähnlich wie bei Herrn Mallen, die Atmosphäre zeitweise nur gezwungen, zumindest aber unbehaglich gewirkt haben, da er mit alten Vorwürfen (siehe auch Kapitel 7.1) konfrontiert wird: „also mir ist es von Zweien gesagt worden, (...) hat gesagt, ich hätte es ja letztlich auch ihm zu verdanken, dass ich die Karriere gemacht hätte“ und „Dass sie nach 50 Jahren das mal noch wieder erwähnen.“ (Berg, 21|). Insgesamt steht in diesem Fall das Stimmungsbarometer eher auf wolkig. Meine eigenen Eindrücke während der Begegnung (an der ja Herr Mallen und Herr Berg teilnahmen) liegen zwischen einer freundlichen (und nur in wenigen Momenten und Konstellationen herzlichen) Atmosphäre und verhaltenen Phasen (in denen die Unterhaltung ins Stocken gerät, man nicht so recht weiß, was man erzählen soll).

negative Stimmung – „steif und künstlich“:

● *Sanne* macht die Gesprächsatmosphäre deutlich zum Thema, so, als wolle sie die Unmöglichkeit einer echten Begegnung unterstreichen: „Steif und künstlich und ja eher gezwungen als freiwillig, weil die Menschen, die sich da getroffen haben, würden sich auf ner Party freiwillig nie zusammentun.“ (Sanne, 16|) Die Begegnung wird von *Sanne* als „gezwungen“ bzw. erzwungen empfunden. Die Atmosphäre entspricht ihrem Gefühl, wird als „steif und künstlich“ erlebt – verkrampft, formell und unpersönlich.

Die Mehrzahl meiner InterviewpartnerInnen beschreibt jedoch eine Atmosphäre, die von einer heiteren, übermütigen bis hin zu einer ausgelassenen Stimmung reicht und die von einem vertrauten Umgang miteinander spricht. Eine atmosphärische Rahmung, in der eine Vielzahl von Themen miteinander besprochen werden können. Dies ist bei Herrn Wilmer, Frau Bach, Frau Grund, Heidi und Biggi der Fall. Bei Maria wird die Atmosphäre nicht direkt deutlich, scheint aber eine vertrauensvolle zu sein, da die persönlichen Gespräche, die sie führt, eine solche Basis in aller Regel voraussetzen.

Klaus, Raimund und Anne berichten auch von einem heiteren Treffen, wo viel „gelacht“ und „gequatscht“ wurde, das „schön“ war – sind aber im Vergleich etwas verhaltener in ihren Aussagen. Eher wechselhaft oder gemischt zu nennen ist die Wahrnehmung der Stimmung bei Peggi, angesiedelt zwischen heiter und wolkig. Auch die Kommunikationsatmosphäre bei Herrn Berg und Herrn Mallen ist gemischt und meiner Einschätzung nach eher zur bewölkten Seite (dem negativen Pol) hin tendierend. Deutlich wird eine teils gezwungene und verunsichernde Gesprächsatmosphäre bei beiden. *Sanne* beschreibt die Atmosphäre als „steif und künstlich“.

Auffallend ist, dass gerade Peggi, Herr Mallen und Herr Berg die Atmosphäre während des Treffens vergleichsweise negativ beurteilen: Alle drei sind gleichzeitig auch diejenigen mit den höchsten Erwartungen an das Treffen (Peggi erwartet, ihren ehemaligen Freund wiederzutreffen („Also ich hatte da nämlich sehr viel erwartet“ (Peggi, 9|)), Herr Mallen will endlich „ankommen“ und dazugehören und Herr Berg will sich von alter Schuld befreien). Mit hohen oder gar übersteigerten Erwartungen scheint sich der Erwartungsdruck zu verstärken – mit der Folge, dass keine ungezwungene und leichte Atmosphäre aufkommen kann (bzw. diese eher als gezwungen oder negativ wahrgenommen wird).

8.1.5 Zusammenfassung

Fassen wir die Befunde der Kapitel zur Aktualisierung zusammen, lassen sich verschiedene Aktualisierungsrahmen voneinander unterscheiden:

- Den einen Rahmen bezeichne ich als *offenen Aktualisierungsrahmen*. Hier ist eine intensive Kommunikation möglich, sowohl aktuelle Themen als auch die Vergangenheit erhalten Raum; die Atmosphäre ist heiter und vertrauensvoll und es wird kein Gesprächspartner/Gesprächspartnerin ausgeschlossen. Vor allem aber gelingt in den Fällen der offenen Rahmung eine Verknüpfung von Ich-Zeit und Wir-Zeit: sowohl ein (neues) Kennenlernen, als auch eine Verlebendigung und Rekonstruktion von gemeinsamer Vergangenheit. Insgesamt erfährt das Gruppengedächtnis eine Erweiterung und Modifikation. Der Rahmen ist offen für Biografisierungen unterschiedlicher Reichweiten (siehe Kapitel 6). Beispiele für einen offenen Aktualisierungsrahmen sind Frau Bach, Heidi, Biggi, Herr Wilmer, Frau Grund.
- Herr Mallen, Herr Berg und *Sanne* bilden dazu einen Gegenpol, wobei bei *Sanne* eher die Unmöglichkeit von Aktualisierung (und damit auch der Schaffung eines Rahmens) im Vordergrund steht und sich bei Herrn Berg und Herrn Mallen ein *geschlossener Aktualisierungsrahmen* abzeichnet. Der geschlossene Rahmen verhindert Biografisierungsbemühungen der Einzelnen weitestgehend. Es findet fast kein Kennenlernen statt – Ich-Zeit und Wir-Zeit bilden kein Gleichgewicht, sondern die

Einzelnen verharren (ähnlich einem Standbild) in der Vergangenheit (siehe auch ‚das zwanghafte Wir‘, Kapitel 9.3).

Zwischen diesen beiden Polen sind Zwischenpositionen bzw. Mischformen zu finden, beispielsweise bei Anne, Raimund, Peggi und Klaus.

8.2 *Suche nach Ähnlichkeiten*

Ähnlichkeiten verbinden⁵⁰, schaffen Gleichheit zwischen den Ehemaligen, machen sie zu etwas Besonderem, Einmaligen. Ähnlichkeiten *harmonisieren* die Gruppe. Eine gelungene Harmonisierung erinnert an eine Art Verwandtschaft, an eine fraglose und zeitunabhängige Bindung, die eine gemeinsame Basis der selbstverständlichen Übereinstimmung schafft. Über die Ähnlichkeiten thematisieren sich die Ehemaligen als eine Einheit – sie sind ein Mittel zur Vergemeinschaftung. Halbwachs (1985: 74) betont, dass im „Gedächtnis“ die „Ähnlichkeiten“ in den Vordergrund treten: „In dem Augenblick, in dem die Gruppe auf ihre Vergangenheit zurückblickt, fühlt sie wohl, dass sie dieselbe geblieben ist und wird sich ihrer zu jeder Zeit bewahrten Identität bewusst.“ (Ebd.: 74) Nach Aleida Assmann (1999: 131) sucht das Gedächtnis geradezu nach Ähnlichkeiten und „blendet“ Veränderungen aus. Das Interviewmaterial zeigt, dass sich die Suche nach Ähnlichkeiten auf alle zentralen Lebensbereiche erstreckt: beispielsweise auf die berufliche Entwicklung, gemeinsame Erfahrungen und Probleme etc.

Berufliche Entwicklung. Für *Frau Bach* ist die berufliche Entwicklung der Gruppe („wer damals Abitur gemacht hat, ist andere Wege gegangen“ (Bach, 15|)) von Bedeutung. Sie betont die Einheitlichkeit der Berufsfindung über die Erweiterung der Generation. Bei *Frau Grund* haben viele ihrer Mitschülerinnen den Beruf der Lehrerin gewählt („es sind ja sehr viele in den Lehrerberuf auch gegangen“ (Grund, 15|)). Auch *Biggi* betont: „wir sind auch Leute, die auch studieren“ (Biggi, 20|), eine Gemeinsamkeit, die sie bei den Freunden aus ihrem Wohnort nicht findet. *Herr Wilmer* und seine ehemaligen Mitschüler erzählen an einem der Bierabende, dass der geliebte Lehrer allen die „Liebe zu Mathematik und Physik vermittelt“ habe, als eine „wunderbare Wissenschaft“ (Wilmer, 9b|), die sich bei den meisten der ehemaligen Schüler auch beruflich umgesetzt hat. *Raimund* knüpft an eine Ähnlichkeit in der beruflichen Entwicklung zu einem einzelnen Mitschüler an: „der ist mittlerweile selbständig, macht so im EDV-Bereich was, und macht da so Dinge, die ich auch in Anspruch nehmen könnte da in unserem Büro und so, da kommen schon so Sachen, da denke ich, ja ist doch schon interessant.“ (Raimund, 16|). *Herr Berg* weist in einer auffälligen Zahl von beispielhaften Berufswegen auf ähnlich große Karrieren seiner MitschülerInnen hin, ohne explizit die Ähnlichkeit zu betonen („Der hat, ist da seinen Weg gegangen“; „Und hat dolle Karriere gemacht“ etc. (Berg, 22|)). Auch *Herr Mallen* weist an einer Stelle auf berufliche Ähnlichkeiten, wenn auch indirekt, hin: „der ist Sparkassenleiter irgendwo in (Ort) geworden, aber auch mittlerweile im Ruhestand“ (Mallen, 16|). Eine Betonung von Ähnlichkeiten, die sich erst, ähnlich wie bei Herrn Berg (der aus der gleichen Klasse stammt) auf den zweiten Blick zeigen.

Alter. *Frau Grund* betont als Ähnlichkeit die Gleichzeitigkeit des Erlebens, der Entwicklung über die Zeiten: „das ist alles so passiert alles so zur selben Zeit“ (Grund, 18|)), gleichzeitig aber auch das gemeinsame Altern „wie alt wir inzwischen geworden sind“ (Grund, 8|). Auch *Herr Wilmer* geht auf das gemeinsame Alter ein: „und wenn so ein ganz plötzlicher Tod kommt eines, also einmal war’s ‘nen Mitschüler, war ‘nen Klassenkamerad; und zum anderen is der

⁵⁰ In der Betonung von Ähnlichkeiten wird zugleich die ‚Normalbiografie‘ oder der ‚Normalentwurf‘ betont. Auf der Basis der Gruppe der ehemaligen MitschülerInnen, die einen gemeinsamen oder vergleichbaren Lebenslauf zu Grunde legen, wird die eigene Passung bzw. Ähnlichkeit oder Abweichung deutlich: Je größer (die Betonung) der Ähnlichkeiten zwischen den Ehemaligen, desto ähnlicher und ‚normaler‘ scheint der eigene Lebenslauf.

auch genau so alt wie wir, nich, und das hat uns also alle sehr nachdenklich gemacht.“ (Wilmer, 30|) *Frau Bach* geht indirekt auf das gemeinsame Lebensalter ein: „wir alle haben im Schnitt erwachsene Kinder“ (Bach, 23|) und „Also es sind schon fünf tot von den 28, die Abitur gemacht haben.“ (Bach, 1|).

Gemeinsamer Anfang. *Biggi* betont Gemeinsamkeiten im gemeinsamen Aufbruch bzw. im Start in das Erwachsenen- und Berufsleben: „wie alles anfängt“. Der Anfang knüpft aber auch an das Gewesene an, an gemeinsame „Wünsche und Träume“ (Biggi, 6|) vom Vorjahr, an das gemeinsam geschaffte Abitur, das noch sehr gut erinnerbar sind. Vergangenheit und Gegenwart sind hier, auch durch die zeitliche Kürze zwischen Abitur und Treffen, kaum zu trennen, sondern bilden fast eine Einheit. Bei *Klaus* beziehen sich Ähnlichkeiten auf „so ‘n Stück gemeinsame Geschichte“, vor allem auf das letzte Jahr bis zum Abitur, auf gemeinsame Leistungen, „was auch die Leute noch mal ziemlich zusammenbringt“ (Klaus, 11a|). Zum Treffen kommen auch vor allem die Ehemaligen, die sich auf Grund ihres Abschlusses ähnlich sind: „viele der Leute gekommen waren, die eben bis zum Abitur gemacht haben und verhältnismäßig wenig Leute, die früher schon die Schule verlassen haben.“ (Klaus, 5a|) *Heidi* beschreibt gemeinsame Wurzeln und Anfänge („das sind die gemeinsamen Wurzeln, die genau in dieser Einschulungszeit liegen. Diese Verbindung, dieses, wir haben da zusammen angefangen. An dem Punkt. Und das hat uns irgendwie zusammengeschweißt“ (Heidi, 23|)). *Herr Wilmer* beschreibt Ähnlichkeiten, die auf einer langen Geschichte oder Tradition beruhen, auf einem gemeinsamen Anfang. Von den „bewussten 17“ (Wilmer, 19|) in der Gymnasialzeit, der Gemeinsamkeit in der Verehrung des Lehrers und Klassenvaters, setzt sich die Geschichte eines engen und vertrauten Kreises fort, der nach außen abgeschirmt wird. Der Bezugsrahmen scheint vor allem in der Vergangenheit, in der gemeinsamen Bindung an und durch den Lehrer, zu liegen. Dieser bildet auch heute noch die Seele der Gemeinschaft. Bei *Anne* werden Ähnlichkeiten mit ihren ehemaligen MitschülerInnen sichtbar, die sich darauf beziehen, „weil man die ja doch lange gekannt hat auch, vielleicht auch viel privat mit denen gemacht hat, die 'ne doch 'ne lange Zeit gekannt hat“ (Anne, 12|). Es gibt einen gemeinsamen Anfang, der im Schulwechsel liegt. Anne ist froh, dass sie „aus der Klasse 'raus kam“ in eine neue, in der sie „unwahrscheinlich viel“ mit ihren neuen und alten MitschülerInnen unternimmt (einige ihrer MitschülerInnen wechseln mit auf die Realschule). Es entsteht eine Klassengemeinschaft, die sie als „echt super“ bezeichnet.

Gruppeneigene Kreativität. *Heidi* beschreibt eine der Gruppe „ganz eigene Kreativität“, was für Heidi „noch mal so ‘n Hintergrund gebildet“ hat (...) Also das hat das noch mal so unterstützt (...) irgendwas Kreatives hat diese Gruppe getragen.“ (Heidi, 21|)

Problemlagen, Gefühle, Erfahrungen, Sichtweisen, Hintergründe. *Biggi* betont ähnliche oder vergleichbare Situationen, die auch ihre MitschülerInnen kennen: „da spricht man mit Leuten, die das gleiche Problem haben und das ist einfach schön. Das ist einfach gut. Zu wissen, dass da Leute sind, die genauso denken.“ (Biggi, 20|). Den anderen ergeht es im Studium ähnlich: „Einigen war das halt auch so ergangen, die halt während des Studiums dann auch so Höhen und Tiefen hatten, und mit Krise und: ‚Ich höre auf, und ich schmeiß' es hin.‘“ (Biggi, 21|) *Maria* bezieht Ähnlichkeiten auf die aktuelle Gemeinschaft. Alle kennen bestimmte Probleme, haben vergleichbare Erfahrungen zwischenzeitlich gemacht: „Dass es unheimlich vielen so geht“, alle haben in der Zwischenzeit „Höhen und Tiefen miterlebt“ (Maria, 25|). *Frau Grund* erzählt vom einer vergleichbaren Gefühls- und Problembasis, die das „Schlimme oder das Schwere“ in den Vordergrund rückt („man erzählt ja dann weniger das Gute sondern mehr das Schlimme oder das Schwere“ (Grund, 14|)). *Herr Mallen* sucht nach Ähnlichkeiten in den (erotischen) Gefühlen einigen seiner ehemaligen Mitschülerinnen gegenüber, einmal im Vergleich früher und heute, andererseits aber vor allem in der Erwidern bzw. in der Ähnlichkeit der Gefühle zwischen ihm und den Ehemaligen: „weil

einige Mädchen darunter waren, die mir damals in einer – ich will mal sagen – rein erotischen Beziehung sehr viel bedeuteten, wollte ich mal abklären, wie wäre das denn eigentlich gewesen“ und „die erschien dann plötzlich, und wir fielen uns dann auch spontan in die Arme.“ (Mallen, 5 |, 19 |).

Ähnlichkeiten der Mitglieder einer Gruppe beziehen sich auf unterschiedliche Zeiträume und Themen: Sie reichen weit in die Vergangenheit zurück, beispielsweise der gemeinsame Anfang in der Grundschulzeit bis hin zu den gemeinsamen „Wünschen und Träumen“ während des Abiturs, geteilte Erinnerungen, eine gemeinsame Geschichte und ein gemeinsamer Anfang. Aktuelle Ähnlichkeiten liegen in vergleichbaren Erfahrungen, Interessen, Problemen etc., man versteht einander, denkt auf ähnliche Weise, schlägt sich mit gleichen Problemen herum. Ähnlichkeiten in der beruflichen Entwicklung beziehen sich entweder auf die ganze Gruppe, die vergleichbare Wege gegangen ist, oder auf einige wenige Mitglieder, die besonderes herausgestellt werden. Ähnlichkeiten bestehen auch hinsichtlich des Lebensalters, das sich durch die anderen dem Einzelnen verdeutlicht. Ähnlichkeiten können sich auch auf einen Hintergrund beziehen, der die gesamte Gruppe kennzeichnet: in einem Fall ist von einer der Gruppe eigenen „Kreativität“ die Rede, die die Einzelnen verbindet.

Ähnlichkeiten, die sich auf einen gemeinsamen Anfang beziehen, drücken ein ähnliches Empfinden, ein starkes Gefühl der Gemeinsamkeit in einer zentralen und prägenden Lebensphase aus, weshalb ich diese Form der Ähnlichkeiten besonders herausstellen möchte. Biggi, Klaus, Heidi, Herr Wilmer und Anne betonen den gemeinsamen Anfang und sprechen beispielsweise von gemeinsamen „Wünschen und Träumen“ (Biggi) und „Wurzeln“ (Biggi). Ein gemeinsamer Startpunkt, der die Ehemaligen „ziemlich zusammenbringt“ (Klaus) oder gar „zusammenschweißt“ (Heidi).

Betonung von Unterschieden. Wenngleich die Suche nach Ähnlichkeiten besonders auffällig ist, gibt es auch eine Betonung von Unterschieden. Einige der Ehemaligen, Anne, Raimund, Peggi und Sanne, stellen Unterschiede zwischen sich und den anderen heraus, entweder beziehen sich diese insgesamt auf die anderen oder aber auf einzelne Personen. Anne beschreibt beispielsweise: „aber ist halt 'ne total andere Welt, die haben andere Probleme, andere Dinge, die für sie wichtig sind“ (Anne, 21 |), oder Raimund: „wir haben uns angeguckt und wussten, es geht irgendwie nicht. Ich kann das auch nicht. Es sind trotzdem Welten dazwischen.“ (Raimund, 24 |). Peggi streicht den Unterschied einer einzelnen Person, ihres damaligen Ex-Freundes gegenüber heute, heraus: „und das ist jetzt nicht mehr, aber verhält sich halt noch so, verhält sich noch so als wär' er der Tolle“ (Peggi, 20 |). Ähnlichkeiten und Unterschiede werden von ihr gleichermaßen betont. Eine uneindeutige und ambivalente Situation, die sicher das Erleben des Klassentreffens als Gesamt beeinflusst. Sanne hebt – als einzige meiner InterviewpartnerInnen – keine Ähnlichkeiten hervor, sondern betont ausschließlich die Unterschiede zwischen sich und den anderen. Sie lässt keine Gemeinsamkeiten zu, sondern grenzt sich ab. Es prallen zwei Welten aufeinander, die nicht kompatibel sind. Für Sanne gibt es damit auch kaum mehr Unklarheiten oder Ambivalenzen, sondern sie kann, anders als Anne, Peggi und Raimund, das Klassentreffen eindeutig ablehnen.

8.2.1 Generation

Ähnlichkeiten können sich auch auf einen *allen* Ehemaligen gemeinsamen Zeit- und Erfahrungsrahmen hin erweitern, der auf dem Erleben einer gemeinsamen Generationenzugehörigkeit basiert. Die Bezugnahme auf einen gemeinsamen Erfahrungs- und Problemhorizont einer ganzen Generation stellt die Einheitlichkeit und Übertragbarkeit von Gefühlen, Denk- und Verhaltensweisen in den Vordergrund, ist Erklärungsraster für vergangenes Handeln und betont in besonderer Weise die Suche nach Ähnlichkeiten nach

innen und Differenzen nach außen. Die Generation erweitert die Ähnlichkeiten um einen zentralen Aspekt, um den der gemeinsamen *Prägung*. Einzubeziehen sind dabei sowohl zeitgeschichtliche Ereignisse und Bezüge, als auch im Besonderen die Zugehörigkeit der Ehemaligen zum Milieu Schule (milieugebundene Generation), das ebenfalls einen „Generationszusammenhang“ (im Sinne Mannheims) bilden kann (vgl. Zinnecker 2002: 80; siehe Kapitel 2.4.2). Der Blick wird hier auf die „integrierende Funktion“ (Zinnecker 2002: 78) von Generationen gelenkt und zwar aus der Sicht und Einschätzung der Befragten: Inwieweit fühlen sie sich einer Generation zugehörig bzw. inwieweit liegen generationale Gemeinsamkeiten vor? Und: Welche Effekte hat dies auf die Vergemeinschaftung der Ehemaligen?

Generationale Erweiterung vor dem Hintergrund der Kriegs- und Nachkriegszeit.

Im Folgenden sind einige zeitgeschichtliche Hintergründe zusammengestellt, von der Kriegs- über die Nachkriegszeit bis in die frühen 50er-Jahre hinein, die die Kulisse für das Leben (und im Besonderen für die Schulzeit) der Interviewten bilden. Was hat die Biografien der SchülerInnen in diesen Zeiten geprägt?

Der Schulalltag im Nationalsozialismus (vgl. Goldberg 1994; Speitkamp 1998; Herrlitz et al. 1993) wandelte sich, trotz weitreichender Kontinuität in institutioneller Hinsicht, tiefgreifend: „Schule war kein Refugium, das von der politischen Welt abschloß und ein geschütztes Heranwachsen ermöglichte.“ (Speitkamp 1998, 243) Insbesondere der Zweite Weltkrieg führte zu einem „tiefen Einbruch“ in den Schulalltag sowie in die Qualität der Schule. Aufschlussreich zur Beschreibung des Schulalltags sind Erinnerungen ehemaliger SchülerInnen bspw. über die „Schulzeit im Dritten Reich“ (u.a. Reich-Ranicki 1984 in einer Sammlung von Erinnerungen deutscher Schriftsteller). Erinnert wird u.a. der Zerfall von SchülerInnen-Freundschaften (durch Rivalitäten von in der Hitlerjugend organisierten u. nicht-organisierten Gruppen und Denunziationen, das Erleben von Ausgrenzung jüdischer MitschülerInnen), ein zunehmend repressiver Unterrichtsalltag durch systemkonforme, strenge und ungerechte LehrerInnen (Günter Kunert in Reich-Ranicki 1984: 227: „Rohrstockschwinger“), aber auch von geliebten Lehrern mit großem Vorbildcharakter (im Sinne von: ‚was wäre aus uns geworden, wenn wir nicht diesen Lehrer gehabt hätten?’).

Herr Mallen und Herr Berg berichten in eindringlicher Weise von einem gewaltbestimmten Schulalltag – insbesondere von ‚Kämpfen‘ zwischen LehrerInnen und Schülern. Herr Wilmer, der seine Gymnasialzeit von 1945 an beschreibt, stellt demgegenüber den gerechten Lehrer, den Klassenvater in den Vordergrund, das große Vorbild, „das wir so dringend brauchten“ (Wilmer, 23|).

Viele Lehrer wurden bereits im Sommerhalbjahr 1939 zu militärischen Übungen eingezogen. Einige Monate später erhielten dann auch weitere Lehrer ihre Einberufung zum „Heeresdienst“. Lehrer, die für den Schulbetrieb ausfielen und die nur zum Teil durch „Hilfskräfte“ ersetzt wurden (Goldberg 1994: 285). Nach dem Krieg konnte sich beispielsweise als VolksschullehrerIn, laut Göttinger Schulbestimmung (Amtl. Bekanntmachung vom Dezember 1945), bewerben, wer ein Reifezeugnis einer „höheren Lehranstalt“ besaß oder „junge Bauern und Arbeiter, sofern sie ein hinreichendes Allgemeinwissen und pädagogische Begabung besitzen.“ (Ebd.: 155)

Alle vier Ehemaligen, die während des Krieges bzw. in der unmittelbaren Nachkriegszeit die Schule besuchten – Frau Bach, Herr Wilmer, Herr Berg und Herr Mallen – thematisieren die besondere Lehrersituation, den Lehrermangel und, dass es sich um „völlig andere Lehrer“ (Bach, 12|) handelte, alte Lehrer, die meist keine Pädagogen waren. Der ‚Klassenvater‘ bei Herrn Wilmer kam aus der „Wirtschaft“ – und wird als einziger Lehrer positiv dargestellt.

In den letzten Kriegsjahren aber auch in der direkten Nachkriegszeit machten Kinder und Jugendliche „ganz altersuntypische Erfahrungen von Tod und Zerstörung“ (Wagner 1995: 140). Vor allem aber bedeutete diese Zeit den „Verlust eines kind- und jugendgerechten Alltags“, den Verlust der Heimat, familiärer Bindungen, von öffentlichen und privaten Räumen (vgl. ebd.: 140), insgesamt eine Zeit des Mangels und der Entbehrungen.

Herr Wilmer hat als Kind den Heimatverlust gleich nach Kriegsende erlebt: „ich kam ja aus dem Ostsektor, es war ja nun plötzlich Ostsektor und hatte dann, dadurch dass mein Großvater hier ‘nen Grundstück hatte und das Haus, was verlassen war, halb kaputt, bin ich dann mit meinen Eltern schnellstmöglich hierher gezogen, gleich nach Kriegsende (...) Die anderen hatten ja ähnliche Sachen. Die waren dann mit irgendwelchen Flüchtlingsstrecks nach Berlin wieder zurückgekommen“ (Wilmer, 15|). Herr Wilmer beschreibt einen eiligen (fast fluchtartigen) Umzug nach Berlin, den „Flüchtlingsstrecks“ der anderen ähnlich. Frau Bach wird erst später klar, dass auch unter ihren Mitschülern Flüchtlinge waren. Im Rückblick wird deutlich, dass Frau Bach auch als Schülerin „dunkle Dinge“ (Bach, 18|) wahrgenommen hat, als diffuse und auch angstmachende Stimmung, die sie während des Treffens neu ‚erahnt‘. Herr Wilmer berichtet über die ‚Praxis‘ der Nahrungsmittelbeschaffung in der Nachkriegszeit, über Schwarzmarktpreise und Tauschgeschäfte. Auch ein Fahrrad musste in langwierigen Tauschaktionen Stück für Stück ersteigert werden. Herr Berg thematisiert die Berufswahl, die, vor dem Hintergrund der Lebensmittelknappheit, vorausschauend unter Gesichtspunkten der Versorgung gedacht wurde: „man hatte normalerweise ja nur das Bedürfnis, einen Beruf zu ergreifen auch hinsichtlich der Ernährung; Bäcker oder so was, das wäre ja sofort genommen worden.“ (Berg, 17|) Herr Wilmer beschreibt in der Chronik seiner Klasse: „Wer damals 13 war, hatte (...) mehr erlebt als heute einer mit 40. Der Krieg mit seiner Gewalt hatte uns einseitig zu Frühreifen werden lassen. Viel von uns haben später Schwierigkeiten gehabt, die Pubertätsausbrüche ihrer Kinder zu verstehen, weil ihnen in der Erinnerung an die eigene Jugend Vergleichsbilder fehlten.“ (Wilmer, 19|)

Nach dem Krieg wurde an die traditionellen Regelungen der Weimarer Republik angeknüpft. „Nur die besonders stark belasteten Nationalsozialisten innerhalb der Lehrerschaft (...) wurden ihrer Ämter enthoben.“ (Berger/Müller 1983: 153) An den Schulen herrschte ein Zustand des Mangels: Schulräumlichkeiten, LehrerInnen und Unterrichtsmaterialien waren knapp, so dass scheinbar auch keine andere Möglichkeit als die Weiterführung des bisherigen Schulsystems bestand. (Vgl. ebd.: 153f.)

Vor allem in den Großstädten war ein Großteil des Schulraums zerstört, beispielsweise gut 80 Prozent in Bremen, in Berlin ein Drittel der Schulen, in Hamburg mehr als die Hälfte der Schulen (vgl. Herrlitz et al. 1993: 159). Der Schulbeginn 1945 am Beispiel Köln: Schon im April 1945 erließ das Schulamt einen Aufruf, „zum 1. Mai alle Kinder für die Wiederaufnahme des Schulunterrichtes anzumelden“. Es dauerte jedoch noch mehrere Monate (Juli und August), bis die GrundschülerInnen in die Schulen zurückkehren durften. Bei den höheren und berufsbildenden Schulen sogar bis November 1945 und März 1946. „Alle Schulen litten unter drangvoller Enge und Mangel an Lern- und Arbeitsmaterial. Es fehlten vor allem Lehrer, und dieser Mangel wurde im Jahr 1946 akuter, als die Schülerzahlen stiegen, Lehrer aber aufgrund von Entnazifizierungsverfahren entlassen oder zumindest vorläufig vom Dienst suspendiert wurden.“ Da die Schulen überfüllt waren, musste in „Schichten“ oder konnte nur an einigen Tagen der Woche unterrichtet werden. Bei der Eröffnung der Volksschulen standen durchschnittlich 47 SchülerInnen einem Lehrer bzw. einer Lehrerin gegenüber, im März 1946 schon 55 SchülerInnen. In Göttingen mussten bspw. 6.046 Volksschulkinder in 69 Klassenräumen untergebracht werden und nur 67 Lehrkräfte standen zur Verfügung. „Das entspricht einem Durchschnitt von 88 Kindern je Klassenraum und einer Betreuung von 90 Kindern durch eine Lehrkraft.“ (Ebd.: 157)

Der Schulalltag sollte schnellstmöglich wiederhergestellt werden: „das vordringlichste Interesse lag darin, angesichts des vollständigen Zusammenbruchs des politisch-gesellschaftlichen Lebens in Deutschland einer Basisinstitution wie der Schule zu einem ‚ordentlichen Betrieb‘ zu verhelfen; Kinder und Jugendliche, z.T. ohne Eltern oder voll in die Sicherung des Überlebens eingespannt, ‚von der Straße wegzubekommen‘ und in den notdürftig reparierten Schulen unterzubringen.“ (Herrlitz et al. 1993: 159)

● Auch *Frau Bach* bezieht sich explizit auf ihre (SchülerInnen-)Generation: „wer damals Abitur gemacht hat, ist andere Wege gegangen. Und das prägt natürlich.“ (Bach, 15|) „Damals“ Abitur gemacht zu haben prägt auf eine spezifische Weise, die sich von heutigen Generationen unterscheidet und die auf die Platzierungsfunktion von Schule wie ich sie in Kapitel 2.4.3 beschrieb verweist. Vor dem besonderen zeitgeschichtlichen Hintergrund gibt es den typischen Lebensweg einer Generation, ist man „andere Wege gegangen“ (als heute). Das Gymnasium war, so die Arbeitsgruppe Bildungsbericht (1994: 483, 507) „bis in die sechziger Jahre (...) eine hochselektive Schule, mit der man sehr wohl Vorstellungen einer sozial homogenen Elitebildung verbinden konnte“ – eine „Elitebildungsanstalt“. Beispielsweise verließen 1952 nur knapp 5 Prozent der 18- bis 19-Jährigen das Gymnasium mit dem Abitur (Zum Vergleich: Anfang der 90er-Jahre macht knapp ein Viertel eines Altersjahrgangs das Abitur, in den Großstädten gar über 30 Prozent). (Vgl. ebd.: 483) Frau Bach, noch dazu als Mädchen, war eine der wenigen, die die Möglichkeit hatten, ein Gymnasium zu besuchen.

Frau Bach beschreibt auch das Bemühen um eine selbstbewusste Darstellung ihrer Generation während der schulischen Abiturfeier. Stellvertretend für die Gruppe der Ehemaligen, für ihre Generation, behauptet sich ihr Klassenkamerad und wehrt sich gegen eine Abwertung des damaligen Abiturs „er hat es sehr selbstbewusst gemacht, was ich gut fand, also sich nicht heute nach einem weit größeren Bildungsangebot unterbuttern zu lassen.“ (Bach, 21|) Sie deutet auch auf das „Besondere“ ihrer Generation hin, auf eine „andere Fantasie“, die sich einen Weg zum anderen Geschlecht suchen musste: „es zeigt die Scheu, es zeigt so die ganze Scheu, wie eine Generation miteinander umging (leise).“ (Bach, 11|) Vor dem Hintergrund der entbehrungsreichen Nachkriegszeit beschreibt sie einen harten Schulalltag, dem alle MitschülerInnen, ihre ganze Generation, ausgesetzt war („Suchen Sie sich heute einen Schüler, der das machen würde, und noch geht (lacht), oder Eltern, die das dem armen Kind zumuten.“ (Bach, 14a|)).

● *Herr Wilmer* erzählt u.a. von den Vorbereitungen zu einer Ausstellung anlässlich des 100-jährigen Schuljubiläums, in dessen Rahmen auch ein selbstgestaltetes Plakat eines Mitschülers von 1945 ausgestellt wurde. Ein Ausstellungsstück, das er als „wirklich richtig kostbar“ (Wilmer, 12|) bezeichnet. Er streicht damit den Wert dieses gemeinsamen Erinnerungsstückes und historischen Dokuments heraus, das sich auf seine Generation bezieht. Die gemeinsame Geschichte der Ehemaligengemeinschaft nimmt 1945 ihren Anfang, als der Schüler Wilmer das Gymnasium besucht. Ein gemeinsamer Anfang mit Mitschülern, die in der Nachkriegszeit Ähnliches durchmachen mussten bzw. auf abenteuerlichen Wegen nach Berlin kamen („die anderen hatten ja ähnliche Sachen“). Für die Zeit von 1948 bis 1950 berichtet er, dass sie in diesen Jahren „das Fundament für unser weiteres Leben“ (Wilmer, 13a|) bekamen. Eine bedeutsame und prägende Zeit bis zum Abitur, im „engeren Kreis“ der „bewussten 17“, der sich nach außen abgrenzte und immer noch abgrenzt. Im Rahmen eines ‚Bierabends‘ beziehen sich die Ehemaligen auf ihre Gruppe, über die sie aussagen „Wir sind etwas Besonderes“ und „so was gibt es kaum, auch in der Nachkriegszeit nicht“ (Wilmer, 9a|). Anteil an der Prägung ihrer milieugebundenen generationalen Gemeinschaft hatte der Klassenlehrer, der als „Klassenvater“ den Mittelpunkt der Gemeinschaft darstellte und noch über seinen Tod hinaus darstellt, der seine Klasse wie „sein Team“ (Wilmer, 22|) behandelte und damit stabile Bindungen geschaffen hat. Die Vergleichbarkeit und Nähe der Erlebnis- und

Erfahrungswelten wird auch durch den Tod eines ehemaligen Mitschülers („is einer von uns gestorben“) deutlich. Ein Tod, der „alle sehr nachdenklich“ macht, weil einer aus ihrer Mitte, einer wie sie, gestorben ist: ein „Mitschüler, war ‘nen Klassenkamerad; und zum anderen is der auch genau so alt wie wir“ (Wilmer, 30|).

● *Herr Berg* empfindet es geradezu als Verpflichtung, ein Treffen für seine ehemaligen MitschülerInnen zu organisieren. Ein Großteil seiner Schulzeit findet während des Krieges statt und endet in der Nachkriegszeit. Herr Berg nimmt immer wieder Bezug auf die Besonderheiten der damaligen Zeit und damit auch auf die seiner Generation („das sind alles Dinge, die man heute (...) die winken doch ab“ (Berg, 15|)), indem er sich mit der Berufsfindung in der Nachkriegszeit beschäftigt („Normal wäre ja, man hatte normalerweise das Bedürfnis, einen Beruf zu ergreifen auch hinsichtlich der Ernährung“ (Berg, 17|)) oder mit den ungerechten Lehrern zu seiner Zeit („Auch mit den Lehrern war das ja auch so“, die aus dem Krieg zurückkamen, „uralt“ und mit ihren „Eigenarten“ (Berg, 19|)). Herr Berg beschreibt eine Generation, die sich mit einer Zeit (vor allem Nachkriegszeit) konfrontiert sah, die „alle unsere Begriffe, die wir ja wohl durchweg in einem wohlbehüteten Elternhaus empfangen hatten, rücksichtslos über den Haufen warf und uns in eine völlig neue, fremde Welt stellte. Und das jeder für sich alleine.“ (Berg, 14|) Beschrieben wird das Bild einer auf sich gestellten und alleingelassenen Generation, die sich nach außen abgrenzt, weil die Erwachsenen keine Orientierung mehr bieten. Herr Berg ist durch seine MitschülerInnen und die Schule „an den Beruf gekommen“, eine Chance, die in der Nachkriegszeit eine Ausnahme darstellte. Große Dankbarkeit, aber auch das Gefühl von Schuld sind die Folge, die sich in seiner Bindung an die MitschülerInnen äußern, die stellenweise geradezu zwanghafte Züge trägt. Die Ehemaligen als Angehörige seiner Generation vergessen nicht, speichern Einschätzungen und Vorwürfe über mehrere Jahrzehnte hinweg („Dass sie nach 50 Jahren das noch mal wieder erwähnen“ (Berg, 21|); siehe hierzu Kapitel 9.3 zum zwanghaften Wir).

● Interessant ist das Beispiel von *Herrn Mallen*, der zeitweise die gleiche Klasse wie Herr Berg besucht hat. Er beschreibt, dass er auf Grund seines ‚Ausscherens‘ („aus der Klassengemeinschaft damals ausgeschert bin“ (Mallen, 4|)) eigentlich nicht richtig dazu gehörte. Einher geht damit der Verlust eines Heimatgefühls bzw. wird seine Suche nach Heimat initiiert. Herr Mallen weist hier auf eine Gemeinschaft mit für ihn deutlichen Grenzen hin, die Abweichungen vom Standard nicht akzeptiert („Du wolltest mehr sein, Du wolltest“). Seine Generationenzugehörigkeit wird in einem Widerspruch thematisiert: Einerseits betont er die Ablehnung und Verslossenheit seiner MitschülerInnen, andererseits berichtet er von einer „Schutz- und Trutzgemeinschaft“ (Mallen, 25|), in die alle „sehr eng“ eingebunden waren. Eine Gemeinschaft, der er sich zugehörig fühlt, weil es „sehr viele Parallelen“ gibt zwischen ihm und den anderen Angehörigen. Herr Mallen bezieht sich hier nicht auf Einzelne, sondern auf eine Gemeinschaft, die in einer bestimmten Zeit („vor langer Zeit“) mit ihm „zusammen waren irgendwie“. Von dieser generationalen Gemeinschaft kann er profitieren – er nennt es einen „Hauptgewinn“. Trotz des Scheiterns seiner biografischen Ansprüche an die Ehemaligen wünscht er eine Wiederholung der Begegnung, weil die Ehemaligen VertreterInnen seiner Generation darstellen, Teil der „Schutz- und Trutzgemeinschaft“ in der Nachkriegszeit, die nicht auszutauschen sind.

Was die Ehemaligen hier beschreiben, ist eine Prägung durch die Schule und die ehemaligen MitschülerInnen, die vor dem Hintergrund der besonderen Zeitumstände als solche erfahrbar wird. Zu Tage treten Generationen, die über die Altersgleichheit und über gemeinsame Schulzeiterfahrungen, vor dem Hintergrund markanter und prägender Zeitereignisse und Umbruchzeiten (von der Kriegs- zur Nachkriegszeit), eine besondere Zusammengehörigkeit ausbilden. Ein Generationenbild ist beispielsweise das einer „Schutz- und Trutzgemeinschaft“. Eine Gemeinschaft, die in schwieriger Zeit Schutz in ihrem Inneren

bietet und Abwehr nach außen. Auf der Suche nach Identität suchen die Ehemaligen Anbindung an größere Zusammenhänge, eine gemeinsame Denk- und Gefühlsrichtung. In der Begegnung mit den anderen wird generationale Zugehörigkeit erfahrbar. In diesem Sinne bestätigt sich Zinneckers Annahme, dass der Einzelne ein *Bedürfnis* und ein *Interesse* nach *generationaler Zugehörigkeit* hat: Der Einzelne will „sich seiner eigenen *generationellen Identität* autobiographisch und im Rahmen von Erinnerungskultur [...] *vergewissern*“ (Zinnecker 2002: 91; Hervorhebungen dV). Dabei kann der Generationenbezug unterschiedliche praktische Reichweiten aufweisen: So bezieht sich Frau Bach auf eine ganze SchülerInnengeneration (der damaligen AbiturientInnen), die über die unmittelbare Erfahrungswelt ihrer damaligen Klasse hinausweist. Herr Wilmer hingegen bezieht sich auf den engen Kreis seiner Klasse, auf die „bewussten 17“. An dieser Stelle möchte ich nochmals darauf verweisen, dass ich den Generationenbegriff nicht über die Anzahl der ihr zugehörigen Menschen, sondern über die gemeinsame Prägung und das subjektive Zusammengehörigkeitsgefühl definiere. Eine Definition, die den milieugebundenen Generationenansatz, wie in Zinnecker beschreibt (siehe Kapitel 2.4.3), bis in den einzelnen Klassenverband hinein differenziert. *Seine Generation* ist für Herrn Wilmer das, was in der erkennbaren Form von 17 Menschen zu Tage tritt.

Generationale Erweiterung ohne zeitgeschichtliche Bezugnahme

Im Interviewmaterial findet sich auch ein Generationenbezug, ohne dass die InterviewpartnerInnen dabei explizit – wie wir das bei den vorangegangenen Beispielen sahen – auf (prägende) Zeitumstände Bezug nehmen.

● *Frau Grund* besuchte in den 50er- bis in die 60er-Jahre hinein eine katholische Mädchenrealschule⁵¹ in der Provinz. Frau Grund berichtet, dass sie und ihre ehemaligen Mitschülerinnen eine gemeinsame Prägung dadurch erhalten hätten („das hat halt doch geprägt“ (Grund, 5|)), dass sie eine „reine Mädchenklasse“ besucht hätten, „dazu noch bei den Nonnen“ und zwar vor katholischem Hintergrund („Katholisch, es hat halt doch geprägt, denke ich.“ (Grund, 5|)) Bezug auf eine gemeinsame Generation nimmt Frau Grund zum einen durch die Betonung von schulischen (und prägenden) Besonderheiten (reine Mädchenklasse, katholische Umgebung bei den Nonnen), zum anderen, indem sie die Gleichzeitigkeit des Erlebens und der Erfahrungen hervorhebt: „das ist alles so passiert alles so zur selben Zeit“, in einer Zeitrechnung, die die Gemeinschaft vorgibt und die den zeitlichen Einteilungen der Ehemaligen und Angehörigen einer Generation entspricht. Das einzelne Leben wird in den Zusammenhang *einer* (besonderen) gemeinsamen Geschichte eingeordnet, die Vergleichbarkeit und Gleichzeitigkeit des Erlebens bedeutet.

Peter Seidl (1991: 127f.) stellt unterschiedliche Bedingungen des Aufwachsens der 1938-1948 Geborenen – wie Frau Grund – heraus. Wird die Kindheitssituation einerseits mit der Formel des „Kontroll-Lochs“⁵² beschrieben, betont Seidl, dass es auch eine „kontrollierte Fraktion“ gegeben habe, beispielsweise Kinder aus Bauernfamilien, die mitarbeiten mussten und keine Zeit für selbständige Erfahrungen hatten oder behütete Mittelschichtkinder – und als eine Variante davon die religiös erzogenen Kinder. Religiöse Sozialisation wird vom Autor als eine Form „kontrollierter Kindheit“ (ebd.: 135) beschrieben, „als eine Variante einer relativ

⁵¹ 1952 besuchten nur 6 Prozent des entsprechenden Altersjahrgangs eine Real- bzw. Mittelschule, im Vergleich: ca. 12 Prozent besuchten das Gymnasium (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 467; Klafki (1985: 152) gibt gering abweichende Zahlen für 1952 an: „knapp 5%“ besuchten die Realschule und „etwa 10%“ das Gymnasium). „Seit jeher besuchten vergleichsweise mehr Mädchen die Realschule, schon weil ihnen früher nur relativ wenige höhere Lehranstalten und wenige qualifizierte Berufe im dualen System offenstanden.“ (Ebd.: 472) Wolfgang Klafki (1985: 140) weist auch auf die Trennung von Mädchen und Jungen in den 50er-Jahren hin, die „am deutlichsten in Ländern mit katholischen Bevölkerungsmehrheiten ausgeprägt war (...). Wo die Schuldichte in den Städten es erlaubte, wurden Schulen gleichen Typs oft als getrennte Mädchen- oder Jungenschulen eingerichtet, auch im Bereich der Höheren Schule.“ (Ebd.)

⁵² Was bedeutet, dass es „neben einer personalen und autoritär strukturierten Kontrolle durch Verwandte und Lehrer Freiräume gegeben hat, also Möglichkeiten der Strukturierung der sozialen und materiellen Welt nach eigenen Phantasien und des Erlernens von Widerstand gegen Kontrollabsichten.“ (Seidl 1991: 127)

lückenlosen und erfolgreichen Unterwerfung der Kinder und Jugendlichen unter ein geschlossenes System personeller und struktureller Gewalt.“ (Ebd.) Nach Seidl findet sich der Typus kontrollierter Kindheit auch in zahlreichen Schilderungen von Mitgliedern konfessioneller Internate und Heime wieder.

- *Heidi* (Grundschulbesuch in den 60er-Jahren) schafft eine umfassende Gemeinsamkeit über eine unverwechselbare Kreativität („alle haben ne ganz eigene Kreativität“ (Heidi, 21|)) und über gemeinsame Wurzeln und Anfänge. Sie beschreibt eine starke Prägung durch die Grundschulzeit, die sie mit ihren MitschülerInnen gemeinsam erlebt hat und die Teil ihres Selbst ist: „Und ah, ich fand ‘s unglaublich, wie prägend diese Zeit ist und wie viel davon in die Person integriert ist.“ (Heidi, 36|) Ein Bewusstsein einer prägenden Zeit, gemeinsamen Erlebens, Denkens und Fühlens, das das Wir-Gefühl um eine generationale Dimension erweitert, die aber keine Verweise auf zeitgeschichtliche Besonderheiten oder Hintergründe beinhaltet. Die kleine Dorfschule, die Heidi besucht hat, symbolisiert die überschaubare und familiäre SchülerInnengemeinschaft und bildet den Hintergrund der schulischen Prägung.

Wolfgang Klafki (1985: 140) beschreibt, dass es „bis über die fünfziger Jahre hinaus nicht selten noch nah beieinanderliegende, wenig gegliederte Volksschulen“ gab. „Insgesamt *erhöhte* sich die Zahl der einklassigen Volksschulen in der Bundesrepublik im Zeitraum zwischen 1952 und 1960 von rd. 5.900 auf etwa 8.600, d.h. um mehr als 45%!.“ (Ebd.) Gerade im ländlichen Bereich hatte die kleine Grundschule als „Dorfschule“ ihren festen Platz (Vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 305).

- Ein generationaler Bezug findet sich auch bei *Maria* (Gesamtschulbesuch in den späten 70er- und frühen 80er-Jahren): „Also dat war schon’ ne ganz gute Sache, so zu sehen: ja eigentlich geht’s der ganzen Generation so“ (Maria, 25|). Maria beschreibt eine Generation in der Schwebe, das Bild einer suchenden und experimentierenden Generation, die noch nicht recht weiß, wo der Weg sie hinführen wird und die gemeinsam mit ihr auf dem Weg ins Erwachsenwerden ist. Die Gruppe der Ehemaligen wird in einen umfassenden und erklärungskräftigen Rahmen eingebunden, in den der Generation. Ein Generationenrahmen, der (kollektive) Antworten auf ihre (individuellen) Probleme gibt und eine emotionale Entlastungsmöglichkeit bietet. Die Gesamtschule, die Maria besuchte, wurde Anfang der 70er-Jahre gegründet, Ende der 70er-Jahre startete Maria ihre Schulzeit an dieser Gesamtschule.

„Die Konzeption einer integrierten und differenzierten Gesamtschule entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland Anfang der sechziger Jahre als Versuch, mit einem Neuentwurf der Sekundarstufe I konstruktiv auf die Kritik am dreigliedrigen Schulwesen, an dessen Rückständigkeit und sozialer Selektivität zu antworten. *Integrierte* Gesamtschule hieß: Alle Schüler lernen in einer Schule; *differenzierte* Gesamtschule besagte: Individuelle Bildungswege verzweigen sich innerhalb dieser einen Schule. Die kritische Stoßrichtung gegen das Nebeneinander von Hauptschule, Realschule und Gymnasium verlieh der Gesamtschulidee zunächst die Kraft zur politischen Mobilisierung.“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 517) Zentral ist bis heute der Gedanke des „Ausgleichens und Beieinanderhaltens“. Das Konzept des „gemeinsamen Lernens von Schülern aller Sozialschichten“ enthält die Überlegung, der „nachwachsenden Generation die Erfahrung einer gemeinsamen Schulkultur zu vermitteln, die den einzelnen aus seinem partikularen Milieu herauslöst und zugleich in eine umfassendere Gesamtkultur einbindet. In diesem Integrationsgedanken verbinden sich gesellschaftliche Modernisierungs- und Demokratisierungsvorstellungen.“ (Ebd.: 519)

Im Interview mit Maria ist noch viel von der Aufbruchstimmung und der politischen Kraft des Reformprojekts Gesamtschule spürbar, zeitweise scheint Maria davon geradezu ‚angesteckt‘.

- *Biggi* (Schulbesuch in den späten 80er- bis in die 90er-Jahre) findet in der Gruppe Ehemaliger „Leute“, die „genauso denken“ wie sie und „die einen wirklich so akzeptieren wie man ist mit allen Macken“ (Biggi, 20|). Den verbindenden Hintergrund bilden vergleichbare Erfahrungen mit dem Studium („wir sind auch Leute, die auch studieren“ (Biggi, 20|)), mit

„Krisen“, „Höhen und Tiefen“ im Studium. Eine Gruppe, die ihr ein „Gefühl von Geborgenheit“ vermittelt, „Halt“ gibt und, ähnlich wie bei Maria, Antworten bzw. Alternativen auf ihre Fragen („So hättest Du es auch machen können“ (Biggi, 22|)). Nach außen, insbesondere zu den Leuten aus ihrem Heimatort, grenzt sie ihre Gemeinschaft deutlich ab. Biggi sucht (und findet) bei ihren ehemaligen MitschülerInnen einen generationalen Bezug oder eine generationale Prägung, der in einheitlichen oder vergleichbaren Gefühlen und Denkweisen sichtbar wird, und zwar vor dem Hintergrund des gemeinsamen Abiturs (MitabiturientInnen sind StellvertreterInnen ihrer Generation) und eines ähnlichen Lebensentwurfs (Studium).

Das Gemeinsame im Generationenbezug der in diesem Abschnitt vorgestellten Ehemaligen (Frau Grund, Heidi, Biggi und Maria) spielt nicht vor einer bestimmten zeithistorischen Kulisse, die konkreten Zeitumstände werden nicht beschrieben. Frau Grund bezieht Prägung auf die vergangene Schulzeit, indem sie auf die besonderen schulischen Rahmenbedingungen aufmerksam macht: katholisch, „reine Mädchenklasse“ und „bei den Nonnen“ (milieuspezifischer Generationenbezug). Auch Heidi berichtet von ihrer Schulzeit in einer kleinen Dorfschule als einer prägenden Zeit („wie prägend diese Zeit ist“), ohne jedoch die zeithistorisch prägenden Hintergründe zu benennen. Der generationale Bezug macht sich bei Maria und Biggi stärker an der Gegenwart fest. Bei Biggi stellt sich der Bezug vor allem über ihre MitabiturientInnen her, bei Maria über das Milieu Gesamtschule. Bei beiden scheint im Vergleich zu Frau Grund die Prägung durch eine gemeinsame Vergangenheit weniger stark.

Den generationalen Bindungshintergrund bzw. die Prägung bei den älteren Ehemaligen (Frau Bach, Herr Berg, Herr Wilmer und Herr Mallen) bilden die besonderen Zeitumstände und Ereignisse, die bis in den Lebensraum Schule hineinreichen. Die jüngeren Ehemaligen, die zwischen 21 und 52 Jahre alt sind, nehmen in den Interviews keinen expliziten Bezug auf bestimmte zeithistorisch prägende Ereignisse. Bei den Jüngeren scheint demgegenüber aber *ein anderer gemeinschaftsbildender Hintergrund* zu wirken: Sie berichten von einem Heimatgefühl ihrer Schule und/oder Klasse gegenüber – von einer Schul*heimat*. Heidi: „ich hab’ mir auch noch mal überlegt, was ist eigentlich Heimat oder wo fühl ich mich zu Hause. Das scheint sich in dem Fall, oder vielleicht generell, (...) in diesem frühen Kindesalter zu festigen. (...) Und komischerweise scheint meine Heimat da zu sein, wo ich geboren oder eingeschult wurde.“ (Heidi, 27|) Und Maria: „war auch 'n Stückchen Heimat muss ich wirklich so sagen“ (Maria, 15a|), weniger intensiv, aber doch vorhanden, bei Biggi („kümmernde’ Schule). Heimatgefühle, die im Zuge der Begegnung erneuert werden bzw. den einzelnen Ehemaligen auch einen Erklärungsrahmen für das eigene Gefühl der Zugehörigkeit zu den anderen Klassenkameraden bieten. Heidi beispielsweise erkennt in einem Moment der Begegnung: „Und irgendwie hat es so was gehabt wie so (///) wie von zu Hause – in dem Moment. Ich fühlte mich völlig heimisch, irgendwie gehörte ich dahin.“ (Heidi, 26|)

Eine Annäherung an das Heimatgefühl möchte ich mit der Schriftstellerin Erica Pedretti (1998: 78) versuchen, die die Heimat als „Umgebung“ des Gleichen oder Vergleichbaren in den Blick nimmt: „Aber wirst du je ganz zu Hause sein, wo deine Erfahrungen wesentlich andere sind, als die der Menschen deiner Umgebung? Wenn keiner hören will.“ Ehemalige MitschülerInnen interessieren sich füreinander, hören einander zu und haben etwas zu erzählen, weil sie auf gemeinsame und vergleichbare Erfahrungen in der Vergangenheit zurückblicken, sich dem Gemeinsamen zuwenden können. Heimat bezeichnet im weitesten Sinne den Lebensraum der Kindheit und Jugend, Herkunft und Aufwachsen. Eine spezielle Suchrichtung liegt in der Anknüpfung an die vergangene Schulzeit, im Kontakt zu Ehemaligen, die (Schul-)Heimat mitkonstituieren. Beate Mitscherlich (1997: 103f.) führt in einer psychologischen Untersuchung zum individuellen Prozess von Beheimatung verschiedene Aspekte des Grundbedürfnisses nach Heimat aus. Heimat ist u.a. dort, wo sich Individuen vertraut, sozial eingebunden und anerkannt, sich am passenden Platz fühlen und

Spuren hinterlassen (haben). Spuren sind vor allem (gemeinsame) Erinnerungen, die im *Heimatgefühl* wiederaufleben („Und irgendwie hat es so was gehabt wie so (///) wie von zu Hause – in dem Moment. Ich fühlte mich völlig heimisch, irgendwie gehörte ich dahin.“ (Heidi, 26|)). Bedürfnisse nach sozialer Integration, Identität und biographischer Kontinuität spielen im Prozess der Beheimatung eine große Rolle (vgl. auch Salzmann 1990: 330 „positive Erfahrung der Ortsbindung, Sicherheit und Identitätsfindung“, und ebd.: 331 Heimat als „emotional-existenzielle Beziehung“). Nach Mitzscherlich (ebd.: 114) handelt es sich um „*subjektive Konstruktionen* über Vergangenheit, die zur Begründung und Stabilisierung eines aktuellen Selbst bzw. einer aktuellen Heimat-Beziehung dienen müssen.“ [Heimat; dV] „ist also in erster Linie eine aktuell sinnvolle subjektive Konstruktion, die begründen soll, wer man heute geworden bzw. wo man heute ‚gelandet‘ ist.“ Das Wiederaufleben heimatlicher Gefühle im Rahmen eines Klassentreffens ist demgegenüber das Ergebnis eines kollektiven Aktes – einer Erinnerungsarbeit rund um eine „erlebte und gelebte Zeit, in der individuelles wie kollektives Bewußtsein wirksam werden.“ (Tremml 1990: 72; vgl. auch Piepmeier 1990: 105f.) Auf den Bereich der Ehemaligen bezogen, bezeichnet Heimat eine spezifische (Schul-)Umwelt, begründet auf einem Sichkennen und Erkennen und gemeinsam geteilten Erfahrungen.

In den Interviews zeigen sich *Anknüpfungspunkte zwischen Generation und Schulzeiterinnerungen*:

- Zum einen Anknüpfungen durch das *Erleben von Schule als Heimat* bei den jüngeren Interviewten (vor allem bei Biggi, Heidi und Maria).
- Zum anderen Erinnerungsanknüpfungen, die den *Schulalltag als zeittypisch bzw. beeinflusst von zeitgeschichtlichen Ereignissen* beschreiben, bei den älteren Ehemaligen.

Das Gefühl *generationaler Zugehörigkeit* hat unterschiedliche Hintergründe:

- Die älteren Ehemaligen berichten von ‚objektiven‘ Umständen durch den Krieg und die Nachkriegszeit.
- Die jüngeren Ehemaligen greifen keine zeitgeschichtlichen Bezüge auf – sie sprechen von heimatlichen Gefühlen ihrer Schule gegenüber.

Für alle Ehemaligen, bei denen sich ein Generationenbezug zeigt, gilt, dass sie das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Generation in gemeinschaftlichen Akten während des Treffens *erarbeiten* müssen⁵³. Dies geschieht vor allem in Momenten der Verlebendigung während der Begegnung (siehe Kapitel 8.1.2). In diesem Sinne kann die Generationenzugehörigkeit als *Entscheidung* oder *Wahl* für eine Erweiterung oder Vertiefung des gemeinschaftlichen Erlebens und des Gefühls der Zugehörigkeit verstanden werden. Der Bezug auf die gemeinsame Generation ist eine mögliche Strategie auf der Suche nach Ähnlichkeiten und um den anderen näher zu kommen (gewählte Generation).

Ehemalige müssen sich als Angehörige einer gemeinsamen Generation *erkennen* – dazu gehört nicht so sehr, den anderen neu kennen zu lernen, sondern vielmehr das Gemeinsame herauszuarbeiten (Wir-Zeit statt Ich-Zeit). Dies geschieht über die Aktualisierung, vor allem in der ritualisierten Form des Erinnerns (Verlebendigung, vgl. Kapitel 8.1.2). Das generationale Gefühl entsteht spontan, beispielsweise führt Biggi aus: „da wird einem das Gefühl gegeben: Du gehörst dazu, Du gehörst zu uns, und wir sind eine Gruppe. Und das war einfach toll.“ (Biggi, 11|) Eine Stimmung und ein Gefühl der Verbundenheit, das sich nach Heinz Bude (2000a: 33, siehe Theorieteil, Kapitel 2.4) zeitlich begrenzt und „ohne nachhaltiges ‚Wir-Handeln‘“ und Verpflichtung ist. Die „generationelle Selbstidentifikation“

⁵³ Im Vorfeld des Treffens, wenn der Ehemalige noch allein ist mit sich und seinen Erinnerungen, spielt der Generationenbegriff – wie mein Interviewmaterial zeigt – keine Rolle, das heißt die generationale Gemeinschaft wird nicht thematisiert.

stiftet, so Bude, keine dauernde, sondern nur eine gelegentliche Orientierung. Das Mitschwingen dient mehr der momentanen Lebensgefühlsversicherung als der generellen Handlungsstrukturierung“. Sich als Teil einer Generation zu erleben schafft Gemeinsamkeit und Gemeinschaft – gerade zu diesem Zwecke aktualisieren bzw. verlebendigen die Ehemaligen gemeinsame Vergangenheit (als Basis für die Generationenzugehörigkeit). Ein Gefühl von Zugehörigkeit, das spontan entsteht (siehe Biggi weiter oben) und Gemeinsamkeiten schafft. In einigen Fällen wirkt die generationale Zugehörigkeit, entgegen der Beschreibung Budes, aber auch nachhaltig bzw. weit über das Treffen hinaus. Frau Bach beispielsweise beschreibt, dass sie erst seit dem ersten Treffen dazugehört („also es hat eigentlich erst für mich so ein Gefühl, dass ich dazugehöre 25 Jahre später angefangen“ (Bach, 19|). Ein Erleben von Zugehörigkeit, das Ausdruck einer langfristigen (teilweise gar lebensbegleitenden) gemeinschaftlichen Identifikation – und Teil der individuellen Biografie ist. Jedoch nicht im Sinne eines konkreten Wir-Handelns, sondern als Teil eines handlungsunterstützenden generationalen Gedächtnisses.

Die Generationenzugehörigkeit wird vor dem Hintergrund gemeinsam erlebter Schulzeit, den zeitgleichen „Bedingungen des Aufwachsens“ (Fend 1988), einer vergleichbaren Problem- und Ausgangslage (Altersgleichheit, gleiche Jahrgänge in den Klassen) etc. bestimmt. Die Generationenbilder können als *SchülerInnengenerationen* beschrieben werden (vgl. dazu Generationen-Kapitel 2.4) – einmal im Kontext markanter und prägender Zeitereignisse und Umbruchzeiten (Kriegs- und Nachkriegszeit), die sich auf die Schulzeit auswirken und einmal ohne markanten zeitgeschichtlichen Hintergrund – die in allen Fällen eine besondere Zusammengehörigkeit ausbilden. Die Zugehörigkeit bezieht sich immer (mindestens) auf die ehemaligen MitschülerInnen. Diese stellen eine kleine generationale Bezugsgruppe dar, die Nähe und Zugehörigkeit symbolisiert. Darüber hinaus weist der generationale Bezug auch über die Klasse hinaus (bei Frau Bach und Maria⁵⁴). Der generationale Bezug bei den ehemaligen MitschülerInnen wird nicht über soziale Großgruppen hergestellt, wie dies den „Generationseinheiten“ im Sinne Mannheims entspricht (siehe Liebau 1997: 21), sondern über eine kleine und fassbare Gemeinschaft. Der Bezug auf eine gemeinsame Generation oder das Gefühl der Zugehörigkeit wird über die Gemeinschaft der Ehemaligen hergestellt.

Nach von Engelhardt (1997: 62f.) schafft die „erinnernde Vergegenwärtigung der Vergangenheit“ eine, „den einzelnen und seine Lebensgeschichte *überdauernde* [Hervorhebung dV] Gemeinschaftsbindung, bedeutet eine Vermittlung von Traditionen, bietet Orientierung und Sicherheit“. Die kleine generationale Einheit in Form der SchülerInnengeneration verfolgt gerade diese Ziele, vor allem die Gemeinschaftsanbindung, und zwar auf der Basis der erinnernden Aktualisierung, als auch den Erhalt oder das Überdauern der Gemeinschaft – im generationalen Gedächtnis. Dazu mehr in Kapitel 11.

Ohne generationale Erweiterung

In den Interviews mit Anne, Klaus, Peggi, Raimund und Sanne (diese Ehemaligen sind zwischen 25 und 39 Jahre alt) findet sich kein generationaler Bezug. Betont wird überwiegend das Trennende, die ‚andere Welt‘ der anderen wird hervorgehoben. Gemeinsamkeiten gibt es nur am Rande – einige lehnen das gemeinsame Wir geradezu ab. Unterschiede werden sichtbarer als Ähnlichkeiten (z.B. Anne: „die haben andere Probleme, andere Dinge, die für sie wichtig sind“. (Anne, 21 |)). Weniger eindeutig ist die Situation bei Klaus einzuschätzen, der Heimatgefühle während der Schulzeit empfunden, aber auch in dieser Zeit wieder abgelegt und sich bewusst von der Schule distanziert hat: Früher, „vielleicht bis zur 10. Klasse“, bedeutete für Klaus Schule „Heimat“, ein Ort, an dem er sich „verankert“ und „zu Hause“

⁵⁴ Maria trifft im Rahmen des Treffens praktisch nicht auf ihren ehemaligen Klassenverband, sondern auf SchülerInnen aus anderen Klassen ihres Jahrgangs.

fühlte. „Später“ empfindet er sie als „starren Rahmen“ und wünscht sich, dass die Schule „zu Ende ist“ (Klaus, 12|).

8.3 Nähe und Distanz

Nähe und Distanz bezeichnen zwei Pole, die sich auf die Wirkungen des *Wir* beziehen bzw. darauf, wie das *Wir* erlebt wird. Nähe und Distanz leiten sich aus den vorherigen *Wir*-Eigenschaften ab: aus der Aktualisierung und der Suche nach Ähnlichkeiten und verbinden sich u.a. mit den Teilfragen, ob der Einzelne in der Gemeinschaft ‚aufgeht‘ (als größtmögliche Nähe), oder ob er Distanz zu den anderen hält und ob er innerhalb oder außerhalb der Gruppe steht.

8.3.1 Nähe

● *Biggi* fühlt sich in der Begegnung mit ihren MitschülerInnen inmitten der Gruppe, erlebt diese als *eine* Gemeinschaft, die Geborgenheit vermittelt und in die sie voll integriert ist: „da war ich mitten da drin dann so, so integriert“ (Biggi, 16|), „das war irgendwie so’n Gefühl von Geborgenheit“ (Biggi, 20|), „da wird einem das Gefühl gegeben: Du gehörst dazu, Du gehörst zu uns, und wir sind eine Gruppe“ (Biggi, 11|).

● *Herr Wilmer* beschreibt, ohne dass er besondere Gefühle in diesem Zusammenhang anführt, einen engen Mitschülerkreis der „bewussten 17“ (Wilmer, 19|), die von Anfang an eine nach außen begrenzte Gemeinschaft bilden, die von „Vertrautheit“ und „Vertrauen“ geprägt ist. „Ist ja unsere Gruppe“, eine Gruppe, die „jeden von uns durch das ganze Leben begleitet“ (Wilmer, 19a|), so die statements von Ehemaligen beim Bierabend. Eine über die Jahrzehnte gewachsene Verbindung, in der sich der Einzelne selbstverständlich aufgehoben fühlt.

● *Heidi* beschreibt ihre emotionale Nähe zu ihren MitschülerInnen: „irgendwie lieb ich die alle“ (Heidi, 18|) und einen gemeinsamen ‚Ursprung‘: „das sind die gemeinsamen Wurzeln“ (Heidi, 23|), die die Einzelnen zu *einer* Gemeinschaft zusammenschweißt („das hat uns irgendwie zusammengeschweißt“).

● *Frau Bach* beschreibt ein „ganz beglücktes Zusammensein“, in dem sich die Grenzen zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft aufheben. Gemeinsam unternehmen die Ehemaligen eine Reise durch die Zeit: „Und wir waren noch mal in der Schule, und waren auch gleichzeitig hier“ (Bach, 25|).

Nähe und Distanz werden von verschiedenen Aspekten (von Aktualisierung und Ähnlichkeiten) mitbestimmt, die teilweise in den vorherigen Kapiteln jeweils analysiert wurden. Bei allen Ehemaligen, die sich unter Nähe subsumieren lassen, fallen diese Aspekte überaus stark oder positiv aus. Dies findet zusammengenommen einen Ausdruck in einem positiven und bedeutsamen Erleben des besuchten Klassentreffens.

Biggi und Herr Wilmer beschreiben eine starke emotionale Bindung an ihre Gruppe, in der sich die Einzelnen zu einer Gemeinschaft verbinden. Die Vergangenheit ist in Biggis Fall noch nahe und bedarf nur am Rande der Verlebendigung, allerdings wird an die „Wünsche und Träume“ vom letzten Jahr angeknüpft, die gleichzeitig einen gemeinsamen Startpunkt markieren. Wichtiger scheint das neue Kennenlernen über aktuelle Gesprächsthemen, das intensiv verbindet. Bei Herrn Wilmer ist eine Verlebendigung über die Rekonstruktion von Vergangenem kaum nötig, weil er sich mit seinen ehemaligen Mitschülern regelmäßig trifft.

Zusätzlich zur starken emotionalen Bindung an die Gruppe heben sich die Grenzen bei Heidi und Frau Bach zwischen dem Einzelnen und der Gruppe (zumindest zeitweise) auf. Die Verlebendigung von Vergangenheit, die eine neue Gemeinschaft entstehen lässt, spielt dabei eine große Rolle. Die Verlebendigung trifft hier auf einen weiten Zeitabstand zwischen Schulbesuch und erstem Treffen, mit starken emotionalen Effekten. Für alle vier spielen sowohl vergangene als auch aktuelle Themen (Ich-Zeit und Wir-Zeit) eine Rolle. Die Gemeinschaft wird über eine starke Suche und Betonung von Ähnlichkeiten harmonisiert (bis

auf Frau Bach wird der gemeinsame Anfang herausgestellt) und alle beziehen sich auf eine generationale Einheit der ehemaligen SchülerInnen.

8.3.2 Zwischen Nähe und Distanz

● *Frau Grund* berichtet von einem „Zusammengehörigkeitsgefühl“, das sich über die Jahre erhalten hat, und von einer „Vertrauensbasis“. Gleichzeitig ist „auch eine gewisse Anonymität da (...) denn die sind weit weg.“ (Grund, 14|). Ein Gefühl für ihre Mitschülerinnen, das sich zwischen Nähe und Distanz bewegt. In den gemeinsamen Momenten, in denen ihr Erinnerungen fehlen („ich habe davon nichts mitgekriegt“ (Grund, 6|)), steht sie auch außerhalb der Gruppe.

● Auch *Maria* beschreibt Gefühle, die zwischen Nähe und Distanz wechseln. Einerseits fühlt sie sich ihren ehemaligen MitschülerInnen nah, da sie erkennt, „nicht alleine“ zu stehen und „nicht die einzige“ mit ihren Vorstellungen zu sein. Sie steht in diesen Momenten innerhalb der Gruppe und fühlt sich aufgehoben. Andererseits beobachtet sie aus einer ‚fernen‘ Position einzelne MitschülerInnen („Guck an, von dem habe ich immer gesagt, der wird mal was ganz dolles und den habe ich überrundet.“ (Maria, 23|)) und schafft so Distanz bzw. steht zeitweise auch außerhalb der Gruppe.

● Zu Beginn der Begegnung wird *Peggi* mit einem „da isse“ begrüßt („und ich mein das ist dann halt eben, das überträgt sich dann auch.“ (Peggi, 18|)). Peggi wird als die aufgenommen, die sie *war*. Damit verbindet sich ein Gefühl der Zugehörigkeit bzw. wird ein Gefühl für die alte Gruppe wach. Diese Verbindung geht im Laufe des Abends (zumindest zeitweise) wieder verloren. Peggi beschäftigt sich mit der enttäuschenden Begegnung mit ihrem ehemaligen Freund („dann hat diese Person halt eben irgendwie gedanklich mich dann doch noch erreicht, aber halt eben negativ“ (Peggi, 21|)) und scheint nicht nur ihm, sondern der ganzen Gruppe gegenüber Distanz zu empfinden (bzw. empfinden zu müssen, um sich dadurch auch von ihren großen Erwartungen zu distanzieren). Distanz wird auch in Peggis Charakterisierung der Begegnung deutlich: „Nie wirklich persönlich oder nie so intim auch, es war halt eben auch immer oberflächlich geblieben“ (Peggi, 23|).

● In vergleichbarer Weise findet sich dies auch bei *Anne*. Zu Schulzeiten noch eine innig erlebte Gemeinschaft, sind die Momente der Zugehörigkeit und der Verbundenheit während des Treffens eher selten. Einmal berichtet sie, sie habe „wieder ganz normal in unserer Clique gegessen“ oder sie könne sich vorstellen, sich mit ihren ehemaligen MitschülerInnen „auch wieder (zu) treffen“. Andererseits gibt es aber auch Situationen, in denen sie sich „irgendwie doch so 'n bisschen, dass man nicht unbedingt dazugehört (...), als jemand, der „schon 'n bisschen Außen“ (Anne, 14|) steht, empfindet.

● *Klaus*, der „ein Stück gemeinsame Geschichte“ beschreibt, gemeinsame Abiturerfahrung und eine damit verbundene Gemeinschaft speziell im letzten Schuljahr, spiegelt in der Begegnung eine Gruppe wider, in der zwischen seinen ehemaligen MitschülerInnen zwar „was Neues entstand“ oder „aufgefrischt“ wurde, aber nicht speziell zwischen ihm und den anderen (neue Bindungen ergeben sich „jetzt nicht unbedingt“ (Klaus, 19|)). Er beobachtet den Verlauf des Abends genau, wahrscheinlich auch in seiner Funktion als Mitinitiator, der mitverantwortlich für den Erfolg des Treffens ist. In seiner Beobachterrolle („dann auch so mich und die anderen so 'n bisschen beobachtet an dem Abend“ (Klaus, 17|)) nimmt er eine emotional eher distanzierte Position ein.

● *Raimund* bezieht Nähe und Gefühle „füreinander“ ausschließlich auf seine ehemaligen weiblichen Mitschülerinnen. In dieser Runde findet er alte Gefühle zeitweise wieder. Über die Frage, „was habe ich überhaupt früher für eine Rolle in der Klasse gehabt?“ (Raimund, 13|), über die er erstmals nachdenkt, wird ihm deutlich, dass er sich „immer sehr distanziert verhalten“ (Raimund, 13|) hat. Eine Distanz, die er vor allem seinen ehemaligen Mitschülern gegenüber zeigt. Insgesamt scheint auch Raimund aufmerksam auf das zu achten, was um ihn herum

geschieht. Er ist sich seiner Sonderstellung durchaus bewusst und versucht, sich mit seinem neuen Selbstbewusstsein zu behaupten. Dadurch wahrt er auch Distanz zur Gruppe.

● Zwischen *Herrn Berg* und der Gruppe scheinen über weite Strecken emotionale Distanzen zu bestehen, insbesondere in den Momenten, in denen er mit alten Vorwürfen konfrontiert wird. Ausnahmen bildet der Erinnerungsaustausch („Weißt Du noch?“ (Berg, 20|)), durch den sich Momente der Verbundenheit ergeben. Herr Berg ist als Initiator ‚Mann des Abends‘, der für das Gelingen der Begegnung verantwortlich ist – was ein einen zusätzlichen Grund für seine Distanziertheit darstellt.

● Bei *Herrn Mallen* wird eine schon schwierige Ausgangssituation durch die Wachsamkeit Herrn Mallens verstärkt, der ängstlich darauf bedacht ist, keinen falschen Schritt zu tun. Eine Anspannung, die sich in Distanziertheit äußert. Nähe ergibt sich in einzelnen Kontakten zu weiblichen Mitschülerinnen („die erschien dann plötzlich, und wir fielen uns dann auch spontan in die Arme“ (Mallen, 19|)) und es scheint, als suche er die intensive Nähe zu den Frauen, indem er an alte Gefühle anzuknüpfen sucht, vor allem aber durch sein ‚Geständnis‘ („Du weißt das bis heute noch nicht, aber ich will Dir das mal sagen“ (Mallen, 20|)).

Zwischen Nähe und Distanz lassen sich acht Ehemalige ansiedeln:

- Frau Grund und Maria berichten von Momenten der Distanz, die sie zeitweise auch außerhalb der Gemeinschaft stellen. Überwiegend sind sie ihrer Gemeinschaft aber nahe und nehmen eine Position innerhalb dieser ein. Wie schon in der Aktualisierung und in den Ähnlichkeiten zu sehen war, lassen sich beide auf die Gemeinschaft, indem sie beispielsweise die Generationenzugehörigkeit betonen und darum bemüht sind, die Gemeinschaft zu harmonisieren.
- Anders bei Peggi, Anne, Klaus und Raimund, die zwischen Nähe und Distanz zu den ehemaligen MitschülerInnen pendeln. Mal steht der befragte Ehemalige in, mal außerhalb der Gruppe und nimmt dabei unterschiedliche Standorte ein, die ihn die Gruppe oder Einzelne aus der Distanz betrachten lassen. Zeitweise sind aber auch hier Möglichkeiten gegeben, der Gruppe nahe zu sein. Die Aktualisierung (und damit die Kommunikation) ist in den meisten Fällen begrenzt, sowohl thematisch als auch hinsichtlich der Auswahl der GesprächspartnerInnen. Keiner der hier zusammengestellten Ehemaligen bezieht sich auf eine gemeinsame SchülerInnengeneration und bis auf Klaus betonen alle neben Ähnlichkeiten auch Unterschiede zwischen sich und den anderen. Insgesamt ist hier ein weniger intensives Bemühen um Harmonisierung zu erkennen.
- Auch Herr Berg und Herr Mallen pendeln zwischen Nähe und Distanz zu den ehemaligen MitschülerInnen, wobei zeitweise Distanzierungen, die vor allem von den ehemaligen Mitschülern ausgehen, überwiegen. Herr Mallen steht zeitweise innerhalb der Gruppe bzw. innerhalb der Teilgruppe der ehemaligen Mädchen. Herr Berg wird vor allem in Situationen außerhalb der Gruppe ‚verdrängt‘, in denen die anderen deutlich machen, dass sie nichts vergessen haben. Nähe mit zwanghaftem Charakter, die sich aus alten Aufträgen und Zuschreibungen ergibt, insbesondere aber durch die Zugehörigkeit zu einer Generation, die nicht gewählt und damit auch nicht einfach abgelegt werden kann. Herr Mallen sucht nach Ähnlichkeiten, findet diese aber nur zum Teil und bei Herrn Berg werden ausschließlich Unterschiede betont. Ein neues Kennenlernen (Ich-Zeit) fehlt weitestgehend und beide bleiben der Vergangenheit verhaftet.

Distanziertheiten gegenüber den ehemaligen MitschülerInnen ergeben sich vor allem durch die Einnahme beobachtender, vorsichtiger oder wachsamer Positionen. Die anderen werden zum Teil ängstlich in Augenschein genommen, man will keinen falschen Schritt tun. Dies ist vor allem bei den männlichen Ehemaligen zu sehen, die sich damit außerhalb der Gruppe

stellen (von außen beobachten bzw. aus sicherer Entfernung). Nähe ergibt sich aus der Bereitschaft und aus dem Interesse, sich auf die Gruppe einzulassen, zu harmonisieren.

8.3.3 Distanz

● *Sanne* beschreibt die Atmosphäre am Abend als „steif und künstlich“ (Sanne, 16|). Sie drückt damit eine Stimmung und ein Gefühl aus, das von Fremdheit und Distanz geprägt ist – eine auch nur in Ansätzen vertraute Basis fehlt. Hier ist sie nicht gerne, bleibt für sich und empfindet das ganze Treffen als „so schrecklich“. *Sanne* ist angespannt und voller Abwehr, mit ihren ehemaligen MitschülerInnen dort kann sie „ganz wenig anfangen“. Sie steht außerhalb der Gruppe und scheint auch keinen Zugang zu suchen, vielmehr beobachtet sie mit distanzierterem Blick das Gruppengeschehen. Eine Position, die sie bewusst einzunehmen scheint. *Sanne* sucht keine Ähnlichkeiten, sondern nimmt fast ausschließlich Unterschiedliches zwischen sich und ihren ehemaligen MitschülerInnen wahr.

8.3.4 Zusammenfassung

- *Nähe*. Verbundenheit und Nähe zeigen sich in dem Gefühl, Teil *einer* Gemeinschaft zu sein (der Weg dorthin ist die Harmonisierung). Es werden keine einzelnen Standorte mehr eingenommen, sondern die Gruppe wird als *eine* Gemeinschaft erlebt. Wann geht der Einzelne in der Gemeinschaft auf? Alle Ehemaligen, die innerhalb *einer* Gemeinschaft stehen, bezeichnen ihre Gemeinschaftsgefühle beispielsweise als ein „Gefühl der Geborgenheit“, die Begegnung als „beglücktes Zusammensein“ oder als eine starke emotionale Zuneigung „irgendwie lieb ich die alle“. Ein Aufgehen, Eintauchen in die Gruppe, das sich nur in einzelnen Momenten zeigen kann oder in der Rückschau auf das Treffen die gesamte Begegnung umfasst. ‚Aufgehen‘ in der Gruppe meint das geglückte Anknüpfen an Vergangenes, an Situationen, Erlebnisse und Geschichten und an Gefühle, die gemeinsam verlebendigt werden. In zwei Fällen, bei Herrn Wilmer und Biggi, nimmt das Ritual der Verlebendigung keinen so großen Raum ein, weil zeitliche Nähe deren Beziehungen bestimmt.
- *Zwischen Nähe und Distanz*. Zwischen Nähe und Distanz, zwischen einer engen und positiven emotionalen Beziehung und dem emotionalem Abstand bzw. der emotionalen Zurückweisung, pendeln die meisten der befragten Ehemaligen. In Momenten emotionaler Nähe wird von einigen nicht die ganze Gruppe umfasst, sondern nur einzelne Personen. Die Ehemaligen stehen mal innerhalb, mal außerhalb der Gruppe. Ihre Standorte sind die eines Einzelnen gegenüber der Gruppe. Momente des Aufgehens in der Gruppe, in denen der Einzel-Standort sich verwischt, gibt es nur selten.
- *Distanz*. Von emotionaler Distanz und Abwehr ist das Verhältnis zwischen *Sanne* und ihren MitschülerInnen geprägt. Ihr Standort liegt außerhalb der Gruppe, die sie von dieser Position her beobachtet und weitere Abgrenzungen trifft, und wird bewusst beibehalten.

9 Das Wir und die Biografisierung

Das Wir stellt einen umfassenden Bezugs- und Biografisierungsrahmen⁵⁵ für den Einzelnen und für die Gruppe dar, der darüber bestimmt, in welchem Ausmaß Biografisierung stattfinden kann. Das jeweilige Wir zeigt sich in der Verbindung der Befunde aus den vorherigen Analyseschritten – Aktualisierung, Ähnlichkeiten, Nähe und Distanz – mit den zusätzlichen Angaben der InterviewpartnerInnen über ihr Wir-Gefühl.

Das ‚Wir-Empfinden‘ zeigt grundlegende Gemeinsamkeiten an, die über die Altershomogenität, vergleichbare Bildungsabschlüsse etc. hinausgehen. Die Substanz des Wirs bilden gemeinsame Erinnerungen bzw. die geteilte Schulzeit-Vergangenheit (die gemeinsamen „Wurzeln“), das Erleben emotionaler Nähe oder Distanz und die Bindung der Ehemaligen untereinander. Das Wir-Gefühl kann ein dauerhaftes und generationales Wir umfassen, sich aber auch auf den Abend der Begegnung, auf das zeitlich begrenzte Wir, reduzieren. Das Wir zeigt sich in unterschiedlichen Intensitäten. Sie reichen von einem eher eingeschränkten und emotional distanzierten Wir-Gefühl, hin zu einem starken, stabil und unauflöslich erscheinenden Wir, von der Wahrung der Grenzen zwischen Individuum und Gruppe bis hin zu einer Auflösung bzw. zu einem Aufgehen des Einzelnen in der Gemeinschaft. Verschiedenen Wir-Ausprägungen, die, angelehnt an die Biografisierungsmodi (siehe Kapitel 6) daraufhin angeschaut werden, in welcher Intensität und Reichweite Biografisierung mit ihnen möglich ist.

9.1 Das starke Wir

● Bei *Frau Bach* hat es vor der ersten Begegnung kein (positives) Wir gegeben. Erst mit der Bewusstwerdung, dass sie Teil einer Gemeinschaft ist („da gehörst Du hin“), 25 Jahre nach dem Abitur, entdeckt sie Gemeinsamkeiten und entwickelt sich ein gemeinschaftliches Wir (vom *die* zum *wir*). Frau Bach beschreibt eine Gemeinschaft, in der keiner den anderen überrunden will, es war keiner dabei, der „mehr sein (will; dV), als man ist oder so 'ne Angeberei, bei keinem Einzigen, wer da noch so hoch gekommen ist; überhaupt nicht bemerkt.“ (Bach, 16|) Sie erkennt gemeinsame Wurzeln, die sie in ein erweitertes Wir, in die Generation der Nachkriegskinder, fasst. Beim zweiten Treffen sind die Beziehungsfäden bereits gesponnen, Frau Bach kann einen gemeinsamen Faden wieder aufnehmen, an einen „gemeinsamen Punkt anknüpfen“, als hätte es zwischen erstem und zweitem Treffen keine Zwischenzeit gegeben. Frau Bach geht geradezu in der Gemeinschaft auf.

● *Heidi* stellt schon vor der Begegnung das Gemeinsame der Gruppe, die Gemeinschaft, in den Vordergrund. Eine nahezu unauflösbare Gemeinschaft bzw. ein die Zeiten überdauerndes Wir, in der sich Heidi schon als Kind aufgehoben fühlte. Sie beschreibt heimatliche Gefühle der Gemeinschaft gegenüber („hat es so was gehabt wie so (///) wie von zu Hause“ (Heidi, 26|)). In der Begegnung heben sich die Grenzen zwischen Individuen und Gruppe als Ganzer auf und eine tiefe Zuneigung wird spürbar. Alle sind am anderen interessiert, lassen sich aufeinander ein, bilden einen kreativen Hintergrund. Die Gemeinschaft hat einen gemeinsamen Ursprung, gemeinsame Wurzeln und eine gemeinsame Geschichte. Eine zusammengeschweißte Gemeinschaft, unauflösbar, überdauernd und unaustauschbar („Kein anderer kann das nachvollziehen“ (Heidi, 24|)).

● *Herr Wilmer* berichtet von einer starken Wir-Gemeinschaft in der Schulzeit, von den „bewussten 17“, einem engen Kreis. Die Gemeinschaft basiert auf langjährigen Begegnungen, die neben Routineveranstaltungen (Plaudern und Trinken) immer wieder auch spezielle highlights (Festvorbereitungen) bieten. Der Alltag wird von Zeit zu Zeit durch besondere

⁵⁵ An dieser Stelle möchte ich noch einmal betonen, dass es um die individuelle Wahrnehmung der Wir-Gemeinschaft geht, also um die Gemeinschaft aus der Sicht des Einzelnen. In der Weise, in der die Gemeinschaft vom Einzelnen wahrgenommen wird, ist Biografisierung für den Einzelnen möglich.

Begegnungen (bspw. Klassentreffen in den neuen Bundesländern) unterbrochen. Das Miteinander ist von Vertrauen geprägt; es wird aber auch einander kritisiert. Die Gemeinschaft bezieht langjährige Mitglieder (zum Teil auch die Witwe eines Verstorbenen) mit ein; hält aber Gemeinschaftsgrenzen geschlossen (wenig offen gegenüber ‚neuen‘ Ehemaligen). Neben der großen Gemeinschaft gibt es kleinere Zusammenschlüsse von Freunden. Schule spielt ansonsten kein großes Thema mehr (Verselbständigung). Die ‚Seele‘, der Bezugspunkt der Gemeinschaft, ist der ehemalige Lehrer, auch über seinen Tod hinaus. Er hat eine unverwechselbare Gemeinschaft geprägt, die seine Handschrift trägt.

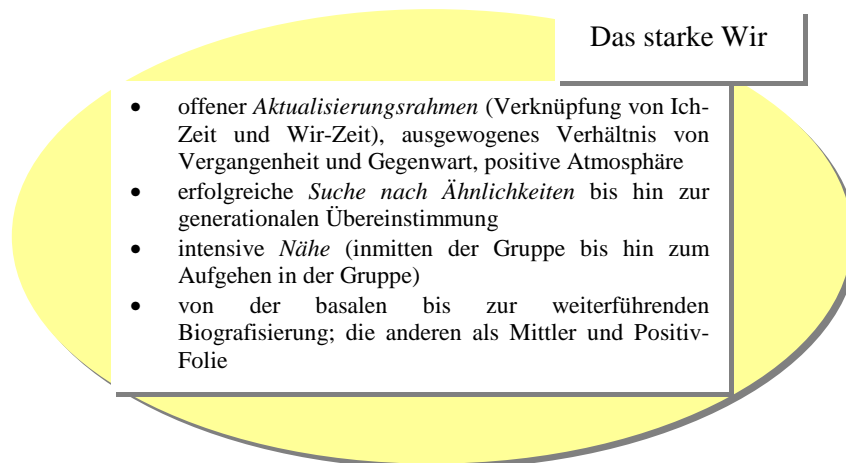
● *Biggi* betont das Wir ihrer gemeinsamen Schulzeit: die gemeinsame Leistung und gemeinsame Erlebnisse. Ein Wir-Gefühl ergibt sich für Biggi durch die Erkenntnis, dass die Ehemaligen durch gemeinsame Leistungen zusammengehören und dass sie selbst dazu gehört („wir gehören irgendwo noch zusammen“ und „du gehörst dazu“). Die Erinnerungen an die Abiturzeit sind noch lebendig – die Ehemaligen halten gemeinsam Rückschau und überprüfen, inwieweit sich ihre Wünsche und Träume realisiert haben. Die Begegnung macht Spaß; gleichzeitig werden zentrale Themen miteinander besprochen: Studium, Beruf und Beziehung. Sie erkennt, dass auch die MitschülerInnen Höhen und Tiefen kennen. Biggi fühlt sich in die Gemeinschaft integriert, „mittendrin“, geborgen und akzeptiert. Die Begegnung ordnet aber auch Gruppenkonstellationen neu – alte Gruppen heben sich auf, formieren sich neu. Ehemalige können so neu kennen gelernt werden (sich in einem anderen Licht zeigen). Den Einzelnen ist nicht daran gelegen, sich zu profilieren. Die Ehemaligen starten gemeinsam in die Zukunft.

Gerade noch als stark zu bezeichnen ist das Wir bei Frau Grund und Maria:

● *Frau Grund* kann sich kaum an Gemeinschaftliches in ihrer Schulzeit erinnern, berichtet aber, sie habe „die Kinder von früher, so die Mädchen, die wir waren“ im „Kopf“. Sie erlebt das Wir anfangs aus zweiter Hand, da ihre Erinnerungen entweder verloren oder nur schwach ausgeprägt sind. Allein kann sie ihre Schulzeit nicht verlebendigen. Das Wir-Gefühl ist ein ‚neues‘, es setzt an der neu zusammengefundenen Gruppe an, an dem, was die Ehemaligen miteinander tun bzw. austauschen: an die gemeinsame Rekonstruktion von Vergangenem, an praktischer Lebenshilfe, neuerwachten Sympathien, im Austausch beruflicher Themen und persönlicher, (kritischer) Lebensereignisse. Grundlage für das Gemeinschaft bildet ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“ (Grund, 10|), das sich nach Frau Grund „lange erhalten“ hat und das „Interesse“ aneinander erklärt.

● *Maria* beschreibt im Hinblick auf ihre direkten MitschülerInnen bzw. auf den Klassenverband kein Wir-Gefühl. In der Begegnung zeigen sich jedoch viele Gemeinsamkeiten, das gemeinsame Erwachsenwerden, das sich bei ihr auf die ganze Generation erweitert. Das Gemeinsame verbindet und bietet die Möglichkeit, ähnliche Erfahrungen und Erlebnisse zu übertragen.

Die Eigenschaften des starken Wir



In den Eigenschaften des starken Wir zeigt sich, dass das Bemühen um Aktualisierung, die Suche nach Ähnlichkeiten bis hin zur Vergewisserung einer gemeinsamen Generationenzugehörigkeit und Schaffung einer intensiver Nähe, auf die Bildung einer überdauernden Gemeinschaft abzielt (Kontinuität). Auf eine Gemeinschaft, die im Kern durch eine gemeinsame Geschichte gestützt und stabilisiert wird. Im intensiven Wir-Gefühl spiegelt sich die starke Gemeinschaft.

- Der *Aktualisierungsrahmen* ist weitestgehend offen: Die Kommunikation ist dicht und intensiv, Gespräche zielen auf ein intensives Aktualisieren bzw. Kennenlernen ab und in Gesprächen über das Gestern werden alte Zeiten gemeinsam erinnert (intensive Verlebendigung), sie reichen vom Streich über „Erinnerungssachen“ hin zu Zeitreisen in vergangene Schulstunden – die Ich-Zeit und die Wir-Zeit gehen eine enge Verbindung ein (Ausgewogenheit von Themen mit Vergangenheits- und Gegenwartsbezug). Den Hintergrund bildet eine heitere und vertrauensvolle Atmosphäre.
- Die *Suche nach Ähnlichkeiten* ist erfolgreich (und damit auch die Harmonisierung). Betont werden zum Teil gleich mehrere Ähnlichkeiten, die sich auf die ganze Gruppe beziehen, beispielsweise der gemeinsame Anfang und Übereinstimmungen in der Berufswahl, im Denken, Fühlen etc. Ähnlichkeiten, die bis zur Generationenzugehörigkeit hin reichen (SchülerInnengeneration).
- In der starken Gemeinschaft vermittelt sich eine starke Nähe⁵⁶ und Vertrauen zwischen den Ehemaligen, der Ehemalige befindet sich inmitten der Gruppe. In einigen Fällen heben sich gar die Grenzen zwischen Individuum und Gruppe auf, der Einzelne geht in der Gruppe auf, steht nicht auf individuellem Standort, sondern übernimmt den der Gruppe.

Das starke Wir und Biografisierung:

- Alle Ehemaligen biografisieren im Bereich neuer Selbstgewissheiten. Hier ist vor allem *die Vergangenheit ein großes Thema*, geknüpft an gemeinsame „Wünsche und Träume“ vom erst einem Jahr zurückliegenden Abitur (Biggi), oder bezogen auf gemeinsame „Wurzeln“, die mehrere Jahrzehnte zurück reichen (Heidi). Auch alte heimatliche Gefühle der Schule gegenüber und Rückblicke auf die sportliche Karriere sind Thema (Maria), ebenso die Frage, warum sie früher nicht dazu gehörte (Frau Bach), die Suche nach Erinnerungen (Frau Grund), oder (die sich immer wiederholende) Frage, ob der

⁵⁶ Nähe wird bei Frau Grund und bei Maria nicht durchgängig beibehalten, zeitweise entstehen auch Distanzen zu den MitschülerInnen.

gemeinsame Anfang die Gemeinschaft noch trägt (Herr Wilmer) – die Rekonstruktion oder „Erinnerungsarbeit“, wie Herr Wilmer sie nennt, ist in diesen Fällen von großer Bedeutung.

- Einige der Ehemaligen kommen zu einem positiven Bilanzierungsergebnis (Biggi ist noch ohne) und Frau Bach und Heidi folgen der *weiterführenden Biografisierung* (Befreiung und Selbstintegration; Frau Grund in Absätzen). Im starken Wir sind alle Biografisierungsphasen möglich: von der Phase für Neues (neue Erfahrungen, Deutungen, Selbsterkenntnisse und Standorte etc.), über eine Phase eines äußeren Vergleichs (der beruflichen Bilanzierung) – hin zu einer Phase, die eine biografische Wandlung markiert. Insgesamt schließt die Biografisierung alle Zeiten ein.

Die Gemeinschaft leistet *Biografisierungsunterstützung*, und zwar vor allem für biografische Fragen, die sich in irgendeiner Weise mit der Vergangenheit beschäftigen und damit auch mit der Gemeinschaft. Besonders deutlich bei Frau Bach, deren Leben von der Frage nach dem *Warum* der erotischen Missachtung begleitet wird, sichtbar auch beispielsweise bei Maria, die noch eine alte Zuschreibung⁵⁷ spürt oder bei Biggi, die sich im Vorfeld des Treffens daran erinnert, sich eigentlich nicht richtig zugehörig⁵⁸ zu fühlen. Es entsteht ein (neues) Wir-Gefühl, das sich mit den Worten Biggis besonders treffend beschreiben lässt:

„Du gehörst dazu, Du gehörst zu uns, und wir sind eine Gruppe.“ (Biggi, 11 |)

Ein Gefühl, das sowohl die emotionale Basis für weitere biografische Arbeiten des Einzelnen bildet, als auch schon ein (Teil-)Ergebnis darstellt. Für den Einzelnen liegt der biografische Nutzen in der Schaffung neuer Selbstgewissheiten, teilweise bis hin zu einer retrospektiven Neudeutung des ‚Damals‘, die nur im Kreise der Vergangenheitszeugen gestiftet werden kann. Den Ehemaligen kommt die Aufgabe der Korrektur zu. Obwohl die Rekonstruktion von Vergangenheit als auch deren Korrektur stark vergangenheitsbezogen sind, wird hier doch auch die Gegenwart und die Zukunft angesprochen. Die anderen geben Antworten, als Mittler von Biografisierung: in gemeinsamen Rekonstruktionen und (teilweise) Korrekturen der Vergangenheit. Umschreibungen und Neudeutung von Vergangenen sind die Folge, die auch eine neues Stück (biografischer) Geschichte bedeuten können (deutlich bei Frau Bach). In den Fällen, in denen die ehemaligen MitschülerInnen dem Vergleich dienen, zur aktuellen Standortkonsolidierung oder bilanzierend, wird vor allem das ähnliche, positiv bestätigende, das Nahe betont. Der Vergleich wird so gestaltet, dass er nicht vom anderen abgrenzt, sondern die anderen fungieren als eine Art Positiv-Folie.

Auf die Frage bezogen, ob der Einzelne noch weitere Klassentreffen zur Bearbeitung und Beantwortung biografischer Fragen braucht, könnte hier – ausgehend vom idealtypischen Fall (der für mich Frau Bach darstellt) – prognostiziert werden: Das starke Wir hat einen sicheren und verlässlichen Rahmen zur Biografisierung geschaffen, der kaum mehr Fragen offen lässt. Die Stimmungen und Gefühle, die beispielsweise Frau Bach mit aus der Begegnung nimmt, brauchen keine neuerliche und kurzfristige Bestätigung, auch keine klare Terminvereinbarung – sie scheinen *gesättigt* und Frau Bach zehrt davon. Die Nähe zur Gemeinschaft ist selbstverständlich, sie vermittelt ein starkes Gefühl und ein Bewusstsein für die Gruppe – ist Bestandteil *eines* Gruppengedächtnisses. Um mit Maurice Halbwachs (1966) zu sprechen, beruht jedes soziale Gruppengedächtnis auf den gleichen Gesetzen: „Es bewahrt nicht nur die Vergangenheit auf, sondern es rekonstruiert sie mit Hilfe materieller Spuren, Riten, Texte und Traditionen, die sie hinterlassen hat, aber auch mit Hilfe von neuerlichen psychologischen und sozialen Gegebenheiten, d.h. mit der Gegenwart.“ (296) Das Gruppengedächtnis des

⁵⁷ Maria: „aber ich glaube, deshalb hat man uns dann nachher nicht viel zugetraut. Alle haben gesagt, oder haben gedacht, wir verfallen dem Punk (lacht)“.

⁵⁸ Biggi: „und wie stehst Du dann wohl dabei, weil du halt nie soviel mit den Leuten zu tun hast.“

starken Wir bewahrt sowohl die gemeinsam rekonstruierte Vergangenheit und gemeinsame Geschichte auf, als auch Neues oder Innovatives, das sich aus der Gegenwart ergibt und die Ergebnisse der erfolgreichen Biografisierungen meint (von der Umdeutung bis zur Wandlung).

9.2 Das eingeschränkte Wir

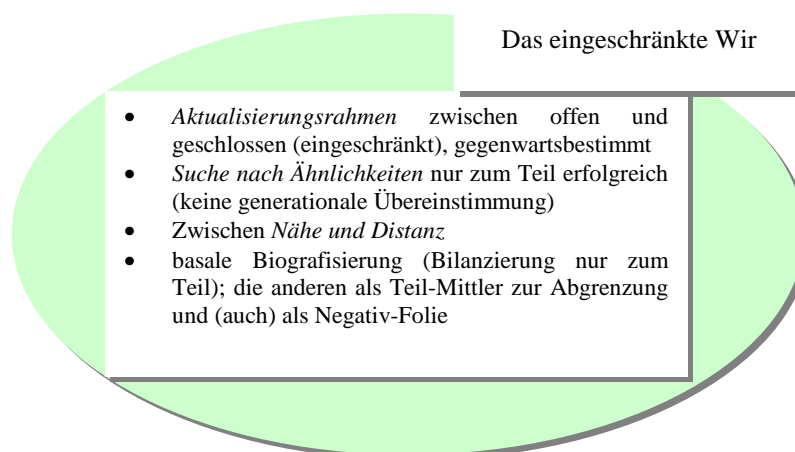
● *Raimund* berichtet von einem Wir-Gefühl zur Schulzeit, vor allem den Mädchen seiner Klasse gegenüber: „das war auch schon früher so, so'n Gefühl füreinander“ (Raimund, 231). Im Zuge des Treffens kommt wieder ein Wir-Gefühl auf, das sich (fast) ausschließlich auf seine weiblichen Mitschülerinnen reduziert: hier spürt er seine Beliebtheit und hier kommen auch ähnliche Gefühle wie früher auf. Raimund geht selektiv vor: bestehen noch Gemeinsamkeiten zwischen MitschülerInnen und ihm, ähnliche Weiterentwicklungen bzw. Veränderungen?

● Bei *Peggi* richteten sich die großen Erwartungen auf ihre ehemalige große Liebe. Die Enttäuschung über die fehlgeschlagene Begegnung wirkt sich auch auf das Miteinander und die Gemeinschaft aus: Das Wir bleibt oberflächlich und austauschbar. Der Abend ist nett, alle sind guter Stimmung, aber die Beziehungen werden „nie wirklich persönlich“.

● *Klaus* berichtet von den Abiturerfahrungen, die die „Leute noch mal ziemlich zusammenbringt“. Ein Wir-Gefühl, das sich über ein „Stück gemeinsame Geschichte“ findet. Der Vergleich, insbesondere die Berufswege betreffend, steht für Klaus in der Gemeinschaft der Ehemaligen im Vordergrund. Der Umgang miteinander ist vorsichtig, tastend und eher oberflächlich. Die Ehemaligen verstehen sich vordergründig gut und trennen sich erst nach langer Zeit.

● *Anne* berichtet von einer engen Klassengemeinschaft und einem gemeinsamen Neuanfang an der Realschule. Eine innige Wir-Gemeinschaft, die sich bei der Begegnung nur in Teilbereichen fortsetzt (so kann sich Anne nach der ersten Begegnung vorstellen, sich auch künftig mit ihren ehemaligen MitschülerInnen zu treffen). Bei aller Gemeinsamkeit, lockerer Atmosphäre und der Möglichkeit, alte Beziehungen klar zu stellen, zeigt sich für Anne in den Ehemaligen doch eine andere Welt. Die eigene starke Veränderung grenzt von den anderen ab. Ein wirkliches Dazugehören zur Gemeinschaft der Ehemaligen empfindet sie nicht.

Die Eigenschaften des eingeschränkten Wir



Das Wir-Gefühl ist eingeschränkt, uneindeutig und wechselhaft, mal stärker, mal schwächer ausgeprägt und hat einen zeitlich befristeten, temporären Charakter. In erster Linie geht es um die Sicherung des Treffens.

- Der *Aktualisierungsrahmen* ist eingeschränkt, liegt zwischen offen und geschlossen. Insgesamt bleibt die Kommunikation eher oberflächlich, Problematisierungen und tiefer gehende Gespräche werden weitestgehend ausgespart. Damit fehlt eine geeignete Basis für ein intensives Kennenlernen (Ich-Zeit). Die gemeinsame Vergangenheit (Wir-Zeit) ist nur am Rande Thema (und auch nur bei Anne und Klaus) – was die Möglichkeiten der Aktualisierung begrenzt. Die Atmosphäre ist auch in der eingeschränkten Wir-Gemeinschaft überwiegend heiter, aber ohne grundlegende Vertrautheit. Die Aktualisierung hat nur eine geringe Reichweite, zentral ist der Austausch aktueller Themen und Entwicklungen (Zwischenzeiten), die die Kommunikation über den Abend hinweg möglich machen. Es werden Fragen an die Vergangenheit gestellt, die aber nicht aufgegriffen werden. Raimund möchte beispielsweise die Frage klären, „was habe ich überhaupt früher für eine Rolle in der Klasse gehabt?“ Darauf findet er jedoch keine Antwort („Und mir ist auch heute noch nicht klar, welche.“).
- Bei der *Suche nach Ähnlichkeiten* kommt eine Passung (und damit auch eine Harmonisierung) nur partiell zu Stande. Einige betonen gar Unterschiede zwischen sich und den anderen. Eine Erweiterung auf eine gemeinsame Generation liegt bei keinem der vier Ehemaligen vor.
- Die Ehemaligen pendeln zwischen *Nähe und Distanz* ihren ehemaligen MitschülerInnen gegenüber. Mal steht der befragte Ehemalige in, mal außerhalb der Gruppe, nimmt damit unterschiedliche Standorte ein, die ihn die Gruppe oder Einzelne aus der Distanz betrachten lassen, aber ihn auch zeitweise nahe an die Gruppe heranlassen.

Das eingeschränkte Wir und Biografisierung:

- *Alle Ehemaligen biografisieren auf der Ebene (neuer) Selbstgewissheiten.* Raimunds biografisches Thema beispielsweise ist das der Selbstsicherung, die Suche nach Bestätigung und Absicherung. Die MitschülerInnen stellen den Rahmen zur Erprobung seines neuen Selbstbewusstseins dar. Die Ehemaligen stellen Fragen an die Vergangenheit, die aber nicht oder nur teilweise von der Gruppe beantwortet werden. Raimund möchte beispielsweise die Frage klären, „was habe ich überhaupt früher für eine Rolle in der Klasse gehabt?“ Darauf findet er jedoch keine bzw. nur eine (Teil-)Antwort („Und mir ist auch heute noch nicht klar, welche.“). Bei Peggi beispielsweise scheitern die großen Erwartungen, die sie an ihre ehemalige Liebe richtet („und man will halt auch noch mal im alten Kram (?). Aber dazu ist es überhaupt nicht gekommen.“ (Peggi, 9|)). Sie phantasiert im Vorfeld detaillierte Szenen, die sich zu klaren Erwartungen an die Begegnung mit ihrer ehemaligen großen Liebe verfestigen, die aber in der Realität keine Entsprechung finden. Eine große Enttäuschung. Peggi wendet sich ihren MitschülerInnen zu und erfährt, dass sie sich, ebenso wie die meisten ihrer ehemaligen MitschülerInnen, nicht verändert hat, noch dieselbe geblieben ist. Dies bekräftigt das Vertrauen in die eigene Person und dient vor allem der Sicherung von biografischer Kontinuität. Insgesamt ist die Beantwortung biografischer Fragen nicht Hauptgegenstand der gemeinschaftlichen Akte.
- *Die meisten Ehemaligen des eingeschränkten Wir nehmen keine Bilanzierung vor, d.h., dass die Biografisierung bei der Suche nach Selbstgewissheiten endet.* Klaus und Raimund schließen ihre berufliche Bilanzierung mit einem positiven Ergebnis ab (Raimund muss seine Erfolge nicht mehr tiefstapeln und Klaus erkennt, dass er „ganz gut“ abschneidet). Die biografischen Anliegen haben bei beiden nicht die Korrektur von Vergangenheit zum Ziel, sondern eher die Klärung aktueller Fragen, wie sie (im größtenteils sichtbaren) Vergleich möglich werden.

Auch hier unterstützen die ehemaligen MitschülerInnen als Mittler die Biografisierungsarbeit des Einzelnen, allerdings nicht in vollem Umfang bzw. nicht in allen Fragen (siehe Raimund), weshalb ich sie als Teil-Mittler bezeichnen möchte. Die Biografisierungsrichtung ist vor allem auf die Gegenwart gerichtet: Der Ausspruch Peggis scheint richtungsweisend zu sein: „Da blick ich auch nicht zurück, da blick ich eigentlich immer vorwärts.“ (Peggi, 23|) In allen Fällen sind die ehemaligen MitschülerInnen *Vergleichsrahmen* und nicht Ko-Rekonstrukteure oder gar Korrektoren. Hervorgehoben wird (auch) das Abgrenzende und Unterschiedliche, ein Vergleichsrahmen, der in Abgrenzung zu den anderen die individuellen Konturen betont (deutlich bei Anne). Teilweise stellen die anderen auch eine ‚Negativ-Folie‘ oder Abgrenzungsfolie, einen Gradmesser für das eigene Abschneiden (und sich Abheben von den anderen) oder eine Erprobungsfeld für das eigene neue Selbstbewusstsein (Raimund) im Vergleich dar. Abgrenzung bedeutet, dass die eigenen biografischen Anteile nicht Teil der Gemeinschaft sind, sondern weitestgehend außen vor bleiben.

Wünscht der Einzelne des eingeschränkten Wir noch weitere Klassentreffen zur Bearbeitung und Beantwortung biografischer Fragen? Es vermittelt sich der Eindruck, dass es zwar biografische Fragen gibt, diese aber keinen existenziellen Charakter haben. Weitere Treffen scheinen teils selbstverständlich, scheinen teils aber auch nicht so zentral („das wird sich ergeben“, beispielsweise Peggi). Das Gruppengedächtnis scheint sich hier auf aktuelle Eindrücke zu begrenzen, auf Momentaufnahmen, die es speichert und die jederzeit wieder abrufbar und wiederholbar sind.

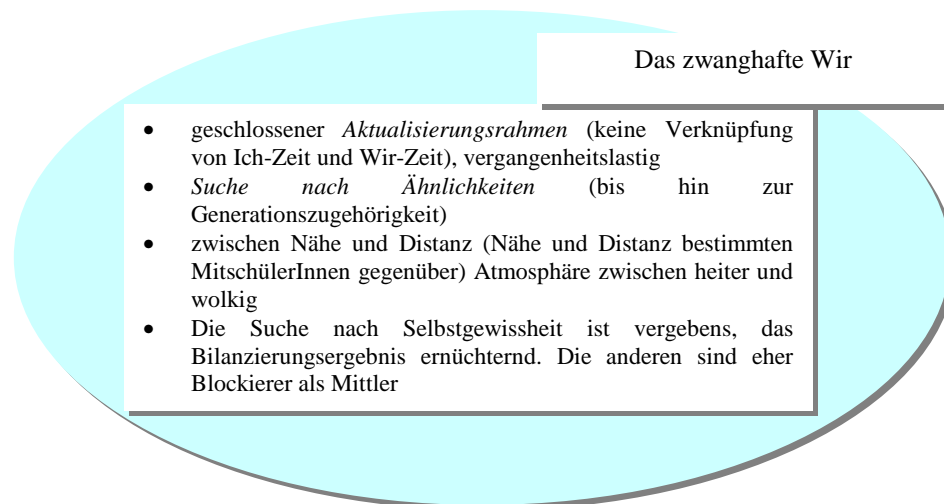
9.3 *Das zwanghafte Wir*⁵⁹

● *Herr Mallen* spricht von einer „Schutz- und Trutzgemeinschaft“ derer, die „mal sehr eng (...) mit mir zusammen waren“ (Mallen, 25|). Eine Gemeinschaft, die sich auf das Überleben in der Kriegs- und Nachkriegszeit konzentrierte. Die Beziehungen zu seinen ehemaligen MitschülerInnen sind bei Herrn Mallen vorbelastet. Sein Sprung in ein anderes Bildungsmilieu (von der Volksschule zum Gymnasium) hatte zur Konsequenz, nirgendwo richtig dazu zu gehören und begleitet sein Leben seither als Zweifel und Unsicherheit. Herr Mallen ist intensiv bemüht, sich den anderen anzunähern (beispielsweise seinem ehemaligen Jugendfreund), stößt aber immer wieder auf Ablehnung. Sein Geständnis einer ehemaligen Mitschülerin gegenüber verdeutlicht, dass er bis zur äußersten Offenheit bereit ist, Nähe über ein gemeinschaftliches Wir zu finden. Eine neue Chance erhofft er sich von einem weiteren Treffen, das er sich sehr wünscht („einfach weil ich das Gefühl hatte, hier ist vieles gar nicht ausgesprochen worden. Hier ist vieles nicht bewegt worden“ (Mallen, 23|)). Hinweise auf den verpflichtenden oder zwanghaften Charakter der Gemeinschaftsbindung.

● Auch bei *Herrn Berg* ist das Wir ein ambivalentes und zwanghaft erscheinendes. Er beschäftigt sich seit seiner Schulzeit mit alter Schuld und dem Wunsch, diese auszugleichen bzw. wieder gut zu machen – und initiiert aus diesem Grund ein Treffen. Deutlich wird damit die verpflichtende Bindung an die ehemaligen MitschülerInnen. Ein echtes Wir-Gefühl stellt sich während des Klassentreffens für ihn aber nicht ein, da er sein Vorhaben nicht umsetzen kann und auch aktuell mit Schuldvorwürfen konfrontiert wird.

⁵⁹ Sanne fällt aus dem zwanghaften Wir heraus. Zwar trägt auch ihre Begegnung Zwanghaftes, aber nicht in dem hier definierten Sinne. Bei Sanne gab es schon zur Schulzeit und gibt es auch nach dem Treffen keine gemeinsame Basis für ein gemeinsames Wir. Sanne zeigt auch durch den Abbruch der Begegnung, dass sie das Wir nicht sucht. Sanne hat mit der Gruppe wenig gemein: Das, was sie von sich einbringen soll ist sie schon längst nicht mehr. Sie bricht, ohne eine weitere Entwicklung abzuwarten, die Begegnung ab, gibt ihr damit auch keine Chance. Eine erzwungene Gemeinschaft („eher gezwungen als freiwillig“) in einem starren Rahmen („steif und künstlich“), die für Sanne eigentlich gar nicht (mehr) existiert.

Eigenschaften des zwanghaften Wir



Im zwanghaften Wir wird ein Wir-Gefühl deutlich, das den Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft dauerhaft zwanghaft verpflichtet.

- Der *Aktualisierungsrahmen* ist weitestgehend geschlossen. Im Vordergrund steht die alte Sicht auf die Gemeinschaft, auf die Vergangenheit in der Wir-Zeit (Gegenstand sind Geschichten⁶⁰ aus der Vergangenheit). Vorgegeben wird eine *alte* Ordnung, die dem Zeitpunkt der letzten Begegnung entspricht (bei Herrn Mallen und Herrn Berg war dies das Treffen 40 Jahre zuvor). Rand- und Außenseiterpositionen scheinen unverrückbar und eine Aktualisierung, die auch neue Facetten des Einzelnen (Ich-Zeit) beinhaltet, wird geradezu vermieden. Eine Gemeinschaft, die als verschlossen erlebt wird. Neues wird verhindert, alte Vorwürfe bleiben bestehen.
- Die *Suche nach Ähnlichkeiten* führt zu einem starken Bezug auf die Generation, die wiederum in Verbindung zu sehen ist mit emotionalen Abhängigkeiten.
- In der zwanghaften Gemeinschaft gibt es positive emotionale *Nähe*, die sich aber auf Einzelne beschränkt. Darüber hinaus basiert Nähe hier auf emotionalen Abhängigkeiten und Bindungen, die ihren Ursprung in der (gemeinsamen) Vergangenheit haben – deutlich sichtbar in den biografischen Aufträgen. Insgesamt pendelt das Wir zwischen Nähe und Distanz (insbesondere scheinen die anderen auf Distanz zu gehen, beispielsweise durch alte Vorwürfe und ablehnende Verhaltensweisen).

Das zwanghafte Wir und Biografisierung:

- Neue Selbstgewissheiten werden gesucht – *die Suche ist aber vergeblich*. Biografisierung, als Versuch, die Vergangenheit aus dem Heute heraus neu zu gestalten bzw. neue Selbstgewissheiten zu finden, hat kaum eine Chance bzw. wird vergeblich gesucht. In der Bilanzierung fällt das Ergebnis negativ oder ernüchternd aus. Bei beiden Ehemaligen liegt ein starkes Biografisierungsbedürfnis vor, das sich aber nicht umsetzen lässt.
- *Das zwanghafte betrifft sowohl den Einzelnen als auch die Gemeinschaft*. In den Beschreibungen der biografischen Suchrichtung und der Hintergründe spiegelt sich gleichzeitig die zwanghafte Gemeinschaft: Das Leben von Herrn Mallen scheint fremdbestimmt bzw. gelenkt (z.B. Allgegenwart der schulischen Rangordnung). Ein

⁶⁰ Beispielsweise Anekdoten, nach Aleida Assmann (1999: 263) Erinnerungen, die ihren „Witz“ in vielen Gesprächen gezeigt oder herausgebildet haben.

mögliches Hintergrundscenario für seine fast zwanghaft zu nennenden Bemühungen, Selbstbestätigung mit Hilfe der anderen zu erlangen. Herr Mallens Versuche wirken, als konzentrierten sie sich (emotional) vor allem auf ein Ziel – darauf, zurückzukehren und aufgenommen zu werden. Versuche, die misslingen, weil auch heute keine Bereitschaft bei seinen ehemaligen MitschülerInnen besteht, ihn in ihren Kreis aufzunehmen. Er bleibt der Vergangenheit verhaftet, ein fast statischer oder passiver Zustand, aus dem er sich nicht löst (oder: nicht befreien kann). Die Perspektive, die Herr Mallen auf seine Biografie einnimmt, richtet sich verstärkt auf die Vergangenheit, andere Aussichtspunkte auf die eigene Biografie werden weitestgehend ausgeblendet. Herr Berg bemüht sich um Wiedergutmachung, was den verpflichtenden Charakter seines biografischen Auftrags widerspiegelt (oder auch Abhängigkeiten den ehemaligen MitschülerInnen gegenüber). Um Anerkennung und Zugehörigkeit zu erreichen, macht er seinen ehemaligen MitschülerInnen die Begegnung zum Geschenk. Er braucht die anderen, um sich aus der biografischen Falle (Schuldgefühle und Abhängigkeit) befreien zu können. Die Wiedergutmachung bezieht sich dabei auf das Kollektiv; individuell-biografische Anstrengungen liegen in seiner Suche nach Selbstanerkennung und Selbstbefreiung – u.a. in dem Versuch, den Verlauf seines Berufsweges selbst als eigene Leistung anerkennen zu können. Eine Suche, die ins Leere geht. Die zwanghafte Gemeinschaft ist eine geschlossene und verwehrende, die bestimmte biografische Suchrichtungen verhindert oder blockiert, indem sie beispielsweise mit alten Vorwürfen konfrontiert. Der gemeinsame Bezugsrahmen basiert auf emotionalen Abhängigkeiten und Bindungen, die ihren Ursprung in der (gemeinsamen) Vergangenheit, in ihrer Generationenzugehörigkeit, haben. Unterstützende PartnerInnen und bereitwillige Ko-Konstrukteure fehlen.

Im zwanghaften Wir bleiben die Biografisierungswünsche und -vorhaben unerfüllt. Weitere Treffen sind unabdingbar und ein Ausdruck des Zwanghaften: „hier ist vieles nicht bewegt worden“ (Mallen, 23|), vieles unerledigt geblieben. Das Gruppengedächtnis scheint unbeweglich, konzentriert sich noch immer auf Vergangenes, auf Festgeschriebenes – ein Gedächtnisrahmen, den Herr Berg und Herr Mallen erfolglos zu verändern und zu durchbrechen suchen (hier zeigt sich auch das Zwanghafte in den Bemühungen).

10 Bewahren und Erweitern – das Klassentreffen als Biografisierungsgemeinschaft

Dieses Kapitel ist als Extrakt der bisherigen empirischen Befunde zu verstehen. Herausgehoben werden zwei wesentliche Grundeigenschaften des Biografisierungsrahmens: die ich Bewahren und Erweitern nenne. Bewahren und Erweitern sind zwei zentrale Aufgaben der Wir-Gemeinschaft, die das Klassentreffen als *Biografisierungsgemeinschaft* ausweisen.

- Das *Bewahren* spricht im Besonderen die Vergangenheit an, das Erhalten einer gemeinsamen Vergangenheit und Geschichte, die das Fundament der Gemeinschaft bildet (die Gemeinschaft als Hüter der gemeinsamen Geschichte). Bewahren verstehe ich in einem *positiven* Sinne als ein Prozess, über den sich die Gruppe der Stabilität der Gemeinsamkeiten, der gemeinsamen Geschichte, in gemeinschaftlichen Akten versichert. Im *negativen* Sinn bedeutet Bewahren das starre Festhalten an Altem.
- Das *Erweitern* verstehe ich als einen Schritt, der, über das positive Bewahren hinausgehend, neue Anteile in die Gemeinschaft integriert und damit den Biografisierungsrahmen erweitert. Beim Erweitern werden die individuellen Ich-Zeiten mit der Wir-Zeit abgestimmt, die gemeinschaftliche Geschichte wird ergänzt und modifiziert.

10.1 Bewahren

Vergangenes bewahren wollen fast alle InterviewpartnerInnen, allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen. Der Wunsch, bewahren zu wollen, zeigt sich bei Frau Grund in besonders anschaulicher Weise:

„Ja, anschauen und auch vielleicht merken, was so früher gewesen ist. (...). Und da jetzt kommen dann auch so, dass man an früher denkt und man will auch was bewahren, wenn es nur im Gedächtnis ist (...).“ (Grund, 9/)

Der Einzelne geht innerhalb (und mit) der Gemeinschaft auf Spurensuche: Erinnerungen werden gemeinsam aufgespürt und rekonstruiert (siehe Kapitel 7.1). Abgestimmt werden einzelne Erinnerungsteile auf ein gemeinsames Ganzes hin, auf *eine* Geschichte, die im Gedächtnis der Gemeinschaft bewahrt wird. Das Bewahrenswerte bezieht sich auf (Anteile) alte(r) Wir-Zeiten. Die Gemeinschaft vergewissert sich ihrer Geschichte in Abstimmung mit allen Gemeinschaftsmitgliedern über die Frage: Was ist Bestandteil *unserer* Geschichte und was nicht? Im Prozess des gemeinsamen Rekonstruierens können „Leerstellen“ aufgefüllt werden und ein jeder bezieht sich mit seiner individuellen auf eine gemeinsame Version der Geschichte (vgl. Welzer/Moller/Tschuggnall 2002: 196). Die gemeinsame Geschichte bildet das Fundament der Gemeinschaft. Nach Jörn Rüsen (2001: 7) tragen Erinnerungen zur Bildung einer einheitlichen Identität der Gruppe bei. Kohärenz und Identität, die über die Einheit des kollektiven Gedächtnisses gestiftet wird (vgl. Welzer/Moller/Tschuggnall 2002: 197) und die das Besondere und die Kontinuität einer Gruppe sichern (vgl. Aleida Assmann 199: 131).

Im Prozess der Aktualisierung, insbesondere aber in der emotional intensiven Verlebendigung von Vergangenheit (siehe Kapitel 8.1.2) vergewissert sich die Gemeinschaft ihrer Übereinstimmungen – sie *erlebt* die gemeinsame Geschichte. Vergangenheit wird in der *Gegenwart* modelliert (vgl. Schneider 1999: 245), allerdings nicht vollständig neu, sondern um einen gemeinsamen Erinnerungskern herum. Individuelle und kollektive Erinnerungen können voneinander abweichen oder sich auch ergänzen. Wichtig ist aber, dass eine *gemeinsame Geschichte* aus ihnen heraus zu konstruieren ist, um die Gemeinschaft und ihre

Geschichte *vor dem Vergessen zu bewahren* und sie damit zu erhalten. Das heißt, über eine gemeinsame Geschichte *Kontinuität* zu sichern.

Laut Welzer, Moller und Tschuggnall (2002: 197) vergewissern sich Gemeinschaften ihrer Geschichte, indem „ständig dieselben Geschichten“ [Hervorhebung dV] einander erzählt werden, im Sinne einer „Rückversicherung“, „dass man seine Geschichte mit anderen Mitgliedern seiner Wir-Gruppe teilt.“ Im Falle des Klassentreffens haben die meisten ehemaligen MitschülerInnen keine Gelegenheit, dieselben Geschichten ständig einander zu erzählen, weil sie sich größtenteils erst nach vielen Jahren oder Jahrzehnten zum ersten Mal wiederbegegnen. Es fehlt damit an Gelegenheiten, eine gemeinsame Geschichte festzulegen – Rückversicherungen gibt es aber im Sinne Welzers trotzdem. Das Klassentreffen, als ritualisierte Begegnung ehemaliger MitschülerInnen, ist in der Lage, auf zeitlich dicht gedrängtem Raum (in der Regel an einem Abend) zu Aktualisierungs-, Vermittlungs- und Harmonisierungsergebnissen zu kommen, die einen Rahmen schaffen, der Biografisierung ermöglicht. Offenbar bedarf es dazu nicht häufiger Begegnungen, sondern vielmehr genügen wenige intensive Momente des Austausches und des Verlebendigens (Qualität statt Quantität), um zu erleben, dass man zueinander gehört.

Bewahren-Können setzt ein (Wieder-)Entdecken von Erinnerungen voraus. Vergangene (Schul-)Welten werden im kommunikativen Austausch entdeckt, wach gerufen, um sie im Gedächtnis des Einzelnen und in dem der Gruppe verankern zu können. Das Bewahren findet im Fall des Klassentreffens dabei in einer besonderen Situation statt: Die Gemeinschaft steht (teilweise) zum ersten Mal auf dem Prüfstand und den zunächst einzigen Ausgangspunkt bilden die Erinnerungen an Kinder und Jugendliche, die sich in der Gegenwart plötzlich als Erwachsene gegenüberstehen (Zeitsprung).

Das kollektive Gedächtnis bewahrt das, was die Gemeinschaft als erinnerungswert und richtig definiert und was im Kern die Gemeinschaft beschreibt und zusammenhält. Die Gemeinschaft ist stabil, wenn die Einzelnen sich in der gemeinsamen Geschichte wiederfinden bzw. ihren Platz dort finden und wenn sie sich in ihr, als ein Teil der Gemeinschaft, aufgehoben fühlen.

Bewahren: Innovation und Festhalten

Zu bewahren meint die dauerhafte Speicherung *einer* Geschichte im gemeinsamen Gruppengedächtnis. Dieses Bewahren kann unterschiedliche Qualitäten haben:

- Im positiven Sinne des Bewahrens werden der Inhalte der Geschichte, die das Fundament des bewahrenden Gedächtnisses bilden, gemeinschaftlich abgestimmt (es besteht ein Konsens über das zu Bewahrende). Bewahrt wird das, was die Gemeinschaft bewahren will. Die gemeinschaftsbezogene Vergangenheit wird rekonstruiert, aktualisiert und gemeinsam verlebendigt. Das Bewahren bedeutet die Anerkennung individueller Erinnerungen und öffnet sich damit für Neues, weshalb ich es als *innovatives Bewahren* bezeichnen möchte.
- Das *Festhalten* stellt einen negativen Pol des Bewahrens dar: Das Bewahren ist hier als starres Aufrechterhalten alter Sichtweisen und Gemeinschaftsbilder zu interpretieren. Geschichte wird nicht gemeinsam abgestimmt, sondern wird festgesetzt bzw. die Vergangenheit steht hier erst gar nicht zur rekonstruktiven Disposition („Hier ist vieles nicht bewegt worden“ (Mallen, 3a|)). Bewahrt wird die alte Sicht auf die Gemeinschaft, Rand- und Außenseiterpositionen scheinen unverrückbar und eine Aktualisierung, die auch neue Facetten von Gemeinschaft einbringen könnte, findet nicht statt. Ich bezeichne dies als *festhaltendes oder statisches Bewahren*.

Bewahrt wird in allen Ehemaligengruppen, allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen. Das Bewahren bildet die Gemeinschaftsgrundlage, ist sozusagen der grundlegendste Schritt auf dem Weg zur Vergemeinschaftung. Dies setzt eine Gemeinschaft voraus, die bewahren will – eine Gemeinschaft, die auf Dauerhaftigkeit (Kontinuität) zielt. Diese Kriterien erfüllen das starke und das zwanghafte Wir (siehe vorheriges Kapitel) sowie in Ansätzen auch das eingeschränkte Wir (siehe weiter unten). Das starke wie das zwanghafte Wir schaffen über das Bewahren Kontinuität; beim zwanghaften Wir handelt es sich um eine Zwangskontinuität, die an einer verpflichtenden Geschichtsversion festhält.

Das eingeschränkte Wir ist, wie wir gesehen haben, in den meisten Fällen nicht auf Dauer angelegt, sondern eher von temporärem Charakter und der Vergangenheitsbezug ist eher schwach (die Rekonstruktion spielt keine große Rolle). Auch hier wird bewahrt, jedoch nur in Grundzügen bzw. in dem Maße, wie die Gemeinschaft dies für ihr Bestehen braucht (im Extremfall nur für den Abend des Treffens; temporäres Bewahren).

10.2 *Erweitern*

Das festhaltende Bewahren hält an der alten Version der gemeinsamen Geschichte fest und endet auch hier. Das innovative Bewahren hält die gemeinsame Geschichte offen und ermöglicht darüber hinaus die Integration der individuellen Ich-Zeiten in das Gruppengedächtnis. Diese Integration der Ich-Zeiten nenne ich Erweiterung. Das erweiterte Gruppengedächtnis sammelt die Entwicklungen und Veränderungen der Einzelnen, spiegelt das Leben und die Sicht des Ehemaligen heute. Erweitert wird nicht von allen Ehemaligen, sondern nur von denen mit starkem Wir-Gefühl⁶¹. In diesen Fällen geht das innovative Bewahren der Erweiterung voran, d.h., dass eine Erweiterung ohne Bewahrung nicht möglich ist: Nur wenn die Gemeinschaft offen für die Vergangenheit ist, ist sie auch offen für die individuelle Ich-Zeit und damit für die Gegenwart.

10.3 *Balance von Bewahren und Erweitern*

Bewahren und Erweitern gehen im Idealfall Hand in Hand. Die Gemeinschaft nimmt sowohl das erweiternd auf, was sich in einer neuen Sicht und Umdeutung auf das Vergangene ergibt (Frau Bach beispielsweise fühlte sich als Mädchen erotisch missachtet und nicht zugehörig, erkennt aber dann, dass sie von ihren männlichen Mitschülern geachtet wurde), als auch das, was sich aus den individuellen Ich-Zeiten zwischen Schule und Treffen ergibt (über die Aktualisierung). Die Balance von Vergangenheit und Gegenwart, Bewahren und Erweitern verbindet (alte) Gewissheiten und neue Sichtweisen und Deutungen zu einer neuen Selbst- und Gemeinschaftssicht. Darin erhält der Einzelne die Chance, seine Biografisierung voran und Kontinuität in seine Lebensgeschichte zu bringen. Dies gilt auch für die Gemeinschaft. Auch sie schafft durch das Bewahren ihrer Basis, als auch durch die Integration neuer Gemeinschaftsanteile Kontinuität (und erweitert sich).

Das Gedächtnis der Gruppe erweitert sich durch neue Aushandlungen und Abstimmungen. Von den Biografisierungserfolgen des Einzelnen ist bis zu einem gewissen Grad abzulesen, ob Bewahren und Erweitern eine erfolgreiche Allianz eingegangen sind. Eine erfolgreiche Biografisierung braucht eine ausgewogene Gemeinschaft (in Frage kommt das starke und teilweise auch das eingeschränkte Wir). Sie stellt die nötigen Grundpfeiler zur

⁶¹ Im eingeschränkten Wir-Gefühl findet sich ein Übergewicht an aktuellen Themen, die Gegenwart ist von größerem Interesse als die Vergangenheit. Die biografischen Fragen stellen aber im eingeschränkten Wir überwiegend biografische Momentaufnahmen dar, die sich auf einen aktuellen Ausschnitt konzentrieren (beispielsweise bei Raimund die Präsentation des neuen Selbstbewusstseins, bei Klaus das gute Abschneiden, bei Peggi die Stabilität und bei Anne die Konturierung und Abgrenzung ihrer eigenen Persönlichkeit). Neue Deutungen und Definitionen können, da die Bearbeitung der Vergangenheit fehlt, nicht in ein neues Konzept von Gemeinschaft eingebunden werden – eine Erweiterung findet nicht statt bzw. nur in Ansätzen.

Biografisierung zur Verfügung: den Vergangenheitsbezug durch die Verlebendigung von Erinnerungen und als zweiten Pfeiler die Thematisierung aktueller lebensgeschichtlicher Fragen. Erst in der Kombination vergangenheits- und gegenwartsbezogener Themen (Wir-Zeit und Ich-Zeit) wird ein Rahmen zur Wahrnehmung und schließlich auch zur Integration neuer bzw. zu verändernder Aspekte geschaffen. Das heißt (noch einmal zusammenfassend), dass die Wir-Zeit (deren Rekonstruktion und Verlebendigung ‚alter Geschichten‘) und die Ich-Zeit (das Kennlernen der ‚unbekannten‘ anderen, deren individueller Zeiträume) kombiniert werden – zur Verankerung und Integration in *ein* Gedächtnis. Eine Balance, die sich die jeweilige Gemeinschaft *gemeinsam* erarbeiten muss.

10.4 Zusammenfassung

In der Balance von Bewahren und Erweitern, und damit auch von Vergangenheit und Gegenwart, werden weitreichende Chancen zur Bearbeitung individueller Biografien gegeben. Die Balance zeigt den Idealfall der Begegnung Ehemaliger. Der Begriff der „Erinnerungsgemeinschaft“, wie ihn Jan Assmann (1992: 40) beschreibt, gibt „Eigenart und Dauer“ vor und betont Unterschiede nach außen und spielt Differenzen nach innen herunter. Konstitutionsmerkmale, die sich auch in den Ehemaligengemeinschaften zeigen und durch Ähnlichkeiten und die Generationenzugehörigkeit (Harmonisierungsbemühungen) gesichert werden (siehe Kapitel 8.2). Einen wichtigen Unterschied gibt es jedoch – die Erinnerungsgemeinschaft bemüht sich nach Jan Assmann darum, „Wandlungen nach Möglichkeit auszublenden und Geschichte als veränderungslose Dauer wahrzunehmen.“ (Ebd.). Eine auf die Vergangenheit fixierte Gemeinschaft – die Gemeinschaft als verkörperte Erinnerung. Dies gilt nicht rundweg für Klassentreffen. Hier kommt es in einigen Fällen weniger auf Geschlossenheit und die Ausschließlichkeit von Vergangenheitsbezügen an, als vielmehr auf eine ausgewogene Mischung von bewahrenden Elementen (dem eigentlichen Vergangenheitsbezug), über die sich Gemeinschaft konstituiert oder stärkt, und erweiternden Elementen, die Öffnung und Innovation. Vergangenheit und Gegenwart, deutlich auch bei den individuellen Zeiten des Einzelnen, scheinen jeweils keine starren Grenzen aufzuweisen, sondern durchlässig zu sein. Insgesamt verbinden sich sowohl Vergangenheit als auch Gegenwart zu einem Gedächtnis innerhalb einer aktualisierenden und offenen Erinnerungsgemeinschaft. Klassentreffen und damit die Gemeinschaft der Ehemaligen möchte ich, weiter gefasst, vielmehr als *Aktualisierungsgemeinschaft* verstehen, die sowohl die Anbindung an eine gemeinsame Vergangenheit über die Erinnerungen sucht (das Unveränderliche), als auch eine gegenwartsbezogene Gemeinschaft ist, die die Erweiterung und Erneuerung sucht (die Veränderung). Nur vor diesem Hintergrund kann die Ehemaligengemeinschaft eine *Biografisierungsgemeinschaft* sein: Das Bewahren und Erweitern wirkt sich auf das Gruppengedächtnis aus. Dies gibt einen Rahmen vor, in dem Gemeinschaft *gedacht* wird – als ein Möglichkeitsraum, der wiederum den Biografisierungsspielraum des Einzelnen vorgibt. Das heißt, je größer der gemeinschaftliche Möglichkeitsraum (oder Rahmen) der Gruppe, desto größer der Spielraum zur Biografisierung. In der starken Wir-Gemeinschaft (oder im Wir-Gedächtnis), das zeigen die Interviews, ist der Spielraum für den Einzelnen am größten. Hält eine Gemeinschaft am früheren status quo fest, ist auch der Möglichkeitsraum eng gefasst.

11 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassung der empirischen Befunde

Die Übersicht auf der folgenden Seite beschreibt die zeitliche und inhaltliche Reichweite des Klassentreffens. Sie dient der Zusammenfassung meiner Ergebnisse und begründet gleichzeitig meine zentrale Aussage aus Kapitel 10.4, dass es sich bei der Ehemaligengemeinschaft – dem Klassentreffen – um eine *Biografisierungsgemeinschaft* (in Erweiterung zu einer reinen Erinnerungsgemeinschaft) handelt.

△ Das Klassentreffen beginnt nicht erst mit der Begegnung der ehemaligen MitschülerInnen, sondern bereits *im Vorfeld des Treffens*. Durch die Einladung kommt es zu einer biografischen Verunsicherung – der Einzelne sieht sich mit Erinnerungen aus der Schulzeit (mit der Vergangenheit) konfrontiert, mit dem, was das (kollektive) Gedächtnis an Informationen enthält und freigibt. Dies kann gleich wieder präsent, aber auch bruchstückhaft sein, manchmal auch kaum auffindbar, da schon lange abgelegt. Das Klassentreffen findet in dieser Phase im Kopf statt. Für viele ist ein biografischer Spannungszustand die Folge, der aufgelöst werden will.

△ *Die konkrete Begegnung* findet in der Gegenwart statt und bietet den Rahmen zur Auflösung der im Vorfeld entstandenen biografischen Verunsicherung. Die Begegnung gibt die Möglichkeit, eine unterbrochene Zeitlinie wieder aufzunehmen, Kontinuität zu schaffen, das Heute an das Gestern anzuschließen. Vor allem aber bedeutet die Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen auch eine Begegnung mit sich selbst und der eigenen Biografie.

- In Anlehnung an Kohli unterscheide ich bei der Selbst-Begegnung vier Aspekte der Biografisierung (Biografisierungsmodi): Suche nach Selbstgewissheit bzw. Selbstvergewisserung, Bilanzierung, Befreiung/Erlösung und Selbstintegration. Die ersten beide Aspekte bezeichne ich als *basale*, die beiden letzten als *weiterführende Biografisierungsmodi*. Die weiterführende Biografisierung baut auf die basale auf. Klassentreffen unterschieden sich in dem Ausmaß, in dem sie basale und weiterführende Biografisierung ermöglichen.
- Die Biografisierung bedarf der Unterstützung durch die anderen: als Zeugen, Ko-Rekonstrukteure, Korrektoren, Vergleichsfolie und Mit-Wissende. Die Unterstützung drückt sich in zwei wesentlichen (biografischen) *Grundfunktionen der anderen* aus: in der Rekonstruktion/Korrektur und im Vergleich. In gemeinsamen *Rekonstruktionen* (die auch eine Aktualisierung von Vergangenem bedeuten) werden Erinnerungen ergänzt und in manchen Fällen umgedeutet und umgeschrieben. Die anderen bieten als *Vergleichsgrößen* Orientierung und sind ein Bewertungsmaßstab für die eigene Biografie.
- Eine Vielzahl *gemeinschaftsbildender Aspekte* legen die Basis für Biografisierungen: die *Aktualisierung* der Wir-Zeit und Ich-Zeiten, die *Suche nach Ähnlichkeiten* (bis hin zur Betonung einer gemeinsamen *Generationszugehörigkeit*) und emotionale *Nähe und Distanz*.
- Diese gemeinschaftsbildenden Aspekte bestimmen die Qualität der Wir-Gemeinschaft und damit den Biografisierungsrahmen bzw. die Biografisierungsmöglichkeiten für den Einzelnen: Das *starke Wir* – mit offenem Aktualisierungsrahmen (ausgewogenes Verhältnis von Vergangenheit und Gegenwart), vielen Ähnlichkeiten bis hin zu starker generationaler Bindung zwischen den Ehemaligen und intensiver Nähe – eröffnet dem Einzelnen die größten Biografisierungschancen (basale *und* weiterführende Biografisierungen sind möglich). Das *ingeschränkte Wir* findet in einem

Zeitliche und inhaltliche Reichweite des Klassentreffens

Vorher
Vergangen
h

Begegnung
Gegenwart

Nachher
Zukunft

Biografische Verunsicherung:
• durch die Einladung zum Treffen (Überraschungseffekt)

• Konfrontation mit Erinnerungen bzw. mit dem (kollektiven) Gedächtnis

Auflösung biografischer Verunsicherung:
• biografische Kontinuität herstellen
• Biografisierungsmodi: Selbstvergewisserung und Bilanzierung (basale Biografisierung); Erlösung/Befreiung und Selbstintegration (weiterführende Biografisierung)

Unterstützung/Zusammenarbeit im Prozess der Biografisierung:
• biografische Grundfunktionen der anderen: Rekonstruktion/Korrektur und Vergleich

Prozess der Vergemeinschaftung:
• Aktualisierung, Ähnlichkeiten (bis zum generationalen ‚Wir‘), Nähe und Distanz
• Wir-Gemeinschaft: das starke, eingeschränkte und zwanghafte Wir
• Bestätigung und/oder Erweiterung des Gruppengedächtnisses

• Biografische Handlungsplanung (Perspektivierung)

Das Klassentreffen wirkt nachhaltig:
• das Gruppengedächtnis überdauert das Klassentreffen und bewahrt die gemeinsame (und z.T. modifizierte) Geschichte
• die physische Begegnung braucht in einigen Fällen keine Wiederholung

Biografisierungsgemeinschaft

Aktualisierungsrahmen statt, der vorwiegend gegenwartsbezogen ist (und sich zwischen offen und geschlossen bewegt). Ähnlichkeiten finden sich nur am Rande und eine generationale Übereinstimmung liegt nicht vor. Die Ehemaligen pendeln zwischen emotionaler Nähe und Distanz. Im eingeschränkten Wir ist nur basale Biografisierung möglich. Im *zwanghaften Wir* wird Biografisierung versucht, aber weitestgehend von den anderen blockiert. Der Aktualisierungsrahmen ist geschlossen, es findet keine Verknüpfung von Ich-Zeiten und Wir-Zeit statt. Thema ist fast ausschließlich die Vergangenheit. Die Suche nach Ähnlichkeiten führt zu einem starken Bezug auf die Generation, die wiederum von emotionalen Abhängigkeiten bestimmt wird. Nähe wird jeweils nur einzelnen ehemaligen MitschülerInnen gegenüber erlebt.

△ Im Mittelpunkt der Wir-Gemeinschaft steht das *Gruppendächtnis*, das unverwechselbar ist und einerseits die Merkmale der Wir-Gemeinschaft bewahrt, sich andererseits als innovatives Gedächtnis auch um Neues erweitert. Das Gruppendächtnis *ist* sowohl die mit den anderen geteilte Erinnerung und Vergangenheit der Schulzeit, als auch das, was als neuer Gedächtnisinhalt über die Zeit zwischen Schulende und Klassentreffen (Ich-Zeiten) aufgenommen wird. Die Gruppe, mit all ihren Eigenarten, Emotionen und Denkweisen, drückt sich im Gedächtnis aus. Den Hintergrund bilden zeitgeschichtliche Erfahrungen und Lebensbedingungen, sowohl aus der Vergangenheit, als auch die Einzelschicksale der Klassenmitglieder, die zusammengenommen das unverwechselbare Profil der Ehemaligen und damit ihrer Gemeinschaft ausmachen. Um ein neues Profil eines Gruppendächtnisses schaffen zu können, ist es wichtig, nicht nur eine Übereinstimmung in vergangenen Gedächtnisinhalten zu schaffen (wie dies bei allen Erinnerungsgemeinschaften üblich ist), sondern darüber hinaus auch die individuelle Entwicklung aller Mitglieder der Gemeinschaft zu harmonisieren (Ausgewogenheit des Verhältnisses von Wir-Zeit und Ich-Zeit). Deutlich wird dies in dauerhaften Gefühlen, die die gesamte Gemeinschaft umfassen – vor allem im Ausdruck einer gemeinsamen Generationenzugehörigkeit (als SchülerInnengeneration und Schulheimat), die maximale emotionale Nähe bedeutet.

△ Das Gruppendächtnis beeinflusst zukünftige Handlungen sowohl für den Einzelnen (mit einem neuen Selbstwertgefühl Handlungen für die Zukunft planen z.B. bei Frau Bach oder Überlegungen, in den vorzeitigen Ruhestand zu gehen, bei Frau Grund), als auch für die Gruppe (z.B. als Gruppe von Dauer mit stimmiger Geschichte, oder mit einem einheitlichen Bewusstsein und deutlicher Generationenanbindung). Über das Gruppendächtnis entscheidet sich die Frage, wie die Ehemaligen mit weiteren Treffen verfahren. Teilweise scheint das Gruppendächtnis so erfüllt von einer Begegnung, dass ein Folgetreffen erst einmal nicht notwendig scheint.

Im Folgenden möchte ich einige der eben dargestellten Befunde in die Forschungsliteratur einordnen und Anregungen für künftige Forschungsfragen geben.

Das Gedächtnis der Ehemaligengemeinschaft

Die Grundeigenschaften der Ehemaligengemeinschaft – das Bewahren und Erweitern (siehe Kapitel 10) – lassen sich auch auf das ‚Gedächtnis‘ der Ehemaligengemeinschaft übertragen:

- Die *Balance zwischen Bewahren und Erweitern* stellt den Idealfall dar und findet sich in einem Wir und Gedächtnis wieder, das *authentisch* ist, in einem lebendigen Gruppendächtnis, das nach Halbwachs (1985: 68) „nichts Künstliches“ hat. Ähnlich drückt dies auch Pierre Nora (1990: 12) aus, der vom Gedächtnis als „das Leben“ spricht, das „stets (...) von lebendigen Gruppen getragen [wird; dV] und (...) deshalb ständig in Entwicklung [ist; dV]“.

- Anders das *festhaltende Gedächtnis und Wir* (vor dem Hintergrund des verpflichtenden und zwanghaften Wir), das die Ich-Zeit der Einzelnen (und damit deren individuelle Entwicklung) übergehen muss, um weiterbestehen zu können. In gewissem Sinne gilt hier, was Halbwachs für die Geschichte festgestellt hat: Es gibt nur „eine Geschichte“ (71)⁶² und, wie Aleida Assmann (1999: 131) in Anlehnung an Halbwachs Arbeiten ausführt, hat die Geschichte als Gedächtnis (und „Speichergedächtnis“) den „Bezug zur Gegenwart verloren“, enthält das „fremd Gewordene“ und hat keinen Bezug zum Individuum. Die Vergangenheit ist kein lebendiges Gut, das kreativ bearbeitet und verändert werden kann, sondern gerinnt zu einer einzigen, *sich wiederholenden Geschichte*, die einen bekannten (und vertrauten) Anfang und ein ebensolches Ende hat. „Wo die Vergangenheit nicht mehr erinnert, d.h. gelebt wird, hebt die Geschichte an“ so Jan Assmann (1992: 44).

Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis

In Anlehnung an die wissenschaftliche Diskussion über Gedächtnisformen (siehe Kapitel 2.2) kann das Gedächtnis der Ehemaligengemeinschaft als ein *kommunikatives Gedächtnis* angesehen werden. Kommunikativ, weil es an einzelne Erinnerungsträger gebunden ist, die sich als direkte Zeugen gemeinsamer Vergangenheit kommunikativ miteinander austauschen („es lebt in interaktiver Praxis im Spannungsfeld der Vergegenwärtigung von Vergangenem durch Individuen und Gruppen.“ (Welzer 1999: 13; 2002: 12)). Das kommunikative im Vergleich zum kulturellen Gedächtnis ist „an die Existenz der lebendigen Träger und Kommunikatoren von Erfahrungen gebunden und umfaßt etwa 80 Jahre, also drei bis vier Generationen.“ Das *kulturelle Gedächtnis* dagegen stellt eine kulturell überformte Institution dar, die institutionelle Erinnerungsunterstützung bietet, es stützt sich auf Fixpunkte, die als „schicksalhaft und bedeutsam markiert werden“ und die durch „kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung) wachgehalten werden“ (J. Assmann 1988: 12).

So eindeutig die Zuordnung des Klassentreffens zum kommunikativen Gedächtnis ist, so uneindeutig ist das Verhältnis des kulturellen Gedächtnisses gegenüber dem Klassentreffen. Nach meinen Analysen liegt eine institutionelle Erinnerungsunterstützung zumindest in Ansätzen vor, d.h., es lassen sich verschiedene Aktualisierungstechniken, die das Repertoire des Klassentreffens bilden, ausmachen. Den Institutionalisierungsgrad, die kulturelle Formung des Klassentreffens empirisch bestimmen zu wollen, als institutionalisierte „kulturelle Mnemotechnik“ (J. Assmann 1988: 343), führt aber zu weit, da dazu stärker das gesamte Klassentreffen unter institutionellen Gesichtspunkten und Praktiken (und Riten) in den Blick genommen werden müsste. Hier möchte ich eher den Überlegungen von Angela Keppler (1999: 158) folgen, die eine Trennung zwischen dem „institutionalisierten außeralltäglichen“ Gedächtnis, dem kulturellen Gedächtnis, und der „informellen alltäglichen Erinnerungspraxis“, dem kommunikativen Gedächtnis, in Frage stellt. Das kommunikative Gedächtnis bewegt sich nicht nur, so Keppler, auf der „Ebene der alltäglichen Kommunikation, da es über die Massenmedien stets auf öffentliche Quellen zurückgreift“. An „medialen Ereignissen“ (ebd.) entzündeten sich über den Alltag hinaus gehende kollektive Erinnerungen. Dies bedeutet, so Keppler, dass schon die Arbeit kleiner Gemeinschaften (beispielsweise der Familien) am kommunikativen Gedächtnis immer bereits auch eine Arbeit am kulturellen Gedächtnis und damit an „einer sehr viel größeren Sozietät“ (ebd.: 159) ist, wie umgekehrt die Erinnerungsarbeit von Gesellschaften und Kulturen wirkungslos bleiben müsste ohne eine Verankerung in den lokalen Kommunikationen des Alltags.“ Eine deutliche Trennschärfe zwischen den Gedächtnisformen lässt sich (zumindest empirisch) nicht ausmachen, vielmehr spricht einiges für sich wechselseitig beeinflussende Gedächtnisinhalte

⁶² Ein Gedächtnis der Geschichte gibt es für Halbwachs eigentlich nicht, weil es kein universales Gedächtnis gibt (vgl. ebd.: 73).

und -rahmungen, die ich auch auf die Ehemaligengemeinschaft bzw. auf das Klassentreffen beziehe.

Das Klassentreffen als nachhaltige Gemeinschaft mit Geschichte

Vered Vinitzky-Seroussi (1998: 156) beschreibt die Gemeinschaft, die sich während einer High-School-Reunion bildet als „one-night community“: The community that is formed at reunions, however, is fragile, voluntary, selective, and limited; it is a one-night community.” (Ebd.) Wie schon in den empirischen Annäherungen hervorgehoben (Kapitel 1.1.3), ist die amerikanische Untersuchung nur bedingt mit meiner zu vergleichen. Gerade aber die These von der zerbrechlichen und begrenzten Ehemaligengemeinschaft steht in deutlichem Gegensatz zu meinem Befund, der von einem starken und überdauernden Wir berichtet und die Nachhaltigkeit⁶³ des Treffens betont. Das Klassentreffen (insbesondere das durch ein starkes oder zwanghaftes Wir charakterisiert ist, siehe Kapitel 9) vermittelt sich eben nicht als episodenhaftes, flüchtiges Ereignis, sondern stellt eine nachhaltige und bindende Gemeinschaft dar, die als *Gruppendächtnis* die konkrete Begegnung überdauert.

Vinitzky-Seroussi kommt in ihrer Arbeit außerdem zu dem Schluss, dass in der Vergangenheit gar keine (Klassen-)Gemeinschaft existierte, sondern dass diese erst während eines Treffens der ehemaligen SchülerInnen konstruiert wird. „The celebration of reunions implies that there has been a union in the first place, a community that existed in the past and hence no community. Thus, what actually takes place at reunions is that a class is constructed” (1998: 29). Eine Aussage, die die Bedeutung gemeinsamer Konstruktionsleistungen während eines Treffens herausstreicht, in ihrer Ausschließlichkeit jedoch konkrete Bindungen zwischen den MitschülerInnen (auch in Form einer generationalen Bindung) abspricht. Die Gemeinschaft oder Klasse, die die Autorin beschreibt, entsteht demnach zum ersten Mal während des Treffens, ohne auf Anknüpfungen, reale Erinnerungen und Erlebnisse in der Vergangenheit zurückgreifen zu können. Damit fehlt auch die Rekonstruktionsbasis. Wie ich in meinen Analysen zeigen konnte, spielt sich der Prozess der Vergemeinschaftung jedoch nicht im sozial ‚luftleeren Raum‘ ab. Vielmehr wird um einen gemeinsamen Kern oder Bezugspunkt herum konstruiert (selbst in Form einer negativen Erinnerung oder Anbindung an eine kaum wahrnehmbare Gemeinschaft) und die Klasse und Gemeinschaft den aktuellen biografischen Bedürfnissen entsprechend angepasst.

Die Differenzen zwischen meiner und der Studie von Vinitzky-Seroussi gründen in den kulturellen Unterschieden im Schulsystem. Vinitzky-Seroussi differenziert: „Unlike schools in most European nations and many other countries where the class is a ‚central structural unit‘, most American high schools are ‚shopping mall high schools.‘ They are structured more like universities than elementary schools. Children entering large public high schools are assigned to a homeroom bases on a alphabetic order. They spend only a few minutes a day in this ‚class‘ (...).“ (30). Die amerikanische High-School kennt keine Klassenverbände. Erinnerungsgegenstand ist hier weniger der einzelne konkrete Mitschüler als vielmehr die SchülerInnen der High-School bzw. die Schule allgemein. Das High-School-System ist in etwa vergleichbar mit den Kurs- und Stufensystemen der gymnasialen Oberstufe oder mit dem Gesamtschulsystem in Deutschland. Auch hier gibt es keinen konkreten Klassenverband. Die Aussagen der Interviewpartnerin Maria, die eine Gesamtschule besucht hat, verdeutlichen, dass sie stärker als andere auf gemeinschaftliche Aspekte eingeht, die die gesamte Schule betreffen bzw. einen speziellen Bereich des Schullebens betonen. Maria

⁶³ Beispielsweise Maria: „Aber es sind schon Erlebnisse, die man lange mit sich ‚rumschleppt, und wo man oft dran denken muss, das stimmt wirklich.“ (Maria, 27 |) oder Frau Bach: „und ich zehre da jetzt von. Also Sie merken, jetzt wenn ich wieder erzähle, es kommt mir doch sehr zurück“ (Bach, 25 |)). Selbst Sanne, die sich um ein Vergessen des als „schrecklich“ erlebten Klassentreffens bemüht, erlebt dessen Nachwirkungen („Und es ist heute immer noch so (...) wenn wir uns daran erinnern, dass beide das noch gleich schrecklich finden“).

thematisiert keine konkrete gemeinsame Vergangenheit mit einzelnen MitschülerInnen („wir waren ja doch sehr aufgedrösel in Kursen, ja in E- und G-Kursen, in AG 's und solche Dinge, wir waren nicht so viele Stunden die Woche zusammen“ (Maria, 1|), sondern vor allem eine sportliche. Bindung vermittelt bei Maria die Schule, die eine „glückliche Schule“ (Maria, 15|) war und die im Sportbereich viele positive Erfolgserlebnisse und gemeinschaftliches Erleben vermittelt hat. Sie trifft auf dem Treffen mit den MitschülerInnen ihres Jahrgangs zusammen, die sie größtenteils gar nicht kennt. Vergemeinschaftung geschieht hier über das Kollektiv.

Das Klassentreffen als Ritual

Beim Klassentreffen wird die Gemeinschaft zelebriert. Das Klassentreffen bietet den Ort, an dem die ehemaligen SchülerInnen sich als Gemeinschaft feiern, bietet die Bühne für Selbstinszenierungen, Selbst-Begegnungen und Wiedersehen, für nostalgische Vergangenheitsreisen und für Biografisierungsarbeiten. Der ‚Ruf‘ des Klassentreffens versammelt die Ehemaligen in einem ersten Schritt zu einem gemeinsamen Erleben rund um einen biografischen Fixpunkt, Erinnerungsgegenstand- und ort hin: Schule, Schulzeit, Kindheit und/oder Jugend. Ein Repertoire, auf das sich das Klassentreffen versteht. In diesem Sinn lässt sich fragen, inwieweit das Klassentreffen Ort ritualisierter Handlungen ist.

Das Ritual umfasst Handlungen, die sich vom Alltäglichen abheben und definiert damit die Besonderheit, die ‚Außer-Alltäglichkeit‘ eines Ereignisses. Ritualisierte Handlungen verleihen nach Bell Handlungen (und damit auch ihren Repräsentanten) einen speziellen Sinn: „Wert, Autorität und Wahrheit“ (Bell zitiert nach Belliger/Krieger 1998: 28).

Ritueller Handlungen im Zusammenhang mit Klassentreffen sind einerseits auf der Makroebene anzusiedeln, da sie zum Teil sowohl inhaltlich als auch von ihrer Struktur her individuell nicht zu verändern sind. Zu denken ist dabei an Elemente, die dem Klassentreffen wesentlich sind, vor allem die Begrüßung, bei der es um das Erkennen oder Nichterkennen der ehemaligen MitschülerInnen geht („Bist Du das wirklich“ oder „Ich hätte Dich fast nicht erkannt“ und „Du hast dich überhaupt nicht verändert“), aber auch der Austausch alter Geschichten, das Schwelgen in alten Zeiten („Weißt Du noch ...“), der Vergleich („mein Haus, meine Frau, meine Kinder“) etc. Ritueller Handlungen, die auch im Alltagsverständnis mit einem Klassentreffen verbunden werden und die die meisten (vor allem die, die zum ersten Mal ein Klassentreffen besuchen) auch erwarten.

Manche Handlungen während des Klassentreffens sind von ihrem rituellen Ablauf her aber beeinflussbar bzw. an einzelne Individuen gebunden, die den Ablauf mitbestimmen. Die Intensität eines Biografisierungswunsches kann eine Programmänderung bedeuten, indem besonders intensiv in Richtung Aktualisierung und Verlebendigung (mit weitreichenden Rekonstruktionen) gedrängt wird. Dabei bleiben die Elemente der ritualisierten Handlungen die gleichen – sie werden nur inhaltlich variabel gestaltet. Das Klassentreffen hat demnach sowohl etwas vom Makro- als auch vom Mikroritus.

Die Makro- und Mikro-Anteile empirisch näher zu bestimmen, ist mit meinen Daten kaum möglich. Hier bedürfte es vergleichender ethnografischer Studien durch teilnehmende Beobachtungen von Klassentreffen. Der Zusammenhang zwischen Ritus und Klassentreffen lässt sich auch auf einer abstrakten Ebene aufgreifen. In diesem Sinne könnte man fragen: Sind Klassentreffen Teil der Kultur, das heißt, ist das Klassentreffen eine rituelle Institution, die eine spezifische kulturelle Aufgabe erfüllt? (Siehe den folgenden Abschnitt ‚das Klassentreffen als Suchbewegung in der Moderne‘).

Darum bleiben die ehemaligen MitschülerInnen, was sie sind

Im Idealfall stellt die Gemeinschaft eine Balance von Bewahren und Erweitern dar, einen Rahmen, in dem der Einzelne eine kollektive Erinnerungs- und Biografisierungsbereitschaft

vorfördert. Ein Angebot, Teil eines gemeinsamen Gedächtnisses zu sein, das die biografische Neuordnung unterstützen kann. In der Regel wahren die Ehemaligen bestimmte Zeitabstände zwischen den Treffen und bis auf wenige Einzelfreundschaften bleiben sie, was sie sind – ehemalige MitschülerInnen. Ehemalige MitschülerInnen sind oder werden also in der Regel nicht zu Freunden oder Bekannten – sie nehmen einen klaren (und damit auch verlässlichen) Platz im Leben des Einzelnen ein, in Bereichen, die von anderen sozialen Beziehungen nicht abgedeckt werden. Dies ist konstitutiv für das Klassentreffen, da sich nur daraus die besonderen Biografisierungschancen, die die Begegnung mit den Ehemaligen birgt, ergeben können. In diesem Sinne gehört es zu den (rituellen) Rahmenbedingungen, dass Klassentreffen nicht zu häufig aufeinander folgen und es deutlicher Zeitabstände gibt. Das heißt, beim Klassentreffen würde es zu Funktionsveränderungen kommen, wenn sich diese (rituellen) Rahmenbedingungen ändern würden. Biografisierung wäre kaum mehr möglich, wenn die besondere Mischung von Vertrautheit und Distanziertheit, die das Klassentreffen charakterisiert, nicht vorhanden wäre, oder wie es Frau Grund ausdrückt: „So, es ist irgendwie noch eine Vertrauensbasis da (...). Und dann kommt noch dazu, dass auch eine gewisse Anonymität da ist, denn die sind weit weg. Also kann man ruhig mal was erzählen von sich.“ (Frau Grund, 14 |).

Das Klassentreffen als Suchbewegung in der Moderne

Die Moderne ist durch einen rasanten Wandel in vielen Lebensbereichen gekennzeichnet.

- Vormalig „stabile Traditionen und Milieus“ lösen sich mehr und mehr auf und neue „biografische Wahlmöglichkeiten“, ein „Pluralismus der Lebensgestaltungsmöglichkeiten“ (Baacke et al. 1994: 7, vgl. auch Brüdigam 2002: 185) entsteht. Der Einzelne wird gezwungen, sich selbständig zu entscheiden, er ‚puzzelt‘ seinen Lebenslauf aus „biografischen Bausteinen“ (ebd.) zusammen. Die Normalbiografie hat, so Kraul und Marotzki (2002: 8), ihre „normative Kraft weitestgehend eingebüßt“. Um Kontinuität und Stabilität herzustellen, bedarf es eines höheren Anteils an biografischer Arbeit. Die Reflexion gewinnt für den einzelnen Menschen zunehmend an Bedeutung.
- In der „mobilen Moderne“ werden, so Aleida Assmann (1999: 302) die Werte „Alter, Dauer und Kontinuität“ nicht länger gestützt. Die „Verwandtschaft zwischen Mensch und Ort“ wird aufgekündigt. Orte werden auswechselbar. „Bodenständigkeit“ (ebd.) und Bindungskraft, damit auch die Erinnerungen an Orte, gehen in der Moderne verloren.
- Ein dritter gesellschaftskritischer Aspekt auf die Moderne wird von Alheit formuliert: Das „heimliche Drama der Modernisierung moderner Gesellschaften“ ist die Individualisierung (1996: 36), die letztendlich zur Vereinzelung und Isolierung des Einzelnen führt.

Diese gesellschaftlichen Wandlungsprozesse kollidieren mit dem Bedürfnis des Individuums nach biografischer Kontinuität und Verortung. Diese Kontinuität lässt sich nur durch die Bindung an Gemeinschaften schaffen, die dem Einzelnen Raum für biografische Bearbeitungen geben (wie zum Beispiel das Klassentreffen). Oder wie Alheit es ausdrückt: „das gestiegene Bedürfnis der isolierten Individuen [verlangt, dV] nach neuen Formen der Vergemeinschaftung.“ (1996: 46)

Suche nach biografischer Linie und gemeinschaftlichem Wir

„Wie kann ein Mensch in einer Gesellschaft, die aus Episoden und Fragmenten besteht, seine Identität und Lebensgeschichte zu einer Erzählung bündeln?“ fragt Richard Sennett (1998:

31) Das „Kurzfristige“⁶⁴ soll mit „zeitlosen Werten“ (ebd.: 36) ersetzt werden. Die Suche nach neuer Balance und Ordnung treibt den Einzelnen an. Die Suche zielt auf die „Verwurzelung in einer Gemeinde“ (ebd.: 189), „Bindung und Tiefe“ (ebd.: 190) – auf ein gemeinschaftliches Wir.

Vered Vinitzky-Seroussi (1998: 29) beschreibt in ihrer Studie über High-School-Reunions u.a. das Bedürfnis der AmerikanerInnen nach vertrauter Gemeinschaft – und damit die Suche, die die High-School-AbsolventInnen in die Vergangenheit zurückführt: „American need to be ‚from somewhere‘“. Ein Befund, der sich auch auf das Klassentreffen übertragen lässt. Mit Hilfe der Betonung (und Konstruktion) von Ähnlichkeiten (dazu zählt auch der Bezug auf die eigene Generation) wird ein gemeinsamer Anfangspunkt in der Vergangenheit geschaffen, von dem aus eine kontinuierliche biografische Entwicklungslinie für den Einzelnen sichtbar wird, die bis in die Gegenwart führt. Gesucht werden Verbindlichkeiten und ‚Verwandtschaften‘, die nicht beliebig sind, die man nicht einfach hinter sich lassen kann, sondern die klar angeben, auf welche Vergangenheitsbezüge und Orte sich der Einzelne in seiner Biografie beziehen kann – wo seine Wurzeln liegen.

„Menschliche Gemeinschaften erstrecken sich als Gesellschaften im Raum, individuelles Leben erstreckt sich als Biographie auch in die Zeit. Erstrecken sich menschliche Gesellschaften in die Zeit, so ist es die Geschichte, in deren Medium sie sich bewegen und die diese Bewegung zugleich festhält. Zwischen der Geschichte ganzer Gesellschaften und der Biographie des Individuums steht der zeitliche Raum menschlicher Gemeinschaften – bemessene Lebenszeit in eine bemessenen kulturellen und sozialen Kontext.“ (Brumlik 1997: 17) Anknüpfen möchte ich hier an eine Stelle des Zitats, das sich auf den Zwischenraum von „der Geschichte ganzer Gesellschaften“ und der „Biographie des Individuums“ bezieht – auf die menschlichen Gemeinschaften, die diesen Raum zeitlich füllen. Gemeinschaften, die zeitlich und räumlich eine ‚Mittelstation‘ zwischen Gesellschaft und Biografie darstellen und die als Gemeinschaften ‚mittlerer Reichweite‘ den Bezug zum Individuum herstellen (den Einzelnen zumindest nicht aus den Augen verlieren). Eine solche Gemeinschaft ist die, die sich zum Klassentreffen zusammenfindet, die den Raum-Zeit-Bezug geradezu sucht und die eine deutliche Verbindungslinie über und durch die gemeinsamen Zeiten und Erfahrungen herstellen will.

Klassentreffen als traditionsbildender Rahmen

Giddens (2001) definiert Tradition wie folgt: „Tradition, behaupte ich, ist eng mit Gedächtnis verknüpft, insbesondere mit dem, was Maurice Halbwachs ‚kollektives Gedächtnis‘ nennt; sie enthält das Element des Rituals; sie hat mit dem zu tun, was ich einen formelhaften Wahrheitsbegriff nennen möchte; sie hat ihre ‚Hüter‘; und sie besitzt, anders als bloße Gewohnheit, eine bindende moralische wie emotionale Kraft.“ (124) Tradition und Erinnerung, so der Amerikaner Mark Freeman (2001: 40) stehen in einem Verhältnis zueinander. Erinnerung bezieht sich auf das Individuum, auf das Selbst; Tradition auf Kultur und Geschichte. Beide Kategorien sollten, so Freeman, „hin und wieder mit dem jeweils anderen Kontext ins Verhältnis“ (40) gesetzt werden. Das Klassentreffen kann in diesem Kontext als Traditionsgemeinschaft betrachtet werden. Klassentreffen bilden Traditionen aus, die insofern wahr erscheinen, weil sie die gemeinschaftliche Übereinstimmung suchen und damit ein gemeinschaftliches Gut bilden (Konstruktion von Tradition).

Das Klassentreffen stellt sich gegenüber der biografischen Verunsicherung als ein Gegengewicht dar, als eine ritualisierte und symbolische Sinnwelt, die sich auf Traditionen besinnt und neue kreiert. Das Klassentreffen zielt damit auf eine dauerhafte und verlässliche

⁶⁴ Rico, einer der Protagonisten in Sennetts Auseinandersetzungen mit dem „neuen Kapitalismus“ lebt in einer Welt, die „von einer kurzfristigen Flexibilität und ständigem Fluß“ (36) charakterisiert ist. Er ist bemüht, der „Entleerung“ von Werten wie „Treue, Verpflichtung, Zielbewusstsein und Entschlossenheit“ (36) entgegen zu steuern.

Gemeinschaft. Die Gemeinsamkeiten werden zwar von Treffen zu Treffen immer wieder aufs Neue angepasst und ins Gedächtnis ‚geschrieben‘ – als traditionelle Gemeinschaft sind die Grundwerte der Gemeinschaft (der Kern der gemeinsamen Geschichte) jedoch sicher bewahrt und werden nicht in Frage gestellt. Wenngleich meine empirischen Ergebnisse in Bezug auf Herrn Wilmer, dessen Chronik der Klassentreffen der „bewussten 17“ traditionsähnliche Elemente aufweisen (wie zum Beispiel den Besuch der Grabstätte des Lehrers, des Klassenvaters), müsste die These der Traditionsbildung in Klassentreffen eingehender überprüft werden (hierzu bedarf es eines längsschnittlichen Untersuchungsdesigns).

Gedächtnissuche und Zeitempfinden

Wie in der Einleitung beschrieben, ist die Angst vor dem Vergessen ein Thema der Gegenwart. Versuche, das Vergessen mit modernen und hochtechnischen Speicher- und Dokumentationstechniken aufzuhalten, sprechen u.a. für diese Angst. „Nur deshalb spricht man so viel vom Gedächtnis, weil es keines mehr gibt.“ (vgl. Kapitel 2.2 Erinnerungskultur, Nora 1990: 11). Pierre Nora (1990; 22) problematisiert die Auflösung des sozialen Gedächtnisses. Er beobachtet eine „Psychologisierung“ des Gedächtnisses, eine „Verschiebung“ vom Sozialen zum Individuellen, hin zum Gedächtnis als „Privatangelegenheit“. Die Erinnerung wird zum Zwang („Gedächtniszwang“): „Die Atomisierung eines allgemeinen Gedächtnisses in Privatgedächtnisse gibt dem Gesetz des Erinnerns eine intensive Kraft inneren Zwanges. Sie verpflichtet jeden, sich zu erinnern (...)“ (ebd.). Das Gedächtnis, das nicht mehr sozial gelebt werden kann, überantwortet sich dem Einzelnen. Das Klassentreffen ist in diesem Sinne eine Möglichkeit, *gemeinsam* gegen das Vergessen anzugehen – vom Privat- zum Gruppengedächtnis oder gegen den Gedächtnisschwund. Die Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen stellt Ähnlichkeiten und Verbindungslinien her, teilt Erinnerungen mit den anderen (vor allem im Bewusstsein einer gemeinsamen Generation) und bewahrt so auch davor, *selbst vergessen zu werden*. Ehemalige SchülerInnen verlebendigen eine gemeinsame Geschichte, die die Zusammenhänge und (zeitliche) Ordnungen wieder herstellt und für die Zukunft im Gedächtnis sichert. Für den Einzelnen bildet eine solche Gemeinschaft einen festen biografischen Bezugs- oder Ankerpunkt.

Thomas Mann schreibt im Zaubergebirg (1991: 144f.) über das Erleben der Zeit: „große Zeiträume schrumpfen bei ununterbrochener Gleichförmigkeit auf eine das Herz erschreckende Weise zusammen; wenn ein Tag wie alle ist, so sind sie alle wie einer; und bei vollkommener Einförmigkeit würde das längste Leben als ganz kurz erlebt werden und unversehens verfliegen sein. Gewöhnung ist ein Einschlafen oder doch ein Mattwerden des Zeitsinns, und wenn die Jugendjahre langsam erlebt werden, das spätere Leben aber immer hurtiger abläuft und hineilt, so muß auch das auf Gewöhnung beruhen. Wir wissen wohl, dass die Einschaltung von Um- und Neugewöhnungen das einzige Mittel ist, unser Leben zu halten, unseren Zeitsinn aufzufrischen, eine Verjüngung, Verstärkung, Verlangsamung unseres Zeiterlebnisses und damit die Erneuerung unseres Lebensgefühls überhaupt zu erzielen.“ Das Klassentreffen, insbesondere in den Momenten gemeinsamen Verlebendigen, stellt ein biografisch bedeutsames Ereignis dar, das die ‚Gleichförmigkeit‘ des Lebens und der Zeit aufhebt. Der Zeitsinn im Rahmen dieses Ereignisses scheint verändert – wie im empirischen Teil gezeigt wird, ‚ticken‘ die Uhren während des Klassentreffens anders – in den Momenten, in denen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eine Verbindung eingehen. Einher geht mit einem intensiven Zeiterleben auch eine intensivere Wahrnehmung, die die Grundlage für die nachhaltige Wirkung des Klassentreffens für den Einzelnen legt.

Zum Abschluss möchte ich noch einige Forschungsfragen aufwerfen, die ich in meiner Untersuchung nicht bearbeiten konnte, die ich aber für interessant halte:

- Wie verbreitet sind Klassentreffen – haben Klassentreffen tatsächlich Konjunktur? Hierzu wären Daten aus einem repräsentativen Survey (über verschiedene Geburtskohorten) notwendig.
- Näher als ich dem in den empirischen Annäherungen nachgehen konnte, wäre es wichtig, zu erfahren, inwieweit die Ehemaligen-Pflege eine Aufgabe der Schule ist und als solche wahrgenommen wird. Wir haben diesen Punkt unter dem Stichwort ‚die Ehemaligen als soziales Kapital ihrer Schule‘ diskutiert.
- Meine Verweise auf die Studie über amerikanische High-School-Reunions von Vered Vinitzky-Seroussi (1998) legen nahe, dass Ehemaligentreffen in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich ausgestaltet werden und eine unterschiedliche gesellschaftliche wie individuelle Rolle spielen (dabei sind vor allem Unterschiede im Schulsystem zu beachten).

Letztendlich stellt sich die Frage, inwieweit meine Befunde auf andere Ehemaligengemeinschaften (auch außerhalb der Schule) übertragbar sind. Zu denken ist dabei an Veteranentreffen, HochschulabsolventInnen-Treffen, an Treffen ehemaliger MitarbeiterInnen eines Betriebs etc.

Literatur

- Alheit, Peter (1995): Die Spannung von ‚Biographie‘ und ‚Gesellschaft‘. Kollektive Verlaufskurven der deutschen Widervereinigung. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Opladen, 87-115
- Alheit, Peter (1996): Die Modernisierung biographischer Handlungsumwelten und die Transformation gewachsener Wissensbestände: Theoretische Aspekte einer Pädagogenkarriere. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Hohengehren, 36-57
- Alheit, Peter (2002): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen, 211-240
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegung zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerining, E.. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 257-284
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Fischer-Rosenthal, Wolfram/Hanses, Andreas/Keil, Annelie (1999) (Hrsg.): Biographie und Leib. Gießen
- Apel, Helmut/Engler, Stefani/Friebertshäuser, Barbara /Fuhs, Burkhard/Zinnecker, Jürgen (1995): Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im studentischen Raum. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden. Weinheim, 343-375
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994²): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg
- Assmann, Aleida (1996): Erinnerungsorte und Gedächtnislandschaften. In: Loewy, H./Moltmann, B. (Hrsg.): Erlebnis - Gedächtnis – Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt a.M. und New York, 13-29
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München
- Assmann, Aleida (2001): Wie wahr sind Erinnerungen? In: Welzer, H. (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, 103-122
- Assmann, Jan (1988): Die Katastrophe des Vergessens. In: Assmann, A./Harth, D.: Mnemosyne. Frankfurt a.M., 337-355
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München
- Assmann, Jan (1995): Erinnern, um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit. In: Platt, K./Dabag, M. (Hrsg.): Generation und Gedächtnis. Opladen, 51-75
- Assmann, Jan (1999): Kollektives und kulturelles Gedächtnis. In: Borsdorf, U./Grütter, H. T.: Orte der Erinnerung. Denkmal. Gedenkstätte, Museum. Frankfurt a.M. und New York, 13-32
- Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hrsg.) (1982): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.
- Baacke, Dieter (1993): Biographie. Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, D./Schulze, T.: Aus Geschichten lernen. Weinheim, 41-84
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1994): Spielräume biographischer Selbstkonstruktion. Vier Lebenslinien Jugendlicher. Opladen
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993²): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München
- Bänsch, Dieter (Hrsg.) (1985): Die fünfziger Jahre. Tübingen

- Batinic, Bernard/Bosnjak, Michael/Breiter, Andreas (1997): Der ‚Internetler‘ – Empirische Ergebnisse zum Nutzungsverhalten. In: Gräf, L./Krajewski, M.: Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt und New York, 196-215
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Behnken, Imbke/Schmid, Pia (1996): Religion in Tagebüchern von Frauen - zwei Fallstudien. In: Kraul, M./Lüth, Ch. (Hrsg.): Erziehung der Menschen-Geschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung. Weinheim, 63-101
- Behnken, Imbke/Schulze, Theodor (1997): Einleitung: Biographie als Tatort. In: Behnken, I./Schulze, T. (Hrsg.): Tatort: Biographie. Opladen, 7-12
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (1992): Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biografische Muster in Kindheit und Jugend. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Band 2. Opladen, 127-145
- Behnken, Imbke et al. (1990): Schülerstudie '90. Weinheim
- Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.) (1998): Ritualtheorien. Opladen und Wiesbaden
- Berger, Thomas/Müller, Karl-Heinz (1983): Lebenssituationen 1945-1948. Materialien zum Alltagsleben in den westlichen Besatzungszonen. Hannover
- Bergesen, Albert (1998): Die rituelle Ordnung. In: Belliger, A./Krieger, D. J. (Hrsg.): Ritualtheorien. Opladen und Wiesbaden, 49-76
- Bernart; Yvonne/Krapp, Stefan (1998): Das narrative Interview. Landau
- Blossfeld, Hans-Peter (1985): Bildungsexpansion und Berufschancen. Frankfurt/New York
- Böll, Heinrich (1998): Was soll aus dem Jungen bloß werden? In: Reich-Ranicki, M. (Hrsg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller (7. Aufl.). München, 13-30
- Bois-Reymond, M. du (1998): Aura und Modernisierung der Schule. In: Keuffer, J./ Krüger, H.-H./ Reinhardt, S. et al. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, 326-338
- Borries, von, Bodo (2001): Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen. In: Rösen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln u.a., 239-280
- Borsdorf, Ulrich/Grütter, Heinrich, Theodor (Hrsg.) (1999): Orte der Erinnerung. Denkmal. Gedenkstätte, Museum. Frankfurt a.M. und New York
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, 183-198
- Brüdigam, Ulf (2002): Bildung in medialen Fan-Gemeinschaften In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen, 185-210
- Brumlik, Micha (1995a): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Frankfurt a.M. und Wien
- Brumlik, Micha (1995b): Gedenken in Deutschland. In: Platt, K./Dabag, M. (Hrsg.): Generation und Gedächtnis. Opladen, 115-130
- Brumlik, Micha (1996): Individuelle Erinnerung – kollektive Erinnerung. In: Loewy, H./Moltmann, B. (Hrsg.): Erlebnis-Gedächtnis-Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt a.M. und New York, 31-45
- Bude, Heinz (1984): Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, 7-28
- Bude, Heinz (2000a): Die biographische Relevanz der Generation. In: Kohli, M./Szydlík, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, 19-35
- Bude, Heinz (2000b): Qualitative Generationsforschung, in: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg, 187-194
- Dausien, Bettina (2002): Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der

- Sozialisationsforschung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen, 65-91
- DER ALTE PFÖRTNER (1926): Nachrichtenblatt der ehemaligen Schüler der Landesschule Pforta. 3. Jahrgang, Nr. 2, Wittenberg
- DIE PFORTE (1994): Sonderheft „450 Jahre Landesschule Pforta“. Zeitschrift des Pförtner Bundes e.V.
- DIE PFORTE (1963): Zeitschrift des Pförtner Bundes. März 1963, Doppelheft 11/12, Hamburg
- DIE PFORTE (1964): Zeitschrift des Pförtner Bundes. Dezember 1964, Doppelheft 16/17 (Erscheinungsort vermutlich Hamburg oder Zweibrücken)
- DIE PFORTE (1966): Zeitschrift des Pförtner Bundes. Mai 1966, Heft 18 (Erscheinungsort vermutlich Hamburg oder Zweibrücken)
- Eckerle, G.-A./Kraak, B. (1993). Selbst- und Weltbilder von Schülern und Lehrern. Rekonstruktion aus einer Befragung an hessischen Gesamtschulen. Göttingen u.a.
- Effinger, Herbert (1990): Individualisierung und neue Formen der Kooperation. Bedingungen und Wandel alternativer Arbeits- und Angebotsformen. Wiesbaden
- Elder, Glenn H./Caspi, Avshalom (1991): Lebensläufe im sozialen Wandel. In: Engfer, A., Minsel, B./Walper, S. (Hrsg.): Zeit für Kinder! Weinheim/Basel, 32-60
- Engelhardt von, Michael (1997): Generation, Gedächtnis und Erzählen. Zur Bedeutung des lebensgeschichtlichen Erzählens im Generationenverhältnis. In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim und München, 53-76
- Erzberger, Christian (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozess. Weinheim
- Fehr, Michael (1999): Das Museum und sein Gedächtnis. In: Borsdorf, U./Grütter, H. T.: Orte der Erinnerung. Denkmal. Gedenkstätte, Museum. Frankfurt a.M. und New York, 337-356
- Fend, Helmut (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a.M.
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, 25-49
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995): Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Opladen, 43-86
- Flick, Uwe (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff von E./Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 309-318
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 14-29
- Freeman, Mark (2001): Tradition und Erinnerung des Selbst und der Kultur. In: Welzer, H. (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis. Hamburg, 25-40
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheits. Weinheim und München
- Friebertshäuser, Barbara (2001): Wege zur Ethnographie. Auswertungsstrategien für Feldforschungsdaten. In: Panagiotopoulou, A./Rohlf, C.: Lernbiografien im sozialen Kontext, Dokumentation einer Fachtagung in Siegen. Universität Siegen, 117-134
- Friedrichs, Jürgen (1985¹³): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen
- Fuchs, Dieter (1999): Beziehungsmuster in Lebensgeschichten. Würzburg
- Fuchs, Werner (1984): Biographische Forschung. Opladen
- Fuchs, Werner/Zinnecker, Jürgen (1985): Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 5, Heft 1, 5-29

- Gabler, Wolfgang/Sölzer, Bernhard (Hrsg.) (2000): Klassen-Treffen. Biographische Bescheide aus der Robinson-Generation. Halle (Saale)
- Geyer, Siegfried (1992): Lebensverändernde Ereignisse, soziale Ungleichheit und Belastungen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Band 2. Opladen, 221-238
- Giddens, Anthony (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M., 113-194
- Giddens, Anthony (2001): Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert. Frankfurt a. M.
- Gidion, J. (1983): Unter der Wolke leben. In: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Weinheim, 122-134
- Glaser, Barney, G./Strauss, Anselm, L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern u.a.
- Goldberg, Bettina (1994): Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893-1945). Berlin
- Gräf, Lorenz (1997): Locker verknüpft im Cyberspace – Einige Thesen zur Änderung sozialer Netzwerke durch die Nutzung des Internet. In: Gräf, L./Krajewski, M.: Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk. Frankfurt und New York, 99-125
- Grathoff, Richard (1981): Zur Bestimmung der soziologischen Struktur von Biographien. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, 293-309
- Graudenz, I./Randoll, D. (1992): Schule im Urteil von Abiturienten. Ergebnisse einer Befragung von jungen Erwachsenen über ihre Wahrnehmung von Schule. Frankfurt a. M.
- Haecker, H./ Werres, W. (1996): Schülerfragebogen. In: Werres, W.: Schüler in Schule und Unterricht. Frankfurt a. M.
- Halbwachs, Maurice (1966): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin und Neuwied
- Halbwachs, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a.M.
- Heinemeier, Siegfried/Robert, Günther (1984): Arbeitslosigkeit: Biographische Prozesse und textstrukturelle Analyse. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, 142-163
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München
- Heumann, Hans (1994): Schulpforta. Tradition und Wandel einer Eliteschule. Thüringen und Erfurt
- Hildenbrandt, Bruno/Müller, Hermann/Beyer, Barbara/Klein, Daniela (1984): Biographiestudien im Rahmen von Milieustudien. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, 29-52
- Hoerning, Erika, M. (1991): Soziologische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, Erika, M. et al. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 11-134
- Hoerning, Erika, M. (1995): Biographien und Institutionen. In: Hoerning, E., M./Corsten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler, 15-25
- Hoerning, Erika, M. (2000): Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. In: Hoerning, E., M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 1-20
- Hoerning, Erika, M./Marotzki, Winfried/Schulze, Theodor/Tietgens, Hans (Hrsg.) (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

- Hölscher, Lucian (1999): *Erinnern und Vergessen – Vom richtigen Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit*. In: Borsdorf, U./Grütter, H. T.: *Orte der Erinnerung. Denkmal. Gedenkstätte, Museum*. Frankfurt a.M. und New York, 111-127
- Honer, Anne: *Lebensweltanalyse in der Ethnographie*. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, 194-204
- Hopf, Christel (2000): *Qualitative Interviews – ein Überblick*. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, 349-360
- Hurrelmann, K. (1983): *Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter*. In: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.): *Jugendzeit - Schulzeit*. Weinheim, 30-57
- Jahoda, Gustav (2001): *Das Überdauern der Bilder: Zur Kontinuität der Imagines vom Anderen*. In: Welzer, H. (Hrsg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg, 260-275
- Jantzen, Eva/Niehuss, Merith (Hrsg.) (1998): *Das Klassenbuch. Geschichte einer Frauengeneration*. Reinbek bei Hamburg
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian (2000): *Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz*. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I.: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, 299-309
- Keppler, Angela (1998): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt a.M.
- Keppler, Angela (2001): *Soziale Formen individuellen Erinnerns*. In: Welzer, H. (Hrsg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg, 137-159
- Klafki, Wolfgang (1985): *Die fünfziger Jahre – eine Phase schulorganisatorischer Restauration*. In: Bänsch, D. (Hrsg.): *Die fünfziger Jahre*. Tübingen, 131-162
- Klönne, A./Reulecke, J. (1998): *„Restgeschichte“ und „neue Romantik“*. In: Kersting, F.-W. (Hrsg.): *Jugend vor einer Welt in Trümmern*. Weinheim und München, 87-107
- Kohli, Martin (1981): *Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization*. In: Matthes, J., im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.): *Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980*. Frankfurt a.M. und New York, 502-520
- Kohli, Martin (1988): *Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes*. In: Brose, H.G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen
- Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.) (1984): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart
- Kraul, Margret, Marotzki, Winfrid (Hrsg.) (2002): *Bildung und Biographische Arbeit – Eine Einleitung*. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographische Arbeit*. Opladen, 7-21
- Kromrey, Helmut (2000⁹): *Empirische Sozialforschung*. Opladen
- Krüger, Heinz-Hermann (1999): *Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, 13-32
- Kuckartz, Udo (1999): *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Opladen und Wiesbaden
- Kulturamt der Stadt Marburg (Hrsg.) (1998): *Formen von Erinnerung. Eine Diskussion mit Claude Lanzmann (Tagungsbeiträge)*. Marburg
- Kunert, Günter (1998): *Die Tortur*. In: Reich-Ranicki, M. (Hrsg.): *Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller (7. Aufl.)*. München, 219-228
- Lamnek, Siegfried (1995³): *Qualitative Sozialforschung, Band 1 Methodologie und Band 2 Methoden und Techniken*. Weinheim
- Leggewie, Claus (1995): *Die 89er. Portrait einer Generation*. Hamburg

- Liebau, Eckart (1997): Generation – ein aktuelles Problem? In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim und München, 15-37
- Loewy, H./Moltmann, B. (Hrsg.): Erlebnis-Gedächtnis-Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung: Frankfurt a.M./New York
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 384-401
- Lüders, Christian/Reichert, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwiss. Literatur Rundschau, 12/1986, 90-102
- Lüscher, Kurt (1997): Postmoderne Herausforderungen an die Generationenbeziehungen. In: Krappmann, L./Lepenies, A. (Hrsg.): Alt und jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a.M. und New York, 32-48
- Mann, Thomas (1992): Der Zauberberg. Frankfurt a.M.
- Mannheim, Karl (1970²): Wissenssoziologie. Berlin und Neuwied
- Markowitsch, Hans, J. (2001): bewusste und unbewusste Formen des Erinnerens. In: Welzer, H. (Hrsg.) Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, 219-239
- Marotzki, Winfried (1991): Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten. In: Hoerning, E., M. et al. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 182-205
- Marotzki, Winfried (1995): Qualitative Bildungsforschung. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung, Bd. 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, 99-133
- Marotzki, Winfried (2000): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg, 175-186
- Matthes, Joachim (1985): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“ neu gelesen. In: Zeitschrift für Soziologie, 14. Jahrgang, Heft 5, 363-372
- Meulemann, H. (1995): Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr. Opladen.
- Meulemann, H. (1997): Materialien der Studie: „Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten“, ZA-Nr. 1441 Zentralarchiv für empirische Sozialforschung. Köln
- Mitzscherlich, Beate (1997): ‚Heimat ist etwas, was ich mache‘. Eine psychologische Untersuchung zum individuellen Prozess von Beheimatung. Pfaffenweiler
- Neuhaus, Dietrich (1996): Gottes-Dienst als Erinnerungspraxis. In: Loewy, H./Moltmann, B. (Hrsg.): Erlebnis-Gedächtnis-Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung: Frankfurt a.M. und New York, 165-176
- Niethammer, Lutz (Hrsg.) (1983): „Die Jahre weiß man nicht, wo man sie heute hinsetzen soll“. Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930-1960, Bd. 1. Berlin und Bonn
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim
- Nora, Pierre (1990): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin
- Pedretti, Erica (1998): Kuckuckskind oder Was ich ihr unbedingt noch sagen wollte. Frankfurt a.M.
- Piepmeier, Rainer (1990): Philosophische Aspekte des Heimatbegriffs. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Band 294/I. Bonn, 91-108
- Plath, M. (1997): Wie wohl fühlen sich Schüler? Ein Beitrag zur Diskussion um die innere Schulreform. In: Zedler, P./Weishaupt, H. (Hrsg.): Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim, 91-115

- Platt, Kristin/Dabag, Mihran (1995) (Hrsg.): Generation und Gedächtnis. Opladen
- Randoll, D. (1995). Schule im Urteil von Lehrern Ergebnisse einer Befragung von Oberstufenlehrern aus vier alten und einem neuen Bundesland zu ihrer Wahrnehmung von Schule. Göttingen u.a.
- Raphael, Lutz (1991): Forschungskonzepte für eine ‚reflexive Soziologie‘ – Anmerkungen zum Denk- und Arbeitsstil von Pierre Bourdieu. In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Frankfurt
- Reich-Ranicki, Marcel (1998⁷) (Hrsg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. München
- Ronge, Volker/Maschke, Sabine (1994): Mäzene der Hochschulen: Fördergesellschaften. In: Das Hochschulwesen 42, 1, 4-12
- Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (1990): „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“. Zur Gegenwärtigkeit des „Dritten Reichens“ in Biographien. Opladen
- Ruhe, H. G. (1998): Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel.
- Rüsen, Jörn (Hrsg.) (2001): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln u.a.
- Salzmann, Christian (1990): Regionales Lernen – Ein Weg zur Erneuerung des Heimatgedankens? In: Bundeszentrale für politische Bildung, Band 294/I. Bonn, 329-342
- Saum-Aldehoff (2002): Wie wir mit Stimmungen die Psyche färben, in: PSYCHOLOGIE HEUTE, 29. Jahrgang, Heft 4, 62-71
- Schacter, Daniel L. (1996): Searching for Memory. The Brain, the Mind, and the Past. New York
- Schneider, Jens (2001): Deutsch sein. Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt a. M.
- Schneider, Lambert (1999): Postmodernes Vergessen und schmerzfreie Erinnerung. In: Borsdorf, U./Grütter, H. T.: Orte der Erinnerung. Denkmal. Gedenkstätte, Museum. Frankfurt a.M. und New York, 245-266
- Schulze, Theodor (1991): Pädagogische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, Erika, M. et al. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 135-181
- Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D./Schulze, T.: Aus Geschichten lernen. Weinheim, 13-40
- Schulze, Theodor (2002): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen, 22-48
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, 78-117
- Schweitzer, F./ Thiersch, H. (Hrsg.) (1983). Jugendzeit-Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim und Basel
- Seidl, Peter (1991): Wo der liebe Gott den Kinderalltag bestimmt. In: Preuss-Lausitz et al. Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel, 127-141
- Seitter, Wolfgang/Kade, Jochen (2002): Biographie – Institution – Wissen. Theoretische Konzepte und empirische Projekte zur Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen, 241-269
- Sennett, Richard (1998²): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Siebers, Ruth (1996): Zwischen Normalbiographie und Individualisierungssuche. Empirische Grundlagen für eine Theorie der Biographisierung. Münster u.a.
- Speitkamp, Winfried (1998): Jugend in der Neuzeit. Göttingen

- Stagl, Justin (1986): Übergangsriten und Statuspassagen. In: Acham, K. (Hrsg.): Gesellschaftliche Prozesse. Graz, 83-96
- Stenke, D./Melzer, W. (1998): Schulkultur aus der Sicht der quantitativ orientierten Schulentwicklungsforschung. In: Keuffer, J./Krüger, H.-H./Reinhardt, S. et al. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, 141-162
- Straub, Jürgen (2001a): Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. In: Rösen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln u.a., 15-44
- Straub, Jürgen (2001b): Über das Bilden von Vergangenheit. In: Rösen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Köln u.a., 45-113
- Svevo, Italo (1974): Zeno Cosini (Originalausgabe erschien 1923 unter dem Titel: La coscienza di Zeno). Reinbek bei Hamburg
- Tietgens, Hans (1991): Vorbemerkungen. In: Hoerning, E., M. et al. (Hrsg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 7-9
- Treml, Manfred (1990): Wieviel Heimat braucht der Mensch? Überlegungen für den schulischen Unterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Band 294/I. Bonn, 70-75
- Turner, Victor (2000): Das Ritual. Frankfurt und New York
- Vinitzky-Seroussi, Vered (1998): After Pomp and Circumstance. Chicago and London
- Voges, Wolfgang (1987): Zur Zeitdimension in der Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, 125-141
- Wagner, Beate (1995): Jugendliche Lebenslagen und demokratische Erneuerung. In: Kersting, F.-W. (Hrsg.): Jugend vor einer Welt in Trümmern. Weinheim und München, 139-150
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1985): Kindheit der fünfziger Jahre. In: Bänsch, D. (Hrsg.): Die fünfziger Jahre. Tübingen, 163-183
- Weißköppel, Cordula (2001): Ausländer und Kartoffeldeutsche. Weinheim und München
- Wellershoff, Dieter (1998): Ein Allmachtstraum und sein Ende. In: Reich-Ranicki, M. (Hrsg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller (7. Aufl.). München, 146-160
- Welzer, Harald (2001a): Das gemeinsame Verfertigen von Vergangenheit im Gespräch. In: Welzer, H. (Hrsg.) Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, 160-178
- Welzer, Harald (2001b): Das soziale Gedächtnis. In: Welzer, H. (Hrsg.) Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, 9-21
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M.
- Wineburg, Sam: (2001): Sinnmachen: Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird. In: Welzer, H. (Hrsg.) Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, 179-204
- Wolf, Willi (2000): Qualitative versus quantitative Forschung. In: Flick, U./Kardorff von, E./Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 309-329
- Woolf, Virginia (1975): „A Biography“. Harmondsworth
- Wulf, Christoph/Göhlich Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München
- Zinnecker, Jürgen (1988): Zukunft des Aufwachsens. In: Hessel, J. J. et al. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. Baden-Baden, 119-139
- Zinnecker, Jürgen (1991a). Jugend als Bildungsmoratorium. In: Melzer, W. et al., Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München, 9-25

- Zinnecker, Jürgen (1991b). Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsschichten im Gesellschaftsvergleich. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Hermeneutische Jugendforschung. Opladen, 71-98
- Zinnecker, Jürgen (1994). Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign (Projektbroschüre Nr. 5). Siegen: Universitätsdruck
- Zinnecker, Jürgen (2002): Das Deutungsmuster Jugendgeneration. Fragen an Karl Mannheim. In: Merrens, H./Zinnecker, J.: Jahrbuch Jugendforschung 2/2002. Opladen, 61-98

Quellentexte

Lesehilfen

- Transkriptionszeichen in den Interviewpassagen:

(//) = bei längeren Sprechpausen bzw. wenn deutlich wird, dass nach einem Wort gesucht wird

Wort = ein besonders betont gesprochenes Wort

(lacht) = begleitende Geräusche wie beispielsweise Lachen

(.?.) = ein unverständliches Wort (zu leise oder undeutlich gesprochen)

(*) = im Hintergrund oder parallel Gesprochenes

/ = abruptes Ende oder Unterbrechung eines Satzes

- Nummerierung der Interviewpassagen:

Die Interviewpassagen in den Quellentexten sind durchnummeriert, beispielsweise 1|. Im empirischen Hauptteil (ab Kapitel 4) sind den Nummerierungen die Namen der InterviewpartnerInnen vorangestellt, z.B. (Bach, 1|), damit die entsprechenden Stellen in den Quellentexten rasch zu finden sind.

- Anführungszeichen:

„Text in doppelten Gänsefüßchen“ = Originalzitate meiner InterviewpartnerInnen (Interviews, Gesprächsnotizen, Schriftliches) (,Text in einfachen Gänsefüßchen‘ = eigene Hervorhebungen)

- Graue Unterlegung:

Texte aus anderen Quellen als den Interviews, beispielsweise aus eigenen Beobachtungen von Klassentreffen oder Auszüge aus Reden, Schulschriften etc.

- Struktur:

Die Quellentexte folgen in meiner Arbeit durchgängig dem gleichen Schema bzw. den gleichen Leitthemen:

- Zur Person, zur Auswahl des/der Interviewten und zur Interviewsituation

- Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation und der Ablauf des Treffens

- Situation vor dem Treffen

- Erinnerungen

an ehemalige MitschülerInnen und an Schule/LehrerInnen (inhaltliche Deutung zum Abschluss)

- Die Begegnung

mit ehemaligen MitschülerInnen und mit Schule/LehrerInnen (inhaltliche Deutung zum Abschluss)

- Abschluss: Thema des Ehemaligen (,was sucht der Einzelne im Klassentreffen‘?).

(Alle Interviewpassagen im Quellentext sind mit einem interpretierenden und zusammenfassenden *Kommentar* versehen)

- Namen meiner InterviewpartnerInnen:

Mit manchen meiner InterviewpartnerInnen habe ich mich geduzt, mit anderen gesiezt. Um die Interviewsituation authentisch abzubilden, habe ich dies auch in den Interviews beibehalten, d.h. Vornamen oder Familiennamen mit den Zusatz Frau oder Herr übernommen.

Die Namen konnten von meinen InterviewpartnerInnen frei gewählt werden, um die Anonymität zu wahren. In den Fällen, in denen kein Namensvorschlag gemacht wurde, habe ich die Namen geändert.

Portrait – Anne

Zur Person Zur Zeit des Interviews ist Anne 27 Jahre alt, ledig und lebt mit einer Freundin in einer Wohngemeinschaft in einer nordrhein-westfälischen Stadt. Dort studiert sie Germanistik und Geschichte im Hauptstudium. Aufgewachsen ist Anne in Norddeutschland. Nach der achten Klasse Gymnasium (eine Klasse hat sie dort wiederholt) wechselte sie zur Realschule und verbrachte dort die letzten zwei Jahre bis zur mittleren Reife (im ersten Drittel der 80er-Jahre). Die Oberstufe hat sie an einem Gymnasium besucht und mit dem Abitur abgeschlossen.

Zum Treffen Anne bezieht sich auf das erste Klassentreffen ihrer ehemaligen MitschülerInnen der Realschule in ihrem Heimatort in Norddeutschland, 10 Jahre nach der mittleren Reife. Das Treffen war zweigeteilt: es bestand aus einem Vortreffen im Winter (zur Planung) und einem Haupttreffen im Sommer. Anne erzählt von beiden bzw. an manchen Stellen ist nicht zu unterscheiden, auf welches der beiden Treffen sie sich gerade bezieht. Das Haupttreffen lag beim Interview gut 4 Wochen zurück.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation Ich erfuhr von Annes Treffen über eine gemeinsame Bekannte. Besonders interessant fand ich, dass das Klassentreffen zweigeteilt war. Anne erklärte sich gleich zu einem Interview bereit. Das Interview wurde in ruhiger Umgebung (in der Wohnküche einer Bekannten Annes) durchgeführt. Anne ist anfangs etwas einsilbig, so dass ich häufiger nachfragen muss. Ihre Erzählweise wird im Verlauf des Interviews jedoch flüssiger. Das Interview dauerte knapp 70 Minuten.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Das Vorbereitungstreffen fand 10 Jahre nach Abschluss der Realschule statt. Der Termin wurde bereits 10 Jahre zuvor auf der Abschlussfahrt festgelegt: „... hatten wir damals so besprochen, als wir halt unsere Abschlussfahrt gemacht haben, dass wir uns in zehn Jahren wiedertreffen wollten (...).“ Ursprünglich war geplant, das Treffen auch an den Ort der Abschlussfahrt, nach Südtirol, zu legen, kam dann aber wegen einer zeitlich engen Anmeldefrist nicht zustande. Bereits auf der Abschlussfahrt erklärte sich eine Mitschülerin, „so 'n Mädels“, bereit, das Treffen in 10 Jahren zu organisieren. Ihr Vorhaben „schläft“ aber ein, da sie aus dem Ort wegzieht.

1|*Die Organisatoren:* „Und der Rest, der das jetzt gemacht, weiß nicht warum, wir der da drauf gekommen ist. Die treffen sich im Jahr noch relativ häufig, jetzt die solange wohnen geblieben sind, gerade so die Jungs, die auch damals oft zusammen waren, die sehen sich auch noch relativ häufig. Ich denke mir die haben sich das wahrscheinlich irgendwie überlegt, das jetzt einfach überlegt, das jetzt einfach mal auf die Beine zu stellen, sich zu treffen.“

KOMMENTAR. Letztendlich stellt eine Gruppe ehemaliger Mitschüler das Treffen „auf die Beine“. Die Motivation der Gruppe, die Organisation des Treffens zu übernehmen, liegt laut Annes Beschreibung wohl darin, dass sie noch in Beziehung zueinander stehen, sich „noch relativ häufig“ am gleichen Wohnort sehen. Die Beziehung zwischen diesen Mitschülern, den „Jungs“, scheint konstant und stabil: sie reicht von der Schulzeit („damals“), in der sie „oft zusammen“ waren bis heute.

Die PartnerInnen der Ehemaligen waren nicht zum Treffen eingeladen.

Ablauf des Treffens

2|*Vorbereitungstreffen und Haupttreffen.* „Und dann hab' ich irgendwann Ende (...) so kurz vor Weihnachten noch 'n Brief gekriegt, und worum es dann halt ging: so 'n Vortreffen

erstmal zu machen.“ // „... das war eigentlich, eigentlich hatte ich auch damals gedacht, das wäre das richtige schon, aber da ging es halt darum, sich im Sommer noch mal richtig zu treffen, dass man dann auch länger draußen sitzen könnte und so. Und weil halt bei dem ersten weder unser Rektor mit dem wir ziemlich viel (///), bei dem wir ziemlich viel Unterricht hatten nicht da war und auch unsere Klassenlehrerin nicht, hatten wir eigentlich gedacht noch mal ein zweites zu machen.“

KOMMENTAR. Dem Haupttreffen im Juni geht ein Vorbereitungstreffen im Januar voraus, zu dem Anne eine Einladung erhält. Anne hält schon das erste Treffen irrtümlich für das „richtige“. Das zweite Treffen soll perfekt werden: es soll im Sommer stattfinden, um „länger draußen sitzen“ zu können und auch der Rektor und die Klassenlehrerin sollen dabei sein. In der Vorstellung und Erwartung wird das geplante „richtige“ Treffen zum Groß-Event.

Was geschah...

3|*Beim ersten Treffen* (dem Vortreffen). „... da haben wir uns in so 'ner ganz schäbigen Kneipe getroffen direkt neben unserer Schule.“ // „... und dann haben wir wieder ganz normal in unserer Clique gesessen, ziemlich viel gequatscht und dann halt, ja bis ein Uhr bis die Kneipe dicht gemacht hat, und sind dann fast die Hälfte von denen die da waren sind wir dann noch in 'ne Disko gegangen bis ganz früh morgens.“

KOMMENTAR. Das Treffen beginnt in einer „schäbigen“ Kneipe und endet am frühen Morgen in der Disco. Hier spielt der äußere Rahmen eine untergeordnete Rolle.

4|*Beim zweiten Treffen* (dem Haupttreffen). „Das zweite Treffen war halt dann richtig dann im Sommer da gewesen also vor einem Monat. Und da hatten wir halt alle Geld gegeben, damit wir grillen können und so weiter, und das war dann draußen in so 'ner Scheune in (Ort). Das ist so ein Ort neben uns, und da war es halt auf so, in 'ner Scheune, und da haben wir die Dias gezeigt von unserer Abschlussfahrt, wurde auch vorher gesagt, jeder soll das mitbringen was er hat: Fotos und noch von der Schule irgend Briefe oder so. Und wir haben auch versucht, unser Klassenbuch oder so was zu kriegen, aber das kriegt man ja nicht 'raus. Und das war halt so richtig den Abend los, und dann mit Grillen und so weiter. Da war 'n dann auch mehr da, als beim ersten Treffen.“ // „... Unsere Klassenlehrerin ist auch nach (.?.) fast 'ner Stunde gegangen. Wir hätten ja auch ganz gerne, dass halt unser Rektor gekommen wäre, aber der war halt weg. Ich glaube, mit dem wäre das auch ganz nett gewesen, ich denke mal, der hätte sich wahrscheinlich auch an einiges mehr erinnert, auch an uns wahrscheinlich.“

KOMMENTAR. Das zweite Treffen „war halt dann richtig“, mit richtigem großen Programm: Grillen, mit einer Dia-Präsentation etc. Schon vorher wird geplant, dass jeder etwas aus seinem Fundus zur Präsentation mitbringen soll, beispielsweise Fotos aus der Schulzeit. Für Anne ist an dem Abend „so richtig“ was „los“, was sich auch an der starken Beteiligung der Ehemaligen zeigt, nur drei MitschülerInnen fehlen. Die Lehrerin ist der Einladung gefolgt, war aber nur kurze Zeit dabei. Anne vermisst den Rektor der Schule, der sich „wahrscheinlich“ an seine damaligen SchülerInnen „mehr erinnert“ und mehr mit seinen SchülerInnen anzufangen gewusst hätte, im Gegensatz zur Klassenlehrerin, die auch schon nach einer Stunde das Fest verlässt.

Weitere Treffen geplant?

5| „Das nächste wollten wir in fünf Jahren machen, aber das haben wir schon gesagt, dass wir es in fünf machen.“

KOMMENTAR. Die ehemaligen MitschülerInnen haben sich auf den zeitlichen Abstand zum nächsten Treffen geeinigt, nähere Überlegungen fehlen noch, wie beispielsweise der Ort für das nächste Treffen oder wer es organisieren soll.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Situation vor dem Treffen

6| *Tausend Gedanken vor dem Treffen.* „Ich hatte mir natürlich schon überlegt, denn das war im dicken Winter gewesen, was ziehste an und so weiter, daran überlegt man total, was man anzieht, und wenn ich oh, dann hatte ich dann irgendwie auch noch das Problem, dass ich dann auch noch zu spät gekommen bin, weil meine, ich bin dann mit meinen Eltern 'runtergelaufen, mit 'm Hund spazieren gegangen, und ich hab' schon immer: ‚Jetzt kommst Du total zu spät, und alle sitzen da wahrscheinlich schon, und Du kommst da reingetrampelt.‘ Also irgendwie, ich hab' mich zwar total da drauf gefreut, aber irgendwie 'n bisschen so vorher so gedacht: ‚Boh nee, da gehste doch nicht hin‘, oder so. Weiß nicht, warum irgendwie. Das ist glaub' ich schlimm, dass man echt überlegt, wie benimmt man sich, was macht man, was zieht man an.“

KOMMENTAR. Annes Gedanken überstürzen sich. Sie beschreibt, dass sie „total“ überlegt hatte „was ziehste an“. Ein weiteres „Problem“ besteht darin, dass sie befürchtet, „auch noch zu spät“ zum Treffen zu kommen, da sie erst noch mit ihren Eltern den Hund ausführt. Sie stellt sich in dieser Stresssituation vor, dass alle MitschülerInnen schon versammelt sind und sie in diese Runde als Letzte „reingetrampelt“ kommt. „Zwar“ hat sich Anne einerseits „total da drauf gefreut“, andererseits fürchtet sie sich auch vor der Begegnung: „wie benimmt man sich, was macht man, was zieht man an.“ Hinter ihren Befürchtungen steht die Frage, ob sie den Erwartungen ihrer MitschülerInnen entspricht. Anne ist sich unsicher, wie sie wirkt und erwartet eine peinliche Situation („reingetrampelt“ kommen). In der Widerspiegelung der Erwartungen, die Anne mit dem Treffen verknüpft, nimmt das Treffen gewaltige Dimensionen an.

7| „ob ich die überhaupt noch alle erkenne“. „Weil halt auch so, man hat, ich hab' auch gedacht, erst überlegt, ob ich die überhaupt noch alle erkenne (...)“

KOMMENTAR. Anne sorgt sich, ob sie ihre MitschülerInnen „überhaupt“ noch erkennt. In ihrer Beschreibung bezieht sie sich nicht direkt auf ihre ehemaligen MitschülerInnen (sie wählt das distanzierte „die“). „Überhaupt“ bezieht sich hier auf die vergangene Zeit (auf das Ganze gesehen) und stellt auch in Frage, ob sie „noch alle“ erkennen kann. Hinweise darauf, dass im Vorfeld des Treffens ihre Gedanken an die MitschülerInnen von Verunsicherung und Fremdheit bestimmt sind.

Tausend Gedanken bewegen Anne im Vorfeld des Klassentreffens. Sie sind geprägt von großer Verunsicherung, was sie wohl auf dem Treffen erwartet, wie sie wirkt, ob sie sich richtig verhält etc. Die bevorstehende Begegnung nimmt ein gewaltiges Ausmaß an und wirkt fast bedrohlich auf Anne.

Erinnerungen

Erinnerungen an: ehemalige MitschülerInnen

8| *Gemeinsamer Schulwechsel und Gründung einer neuen Klasse.* „... wir waren halt zu viert, mit denen war ich auch schon auf 'm Gymnasium, und wir sind halt alle irgendwie zur gleichen Zeit vom Gymnasium 'runter gegangen. In unserer Klasse, was bei uns halt das Problem war, wir haben eine Klasse gehabt, die ist erst nach der Achten zusammengekommen (...). Weil wir, als ich vom Gymnasium 'runtergegangen bin, waren, gab 's drei Realschulklassen-Neunte und die waren zu groß. Das waren dann über 30 Schüler, und dann haben die halt eine neue Klasse gegründet. Und das war dann halt unsere.“

KOMMENTAR. Die Clique verbindet, zeitgleich „vom Gymnasium runter gegangen“ zu sein. Alle vier haben auch gemeinsam den ‚Abstieg‘ vom Gymnasium zur Realschule erlebt. Das Gymnasium nicht ‚geschafft‘ zu haben stellt einen persönlichen Misserfolg für das Kind dar (vgl. dazu Interview mit Sanne (11)), die voller Panik dem Schulwechsel entgegensieht),

der sich aber in diesem Fall (zumindest zum Teil) dadurch relativiert, dass Anne den Wechsel nicht allein, sondern in einer kleinen Gruppe erlebt hat. Die vier SchülerInnen scheint der gemeinsame neue Start zu verbinden.

9|„*Super*“ *Klassengemeinschaft*. „War total super (Klassengemeinschaft; dV), weil erst war natürlich so haben die (.?.) sich da total gegen gewehrt. Mir war das egal, ich war froh, dass ich aus der Klasse 'raus kam, wo ich vorher drinne war. Und wir haben unwahrscheinlich viel gemacht. Gleich so, wo es erste Wochen, also ganz am Anfang, als wir zusammengekommen sind, drei Wochen, vier Wochen später, haben wir ein Wochenende bei unserer Lehrerin, die hatte so 'n umgebauten Bauernhof, verbracht. Sind mit 'm Fahrrad 'rumgefahren. Sind dann im Winter auf so 'ne, da war total viel Schnee gewesen, in so 'ner Hütte gewesen; auch ein langes Wochenende. Und einmal sind wir Kanufahren gegangen. Also Klassengemeinschaft war echt super gewesen. Klar so Cliques gibt 's ja immer, ich meine, das ist einfach so, aber so haben wir uns immer mit zehn, fast zehn Leuten immer Freitagnachmittags bei irgendeinem zum Kaffeetrinken getroffen, haben auch am Wochenende eigentlich ziemlich viel zusammen gemacht. Also das war eigentlich immer (///), also die Klassengemeinschaft war echt super. Auch die Abschlussfahrt war echt toll gewesen, hat Spaß gemacht.“

KOMMENTAR. Anne war froh, aus der Klasse herauszukommen. Gemeinsam mit ihren MitschülerInnen unternimmt sie „unheimlich viel“, beispielsweise ein Wochenende auf dem Bauernhof, Radtouren, eine Kanufahrt. Die gemeinsamen Aktivitäten prägen die Klassengemeinschaft, die sie als „echt super“ bezeichnet. Die Clique bildet eine spezielle Gemeinschaft innerhalb der Klasse. Die Gruppe mit „fast zehn Leuten“ trifft sich zum Kaffeetrinken und alle unternehmen am Wochenende „ziemlich viel zusammen“. Noch einmal betont sie, die Klassengemeinschaft sei „echt super“ gewesen. Ebenso die Abschlussfahrt („war echt toll (...) hat Spaß gemacht“). Ihre Realschulzeit ist von intensiven Kontakten und Bindungen sowohl zur Klasse insgesamt als auch zu Mitgliedern der Clique geprägt. Von Bedeutung ist sicher, dass sich eine neue Klasse zusammensetzen konnte, in der sie ehemalige GymnasiastInnen wiederfand. Auf der Abschlussfahrt, mit der sie positive Erinnerungen verbindet, reifte die Idee, in 10 Jahren ein Treffen zu veranstalten.

10|(Hilfs-)Aktionen: „Da sind dann zwei von uns rein in ihr Büro, das war nie abgeschlossen, und haben die (///), ein Blatt von der Abschlussarbeit geklaut. Die haben dann, ich habe dann, weil ich mit meinen Freundinnen, mit (Namen der Freundinnen) und ich, wir hatten Französisch immer gehabt, die anderen hatten so Arbeitsgemeinschaften, und wir hatten Französisch, zwei Stunden haben wir geschwänzt, und haben dann in zwei Stunden die Arbeit ausgerechnet, und haben dann halt die Lösung und Lösungsweg allen gegeben, und dann haben wir die auch geschrieben, und wir konnten das dann ja sowieso schon auswendig, haben dann aber extra noch ein paar Fehler eingeschummelt, und dann war halt der (Name), der Freund von der (Name) halt der einzige, der trotzdem 'ne fünf geschrieben hat, weil er sich nicht getraut hat, den Schummelzettel aus der Tasche zu holen. Ich meine, war natürlich für uns gut, ist der nicht so aufgefallen, dass wir irgendwie alle gute Noten geschrieben haben. Ja, und grade nicht geärgert, weil der sowieso immer der, war der Jüngste, die hatten eine Kneipe gehabt, und der hat immer geholfen in der Kneipe, und immer morgens wenn wir dann, saßen wir schon im Klassenraum, und dann irgendwo einer: ‚Boh, wo ist denn schon wieder (Name), hat den niemand geweckt‘, dann runter, dann lag der immer unter der Treppe und war am schlafen. Wir mussten den dann immer wecken, der hat auch nie was zu Essen mitgebracht, und meine Mutter hat mir dann immer Großpäckchen gepackt, so was zum Essen, und ich mochte das überhaupt nicht, so groß, bah. Dann hat (Name des Mitschülers) das immer gekriegt von uns allen. Getoastetes, (Name der Freundin), sie hatte immer getoastetes,

ich hatte immer irgendwie so ganz normales Kornbrot, also Graubrot und meine Freundin hatte Schwarzbrot, und dann hat er immer das Brot von uns gekriegt.“

KOMMENTAR. Anne ist gemeinsam mit zwei anderen Freundinnen, wahrscheinlich Mitgliedern der Clique, daran beteiligt, das Aufgabenblatt der Mathe-Abschlussarbeit aus dem Schulbüro zu entwenden. Sie erinnert sich, dass sie die Lösungen „allen gegeben“ haben. Eine Aktion einiger Schülerinnen für die ganze Klasse, die mit dem Risiko der Entdeckung und weitreichenden Konsequenzen verbunden war. Der „Jüngste“ in der Klasse ist Gegenstand umfassender Hilfsaktionen seiner MitschülerInnen, die sich darum kümmern, dass er am Unterricht teilnehmen kann und ein Pausenfrühstück bekommt. Es vermittelt sich der Eindruck einer überaus sozialen Klassengemeinschaft, die sich ihrer Mitglieder annimmt. Es scheint keine Außenseiter zu geben. Anne ist in eine Clique eingebunden, die innerhalb der großen Gemeinschaft eine besondere Rolle spielt, deutlich sichtbar in der oben beschriebenen mutigen Aktion *für* die Klasse.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen – ‚einer für alle, alle für einen‘

Die Erinnerungen an ihre ehemaligen MitschülerInnen sind überaus lebendig. Anne berichtet detailliert von gemeinsamen Aktivitäten und Aktionen und zeichnet auch einzelne Personen bzw. Charaktere sehr genau nach. Insgesamt entsteht das Bild einer intakten, engen und sozialen Klassengemeinschaft, in der eine Clique sich im Besonderen um die Belange der ganzen Klasse kümmert (dem Motto folgend – ‚einer für alle, alle für einen‘).

Erinnerungen an Schule und LehrerInnen

11|*Der beliebte Rektor und die unbeliebte Lehrerin.* „Und unsern Rektor, weil wir zu dem eigentlich ein total gutes Verhältnis hatten. Hätten wir uns eigentlich, also ich hätte mich gefreut, wenn der gekommen wäre, weil mit dem war das auch total gut.“ // „... also unsere Klassenlehrerin ist ja auch gekommen, die hatte dann auch, die war schon in der (?.) so 'n bisschen komisch, wir mochten die nicht so ganz gerne (...).“

KOMMENTAR. Die Erinnerungen an den Rektor fallen positiv aus. Im Mittelpunkt steht ein „total gutes Verhältnis“ zwischen ihm und den SchülerInnen. Die Klassenlehrerin war im Gegensatz zum Rektor nicht sehr beliebt.

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen

Im Vergleich zu den reichen Erinnerungen an die ehemaligen MitschülerInnen fallen die Erinnerungen an LehrerInnen und die Schule eher spärlich aus. Auf die LehrerInnen bezogen halten sich Zuneigung und Ablehnung oder die Bewertungen beliebt und unbeliebt die Waage.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen.

12|*Interessante Veränderungen.* „Aber jetzt grad' so zehnte Klasse oder so, (...) zu wissen, was die Leute machen, weil man die ja doch lange gekannt hat auch, vielleicht auch viel privat mit denen gemacht hat, die 'ne doch 'ne lange Zeit gekannt hat, und dann zu wissen, wie die sich vielleicht verändert haben, und zu sehen was die jetzt machen, was man sich vielleicht gar nicht vorstellen könnte, wie die sich vom Aussehen her verändert haben, das, ja, das ist das Interessante eigentlich. Auch zu sehen ob die dageblieben sind in (Ort) oder ob die jetzt weiter weggezogen sind, grad' so was, das macht das irgendwie aus, das finde ich ist das Interessante daran eigentlich. (...). Wer davon verheiratet ist und so weiter (...).“

KOMMENTAR. Anne ist an den Veränderungen ihrer MitschülerInnen, in allen Bereichen, interessiert. Neugierig ist sie sowohl auf rein äußerliche Veränderungen, als auch darauf zu

sehen, wer noch am Ort wohnt und wer von den ehemaligen MitschülerInnen verheiratet ist. Sie begründet ihr Interesse damit, dass sie ihre MitschülerInnen „lange gekannt hat“, auch „privat“ Freizeit miteinander verbracht hat. In der Formulierung „jetzt grad' so zehnte Klasse“ deutet Anne auch an, dass das Interesse an ihren MitschülerInnen einen gemeinsamen Start-, aber auch Endpunkt hat. Mit dem Abschluss der Realschule streuen sich die Wege der MitschülerInnen, die Klassengemeinschaft löst sich auf und Anne verliert die meisten ihrer MitschülerInnen aus den Augen. Anne interessiert sich für das, was in der Zwischenzeit, von ihr unbemerkt, an Veränderungen geschehen ist – Veränderungen, die man sich „gar nicht vorstellen könnte“, weil Anne in der Zwischenzeit außerhalb lebte. Dies bildet den Hintergrund, vor dem das Interesse Annes an den Veränderungen und Entwicklungen ihrer MitschülerInnen zu erklären ist.

13| *Weitere Begegnungen sind möglich.* „... also grad' nach dem ersten Treffen war das schon so, dass man dachte, dass ja, mit den Leuten könntest Du, wenn Du mal kommst oder so dich auch wieder treffen. Also das war nachher ja auch noch recht locker und recht witzig gewesen, grad' so mit meiner einen Freundin, mit der bin ich seit der ersten Klasse sind wir zusammen in eine Klasse gegangen. Mit der hatte ich, nachdem ich von der Schule gegangen war, kaum noch Kontakt gehabt. Bei der war das schon so, da habe ich schon das Gefühl gehabt, also (.?.) oder so, was ich früher wahrscheinlich nie gemacht hätte. Also das war schon dann doch recht gut gewesen. (...)“

KOMMENTAR. Nach der ersten Begegnung kann sich Anne vorstellen, sich auch künftig mit ihren ehemaligen MitschülerInnen zu treffen. Ihre Erfahrungen mit dem ersten Treffen sind, nach einer eher zögerlichen Anlaufzeit („nachher“) positiv – „recht locker und recht witzig“. Anne kann an einzelne, lang zurückliegende Freundschaften, wieder anknüpfen und sich durchaus Fortsetzungen vorstellen. Etwas, was sie „früher wahrscheinlich nie gemacht hätte“, aber zu diesem Zeitpunkt und in diesem Rahmen möglich wird.

14| „*Alles so 'n bisschen suspekt*“. „Und dann auch nachher, als die halt alle gesagt haben, wir gehen jetzt alle noch in die Disko, ich so: ‚Nee, ich gehe nach Hause‘, (lacht) irgendwie, irgendwie war mir das doch alles so 'n bisschen suspekt, weil die nämlich doch irgendwie alle ganz anders waren als man das irgendwie so von Leuten hier aus, also jetzt aus (Stadt, in der sie studiert) oder so gewohnt war. Und weil sich doch alle noch relativ oft auch sehen, da fühlt man sich schon 'n bisschen so, nicht als Außenseiter aber irgendwie doch so 'n bisschen, dass man nicht unbedingt dazugehört. Haben alle, fast alle noch die gleichen Freunde und so, sehen sich auch noch relativ häufig, wenn nicht in der Disko, dann doch irgendwo auf irgendwelchen Partys oder Hochzeiten und so. Da steht man dann schon 'n bisschen außen vor, ne. Kann man halt nicht immer so unbedingt mitreden.“

KOMMENTAR. Die erste Begegnung ist bei Anne von einem Gefühl der Fremdheit geprägt. „Irgendwie“ scheint ihr die Situation „suspekt“, unvertraut und nicht vergleichbar mit ihrem Leben außerhalb (Dorf contra Universitätsstadt). Ihre ehemaligen MitschülerInnen verhalten sich anders, als die Leute, mit denen sie an ihrem neuen Wohnort zu tun hat. Das, was ihr früher vertraut war, ist ihr jetzt fremd und suspekt, so dass sich Anne nicht sicher zu verhalten weiß. Sie steht als Einzelne einer einander vertrauten Gruppe gegenüber, befindet sich außerhalb („ein bisschen“ wie ein „Außenseiter“). Sie analysiert diese Situation und kommt zu dem Ergebnis, dass die anderen zusammengehören, weil sie sich häufig sehen und der Kontakt zwischen den meisten zwischenzeitlich nicht unterbrochen war.

15| *Später ist alles „wieder ganz normal*“. „Dann habe ich da erst auch 'ne Stunde ungefähr gegessen, so am ziemlich am Rand, weil ich auch da ziemlich spät gekommen bin; war schon 'n bisschen komisch gewesen, und dann noch mit Leuten mit denen ich nicht soviel zu tun hatte, und dann nachher war 's aber noch ganz lustig. Dann haben so 'n paar, dann ist meine Freundin noch gekommen, die ist auch 'n bisschen später gekommen, und dann haben wir

wieder ganz normal in unserer Clique gesessen, ziemlich viel gequatscht und dann halt, ja bis ein Uhr bis die Kneipe dicht gemacht hat, und sind dann fast die Hälfte von denen die da waren sind wir dann noch in 'ne Disko gegangen bis ganz früh morgens.“

KOMMENTAR. Anne kommt zu spät und nimmt anfangs eine Position am „Rand“ ein. Die Stimmung in dieser ersten Stunde empfindet sie als „schon 'n bisschen komisch“. Anne fühlt sich unwohl, weil sie außen vor sitzt. Ihre Situation ändert sich erst, als ihre Freundin dazu kommt und sie sich in einer vertrauten Situation befindet, innerhalb der alten Konstellation ihrer Clique („wir wieder ganz normal in unserer Clique gesessen, ziemlich viel gequatscht“ haben).

16|„Über Schule wenig“. „Ja, erstmal klar, wer Kinder hat, weil irgendso, ich habe jetzt zum Beispiel kaum noch Kontakt zu den Leuten, zwei, drei noch, aber zu den anderen ja überhaupt nicht, ging 's halt erstmal so, wer verheiratet ist, wurden erstmal aufgezählt auch von denen die nicht da waren, die verheiratet waren, dann klar, wer Kinder hatte, da wurden Kinderbildchen gezeigt, dann ja teilweise wurde dann gefragt, was man macht. (...). Das waren eigentlich so die ersten Themen. Und dann nachher je weiter die Stunde fortgeschritten ist, ging es halt so um alte Sachen, auch was man früher gemacht hat. (...). Über Schule wenig; also was wir in der Schule erlebt haben eigentlich wenig da, eher mehr so, was wir so zusammen in der Freizeit gemacht haben.“

KOMMENTAR. Gesprächsthemen während der Treffen drehen sich rund um die Familiengründung: „wer Kinder hat“, und „wer verheiratet ist“. Themen, die Anne erwartet hatte („Ja, erstmal klar“). Anne beschreibt, dass „Kinderbildchen“ gezeigt wurden. Eine Verniedlichung, die zeigt, dass sie den Gesprächsinhalt Familie und Kinder nicht ernst nehmen will. „Teilweise wurde dann gefragt, was man macht“ – nur „teilweise“ zeigen ihre ehemaligen MitschülerInnen Interesse an ihrem Lebensweg, der im Gegensatz zu ihren MitschülerInnen fern von Familien-Konzepten, Kindern und Ehemännern, verläuft. Später, zu fortgeschrittener Stunde, wechseln die Themen hin zu „alte(n) Sachen“, kreisen um Vergangenes, darum „was man früher gemacht hat“. Hier steht das Gemeinsame, die Erlebnisse der früheren SchülerInnen, im Vordergrund.

17|„Kleine Geschichten“ aufwärmen. „Es wurden auch gleich irgendwie kleine Geschichten dann wieder aufgewärmt von früher (...) weil die immer mein Brot weggegessen haben und so was alles.“

KOMMENTAR. Die Begegnung bietet Gelegenheit, Vergangenes, „kleine Geschichten“ aufzuwärmen, Begebenheiten aus der Schulzeit zu erzählen und zu rekonstruieren.

18|*Beziehungen werden klar gestellt.* „Später (?.) wahrscheinlich weil der Alkoholspiegel gestiegen ist, dann war 's echt locker, dann kamen teilweise auch ganz gezielte Sachen, so dass, weil ich ja halt immer wohl auch schon damals halt auch immer noch andere Freunde hatte nicht nur aus der Klasse, dann kam halt von dem einen, ja wir haben uns ja überhaupt nie verstanden, ich sag ja, verstanden ist nicht richtig, ich sag, wir haben wenig mit 'nander zutun gehabt und so. ‚Ja, habe ich ja nie verstanden, ich fand Dich ja immer so nett‘, und so was kam dann auf einmal, ne. Oder auch der eine hat mich den ganzen Abend da belagert, von dem ich vorher nie irgendwas während der Schulzeit mitgekriegt hatte, das kam dann also doch an mich, wie da der Abend wurde. (...). War doch irgendwie, man hatte doch immer irgendwie gesagt, so dass man das vielleicht doch nicht immer so gemeint hat, wie man das gesagt hat oder so. Kam auch irgendwie noch mal später.“

KOMMENTAR. Die Begegnung wird von einzelnen Mitschülern genutzt, um Missverständnisse auszuräumen, die sich in der vergangenen Schulzeit angehäuft haben, beispielsweise um sich zu entschuldigen (war „nicht so gemeint“) oder um sich zu erklären („ich fand Dich ja immer so nett“). Anne berichtet, sie sei von einem Mitschüler den „ganzen Abend da belagert“ worden.

19| „Das grenzt sich schon ziemlich ab“. „... und haben dann nachher auch irgendwie so von wegen, dass ich mich ja auch so verändert hätte und so ganz anders drauf wäre, und so; also das schon. Das ist schon ein anderes Gefühl. Ich denke mir, weil die auch so viel erzählen so mit Familie und so. Das sich das doch ein bisschen abtrennt. Also das kenne ich ja gar nicht, und auch halt, was die auch so machen so, wenn man so (.?.) sie fahren halt ihre zwei Wochen in 'n Urlaub oder drei Wochen, und ansonsten ja, überlegen halt teilweise, die einen überlegen jetzt ein Haus zu bauen zusammen und so, das grenzt sich schon ziemlich ab.“

KOMMENTAR. Annes ehemalige MitschülerInnen spiegeln ihre eigene Veränderung wider: „dass ich mich ja auch so verändert hätte und so ganz anders drauf wäre“. Sie hat sich durch Studium und Wohnortwechsel, durch neue Bezugsgruppen, anders entwickelt. Ihre MitschülerInnen benennen diese Veränderungen ihrer Person – umfassende Veränderungen, die sowohl Äußerliches als auch Einstellungen, Verhalten und Habitus einbeziehen. Dies löst ein „anderes Gefühl“ bei Anne aus: das Gefühl, heute anders wahrgenommen zu werden, als früher. Sie erzählen „auch so viel (...) so mit Familie und so“. Erlebnisse und Lebensumstände, die nicht ihrer Lebenswelt entsprechen, die sie nicht kennt und über die sie nicht mitreden kann – die sie auch von den anderen „abtrennen“. Verschiedene Lebenswelten treffen aufeinander: Das Leben Annes wird durch ihr Studium geprägt und ist damit, im Gegensatz zum Großteil ihrer MitschülerInnen, noch recht unregelt und *wenig erwachsen*. Die strukturierte Lebenswelt der anderen ist ihr fremd: „was die auch so machen“, beispielsweise ein Haus bauen, in den Urlaub fahren. Lebensziele, die sie von ihren MitschülerInnen entfremden und abgrenzen („das grenzt sich schon ziemlich ab“). Fast scheint es, als würde Anne einer anderen Generation angehören, so *anders* nimmt sie das Leben ihrer (gleichaltrigen) MitschülerInnen wahr.

20| *Eine Sonderposition.* „Also ich bin bis auf einen, bin ich die Einzige, die studiert. Der eine studiert noch Elektrotechnik. Sonst die anderen im Prinzip machen zum Glück alle das, was sie auch nach der Schule gemacht haben, die Ausbildungen.“

KOMMENTAR. Von den Mädchen ihrer Klasse ist sie „die Einzige, die studiert“. Bis auf eine Ausnahme haben ihre MitschülerInnen nach Abschluss der Realschule eine Berufsausbildung begonnen – den typischen Berufsweg (bildungsadäquat) gewählt. „Zum Glück“, wie Anne ausführt. Unklar ist, ob sie es als Glück versteht, beispielsweise eine handfeste Ausbildung gegenüber einem Studium mit ungewissem Ausgang gewählt zu haben – und damit ihre eigene Wahl in Zweifel zieht – oder sie durch diesen Umstand zu ihrem Glück (und zu ihrer eigenen Zufriedenheit, ihren besonderen Status entsprechend) die Einzige ist, die von den Normalvorgaben abgewichen ist.

21| „Eine andere Welt“. „Das ist eine andere Welt, man merkt das irgendwie, man hat zwar Spaß gehabt mit denen und auch in der Schule und jetzt auch bei den Treffen und so, aber ist halt 'ne total andere Welt, die haben andere Probleme, andere Dinge, die für sie wichtig sind, so bei dem Treffen fand ich das gar nicht so komisch, aber je mehr man dann drüber nachgedacht hat, um so mehr hat man halt gemerkt, dass es irgendwie, ja, ganz anders ist. Sie sich vollkommen anders entwickelt haben, als man das gedacht hat oder so, das ist schon ein komisches Gefühl. Weil halt auch so, man hat, ich hab' auch gedacht, erst überlegt, ob ich die überhaupt noch alle erkenne, aber die hatten sich überhaupt kein Stück verändert. Die meisten sehen noch genauso aus wie vor zehn Jahren. Aber ist dann schon ganz witzig gewesen, auch wenn man überlegt bei dem einen hat man sich nicht vorstellen können, dass der jemals 'ne Freundin hat oder so; solche Sachen auch.“

KOMMENTAR. In dieser Erzählsequenz drückt Anne aus, dass sie und ihre ehemaligen MitschülerInnen in jeweils „total“ anderen (Lebens-)Welten leben. Sehr deutlich sagt sie „das ist eine andere Welt“, zu der sie keinen Zugang hat und vielleicht auch nicht finden will (dies

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

ist nicht das Leben, das sie leben möchte). Sie findet zwar einen kleinen gemeinsamen Nenner, auf dem sich Kontakte und Gespräche ergeben – jedoch nur oberflächlich. Ihre Erkenntnis ist, dass die MitschülerInnen „andere Probleme, andere Dinge“ haben. In ihrem Nachdenken über das, worauf sich die Entfremdung gründet, stellt sie fest, dass „sie sich vollkommen anders entwickelt haben, als man das gedacht hat“. Auffällig ist, dass eigentlich Anne eine abweichende Entwicklung durch ihren Wohnortwechsel und ihr Studium genommen hat, aber die andere Entwicklung ihrer ehemaligen MitschülerInnen thematisiert. Äußerlich haben sich die MitschülerInnen „überhaupt kein Stück verändert“, wie sie eigentlich erwartet hätte. „Die meisten sehen noch genauso aus wie vor zehn Jahren“ – die Veränderungen sind keine äußerlichen, sondern beschreiben Entwicklungen, die nicht sofort sichtbar werden. Veränderungen oder unterschiedliche Entwicklungen, die für Anne mit „komischen“ Gefühlen verbunden sind. Sie scheint solche Veränderungen nicht erwartet zu haben, vielleicht, weil in ihren Erinnerungen die MitschülerInnen eine feste Bezugsgröße darstellten. Erst in der Realität wird sie mit den Veränderungen und Entwicklungen konfrontiert. Es besteht eine Diskrepanz zwischen den erlebten MitschülerInnen von früher und den ehemaligen MitschülerInnen von heute – beide Bilder kann sie nicht verbinden.

22|Der „Enge“ bewusst. „... Ich glaube dieses (///), ich glaube, das hätte ich nicht lange ausgehalten, diese Enge auch. Also jemanden, wo ich jetzt sagen könnte, so hätte ich mir das auch vorstellen können, ist eigentlich gar keiner in der Klasse, überhaupt nicht.“ // „... weil die irgendwie alle so, also bis auf zwei, die eine hat nachher auch aufgehört, irgendwie alle so dieses typische nach der zehnten Klasse sich 'ne Lehrstelle gesucht haben, teilweise auch so Sachen gemacht haben, die eine hat Kosmetikerin gelernt oder so was, das waren alles so Sachen für mich, wo ich mir überhaupt nicht vorstellen könnte, die dann auch irgendwie auch noch relativ lange zu Hause gewohnt haben bei den Eltern. Also teilweise sogar noch jetzt zu Hause wohnen. Und auch so mit ja, die eine hat schon recht früh, das Kind ist jetzt schon sechs, die muss mit 20 oder so schon ihr Kind, erstes Kind gekriegt haben, und so, das sind so Sachen, das nee, also bei gar keinem irgendwie, wo ich sagen könnte: ‚Hier, das könnte ich mir auch vorstellen‘, nee überhaupt nicht.“

KOMMENTAR. Anne wird sich der „Enge“ in ihrem Heimatort und im Leben ihrer ehemaligen MitschülerInnen bewusst. Die Lebensentwürfe und -wege ihrer MitschülerInnen, die sie als eher eingleisig oder wenig offen empfindet, stellen keine Modelle für ihr eigenes Leben dar. Deutlich wird Anne in der Begegnung, was sie von den anderen trennt, sie weist die Lebensentwürfe ihrer ehemaligen MitschülerInnen weit von sich („das sind so Sachen, das nee“). Die anderen haben berufliche Wege gewählt, die sich Anne „überhaupt nicht vorstellen könnte“, wohnen zum Teil noch „bei den Eltern“, leben noch in einer Abhängigkeit, der Anne ja gerade durch ihr Studium in einer weit entfernten Stadt entgangen ist. Anne fühlt sich hier den anderen ein großes Stück voraus, da sie einen entscheidenden Schritt in die Selbstständigkeit (die Aufnahme eines Studiums außerhalb ihrer heimatlichen Umgebung, die eigene Haushaltsführung etc.) bereits gewagt hat.

23|„Schon was auf die Reihe gekriegt?“ „Hockt man irgendwie sich da rein und alle sitzen da gucken einen an, die erste Frage war dann, ob ich Geld hätte, schon was auf die Reihe gekriegt hätte, verheiratet oder so und Kinder.“

KOMMENTAR. Anne fühlt sich gleich zu Anfang mit Fragen konfrontiert, die ihre private Lebenssituation und ihre berufliche Existenz betreffen. In den ersten Momenten der Begegnung fühlte sie sich regelrecht ‚verhört‘.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die ‚unvereinbaren‘ Welten

In der Begegnung zwischen Anne und ihren ehemaligen MitschülerInnen spielt der Vergleich eine große Rolle. Anne nimmt die Lebensentwürfe, die beruflichen und privaten Wege ihrer MitschülerInnen in den Blick. Vor diesem Hintergrund stellt sie die Theorie unterschiedlicher und unvereinbarer Lebenswelten auf. Das Trennende zwischen ihr und den MitschülerInnen scheint dann Thema zu werden, wenn sie einen Standort außerhalb einnimmt, also von ihrer gegenwärtigen Position als Studentin und Städterin auf ihre MitschülerInnen blickt. Emotionale Nähe kommt dann zu Stande, wenn Anne sich auf die gemeinsamen Momente innerhalb einlässt – dann beschreibt sie Situationen als verbindend, „recht locker und recht witzig“.

Anne geht bis auf eine Beschreibung, dass der Rektor nicht zum Treffen gekommen sei und die Klassenlehrerin schon nach einer Stunde das Fest verließ, nicht weiter auf die LehrerInnen oder die Schule ein.

Das Thema bei Anne

Ein großes Thema bei Anne ist die eigene *Standortbestimmung* – und zwar im Vergleich zu der Lebensführung und den Lebensentwürfen ihrer ehemaligen MitschülerInnen. Anne grenzt sich von deren Lebensmodellen ab, ihr wird bewusst, was sie *nicht* will. Alte Freundschaften zu Einzelnen können aufgefrischt werden, neue Verbindungen werden möglich – gleichzeitig schließt sie aber auch alte Vorstellungen ab: um dazuzugehören muss sich nicht wie die anderen sein. Trotz ihrer Sonderposition (als Einzige zu studieren) und obwohl sie die Lebensvorstellungen ihrer MitschülerInnen nicht teilt, ist sie zeitweise Teil der Gemeinschaft. Die Konturen ihres Selbstbildes verstärken sich vor allem durch den Vergleich mit ihren ehemaligen MitschülerInnen, die eine Art *Gegenentwurf* zu ihrem Leben darstellen. Anne spart Planungen, die mit ihrer Zukunft zu tun haben, aber auch deutliche Bilanzierungen, die sowohl vergangenes Handeln, Zielsetzungen und Investitionen mit der gegenwärtigen Zielerreichung konfrontieren, weitestgehend aus. Wesentlich ist eine *Momentaufnahme ihres biografischen Standorts*, angelehnt an die Ergebnisse des Vergleichs bzw. des Gegenentwurfs mit ihren ehemaligen MitschülerInnen. Insgesamt gesehen nimmt Anne mit Blick auf ihre MitschülerInnen einerseits einen Gegenentwurf vor (der ja vor allem Abgrenzung von den anderen bedeutet), andererseits trägt dieser Gegenentwurf, was widersprüchlich anmutet, auch integrierende Züge, d.h., dass die Ehemaligen als Gemeinschaft auch einen Platz innerhalb dieses Entwurfs haben, vor allem in Form der positiven und starken Erinnerung.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Frau Bach

Zur Person Frau Bach ist zum Zeitpunkt des Interviews 60 Jahre alt. Sie ist, bedingt durch eine chronische Erkrankung, in ihrer Bewegungsfreiheit stark einschränkt und zeitweise an das Haus gebunden. Frau Bach ist verheiratet und hat zwei erwachsene Kinder. Nach dem Studium und vierjähriger Berufstätigkeit im Lehramt ist Frau Bach aus dem Beruf ausgeschieden, um sich der Familie und der Haushaltsführung zu widmen. Nach einem dreijährigen Besuch eines koedukativen Gymnasium in einer Kleinstadt, hat sie, Anfang Untertertia, an ein ebenfalls koedukatives Gymnasium gewechselt (auch in einer Kleinstadt gelegen; Rheinland-Pfalz). Diese Schule hat sie bis zum Abitur besucht, von der Nachkriegszeit bis in die 50er-Jahre hinein. Ihre Einschulung war durch den Krieg und die sogenannte Herbstschulung verspätet. In der Klasse war sie eines von vier Mädchen.

Zum Treffen Frau Bach hat zwei Treffen ihrer ehemaligen MitschülerInnen des Gymnasiums besucht. Das jüngste Treffen fand wenige Wochen vor dem Interview, 40 Jahre nach dem Abitur, statt. Ein erstes Treffen gab es bereits 25 Jahre nach dem Abitur. Zuweilen verbinden sich beide Treffen zu einer Begegnung bzw. werden beide Treffen von ihr als *ein* Gesamt ereignis beschrieben.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation Auf meiner Suche nach InterviewpartnerInnen wurde ich auf Frau Bach mit den Worten aufmerksam gemacht, sie sei vom Besuch eines Klassentreffens stark beeindruckt und würde zu verschiedenen Gelegenheiten (im Freundes- und Bekanntenkreis) immer wieder davon berichten. Im telefonischen Vorgespräch wurde deutlich, dass Frau Bach sich intensiv mit den Treffen beschäftigte und dass die Treffen für sie einen wichtigen Markierungspunkt in ihrem Leben darstellen. Das Interview fand in ruhiger Umgebung im Haus der Interviewten, im Ess-Wohnraum an vorbereiteter Kaffeetafel, an einem Nachmittag statt. Frau Bach erzählt sehr flüssig und lebendig. Störungen gab es während des ca. zweistündigen Interviews keine.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

1|Das erste Treffen fand in privatem Rahmen, anlässlich des 25-jährigen Abiturjubiläums, statt. 24 ehemalige MitschülerInnen haben daran teilgenommen. „Das erste Treffen haben zwei Klassenkameraden zustande gebracht, seitdem sind noch mal drei gestorben. Also es sind schon fünf tot von den 28, die Abitur gemacht haben. Und von denen, die jetzt noch leben fehlten nur drei. Also wir waren eigentlich vollzählig.“ Zum zweiten Treffen, insgesamt 40 Jahre nach dem Abitur, wurden die ehemaligen AbiturientInnen von der Schulleitung ihres Gymnasiums zur Abiturfeier eingeladen. Erst durch die Initiative der Schule konnte das zweite Treffen realisiert werden. „Wir sind von der Schule eingeladen worden, wir sind nach 25 Jahren zum ersten Mal überhaupt zusammen gekommen, wir haben vorher kein Klassenfest gemacht, und jetzt war es 15 Jahre später, und ohne die Schule wäre es wieder nicht zu Stande gekommen.“

KOMMENTAR. Ohne den Anstoß der Schule „wäre es wieder nicht zu Stande gekommen“ zeigt an, dass es wohl schon im Vorfeld private Überlegungen oder Planungen gab, die aber nicht umgesetzt wurden oder aber, dass die private Initiative zur Umsetzung nicht ausreichte. Gleichzeitig drückt sich im „wieder nicht“ auch aus, dass sie darauf gehofft oder gewünscht hatte, es möge ein Treffen stattfinden.

2|Feier im „Festhaus“. Nach der offiziellen Schulfeier feiern die Ehemaligen im privaten Rahmen, der von der Frau eines Mitschülers gestaltet wurde. Sie hatte „... das ganze Haus in ein Festhaus verwandelt. Und wir sind also nicht in das verabredete Hotel, das war nur mit

einem Klassenkamerad dann abgesprochen, sondern sind alle dorthin, alle Räume geschmückt, ein kaltes Büffet, (...).“ Auch den nächsten Tag (Kaffeetrinken im Garten) gestaltet „...wieder die Frau dieses Klassenkameraden, der nicht mit uns Abitur gemacht hat (...).“

KOMMENTAR. Den privaten Rahmen der Begegnung, außerhalb der offiziellen Schulfeier, gestalten die Ehemaligen selbst bzw. die Frau eines ehemaligen Mitschülers stellvertretend. Das Gelingen des Treffens schreibt Frau Bach den Vorbereitungen der Frau ihres Mitschülers zu, die für die entsprechenden Bedingungen gesorgt hat: „... aber ich bleibe dabei, es lag mit an dieser Frau des Klassenkameraden (...) die ihr ganzes Haus so festlich hergerichtet hat und ja einfach für diese Bedingungen gesorgt hat.“ Bis auf drei MitschülerInnen haben alle noch lebenden ehemaligen AbiturientInnen (20 von ursprünglich 28; 5 MitschülerInnen sind verstorben, davon drei in der Folgezeit des ersten Treffens und eine Mitschülerin durch Suizid gleich nach dem Abitur) daran teilgenommen. Bei beiden Treffen waren die (Ehe-)PartnerInnen dabei.

3| „*Ich würde es mir niemals zutrauen es vorzubereiten*“. Selbst würde Frau Bach kein Treffen vorbereiten wollen: „... man kann ja nicht wissen, wie so ein Fest gerät. Ich würde es mir niemals zutrauen es vorzubereiten. Das ist ein Schreibkram ohne Gleichen, die Leute sind ja immer gleich unzuverlässig.“

KOMMENTAR. Den Vorbereitungen eines Treffens, der Schaffung eines passenden Rahmens, damit das Treffen gelingt oder „gerät“, misst Frau Bach eine große Bedeutung zu. „Niemand“, zu keiner Zeit, würde sie sich „zutrauen“, ein solches Treffen zu gestalten, weil von der richtigen Vorbereitung zu viel abhängt.

Weitere Treffen geplant?

4| „... also wenn es noch mal dazu käme, würde ich natürlich diesmal mit Freuden gehen, und vielleicht dann enttäuscht werden, das kann man nicht (///), man kann ja nicht wissen, wie so ein Fest gerät.“

KOMMENTAR. Die Gruppe scheint keinen Termin für ein Folgetreffen ausgemacht zu haben. Sollte es aber „noch mal“ zu einem Treffen kommen, würde sie „diesmal“, im Gegensatz zu den vorherigen Treffen, die sie mit eher gemischten Gefühlen besuchte, „mit Freuden“ gehen – ohne Angst und Unsicherheit. Sie schränkt diese Sicherheit aber gleich wieder ein, räumt ein, sie könne „vielleicht dann enttäuscht werden“, weil eben nicht vorhersagbar ist, „wie so ein Fest gerät“.

Ablauf des Treffens

Das zweite Treffens fand im Spätsommer statt. Die Ehemaligen folgten einer Einladung ihrer ehemaligen Schule, an den Abiturfeierlichkeiten teilzunehmen. Der Rahmen der Abiturfeier, Programm und Ablauf der Feier, wurde von der Schule vorgegeben (Abiturfeier als Schulveranstaltung). Auf dem Programm stand u.a. der Besuch eines ökumenischen Gottesdienstes, daran schlossen sich die Abiturfeierlichkeiten mit über hundert AbiturientInnen in der Aula der Schule an: Den Höhepunkt bildet die Überreichung der Abiturzeugnisse. Ursprünglich war vom Schuldirektor gedacht, dass die Ehemaligen die Abiturzeugnisse überreichen, dies wurde aber von den LehrerInnen abgelehnt. Die Feier, so beschreibt Frau Bach, „war ja endlos, jeder meinte, er muss noch ein Süppchen kochen.“ Es wurden mehrere Ansprachen gehalten, die letzte hielt ein ehemaliger Mitschüler („... in den letzten 10 Minuten“). Die Eltern der AbiturientInnen luden anschließend die Ehemaligen zu einem Umtrunk und Imbiss in die Pausenhalle ein („... das fand ich natürlich eine sehr schöne Geste“), was sie jedoch (u.a. weil es schon spät war, nach 20 Uhr) ausschlugen. Verabredet hatten die ehemaligen SchülerInnen, sich an diesem Abend noch in dem Hotel zu treffen, das auch für die Übernachtung vorgesehen war. Es kam aber anders: Die Frau eines ehemaligen

Mitschülers hatte „... das ganze Haus in ein Festhaus verwandelt (...) alle Räume geschmückt (...)“ und ein Büffet vorbereitet. Bis auf einen Eingeweihten wussten die Ehemaligen davon nichts. Am zweiten Tag des Treffens besuchte die Gruppe vormittags gemeinsam eine Foto-Ausstellung (Fotos aus der Region) im Museum. Auch dieser Programmpunkt wurde von der gleichen Person organisiert. Am Nachmittag gab es mit dem stellvertretenden Direktor eine Führung durch die ehemalige Schule. Nach der Schulführung lud wiederum die Frau des Klassenkameraden zu sich nach Hause in den Garten ein. Sie hatte „... Kuchen gebacken ihren ganzen Garten umfunktioniert und gesagt: „... wir trinken alle bei uns Kaffee.“ Ein Teil der Mitschüler schaute im Wohnzimmer Fußball. Zum Abschluss trafen sich alle im Hotel zum Abendessen. Einzelne ehemalige Mitschüler gestalteten das Abendprogramm: Mit einem Spezialprojektor wurden Bilder in schwarz-weiß aus der Schulzeit gezeigt, die ein Klassenkamerad, der früher schon Fotoapparate baute und „die ganze Schulzeit fotografiert“ hatte, zur Verfügung gestellt hatte. Ein anderer Klassenkamerad bringt einen noch ‚unveröffentlichten‘ Artikel mit (der damals in der Klassen- oder Abiturzeitung nicht abgedruckt wurde) – über eine „Französischstunde in Jamben (rhythmische Einheiten; dV) beschrieben“.

Teilnahme der (Ehe-)PartnerInnen

5| „Und damals beim ersten Klassentreffen wollte eben meine Klassenkameradin, dass die jeweiligen Ehepartner mitkämen. Ich war eigentlich dagegen, also das stand so mit Abstimmung. Erstens hätte ich das für meinen Mann sehr langweilig gefunden, und wenn man sich nach so 'ner langen Zeit wiedersieht geht das ja nur dadrum: ‚Na, was machst Du, und wie ist das gelaufen und, und.‘ Aber im Nachhinein muss ich sagen, das war eine gute Idee, es haben sich doch sehr viele sehr gut miteinander verstanden und jetzt beim zweiten Treffen hat das noch viel müheloser geklappt. (...)“ // „... oder auch dass man mit den Frauen, die man jetzt zum zweiten mal zum Teil, also ich kannte ja nun einige, die jetzt wieder mitgekommen sind, dass man sofort in 'nem guten Gespräch war (...)“

KOMMENTAR. Die PartnerInnen gehören dazu, fügen sich mühelos in den Kreis der Ehemaligen ein. Frau Bach kommuniziert nicht nur mit ihren ehemaligen MitschülerInnen, auch mit den Ehefrauen hat sie „sofort“ gute Gespräche. Die Gespräche mit den Ehefrauen der Mitschüler sind „ganz offen“, erzählt wird „auch mal was einen bedrückt“. Der Kreis der Ehemaligen beschränkt sich nicht auf die direkten Mitglieder, sondern öffnet sich auch für die PartnerInnen.

6|*Der eigene Ehepartner ‚motiviert‘ zum Treffen.* Zum ersten Treffen (25 Jahre nach dem Abitur; Frau Bach war damals zwischen 44 und 45 Jahre alt) wollte Frau Bach erst nicht gehen: „... beim ersten Treffen bin ich eigentlich auf Zwang meines Mannes hingegangen. Ich habe gedacht: ‚Was soll ich da noch (...)‘“. // „Ja, der sagte: ‚das musste doch machen, wenn das schon jemand macht‘, und ja, bin ich dann gegangen.“

KOMMENTAR. Sie bedarf eines äußeren Anstoßes durch ihren Mann, um sich zur Teilnahme am Treffen durchzuringen. Er betont, dass sie diese Chance („wenn das schon jemand macht“) doch wahrnehmen müsse. Ihr Ehemann wird zum ‚stillen‘ Beobachter, eine zweite Funktion, die ihm zukommt: „... jedenfalls ist das meinem Mann sehr aufgefallen, sind es natürlich fast alles Juristen oder Ärzte, ein paar Bibliothekare, 'n paar Forscher, also Berufe, die schon sehr ausgefallen sind (...)“

Situation vor dem Treffen

7|*Zwangsweise zum Treffen und positiv überrascht.* „... ich war selbst überrascht, ich war, das war eigentlich für mich die beglückende Erfahrung, ich hatte glaube ich schon mal erwähnt, beim ersten Treffen bin ich eigentlich auf Zwang meines Mannes hingegangen. Ich habe gedacht: Was soll ich da noch, ich hatte ja mit denen nie was zu tun oder wenig mit Wenigen,

weil ich Fahrschülerin war. Und das, Fahrschüler, das ist so 'ne eigene Klasse, und weil ich ein Jahr älter war, Mädchen dazu, die ja gerade in diesem Alter zwischen 14 und 18 sich den Jungen überlegen fühlen, das ist einfach so, das muss man akzeptieren, und eigentlich mit Schülern und Schülerinnen der Klasse über mir mehr zusammen war.“ // „... ich war auch zu dem Zeitpunkt, wo ich gegangen bin sehr, sehr krank, und es war auch sicher ein Grund, warum ich nicht so gerne dahin wollte (...).“

KOMMENTAR. Obwohl Frau Bach nicht freiwillig zum Treffen geht, wird das Treffen für sie überraschend zur beglückenden Erfahrung. Das erste Treffen (25 Jahre nach dem Abitur; Frau Bach war damals zwischen 44 und 45 Jahre alt) besucht sie „eigentlich auf Zwang“ ihres Mannes, da sie ihren MitschülerInnen nicht begegnen will. „Was soll ich da noch“ fragt sie und drückt aus, dass sie nicht weiß, was sie „da“ (im Kreis ihrer ehemaligen MitschülerInnen oder in der Vergangenheit) heute „noch“ soll, wo doch eigentlich klar ist, dass sie dort nicht hingehört. Gleichzeitig deutet sich an, dass sie diese Frage noch nicht restlos und befriedigend beantwortet hat. Sie erklärt, warum keine Kontakte (hier bezieht sie sich auf die Jungen in ihrer Klasse) möglich waren: Als Fahrschülerin (Schul-Pendlerin mit langen Fahrzeiten) zählte sie sich zu einer eigenen „Klasse“. Weiterhin, dass sie ein Jahr älter war als die anderen und ein „Mädchen dazu“, dass sich in diesem Alter den Jungen überlegen fühlte. Ein weiterer Grund, weshalb sie nicht zum Treffen wollte, war ein starker „Krankheitsschub“. Ein schwerer Krankheitsverlauf, der ihre Konstitution schwächt, sowohl physisch als auch psychisch. Ihre Ausgangsposition ist demnach keine stabile und Auslöser für zusätzliche Zweifel im Hinblick auf das bevorstehende Treffen. Insgesamt gesehen lassen Frau Bachs Vorüberlegungen einen kritischen Verlauf des Treffens erwarten – aber das Gegenteil tritt, auch für sie selbst überraschend, ein.

Frau Bach gerät im Vorfeld des Treffens in einem Zwiespalt. Einerseits will sie nicht zum Treffen gehen, weil ihr die Anbindung an die ehemaligen MitschülerInnen fehlt, sie hatte mit den meisten „nie was zu tun“, andererseits scheint die Schulzeit noch nicht endgültig abgeschlossen und die ein oder andere Frage noch unbeantwortet. In dieser Situation ist sie kaum noch in der Lage selbst zu entscheiden, ob sie gehen will oder nicht. Ausschlaggebend ist schließlich ihr Mann, der sie auffordert das Treffen (gemeinsam) zu besuchen.

Erinnerungen

Erinnerungen an die ehemaligen MitschülerInnen

8|Die Jungs wollten „natürlich kein Mädchen“. „... und die wollten natürlich kein Mädchen, und das hat mich dann eben einfach nicht interessiert, ich bin mittags nach Hause gefahren (...).“ // „... und so sind die Jahre einfach vorbeigegangen, so dass das bei wenigen Ausflügen im Gemeinsamen war und da waren wir auch nicht interessengleich (...).“

KOMMENTAR. Als Mädchen in einer oder einem von Jungen dominierten Klasse/Jahrgang fühlt sie sich abgelehnt: „natürlich“ wollten die kein Mädchen. Sie reagiert nicht aktiv auf diese (vermeintliche) Ablehnung, kämpft nicht um Anerkennung, sondern zieht sich zurück. Den Jungen entzieht sie von diesem Zeitpunkt an, an dem ihr die Ablehnung bewusst wird, ihre Aufmerksamkeit. Langfristig wendet sie sich älteren SchülerInnen aus dem Jahrgang über ihr zu. Sie fährt mittags nach Haus, hat mit dem langen Schulweg („man war froh, wenn man mit dem Zug endlich zu Hause war“) und den Hausaufgaben genug zu tun, und lässt ihre Klasse (gedanklich und räumlich) hinter sich. Die „gemeinsame“ Schulzeit vergeht, ohne dass sich der Zustand der Fremdheit ändert. Als Erklärung für die Distanz zu ihren Mitschülern führt sie ihren Schulwechsel an, der „auch Verbindungen sehr erschwert“ habe und in ein „ganz schwieriges Alter“ (ca. 14 Jahre alt, Pubertät) gefallen sei.

9|Die Jungs wollten „nie was“ von ihr wissen. „Früher“ dachte sie: „... so hässlich kann doch niemand sein, dass die nie was von Dir wissen wollten, also das fängt dann mit Tanzstunde an und nachher Dings (lacht). Sie haben sich ja nur für andere Mädchen interessiert. Unter 'm

Gymnasium lag ein Mädchen, eine Mädchenschule bis zum Einjährigen ging die, Puddingschule ist ja nicht der richtige Ausdruck, mir fällt jetzt nicht ein, wie man das nennt, und jedenfalls hingen sie da immer über 'm Geländer.“ // „... also das erotische Moment im positiven Sinne, was einfach normal ist in der Entwicklungsstufe zwischen 17 und 19 oder so, das ist weggefallen (...).“

KOMMENTAR. Sie erlebt in ihrer Schulzeit, dass die Jungen ihr Geschlecht nicht wahrnehmen. Andererseits beobachtet sie aber, dass die Jungen sehr wohl an anderen Mädchen außerhalb des eigenen Schulgeländes sexuelles Interesse bekunden – eine Erkenntnis, die ihren Selbstzweifel verstärkt bzw. ihr Selbstwertgefühl als Mädchen mindert. In der Bewertung der damaligen Situation verdeutlicht Frau Bach, dass das „erotische Moment im positiven Sinne“, die normalen erotischen Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen, „weggefallen“ seien. Frau Bach bezeichnet damit auch den Wegfall oder das Überspringen der Charakteristika einer „Entwicklungsstufe“, was für die Schülerin wahrscheinlich Verlust bedeutete, ohne ihn genau benennen zu können.

Vor dem Hintergrund der besonderen Schulsituation wird die Distanziertheit der Geschlechter deutlich: Ende der 40er-Jahre finden sich im Jahrgang mit ca. 70 Schülern nur 3 Mädchen. Das Gymnasium war bis Ende 1945 Gymnasium bzw. Kreisoberschule für Jungen; Mädchen wurden erst danach offiziell zugelassen. Koedukativer Unterricht wurde erst allmählich gängige Praxis (Zahlen sind der Festschrift des Gymnasiums entnommen).

10|*Die Jungs hatten ihre eigenen Interessen.* Während des Treffens wollen ehemalige Mitschüler „... unbedingt Fußball gucken, das hat mich dann bitterst an die Schulzeit (erinnert; dV), wo die immer Karten gespielt oder Fußball geguckt (lacht), nicht per Fernsehen, das gab 's ja noch nicht, aber per Radio (...).“

KOMMENTAR. Die Jungen ihrer Klasse haben spezielle Interessen, die sie als Mädchen nicht teilt. Während einer Zusammenkunft im Rahmen des zweiten Treffens will ein Teil der ehemaligen Mitschüler Fußball gucken, was sie „bitterst“ an die Schulzeit erinnert, wo „die“ „immer“ sich mit *jungentypischen* Dingen beschäftigt haben, von denen sie ausgeschlossen wurde bzw. die nicht zu einem Mädchen passten. Ein Gefühl des Ausgeschlossenseins, das sich in dieser Situation während des Treffens wiederholt und ihre Erinnerungen daran freisetzt.

11|*Eine missverstandene Liebeserklärung.* Frau Bach beschreibt ein Erlebnis aus ihrer Schulzeit mit einem Mitschüler, eine „spektakuläre Geschichte“: „... dass jemand, der mich angeblich sehr verehrt hab', wo ich aber zu trottelig war, offensichtlich zu trottelig war es zu merken, legt mir in der Pause eine tote Maus ins Federmäppchen. Und unter dem Vorwand, sich bei mir einen Bleistift zu leihen, dauernd geboxt von allen Seiten und ich: ‚Nein.‘ ‚Mach das schon auf!‘ Und ziehe das auf, und da liegt die tote Maus. Und Mäuse da habe ich auch bis heute eine panische Angst davor, und ich muss ja hoch gegangen sein, wie eine Bombe, und der Deutschlehrer dachte, ich bin umgebracht worden mit 'm Messer, jedenfalls war es dieses furchtbare, und der Deutschlehrer hat sie dann gepackt und aus 'm Fenster rausgeworfen. Woraufhin er mir 25 Jahre später erklärte: ‚Du solltest mal was Weiches streicheln, damit Du kapierst.‘ (...). Und da bleibt er heute noch bei, ja. Ich fand' es nicht so schön, ich finds heute noch unappetitlich (lacht). Aber 'ne andere Fantasie sicher als heute. Ja, auch 'n ganz anderes, es zeigt die Scheu, es zeigt so die ganze Scheu, wie eine Generation miteinander umging (leise).“

KOMMENTAR. Ein aufsehenerregender Streich, den ihr ein Mitschüler spielt, sowohl für die ganze Klasse (Tumult, den dieser auslöste), als auch für sie. Der Tote-Maus-Streich während ihrer Schulzeit von ihr als Angriff interpretiert, bekommt erst heute eine andere Bedeutung: Die tote Maus war eine ‚missverstandene‘ Liebeserklärung, wie sich nach 25 Jahren, während des ersten Treffens, herausstellt. Für Frau Bach zeigt sich in diesem Missverständnis der andere Umgang ihrer „Generation“ miteinander. Sie deutet auf das „besondere“ ihrer

Generation hin, auf eine „andere Fantasie“, die sich einen Weg zum anderen Geschlecht suchen musste, „so die ganze Scheu“ in der Begegnung der Geschlechter.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschüler und die erotische Missachtung

Als Mädchen in einer von Jungen dominierten Klasse fühlte sie sich fremd, unbeachtet und abgelehnt. Die Jungen definierten die Regeln, entschieden über Aufnahme oder Ablehnung. Sie erkennt, dass die Jungen „natürlich kein Mädchen“ wollten und zieht sich daraufhin aus dem Klassengeschehen zurück. Gründe für die fehlende sexuelle Beachtung sucht sie in ihrer Person, indem sie ihre eigene Attraktivität in Frage stellt („weil ich dachte so hässlich kann doch niemand sein, dass die nie was von Dir wissen wollten“). Die Annäherung eines Mitschülers, der Tote-Maus-Streich, wird von ihr, wie sie heute reflektiert, fehlgedeutet. Die Sprache der Jungen ist eine eigene: Sie ist als Mädchen zu „trottelig“ oder „kapiert“ nicht, was eigentlich gemeint ist. Es zeigt sich darin für sie „... so die ganze Scheu wie „eine Generation miteinander umging (...).“ Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen wird von Ängstlichkeit und Zurückhaltung bestimmt und gehemmt. Ein Gefühlszustand und eine Situationsbewertung, die auch nach der Schulzeit noch wirksam ist: „Ich habe also im Studium immer gedacht, ‚na die Schule hast Du hinter Dir‘. Das ist sehr, sehr spät gekommen (...).“ Die Jahre bis zum ersten Treffen (insgesamt 25 Jahre nach dem Abitur) sind von der Gewissheit geprägt, dass sie nicht dazu gehörte, sowohl im Sinne einer Zugehörigkeit zu bestimmten Personen (Mitschüler und MitschülerInnen), als auch allgemein zur Gemeinschaft und Schule. Der Wegfall des „erotischen Moments“ in den Beziehungen zwischen den Jungen und ihr prägt ihr weibliches Selbstbild und Selbstwertgefühl.

Erinnerungen an die Schule und LehrerInnen

Die unmittelbare Situation nach dem Krieg (1945, 1946) hat die Interviewpartnerin mit ca. 10 Jahren erlebt, kurz vor ihrem Wechsel von der Volksschule an das Gymnasium (im Winter 1946/47 besucht sie schon das Gymnasium). Der Zeitpunkt ihres Abiturs (als 19-Jährige) fällt in die Mitte der 50er-Jahre. Ihre Erfahrungen „unmittelbarer“ Schulnachkriegszeit fassen den Zeitrahmen der Nachkriegszeit weiter, so dass sie auch noch ihre ersten Gymnasialjahre dazurechnet.

Aus der Festschrift des Gymnasiums (anlässlich des 75-jährigen Bestehens 1975): Das Gymnasium, das Frau Bach ab Untertertia besuchte, nahm ab Oktober 1945 den Unterricht wieder auf. Im Gegensatz zu den höheren Schulen in der Großstadt recht früh. Zwölf Lehrer unterrichteten 641 Schüler in 15 Klassen und in 10 (!) Räumen. Unterricht gab es anfangs nur an vier Tagen in der Woche. Fächer wie Musik, Zeichnen und Turnen fielen aus, andere wurden gekürzt. Mangel herrschte auch an Lehrbüchern, Schreibpapier für die Schüler und Heizmaterial zum Beheizen der Klassenräume. Die französische Besatzungsmacht beeinflusste neue Bestimmungen über Schultypen, Lehrpläne, Lehrbücher, Leistungsbenotung und Prüfungsordnungen. Zunehmend wurde dann die Regelung des Schullebens den deutschen Behörden in selbständiger Entscheidung überlassen. Erst allmählich entspannte sich die Situation an der Schule (Steigerung des Unterrichtsumfangs): Während des Krieges eingezogene Lehrer kehrten zurück, neue Lehrkräfte konnten gewonnen werden und Klassenräume wurden ausgebaut (das Schulgebäude war im Krieg schwer getroffen worden). Im Schuljahr 1950/51 wurden am Gymnasium ca. 451 Schüler und 51 Schülerinnen unterrichtet.

12| „Andere Lehrer“. Frau Bach erinnert sich an „... eben völlig andere Lehrer, die alle das Dritte Reich hinter sich hatten, keine jungen Lehrer, das war ja nicht einfach für uns. Sechs Jahre den gleichen Klassenlehrer, der einen natürlich sehr gut gekannt hat, weil es wurden keine Ausflüge bis Rom gemacht, sondern damit er seinen dicken Bauch abtrainierte, mussten wir jeden (lacht) Schulausflug abwandern (lacht).“

KOMMENTAR. „Völlig“ andere Lehrer, aber auch eine völlig andere Zeit beschreibt sie hier, die sie jedoch nicht mit *ihrer* erlebten Schulzeit *davor* (während des Krieges) vergleicht, sondern allgemein der Zeit und den LehrerInnen *heute* gegenüberstellt (früher völlig anders als heute). Die „anderen“ Lehrer sind Lehrer, die das „Dritte Reich hinter sich“, überstanden und überlebt haben, möglicherweise verändert durch die Erlebnisse des Krieges. Es gab „keine jungen Lehrer“, ob jung an Jahren, oder jung, jugendlich und spontan im Umgang mit den SchülerInnen führt sie nicht aus. Nur, dass dies „für uns“, die Klasse oder für die ganze Generation, „ja nicht einfach“ war.

13|*Der Schulalltag.* In der Nachkriegszeit hatte sie am Gymnasium einen „... Schultag von über 10 Stunden. Da bin ich um fünf Uhr aufgestanden, und das waren die kalten Winter '46, '47 war der schlimmste Winter, es fuhren noch keine Züge auf allen Strecken, da bin ich mit einem Lastauto bis (Ort) gefahren, das waren 12 Kilometer, dann bin ich in einen Zug, weder geheizt noch beleuchtet nach (Ort) gefahren, das ist eine halbe Stunde, (...) , vom Bahnhof bin ich dreiviertel Stunde zu Freunden meiner Eltern gelaufen, dann ein Stück Holz oder Brikett in eine Zeitung gewickelt, bin ich den nächsten Berg hoch, da lag das Gymnasium, dann gab 's ein paar Schulstunden, Bücher gab 's ja sowieso keine, solche die von alten Speichern geholt waren, aber sehr phantasievolle Lehrer, den Berg wieder runter, wieder zu den Freunden meiner Eltern, da konnte ich mich aufhalten, wieder zum Bahnhof, Zug bis (Ort), dann fuhr aber kein Lastauto meines Vater, dann musste ich 12 Kilometer allein durch den Wald zurück, das habe ich ein Jahr gemacht.“

KOMMENTAR. Ein anstrengender Schulalltag in der Nachkriegszeit, der sich in den Folgejahren und durch den Schulwechsel zwar normalisierte (z.B. günstigere Verkehrsanbindungen), aber immer noch anstrengend war: „... man war froh, wenn man mit dem Zug endlich zu Hause war, schließlich hatten wir jeden Tag sechs Stunden Schule, 'ne halbe Stunde Schulweg vom Gymnasium alleine zum Bahnhof, noch mal vom Bahnhof nach Hause, und dann mussten die Schularbeiten gemacht werden (...)“.

14|*Die Schulordnung.* Eine weitere Erinnerung bezieht sich auf die Schulordnung. Wie sie bei den Schulfestlichkeiten (zweites Treffen) erfährt „... durften (wir; dV) keine Hosen tragen, das ist mir ja nicht bewusst gewesen, deshalb hatte ich auch diese scheußlich gestrickten langen Strümpfe, ist mir dann klar geworden. Und wir durften nicht auf den Schulhof dieser Mädchen, die Jungs.“

KOMMENTAR. Sie war gezwungen, „diese scheußlich gestrickten langen Strümpfe“ in der Schule zu tragen, weil Hosen für Mädchen verboten waren. Ein Verbot, das die Fremdheit zwischen den Geschlechtern, die „Scheu“ sowie die Unmöglichkeit eines natürlichen und unverkrampften Umgangs miteinander verbildlicht. „Und wir durften nicht“ erinnert sie sich, „auf den Schulhof dieser Mädchen, die Jungs“. Sie fügt an, dass dies „die Jungs“ nicht durften. An dieser Stelle wechselt sie die Positionen: einmal betrachtet sie das Verbot von der Warte der Klasse, dem „wir“, aus, zum anderen macht sie klar, dass es sich um „die“ Jungs handelte, die den Schulhof nicht betreten durften. Hier scheint sie Positionen zu wechseln: zwischen dem „alten“ Gefühl des Nichtdazugehörens und der neuen Perspektive des Miteinanders („wir“).

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen aus der Perspektive der Nachkriegsgeneration

14a|Erinnerte Schulzeit wird im Wesentlichen von den Gefühlen gegenüber ihren ehemaligen, insbesondere männlichen, Mitschülern bestimmt. Die Schule allgemein oder einzelne LehrerInnen spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Wir erfahren, dass sie das Gymnasium gewechselt hat (Anfang Untertertia, Beginn 8. Klasse), „... was auch Verbindungen sehr erschwert“ und in „... ein ganz schwieriges Alter (...)“ fiel. Der Schulwechsel beschreibt nicht, wie sie den Wechsel erlebt hat, sondern dient, in der

Thematisierung der Pubertät, vielmehr als (eine) Erklärungsfolie für die Fremdheit zwischen ihr und ihren Mitschülern. Frau Bachs Beschreibungen über die Anstrengungen des Schulalltags, bedingt durch die Nachkriegszeit, in einer Situation des Mangels bzw. später durch lange Fahrtwege zur Schule als Fahrschülerin, beziehen sich auf eine ganze Generation von SchülerInnen. Sie betont das „wir“ der Erfahrungen und des Erlebens und nimmt dabei die Perspektive ihrer Generation ein. Die Härten des damaligen Schulalltags konnten nur durch besondere Anstrengungen und Leistungen bewältigt werden bzw. erforderten die Anpassung an diese Situation und die Ausbildung besonderer Fähigkeiten (beispielsweise einen starken Willen, Durchhaltekraft etc.): „Suchen Sie sich heute einen Schüler, der das machen würde, und noch geht (lacht), oder Eltern, die das dem armen Kind zumuten.“

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

15|*Die berufliche Entwicklung ist Thema.* „... sind es natürlich fast alles Juristen oder Ärzte, ein paar Bibliothekare, 'n paar Forscher, also Berufe, die schon sehr ausgefallen sind, und das hat einfach damit zu tun, wer damals Abitur gemacht hat, ist andere Wege gegangen.“

KOMMENTAR. Frau Bach thematisiert die beruflichen Wege ihrer MitschülerInnen. Ihre MitschülerInnen haben Berufe ergriffen, den Chancen folgend, die das damalige Abitur ihnen bot. Berufe, „die schon sehr ausgefallen sind“ und die besondere und individuelle, fast exklusive Berufswege kennzeichnen (und auch den Berufsausübenden selbst zu etwas Besonderem machen). Mehrere Beispiele im Interview von Frau Bach beschreiben überdies, dass selbst Einzelne, die einen eher mühevollen Weg gehen mussten (sie führt Vertreibung und Flucht, eine finanzielle Notlage zu Hause an), berufliche Erfolge hatten bzw. dass auch aus ihnen etwas „geworden“ ist. Ein Flüchtlingskind von damals ist beispielsweise heute „ein wirklich angesehener Arzt“. Für Frau Bach hat das damalige Abitur die Funktion einer ‚Eintrittskarte‘ in eine besondere und exklusive Berufswelt, weil sie nur einer Auswahl von Schul-AbsolventInnen, den AbiturientInnen, vorbehalten war.

16|*Keine „Angeberei“.* Es war keiner dabei, der „... mehr sein (will; dV), als man ist oder so 'ne Angeberei, bei keinem Einzigen, wer da noch so hoch gekommen ist; überhaupt nicht bemerkt.“

KOMMENTAR. Trotz der beruflichen Erfolge spielt das ‚Messen‘ oder ein Vergleich beruflicher Erfolge im Miteinander der MitschülerInnen keine große Rolle. Eine Zurückhaltung, auf die Frau Bach stolz zu sein scheint, spiegelt sich darin doch auch ‚Größe‘ bzw. ein gewisses Selbstverständnis wider. Frau Bach thematisiert intensiv die beruflichen Lebensläufe ihrer ehemaligen MitschülerInnen – allein 12 Passagen in ihrem Interview beziehen sich auf deren Berufe. Auf berufliche Entwicklungen, die sie ja eigentlich mit ihren MitschülerInnen nicht teilt, da sie ein anderes Leben außerhalb der beruflichen Welt führt. Naheliegend ist, dass allein das Bewusstsein, dass sie einen ähnlichen beruflichen Weg hätte einschlagen können, da sie ja das Abitur mit den anderen gemeinsam gemacht hat, ihr die Möglichkeit der Partizipation an den Erfolgen der anderen bietet.

17|*Berufliche Vergleichs- und Orientierungspunkte.* „Ich bin eigentlich die Einzige, die nach dem Studium nur noch vier Jahre in den Beruf gegangen ist, und dann praktisch zu Hause geblieben ist.“ // „Ja, die dritte Klassenkameradin ist Schriftstellerin geworden, eine sehr gute (Name und Stadt). Und die andere Klassenkameradin ist mit einem Diplomaten verheiratet und eben sehr viel im Ausland gewesen, aber hat eben, ich würde mal sagen, ihre Ausbildung aufgrund dessen sehr nutzen können. (...)“

KOMMENTAR. Bezogen auf die beruflichen Entwicklungen ihrer MitschülerInnen thematisiert Frau Bach intensiv ihren frühen Ausstieg aus dem Berufsleben. Im Vergleich zu ihren weiblichen MitschülerInnen, so ihr Fazit, ist sie die „Einzige“, die „praktisch zu Hause“

geblieben ist. Ein vielschichtiges Lebensthema, das zum einen ihre chronische Erkrankung berührt, die, im späteren Erwachsenenalter ausgebrochen, einen Wiedereinstieg unmöglich machte. Zum anderen aber auch den Sinn und die Gültigkeit ihrer damaligen Entscheidung in den Mittelpunkt rückt. Vor dem Hintergrund vielfältiger Berufschancen („wer damals Abitur gemacht hat, ist andere Wege gegangen“) reflektiert sie ihren eigenen Weg. Gewählt hat sie den Weg der Mutter und Hausfrau, „leider“, wie sie heute sagt. Die beruflichen Verläufe ihrer MitschülerInnen werden zum Orientierungspunkt ihres eigenen Berufsweges. Sie stellen den beruflichen „Normallebenslauf“ (Chancen), die Vergleichsfolie, dar. Es fällt auf, dass sie sich vor allem mit ihren Mitschülerinnen vergleicht, diese in eine Rangfolge bringt. Als „vierte“ Klassenkameradin bezeichnet sie die nach dem Abitur durch Suizid verstorbene.

18|*Gemeinsame ‚Mitschuld‘*. „... und uns natürlich lange unterhalten haben, wieso haben wir die beiden Flüchtlingskinder nicht in ihrem Schicksal wahrgenommen, so als hätten wir alle mit der Stunde Null Gymnasium angefangen, und alle hätten die gleiche Vorgeschichte. Ich weiß es nicht, warum wir es nicht gefragt haben. Offensichtlich haben ja auch Eltern und Großeltern und Tanten das nicht als Problem herausgestellt, beziehungsweise, war es schwierig mit den Flüchtlingen umzugehen. Ich erinnere heute, wenn ich mir das, ohne ich da so dunkle Dinge, die ich mir nicht klargemacht habe, ne. Das werfe ich mir schon sehr vor, aber das nutzt natürlich soviel später nicht mehr, (...)“

KOMMENTAR. Frau Bach beschreibt eine Entwicklung von der früheren Verdrängung und Ausblendung des Schicksals der Flüchtlingskinder hin zu heute offenen Gesprächen über die Frage der Mitverantwortung aller ehemaligen MitschülerInnen. Sie betont, vor dem besonderen zeithistorischen Hintergrund, das „wir“ in der Frage der gemeinsamen Verantwortung bzw. Kollektivverantwortung. Sie „ahnt“ verborgene, „dunkle Dinge“, die sie auch heute noch im Dunkel belässt. Sie selbst wirft sich „sehr“ vor, sich diese „Dinge“ nicht „klargemacht“, nicht bewusst gemacht zu haben.

19|*Das „Selbstwertgefühl“ als Frau*. „...also es hat eigentlich erst für mich so ein Gefühl, dass ich dazugehöre 25 Jahre später angefangen, und das hat mit meinem Frausein zutun, weil ich dachte immer: so hässlich kann doch niemand sein, dass die nie was von Dir wissen wollten, also das fängt dann mit Tanzstunde an und nachher Dings (lacht). Sie haben sich ja nur für andere Mädchen interessiert. (...). Und nach 25 Jahren habe ich erst kapiert, dass das Achtung vor mir war. Und da habe ich mein Selbstwertgefühl nach 25 Jahren erst gekriegt, weil sie dann gesagt haben: ‚Ja, Du warst doch für uns absolut Tabu‘, also das (///) das erotische Moment im positiven Sinne, was einfach normal ist in der Entwicklungsstufe zwischen 17 und 19 oder so, das ist weggefallen, gleichberechtigt eher mit ‚ner Achtung, weil ich mich vielleicht auch gut durchsetzen konnte, haben sie mich wirklich geschätzt, das merkt man jetzt mehr noch nach 15 Jahren, aber ich habe das ja nicht kapiert. Und da setzte das für mich eigentlich ein, da gehörst Du hin, aber ich habe das nicht gehabt. Ich habe also im Studium immer gedacht, ‚na die Schule hast Du hinter Dir.‘ Das ist sehr, sehr spät gekommen, und meiner Klassenkameradin ist das genauso gegangen. (...)“

KOMMENTAR. Ihre Mitschüler sind bereit, über ihr Gefühl des Ausgrenztseins zu reden. Aus „anderer“ Sicht (der Sicht derjenigen, die ausgrenzend auf Frau Bach gewirkt haben) beschreiben und definieren sie die damalige Situation neu. Übersetzt: Du hast schon immer zu uns gehört, es nur nicht gemerkt. In der bzw. durch die Begegnung mit ihren ehemaligen Mitschülern („25 Jahre später“) empfindet sie erstmalig, dass sie dazu gehört. Das erste Treffen markiert den Zeitpunkt des Beginns eines neuen Gefühls und Bewusstseins. Verknüpft ist das neue Gefühl mit ihrem „Frausein“. Die Ausblendung des „erotischen Moments“ zwischen den Geschlechtern und die Gefühle der Ausgrenzung erscheinen nun in einem anderen Licht. Sie „kapiert, dass das Achtung“ vor ihr war (auch wegen ihrer Durchsetzungskraft), dass man sie gleichberechtigt behandeln wollte und dass sie geschätzt

wurde. Ihr wird bewusst, dass sie aus Sicht ihrer Mitschüler eigentlich schon immer dazu gehörte, deren Zeichen und Verhaltensweisen jedoch falsch gedeutet hat („aber ich habe das ja nicht kapiert“). Gründe für die „Missverständnisse“ zwischen den Geschlechtern schreibt sie sich selbst, ihren Fehldeutungen der damaligen Situation, zu. Das Gefühl der Zugehörigkeit steht in enger Verbindung zu ihrem Selbstwertgefühl als Frau, das sie „nach 25 Jahren erst gekriegt“ hat. Sie zweifelt nicht mehr an ihrem eigenen Wert (mangelnde Attraktivität), sondern wird sich durch die Definitionen und Korrekturen ihrer männlichen Mitschüler ihres Selbstwertes bewusst. Mit „gekriegt“ wird zum einen eine passive Haltung deutlich: Sie *bekommt* ihr Selbstwertgefühl durch andere, nicht aus eigener Kraft. Zum anderen deutet sich hier an, dass die Bildung ihres Selbstwertgefühls von den Interpretationen und Definitionen ihrer ehemaligen Mitschüler *abhängt*. Frau Bach wird durch ihre ehemaligen Mitschüler aus einem Zustand bzw. von einer Sicht ‚befreit‘ (die ‚erlösenden‘ Worte sprechen: „Ja, du warst doch für uns ...“), den oder die sie entweder verdrängt (im Studium hat sie z.B. „immer gedacht, na die Schule hast du hinter dir“ oder „und das hat mich dann eben einfach nicht interessiert“) oder über viele Jahre sich selbst zugeschrieben hat (ihrem vermeintlichen Mangel an Attraktivität). „Und da setzte das für mich eigentlich ein“, erzählt sie weiter, „da gehörst du hin“. Ihr wird bewusst, wohin sie gehört, wo sie ihren Platz hat. Sie bezieht sich dabei sowohl allgemein auf den Kreis der ehemaligen Mitschüler (auch: auf ihre Generation), als auch auf einen (sicheren) Standort innerhalb der Gruppe. An späterer Stelle beschreibt sie: „... dann habe ich erst mein Selbstwertgefühl gekriegt, da habe ich erst kapiert, wie ich, wo ich in der Klasse gestanden habe, weil ich mich da ausgegrenzt gefühlt habe viele Jahre, dass das eben einfach aus Achtung war.“ Die nachträgliche Standortbestimmung innerhalb der Klasse (neue Definition als geachtete und geschätzte Mitschülerin) bietet die Basis, um einen neuen Standorte im Kreis der ehemaligen MitschülerInnen etablieren zu können.

20|*Lebenshilfe*. Frau Bach war „... zu dem Zeitpunkt, wo ich gegangen bin (zum ersten Treffen; dV) sehr, sehr krank, und es war auch sicher ein Grund, warum ich nicht so gerne dahin wollte (...)“

KOMMENTAR. Im mittleren Erwachsenenalter nimmt eine chronische Erkrankung (verbunden mit Seh- und Bewegungsstörungen) ihren Anfang, die ihre Mobilität stark einschränkt. Eine kritische und sensible Lebensphase, in der sie kaum den Mut aufbringt, ihren ehemaligen MitschülerInnen wieder zu begegnen. Zweimal betont sie, dass ihr das Treffen in dieser Phase jedoch „sehr geholfen“ habe.

21|*Generationenbewusst*. „Also die Feier war ja endlos, jeder meinte, er muss noch ein Süppchen kochen, und wie gesagt, mein armer Klassenkamerad Dr. (Name) hatte dann so in den letzten zehn Minuten das Vergnügen noch seine Rede loszuwerden (lacht). Aber dem ist das einfach gelungen, dass die noch einmal still wurden, und dann wurde tatsächlich diskutiert, und das konnte ich alles nicht fassen, er hat es sehr selbstbewusst gemacht, was ich gut fand, also sich nicht heute nach einem weit größeren Bildungsangebot unterbuttern zu lassen.“

KOMMENTAR. Eine endlose Feier, die nur am Rande Möglichkeiten bietet, auch die ehemaligen AbiturientInnen zu Wort kommen zu lassen. Trotz der ungünstigen Bedingung schafft es ihr „armer“ Klassenkamerad, „dass die noch einmal still wurden“. Der Vortrag wird aufmerksam verfolgt, es wird „tatsächlich diskutiert“. Sie kann es kaum glauben, ist überrascht. Er hat sich vom heute „weit größeren Bildungsangebot“ nicht „unterbuttern“ lassen, sondern sich selbstbewusst gezeigt. Stellvertretend für die Gruppe der Ehemaligen behauptet sich ihr Klassenkamerad und setzt sich damit gegen eine Abwertung des damaligen Abiturs zur Wehr.

22|*feiert die Gruppe der Ehemaligen sich selbst.* „... das ganze Haus in ein Festhaus verwandelt (...), sondern sind alle dorthin, alle Räume geschmückt, (...) und ich denke, dieser Rahmen war der auslösende Punkt für das Gelingen (...)“

KOMMENTAR. Die ehemaligen SchülerInnen gestalten nach der offiziellen Schulfeier bzw. der Abiturfeier ihren eigenen Festrahmen (siehe Gestaltung des Treffens). Ein Privathaus wird „in ein Festhaus verwandelt“, mit geschmückten Räumen und kaltem Büfett. Ein Festrahmen, der für Frau Bach „... der auslösende Punkt für das Gelingen (...)“ war. Die private Begegnung steht unter keinem Motto, folgt keinem speziellen Anlass. Die Ehemaligen feiern sich selbst und ihre Begegnung, zelebrieren ihre Zusammenkunft.

23|*Offene und vertrauensvolle Gespräche.* „... also bis spät nachts Gespräche und dann fanden sich eben auch Leute, die gerne miteinander reden und nicht: ‚Was machst Du?‘, sondern wo leben wir heute, wir alle haben im Schnitt erwachsene Kinder, was können wir tun, was ändert sich, oder sind auch im Unterschied zu heute (...)“ // „... natürlich auch wenn man dann so zwei Tage zusammen ist, dass man merkt, der eine hat seine Frau durch Krebs verloren, oder der andere hat ein Kind verloren, und möchte so einen Abend nicht gleich missbrauchen, das ist wieder das falsche Wort, aber ist rücksichtsvoll es zu erwähnen, aber im Gespräch merkt man, da ist eine tiefere Trauer, und dann kommt sie auch raus, und das find ich gut, das dann auch darüber gesprochen werden kann, (...) aber er konnte es dann sagen, und so ohne jede Verlegenheit oder ohne jedes Hervortun, sondern so ist das und, wenn Du mich trösten willst kannst mich auch ruhig mal trösten. Und das finde ich gut, es muss dann nicht weggesteckt werden (...)“

KOMMENTAR. Die ehemaligen SchülerInnen reden miteinander bis in die Nacht hinein. Frau Bach betont, dass sich Leute zusammengefunden haben, die „gerne miteinander reden“ und nicht nur, im Sinne von „was machst Du?“ oberflächlich miteinander kommunizieren. Im Mittelpunkt stehen intellektuell anspruchsvolle Gespräche: gesellschaftliche Fragen, die das aktuelle und zukünftige Handeln der Gruppe oder Generation thematisieren. Die Gesprächsatmosphäre ist offen und voller Vertrauen: Beschrieben wird damit auch eine offene Begegnung, die, anders als zur Schulzeit, durch Nähe und Vertrautheit gekennzeichnet ist.

24|*An einen gemeinsamen Punkt „anknüpfen“.* „... an einem gemeinsamen Punkt anknüpfen können, den unter Umständen auffrischen (...) hier war das einfach so, obwohl 15 Jahre dazwischen lagen, wetermachen, wo wir (?.) da weitermachen wo wir vor 15 Jahren die Gespräche abgebrochen haben.“

KOMMENTAR. Die Gespräche zwischen den ehemaligen MitschülerInnen werden fortgeführt, als hätte es keine Zwischenzeit zwischen erstem und zweitem Treffen gegeben.

25|*Verlebendigung der Schulzeit.* (Am Abend werden Fotos aus der gemeinsamen Schulzeit mit einem Spezialprojektor gezeigt.) „Und es stellte sich dann heraus, dass aus der ganzen Klasse, das fand' ich auch ungewöhnlich, kein Einziger im Turnen begabt war, (lacht) der Lehrer immer ganz krampfhaft vorgemacht, und zu viert haben sie ihn auf den Barren gehoben und so weiter, und er hat das alles fotografisch dokumentiert, die Haltungen der Lehrer, wie nah darf ich auf der Kante an einen Schüler kommen (lacht), und die Kommentare, die er dann noch dazugeschrieben hatte, das fand' ich also so eine Geschichte, die man gar niemandem heute, die man gar nicht weitervermitteln kann. Und die Assoziation, die sofort, wir waren sofort wieder in der Schulstunde. Das ist etwas unverlierbar Schönes, also das hat mich zum Beispiel sehr beglückt, dass das möglich ist, dass man nach so vielen Jahren wirklich bis zum Geruch eigentlich wieder präsent in der Schule war und der die Klassenzeitung, die Abiturzeitungen damals sehr wesentlich mitgeschrieben hat, übrigens alles in Versform, hatte damals eine Französischstunde in Jamben beschrieben, die ist dann nicht mehr abgedruckt worden, und die hatte er mitgebracht. Er hat sie gefunden, es waren wirklich lauter Zettel, also noch roh, wie damals weggelegt vor 40 Jahren, und die hat der

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

vorgelesen. Aber ich glaube, dass ich in den letzten 40 Jahren nicht so herzlich gelacht habe, und zugleich gewusst habe, solche Schulstunden gibt es nicht mehr. Ein Umgang wie Lehrer in eine Klasse kamen, wie sie begrüßten, wie wir natürlich mit den Lehrern umgingen (...) ja, und wie Jungens natürlich, (?.) in der ersten Reihe gesessen habe, den Französischlehrer in diesem Falle soweit brachten durch falsche Antworten, dass der nur noch mich dran genommen hat, und dann konnten sie nämlich Karten spielen (lacht). Das hat der so herrlich geschrieben. (...). Wir haben auf dem Boden gelegen vor Lachen. Und dann auch noch so Gedichte, die so aus der Zeit stammten, und das fand ich einfach, dass das, ja das war so ein ganz beglücktes Zusammensein, die Welt war mal draußen, und wir waren noch mal in der Schule, und waren aber auch gleichzeitig hier, und wir gingen alle in ein Morgen, wie immer man das nehmen will, und ich zehre da jetzt von. Also Sie merken, jetzt wenn ich wieder erzähle, es kommt mir doch sehr zurück (...).“

KOMMENTAR. In der Begegnung wird die vergangene Schulzeit, durch Bilder und Texte aus dieser Zeit, wieder lebendig. „Wir waren sofort wieder in der Schulstunde“. Ein Erlebnis, das für sie etwas „unverlierbar Schönes“ darstellt. Mit allen Sinnen werden vergangene Situationen noch einmal erlebt: „wirklich bis zum Geruch“. Frau Bach beschreibt weiter, sie habe „in den letzten 40 Jahren nicht so herzlich gelacht“. „Zugleich“ habe sie aber auch „gewusst“, „solche Schulstunden gibt es nicht mehr.“ Wehmut empfindet sie darüber, dass die Schulzeit mit diesen Schulstunden unwiederbringlich vorbei ist, zum anderen aber auch Bedauern darüber, dass es *heute* solche Schulstunden nicht mehr gibt (Generationenvergleich). Die Freude ist unbändig und heftig, „wir haben auf dem Boden gelegen vor Lachen.“ Die Ehemaligen erleben gemeinsam freudige und innige Momente der Gemeinsamkeit. Ein besonderer, nicht-alltäglicher Zustand: „Ein ganz beglücktes Zusammensein“, „die Welt war mal draußen“. Die Wahrnehmungsebenen vermischen sich (Verbindung zwischen den Zeiten, zwischen Erinnerungen und aktuellen Interpretationen): „und wir waren noch mal in der Schule, und waren aber auch gleichzeitig hier“. Antizipiert wird auch die Zukunft „und wir gingen alle in ein Morgen“. Ein beeindruckendes und nachhaltig wirkendes Gemeinschaftserlebnis, von dem sie auch in der Folgezeit zehrt. Während des Interviews („wenn ich wieder erzähle“) wird die Begegnung wieder lebendig („es kommt mir doch sehr zurück“).

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und das neue ‚Selbstbild‘

Die Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen setzt einen Prozess des Reflektierens und Bilanzierens in Gang. Ihr Selbstbild aus der Schulzeit wird durch ein neues ersetzt. Sie findet Anerkennung und einen festen Platz im Kreis der Ehemaligen, entwickelt ein neues Selbstwertgefühl, und erkennt, dass ihr Erleben in der Schulzeit (Gefühle von Ausgrenzung und der Nicht-Wahrnehmung ihres Geschlechts) von eigenen Fehlinterpretationen (mit)bestimmt wurde. Umschreibungen, neue Definitionen und Erklärungskonzepte sind die Folge.

25a|Ein großes Thema im Leben von Frau Bach ist ihr früher Ausstieg aus dem Berufsleben. Das Treffen mit ihren ehemaligen MitschülerInnen verdeutlicht, dass sie eine Ausnahme darstellt („Ich bin eigentlich die Einzige, die nach dem Studium nur noch vier Jahre in den Beruf gegangen ist, und dann praktisch zu Hause geblieben ist.“). Sie nimmt die Berufsverläufe ihrer MitschülerInnen (als vergleichbaren NormalLebenslauf) in den Blick und beschreibt diese als überaus erfolgreich bzw. gesellschaftlich hoch angesehen (Ärzte, Juristen etc., „ausgefallene“ Berufe). Die beruflichen Erfolge ihrer MitschülerInnen werden zur Vergleichsfolie und zum Orientierungspunkt für die Reflektion ihres eigenen beruflichen Weges. Hier sind es vor allem ihre beiden Klassenkameradinnen, die eine sehr erfolgreich, die andere ihre Ausbildung zumindest partiell nutzend, mit denen sie sich beruflich direkt vergleicht. Sie benennt die äußeren Bedingungen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

in den fünfziger und sechziger Jahren, die ihre damalige Entscheidung beeinflusst haben, rückt aber in den Vordergrund, dass ihre Entscheidung eine bewusste und weitestgehend unbeeinflusste gewesen sei: „Es hatte aber viele andere Gründe: a, dass man vor über dreißig Jahren, wenn man ein Kind kriegte sich leider – ich sage das so hart, obwohl ich Freude an meinen Kindern habe – entschieden habe zu Hause zu bleiben und nie wieder einen Einstieg unternommen habe, es dann aber gesundheitlich auch nicht gekonnt hab’. Das ist völlig irrelevant, das wir das erörtern, aber ich sehe eben nicht viel, und könnte also auch das alles nicht machen.“ Erst im späteren Verlauf ihrer Erkrankung bzw. in der jüngeren Vergangenheit stellt sich keine Entscheidungswahl mehr („völlig irrelevant, dass wir das erörtern“), da sie gesundheitlich nicht mehr in der Lage war (und ist) einem Beruf nachzugehen. Brüchig wird die Überzeugungskraft ihrer bewussten Entscheidung an den Stellen ihrer Erzählung, an denen sie ihre damalige Entscheidung bedauert („leider (...) entschieden habe zu Hause zu bleiben und nie wieder einen Einstieg übernommen habe“). Ihre Erklärungskonzepte bezeichnet sie überdies auch als eine Art ‚Selbstschutz‘ und ihre ‚Entscheidung‘ zu Hause zu bleiben als einen schmerzhaften und langwierigen Prozess des Ein- und Abfindens („Und da ist eben für mich, das hat sehr, das ist ein sehr, sehr langer Prozess, dass ich heute sage, warum müsste ich ein zweites mal Beruf beweisen, warum werte ich immer das Leben zu Hause so ab, ja ich grab' mir ja eigentlich mein eigenes Grab (...).“ Die Abwertung ihres Lebens als Mutter und Hausfrau beeinflusst alle Persönlichkeitsbereiche. Indem sie sich abwertet, gräbt sie sich ihr „eigenes Grab“, arbeitet am eigenen Untergang, am Abbau ihres Selbstwertgefühls.

Gleichzeitig wird der Anspruch deutlich, selbstbewusste und eigenständige Entscheidungen zu treffen. Den Satz „... wenn man ein Kind kriegte sich leider (...) entschieden habe (...)“ könnte auch mit *entscheiden musste* enden. Sie hätte sich dann „leider“ wegen ihrer Kinder entscheiden *müssen*, zu Hause zu bleiben. Sie stellt ihre Entscheidung allerdings als eine freie bzw. bewusste Entscheidung dar. Eine Entscheidung von Dauer; auch später hat sie „nie wieder einen Einstieg unternommen“ und konnte es dann „aber gesundheitlich“ auch nicht. Es scheint, als würde sie ihr damaliges Verhalten, keinen Einstieg gewagt zu haben, bedauern; später war es ihr dann aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr möglich.

25b|Die Neuordnungen ihrer Lebensgeschichte beschränken sich nicht nur auf ihre Vergangenheit oder Gegenwart. In Abstimmung zur Neudefinition ihres Schulerlebens (Mädchenseins) entwickelt sie eine neue Perspektive: „... das ist ein sehr, sehr langer Prozess, dass ich heute sage, warum müsste ich ein zweites mal Beruf beweisen, warum werte ich immer das Leben zu Hause so ab, ja ich grab' mir ja eigentlich mein eigenes Grab, sondern eher so 'n Selbstbewusstsein, eben, ich habe das auch hingekriegt, und jetzt kann ich mal Dinge tun, ja, die ich gerne möchte. Also noch mal in die Uni gehen oder so ohne Examenszwang, das machen ja sehr viele Frauen, und ich nehme das auch hier an der Uni gerne wahr. Oder Gesprächskreise suchen, oder sich ein bestimmtes Thema aussuchen, an dem man ein paar Jahre arbeitet, also zum Beispiel, ich interessiere mich halt sehr für Lyrik, vergleichende Lyrik aber ganz für mich, und manchmal hat das auch schöne Auswüchse und, und solche Dinge, nichts Spektakuläres, aber das Leben ist nicht spektakulär (...).“

Hier steht nicht mehr die Abwertung ihres Tätigkeits- und Lebensbereiches (Hausfrau und Mutter) im Vordergrund, sondern das Bemühen, diese Lebensphase in ihr Biografiekonzept zu integrieren. Damit ist gleichzeitig der Versuch verbunden, diese Phase abzuschließen, alte Erklärungskonzepte (und damit den Selbstschutz) aufzugeben und neue Perspektiven zu entwickeln. Schon in jüngerer Vergangenheit begonnen, will sie ihre neuen Interessen und Aufgaben ausbauen und fortsetzen.

Die Begegnung mit den ehemaligen Mitschülerinnen (vor allem mit den männlichen) ist ein bedeutsamer Wendepunkt im Leben von Frau Bach, der eine grundlegende Umschreibung und Neudefinition der Vergangenheit zur Folge hat sowie neue Perspektiven eröffnet. Eine neue Sicht auf ihre Vergangenheit und die Integration dieser neu bewerteten Anteile in das aktuelle Selbstbild wurde einzig möglich durch die *Korrekturhilfen* ihrer Mitschüler.

Die Begegnung mit der Schule

26|*Die Präsentation der Ehemaligen.* (Die Schule hatte ihre Ehemaligen zur Abiturfeier eingeladen und darum gebeten, einen Programmpunkt in Form einer Rede mitzugestalten.) „... war der Rahmen jetzt mit 40 (40 Jahre nach dem Abitur; dV) eben von der Schule her besser gesteckt⁶⁵, dass der Direktor um die Rede bittet, dass sone Festlichkeit als äußere Umrahmung ist, und was wir dann aus der Begegnung machen (...).“ // „Also die Feier war ja endlos, jeder meinte, er muss noch ein Süsschen kochen, und wie gesagt, mein armer Klassenkamerad Dr. (Name) hatte dann so in den letzten zehn Minuten das Vergnügen noch seine Rede loszuwerden (lacht) (...).“ // „... da war eben die Abiturfeier, und ursprünglich war ja vom Direktor gedacht, dass wir die Abiturzeugnisse überreichen. Und die Idee hätte ich auch schön gefunden, aber die Lehrer der einzelnen Stufen also diese Leistungskurse wollten das nicht, so dass es nicht zu Stande gekommen ist.“

KOMMENTAR. Die Schule bietet den Ehemaligen eine festliche äußere Umrahmung und Möglichkeit zur Begegnung, lässt aber Gestaltungsspielräume für Begegnungen außerhalb der schulischen Festivitäten. Die Feier ist „endlos“ und die ehemaligen MitschülerInnen erhalten nur am Rande die Möglichkeit, selbst zu Wort zu kommen. Die Idee der Schulleitung, dass Ehemalige den heutigen AbiturientInnen die Abiturzeugnisse überreichen, konnte nicht umgesetzt werden, da die LehrerInnen dagegen waren (blockieren die Mitwirkung). Eine Enttäuschung, die sie nicht direkt formuliert, aber in der distanzierten Feststellung „da war eben die Abiturfeier“ ansatzweise zum Ausdruck bringt. Die Beiträge der Ehemaligen sind Randprogramm (Ehemalige als Statisten), das Hauptprogramm konzentriert sich auf die ‚gegenwärtige‘ Schule.

27|*Beleuchtung der Vergangenheit. Erstens: Die Praxis der SchülerInnen-Bewertung.* (Während einer Schulführung (zweites Treffen) mit dem stellvertretenden Direktor durch das Schulgebäude entdecken die Ehemaligen, dass sie als SchülerInnen von den LehrerInnen und der Schulleitung bewertet wurden.) „Und wie sich so herausstellt, hat er uns sehr gut dabei ausgehört (der ehemalige Klassenlehrer bspw. während der gemeinsamen Schulausflüge; dV), denn das Erschreckendste an dieser Abiturfeier, für mich war, dass bis 1971 wie ich inzwischen herausgefunden habe, über jeden Schüler ein Urteil abgegeben werden musste vom Klassenlehrer, und die wichtigsten Lehrer haben auch Stellung nehmen dürfen. Das wurde von den Hochschulen angefordert, ob man überhaupt zum Studium, das sind Stasimethoden letztlich. Das war nicht böse gemeint, aber das ging bis in die äußerste Privatsphäre, und zwar hatten wir ja am Tag nach dieser Abiturfeier mit dem stellvertretenden Direktor zusammen eine Schulführung. (...). Und er merkte unser Interesse (...). Und woraufhin er aber sagte: ‚viel interessanter wären ja die Bewertungsbögen.‘ Und wir standen alle da, und sagten: ‚was für Bewertungsbögen?‘ ‚Ja, das musste jeder Klassenlehrer auf sich nehmen über jeden Schüler, ob man ihm überhaupt ein Studium zumuten darf, oder welche Voraussetzung er mitbringt, wie das Elternhaus ist, und so weiter.‘ Und das dürfte er aber nicht 'rausgeben. Aber er wäre bereit mit uns in das verstaubte Archiv zu steigen, und dann könnten wir ja mal ein, zwei lesen, nicht.“

⁶⁵ „besser gesteckt“ bezieht sich darauf, dass eine Mitschülerin am Treffen nicht teilgenommen hat, da es beim ersten Treffen kein Motto oder Programm gab. Beim zweiten Treffen, so Frau Bach, hat es aber einen Rahmen gegeben, so dass eigentlich keine Grund bestand, nicht zu erscheinen.

KOMMENTAR. Eine erschreckende Erkenntnis, die darin liegt, dass „über jeden Schüler ein Urteil“ gefällt wurde, von dem die SchülerInnen nichts wussten. (Öffnung: Die Schule bzw. der stellvertretende Direktors ermöglicht die Entdeckungen). Weiter beschreibt Frau Bach dieses Vorgehen als „Stasimethoden“. Bespitzelungen, Nachforschungen und Bewertungen hinter dem Rücken der SchülerInnen als Grenzüberschreitungen der LehrerInnen, die Vertrauensmissbrauch bedeuten. Im nächsten Satz nimmt sie die Stärke ihrer Äußerung „Stasimethoden“ ein wenig zurück, indem sie keine böse und vorsätzliche Absicht unterstellt, aber betont, dass es sich doch um starke Eingriffe handelte, die bis in die „äußerste Privatsphäre“ reichten. Konfrontiert wird sie mit der Sicht und Bewertung ihrer ehemaligen LehrerInnen: Sie erfährt heute, wie sie damals wahrgenommen wurde. Der Bericht wird öffentlich verlesen. Die Konfrontation mit dem Inhalt des Berichts hat sie „umgehauen“, wie sie zweimal betont. Im „Nachhinein“ ordnet sie dieses Vorgehen in einen zeitlichen Kontext ein; ihr Ausgangspunkt ist aber das Heute. Frau Bach erkennt, dass sie eine besondere Stellung in der Schule hatte (als eines der wenigen Mädchen, durch ihren Führerschein etc.). Sie bewertet das damalige Vorgehen der Schule als starken Eingriff in die persönliche Privatsphäre.

28|*Zweitens: Die Hintergründe ihrer MitschülerInnen.* (Eine weitere Entdeckung über einen ehemaligen Mitschüler schließt sich an, während der Bericht bzw. Bewertungsbogen vorgelesen wird.) „... das ist auch ein Phänomen, was wir bedenken müssen nach 50 Jahren, hat er geschrieben, eigentlich gehört er auf keine höhere Schule, ihm fehlen ja die Vorkenntnisse der Volksschule durch Flucht und Vertreibung. (...). Und er kann ja nicht vertuschen, dass er noch keine Orthographie beherrscht. Und da leidet der bis heute, ist heute ein wirklich angesehener Arzt. Und seine Frau sagte dann zu mir (...). ‚Ja, das ises leider wohl, woran er (.?.)‘. Ich sag: ‚Das kann ich nicht glauben.‘ Und dabei stellte sich heraus, und den Vorwurf muss ich mir natürlich selbst machen, dass wir nur zwei Flüchtlingskinder hatten.“

KOMMENTAR. Frau Bach kann erst nicht glauben, dass ihr ehemaliger Mitschüler ein Flüchtlingskind war und unter den Folgen noch heute leidet. Später erfährt sie, dass es zwei Flüchtlingskinder in der Klasse gab. Sie wirft sich heute vor, dass sie früher nicht wahrnehmen konnte oder wollte, wie es um einzelne ihrer MitschülerInnen bestellt war. Der Selbstvorwurf unterstreicht ihr Gefühl der Verantwortung für das zurückliegende und vergangene eigene Handeln bzw. Nicht-Handeln. Mit „nur zwei“ Flüchtlingskindern in der Klasse hätte es ihr möglich sein können, über deren besondere Geschichte etwas zu wissen.

Begegnungsdeutungen: Schule und LehrerInnen und die ,(Selbst-)Entdeckungen'

Frau Bach wird während der Schulführung mit dem Bild konfrontiert, dass einzelne LehrerInnen und die Schule von ihr hatten (Sind die „weiblicher Qualitäten“ an einem Jungengymnasium zu retten?). Sowohl die Schule als auch ihre MitschülerInnen haben es als etwas Besonderes angesehen, dass sie z.B. schon einen Führerschein hatte. Ein Umstand, der ihr „im Nachhinein“ bewusst wird und ihren Blick auf die eigene besondere Position in der Klasse lenkt. Das Selbstbild stimmt mit der Sicht der anderen (Schule und MitschülerInnen) weitestgehend überein bzw. wird ihr wieder bewusst. In Verbindung mit der Entdeckung der Bewertungsbögen (welcher soll vorgelesen werden?) führt sie aus: „Und nun waren wir ja nur drei Mädchen, klar schrien die, dass die den Meinigen hören wollen (...).“ Es sind die männlichen Mitschüler, die danach schreien, dass gerade ihre Bewertung verlesen wird. Ihr scheint dies ganz „klar“, da sie „ja nur drei Mädchen waren“. Angedeutet wird hier, dass sie ihre Besonderheit und herausragende Position ‚erahnt‘. „Für mich“, so reflektiert sie den Bericht, „stand da nichts Negatives drin, im Gegenteil (...).“

Ein Effekt der Begegnung zwischen ehemaligen SchülerInnen und ihrer Schule zeigt sich in der Möglichkeit zur Präsentation der Ehemaligen-Gruppe. Genutzt wird der ‚Spielraum‘

zur Mitgestaltung der Feierlichkeiten, um mit dem einzigen Redebeitrag Selbstbewusstsein zu demonstrieren. Ein Selbstbewusstsein, das sich sowohl auf die Gruppe bezieht und diese stärken soll (und auf die Generation, die sich behauptet), aber auch an die Schule, SchülerInnen und LehrerInnen gerichtet ist und nicht zuletzt das eigene, neuentdeckte Selbstwertgefühls spiegelt.

Das Thema bei Frau Bach

Das zentrale Motiv bei Frau Bach ist die *Neudefinition* und der *Wandel bzw. die Erlösung*. In der Rekonstruktion – und der Korrekturarbeit – mit intensiver Unterstützung ihrer männlichen Mitschüler, gelingt ihr sowohl eine neue Perspektive auf ihre Schulzeit als Mädchen in einer von Jungen dominierten Klasse als auch eine neue Definition dieser Phase. In der Begegnung findet sie ein Erklärungskonzept, das sie an ihre Selbstthematizierungen anlegen kann. Der Wandel findet Ausdruck in einem neuen Selbstwert- aber auch Lebensgefühl als Frau. Ihre ehemaligen Mitschüler sind Mittler in diesem biografischen Prozess: Sie unterstützen die Neudefinition ihrer früheren Position als Mädchen in der Klasse und bauen damit eine Basis für den Wandel bzw. weitere Entwicklungsschritte auf.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Herr Berg⁶⁶

Zur Person Herr Berg ist zum Zeitpunkt des Interviews 65 Jahre alt und pensionierter Oberverwaltungsrat. Er ist verheiratet und hat vier Töchter. Da eine seiner Töchter contergangeschädigt ist, hat sich Herr Berg in der Vergangenheit über 20 Jahre für die Conterganhilfe engagiert. Herr Berg hat, bis in die ersten beiden Nachkriegsjahre hinein, eine achtklassige Volksschule in einer ländlichen Region Nordrhein-Westfalens besucht. Herr Berg und Herr Mallen (siehe Portrait Herr Mallen) haben als ehemalige Klassenkameraden zeitweise die gleiche Volksschule und Klasse besucht.

Zum Treffen Das Klassentreffen, das Herr Berg einige Wochen vor dem Interviewtermin als Initiator ins Leben gerufen hatte, war das erste große Treffen nach einer Zwischenzeit von 50 Jahren. Ein erstes kleineres Treffen fand 10 Jahre nach Abschluss der Volksschule in den 50er-Jahren statt.

Auswahl des Interviewpartners und Interviewsituation Herr Berg meldete sich telefonisch auf meinen Aufruf in der Tageszeitung⁶⁷ hin. Wir vereinbarten sowohl meine Teilnahme am Treffen für die ersten Stunden, als auch ein Interview. Das Interview fand im Haus der Familie Berg statt. Frau Berg war während des gesamten Interviews anwesend. Ich wurde von beiden im Wohnzimmer empfangen, zu Kaffee und Kuchen. Das Interview dauert gut drei Stunden. Die Anwesenheit der Ehefrau erwies sich zeitweise als etwas störend, da ihre Anmerkungen und eigenen Erlebnisse den Erzählfluss meines Interviewpartners hin und wieder unterbrachen, so dass Nachfragen nötig wurden. Andererseits wurden durch die Gesprächsbeteiligung der Ehefrau aber auch Erinnerungen belebt bzw. konnten bruchstückhafte Erinnerungen ergänzt werden.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Herr Berg hat beide Treffen organisiert (siehe zum 2. Treffen Empirische Annäherungen, Kapitel 1.1).

Das erste Treffen fand im Frühling des Jahres 1956, an einem Samstagabend in einer Gaststätte, statt. Das Treffen fand damals wenig Resonanz.

Aus seiner Rede anlässlich des ersten Treffens 1956, die er mir in schriftlicher Form zur Verfügung stellte: „Wenn wir uns heute, knapp 10 Jahre nach unserer Schulentlassung zu einem Zusammentreffen eingefunden haben, wird vielleicht mancher unter Euch der Meinung sein, das sei doch wirklich alles zu verfrüht, so etwas mache man erst nach 25 oder 30 Jahren. Das mag früher seine Berechtigung gehabt haben; heute, in unserer schnelllebigen, ich möchte fast sagen turbulenten Zeit, ist dieser Einwand nicht mehr stichhaltig. (...).

Der Initiator Herr Berg

1|Die Aufforderung ging von den ehemaligen MitschülerInnen aus. „Ja, ja, während der Familie hat man da wenig dran gedacht, es kam schon mal, dass man jemand traf, der sagte: ‚Mach' doch noch mal so was', und so weiter.“

KOMMENTAR. Herr Berg wurde von einigen seiner ehemaligen MitschülerInnen gebeten, ein Treffen zu organisieren, vor dem Hintergrund, dass er bereits in den 50er-Jahren ein Treffen organisiert hatte. „Während der Familie“, mitten in der Familien-Hochphase, in der er sich

⁶⁶ Vgl. Empirische Annäherungen

⁶⁷ Unter ‚Verschiedenes' im Hobby- und Freizeitmarkt (Samstagsausgabe) in allen Tageszeitungen der WAZ (Westdeutschland): „KLASSENTREFFEN: Wiss. (Uni Siegen) sucht für eine Forschungsprojekt Personen, die über ihr Klassentreffen berichten möchten. Kontaktaufnahme erb. u. [...]“.

intensiv um seine behinderte Tochter kümmerte, war nicht an die Initiierung eines Treffens zu denken.

2|„Jetzt in der Pension“. „Ja, und irgendwie eben jetzt in der Pension hat das sich dann eben so verdichtet das Ganze.“

KOMMENTAR. Mit der Pension hat sich sein Vorhaben „verdichtet“. Er führt nicht konkret aus, was sich „verdichtet“ hat, da er sich jedoch auf „das Ganze“ bezieht, sind wahrscheinlich sowohl die eigentlichen Vorbereitungen, das Organisatorische, gemeint als auch die individuellen Motive bzw. Anliegen an eine Begegnung. Deutlich wird auch, dass, um den ‚Startschuss‘ zu einem solchen Treffen geben zu können, der richtige Zeitpunkt nötig ist. In der „Pension“ ist Zeit vorhanden, um das Projekt Klassentreffen angehen zu können. Gleichzeitig stellt die Pensionierung auch einen neuen Übergang und Lebensabschnitt dar, der Vergangenes, auch Fragen der Lebensbilanzierung, anstößt, was ebenfalls dazu motiviert haben könnte, das Treffen zu initiieren.

3|Ein „Anlass“ wird gesucht. „Ja, und dann habe ich natürlich auch einen Anlass gesucht. Habe ich dann gleich drei Jahre etwas vor mich“ // „... dann nehmen wir lieber die 50 Jahre, sind dann exakt nach der Entlassung, das war eben jetzt.“

KOMMENTAR. Nachdem Herr Berg sich entschieden hat, ein Treffen zu organisieren, sucht er einen geeigneten Anlass, der dem Treffen einen Rahmen gibt. Er findet ihn in einem runden 50-jährigen Jubiläum.

4|*Verantwortlich für den Verlauf des Treffens.* „... Ich hatte das ja normal einfach anreißen müssen, ich merkte links die Herren, rechts die Damen. Da habe ich also mal eben mit einem Satz gesagt, dass das sicherlich doch auch (///), ja und so wurde ja auch Gebrauch davon gemacht. Ich habe mich um die Einzelnen ja dann doch mal so ein bisschen (///) beobachtet. Also sie waren dann schon recht rege dabei, und haben ja sicher der eine fühlte sich auch vielleicht, dem ist die eine Dame halt sympathischer, auch von der Jugend, von der Schulzeit her“

KOMMENTAR. Herr Berg beobachtet das Geschehen. Er stellt fest, dass sich eine sogenannte „bunte Reihe“ (im Nachfrageteil), „links die Herren, rechts die Damen“, ergeben hat. Eine starre Konstellation, die er, seinem Anspruch und seiner Verpflichtung nach eigentlich hätte auflösen müssen („Ich hatte das ja normal einfach anreißen müssen“). Er sagt „also mal eben“ einen „Satz“ dazu und scheint erleichtert, dass die anderen dann doch aus eigener Initiative für eine Auflockerung der ‚Reihen‘ sorgen („Gebrauch“ davon machen – von der Idee der Auflockerung). Deutlich wird, dass Herr Berg sich in (und mit) dieser Situation (die ca. die ersten beiden Stunden beschreibt) überfordert fühlt, weil er mit ihr nicht umzugehen weiß. Eine verzwickte und belastende Situation – einerseits beobachtet er eine Entwicklung in der Sitzordnung, die eine Begegnung aller MitschülerInnen untereinander verhindert und die von Distanz gekennzeichnet ist. Andererseits will er nicht intervenieren, um keine persönlichen Grenzen zu verletzen (es könnte auch sein, dass manche Konstellationen nicht aufgelöst werden wollen) und weil er den Verlauf des Abends nicht wirklich verantwortlich lenken will. Er empfindet Erleichterung darüber, dass die anderen „dann schon recht rege dabei“ waren und ihn damit vor einer Aufgabe bewahrt haben, die mit unsicheren und ängstlichen Gefühlen besetzt war. Seine Angst, sich zu sehr um die anderen zu kümmern bzw. sich zu stark in den Verlauf einzumischen wird in dem letzten Satz deutlich: Herr Berg schließt den Satz mit „beobachtet“ ab, folgerichtig könnte der Satz aber auch durchaus mit ‚gekümmert‘ ergänzt werden. Herr Berg bringt hier seine eigene Zurückhaltung zum Ausdruck: Er will (kann oder darf) sich nicht seiner einzelnen MitschülerInnen persönlich annehmen (ob er Zurückweisung befürchtet oder andere Verhaltensweisen bleibt unklar), sondern „beobachtet“ eher das Geschehen aus der (sicheren) Distanz heraus.

5|*Alles „richtig gemacht“*. „Ich war angenehm überrascht. Auch die ganze Stimmung so: Ich hatte doch festgestellt, dass ich es auch richtig gemacht hatte, dass es kein Programm gab.“ Herr Berg bekommt eine positive Rückmeldung: „Und ja dann ist diejenige, die mir eine Flasche Wein spontan geschenkt hat für meine Bemühungen noch um elf Uhr. Sagte sie, ja also hier dat hätt 'se mir mit-/“.

KOMMENTAR. Herr Berg ist „angenehm überrascht“ vom Verlauf und der „Stimmung“ des Treffens. Die Bestätigung, dass er es „auch richtig“ gemacht hat (im Sinne von ‚doch‘ richtig, *obwohl* es kein „Programm“ gab). Ein Programm wurde vor allem von Herrn Mallen gewünscht.

6|*Mehr war nicht zu „erwarten“*. „Ja, doch mehr konnte man eigentlich nicht erwarten. Waren so ein paar technische (//), und ich habe nicht damit gerechnet, dass die Presse kam und ein Foto machen wollte. Da waren wir ja gar nicht drauf eingestellt (...)“.

KOMMENTAR. Was Herr Berg hier beschreibt, ist nicht die optimale Umsetzung (s)einer Erwartung, sondern, dass man „mehr (...) eigentlich nicht erwarten“ konnte. Es scheint, als habe Herr Berg sich von vornherein in seinen Erwartungen beschränkt: in den engen Grenzen des Möglichen und Machbaren (das Beste aus dem Treffen machen). Herr Berg spricht auch an, dass die Erwartungen dessen, was „man“ (also seine Gäste) an Ansprüchen hatte, weitestgehend erfüllt wurde. Eine Ausnahme bilden „ein paar technische“ Anforderungen (Presse, Fotos), die in seinen Planungen und Erwartungen nicht vorgesehen waren.

Die Vorbereitungen

7|*Schulbesuch?* „Ich hatte überlegt, sollen wir die Schule besuchen. Wäre fußläufig möglich gewesen, ich hätte das aber (//), und dann muss zumindestens der Hausmeister da sein, oder eben der heutige Schulleiter, wozu wir überhaupt gar keine Beziehungen haben. Der war zwar freundlich, aber wir haben ja keinerlei Beziehungen. Da sind ja vier, fünf mittlerweile schon gewesen.“

KOMMENTAR. Herr Berg wollte anfangs einen Programmpunkt ‚Schule‘ in Form einer Schulführung gestalten. Da ihm aber die „Beziehungen“ zur Schule heute fehlen, zu dem „heutigen Schulleiter“, der schon die vierte oder fünfte Schulleiter-Generation nach dem eigenen Schulbesuch repräsentiert, verzichtet er auf die Einbeziehung der Schule. Es scheint, als ließe sich für Herrn Berg keine Verbindung herstellen zwischen der Schule *heute*, die ihm fremd geworden ist, und der Schule *früher*.

8|*Der Weg durch die Ämter*. „Ja, oder auch die Stadt (Name der Stadt), ich bin ja erstmal bei der Stadt (...) gewesen wegen einem Klassenbuch. Da bin ich ja derart abgefertigt worden. Nun kenne ich ja den Laden, ich kenne ja nun die Verwaltung (...) und dann ging das los. Und sie hat also für mich dumm dahergeredet, und dann bin ich, (...) habe mich ind Auto gesetzt, bin zu der Schule hin, habe den Schulleiter gefragt: ‚Hören Sie mal (...)‘ Er wusste es auch nicht, er sagte: ‚Wir haben ein Archiv.‘ Und dann gab es gerade, die große Pause begann, da sagte er: ‚Wissen Sie was, wir gucken uns das an.‘ (...). Und wir fanden '46, '47 die Entlassungsbücher, haben wir eben fotokopiert, war der Fall erledigt. Ja, dann hat er mir noch ein Buch über (Ortsname) geschenkt, ja, also da merkt man halt, er wollte auch einfach. Im Gegensatz zur/“

KOMMENTAR. Auf der Suche nach dem Klassenbuch tritt Herr Berg einen beschwerlichen Weg durch die Ämter an. Er wird „abgefertigt“, stößt auf Unwissen – gibt aber nicht auf. Herr Berg nimmt die zeitaufwendige Recherche, gegen all die Widerstände der Behörden, auf sich, weil es auf jeden Fall ein Treffen geben soll (er ‚kämpft‘ für das Treffen). Einerseits wohl, weil man dies von ihm erwartet (er ist ja im Vorfeld schon mehrmals angesprochen worden, ein Treffen zu organisieren), andererseits, weil er sich auch aus biografischen Gründen verpflichtet fühlt, das Treffen zu Stande zu bringen.

9| *Die Suche nach den ehemaligen MitschülerInnen.* Bei der Heilsarmee: „Ich habe bei der Heilsarmee angerufen, die haben mir die Adresse gesagt. Und ein alter Geschäftsführer der Heilsarmee kannte ihn, und hat gesagt: ‚Der kommt, das ist ja mein Schwager, da Sorge ich schon für, der (Name) der freut sich.‘ Ja, also so war die Einstellung zu dem Klassentreffen, er war leider nicht da. Aber ich vermute, dass er doch noch ein bisschen Hemmungen hatte, weil er war aus bittersten armen Verhältnissen. (*Und so waren noch, noch einige.)“ // „Die Namen der Frauen waren nicht zusammenzubringen; alle verheiratet, und das war damals noch nicht. (...). Ich habe die Tante angerufen, die hat mir dann die Adresse gegeben, in (Ort), Telefonnummer. Und dann habe ich sie angerufen. Die war so begeistert!“

KOMMENTAR. Besonders schwierig gestaltet sich die Suche nach den ehemaligen MitschülerInnen. Aber auch hier setzt Herr Berg viel Energie und Zeit ein. Er schöpft alle Möglichkeiten aus, um seine MitschülerInnen zu finden. Seine beschwerliche Suche ist erfolgreich; letztendlich kann er einige der ‚verlorenen‘ Mitschülerinnen ausfindig machen und er erlebt die Freude der ‚Gefundenen‘ (Die Resonanz einer Mitschülerin beschreibt er mit „Die war so begeistert“).

(Zum Ablauf des Treffens siehe Empirische Annäherungen, Kapitel 1.1).

Weitere Treffen geplant?

9a| „Ja, es ist ganz lose gesagt worden, also eine, also nächstes Jahr wieder, naja, dann kamen Gegenstimmen, also das wäre vielleicht doch zu nah, und so weiter. Wir haben uns auf einen Turnus von etwa drei Jahren dann festgelegt, ja dann, ja aber dann es geht doch net, mir dat zuzumuten!“

KOMMENTAR. Die Planung für ein Folgetreffen ist noch „lose“: festgelegt ist aber schon der Abstand von drei Jahren zwischen den Treffen, damit die Begegnungen nicht „zu nah“ aufeinander folgen. Herr Berg drückt seine Befürchtung oder Sorge darüber aus, dass man ihm die Vorbereitungen zumuten („zuzumuten“) könne. Er sieht sich mit Erwartungen seiner ehemaligen MitschülerInnen konfrontiert, die wie selbstverständlich voraussetzen, dass er für das Klassentreffen auch zukünftig Sorge tragen *muss*. Eine Forderung, die in ihrer Selbstverständlichkeit wie eine Zumutung auf ihn wirkt – „ja aber dann es geht doch net“, können doch die ehemaligen MitschülerInnen nicht ernsthaft erwarten, dass er sich (auch weiterhin) um die Zukunft der Klassentreffen kümmert.

Situation vor dem Treffen

10| „Sind die überhaupt noch so?“ „Ja, und eine gewisse Neugierde kommt ja auch auf: jetzt, Mensch, wie ist denn derjenige, der wat weiß ich jetzt in (Stadt) hängt, verheiratet mit Bundeswehr, Offizier, der muss ja pensioniert sein, oder der da in (Stadt) oder in (Stadt), und sind die überhaupt noch so, dass sie kommen werden, werden die reagieren? Deshalb hatte ich die Einladungen ja auch so abgefasst, dass sie!“

KOMMENTAR. Herr Berg ist neugierig darauf, was seine ehemaligen MitschülerInnen „jetzt“ machen und knüpft in seinen Vorstellungen auch an die eigene Erfahrung der Pensionierung („der muss ja pensioniert sein“) an. „Sind die überhaupt noch so“, so wie früher, so, wie in seiner Erinnerung oder haben sie sich verändert? Herr Berg ist im Vorfeld des Treffens mit starken Unsicherheiten konfrontiert: Sind seine Erwartungen an seine ehemaligen MitschülerInnen heute noch (Jahrzehnte nach dem ersten Treffen) berechtigt? Besteht nach einer langen Zwischenzeit und möglichen Veränderungen bei den anderen „überhaupt“ noch Interesse an einer Begegnung? Die Reaktionen seiner ehemaligen MitschülerInnen sind für Herrn Berg unvorhersehbar, die ehemaligen MitschülerInnen sind ihm zwischenzeitlich fremd geworden. Eine Ungewissheit, die sich in der Einladung widerspiegelt. Diese ist so abgefasst, wie Herr Berg im Nachfrageteil beschreibt, dass die Eingeladenen gebeten werden, ihr

Kommen zu bestätigen, wahrscheinlich, um keine ‚bösen‘ Überraschungen erleben zu müssen.

Herr Berg organisiert das Treffen im Alleingang. Zu fragen ist, warum sich Herr Berg den emotionalen Unsicherheiten im Vorfeld des Treffens (aber auch während des Treffens selbst), aber auch den zeit- und arbeitsaufwändigen Vorbereitungen allein aussetzte. Zumal die Möglichkeit bestand, einen ehemaligen Mitschüler (Herrn Mallen) einzubeziehen, der seine Mitarbeit mehrmals angeboten hatte (dessen Mithilfe Herr Berg jedoch ablehnte). Eine mögliche Interpretation besteht darin, dass das Engagement Herrn Bergs darauf abzielte, ein Treffen *für* seine ehemaligen MitschülerInnen *allein* zu organisieren, es ihnen zum *Geschenk* zu machen (und dies gerade wegen der großen Belastungen, die mit den Vorbereitungen verbunden waren).

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

11| ‚*Streiche*‘. ‚Ja, oder ich denke so an einige, der (Name), der hat mal in der Schule die Lehrerin im, das war im ersten oder zweiten Schuljahr, in den Kohlenkasten gesetzt, der wurde, der war immer so, ha, so, jedenfalls ich seh' den noch Kopf 'runter, stieß ihr mit dem Kopf in den Bauch, und die torkelte, verlor das Gleichgewicht und boms saß sie im Kohlenkasten. Gab es ja früher 'n Ofen und daneben war ein Kohlenkasten und so weiter boms lag die im Kohlenkasten. (...). Einem Lehrer hat der/ (...) Einem Lehrer hat der mal gesagt: ‚Wenn mein Papa auf Urlaub kommt, dann stech' ich Dir dem sein Beil net in 'n Bauch.‘ Dat hat der dem (Name des Lehrers) gesagt.“

KOMMENTAR. Aus der Erinnerung heraus schildert Herr Berg eine Situation zwischen einem Mitschüler und einer Lehrerin. Herr Berg bietet diese Begebenheit anekdotisch dar – er erzählt einen Streich, beginnend mit: ‚der hat mal in der Schule“. Eine mit lustigen Effekten („boms“) gespickte Erzählung, in der ein Schüler gegen seine Lehrerin agiert. Eine Rahmung, die im ersten Moment den Inhalt des Erzählten verwischt bzw. der eigentlichen Aussage widerspricht. Im Verlauf der Erzählung tritt aber zunehmend das Gewalttame in den Vordergrund, als Drohung gegenüber einem Lehrer, aber auch als Wut und Verzweiflung des Schülers (wobei die Drohung heute, vor anderem Bewertungshintergrund, sicher als Morddrohung gewertet würde). Es fällt auf, dass Herr Berg die Situation, die er schildert, weder kommentiert noch bewertet. Im Zentrum dieser Erinnerungen stehen weniger unbefangene ‚Lausbuben-Streiche‘, als vielmehr substanzielle Schüler-Lehrer-Konfrontationen – Gewaltakte –, die eher für ein ‚beschwertes‘ Verhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sprechen. (Siehe: Erinnerungen an LehrerInnen).

12| *Bekommt eine Lehrstelle, die für seine ‚besseren‘ Mitschüler vorgesehen war.* (Es folgt eine zentrale Interviewstelle, die aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird (siehe Erinnerungen an Schule und LehrerInnen; Begegnung). Hier wird in einem ersten Schritt rückblickend die Rolle der MitschülerInnen in den Blick genommen.) ‚Ich war durch die Schule an den Beruf gekommen. Der Lehrer hatte (///), der war aufgefordert worden damals vom Amt (Ort) (...) geeignete Schüler zum Beruf schicken, zum Verwaltungsberuf. Ich war nicht der Beste, der Beste war der (///), also aus der Schule (Name). Der hatte gerade eine Lehrstelle bekommen als Anstreicher. Der hatte gesagt: ‚Ne, ich hab' 'ne Lehrstelle, interessiert mich net.‘ Zweiter war (///) (...). Und dann hat er den Zweitbesten, das war (Name), (...) dem gesagt: ‚Hier, ich hab' was für Dich.‘ Ne, der hatte gerade durch seine Schwester bei Baustoffgroßhandel (Firma) auch 'ne Lehrstelle. Naja, und dann kam ich, ich bin dahingegangen ohne zu wissen, was das auf sich hatte.“

KOMMENTAR. „Geeignete Schüler“ sollten „zum Beruf“ geschickt werden. Obwohl er „nicht der Beste“ war, erhält er eine Ausbildungsmöglichkeit, die eigentlich nicht ihm, sondern seinen besseren Mitschülern zusteht. Der „Beste“ und der „Zweitbeste“ Mitschüler

nehmen das berufliche Angebot nicht an. Schließlich wird ihm die Stelle angeboten – „und dann kam ich“. Er setzt hier nicht die Rangfolge fort, indem er von sich als ‚Drittbestem‘ spricht, sondern vermittelt eher den Eindruck einer zufälligen Auswahl. Er nimmt die Chance wahr und geht zur Aufnahmeprüfung. Die Klassenbesten sind mit Ausbildungsplätzen ‚versorgt‘ – es scheint ihm wichtig, dies festzustellen. Er betont damit, dass er niemandem einen Ausbildungsplatz wegnimmt, sondern dass er die Rangfolge (erst die beiden Besten der Klasse) bei der Vergabe des Ausbildungsplatzes einhält.

13|*Schuldbewusst.* „Wir hatten einen, der kam ohne Schuhe, der kam barfuss in die Schule aus Armut. Der wurde aber auch teils von den Mitschülern und Mitschülerinnen gehänselt und so weiter. Also die Kinder sind da schon grausam. Das ist einem eben später erst aufgegangen: Donnerwetter, was haste den (Name des Mitschülers), also ich bin dadurch (///), ich wusste absolut nicht, wo der aufzutreiben war.“ (Er sucht seinen ehemaligen Mitschüler bei der Heilsarmee).

KOMMENTAR. In der Erinnerung wird Herr Berg deutlich, dass sie einen Mitschüler gehänselt haben. Dabei führt er nicht explizit seinen eigenen Anteil an dem Vorgehen gegen den Mitschüler aus, sondern bezieht sich eher auf das ‚allgemeine‘ Verhalten (der „wurde“). Als Erklärungsmodell führt er an, dass „Kinder (...) da schon grausam“ sind – aber eben auch Kinder sind, die für ihr Verhalten keine volle Verantwortung tragen. Das, was dem Mitschüler damit angetan wurde, ist „einem eben später erst aufgegangen“, ist ihm wahrscheinlich erst als Erwachsenen deutlich geworden. „Also ich bin dadurch“ führt Herr Berg leider nicht aus. Zu vermuten ist, dass er sich besonders intensiv der Suche dieses Mitschülers gewidmet hat (siehe Suche nach den ehemaligen MitschülerInnen).

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen

Herr Berg beschreibt in seinen Erinnerungen MitschülerInnen, die sich in einem repressiven Schulalltag mit gewalttätigen Mitteln zur Wehr setzten. Weiterhin thematisiert er den „grausamen“ Umgang mit einem Mitschüler. Im Mittelpunkt scheint aber die Erinnerung an die Vergabe eines Platzes im „Verwaltungsberuf“ zu stehen. Eine bedeutende berufliche Einstiegsmöglichkeit, die er dem Zufall bzw. dem Umstand verdankt, dass zwei der besseren Mitschüler schon einen Ausbildungsplatz hatten. „Ich war durch die Schule an den Beruf gekommen“ bezieht sich auch auf die Mitschüler, denen der Ausbildungsplatz eigentlich zugestanden hätte und denen er letztendlich den Beruf zu verdanken hat. Eine Erinnerung, die die äußeren Einflussgrößen auf seine berufliche Entwicklung betont. Einerseits ist der Einstieg ins Berufs- und Erwachsenenleben kein selbstbestimmter und -gewählter, sondern wird von außen, fremdbestimmt, vorgezeichnet. Andererseits *ereignet* sich das Berufsangebot zufällig, ist weder an den Fähigkeiten noch Bedürfnissen des Schülers ausgerichtet. Er rutscht in eine Lücke, die sich durch die Absagen seiner zwei Mitschüler ergeben oder er ergreift (aktiv formuliert) die Chance, die sich ihm bietet. Im Interview klingt an, dass mit der Wahrnehmung dieser beruflichen Möglichkeit einen Gegenleistung verbunden ist – Dankbarkeit gegenüber den Mitschülern, die ihm diesen Einstieg eröffnet haben.

Erinnerungen an Schule und LehrerInnen

14|*Zeitgeschichtliche Hintergründe.* Herr Berg wurde zu Beginn des 2. Weltkrieges (1939) eingeschult. Ein Großteil seiner Schulzeit ist Kriegsschulzeit. Entlassen wurde er 1947. In seiner Rede anlässlich des ersten Klassentreffens 1956 schreibt er vor allem über die direkte Nachkriegszeit: „Nicht zu vergessen ist die problematische Zeit unmittelbar nach dem Kriege, die alle unsere Begriffe, die wir ja wohl durchweg in einem wohlbehüteten Elternhaus empfangen hatten, rücksichtslos über den Haufen warf und uns in eine völlig neue, fremde Welt stellte. Und das jeder für sich alleine. Da konnte sich keiner beim anderen einen Rat holen, es war für jeden eine neue Welt im einzelnen. Rat holen bei unseren Eltern, unseren

Lehrern, so wie wir es bis dahin gekannt hatten! Hoffnungsloser Fall, sie waren ja selbst in diese neue Welt gestellt, ihre Lebenserfahrungen trafen für diese Zeit einfach nicht mehr zu. Auch sie standen genau wie wir vor diesem Scherbenhaufen des 20. Jahrhunderts, hilflos, ratlos. (...).“

KOMMENTAR. Herr Berg thematisiert in einer Rede, 10 Jahre nach Abschluss der Volksschule, vor allem die Nachkriegszeit. Er beschreibt diese Zeit als chaotisch, orientierungslos und hoffnungslos. Die Heranwachsenden waren auf sich allein gestellt, ohne sich auf die „Lebenserfahrungen“ der Erwachsenen verlassen zu können – weil auch diese auf die veränderte „Welt“ nicht mehr passten. Nicht der Krieg, sondern die Nachkriegszeit wird insgesamt als tiefgreifende Phase des Umbruchs erlebt.

15| *Vorbereitungen auf einen Schulausflug.* „Na dann, wir haben einen Schulausflug gemacht (...) mein Vater, der war weil er eben sachkundig war, hat der Landmaschinen repariert hinter (Ort) bei den Bauern. Ich als sein ältester Filius musste mit 'm Fahrrad vorne und hinten Gepäckträger dann dorthin fahren, kriegte entsprechend aufgeladen, konnte eine Nacht schlafen, kriegte entsprechend zu Essen und den anderen Tag zurück. (...) damit ich diesen Schulausflug mitmachen konnte, musste ich in einem Tag hin und her fahren. Habe ich gewagt, nächsten Tag dann nach (Ziel des Schulausflugs). Ja, ja, das sind alles Dinge, die man heute, wenn ich ach den Kindern kann ich dat gar nicht erzählen, die winken doch ab.“

KOMMENTAR. Der Härten des Kriegsalltags beziehen sich auf alle Lebensbereiche. Den Schulausflug muss er sich erst erarbeiten. Eindringlicher als der Ausflug selbst scheinen Erinnerungen um den Ausflug herum, der harte Arbeitsalltag eines Kindes zu sein, da Herr Berg vom Ausflug selbst, der ja sicher einen besonderen Höhepunkt im Schulleben darstellte, nichts erzählt.

16| *„Durch die Schule an den Beruf gekommen.“* „Ich war durch die Schule an den Beruf gekommen. Der Lehrer hatte (///), der war aufgefordert worden damals vom Amt (Ortsname) (...), geeignete Schüler zum Beruf schicken, zum Verwaltungsberuf. Ich war nicht der Beste, der Beste war der (///), also aus der Schule (Name des Schülers). Der hatte gerade eine Lehrstelle bekommen als Anstreicher. Der hatte gesagt: ‚Ne, ich hab’ 'ne Lehrstelle, interessiert mich net.‘ Zweiter war (///) (Kommentar seiner Frau). B.: Ja, ja nu, aber er hatte schon in der Schule war er der Beste. Und dann hat er den Zweitbesten, das war (Name des Schülers), beide waren jetzt am Samstag ja auch da, dem gesagt: ‚Hier, ich hab’ was für Dich.‘ Ne, der hatte gerade durch seine Schwester bei Baustoffgroßhandel (Firmenname) auch 'ne Lehrstelle. Naja, und dann kam ich, ich bin dahingegangen ohne zu wissen, was das auf sich hatte. Kleine Aufnahmeprüfung, ich hab’ noch in Erinnerung, man musste ein auswendig gelerntes Lied oder Gedicht aufschreiben. (...). Ich war strammer HJ-Junge gewesen, habe mir noch überlegt, ich kann doch kein Lied mit nationalsozialistischem Inhalt hier niederschreiben. Ich habe niedergeschrieben: Es waren zwei Königskinder, drei oder vier Strophen. Ja, da hat der mir sofort schon gesagt: ‚Also Dich nehmen wir.‘ Ja, so war die Berufswahl.“

KOMMENTAR. Herr Berg antwortete auf meine Eingangsfrage (er möge doch über das Treffen berichten, dass er kürzlich organisiert habe), er sei „durch die Schule an den Beruf gekommen“. Als Erklärung für seine Einladung zum Klassentreffen scheint diese Aussage auf den ersten Blick wenig plausibel. In der Folge zeigt sich, dass darin ein zentrales Motiv zur Initiierung des Treffens zu finden ist: Es deutet sich seine Verpflichtung und Aufgabe an, ein solches Treffen ins Leben zu rufen. Unklar bleibt, ob er in der Leistungsrangfolge der Klasse an dritter Stelle steht, oder ob er zufällig bzw. auf Grund einer Entscheidung des Lehrers das Angebot erhält. „Ja, so war die Berufswahl“, die ja eigentlich keine bewusste Auswahl war, sondern als reines Glück dargestellt wird. Vor diesem Hintergrund und seiner weiteren beruflichen Karriere, die er an anderer Stelle als reine Glückssache („ich hatte das Glück“)

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

bezeichnet, wird sein Versuch deutlich, seinen beruflichen Weg als Weg der Zufälle und nicht als den des bewussten oder gar absichtlichen ‚Ausbootens‘ von Konkurrenten (vor allem aber seiner zwei besseren Mitschüler) darzustellen. Eine Haltung und Sichtweise, die gegenüber den Vorwürfen und Verdächtigungen seiner Mitschüler schützen soll bzw. das Bemühen um Ausgleich und Erklärung verdeutlicht. Die Erinnerungen an seinen Berufseinstieg und auch an die Auswahl in der Klasse sind ihm detailliert gegenwärtig.

Seine Zugehörigkeit zur Hitler-Jugend beschreibt er ohne Scham. Er betont, er sei „strammer HJ-Junge“ gewesen (ganz und gar ‚dabei‘). Gemessen am Alter war der Schüler Berg eher dem sogenannten ‚Jungvolk‘ angehörig, der ‚Vorschule der HJ‘, wie der Schriftsteller Peter Wapnewski (1998: 89) ausführt. „Mittwochs Heimabend, sonntags Geländespiele, Sport, Exerzieren.“ (Ebd.) Erst im Alter von 14 und 15 Jahren wird „auf dem linken Oberarm die HJ-Binde getragen“ (ebd.) und fand die Aufnahme in die „eigentliche Hitler-Jugend“ statt (Erinnerung des Schriftstellers Georg Hensel 1998: 123). „Stramm“ war die „Mehrzahl“ (1998: 100), sowohl Lehrer als auch Schüler, wie Walter Jens erzählt. Dieter Wellershoff (ebd.: 151) sagt über seinen „Dienst im Jungvolk“, dass er diesen „nicht als eine Institution der Unfreiheit empfinden konnte“, da es dort „keine körperlichen Züchtigungen“ gab und der Dienst „einen Zug ins Sportlich-Spielerische“ hatte, fast etwas „ungezwungenes“. Dass dies nicht die „ganze Wahrheit“ ist, führt er in seinem Aufsatz weiter aus.

17|*Berufsfindung in der Nachkriegszeit.* „Normal wäre ja, man hatte normalerweise ja nur das Bedürfnis, einen Beruf zu ergreifen auch hinsichtlich der Ernährung; Bäcker oder so was, das wäre ja sofort genommen worden. Das war doch (///), ja Abiturienten waren keine da, die waren im Krieg, die waren Offiziere, bis dass man auf die zurückgreifen konnte (...).“

KOMMENTAR. Im Vordergrund steht in der Kriegs- und direkten Nachkriegszeit die Notwendigkeit, sich versorgen und ernähren zu müssen. Versorgende Berufe waren heiß begehrt. An Karriereplanungen dachte man in dieser Zeit normalerweise nicht. Ein Versuch von Herrn Berg zu erklären, weshalb die angebotene Verwaltungslaufbahn von den beiden besseren Mitschülern ausgeschlagen wurde. (Insgesamt ist sein beruflicher Werdegang erklärungsbedürftig, weil er vom normalen Weg in dieser Zeit abweicht.) Gleichzeitig beschreibt er auch einen Nachwuchs-Notstand: Absolventen mit höherer Schulbildung waren als „Offiziere“ im Krieg und es würde noch Jahre dauern, bis sich diese wieder etabliert hätten. Herr Berg konnte also in eine Verwaltungslaufbahn einsteigen, die eigentlich einem Absolventen mit höherem Abschluss zugestanden hätte.

18|*Gegeneinander.* „Naja, oder da war ja, wir hatten einen Lehrer aus (Ort), der kam zu uns mal so 'n paar Monate, das war ein ganz scharfer Hund, der schlug (...). Und der stahl. Aber und dann gab es ja noch diese Quäkerspeise. Das war eine begehrte Sache. Es gab einen Topf Suppe pro Kind und es gab ein paar Kekse. Da haben wir schon, und der Kerl, mit so 'ner Milchkanne und auch der Aktentasche entsprechend mit Keksen (...). Jedenfalls, wir haben das Los, dass der Kerl absteigt. Von der Schule geht es ja so einen steilen Weg nach unten, wir haben dem aufgelauert, ich habe dem eine solche Latte ins Vorderrad, der ist, der hat sich überschlagen, die Milchkanne dahinter, da floss die Suppe und die Kekse, und dann haben wir ihm noch gesagt: ‚Da haben wir Dich!‘ Und so weiter. Ja, das war einer aus (///), ja sicher provozierend, aber irgendwie (...).“

KOMMENTAR. Die Erinnerungen beschreiben ein starkes Gegeneinander zwischen Schülern und Lehrer. Herr Berg gibt hier das Bild eines Lehrers wieder, der die ihm anvertrauten Schüler schlägt und bestiehlt. Die Schüler setzten sich zur Wehr, lauern ihm auf. Sie scheinen keine Angst gehabt, keine Autorität gefürchtet zu haben. Auch jetzt, nach so langer Zwischenzeit, ist noch die Abneigung gegen den Lehrer, gegen den „scharfen Hund“, den „Kerl“ spürbar. Eine Situation des gegenseitigen Bekämpfens, die sicher in dieser Form

durch den Krieg bzw. die unmittelbare Nachkriegszeit und das damit verbundene Chaos (der Lehrer hat nur einige Monate an der Schule unterrichtet) begünstigt wurde.

19|*Prügelnde und ungerechte Lehrer.* „Auch mit den Lehrern war das ja auch so. Ein Schwergeschädigter aus dem Krieg aus 'm Krieg kam zurück (...). Ja, uralt. Über 70 Jahre (...). Mit seinen Eigenarten. Die Prügelei, die teils (///), nicht. Ich kann mich erinnern, ich habe von drei Lehrern im Lehrerzimmer Prügel bekommen. Und irgendwelche Rachegeleüste kamen gegen den Lehrer ja dann auch. Den haben wir den Garten geräubert mit seinen Erdbeeren, weil er uns – nach unserer Einstellung – unberechtigt also ungerecht behandelt hatte. Da haben wir dem den Garten geräumt, ja, das Ende vom Lied war, mein Vater war zufällig im Urlaub, der musste irgendwie mit seinem Sprössling dann auch bei ihm antanzen wieder. Und das ließ ja nicht nach. Irgendwann kriegte er einen Vollball auf den Mund, dass ihm das Gebiss zerbrach. Ja, das sind alles Dinge, die irgendwie ja / (...). Ja, wir kriegten Prügel in die Hände.“

KOMMENTAR. Herr Berg berichtet von Lehrern, von denen er geprügelt wurde sowie von seinen eigenen „Rachegeleüsten“. Eine harte und als ungerecht erlebte Schulzeit in der Kriegs- und Nachkriegszeit, der die SchülerInnen kaum etwas entgegenzusetzen hatten. Sie üben Rache auf ihre Art – „Irgendwann kriegte er dann einen Vollball auf den Mund, dass ihm das Gebiss zerbrach“.

Für viele SchülerInnen bedeuteten prügelnde Lehrer Normalität, wie auch die Schulzeiterinnerungen anderer SchülerInnen berichten. Beispielhaft zwei Stimmen von deutschen Schriftstellern, die sich an ihre „Schulzeit im Dritten Reich“ (1998) erinnern. Dieter Wellershoff schreibt: Der Lehrer „hatte die Gewohnheit, uns mit dem spitzen Stein seines Fingerrings auf die Köpfe zu schlagen. Ein anderer spezialisierte sich auf Boxhiebe auf die Oberarme. Mein Englischlehrer ohrfeigte mich mit solcher Wucht, dass ich mit dem geschwellenen roten Mal seiner Hand im Gesicht nach Hause kam. Ein widerlicher Sadist war der Musik- und Mathematiklehrer, der mit Vorliebe mir knifflige Aufgaben stellte und mir solange mit dem Lineal auf die Fingerspitzen schlug, bis ich sie gelöst hatte.“ (Ebd.: 150) Günter Kunerts Erzählung konzentriert sich sogar auf nur eine Wahrnehmung – die Schulzeit als „Tortur“ (Titel seines Aufsatzes, ebd.: 219). „Polterer“ und „Rohrstockschwinger“ (ebd.: 227) waren an der Tagesordnung. (Vgl. auch Erinnerungen an ehemaligen MitschülerInnen)

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen

19a|Einen großen Stellenwert in den Schulerinnerungen nimmt die „Berufswahl“ ein. Eng verknüpft mit den Erinnerungen an die Schulzeit (er wird vom Lehrer als Dritter für die Verwaltungslaufbahn vorgeschlagen) ist sein weiterer beruflicher Werdegang. Die Berufswahl und der weitere berufliche Weg verbinden sich zu einem zentralen Lebensthema. Auf Grund eines Mangels an entsprechenden Absolventen mit höherem Abschluss konnte er rasch aufsteigen: „Und so war es auch dann in der Ausbildung“, nach einer ersten Verwaltungsprüfung konnte „man die zweite für den gehobenen Dienst absolvieren“. Seinen beruflichen Werdegang beschreibt er als reine Glückssache „na ja gut, ich hatte das Glück“. Ende der 50er Jahre „kriegte ich dann noch ne tolle Urkunde“. Er durfte sich „Diplomverwaltungswirt nennen“; einen Berufsstatus, den er nicht wirklich ausfüllt: Er ist nicht Diplomverwaltungswirt, sondern darf sich so nennen. Dass er sich nicht wirklich mit seiner Position identifiziert, betont er auch mit der „tollen Urkunde“, die er „dann noch“ kriegte; quasi als zusätzliches Geschenk. Seine Erzählung über seine berufliche Entwicklung ist nur vordergründig eine Erfolgsgeschichte; angefangen mit seinem Berufseinstieg, über die einzelnen beruflichen Stationen beschreibt seine Geschichte einen Jugendlichen und Erwachsenen, der ausschließlich reagiert, aber nicht bewusst handelt oder entscheidet. Möglich ist, dass er diese Betrachtungsweise seines (beruflichen) Selbst auch als Schutzfunktion gegenüber Vorwürfen oder Verdächtigungen seiner ehemaligen Mitschüler

aufbaut, er habe andere um ihre Chancen bewusst betrogen oder habe einen Weg verfolgt, für den er von seiner Ausbildung her nicht geeignet war.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

20 | „Weißt Du noch?“: „In das Tintenfass; sie hatte irgendwie vor mir gesessen (lacht), und ich hätte ihr die Zöpfe ins Tintenfass gesteckt. Ja, gut. Und die andere sagt: ‚Weißt Du noch, wie ich Dir eine geklebt hab‘?‘ Da hab’ ich also gesagt: ‚Wie, kam ich Dir schon damals zu nahe?‘ (lacht). Nee, nee, wir hätten mit drei oder vier Jungens auf der Heizung gesessen, und sie wäre ‚reingekommen und wäre so durchgefroren gewesen und hätte gesagt: ‚Macht mal Platz, ich muss mich auch mal wärmen.‘ Und ich hätte gesagt: ‚Nee, nee, komm hier‘, und hätte sie abgewimmelt, und sie hätte so eine Wut bekommen, wegen meiner Überheblichkeit jetzt und hätte mir eine gescheuert.“

KOMMENTAR. In der Begegnung mit seinen ehemaligen MitschülerInnen werden Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse wach. Eine ‚humorige‘ Geschichte, die vom Miteinander zwischen den Geschlechtern erzählt.

21 | **Vorhaltungen.** „... also mir ist es von Zweien gesagt worden, nämlich vom (Name) und vom (Name) aber jetzt was meine Person anbelangt. Ja, der eine, der (Name) hat gesagt, ich hätte es ja letztlich auch ihm zu verdanken, dass ich die Karriere gemacht hätte, ja, und dann kam das wieder also er wäre erst vorgeschlagen worden, er hätte aber eben abgelehnt, es war vielleicht Spaß gemeint, aber irgendwie (///).“ // „Ja, und der (Name), der sagte auch, und der hat mit mir gemeinsam die Sprachenschule seinerzeit, (...). Ja, Gott, ich will nicht sagen, dass das jetzt eine Wertigkeit in der Aussage liegt, das kann man eigentlich nicht sagen nur sie denken ja noch dran. Dass sie nach 50 Jahren das mal noch wieder erwähnen. Und ich habe mich ja nicht darum gerissen. Wie gesagt, ich bin dahingegangen ohne jegliche (///), ich wusste gar nicht, was das auf sich hatte.“

KOMMENTAR. Konfrontiert wird er mit dem alten Vorwurf, dass er es seinen Klassenkameraden „zu verdanken“ habe, dass er „Karriere gemacht hätte“. Eine Aussage, die an konkurrierende Geschwister erinnert, von denen einer für sein Zurückstehen Dankbarkeit erwartet. In dieser Konstellation zwischen altersgleichen Mitschülern wirkt sie eher befremdlich, u.a. auch deshalb, weil der Lehrer die Ausbildung vermittelt hat und nicht der Mitschüler. Herr Berg sieht sich mit einer Vorhaltung konfrontiert, die seine Berufskarriere nicht als eigene Leistung anerkennt, sondern in Abhängigkeit vom Zufall bzw. dem Zurückstehen eines Mitschülers beschreibt. „Es war vielleicht Spaß gemeint“ drückt aus, dass er aber „irgendwie“ auch ernstere Hintergründe bei seinen Mitschülern vermutet. Er muss erkennen: „nur sie denken ja noch dran“, es scheint „sie“ nicht los zu lassen⁶⁸. Er will nicht

⁶⁸ In die ähnliche Richtung zielt ein Vorwurf, der sich auf den Hausbau der Familie Berg bezieht: „Er hat mir zum Beispiel gesagt, dass er heute noch nicht, ja nicht bewundert, nein, also, dass ich das Haus hier, hier stand nix auf dem ganzen Berg nichts, ich habe seine“ // „... ja, ich habe mich dann bemüht. Ja klar, ich kriegte dann vom (Name und Ort) das Grundstück. Fünf Mark der Quadratmeter. So, der Vertrag wurde beanstandet, war zu teuer, kriegte zwei Mark wieder, habe ich drei Mark bezahlt. (...)“ // „Und dann hat er (///), er sagte er hatte schon immer als Kind gesagt: ‚Mensch da ein Haus hinbauen!‘ Und ich wäre derjenige gewesen, der das Haus hier hingebaut hat. Und ein Haus, sagte er, was heute nach fast 40 Jahren immer noch ein Gesicht hat. ‚Ja nun‘, sage ich, ‚ich war doch auf ‚m Bauamt, ich habe mir dat doch selber gezeichnet‘ und so weiter. Ja, und das lässt ihn nicht los. Das habe ich gemerkt, er sagt auch, er ging auch heute mit seiner Familie, wenn er von (Ort) käme immer mal wieder auf den (Standort des Hauses).“

Deutlich wird in dieser Erzählsequenz, dass sein Mitschüler schon lange den Wunsch hegte, an gleicher Stelle zu bauen. Er sieht sich mit dem „Vorwurf“ konfrontiert, dass letztendlich aber er das Haus „hier hin gebaut“ hätte, nicht irgendein Haus, sondern eines, das „heute nach fast 40 Jahren immer noch ein Gesicht“ (und damit Wert) hat. Herr Berg führt Gründe an, weshalb ihm das Bauen leicht gefallen sei: „ich war doch auf m Bauamt“ und „ich habe mir dat doch selber gezeichnet“. Er hat den Hausbau selbst in die Hand genommen; nicht zuletzt haben

behaupten, dass in dieser Aussage „eine Wertigkeit“ liegt, aber sie erinnern sich noch genau daran. „Dass sie nach 50 Jahren das noch mal wieder erwähnen“ – der Vorwurf findet keine Ende, währt ewig. Er rechtfertigt seinen damaligen Weg, beschreibt, er habe sich „ja darum nicht gerissen“ und er „wusste gar nicht, was das auf sich hatte“. Er will verdeutlichen, dass er nicht vorsätzlich oder bewusst gehandelt hat, keinem etwas wegnehmen wollte, sondern ihm die Lehrstelle praktisch ohne sein Zutun eröffnet wurde.

22|*Die beruflichen Erfolge der anderen.* „So, hat die Lehre da absolviert und nach ein paar Jahren irgendwann hat man ihn zur Commerzbank (Stadt) geschickt. Der hat, ist da seinen Weg gegangen. Oder ein höherer, ich weiß nicht ob Sie den in Erinnerung haben, so mit so 'nem Schneuzer, war nicht so sehr groß, der ist ein höherer Bundesbeamter.“ // „Oder ein großer, der (Name), der hat bei seinem Großvater Schuhmacher gelernt. Der ist dann nachher zur Firma (Firmenname) gegangen, (...) der ist nachher Betriebsleiter beim namhaften Werk (Name und Stadt).“ // „So, hat in (Stadt) studiert, Vollstudium, (...) war sie mal Oberin, war Leiterin (...). Und hat dolle Karriere gemacht, sitzt heute in (Stadt).“ // „Eine Auslandskorrespondentin bei (Name der Firma und Ort). 40 über 40 Jahre bei der Firma, eine ganz hervorragende Kraft gewesen.“ // „Ja, der ist ja Geschäftsführer bei der Firma (Name), hier BMW-Vertretung, war er.“ // „Er hat sieben Semester Sprachenschule, wollte auch irgendwie den Dolmetscher noch machen, hat aber auch gleichzeitig die (Name) erwähnt, die hat durchgezogen, hat Dolmetscherdiplom und, und, und. Das ist die Nonne, die in (Name), die sehr ehrgeizig ist.“

KOMMENTAR. Die berufliche Wege seiner ehemaligen MitschülerInnen sollen den Nachweis eigener ‚Normalität‘ erbringen. Er beobachtet und beschreibt ähnliche Karrierewege, MitschülerInnen mit vergleichbaren Erfolgen – und streicht heraus, dass er kein ‚Einzelfall‘ ist.

23|*„Nicht erkannt“.* „In den Fünfziger Jahren weg, nie mehr gesehen, den hab' ich auch nicht erkannt. Der stand, als sie 'reinkamen, zu vier oder fünft standen wir vorne im Lokal, da stand der bei. Ich hab' den nicht wiedererkannt. Ja, und so war so manch einer.“

KOMMENTAR. Herr Berg beschreibt eine Situation zu Beginn des Treffens (Begrüßungsrunde), die ihn mit dem Problem konfrontiert, dass er einige seiner Mitschüler nicht wiedererkennt. Als Begründung führt er an, er habe sie seither (seit den „Fünfziger Jahren“) „nie mehr gesehen“. Dabei betont er das aktive Tun seiner Mitschüler, deren Wegzug aus dem Heimatort.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die ‚ewigen‘ Vorhaltungen

Eine zentrale Erfahrung in der Begegnung ist für Herrn Berg, dass ihm auch heute noch seine ehemaligen MitschülerInnen vorhalten, ohne sie wäre seine Karriere nicht möglich gewesen. Hintergründig sieht Herr Berg sich mit dem Anspruch konfrontiert, dass sie Dankbarkeit und Anerkennung für ihr eigenes Zurückstehen von ihm erwarten bzw. dafür, dass sie den Karriereweg von Herrn Berg ‚geebnet‘ haben. Wie sich schon in den Erinnerungen an die ehemaligen Mitschüler zeigt, hat Herr Berg diese Vorhaltungen bereits im Vorfeld erwartet. Es scheint, als wären sie ein Auslöser für sein Bemühen, ein Treffen *für* seine ehemaligen MitschülerInnen ins Leben zu rufen. Ein zentrales Motiv der Initiierung des

es ihm aber Beziehungen zu zentralen Stellen und spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten ermöglicht, seinen Wunsch dann auch umzusetzen. Herauszulesen ist, dass er – ähnlich wie beim beruflichen Werdegang – dies als besondere Chance und Glück wertet. Chancen und Glücksfälle, die andere MitschülerInnen in dieser Form nicht hatten und ihm eine Sonderstellung geben. Er merkt bei seinem ehemaligen Mitschüler, dass ihm das – das besondere Glück, dort ein Haus gebaut zu haben, die Bevorzugung etc. – nicht los lässt.

Treffens im Alleingang liegt in dem Bemühen um ‚Widergutmachung‘ – vor dem Hintergrund der Verflechtungen zwischen ihm und seinen MitschülerInnen.

Das Thema bei Herrn Berg

Die Bemühungen von Herrn Berg um *Widergutmachung* spiegeln den verpflichtenden Charakter eines biografischen Auftrags wider (oder auch Abhängigkeiten den ehemaligen MitschülerInnen gegenüber). Um *Anerkennung und Zugehörigkeit* zu erreichen, macht er seinen ehemaligen MitschülerInnen die Begegnung zum *Geschenk*. Weniger positiv formuliert könnte dies auch als Versuch gedeutet werden, sich frei zu kaufen. Gleichzeitig braucht er die anderen, um sich aus der biografischen ‚Falle‘ befreien zu können (die ich näherungsweise als alte Schuld und Schuldgefühl bezeichnen möchte). Die Widergutmachung bezieht sich dabei auf das Kollektiv; individuell-biografische Anstrengungen liegen in seiner Suche nach Selbst-Anerkennung und Selbst-Befreiung – u.a. in dem Versuch, den Verlauf seines Berufsweges selbst als eigene Leistung anerkennen zu können.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Biggi

Zur Person Biggi ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt. Ihr Abitur hat sie an einem Gymnasium in einer nordrhein-westfälischen Stadt gemacht (Mitte der 90er-Jahre). Biggi lebt bei ihren Eltern, hat einen ‚festen‘ Freund und studiert im dritten Semester Sozialpädagogik.

Zum Treffen Das erste Treffen mit ihren ehemaligen MitschülerInnen fand im Sommer – gut ein Jahr nach dem Abitur – statt. Das Treffen lag beim Interview wenige Wochen zurück.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation Als ich im Rahmen einer Uni-Veranstaltung ein Gespräch mitanhörte, in dem deutlich wurde, dass Biggi ein Abiturtreffen besucht hatte und das Abitur nur ein Jahr zurücklag, bat ich sie um ein Interview, dem sie gleich zustimmte. Das Interview fand in einem Büro innerhalb der Universität statt. Biggi übernimmt von Beginn an die Rolle der Sprecherin, erzählt sehr flüssig und lebendig, ist gleich mittendrin in der Beschreibung des Treffens. Das Interview dauerte knapp zwei Stunden.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

1|Das Treffen fand ein Jahr nach dem Abitur statt. Einen besonderen Anlass gab es nicht. Organisiert hat das Treffen ein Mitschüler: „Und dann, da ist wohl auch noch was schief gelaufen, die Leute sollten LK-weise (LK=Leistungskurs; dV) benachrichtigt werden. Also, die Person, die jetzt für unseren LK zuständig war, die ist da eigentlich ziemlich genau mit allem; penibel. Also die erledigt ihre Aufgaben wirklich perfekt, und die würde nie irgendjemanden vergessen, da eine Einladung zu schreiben. Aber da war halt einer vom Deutsch-LK, der hat dann da so 'n bisschen geschlampt mit der Einladungssache. Und da waren halt einige, die keine Einladung gekriegt haben. Und eine, die war auch dabei, der hatte ich das auch gesagt: ‚Komm doch, ist doch egal, wenn Du keine Einladung gekriegt hast.‘ Nee, das wäre ihr zu blöd, und ich sage: ‚Er hat es doch einfach nur vergessen‘, oder ist ja normal auch nicht wichtig, aber sie hat gesagt, ich komme dann nicht halt. Das waren einige aus 'm Deutsch-LK, die da nicht gekommen sind. Vielleicht teilweise auch aus Unwissenheit. Weil sie einfach, weil sie nicht informiert waren.“

KOMMENTAR. Biggi beschreibt, dass mit den Einladungen „was schief gelaufen“ sei, da nicht die eigene LK-Zuständige die Einladungen verschickt, sondern „einer vom Deutsch-LK“, der ein „bisschen geschlampt“ habe. Sie erlebt im Vorfeld, dass eine Mitschülerin auch auf ihr Drängen hin nicht zum Treffen kommen will, weil die offizielle Einladung fehlt.

Ablauf des Treffens

Den Rahmen des Treffens bildet ein Grillfest in einer Hütte, die mitten im Wald liegt. Es beginnt an einem Samstagabend, ab 18 Uhr. PartnerInnen der Ehemaligen und LehrerInnen waren nicht eingeladen. Jeder trägt etwas zum Treffen bei (es soll gegrillt werden): „... da war also eine bei, die hatte Wackelpeter zwei Schüsselchen, und sie hat, also diese Freundin hatte jetzt Baguettes mitgebracht, und ein Mädchen hatte noch Brot selber gebacken, und ich habe dann eine Schüssel Salat mitgenommen (...).“ Biggi verabredet sich mit einer ehemaligen Mitschülerin: „Ich habe da die Frau dann angerufen, und gefragt, wann die dahingehen wollte. Und dann haben wir uns einen Termin ausgemacht. Ja, und dann haben wir uns erst alle, haben wir uns zu viert bei ihr getroffen, und sind dann, das war ja im Wald, sind halt von der Schwester erst noch so 'n Stück bis an 'n Waldrand gefahren worden und dann sind wir dann mit unseren Klamotten, da sind wir dann in 'n Wald gestieft. Und auf der Einladung (...) stand 18 Uhr, sollte es eigentlich beginnen, aber wir haben uns dann erst um viertel nach Sieben ungefähr bei ihr getroffen und sind dann da hoch (...).“ Als sie ankommen, sind „...“

schon einige Leute da, und da wurde schon gegrillt und so (...). Auf jeden Fall kamen wir da hoch, und dann war 's schon alles so: ‚Hey‘, und ‚hallo‘ und ‚wie geht 's‘, und es war einfach gut. Da hatten wir alle gute Laune auf einmal. Dann vorne, da standen also schon ein paar Leute und drinnen war noch nicht soviel los. Und dann sind wir aber erstmal rein (in die Hütte), und haben die Salate reingestellt, und haben uns dann auch erstmal was zu Essen gekriegt.“ Die Hütte und der Vorplatz füllen sich, später wird getanzt: „... Ja, und dann kamen dann immer mehr Leute. Und da wurde dann hinterher auch noch so 'ne Musik zum Tanzen, also erst saß da auch einer, der spielte dann mehr so nur seine Musikrichtung, da war also dann nicht so viel. Und hinterher war es dann gemischt, da fingen dann auch so 'n paar Leute an zu tanzen (...).“ Es ist ein zwangloses Fest, die TeilnehmerInnen wechseln zwischendurch die Plätze (Biertische und -bänke), setzen sich zu anderen MitschülerInnen einfach dazu: „Ja, dann saßen am Tisch saßen welche, da haben wir uns dann so beigeetzt (...).“ Im Laufe des Abends wird reichlich Alkohol getrunken: „Und wir waren nun auch schon schwer alkoholisiert (...).“

Weitere Treffen geplant?

2| „Da haben wir noch gar nicht drüber gesprochen. Ich nehme mal an, dass diese Gruppe, die das organisiert hat, dass die da sicherlich sich später da drum kümmern werden.“

KOMMENTAR. Über ein Folgetreffen hat Biggi mit ihren MitschülerInnen noch nicht gesprochen. Sie geht aber wie selbstverständlich davon aus („sicherlich“), dass sich die Organisationsgruppe auch um das nächste Treffen „kümmern“ wird.

Situation vor dem Treffen

3| „Wie wird das wohl“. „Obwohl ich ja vorher gedacht hab': ‚Ach nee, wie wird das wohl.‘ Und so dann bilden sich diese Gruppen, und so und wie stehst Du dann wohl dabei, weil du halt nie soviel mit den Leuten zu tun hast. Und also, es hat sich eigentlich ganz entgegen meinen Vorstellungen entwickelt, diese ganze Fete, das Treffen.“

Biggi ist im Vorfeld des Treffens voller Zweifel – und wird positiv überrascht. Sie fürchtet, dass sich „diese Gruppen“ bilden und sie nicht recht weiß, wie sie „dann wohl dabei“ stehen wird, ob sie dazugehört oder nicht.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

4| *Gegenseitiges Akzeptieren.* „Ja, das finde ich ja da ganz gut dabei, bei der Stufe, da wird man halt so akzeptiert wie man ist, weil das war (?.) schon immer so, dass da die unterschiedlichsten Typen zusammen waren und das war, das war auch, das fand ich auch immer so gut an dieser Stufe, dass man da halt hingehen konnte, egal wie man aussah oder wie man war, man wurde so akzeptiert. Es waren dann halt Leute, die man wohl zu einer Gruppe zuordnen konnte, die so vielleicht von der Persönlichkeit her so gleiche Züge aufwiesen oder auch so von der Kleidung, sich gleich kleideten, aber alles in allem so verstand sich jeder mit jedem eigentlich gut, bis auf so 'n paar Leute. Ja. (///).“

KOMMENTAR. In ihren Erinnerungen ist die „Stufe“ offen und tolerant. Sie setzt sich aus den „unterschiedlichsten Typen“ zusammen, die einander akzeptieren und verstehen. Cliques gab es nur vereinzelt. Sie beschreibt eine große und offene Gemeinschaft.

5| *Die „unbeliebten“ Lästler.* „Und eine Gruppe war da also das waren auch nur drei, oder vier Mann, die waren also da in unserer Stufe eigentlich, ja unbeliebt, weiß ich nicht, aber es war halt so, dass die immer versucht haben, irgendwie andere Leute in 'n Dreck, durch 'n Dreck zu ziehen, und irgendwie zu lästern oder die schlecht zu machen und so.“ // „Also letztes Jahr, da war es auch so, dass sich da einige Leute haben einschüchtern lassen von

dieser Gruppe, aber das – sie haben es bei mir auch so versucht, immer so halt so doofe Bemerkungen abgesehen und so (...).“

KOMMENTAR. Die Ausnahme bildet eine kleine Gruppe, die gegen einzelne SchülerInnen aus der Stufe vorgeht: lästert, einschüchtert etc. Dieses Verhalten betrifft jedoch nicht Biggi direkt, sondern ihre MitschülerInnen aus der Stufe.

6|*Gemeinsame „Wünsche und Träume“.* „... wir haben zusammen Abi gemacht, wir haben was zusammen geschafft, (...) noch gut so daran erinnern, was letztes Jahr gewesen ist, und da haben wir dann auch drüber gesprochen, auch so letztes Jahr war alles noch so, die Wünsche und Träume (...).“ // „... wir haben da was zusammen gemacht, wir haben da irgendwie schöne Sachen erlebt (...).“

KOMMENTAR. Biggi betont das „wir“, das in der gemeinsamen Leistung besteht, im Abitur, aber auch in gemeinsamen Erlebnissen, „schöne Sachen“, die sie gemeinsam gemacht haben. Die „Wünsche und Träume“ sind die einer Gemeinschaft, die miteinander über die Zukunft fantasiert. Wünsche und Träume, die ein gemeinsames Empfinden symbolisieren. Gleichzeitig markieren sie in der Erinnerung einen gemeinsamen Startpunkt und Aufbruch.

7|*Etikettierung eines Mitschülers.* „... da denke ich mir auch, dass der vielleicht von Anfang an so 'n Stempel aufgedrückt gekriegt hat in der Schule. Da war das schon immer so: Du bist der, Du bist 'n Streber und Du hast nichts anderes als Lernen im Kopf. Vielleicht, dass er überhaupt keine andere Möglichkeit hatte, einfach mal zu zeigen, dass er ein anderer Typ ist.“

KOMMENTAR. Biggi denkt im Zuge ihrer Erinnerungen über die Etikettierung („Stempel aufgedrückt gekriegt“) eines Mitschülers nach. Sie beschreibt einen automatisch verlaufenden, fremdgesteuerten Prozess der Zuschreibung innerhalb der Schule („Streber“, nur „Lernen im Kopf“).

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die gemeinsamen „Wünsche und Träume“

Biggis Erinnerungen an die MitschülerInnen sind im Wesentlichen von einem Gefühl der Gemeinsamkeit geprägt – vor allem hinsichtlich des gemeinsamen Abiturs, das auch kollektive Hoffnungen und Ängste, Wünsche und Träume beschreibt – den ersten gemeinsamen Schritt in die Welt der Erwachsenen.

Erinnerungen an: Schule und LehrerInnen

8|*Der verständnisvolle Lehrer.* „... und das war unser LK, Bio-LK-Lehrer, und der ist unheimlich auf uns eingegangen, der war schon fast wie 'n Kumpel so. Der hat uns auch zu sich nach Hause eingeladen, und bei dem konnte man sich einfach wohl fühlen. Der hat auch gesagt: ‚Wenn Ihr einen Freund habt, und Ihr wisst nicht, wo Ihr hingehen sollt‘, sagt er ‚ich hab' 'n riesigen Garten.‘ Und dann hat er so 'ne Kuhle da wo wirklich meterhohes Gras drumherum war. Da sagte er: ‚Dann könnt Ihr Euch da reinsetzen, und ich lass' Euch in Ruhe, ich bringe Euch noch die Getränke und so.‘ (...). Also der ist unheimlich auf uns eingegangen.“

KOMMENTAR. Biggi hat positive Erinnerungen an einen Biologie-Leistungskurs-Lehrer, der auf die SchülerInnen eingegangen ist und bei dem man sich „einfach wohl fühlen“ konnte. Das beschriebene partnerschaftliche Verhältnis bezieht sich auf den privaten Bereich, außerhalb der Schule.

9|*Die ‚kümmernde‘ Schule.* „... die Leute die zur Schule gehen, die haben es gut, die brauchen sich um nichts anderes mehr zu kümmern, dazu war die Schule da.“

KOMMENTAR. In dieser Erinnerung an Schule schwingt Wehmut mit: SchülerInnen „haben es gut“, weil sie sich nur um den kleinen und überschaubaren Lebensraum Schule

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

kümmern müssen. *Schule als beschützter Lebensraum*, der seine SchülerInnen vor der Welt draußen schützt.

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen und das ‚Aufgehobensein‘

Die Erinnerungen an die LehrerInnen und die Schule haben Aufgehobensein und Wohlfühlen zum Thema: Im speziellen den verständnisvollen und partnerschaftlichen Lehrer und als Rahmen die Schule, die sich ihrer SchülerInnen annimmt und sie vor der Welt draußen schützt.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

10|*Eine Gemeinschaft entsteht.* „... aber es war halt so das Gefühl: so wir haben zusammen Abi gemacht, wir haben was zusammen geschafft, und wir gehören irgendwo noch zusammen (...).“

KOMMENTAR. Sie beobachtet und erlebt das Entstehen einer Gemeinschaft. Es dominiert das Gefühl der Zusammengehörigkeit, ausgelöst durch die Verknüpfung von gemeinsamer Leistung und gemeinsamen Erleben. Das „irgendwo“ deutet an, dass es sich um Gefühle von Gemeinsamkeit handelt, die sie nicht genau verorten kann, „noch“, dass es die Schulzeit und das Abitur, die Auflösung der formalen Existenz der Stufe, überdauert hat.

11|*„Du gehörst dazu.“* „Und dann war diese Fete da, und man kommt rein, und man wird so akzeptiert wie man ist. Und man wird angelacht, und das ist einfach nur, da wird einem das Gefühl gegeben: Du gehörst dazu, Du gehörst zu uns, und wir sind eine Gruppe. Und das war einfach toll.“ // „Und da haben wir also doch schon sehr viel Spaß gehabt so. Ja, und dann kamen dann immer mehr Leute. Und da wurde dann hinterher auch noch so 'ne Musik zum Tanzen (...).“

KOMMENTAR. Biggi beschreibt eine „Fete“ mit lockerer Atmosphäre – ein insgesamt fröhliches und unbeschwertes Zusammensein. „Man wird angelacht“, fröhlich begrüßt und in den Kreis aufgenommen. Biggi beschreibt ein verbindendes Gefühl, *eine* Gruppe und Einheit, die „einem das Gefühl“ gibt, ein Teil von ihr zu sein. Die einzelnen Mitglieder scheinen in der Gemeinschaft aufzugehen, mit ihr zu verschmelzen.

12|*Wird gemeinsam bilanziert.* „... es konnten sich auch alle Leute noch gut so daran erinnern, was letztes Jahr gewesen ist, und da haben wir dann auch drüber gesprochen, auch so letztes Jahr war alles noch so, die Wünsche und Träume und dann wurde teilweise schon so Bilanz gezogen, was hat sich jetzt geändert, sind diese Träume und Wünsche jetzt schon so weit in Erfüllung gegangen, oder was hat, was wurde verwirklicht so.“

KOMMENTAR. Ausgehend von den Erinnerungen daran „was letztes Jahr gewesen ist“ (vgl. dazu auch 6|), den gemeinsamen Erfahrungen, wird darüber gesprochen, was aus den „Wünschen und Träumen“ bis „jetzt“ geworden ist. Was hat sich zwischenzeitlich verändert? Was wurde verwirklicht bzw. ist in Erfüllung gegangen? In der Gruppe der Ehemaligen wird gemeinsam reflektiert, wie sich, ausgehend von den gemeinsamen Startchancen, dem Abitur, die individuellen Vorstellungen und Wünsche umgesetzt haben. Wohin hat der Schulabschluss bis jetzt geführt? Damit verbunden ist auch die Frage, ob der richtige Weg zur Einmündung in das Berufsleben gewählt wurde, ob beispielsweise eher ein Studium oder eine Berufsausbildung sinnvoll ist.

13|*„Smalltalk.“* „... aber es war eigentlich mehr so nicht so: Was machst Du denn jetzt oder so, sondern wir haben uns dahingezetzt und wir haben einfach zusammen so geredet, was der andere jetzt macht, beruflich oder so, das interessierte erstmal gar nicht. Es ging erstmal so:

Was machste denn im Moment oder so, einfach so Smalltalk oder wie man das nennt, ich weiß es nicht.“

KOMMENTAR. Der Einstieg in unbefangene Gespräche gelingt leicht – ohne den Umweg über gezielte Fragen nach dem beruflichen Hintergrund. „Was machste denn im Moment“ spiegelt das Interesse an der ganzen Person wieder, schließt auch Beziehungen, Hobbys etc. mit ein. Das Gegenüber kann sich leichter aussuchen, was es erzählen bzw. antworten will.

14|„*Beziehung*“ ist Thema. „... wie dann jeder so 'ne unterschiedliche Auffassung von Beziehung kriegt. So wie die eine, wo ich mit gesprochen habe, die sagte schon: ‚Hoffentlich geht mein Freund jetzt nicht irgendwo anders hin studieren, weil dann sehen wir uns nicht mehr so oft, und dann wird unsere Beziehung ganz anders. Weil er lernt andere neue Leute kennen, ich lerne vielleicht neue Leute kennen, und irgendwann geht 's dann auseinander‘, ja (...).“ // „Also wir haben da zu dritt oder zu viert halt so über Beziehungen gesprochen. Da war das schon, da hat also alles andere überhaupt keine Rolle mehr gespielt, da war, da konnte man wirklich schon klar erkennen, welche Vorstellung von Beziehungen die einzelnen Leute haben. Und da spiegeln sich halt auch so Persönlichkeiten dann halt wieder, wohl.“

KOMMENTAR. Partnerschaftsbeziehungen sind ein großes Thema in den Gesprächen. Hier erkennt Biggi, wie sich „unterschiedliche Auffassungen von Beziehung“ entwickeln, die die „Persönlichkeit“ bzw. Individualität widerspiegeln. Biggi erkennt „klar“ unterschiedliche Vorstellungen von Beziehung, die neu für sie sind, weil sie sich zwischenzeitlich geformt haben. Sie ist bemüht, Persönlichkeit und Beziehungsvorstellung miteinander zu verknüpfen.

15|*Was wäre, wenn ...* „Also wie ich am Samstagabend 'rauskam, da stand schon ein Pärchen da die vorher noch nicht zusammen waren. Also das ist witzig (lacht). Also bei mir kam, also bei mir war 's auch so, da kam auch jemand an, den, mit dem habe ich mich schon immer gut verstanden eigentlich, und da meinte er: ‚Hey Biggi, meinst du nicht, dass wir ein tolles Paar wären?‘ und so, und wir beide (lacht) das wäre doch bombig und so. Da habe ich aber eigentlich nur drüber gelacht, weil ich habe auch einen Freund, und ich würde auch dann nie irgendwas mit 'nem anderen anfangen. Und wir waren nun auch schon schwer alkoholisiert, (lacht), dann ist man ja sowieso oder hat, da isst ja sowieso leichter so was zu sagen. Ja.“

KOMMENTAR. Biggi beobachtet ein „Pärchen“, das „vorher noch nicht zusammen“ war. Kurz blitzt der Gedanke auf, wie es wäre, wenn sich aus einer Schulkameradschaft mit ihrem ehemaligen Mitschüler ein ebensolches Pärchen entwickeln würde („also bei mir war's auch so“.) Ein (spielerischer) Gedanke, über den sie dann „eigentlich“ nur lacht und den sie schnell und vehement wieder zurückdrängt, mit der Begründung, sie habe einen Freund und sie seien „schwer alkoholisiert“ gewesen.

16|„*Mitten da drin*“. „Und dadurch, dass ich jetzt gesagt habe, ich übernachtete da, da war das total aufgehoben, da war ich mitten da drin dann so, so integriert, nicht irgendwie (///) sonst komme ich dahin, und dann fragen die, ja fragen die Leute: ‚Biste mit 'm Auto hier, trinkst was?‘, oder so. Und dann habe ich meistens gesagt: ‚Ja, ich fahre, und ich trinke nichts‘, und so. Und dann war 's schon so Distanz – weiß ich nicht – aber es war schon nicht so, dass man so mit dazu gehörte so, ist halt, es ist ja auch so, wenn man am Tisch sitzt und sagt: ‚Komm' wir trinken jetzt mal 'n Bier zusammen.‘“

KOMMENTAR. Biggi entscheidet sich dafür, nach der Fete bei einigen ihrer MitschülerInnen zu übernachten. Eine für sie neue Situation: die Fremdheit und Distanz ist „aufgehoben“, sie fühlt sich „mitten da drin“ und „integriert“. Vor diesem Treffen hatte sie sich eher distanziert verhalten, diesmal bringt sie sich voll ein, beispielsweise indem sie mit den anderen auch Alkohol trinkt, ohne sich so wie sonst kontrollieren zu müssen (der Gedanke an das Autofahren).

17|*Neu kennen lernen*. „... und was da total komisch war, da war einer der war immer die ganze Zeit lang, ich kannte den gar nicht anders, war der total ruhig und in sich gekehrt. (...)

und der war echt nur zum Lernen geboren so. Der kam an und sagte: ‚Hey, Biggi, was machste denn so?‘ Ich dachte, das gibt es doch nicht, das ist ja komisch, der hat sich also total gedreht, also den habe ich nicht wiedererkannt, ehrlich. (...). Und er kam an und tanzte erstmal, und der ist sonst nie auf Feten gegangen, gar nichts. Es hat mich sowieso gewundert, dass er überhaupt da war. Also das war wirklich (///), und dann fragte er dann so, wie denn mein Studium so wäre, und dann habe ich so 'n bisschen erzählt und dann, das war so ganz typisch für ihn, was denn das Ziel den Studiums wär und immer so zielgerichtet, und (lacht) da habe ich also da habe ich den sofort dran wiedererkannt. Das war ganz typisch für ihn eigentlich.“

KOMMENTAR. „Total komisch“ empfindet Biggi eine Situation mit einem ehemaligen Mitschüler, der sich heute anders verhält und darstellt, als sie ihn eigentlich kennt. Sie ist überrascht „das gibt’s doch gar nicht“, „der hat sich also total gedreht“. Sie erlebt einen ehemaligen Mitschüler verändert und bringt ihre Verwunderung zum Ausdruck – im ersten Moment weiß sie mit der Veränderung nicht umzugehen. Erst als sie über Biggis Studium reden, wird er ihr wieder vertraut, ist wieder der alte: „das war so ganz typisch für ihn“, „da habe ich den sofort dran wiedererkannt“. Die Möglichkeiten der Einordnung und des Wiedererkennens geben ihr Sicherheit. Auch bei anderen MitschülerInnen bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich darüber freut, dass diese „unverändert“ geblieben sind. „Also das war eigentlich wie immer“ – vertraut und sicher.

18|*Neue Gruppen.* „Was mir auch aufgefallen ist, ist dass diese, dass da so Gruppen, wie vorher bei uns in der Stufe waren, dass das auf einmal aufgehoben war. Das war wirklich seltsam. Ich hätte jetzt mehr gedacht, dass die Leute dahin kommen, und sich wieder grüppchenweise so zusammensetzen, so wie die Zusammensetzung halt auch beim Abitur war (...).“

KOMMENTAR. Biggi fällt auf, dass sich „Gruppen“ aus der Stufe auflösen und dass alte Konstellationen keinen Bestand mehr haben. Eine „seltsame“, erst einmal befremdliche Situation für Biggi, die im Vorfeld des Treffens davon ausging, auf die gleichen Gruppen wie früher zu stoßen.

19|*„Wie alles so anfängt“.* „Und das war schon irgendwie, das merkte man auch schon irgendwie so den Unterschied so, wie das alles so anfängt. Dass man halt am Ort bleibt, und dass da Leute sind, die von Anfang an sofort in die Welt gehen.“

KOMMENTAR. Sie beobachtet den Beginn bzw. den Startpunkt unterschiedlicher Lebenswege. Sie bleibt, ähnlich wie eine Mitschülerin, „am Ort“, hat auch ähnlich wie diese „keine Perspektive von zu Hause wegzugehen“. Die andere Mitschülerin kontrastiert diese Beschränkung; andere Möglichkeiten können gedacht werden. „Wie alles so anfängt“ bezieht sich auch auf die Festlegung des Lebensweges, sie selbst zählt sich nicht zu denen, die „von Anfang an sofort in die Welt“ gehen. Anfang und Ende des Lebensweges beziehen sich aufeinander, der *richtige Beginn* legt den weiteren Verlauf des Weges fest.

20|*„Geborgenheit“ und „Halt“.* „Das war irgendwie so 'n Gefühl von Geborgenheit. Das kann ich auf jede, jeden Fall so sagen, weil es war, es hat jetzt auch mit meinem privaten Hintergrund eigentlich was zu tun, weil im Moment fällt da so einiges auseinander mit Beziehungen auch, und da war ich also im Moment auch so 'n bisschen irritiert. Und dann war diese Fete da, und man kommt 'rein, und man wird so akzeptiert wie man ist.“ // „Das war auch, wir sind auch Leute, die auch studieren zum Beispiel, und in meinem Heimatort – sage ich jetzt mal – da sind Leute, die studieren eher eine Ausnahme. Die meisten Leute fangen da eine Ausbildung an, weil ich halt vom Dorf komme – sage ich mal – 2000 Einwohner. Und da ises halt, da kann ich, so habe ich das Gefühl, es wird oftmals auch nicht akzeptiert, wenn ich sage, wenn die sagen: ‚Ho, es ist Fete und so, kommste’ mit?‘. Und ich sage: ‚Nee, ich habe gearbeitet heute, und ich muss noch an einer Hausarbeit arbeiten’, (...). Dann wird nur gesagt:

„Ja, ja, Du musst, Du und Dein Studium’, oder irgendwie so. Also das verstehen die Leute nicht, die können es nicht verstehen, (...). Und dann diese Fete, da spricht man mit Leuten, die das gleiche Problem haben und das ist einfach schön. Das ist einfach gut. Zu wissen, dass da Leute sind, die genauso denken und die einen wirklich so akzeptieren wie man ist mit allen Macken. Also das hat mir schon Halt gegeben.“

KOMMENTAR. Das Treffen vermittelt Biggi ein „Gefühl von Geborgenheit“. Sie erklärt, dass dies etwas mit ihrem sich verändernden „privaten Hintergrund“ zu tun habe – die selbstverständliche Vertrautheit im Kreis der ehemaligen MitschülerInnen bietet ihr in dieser Situation der Veränderung und Auflösung „Halt“. Eine Sicherheit, die sich auf der Basis eines Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls vermittelt: „Du gehörst zu uns“ und „wir sind eine Gruppe“. In ihrem Umfeld (Wohnort) fühlt sich Biggi nicht verstanden und in ihren Ansprüchen nicht akzeptiert. Als Studierende gerät sie in eine Außenseiterposition. Das ist unter den Ehemaligen anders. Sie betont „wir sind auch Leute, die auch studieren“, ein Kreis, in dem das Studieren normal ist, dazu gehört. Es bietet sich Gelegenheit mit Leuten zu sprechen, die sich mit den gleichen Problemen beschäftigen – „und das ist einfach schön“. Biggi entdeckt Ähnlichkeiten zwischen sich und den anderen, gemeinsame Anknüpfungspunkte.

21|„Einigen war das halt auch so ergangen“. „Ja, also im Moment stecke ich wieder in einer Phase, wieder einmal in einer Phase, in (Studiengang) muss man sich ja auch entscheiden, ob man jetzt in den pädagogischen Bereich mehr geht oder in den Verwaltungsbereich oder. Bei mir steht jetzt halt ein Praktikum bevor, und da freue ich mich eigentlich sehr drauf (...) aber jetzt bin ich schon wieder total durcheinander, verunsichert (...) und jetzt weiß ich überhaupt nicht mehr, welchen Zweig ich jetzt wirklich einschlagen soll. Also das ist im Moment, ich nehme an, dass sich das auch erst kurz vor Semesteranfang entscheiden wird dann. Bei der Wahl der Seminare und dann. Ich ärgere mich da eigentlich drüber, dass das immer so hin- und hergeht. Weil ich bin immer unsicher, und da verschwendet man – verschwenden kann man nicht sagen, aber man denkt halt soviel da drüber nach, was mach ich jetzt, was mach ich jetzt. Man könnte diese Energie für ganz andere Sachen (lacht) aufbewahren. (...). Einigen war das halt auch so ergangen, die halt während des Studiums dann auch so Höhen und Tiefen hatten, und mit Krise und: ‚Ich höre auf, und ich schmeiß’ es hin.’“

KOMMENTAR. Biggi erfährt in Gesprächen mit ihren ehemaligen MitschülerInnen, dass es einigen ähnlich ergeht „die halt während des Studiums dann auch so Höhen und Tiefen hatten, und mit Krise“. Sie denkt intensiv über den richtigen Weg nach, manchmal weiß sie nicht, welchen Weg sie wählen soll: „Was mach ich jetzt“. Ihre ehemaligen MitschülerInnen bieten ihr Sicherheit und Orientierung, weil es ihnen ähnlich ergeht. Biggi ist mit ihren Unsicherheiten nicht allein, sie erkennt sie als Teil eines Suchprozesses, den auch die altersgleichen ehemaligen MitabiturientInnen durchmachen.

22|„So hättest Du es auch machen können“. „Und ich habe auch da drüber nachgedacht, eine saß da dabei, die steckt also im zweiten Lehrjahr, und die sagt: ‚Ich mach’ die Lehre jetzt, die Ausbildung, dann habe ich schon mal eine Grundlage und dann kann ich immer noch anfangen zu studieren.’ Und sie kann neben dem Studium immer noch gut, verdient gut, weil sie halt schon die Ausbildung hat. Da habe ich auch nur gedacht: ‚So hättest Du es auch machen können.’ Denn also es ist schon, man lernt so viele andere Wege kennen, und dann denkt man immer so, war das, was du jetzt gemacht hast wirklich so richtig oder biste da jetzt auch so mit zufrieden. Es tun sich wieder viele Fragen auf dann. Also, ja. Und erstmal wird es dann schon ziemlich schwierig, dann wirklich zu sagen, ja, das was ich gemacht habe ist richtig, die anderen werden irgendwo auch mal an ihre Grenzen stoßen. Oder irgendwann vielleicht auch mal sagen, anders hätte ich es auch besser machen können.“

KOMMENTAR. Der Nachvollzug anderer Lebenswege eröffnet Alternativen: „So hättest Du es auch machen können“. Sie lernt „viele andere Wege kennen“ und reflektiert ihren eigenen Weg: „war das, was du jetzt gemacht hast so richtig oder biste da jetzt auch so mit zufrieden“. „Viele Fragen“ tun sich in der Folge des Nachdenkens über den eigenen Lebensweg auf – Biggi empfindet es als „ziemlich schwierig“ zu sagen, das „was ich gemacht habe ist richtig“. Auch die anderen werden „mal an ihre Grenzen stoßen“ oder sagen „anders hätte ich es auch besser machen können“. Auf der einen Seite steht die Reflektion ihres bisherigen Weges, vor allem die Gestaltung und Schwerpunktsetzung innerhalb ihres Studium, als ein Prozess, in dem sie ihren eigenen Weg mit alternativen Lebensentwürfen vergleicht und kritisch hinterfragt. Auf der anderen Seite stellt die Sinnfrage für Biggi auch einen natürlichen Prozess dar. Jeder fragt sich „irgendwann“, ob er sich richtig entschieden hat und stößt an eigene Grenzen. Wichtige Entscheidungen stehen in Biggis Leben an. Ihre Situation spiegelt einen Suchprozess wider: die Suche nach dem für sie passenden Lebensweg. Sie erkennt, dass einige ihrer MitschülerInnen andere Wege gewählt haben, deren Durchsetzungskraft bewundert sie. Gleichzeitig wird ihr auch bewusst, dass Unsicherheiten und Fragen auch bei den anderen vorhanden sind.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen als ‚unterstützende‘ Gemeinschaft

Im Wesentlichen konzentrieren sich Biggis Beschreibungen der Begegnung auf die Gemeinschaft der Ehemaligen. Biggi erlebt, wie die Gemeinschaft entsteht, sie geht als ein Teil von ihr in dieser auf. Die Gemeinschaft vermittelt Geborgenheit und gibt ihr Sicherheit und Halt. Aktuelle und zentrale Fragen können vor dem gemeinschaftlichen Hintergrund neu belichtet werden und alternative Wege geraten ins Blickfeld.

Die Begegnung mit der Schule oder mit den ehemaligen LehrerInnen spielt in den Ausführungen Biggis keine Rolle.

Das Thema bei Biggi

Biggis Aufbruch in die Zukunft ist mit vielen Fragen und Unsicherheiten verbunden. Im Mittelpunkt steht die Überprüfung bisheriger, vor allem richtungsweisender beruflicher Schritte sowie die weitere Planung und Gestaltung der eigenen Zukunft – *die Reflektion und Bilanzierung, die Planung weiterer Handlungen.* Wesentlich ist dabei die Suche nach dem passenden Weg, die im Kreis der Ehemaligen intensiv unterstützt wird. Biggi lernt alternative, vor allem berufliche, Lebenswege kennen, die einerseits ihren Planungsraum erweitern, andererseits aber auch die Erfahrung vermitteln, dass ihre Suche auf normalen Bahnen verläuft. Insgesamt unterstützt die Gemeinschaft Biggi auf ihrem *Weg ins Erwachsenwerden.*

Anne
Bach
Berg
Biggi
Grund
Heidi
Klaus
Mallen
Maria
Peggi
Raimund
Sanne
Wilmer

Portrait – Frau Grund

Zur Person Frau Grund ist zum Zeitpunkt des Interviews 52 Jahre alt und als Lehrerin an einer Hauptschule tätig, ist verheiratet und hat einen Sohn. Frau Grund besuchte in den 50er-Jahren bis in die 60er hinein eine katholische Mädchenrealschule in einer ländlichen (und katholisch geprägten) Region Nordrhein-Westfalens.

Zum Treffen Vor dem Klassentreffen, auf das sie sich hier bezieht, gab es schon Einladungen der Initiatorin, denen sie aber nicht folgte. Das Klassentreffen, das sie einige Wochen vor dem Interviewtermin besuchte, war ihr erstes Treffen, 35 Jahre nach der mittleren Reife. Kurze Zeit danach gab ein zweites kleines Treffen in einem Restaurant und Hotel, an dem sie ebenfalls teilnahm und das sie im Interview einige Male erwähnt.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation Das Interview fand im Lehrerzimmer der Hauptschule statt, während zweier Freistunden, und wurde mehrere Male von Hereinkommenden kurz unterbrochen sowie einmal vom Schulgong. Frau Grund zeigt keine Verständnisschwierigkeiten und übernimmt über weite Strecken die Rolle der Erzählerin. Nur an einigen Stellen stockt der Erzählfluss, ausgelöst durch externe Störungen. An diesen Stellen formuliere ich als Interviewerin Fragen bzw. greife das Vorhergesagte kurz auf, um das Gespräch in Fluss zu halten. Das Klassentreffen selbst durfte ich nach Absprache mit den Initiatorinnen besuchen.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Das Treffen, das Frau Grund besuchte, fand 35 Jahre nach Abschluss der mittleren Reife statt. Vorher gab es schon Versuche, alle Ehemaligen zu einem Treffen zusammen zu bekommen, was jedoch nicht gelang. Ein Treffen Jahre zuvor wurde nur von wenigen Schülerinnen besucht. Dieses Treffen war somit für Frau Grund und einige weitere Ehemalige die erste Begegnung nach über drei Jahrzehnten. Organisiert wurde das Treffen von der früheren und langjährigen Klassensprecherin. Partner der Ehemaligen waren nicht eingeladen, wohl aber zwei ehemalige Lehrerinnen.

Ablauf des Treffens

Das erste Treffen. Die Beschreibung des Treffens basiert auf meinen eigenen Beobachtungen. Das erste Treffen fand im Spätherbst in einem Hotel und Restaurant in der Nähe der ehemaligen Schule statt – es beginnt an einem Samstagnachmittag und es endete für die, die im Hotel übernachteten, im Laufe des Sonntags. Ein angemieteter Raum im Restaurantbereich ist mit getrockneten Pflanzen, Teelichtern etc. dekoriert. Die Wände sind mit Fotos der Schule, der Klasse und der Schülerinnen gestaltet. Alle Ankommenden werden im Eingangsbereich mit Sekt und Saft empfangen und mit lautem Hallo begrüßt. „Sag nicht Deinen Namen“. So lange der Kreis der schon Anwesenden noch ‚überschaubar‘ ist, wollen dies Ehemaligen erst erraten, welche Mitschülerin da vor ihnen steht. Sie postieren sich so, dass sie die Tür ‚im Auge‘ halten können. Einige Male, nachdem Ankommende den Raum betreten haben, wird die Tür wieder verschlossen, um das Eintreffen Neuer genau registrieren zu können. Das ‚Empfangskomitee‘ nimmt vom Umfang her rasch zu – die Nachzüglerinnen werden nun von einer großen Gruppe empfangen, die aber zunehmend mit sich selbst zu tun bekommt (einige haben sich schon in Gespräche vertieft). Es liegt nun bei den Einzelnen, eine Vielzahl ehemaliger Mitschülerinnen zu erkennen und zu umarmen. Dazu müssen sie eine Runde im großen Kreis ihrer Mitschülerinnen drehen, begleitet von fröhlichem und lautem Lachen. Der Empfang wird von Ausrufen begleitet, beispielsweise: ‚Hey, das ist doch unsre (Name)‘, ‚Du bist es, ich habe Dich gleich erkannt‘ oder ‚hast Dich kaum verändert‘. Eine

Ehemalige sagte mir kurz Zeit, nachdem sie angekommen war (und noch im Empfangskreis stand): ‚Wie ich das genieße!‘. Später löst sich die große Runde auf und die Ehemaligen finden sich in kleinen Gruppen zusammen, sekttrinkend und plaudernd.

Im Laufe des Nachmittags gibt es Kaffee und Kuchen und die Schülerinnen gruppieren sich um mehrere Einzeltische unterschiedlicher Größe herum, die dicht beieinander stehen. Die Tische bzw. Sitzplätze werden im Laufe des Nachmittags mehrmals gewechselt. Die Initiatorin und ehemalige Klassensprecherin hält, nachdem alle beisammen sind (sich die erste Aufregung gelegt hat), eine kurze Rede. Sie weist darin auf gemeinsam erlebte Episoden und Ereignisse aus der Schulzeit hin (sie berichtete mir, dass sie dadurch eine Anregung geben wollte, an gemeinsam Erlebtes anzuknüpfen, weil „doch so vieles in den Jahren vergessen (wird; dV)“). Weiterhin verliest sie Briefe von Mitschülerinnen, die nicht kommen konnten (manche entschuldigten sich mit Krankheiten). Eine anwesende Lehrerin wird mit einer Ansprache und der Überreichung eines Blumenstraußes geehrt. (Zu diesem Zeitpunkt verließ ich das Treffen). Am späten Nachmittag unternehmen die Ehemaligen gemeinsam einen Spaziergang und finden sich anschließend wieder zum Abendessen zusammen. Die Begegnung endet erst spät in der Nacht: „Wir haben dann nachher noch zusammengesessen da bis nachts, ne“.

Das zweite Treffen. „Und das zweite Treffen, das war eigentlich sehr gemütlich, wir waren nämlich nicht sehr viele. Und wir hatten in einem Hotel (Name des Hotels), haben wir auch schön gegessen. Ich weiß gar nicht, wie viel da waren. Muss ich mal überlegen. Acht oder neun.“

Weitere Treffen geplant?

1| „Wie so ein Stammtisch“. „Wir haben beschlossen, dass wir, eigentlich haben wir beschlossen, wollten wir uns bei der (Name einer Mitschülerin) in Süddeutschland da treffen zu irgendwelchen Wein-, Weinproben oder so was. Und jetzt habe ich beim Treffen als wir uns dann, das soll also so in Abständen, wir haben jetzt das nächste Treffen für Juni festgelegt, damit nicht soviel Zeit vergeht. So drei, viermal im Jahr, wie so ein Stammtisch.“

KOMMENTAR. Die Gruppe hat gemeinsam überlegt („wir“), die Treffen fortzusetzen. Wie dies genau gestaltet wird, scheint noch nicht klar („irgendwelchen“). Die Gruppe hat beschlossen, sich einige Male im Jahr zu einer Art „Stammtisch“ zusammenzufinden. Die Abstände zwischen den Treffen sollen nicht so groß sein, „damit nicht soviel Zeit vergeht“ – anzunehmen ist, dass die Lebenszeit bzw. die zeitliche Ressourcen in den Vordergrund rücken. Zwischenzeitlich ist eine Mitschülerin gestorben und eine weitere schwer erkrankt – diese Geschehnisse deuten darauf hin, dass Krankheit und Tod verstärkt thematisiert werden und somit die eigene Lebenszeit. Der Wunsch nach häufigen Treffen scheint damit verbunden.

Situation vor dem Treffen

2| „Zwiespältige Gefühle“. „... es ging mir sicherlich so wie vielen anderen, waren ja noch mehr da, die zum ersten Mal da waren. Ich habe mich da riesig drauf gefreut, und war natürlich sehr gespannt, und hatte nachher auch so irgendwie so zwiespältige Gefühle. Man sieht sich dann selber vielleicht auch kritisch, älter geworden, graue Haare, dicker und so. Und ich habe dann auch immer noch im Kopf so die Kinder von früher, so die Mädchen, die wir waren, und das dann auf einmal auf mich zukam.“

Frau Grund antizipiert die Gefühle der ehemaligen Mitschülerinnen („es ging mir sicherlich so wie vielen anderen“). Sie ist keine Ausnahme, sondern es „waren ja noch mehr da“, die auch wie sie zum ersten Mal teilgenommen haben. Sichtbar wird, dass das Treffen für sie im Vorfeld eine aufregende und außeralltägliche Situation darstellte: ihre Freude war „riesig“ und sie war „sehr gespannt“. Das „nachher“ scheint sie auf ihre Erwartung kurz vor

dem Treffen zu beziehen. Frau Grund erlebt verschiedene ‚Stufen‘ im Vorfeld des Treffens und entwickelt eine Erwartungshaltung und zunehmende Anspannung, je näher das Treffen rückt. Möglich ist auch, dass sich sowohl ‚vorher‘ und ‚nachher‘ hier vermischen. Ihre Erwartungen und Gefühle sind nicht eindeutig, sondern ambivalent; ausgedrückt im „auch so irgendwie so zwiespältige Gefühle“. Sie pendeln zwischen mindestens zwei extremen Gefühlslagen. Das eingeschobene „irgendwie“ weist darauf hin, dass sie den Zwiespalt in ihren Gefühlen nicht genau benennen oder eingrenzen kann. Eine kritische Blickrichtung kommt in Spiel, die sich auf Veränderungen durch das Lebensalter („älter geworden, graue Haare, dicker und so“) bezieht. Das unpersönliche und generalisierende „man“ wird durch ein „selber“ ergänzt („man sieht sich dann selber“) und beschreibt sowohl Veränderungen, die sie an den anderen beobachtet als auch an sich selbst. Sich „vielleicht auch kritisch“ zu sehen beinhaltet, dass sie nicht sicher angeben kann, wie sie sich sieht – ob sie mit den Veränderungen, die mit dem Lebensalter einhergehen, „auch kritisch“ umgehen kann. „Und ich habe dann auch immer noch im Kopf so die Kinder von früher, so die Mädchen, die wir waren, und das dann auf einmal auf mich zukam.“ Zwei Sichtweisen und zwei Zeit-Dimensionen stehen sich hier gegenüber: „im Kopf“ hat sie Erinnerungen an die Kinder und Mädchen von früher. Ihre Blickrichtung reicht vom eher allgemeinen „so die Kinder von früher“ über eine nähere Spezifizierung „so die Mädchen“ (Mädchenklasse) bis hin zu einem Gesamtblick auf die Lebensphase Kindheit und im besonderen auf die erlebte Schulzeit, zusammengefasst im „die wir waren“. Die Erinnerungen an ihre Kindheit und Schulzeit werden präsent. Sie führt weiter aus, dass sie sich mit diesen Erinnerungen und Gefühlen der Vergangenheit plötzlich und überraschend („auf einmal“) im Heute („dann“) konfrontiert fühlte: „auf einmal“ kommt „das“ auf sie zu, sie wird von ihren Emotionen überrascht. Im „das dann“ drückt sich die überraschende Konfrontation mit den ehemaligen Mitschülerinnen aus, das Aufeinanderprallen von Erinnerungen an die Kinder und Mädchen „die wir waren“ und Einschätzungen darüber, wie sie selbst ist bzw. die anderen heute sind (wer wir waren – wer wir sind).

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige Mitschülerinnen

3| *Kindsein*. „Und ich habe dann auch immer noch im Kopf so die Kinder von früher, so die Mädchen, die wir waren (...)“

KOMMENTAR. Frau Grund hat „immer noch im Kopf“, abgespeichert im Gedächtnis, „die Kinder von früher, so die Mädchen“. Ihre Blickrichtung reicht vom eher allgemeinen „so die Kinder von früher“ über eine nähere Spezifizierung „so die Mädchen“ (Mädchenklasse) bis hin zu einem Gesamtblick auf die Lebensphase Kindheit und im Besonderen auf die erlebte Schulzeit, zusammengefasst im „die wir waren“. Die Erinnerungen an ihre Kindheit und Schulzeit werden präsent.

4| *„Alleine“ in der Klasse*. „Zum Beispiel die Cliquen, die früher so gewesen sind, also das ergab sich einmal dadurch, dass es die (Ortsname) Schüler gab und die Fahrschüler gab. Und bei den Fahrschülern dann auch die in welcher Richtung sie fuhren. Und ich hatte nun leider das Pech, dass ich in der Richtung in der Klasse alleine war. Ja, und dann haben ich so zu denen tendiert, die dann mit zum Bahnhof mussten. Es fuhren also auch noch welche von 'ner anderen Ecke ab.“

KOMMENTAR. Frau Grund hatte das „Pech“, sich keiner Clique so recht zugehörig zu fühlen, da sie zwar Fahrschülerin war, aber als einzige in eine andere „Richtung“ als ihre Mitschülerinnen fuhr. Sie „tendiert“ zu den Mitschülerinnen, die zumindest ein Stück ihres Schulwegs teilen. Frau Grund berichtet hier von einem Zustand, der nicht auf eigenem (Fehl-)Verhalten beruht, sondern von außen, als unglückliche Fügung („Pech“) bestimmt wird.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschülerinnen

Frau Grunds Erinnerungen beziehen sich recht allgemein auf ihre ehemaligen Mitschülerinnen. Sie erinnert sich hier nicht an spezielle Personen oder Geschichten, sondern an die „Kinder“, die „Mädchen“ oder die „Clique“. Sie beschreibt, dass sie keiner Clique so recht angehörte, da sie Fahr Schülerin war und damit gar keine Chance hatte, Teil einer Cliquengemeinschaft zu werden.

Erinnerungen an Schule und Lehrerinnen

5|*Prägung durch Schule und Lehrerinnen.* „Also wir waren ja auch eine reine Mädchenklasse. Und dazu noch bei den Nonnen, und das hat halt doch geprägt.“ // „Katholisch, es hat halt doch geprägt, denke ich.“ // „... ich saß irgendwo vorne, war so was von lieb und brav und kann mich erinnern, dass meine Eltern sich immer beschwert haben, und dass ich in der Schule bei den Nonnen da eigentlich nicht als das liebe Kind gegolten habe, einfach weil ich oft eine eigene Meinung hatte oder eine andere Meinung hatte und einen eigenen Kopf hatte (...)“.

Erinnerungsdeutungen: Schule und Lehrerinnen und die ‚Prägung‘

Erinnerungen an die Schule oder einzelne Lehrerinnen spielen in der Erzählung von Frau Grund kaum eine Rolle. Frau Grund streicht jedoch die Prägung durch die Schule und Lehrerinnen heraus: Zum einen hat die „reine Mädchenklasse“ geprägt, vor allem vor dem Hintergrund des „Katholische(n)“ bzw. einer katholischen Erziehung. Frau Grund berichtet auch von Meinungsverschiedenheiten zwischen ihr und den Lehrerinnen. Beschwerden der Nonnen bzw. Lehrerinnen werden nur auf indirektem Wege, über ihre Eltern, an die Schülerin weitergeleitet. Sie stellt keine ihrer Lehrerinnen besonders heraus, sondern vermittelt das Bild einer eher ‚gesichtslosen‘ Gruppe („bei den Nonnen“), das für ein distanzierendes Verhältnis zur Schule und zu den Lehrerinnen spricht.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen Mitschülerinnen.

6| „Nichts mitgekriegt“. „Wir haben dann nachher noch zusammengesessen da bis nachts, ne. Und da kamen dann so Geschichten, und dann habe ich immer gesagt, ‚wo war ich eigentlich in der Zeit, ich habe davon nichts mitgekriegt‘, ich saß irgendwo vorne, war so was von lieb und brav und kann mich erinnern, dass meine Eltern sich immer beschwert haben, und dass ich in der Schule bei den Nonnen da eigentlich nicht als das liebe Kind gegolten habe, einfach weil ich oft eine eigene Meinung hatte oder eine andere Meinung hatte und einen eigenen Kopf hatte, aber nicht so dass ich solche Sachen gemacht hätte, die haben sich da stundenlang bei einer Nonne im Unterricht hinter ‚m Vorhang versteckt und haben der dann hinterher erzählt, ja haben Sie mich denn nicht gesehen, ich war doch da. Auf so was wäre ich nie gekommen, so was, dafür war ich einfach zu brav, zu brav, zu naiv, und solche Sachen.“

KOMMENTAR. Frau Grund beschreibt, dass sie „davon“, von den Streichen ihrer Mitschülerinnen, „nichts mitgekriegt“ habe. Sie saß „irgendwo vorne“, wo genau, kann sie nicht angeben. Sie war „so was von lieb und brav“ – eine Einschätzung, die sich wahrscheinlich darauf bezieht, dass sie sich an Streichen der Mitschülerinnen nicht beteiligt hat. Denn weiter gibt sie an, dass sie bei ihren Eltern und den Nonnen nicht als „das liebe Kind gegolten“ habe. Nur auf „so was“ wäre sie nie gekommen. Zwei unterschiedliche Selbstbilder treffen hier aufeinander: das liebe, brave und naive Kind, das sich, in ihrer eigenen Deutung, von „solchen Sachen“ ihrer Mitschülerinnen distanziert und das Bild aus dem Blickwinkel ihrer Eltern, das sie als weniger liebes Schulkind mit anderer Meinung und eigenem Kopf beschreibt. Rückblickend stellt sie fest, dass sie „dafür“ einfach zu brav und naiv gewesen sei – eine Feststellung, in der auch Bedauern mitschwingt. An den

Erinnerungen kann sie nicht teilhaben, weil es nicht ihre Erinnerungen sind. Erinnerungen der anderen Mitschülerinnen an gemeinsame Erlebnisse, von denen sie „nichts mitgekriegt“ hat. Damit kann sie auch an der Kommunikation über das, was die Mitschülerinnen an gemeinsamen Erleben austauschen, nicht teilnehmen. Gleichzeitig sitzt sie aber „da bis nachts“ mit ihren ehemaligen Mitschülerinnen zusammen, lauscht den Geschichten und stellt auch den anderen die Frage, wo sie zu der Zeit eigentlich war. Hier spiegelt sich ihr großes Interesse an der Erinnerung und ihr Bedürfnis nach Erinnerungsarbeit wider.

7| „Immer noch 'n Zwerg dagegen“. „Ich denke, die Leute dann da, die (Name), die auch unsere Klassensprecherin war, die ja wirklich 'ne absolut gestandene Frau ist, da bin ich auch immer noch 'n Zwerg dagegen (lacht) (...)“

KOMMENTAR. Im Vordergrund steht hier der Vergleich. Sie stellt fest, dass sie „immer noch 'n Zwerg dagegen“ ist. „Immer noch“ deutet Überraschung an – darüber, dass sie sich auch heute noch, obwohl viel Zeit und Entwicklung zwischen der Schulzeit und dem Treffen liegt, so empfindet. Frau Grund fühlt sich der ehemaligen Klassensprecherin gegenüber als Zwerg, klein und unsicher und als weniger gestandene Frau. Eine Einschätzung ihres Selbst, die sich in der direkten Gegenüberstellung mit der ehemaligen Klassensprecherin aktualisiert und bestätigt.

8| *Wird das eigene Alter realisiert.* („... da bin ich auch immer noch 'n Zwerg dagegen. (lacht)) Und so also das war dann schon sehr verblüffend, da irgendwie wurde mir dann auch selber noch mal klar, wie alt wir inzwischen geworden sind, wirklich. So wenn man einander sieht. Man sieht sich ja selber doch immer noch (?.), was das Alter anbelangt.“

KOMMENTAR. Sie beschreibt weiter, dass sie es als „sehr verblüffend“ erlebt hat, dass sich ihre Gefühle von früher auch heute noch bestätigen bzw. sich im direkten Vergleich mit der Klassensprecherin als unverändert erweisen. In dieser Situation („da“) wurde ihr „irgendwie“ „selber noch mal klar, wie alt wir inzwischen geworden sind“. Eine Klarheit oder ein Bewusstwerden, das sich sowohl auf die Jahre bezieht, die „inzwischen“ vergangen sind als auch auf das *Altsein*. „Wir“ sind „alt geworden“ – ordnet den individuellen Alterungsprozess (der noch nicht abgeschlossen scheint) einem allgemeinen oder kollektiven „wir“ zu, das eine neue Perspektive einnimmt: das Altern wird zum „alt geworden“. Das „wirklich“ unterstreicht die Klarheit, mit der sie sich selbst „noch mal“ in ihrem Altern erlebt. Das Alter wird hier zur Tatsache, wird als Erkenntnis realisiert. „So wenn man einander sieht“ meint den direkten Vergleich, von Angesicht zu Angesicht, in dem sie zu dieser Erkenntnis und Klarheit kommen konnte. Sie führt weiter aus, dass man „sich ja selber doch immer noch“, also ohne diese Gegenüberstellung oder Beobachtung der anderen, anders betrachtet, „was das Alter anbelangt“. Obwohl ein Wort ausgespart bleibt, könnte sie meinen, dass man sich, das Alter betreffend, leicht etwas vormacht und man nicht in dem Maße mit den „Tatsachen“ konfrontiert wird, wie dies im direkten Vergleich geschieht.

9| „Man will auch was bewahren“. „Ja, anschauen und auch vielleicht merken, was so früher gewesen ist. Was also, es hat sicherlich mit dem Alter was zu tun, dass man an Vergangenes denkt. Das war mir sicherlich vor ein paar Jahren total egal, da habe ich vom einen Tag auf den anderen gelebt (?.). Da, ich habe auch relativ spät meinen Sohn bekommen, bis dahin habe ich ehrlich gedacht in den Tag hineingelebt. Es war wunderschön, irgendwann hat es dann gereicht. Und da jetzt kommen dann auch so, dass man an früher denkt und man will auch was bewahren, wenn es nur im Gedächtnis ist (...). Das wäre mir vor ein paar Jahren auch völlig egal gewesen (...)“

KOMMENTAR. „Ja, anschauen und auch vielleicht merken, was so früher gewesen ist.“ Sich etwas zu „merken“ meint die Leistung des Gedächtnisses (ins Gedächtnis schreiben), „merken“ bezieht sich andererseits aber auch auf ein Gefühl oder eine Wahrnehmung. „Merken“ als Ergebnis eines bewussten Anschauens („anschauen“) entweder eines aktuellen

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Ereignisses mit dem Ziel, sich dessen erinnern zu wollen, oder eines zurückliegenden Ereignisses mit dem Ziel, Erinnerungen zu verlebendigen. Was war früher? Frau Grund kann sich an einige Begebenheiten und Personen aus ihrer Kindheit und Schulzeit nicht mehr erinnern, findet keinen Zugang (Ausführung vorher: „da kann ich wühlen und wühlen“). Frau Grund entdeckt das Bedürfnis, „an Vergangenes“ zu denken und es zu „bewahren“. Sie verbindet dieses Bedürfnis mit ihrem Lebensalter. Noch vor „ein paar Jahren“ war ihr dies „total egal“, da hat sie „in den Tag hineingelebt“ und das war „wunderschön“. Den Zeitpunkt, an dem „es dann gereicht“ hat, der die Veränderung von der ‚Leichtigkeit‘ des Zeitempfindens hin zu einem genaueren Wahrnehmen der Zeit markiert, kann sie nicht genau benennen – er liegt im „irgendwann“. Ein auslösendes Lebensereignis ist auch in der Geburt ihres Sohnes zu sehen („bis dahin“). „Jetzt“ denkt sie an „früher“ und „will auch was bewahren“, auch „wenn es nur im Gedächtnis ist“. „Bewahren“ meint hier nicht den Versuch des Festhaltens, sondern ein Erhalten oder Hüten von Erinnerungen.

10|„So 'n Zusammengehörigkeit“. „Ja, so 'n Zusammengehörigkeitsgefühl, ne. Sonst wäre ja auch das Interesse nicht da an den anderen. Das ist lange erhalten geblieben, ne.“

KOMMENTAR. Frau Grund führt das „Interesse“ am anderen auf ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“ zurück, das immer noch besteht. Es bildet die Basis für das Gemeinsame und beschreibt gleichzeitig ein Gefühl, das lange Zwischenzeiten überdauert und sich „erhalten“ hat, obwohl die ehemaligen Mitschülerinnen sich zwischenzeitlich nicht begegnet sind. Das Treffen verdeutlicht, dass dieses Zusammengehörigkeitsgefühl noch existiert.

11|*Der Vergleich tritt in den Hintergrund.* „... ja beim ersten Treffen war immer noch so der Vergleich, wie wir vor, weiß ich, 40, 30, 35 Jahren waren, 35 Jahren waren, und heute. (...). Und wie man vor 35 Jahren war, das trat beim zweiten Treffen dann doch mehr in den Hintergrund. Da haben wir uns also auch gar nicht mehr so sehr viel von unserer früheren Schulzeit unterhalten, da war dann also eigentlich so, was, wir haben dann halt über die Beerdigung auch gesprochen, und die hatten dann auch ein Blatt, das habe ich jetzt leider nicht mitgebracht, so 'ne Art Totenbrief mitgebracht (...).“

KOMMENTAR. Zwischen der ersten und der zweiten Begegnung hat sich etwas verändert. Stand beim ersten Treffen „immer noch so der Vergleich“ im Vordergrund – wie waren wir früher, wie sind wir heute? – tritt dies beim zweiten Treffen „dann doch mehr“ in den Hintergrund, ist aber, wenn auch nicht mehr in dem Maße, Thema. Unterhaltungen über Vergangenes, über die „Schulzeit“, standen nicht mehr „so sehr viel“ im Gesprächsvordergrund. Andere aktuelle Themen nehmen demgegenüber mehr Raum ein, vor allem die Beerdigung einer Schulfreundin.

12|„Kein Begriff mehr“. „... und es sind einige auch bei dem Klassentreffen gewesen, da kann ich in meinem Gedächtnis wühlen und wühlen, die kann ich mir als Kind nicht mehr vorstellen, und wenn ich die Kinderbilder sehe, dann ist mir das auch kein Begriff mehr, dann weiß ich auch nicht, wo die gesessen haben, oder was die gemacht haben, und ich würde auch jetzt den Namen nicht mehr wissen.“

KOMMENTAR. Während des Klassentreffens trifft Frau Grund auf einige ehemalige Mitschülerinnen, an die sie keine Erinnerung hat und die sie nicht mehr verorten kann. Sie kann in den Gesichtern von heute die Kinder von früher nicht mehr erkennen. Sie scheinen aus ihrem „Gedächtnis“, in dem sie „wühlen und wühlen“ kann, gelöscht. Selbst Fotografien lösen keine Erinnerungen aus, die „Kinderbilder“ sind ihr „kein Begriff mehr“, bleiben unbestimmt.

13|*Erinnerungen an den „harten Kern“.* „Es ist also nur so eine bestimmte Gruppe oder der harte Kern, wo ich (///) – da sind einige, die auf dem Klassentreffen nicht waren, zum Beispiel die (Name), mit der ich sehr viel zusammen war, und kein Mensch weiß, wo sie ist oder was sie macht. Und die (Name), mit der ich sehr eng befreundet war, die dann irgendwo in (Stadt)

ist, und die schreibt irgendwelche Romane für den (Name eines Verlags), was sie unter 'nem Pseudonym wohl macht, und ist auch nicht da gewesen, hat auch nichts von sich hören lassen, die haben ja alle eine Einladung gekriegt. Sind so einige, tat mir eigentlich Leid, aber ich habe ja auch jahrelang nichts von mir hören lassen, auf einmal war ich da (lacht).“

KOMMENTAR. Erinnern kann sich Frau Grund nur an eine „bestimmte Gruppe“, an den „harten Kern“. An Personen, die ihr heute noch gegenwärtig, ein Begriff sind, weil sie schon früher viel mit ihnen zu tun hatte. Hier existieren Anknüpfungspunkte in der Vergangenheit, Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse innerhalb der Clique. Im Übrigen bedauert sie es sehr, dass „einige“ aus dem harten Kern nicht zum Treffen erschienen sind. Zwar vermisst sie diese, versteht aber auch deren Verhalten, weil sie selbst „jahrelang nichts von (sich hat; dV) hören lassen“.

14| „Eine ganz gute Lebenshilfe“. „... also wir haben festgestellt, das hat die (Name einer Mitschülerin) auch angesprochen bei den zweiten Treffen, wenn man so erfährt, was die einzelnen so erlebt haben, man erzählt ja dann weniger das Gute sondern mehr das Schlimme oder das Schwere, dann wird man irgendwie zufriedener, weil man merkt, also jemand anderes geht es vielleicht noch schlechter. Oder jemand anders ist mit noch schlimmerem fertig geworden, was stelle ich mich an. Das insofern ist das auch eine ganz gute Lebenshilfe so ein Klassentreffen, denke ich. So, es ist irgendwie noch eine Vertrauensbasis da, die hätte ich vielleicht so zur Nachbarin oder so was nicht. Und dann kommt noch dazu, dass auch eine gewisse Anonymität da ist, denn die sind weit weg. Also kann man ruhig mal was erzählen von sich.“

KOMMENTAR. Gespräche miteinander, darüber, wie die Lebenswege der Mitschülerinnen verlaufen sind, machen zufriedener („was stelle ich mich an“). Das Klassentreffen bezeichnet sie „insofern“ als eine „ganz gute Lebenshilfe“. Das Begegnung Ehemaliger als Ort und Anlass von Lebenshilfe bietet sich an, da sowohl eine „Vertrauensbasis“, als auch „eine gewisse Anonymität“ besteht, „denn die sind weit weg“. Frau Grund spricht der Begegnung ehemaliger Schülerinnen die Funktion zu, auch persönliches über die eigene Person, „von sich“ zu erzählen, weil hier, im Gegensatz zu anderen Interaktionshintergründen, ein ausgewogenes Verhältnis von Vertrauen und Anonymität oder Nähe und Distanz besteht.

15| „Was jetzt aus den Einzelnen geworden ist“. „... das ist ja eigentlich interessant, denn jetzt nur von früher zu reden, das geht ja auch darum, was jetzt aus den Einzelnen geworden ist. Da habe ich jetzt auch noch mal (///), es sind ja sehr viele in den Lehrerberuf auch gegangen, wie ich festgestellt habe. Oder auch die eine ist zum Beispiel im Roten Kreuz und die (Name) ist zum Beispiel bei den Blinden und sehr engagiert.“

KOMMENTAR. „Eigentlich“ interessant ist für sie die aktuelle Situation bzw. der Blick darauf, „was jetzt aus den Einzelnen geworden ist“. Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Entwicklungen ihrer Mitschülerinnen, wie sie sich „jetzt“ zeigen. Vergleichend stellt sie fest, dass „sehr viele“ ihrer Mitschülerinnen ebenso wie sie den Lehrerberuf gewählt haben. „Da habe ich jetzt noch mal“ könnte sich drauf beziehen, dass Frau Grund an dieser Stelle auch über ihren eigenen Lehrerberuf bzw. ihre eigene Berufswahl nachdenkt, die sie an anderer Stelle als „Versehen“ bezeichnet hat (siehe Hintergrund).

Hintergrund

Beschreibungen aus einem informellen Gespräch mit Frau Grund und aus dem Nachfrageteil. 16| *Lehrerin „aus Versehen“*. „Ja, wobei ich andererseits ich immer sage, ich bin aus Versehen Lehrerin geworden, also ich habe da keine pädagogischen Ambitionen gehabt. Ich habe damals schon immer nur gemalt und gerne gebastelt, und das wollte ich irgendwie anwenden, ne. War vielleicht ein Fehler, ich denke, jetzt komme ich auch kaum dazu.“

KOMMENTAR. Frau Grund denkt über ihre Berufswahl nach. Deutlich wird, dass sie ihren Lehrberuf nicht bewusst gewählt hat, sondern „aus Versehen“ Lehrerin geworden ist. Freude hatte sie wohl an kreativen Tätigkeiten, aber keine „pädagogischen Ambitionen“. Trotzdem hoffte sie, ihre kreativen Bedürfnisse im Lehrberuf umsetzen zu können. Eine Erwartung, die „vielleicht ein Fehler“ war.

17|„*Auch noch mal nutzen*“. I.: „Daran kann ich mich noch gut erinnern, dass Sie, als ich dann wegfuhr zu mir sagten (...) und dass Sie sogar überlegen vorzeitig in den Ruhestand, oder wie nennt sich das bei den Beamten? zu gehen/ G.: Möchte ich gerne, ja. Also weil ich denke, das sind einfach Fähigkeiten, die ich mitgekriegt habe, und die möchte ich dann irgendwann auch noch mal nutzen. (...)“

KOMMENTAR. Der Lehrberuf „aus Versehen“ bietet kaum Gelegenheiten, ihre kreativen Fähigkeiten anwenden zu können. Einen Ausweg sieht sie im vorzeitigen Ruhestand, den sie für die Zukunft thematisiert. Frau Grund reflektiert und benennt einen beruflichen Fehler aus ihrer Vergangenheit und entwirft parallel dazu eine neue Strategie, die ihren „Ambitionen“ mehr Raum gibt.

18|„*Alles so zur selben Zeit*“. „Es wäre schön, man könnte das aufschreiben, jeder sein Leben, und man hätte das irgendwie als Sammelband, weil (...), das ist alles so passiert alles so zur selben Zeit. Es ist ja Romanstoff, aus was anderem werden die ja nicht gemacht.“

KOMMENTAR. Die Begegnung löst bei Frau Grund den Wunsch aus, das Leben all ihrer Mitschülerinnen in einem „Sammelband“ zusammenzufassen. Interessant daran ist vor allem, dass sich jedes einzelne Leben in einen zeitlichen Gesamtzusammenhang einordnen ließe bzw. eine zeitliche Parallelität widerspiegelt, da die Lebensgeschichten alle „so zur selben Zeit“ stattfinden.

19|*Schockierende „Schicksale*“. „Am Anfang ist das natürlich toll da so einige wiederzusehen und was mich dann doch geschockt hat, dass ist, sind dann so die verschiedenen Schicksale, dass dann doch sehr viele einiges Leid erlebt haben oder auch noch zu tragen haben zum Beispiel die (Name), mit der ich in der Klassenzeit also in der Schulzeit sehr viel zusammen war, die da so fürchterlich unter Rheuma zu leiden hat, was man schon an den Fingern sieht, was sie da erzählt hat. Und die (Name), die da erzählt hat, dass sie, das war aber später erst, ihren zweiten Mann auch verloren hat relativ plötzlich, weiß nicht wie viel Kinder alleine großgezogen hat, ich glaube fünf, ich weiß es nicht, ich meine fünf. Und die da in ihrer Art, in ihrem Wesen doch ziemlich hart geworden ist, wenn sie 's nicht vorher war.“

KOMMENTAR. Den „Anfang“ der Begegnung hat sie „natürlich“ als „toll“ erlebt – als ein unbeschwertes Wiedersehen. Später bzw. hintergründig werden Schicksale zweier Mitschülerinnen sichtbar, Lebenssituationen, die sie „geschockt“ haben. Die detaillierten Ausführungen unterstreichen die Bedeutsamkeit des Treffens für die Interviewte: den Vergleich mit den Mitschülerinnen und die Fokussierung auf die Themen Alter, Krankheit und Tod.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschülerinnen zwischen Nähe und Distanz

Die Begegnung scheint zwischen Nähe und Distanz zu pendeln. Eine *Distanz* ist in den Situationen spürbar, in denen sich Frau Grund an Begebenheiten nicht erinnern und damit auch nicht intensiv am Erinnerungsaustausch beteiligen kann und auch einige ihrer Mitschülerinnen nicht wiederkennt. *Nähe* erarbeitet sich Frau Grund – sie *will* sich erinnern und arbeitet daran, Erinnerungen auch bewahren zu können. Ein hartes Stück *Erinnerungsarbeit*, das sie aber auch für die Erinnerungen der anderen öffnet, indem sie ihren ehemaligen Mitschülerinnen beispielsweise bereitwillig zuhört, um so etwas über die (gemeinsame und auch eigene) Schulzeit zu erfahren, wenn auch aus ‚zweiter Hand‘.

Das Thema bei Frau Grund

Wiederauffinden und Bewahren von Erinnerungen, die *Rekonstruktion von Verganem*, stehen bei Frau Grund im Vordergrund. Frau Grund erkennt ihr eigenes Erinnerungsdefizit und formuliert vor diesem Hintergrund ihr Interesse an einer aktiven und bewussten Erinnerungsarbeit. In der Begegnung mit ihren ehemaligen Mitschülerinnen thematisiert sie auch ihre berufliche Entwicklung, einen folgenschweren Fehler in der Berufswahl, und entwickelt eine neue Zukunftsperspektive. Weiterhin spiegeln die anderen zentrale Lebensthemen wider, beispielsweise das Altern, und schaffen so Voraussetzungen für eine stärkere Selbstthematisierung.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Heidi

Zur Person Heidi ist zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt, ist geschieden und hat eine erwachsene Tochter. Sie lebt allein, ohne Partner. Nach dem Abschluss der Realschule und einer Ausbildung als Arzthelferin war sie einige Jahre in diesem Beruf tätig. Anschließend machte sie ihr Abitur an einem Kolleg und schloss ein Studium der Sozialpädagogik an, das sie kurz vor unserem Interview mit dem Anerkennungsjahr beendete. Ein Hüftleiden (Schwerbehinderung) schränkt sie in ihrer Bewegungsfreiheit ein. Geboren in einer ländlichen Region in Hessen (Dorf mit ca. 600 EinwohnerInnen), lebt sie seit Beginn des Kollegs ca. 50 km entfernt in einer mittelgroßen Stadt in Nordrhein-Westfalen. Heidi hat als Kind, in den 60er-Jahren, eine Dorfschule (Grundschule) besucht, die drei Jahrgänge in einem Raum versammelte.

Zum Treffen Die ehemaligen GrundschülerInnen eines Jahrgangs trafen sich wenige Tage vor dem Interview, 32 Jahre nach Beendigung der Grundschule. Zu Heidis Jahrgang gehörten 9 SchülerInnen (5 Jungen und 4 Mädchen), die alle beim Treffen anwesend waren. Ort des Treffens war ein separater Raum innerhalb einer Gaststätte in ihrem Heimatort. Ich war als beobachtende Teilnehmerin in den ersten zwei Stunden des Treffens dabei.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation

Das Interview fand in meiner Wohnung an einem Abend in ruhiger und entspannter Atmosphäre statt (aufgezeichnetes Interview ca. 80 Minuten). Heidi erzählt flüssig und lebendig.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Dem Treffen lag kein spezieller Anlass zu Grunde. Die Idee zum Treffen wurde von einigen Ehemaligen während eines Heimatfestes im Ort gefasst. Organisiert wurde das Treffen von einer ehemaligen Mitschülerin. Heidi beteiligte sich nicht an den Vorbereitungen.

Teilnahme von (Ehe-)PartnerInnen

1|,... die wollt ich nicht dabei haben. Also sag ich jetzt mal spontan: Die würden nur stören. Die würden es völlig (///). Ich war heilfroh, dass die alle ohne gekommen sind. (...). Die sind alle mir. (...). Die hätten das bestimmt gestört, weil die sich auch anders verhalten, wenn ihre Partner dabei sind.“

KOMMENTAR. Heidi antizipiert, dass sich die Anwesenheit von PartnerInnen störend, ablenkend und hemmend auf das Miteinander der Ehemaligen auswirken könnte. Die PartnerInnen zählen zu der Welt ‚draußen‘, die das Miteinander ‚innen‘ „nur stören“ würden. Sie befürchtet, dass sich ihre MitschülerInnen mit PartnerIn anders verhalten könnten als ohne, vielleicht distanzierter, künstlicher oder befangener. „Die sind alle mir“, gehören (zu) ihr, sie will ihre MitschülerInnen in dieser Situation nicht mit den PartnerInnen teilen.

Ablauf des Treffens

Das Treffen fand im November an einem Samstag in einer Gaststätte in Heidis Heimatort statt (Beginn: 20 Uhr). Die Beschreibung des Ablaufs stützt sich sowohl auf meine Beobachtungen, als auch auf das Interview mit Heidi.

2|Als Heidi mit gut anderthalb Stunden Verspätung eintrifft, sitzen schon alle übrigen acht MitschülerInnen um einen Tisch herum („... als ich die alle um den Tisch sitzen sah (...)“), haben ein Getränk vor sich und unterhalten sich. Im Laufe des Abends wird gegessen. Der Tisch steht in einem ruhigen, an den Schankraum angrenzenden Raum. Hinter dem Tisch und

auf der rechten Seite sitzen die Ehemaligen auf einer Eckbank, vor dem Tisch und links davon auf Stühlen. Heidi sitzt zuerst hinten in der Ecke. Dann setzt sie sich um: „... und dann merkt ich aber, ich wollte da mehr ins Zentrum, ich hatte so, das war nicht so weit weg und ich konnte mit den Leuten, wo ich sonst noch gerne mit reden wollte, konnte ich nicht erreichen.“

In der Zwischenzeit ist die ehemalige Lehrerin erschienen, die die Klasse von der Einschulung an zwei Jahre begleitet hat. Heidi setzt sich dazu (Lehrerin sitzt links seitlich vor dem Tisch auf einem Stuhl, ist leicht erreichbar). Im Laufe des Abends setzt sich Heidi noch einige Male um. Die Lehrerin verlässt das Treffen um ca. 23:00 Uhr, die Ehemaligen bleiben bis ca. 3:30 Uhr zusammen. „Es war eben so, dass keiner nach Hause wollte. Also keiner wollte gehen. Und es war schon viertel nach drei und die (///), ‘nen paar dann sagten: Komm wir fahren jetzt mit zu Dir nach (Name der Stadt) und dann machen wir da noch richtig was los (...). Die waren völlig enttäuscht, die wollten echt nicht gehen. Und wollten alle zusammen bleiben (leise).“

„Es war schon erst so ‘n Warmwerden miteinander, und äh, dann haben sich eben, ich saß ja zuerst hinten in der Ecke, und dann merkt ich aber, ich wollte da mehr ins Zentrum, ich hatte so, das war nicht so weit weg und ich konnte mit den Leuten, wo ich sonst noch gerne mit reden wollte, konnte ich nicht erreichen.“

Die Fotos aus dem Portemonnaie. „Zwischendurch werden gegenseitig Fotos von den Kindern gezeigt: „Die Kinder hatten se, die Männer, den Partner hatten se nicht dabei, aber ihre Kinder hatten se auf nem Foto. So, und die (Name) war auch ganz wild darauf, ihre Kinderfotos zu zeigen. Und, ja den anderen fiel dann auch ein: ‚Ja, klar, haben wir ja auch irgendwie im Portemonnaie.‘ So. Wenn man mal aufklappt, ganz hinten. Und ich hatte meine Sachen alle im Auto gelassen. Ja, nicht alle, drei oder vier hatten ihre Kinder dabei.“ // „... als die Lehrerin noch da war, die haben alle ihre Kinder der Lehrerin gezeigt (lacht).“

KOMMENTAR. In den Äußerungen Heidis zum Fotoschauen ist ein spöttischer Unterton spürbar. Sie selbst beteiligt sich nicht an dieser ‚Aktion‘, sieht aber eine ehemalige Mitschülerin „ganz wild“ werden bei der Möglichkeit, ihre Kinderfotos zeigen zu können. „Alle“ nehmen die Gelegenheit wahr, wie sie betont, „ihre Kinder“ (Heidi sagt nicht: *Fotos von den Kindern*) der Lehrerin zu zeigen, zu präsentieren. Die Kinder sind real keine Kleinkinder mehr, sondern Heranwachsende, teilweise erwachsen (auf den Fotos sind sie meist jünger). Für Heidi scheint dies nicht in die Situation zu passen.

Weitere Treffen geplant?

3|Die Ehemaligen planen zu später Stunde eine Fortsetzung ihres Treffens, einen Stammtisch: „Ja, wir wollen jedes Jahr en Stammtisch machen. (...). Und wollten alle zusammen bleiben (leise). Daraus ist das dann, das ist mehrmals gefallen an dem Abend, und daraus ist dann auch so entstanden: Komm, wir machen ‘nen Stammtisch. Wir treffen uns dann und dann, wir treffen uns jetzt mindestens alle 5 Jahre. Das war aber einigen dann zu lang, ne wir machen jetzt jedes Jahr ‘nen Stammtisch, muss ja nicht immer ‘nen Klassentreffen sein.“

KOMMENTAR. Eine Fortsetzung wird geplant. Es soll regelmäßige Treffen geben, in Form eines „Stammtisches“. „Muss ja nicht immer ‘nen Klassentreffen sein“ weist auch darauf hin, dass sich das Klassentreffen für Heidi ‚qualitativ‘ vom Stammtisch unterscheidet, wahrscheinlich, weil der Stammtisch häufiger stattfindet und so weniger den Effekt des Neuen hat, wie dies beim Klassentreffen der Fall ist.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Situation vor dem Treffen

4|„*Ich habe keine Sekunde gezweifelt*“ „... ich hab' die Post gekriegt, hab' dieses Bildchen (Foto von der Klasse, dV) gesehen und (...), ich hab' sofort angerufen und hab' gesagt: Ich komme. Es war sone spontane Reaktion. (...) ich hab' keine Sekunde gezweifelt.

KOMMENTAR. Obwohl die Einladung zum Treffen überraschend kommt, überlegt und zögert sie nicht, sie ist sich sicher, dass sie hingehen wird – sie hat „keine Sekunde gezweifelt“. Sie ist die Erste, die ihr Kommen bei der Initiatorin bestätigt. Die Einladung wird von Freude und Aufregung begleitet.

5|„*Panik*“ *kurz vor der Tür.* „Und kurz vor der Tür hat ich die Panik, da denk ich: ‚ja mein Gott, wenn jetzt nicht alle da sind, dann haste dich völlig umsonst gefreut.‘ Und dann waren eben doch alle da.“

KOMMENTAR. Heidi erwartet, all ihren ehemaligen MitschülerInnen zu begegnen. Die anderen als Gesamt stehen im Mittelpunkt ihrer Überlegungen, ihrer Vorfreude, aber auch ihrer Ängste. „Panik“ kommt auf, als ihr kurz vorher durch den Kopf geht, dass nicht alle kommen könnten und sie sich „völlig umsonst“ gefreut haben könnte. Die Panik bezeichnet einen Moment der Unsicherheit: Sie ist sich nicht mehr sicher, wie die anderen sich verhalten werden – „wenn die jetzt nicht alle da sind“ (im Vorfeld hatte sie selbstverständlich angenommen, dass ihre MitschülerInnen ebenso wie sie kommen würden).

6|*Vorfreude* „*wie auf ein Rendezvous*“. „Ich hab' mich gefremt, wie auf ein Rendezvous.“ (...). „Und ich hab' da auch richtig ‚nen bisschen drauf hingelebt auf diesen Tag, fällt mir dazu noch mal ein. Ich war da auch schon ganz, auch ganz hektisch, und deswegen bin ich auch nicht fertig geworden (...)“.

KOMMENTAR. Das Treffen ist ein besonderes, nicht-alltägliches Ereignis für Heidi – sie lebt in Vorfreude und Euphorie darauf hin. Sich auf das Treffen zu freuen, „wie auf ein Rendezvous“ bedeutet zugleich positive Aufregung und Vorfreude, aber auch, sich auf ein Wagnis einzulassen, dessen Verlauf und Ergebnis Heidi nicht kennt. Sie ist „hektisch“, wird „nicht fertig“ (mit der Auswahl der Kleidung etc.) und lässt ihre ‚Verabredung‘, ihre ehemaligen MitschülerInnen, gut anderthalb Stunden warten. Eine nervöse Anspannung und Betriebsamkeit, die sich später (kurz vor der Tür zum Treffpunkt) in eine „Panik“ steigert und sich erst auflöst, als sie auf ihre ehemaligen MitschülerInnen trifft.

7|*Neugierde.* Heidi ist neugierig auf ihre ehemalige Lehrerin: „Und ich war unglaublich neugierig – wer ist diese Frau“ und auf ihre ehemaligen MitschülerInnen: „Ja erstmal, war ich neugierig, was aus den Leuten geworden ist (...)“.

KOMMENTAR. Ihre Freude auf das Treffen spiegelt sich auch in dem Interesse, das sie ihrer ehemaligen Lehrerin und ihren MitschülerInnen entgegenbringt: Heidi ist „neugierig“ auf die Menschen aus ihrer Schulzeit und Kindheit.

Heidi vergleicht ihre Stimmung vor dem Treffen mit der vor einem „Rendezvous“. Ein Begriff, mit dem sich die unterschiedlichsten Gefühle spiegeln lassen: Vorfreude und Euphorie, ein fast ‚rauschhaftes‘ Erleben, aber auch „Panik“ und Hektik kurz vor der Begegnung. Mit dazu gehört auch, die Verabredung warten zu lassen.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

8|*Alle* „*miteinander verstrickt*“. „Die eine Frau, die hat ja so was ähnliches an der Hüfte wie ich, und die hat schon zick Operationen gehabt und so. Und interessanterweise haben wir die alle gehänselt, alle. Ganz furchtbar, wir waren immer so gemein zu der. Das hat mir an dem Abend noch Leid getan, das wir die immer so gehänselt haben, weil die damals auch gar

nicht laufen konnte und ‘nen ganz hohen Ausgleich am Schuh hatte.“ // „Aber das war nicht nur ich. Also wenn irgendwie Zoff war innerhalb von diesen neun Kindern, den gabs halt wirklich, da waren alle neun miteinander verstrickt, (...) und dann wurde das an dieser Körperbehinderung ausgetobt. An ihr, an dieser (//) Schrecklich!“

KOMMENTAR. Heidi erzählt davon, eine behinderte Mitschülerin „gehänselt“ zu haben und thematisiert ihre Mitschuld. Sie bedauert und bereut ihr damaliges Verhalten gegenüber einer Wehrlosen. Heidi stellt auch klar, dass die Verantwortung nicht allein bei ihr liegt: „alle“ haben die Mitschülerin gemeinsam gehänselt. Sie beschreibt eine Verstrickung von Tätern und Opfer: „da waren alle neun miteinander verstrickt“, verstrickt in einen sich wiederholenden Verhaltensablauf (Muster). Wenn es „irgendwie Zoff“ gab, erfolgte als Reaktion darauf das Austoben an „dieser Körperbehinderung“. Heidi schreibt der Körperbehinderung, nicht der Körperbehinderten eine Ventilfunktion zu. Trotz der randständigen Position ihrer Mitschülerin (als Sündenbock) gehörte diese für Heidi zumindest zeitweise zur Gruppe, wurde ‚gemocht‘. Gleichzeitig trennt Heidi aber zwischen „wir“ und „sie“: „... weil irgendwie mochten wir sie ja auch. Also es war nicht so, war nicht immer Gegenstand.“

9|*Freunde geben „Wertschätzung“.* „... weil man Freunde war und weil Freunde einem ja auf ne bestimmte Art und Weise ne Wertschätzung geben. Zum Beispiel war ich auch oft so Bandenchefin (...) also durchaus öfter so Anführerpositionen. Und äh, das ist nur eins, wo man sone Wertschätzung kriegt.“ // „... weil man einfach so ist, wie man ist. Einfach so, weil ich ich war und weil die mich genau so mochten, weil ich ich war. Mit meinem (?), mit meiner Biestigkeit, mit meiner Wut, mit meinem Liebsein. Mit meiner Zartheit, wenn ich schüchtern war, alles. Das gehörte alles dazu, das konnte alles so ausgelebt werden. Und es durfte immer sein.“

KOMMENTAR. Ihre Freunde „geben“ ihr „Wertschätzung“, erkennen sie als „Bandenchefin“ und in ihren „Anführerpositionen“ an. Heidi fühlt sich vollständig akzeptiert von ihren MitschülerInnen, da sie alle Anteile ihres Selbst in der Gruppe zeigen und ausleben kann. Es vermittelt sich das Gefühl von Ganzheit und Aufgehobensein in der Gruppe (im Sinne von: da durfte ich sein, wie ich wirklich bin).

10|*Die „gleiche Ebene“.* „... Weil die, die haben nicht kontrolliert, die haben mal gemeckert oder geboxt, aber du konntest zurückboxen, du hattest mit denen die gleiche Ebene.“

KOMMENTAR. Das Kräfteverhältnis unter den Gleichaltrigen ist ausgeglichen. Es besteht ein eigenes System von Normen und Werten, das das Miteinander unter den Gleichaltrigen regelt, aber nicht kontrolliert.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und „die Verstrickung“

Die Erinnerungen an ihre ehemaligen MitschülerInnen werden einerseits von Verstrickungen oder Verwicklungen, andererseits aber auch vom gemeinsamen Tun und Erleben bestimmt. Im Vordergrund steht dabei immer die Gemeinschaft und das Gemeinsame innerhalb der Gruppe. Die „Verstrickung“ beschreibt als Bild, über die negative Fassung des Begriffs hinausgehend, die Unauflöslichkeit bzw. die Stabilität der Gruppe bzw. die lebenslange Zugehörigkeit ihrer Mitglieder. Heidi erinnert sich an eine Gemeinschaft, auch an einen (von Erwachsenen) ‚unkontrollierten‘ Raum, in der sie Anerkennung und Wertschätzung fand und in der sie sich mit all ihren Bedürfnissen, Eigenarten und Wünschen ausleben konnte. Die ehemaligen MitschülerInnen werden in der Erinnerung zu einem ‚wir‘ zusammengefasst, in dem sich Heidi aufgehoben fühlte und noch fühlt.

Erinnerungen an Schule und Schulleitung

11|*Der gute Schulstart.* „Und wieso war dieser Start so gut? Wieso hab’ ich den so erlebt? Dass ich ‘nen guten Schulstart hatte, so. Und merkte dann auch, dass sich das verändert hat nach`m zweiten Schuljahr – wo wir`n anderen Lehrer gekriegt haben (leise).“

KOMMENTAR. Heidi fragt aus dem Heute heraus, warum sie den Schulstart und die ersten zwei Jahren so positiv erlebt hat. Sie sucht nach Personen, Situationen etc., die für diesen positiven Start mitverantwortlich waren, sie in dieser für sie wichtigen Phase begleitet haben. Rückblickend konstatiert sie eine Veränderung nach dem zweiten Schuljahr. Der Grund dafür ist ein Lehrerwechsel.

12|*Schule als Zuhause.* „Ja, ganz genau. Genau, da standen die vielen kleinen Schuhe im Flur und die kleinen passenden Haken dazu, da haste deine Sachen da draußen hingehängt und hast dir schon genau überlegt, was du nächsten Winter (...) welche Hausschuh du mitnimmst. Und dass die auch schön sind und in welchen du dich wohl fühlst in der Schule. Ganz genau. Wir haben Hausschuhe getragen, is ja klasse.“

KOMMENTAR. Eine Erinnerung, von der sie überrascht wird. Heidi wird während des Interviews klar, dass sie in der Schule Hausschuhe getragen haben. Hausschuhe symbolisieren Gemütlichkeit – man macht es sich bequem. Schuhe, in denen man sich „wohl fühlt“, die „auch schön sind“. Die Schule ist ein Ort, an dem man sich wohlfühlen darf, fast wie zu Hause. Ein Ort, der überschaubar und geordnet ist.

13|*Enttäuschte Erwartungen.* „... ich hab’ mich tierisch gefreut auf meinen ersten Schultag. Und bin dann auch ganz stolz losgegangen, weil ich gesagt hab’, was is denn da jetzt los, was kommt denn da auf mich zu und im ersten Schuljahr gings dann noch, dann nahms aber ab, weil irgendwann war ich völlig enttäuscht, weil mir das alles zu banal war. Da hab’ ich mir gedacht: Wie, das wars jetzt? (...). Aber letztendlich war mir das alles viel zu gesteuert. So im Nachhinein. Viel zu reglementiert. (...).“

KOMMENTAR. Den Erwartungen an die Schule folgt Ernüchterung. Stetig nimmt ihre Freude an der Schule ab. Ihre Enttäuschung bezieht sich auf „banale“ Unterrichtsinhalte, die ihre Neugierde nicht befriedigen. Im „Nachhinein“ bewertet sie den Unterricht als „zu gesteuert“ und „zu reglementiert“.

14|*Erinnerungen an das Schulleben sind positiv.* „Ich hab’ so ganz gerne meinen Ranzen auf den Rücken gepackt und bin dann los dum-die-dum-die-dum (singend) und dann kamen irgendwie schon die anderen beiden Mädchen, die dann ‘nen bisschen weiter unten im Dorf wohnten. (...). Ja, war ne total schöne Zeit.“

KOMMENTAR. In einem anderen Licht erscheint das Schulleben außerhalb des Unterrichts. Eine „total schöne Zeit“, die sich im Bild der stolzen und selbstbewussten Schülerinnen auf dem Weg zur Schule vermittelt.

Erinnerungen an die ehemalige Lehrerin

Die Lehrerin war: „... die ersten zwei Jahre also in unserm, in unserm Schuljahr dabei. Und dann is die mit ihrem Mann nach Beirut gegangen, in den Libanon.“

15|*Die Lehrerin als Vorbild.* „... ich hatte die so in positiver Erinnerung, es war für mich eine total schöne Frau und die hatte schon damals alles das, was ich gerne gehabt hätte, aber was es damals in unserem Dorf überhaupt nicht gab. Sie trug Stöckelschuhe mit Pfennigabsätzen und die hatte irgendwie so eine Art so Miniröcke (lacht) so enge und die trug sie, und dann hatte die blonde Haare und meistens irgendwie hochgesteckt – sie war einfach pffiffig und eine unglaublich attraktive Frau mit ganz viel auch so Esprit. Die das Ganze immer gut im Griff hatte (...).“

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

KOMMENTAR. Die Lehrerin verkörpert all das, was Heidi „gerne gehabt hätte“ und was es im „Dorf überhaupt nicht gab“. Eine moderne und weltgewandte Lehrerin, die die große Welt außerhalb des kleinen Lebensbereiches widerspiegelt – Heidi ist tief beeindruckt und die Lehrerin wird ihr zum Vorbild.

16|*Das Lieblingskind der Lehrerin.* „... sie haben mir unterwegs aufgelauert und wollten mich verprügeln, weil ich das Lieblingskind von dieser Lehrerin gewesen sei. Und ich hab’ das nich mitgekriegt, also mir war das überhaupt nicht klar, also ich hab’ mich gefühlt wie jedes Kind in der Klasse auch, ich mochte sie einfach. Sie war mir sympathisch, ich mochte sie und von diesem Lieblingskind hab’ ich nie was gespürt.“

KOMMENTAR. Heidi erinnert sich, dass sie bei älteren SchülerInnen als „Lieblingskind“ der Lehrerin gegolten hat und deshalb von ihnen bedroht wurde. Dabei war sie sich keiner besonderen Position in der Klasse bewusst. Sie fühlte sich „wie jedes Kind in der Klasse auch“, ohne bevorzugte Behandlung durch die Lehrerin.

Erinnerungsdeutungen: Die Lehrerin als das große weibliche Vorbild

Die ehemalige Lehrerin spielt in den Erinnerungen Heidis eine große Rolle. Da die Lehrerin das Treffen besucht hat, könnte dies zu einer Intensivierung der Erinnerungen beigetragen haben. Die Lehrerin ist weibliches Vorbild, die ideale Verkörperung all dessen, was Heidi sein oder werden wollte. Gleichzeitig werden neue Wünsche und Gefühle wach. Eng verknüpft ist mit der Lehrerin die Schulfreude, die nach gutem Start mit dem Weggang der Lehrerin nachlässt.

Wie Heidi an anderer Stelle ausführt, sind Erinnerungen für sie von großer Bedeutung bzw. haben eine wichtige Funktion: „Ja erinnern bringt Erlösen (leise).“ und „... weil für mich wichtig ist aufzuräumen und zu erinnern. Es geht nicht jeder Mensch, sag ich mal, dann so an sich selber oder die Sache ran, wenn man sich nicht erinnern will. Dann nimmt man einfach das Schöne. Oder auch das Nicht-Schöne, und lässt es weg.“ Für Heidi bedeutet erinnern, „an sich selber oder die Sache“ ranzugehen, sich mit der Vergangenheit auseinander zu setzen (auch das „Nicht-Schöne“ zu sehen). Erinnern setzt für Heidi als bewusste Entscheidung voraus, sich erinnern zu ‚wollen‘. Heidi verknüpft erinnern mit Arbeit bzw. Aktivität, dem „aufräumen“. Indem sie an ihren Erinnerungen arbeitet, ordnet sie ihr Leben. Dies gilt sowohl für ihre Erinnerungen an ihre MitschülerInnen, als auch an die Schule und die Lehrerin.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen.

17|*„Keiner wollte gehen“.* „... es war eben so, dass keiner nach Hause wollte. Also keiner wollte gehen. Und es war schon viertel nach drei und die, ‘nen paar dann sagten: ‚Komm wir fahren jetzt mit zu Dir nach (Ort) und dann machen wir da noch richtig was los.‘ (...). Die waren völlig enttäuscht, die wollten echt nicht gehen. Und wollten alle zusammen bleiben (leise).“

KOMMENTAR. Gerade erst wieder zusammengefunden, will sich die Gruppe nicht gleich wieder auflösen – „alle“ wollen innerhalb dieser Gemeinschaft bleiben. Der Zeitpunkt des Abschieds wird hinausgezögert.

18|*„Irgendwie lieb ich die alle“.* „... und als ich dann gegangen bin, als endlich die Abschiedsrunde war äh ich dachte irgendwie irgendwie lieb ich die alle. Ich hätte die so gern umarmen wollen und irgendwie hab’ ich’s nicht getan und dann hab’ ich gedacht, hätt’ ich einfach machen sollen (?). Mach ich beim nächsten Mal. Es war so was ganz eigenes Besonderes. Ich komm auch ins Schwärmen, also jetzt wo ich wieder in diese Stimmung reinkomme, also so langsam spür komm ich immer tiefer in diese Stimmung rein wie an dem Abend war (...).“

KOMMENTAR. „Endlich“, nach einigen Versuchen, die Trennung hinauszuzögern, kommt es letztendlich doch zur „Abschiedsrunde“. Starke Gefühle werden angesichts der Trennung lebendig, die sich auf die Gruppe als Ganze beziehen, auf den Wunsch, „die“ zu umarmen, um damit ihre starken Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Was sie aber nicht tut und im Nachhinein bedauert. Die Stimmung, die hier spürbar wird, betont das Außergewöhnliche der Begegnung. In der Zeremonie des Abschieds wird deutlich, dass die Begegnung eine besonderes Ereignis darstellt, das mit einem besonderen Erleben verbunden ist – mit einem Gefühl einer emotional intensiven Bindung der ehemaligen MitschülerInnen untereinander. Die Grenzen zwischen den Individuen und der Gruppe als Ganzer werden dabei aufgehoben („irgendwie lieb ich die alle“).

19| „*Es hat sich immer mehr zusammengefügt*“. „... die (Stimmung; dV) sich auch entwickelt hat so bis in die Nacht hinein. Man hat sich nicht irgendwie gelangweilt oder jeder gegähnt und gedacht na ja wie bring ich's den anderen bei, dass ich nach Hause will, sondern es hat sich immer mehr zusammengefügt (...)“.

KOMMENTAR. Die ehemaligen MitschülerInnen werden im Laufe des Abends zunehmend von einer gemeinsamen Stimmung getragen. Die Einzelnen fügen sich auf selbstverständliche Weise immer mehr zu einer Gemeinschaft zusammen. Keiner schert aus, will nach Hause, langweilt sich oder zeigt Müdigkeit. Ein jeder ist ‚da‘, voller Aufmerksamkeit für den anderen. Es entsteht oder „entwickelt“ sich aus den Einzelnen *ein* Gemeinschaftsbild.

20| *Alle haben „das gleiche Interesse“*. „Als die alle da so um den Tisch saßen, als ich merkte, dass alle das gleiche Interesse haben, so, und das keiner äh also das es nicht jemand gegeben hat, der so weggeblieben ist, dass mir dann auch so ´n Interesse bekundet hat, einfach ja, ich bin an den Menschen interessiert und alle neun war ´n interessiert, das fand ich so (///) genial.“

KOMMENTAR. Alle sitzen „um den Tisch“, ein Bild, das ausdrückt, dass das Gegenüber wahrgenommen wird und das ein Interesse am anderen besteht. Gleichzeitig unterstreicht dieses Bild das zentrale Ziel – „dass alle das gleiche Interesse haben“, dass die Gemeinsamkeit und Gemeinschaft gesucht wird. Einen Prozess, den Heidi als „genial“ bezeichnet und die damit in einem Superlativ die Einzigartigkeit und das Besondere dieser Situation und ihres Entstehens ausdrücken will.

21| *„Irgendwas Kreatives hat diese Gruppe getragen“*. „Und dann dacht ich noch alle haben ne ganz eigene Kreativität, es sind zwei dabei die Gedichte schreiben, und zwei davon, die singen in nem Chor, in welchem ist egal aber sie singen, und alleine das also dieses Kreative, das hat noch mal so ´n Hintergrund gebildet (...). Also das hat das noch mal so unterstützt, was in der Gruppe so getragen wurde, irgendwas Kreatives hat diese Gruppe getragen. (...). Ja, Ja, einfach schön.“

KOMMENTAR. Die Kreativität des Einzelnen bildet den Hintergrund für die Gruppe und trägt sie. Kreativität ist ein Medium, das Ähnlichkeiten und damit Nähe zwischen den Ehemaligen vermittelt, das Gemeinsamkeiten und damit Gemeinschaft schafft. Es ist „irgendwas Kreatives“, das jeder Einzelne beiträgt und das als Bindeglied zwischen den Einzelnen wirkt – und das das Gemeinsame „noch mal so unterstützt“.

22| *Schuld bleibt unausgesprochen*. „... als ich nach Hause gefahren bin, hab' ich gedacht, eigentlich hätt' ich's ansprechen sollen. Ihr das mal so sagen sollen aus der Perspektive, so heute, also wie gemein Kinder zueinander sind.“ (Vgl. 8|).

KOMMENTAR. Heidi erinnert sich intensiv an die Hänseleien einer behinderten Mitschülerin, erzählt von den Verstrickungen aller neun SchülerInnen – spricht dieses Ereignisse jedoch nicht an, weder konkret im Gespräch mit der Betroffenen, noch mit anderen MitschülerInnen. Sie bereut dieses Versäumnis, hätte es „eigentlich (...) ansprechen sollen“. Ein Erklärungsmodell, auch zur Rechtfertigung ihres damaligen Anteils und Verhaltens, hat sie schon in petto: aus der heutigen „Perspektive“ zu erklären, warum Kinder „gemein“ zueinander sind – weil es sich um Kinder handelt und auch sie damals Kinder waren.

23| „*Gemeinsame Wurzeln*“. „Ich würde einfach sagen, das sind die gemeinsamen Wurzeln, die genau in dieser Einschulungszeit liegen. Diese Verbindung, dieses, wir haben da zusammen angefangen. An dem Punkt. Und das hat uns irgendwie zusammengeschweißt (...).“ // „So, es ging gar nicht dadrum, was jeder Einzelne macht, die Verbindung war irgendwie übergeordnet. Oder im Hintergrund, oder, also es waren so ganz eigene, ganz eigene Stränge, Seile, die uns so verbunden haben.“

KOMMENTAR. Das Treffen verdeutlicht die gemeinsamen „Wurzeln“. Heidi beschreibt den ‚Ursprung‘ ihrer Bindung an die ehemaligen MitschülerInnen, der in „gemeinsamen Wurzeln“, in einem ‚gemeinsamen Anfang‘ liegt. Die gemeinsamen Wurzeln deuten auf gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen, auf eine gemeinsame Geschichte hin. Den Beginn der Verbindung benennt sie „genau“, er liegt in der „Einschulungszeit“. Die MitschülerInnen sind „zusammengeschweißt“, seit der Einschulung fest und unlösbar miteinander verbunden – eine die Zeiten überdauernde, unauflösbare Gemeinschaft und Gruppe. Nicht das konkrete Tun des Einzelnen steht im Vordergrund („was jeder Einzelne macht“), sondern eine „Verbindung“, die der Gemeinschaft „übergeordnet“ ist, die den Rahmen der Gruppe bildet. „Stränge, Seile“ symbolisieren die Beziehungen und Bindungen untereinander und aneinander, die einzigartig und unverwechselbar – „ganz eigene“ sind. Gleichzeitig symbolisieren sie auch die Dauer („Länge“) und Intensität („Festigkeit“) der Bindung, die sowohl ursprünglich („Wurzel“, „Anfang“) als auch in zeitlicher Hinsicht überdauernd und intensiv bindend scheint.

24| *Die ‚wissenden‘ ehemaligen MitschülerInnen.* „Du hast es zusammen erlebt und du kannst es nur mit denen wieder aufleben lassen, die wissen, um was es da gegangen ist, ohne dass du ihnen beschreiben musst, die haben nämlich dieses Gefühl, können die von damals, können die genau so wieder aufnehmen, die fühlen die Atmosphäre von der Schule. Die fühlen die Atmosphäre vom Schulweg. Die wissen, vielleicht nicht mehr genau was man gesagt hat, aber Bruchteile. Oder was mich gefreut oder geärgert hat, wen man verprügeln wollte. Und diese Gefühle transportieren ja irgendwas anderes, selbst wenn sie nicht ausgesprochen werden. Und das war das einfach. Das schafft glaub ich dieses Verbindung. Genau zu wissen und zu fühlen, um Formen und Farben, um Stimmungen. So. Die es da gegeben hat. Und das hat sich dann auch so, noch mal so, ganz klar gezeigt, dass es bestimmte Begriffe gibt, wenn ich die hier nennen würde, du wüsstest eigentlich nicht, um was es geht. (...). Du setzt diesen Begriff aus der Zeit damals heute ein und benutzt den heute und du lachst dich einfach schlapp. Kein anderer kann das nachvollziehen. Das ist die Situationskomik. Die, die die auch gespürt haben, erlebt haben.“

KOMMENTAR. Die vergangene Schulzeit ist Teil einer gemeinsamen Erinnerung. „Aufleben“ kann die Vergangenheit einzig mit denen, „die wissen, um was es da gegangen ist“ – im Kreis der ‚Wissenden‘. Eine gemeinsame Erinnerung, die nicht zu vermitteln ist, sondern Teil des Selbst bzw. der Gruppe ist. Das gemeinsame Wissen umfasst sowohl eher objektive Wissensbestände (Daten: Zeitpunkte, Orte etc.), als auch gefühlsbezogene Erinnerungen (sinnliche Erinnerungen: Formen, Farben; Gefühle und Stimmungen). Der Humor, die „Situationskomik“ ist gruppenspezifisch und von keinem Außenstehenden nachzuvollziehen. Das gemeinsame Lachen verbindet und zeigt an, dass „Begriffe“ auch heute noch aktuell sind und verstanden werden. Gleichzeitig thematisiert und bestätigt sich die Gruppe der Ehemaligen durch das gemeinsame Wissen und die Vergegenwärtigung gemeinsamer Erinnerungen als Gemeinschaft. Betont wird auch die Begrenzung auf einen inneren Kreis, der sich vom Außen abgrenzt. Die Mitglieder dieses Kreises benutzen die gleichen Codes und können miteinander kommunizieren, kein Außenstehender („kein anderer“) hätte die Chance dies „nachzuvollziehen“ oder gar Teil der Gemeinschaft zu werden.

25|Eine Lebensphase „lebt“ wieder. „Und das ist das, ja, es ist wirklich ein Teil, es lebt noch in einem. Es lebt wirklich und man hat` s einfach weggepackt, weil die Leute von jetzt es nicht miterlebt haben. Von daher kann` s nicht leben.“

KOMMENTAR. Die gemeinsamen Erinnerungen und Wissensbestände werden erst durch die Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen, den ‚Miterlebenden‘ wieder gegenwärtig und erlebbar. Erinnerungen, die zwar stets (unbewusst) vorhanden, aber nicht sichtbar sind. („Es lebt“ – bezeichnet ein Zwischenstadium, eher einen Schlaf- als einen Wachzustand. Das „es“ als Unbewusstes. „Von daher kann`s nicht leben“ bezieht sich auf einen Vorgang des Verdrängens oder der Abspaltung des ehemals Erlebten aus dem Gedächtnis. ‚Richtig‘ leben kann die Erinnerung erst, wenn sie Raum erhält und mit den dazugehörigen Gefühlen verbunden wird.) Bewusst und lebendig und damit wieder abrufbar werden die Erinnerungsteile *nur* mit Hilfe der ehemaligen MitschülerInnen – innerhalb einer Gruppe, die Zeugen einer gemeinsamen Vergangenheit sind. Die Basis der ‚Wiederbelebung‘ (auch der Erinnerungen des Einzelnen) bildet die gemeinsame Spurensuche bzw. die gemeinsame Rekonstruktionsarbeit.

26|Heidi kommt „zu Hause“ an. Heidi beschreibt, wie sie ihre Ankunft erlebt hat „... als ich die alle um den Tisch sitzen sah (...)“ // „Und irgendwie hat es so was gehabt wie so (//) wie von zu Hause – in dem Moment. Ich fühlte mich völlig heimisch, irgendwie gehörte ich dahin. Könnt ich aber jetzt gar nicht sagen wieso, sondern ich dachte Oh nein toll (...)“.

KOMMENTAR. Heidi kommt „zu Hause“ an, fühlt sich aufgehoben und erlebt eine selbstverständliche Zugehörigkeit und Vertrautheit. Selbst in der ersten Phase der Begegnung ist kein Aufwärmen nötig, spürt sie keine Fremdheit. Sich „heimisch“ fühlen oder wie zu Hause zeigt eine tiefe Verbundenheit an, eine gemeinsame Bindung und Geschichte, aber auch das Vertraute und Sichere, das sich in all der Zwischenzeit nicht verändert hat. Heidi scheint angekommen bzw. den Ort gefunden zu haben, an dem sie ‚richtig‘ ist oder an den sie ‚gehört‘ („irgendwie gehörte ich dahin“).

27|Heimat wird ‚verortet‘. „... ich hab‘ mir auch noch mal überlegt, was ist eigentlich Heimat oder wo fühl ich mich zu Hause. Das scheint sich in dem Fall, oder vielleicht generell, (...) in diesem frühen Kindesalter zu festigen. Ich könnte ja nämlich genau so sagen, hier ist meine Heimat oder in Puselmuckel oder (Stadt) ist meine Heimat. Und komischerweise scheint meine Heimat da zu sein, wo ich geboren oder eingeschult wurde. Zumindest hab‘ ich das jetzt dadran festgemacht.“

KOMMENTAR. Heidi bemüht sich um Verortung von Heimat: Wo gehöre ich hin? Sie verankert ihr Heimatgefühl an frühen Erinnerungen, am „frühen Kindesalter“, am Geburts- und Einschulungsort. Ereignisse und Lebensphasen, die biografisch bedeutsame Anfänge markieren und weitere Wege (beispielsweise den Berufsweg) bestimmen.

28|Der alte Flirt wird erneuert. „... mit dem einen, darf man das hier auch sagen? (...). Aber mit dem einen hab‘ ich geflirtet. Ja ich war, mit dem hab‘ ich schon öfter geflirtet und zwar war das der Jüngste und der Kleinste, und den haben wir nie so für voll genommen. Der is irgendwie auf Antrag eingeschult worden damals (...) und dann hab‘ ich den an dem Abend mit anderen Augen angekuckt, hab‘ immer so gewechselt, zwischen dem Kleinen und dem Großen. Ja, und dann haben wir so geflirtet und es war schon interessant. Es war schön.“

KOMMENTAR. Heidi knüpft an eine erotische Zuneigung zu einem ehemaligen Mitschüler an und flirtet mit ihm. Dabei wechselt sie die Perspektiven und Stimmungen: zwischen dem „Kleinen“, den sie (ähnlich der damaligen Situation) nicht ernst nimmt und dem heutigen „Großen“, mit dem sie flirtet und eine erotische Stimmung erzeugt. Auffallend ist die erotische Prägung der Begegnung – die sich sowohl in ihrer Erwartungshaltung vor dem Treffen – als „Rendezvous“ – ausdrückt, als auch im „Flirt“ in der konkreten Begegnung.

29|*Der ‚begrenzte‘ Flirt.* „Obwohl der is völlig mit diesem Dorf verwurzelt, völlig, völlig konservativ mit dem Dorf verwurzelt. (...). Ich glaub ich könnte nie mit so ‘nem Mann zusammenleben wie hier, aber es hatte was ganz eigenes, dieser Flirt.“

KOMMENTAR. Der Flirt ist eine Sache, eine langfristige Beziehung kommt für Heidi nicht in Frage. Zu „verwurzelt“ und verbunden ist dieser mit dem Dorf, zu unvereinbar die Lebensweisen beider. Heidi flirtet mit ihrem ehemaligen Mitschüler, weiß jedoch, dass sich dieser Flirt auf den Moment bezieht und keine Konsequenzen hat – der Flirt bleibt innerhalb der Grenzen des Treffens und der Gruppe. Der Flirt während der Begegnung hebt sich vom Alltagsgeschehen, dem realen Leben mit vielfältigen Gewohnheiten und Überzeugungen etc., deutlich ab – ist „was ganz eigenes, dieser Flirt“. Heidis Handlungsrahmen ist klar begrenzt. Bewusst betrachtet, erkennt sie die Grenzen zwischen sich und ihrem Mitschüler, die, außer für kurze Zeit während des Treffens, nicht zu überwinden oder aufzulösen sind. Die Gemeinsamkeit oder der Flirt endet dort, wo die eigene (und dem anderen weitestgehend unbekannte Lebenswelt) beginnt. Zwar entwickelt sich eine eigene Dynamik, aber nur so weit, als ihre eigenen Vorstellungen und Prinzipien diese zulassen bzw. in den Grenzen, die auch schon früher diese Beziehung begrenzten.

30|*Unterschiedliche Entwicklungen.* „Aber wie sich die Leute auch auseinander entwickelt haben. Zum Beispiel die (Name), die neben mir saß, die früher ne ganz gute Freundin von mir war, der hatte ich mal ‘nen Buch geschenkt (...). Aber das sind gar nicht ihre Gedanken, hat sie gesagt (das Buch; dV). (...) In welche Richtungen wir uns so entwickelt haben.“ // „Sie denken anders. Sie denken anders als ich.“ // „Und obwohl die alle so unterschiedlich sind. In völlig unterschiedlichen oder anderen Welten wohnen ähm hat ich sone Verbindung mit denen.“

KOMMENTAR. Heidi stellt *heute* fest, dass sich die ehemaligen MitschülerInnen in der Zwischenzeit unterschiedlich entwickelt bzw. auseinander entwickelt haben. Heidi betont, dass ihre MitschülerInnen „anders“ sind als sie. Trotz der Unterschiedlichkeit hat Heidi eine Verbindung zu ihnen. Indem Heidi eine Gegenwartsperspektive einnimmt und die Kinder von früher mit den Erwachsenen heute vergleicht, stellt sie aktuell Veränderungen fest. Sie stellt sich in dieser Perspektive außerhalb der Gruppe und nimmt so die Veränderungen der Einzelnen wahr. Gleichzeitig gelingt ihr die ‚Gesamtperspektive‘ bzw. der Wechsel zwischen beiden Blickrichtungen, indem sie trotz der unterschiedlichen „Welten“ die „Verbindung“ spürt.

31|*„Trennendes“.* „Also wo da auch schon mal so was ganz unterschiedliches aufkam und vielleicht kann man diese Unterschiedlichkeit so nehmen, wenn man sich im Alltag begegnen würde vielleicht hat’s ja auch was Trennendes weil das sind sehr große Unterschiede. Oder auch mit dem wo ich geflirtet hab’, der hört leidenschaftlich gerne Volksmusik (lacht), also ich hab’ mir dann so vorgestellt, ja wenn, wenn du dich da richtig verlieben würdest und was wär dann, der säß dann hier bei dir im Wohnzimmer und würde Volksmusik hören. Mhm. Könnt ich das jetzt irgendwie tolerieren, krieg ich das denn gebacken (...). Das ist ja dann gar nicht meine Welt (...).“ // „... Ich glaub, wenn ich jede einzelne wieder treffen würde (...) dann würd’ es ne Bedeutung kriegen. Weil, dann mein, meine Lebenseinstellung die ich jetzt hab’, zu stark durchkäm’ und die ist durch diese Gruppe getragen, ist die verzweigt worden, weil man sich nicht aufeinander konzentriert, weil alle sich miteinander, auf eine, auf eine Ebene, an einem Tisch sitzen. Und da gibt es übergeordnet ein Thema, was alle verbindet. Aber wenn ich jetzt von Frau zu Frau sitze und es geht einfach tiefer dieses Gespräch, ich denke dann würde es mich möglicherweise von denen mehr trennen. Also von den Frauen und auch von den Männern. Weil die schon ne bestimmte Vorstellung auch haben. Dann gibt’s auch, wo ich da ausgebrochen (Heidi bezieht sich hier auf ihre Scheidung und ihren Umzug in die Stadt; dV) bin, das haben manche nicht so mit wohlwollenden Augen gesehen, also die waren ja schon: Wie kann die so was machen?“

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

KOMMENTAR. Heidi erlebt die „Unterschiedlichkeit“ zwischen ihrem eigenen Leben und den Lebensweisen ihrer ehemaligen MitschülerInnen. Sie vermutet, dass die großen Differenzen in der Lebensführung und -gestaltung im Alltag „was Trennendes“ hätten und außerhalb dieses Kreises nicht tragfähig wären. Heidi bezieht das Trennende (die unterschiedlichen Lebensweisen) zwischen sich und ihre ehemaligen MitschülerInnen nicht nur auf den Zeitpunkt (außeralltägliche Situation versus alltägliche), sondern auch auf die Situation (Gruppe versus Einzelperson). Ein „Thema“, eine „Ebene“ ist der Gruppe „übergeordnet“ und schafft die Bindung, die „alle“ miteinander verbindet – das *gemeinsame* Erleben und Erinnern in und mit der Gruppe. Der Einzelne (mit seinen Lebensthemen und „Lebenseinstellungen“) wird von der Gruppe „getragen“, aber auch „verzweigt“ bzw. teilweise aufgehoben. Konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf Einzelpersonen und Themen, die außerhalb dieses Gruppeninteresses liegen, zeigt sich das „Trennende“, treten aber auch die in der Zwischenzeit vollzogenen Entwicklungen zu Tage.

32|*Die Begegnung als „Gewinn“.* „Vielleicht muss man sich nicht unbedingt so intensiv damit auseinandersetzen. Sondern einfach nur teilhaben, weil man dazugehört hat. (...). Sie denken anders. Sie denken anders als ich. Und für mich war das daher ‘nen Gewinn, weil für mich wichtig ist aufzuräumen und zu erinnern. Es geht nicht jeder Mensch, sag ich mal, dann so an sich selber oder die Sache ran, wenn man sich nicht erinnern will. Dann nimmt man einfach das Schöne. Oder auch das Nicht-Schöne, und lässt es weg.“ (Vgl. Erinnerungsdeutungen: die ehemalige Lehrerin).

KOMMENTAR. Heidi bezieht sich am Anfang dieser Sequenz auf das ‚andere‘ Leben ihrer MitschülerInnen. Sie überlegt, dass es „vielleicht“ reicht, „einfach nur“ teilzunehmen, dabei zu sein – aus dem ‚simplen‘ Grund, „weil man dazugehört hat.“ Denn durch die Betonung der Andersartigkeit der ehemaligen MitschülerInnen scheint die Gefahr größer, sich auf das Trennende zu konzentrieren (und damit Gemeinsamkeiten zu reduzieren). Die Begegnung hat Heidi zum Anlass genommen, „aufzuräumen“ und sich „zu erinnern“. Ein bewusstes und zielgerichtetes Vorgehen biografischer Thematisierung, das die seltene Gelegenheit nutzt, mit diesen Leuten, an diesem Ort etc. zusammenzutreffen, um sich zu erinnern. Ein „Gewinn“ ist die Begegnung einerseits durch die Nutzung der besonderen Chance, die die Begegnung zum „Aufräumen“ und „Erinnern“ bietet, zum anderen dadurch, dass sich trotz der Unterschiede im Denken der Ehemaligen („Sie denken anders als ich“), in der Abwägung von Investition und Gewinn, ein deutlicher Nutzen für Heidi ergibt.

33|*Egal, was die machen“.* „Ich hab’ mich in so ‘ner Position befunden, wo ich die genau so sein lassen kann, wie sie sind. Und das war auch das Schöne dadran. Es war mit letztendlich nämlich egal, was die machen, sondern es war einfach die Zeit, der Abend, die sind jetzt da und, mit denen hab’ ich was verbindendes (...).“

KOMMENTAR. Das „Verbindende“ steht im Vordergrund. Die anderen so zu lassen, „wie sie sind“ bezieht sich auf die bekannten, vertrauten Anteile und es besteht der Wunsch, diese unverändert, unberührt zu lassen. „Egal“ ist, „was die machen“, unwichtig ist eine Konfrontation mit der Realität und mit dem Alltäglichen. Heidi lässt sich „einfach“ nur auf die Stimmung ein, die der Gemeinschaft den Rahmen gibt – „die Zeit, der Abend“.

34|*„Da ist wirklich was geweckt worden“.* „So, und das war auch das, war auch das, was mich so gefreut hat, als ich dahingekommen bin oder was diese Freude so am nächsten Tag – ich hatte was wiedergefunden von mir. Ich hatte was entdeckt. Und das hat ich vergessen, dass es das gibt. Ähm, genau, das wars. Ich hatte diese Zeit völlig aus meinem Leben gestrichen und ich glaub aber, wenn man eine Zeit aus dem Leben streicht, dann fehlt etwas in einem (...).“

/// „Das war einfach ‘nen Stückchen, ich hatte ‘nen Stück von mir wieder. Da lebte plötzlich ‘nen Stück in mir wieder, was sonst nie gelebt hat. Das hat geschlummert irgendwo in so nem Eckchen. Und das ist da so richtig wach geworden. Hat sich so geregelt und gestreckt so in mir (...). Super, jetzt bin ich wieder da. So war das. Da ist wirklich was geweckt worden. Wie

sone Blüte, die aufgegangen ist.“ // „Ja, ich war ja noch richtig in dieser, ich weiß gar nicht, wo ich da drin war. Wie in so ‘ner Wolke. Ich war eingehüllt wie in Wolke sieben.“

KOMMENTAR. Heidi beschreibt ihre Freude und ihr Glücksgefühl über ihre Selbstfindung bzw. -entdeckung. Ein Teil ihres Selbst, vergessen geglaubt, wird wiederentdeckt und integriert. Das aus dem Gedächtnis ‚gestrichene‘ bezieht sich sowohl auf eine vergangene Zeit und Lebensphase als auch auf eigene Gefühle, die mit dieser Zeit in Verbindung stehen. Erst in dem Wiederaufleben von Erinnerungen, die diesen Anteil widerspiegeln, wird sich Heidi der Bedeutung und des Wertes bewusst – „es fehlt etwas in einem“, was man aber vor der Entdeckung nicht benennen kann. Heidi hatte „diese Zeit“ aus ihrem Leben zwar „gestrichen“, aber nicht ausgelöscht, so dass sie sich rekonstruieren und integrieren lässt. Ein „Stückchen“ von sich wieder haben (oder sich wiedergefunden zu haben), das sich zu einem Ganzen fügt, das Selbstbild nach und nach vervollständigt. Heidi fühlt sich im übertragenen Sinne wie ‚neugeboren‘, schwebt in einer Wolke, fühlt sich geborgen und dem Alltag enthoben. Ein biografischer Ausnahmezustand, der sich hier vermittelt und der die Bedeutung ihrer Erfahrung unterstreicht.

35|„Erinnern bringt Erlösen“. „Das Kind, auch was hier dann wieder lebt, (...) also ich glaub, man kommt ganz nahe wieder an sich selber dran. Man entdeckt dieses Kind, was eigentlich ja noch in einem lebt. Das sich nur verändert hat, äußerlich. Gedanklich und geistig. (...) man kann es eigentlich nur jedem empfehlen, ‘nen Klassentreffen zu machen, um zu spiegeln und zu gucken: Was hat es da gegeben. Um wieder was in seine Person zu integrieren. Was irgendwie: Vergessen wurde? Ich hatte das vergessen. Ja erinnern bringt Erlösen (leise).“

KOMMENTAR. Heidi findet „das Kind“ in sich wieder, dass auch vorher neben der Erwachsenen zwar existierte, aber nicht richtig leben konnte, vergessen war. Durch ihre Erinnerungen kommt sie ganz „nahe“ an „sich selber dran“, entdeckt und wird sich ihrer Selbst bewusst. Erinnern, als Gegensatz zum Vergessen, Löschen, Verdrängen etc., befreit – „Erinnern bringt Erlösen“.

36|Die „prägende“ Zeit. „Und ah, ich fand ‘s unglaublich, wie prägend diese Zeit ist und wie viel davon in die Person integriert ist.“

KOMMENTAR. Heidi wird sich der Prägung durch die Grundschulzeit, deren Zeugen sich ja auf dem Klassentreffen begegnen, bewusst. Im „unglaublich“ drückt sich ihre Überraschung angesichts dieser Entdeckung aus. Gleichzeitig stellt sie in einer allgemein gehaltenen Aussage fest, dass „viel davon“, von dieser Zeit, „in die Person integriert“ – ein Teil ihres Selbst ist.

37|Zeigen die ‚anderen‘ unbekannte „Wurzeln“. „... und die zeigen mir auch was, diese Bewusstheit zu haben, was sie mir zeigen, so nämlich, dass es von mir Wurzeln gibt, die durchaus wunderschön sind. Und dass es auch durchaus ‘ne wertvolle Zeit war, also wo Kindheit nicht nur immer düster sein muss, obwohl sie es ist teilweise. Und in dem Falle konnt ich den, dieser Kindheit, ausgelöst auch dieses Bild (...), dass ich das war, weil in meinem Kopf war ‘nen anderes Bild von mir. Und dadurch, dass ich das wieder so sehen konnte, dieses positive, konnt ich natürlich auch alle anderen so sehen. Und den ging das aber auch so, das war so mein, mein Gefühl.“ // „... kam dann noch diese Klassenfoto. Wo ich mich gesehen hab’, also was mir plötzlich diese ganze Zeit widerspiegelte. Also auch mit diesen eigenen Farben, die in der Zeit aktuell waren, was auch auf diesem Bild wieder rauskam. Die Kleider, die eigentlich neu waren aber ‘n bisschen, wie abgetragen aussahen.“

KOMMENTAR. Das eigene Bild ihrer Selbst erfährt eine Erweiterung durch die Sicht der anderen. Die anderen „zeigen“ ihr bisher unbekannte „Wurzeln“, die „wunderschön“ sind und ein positives Gegengewicht zu einem eher ‚düsteren‘ Bild von Kindheit darstellen. Eine neue Welt entsteht aus der aktuellen Begegnung heraus. Vor diesem positiven Hintergrund können neue Anfänge gedacht und fantasiert werden. Heidi ist sich der positiven Anteile wieder

bewusst und kann diese integrieren. Die anderen sind ein Korrektiv, das andere Perspektiven und Interpretationen der Wurzeln bzw. der ursprünglichen Gefühle (wer und wie war ich als Kind?) einbringt. Die positive Sicht („dass ich das wieder so sehen konnte“) erweitert aber auch ihren Blickwinkel auf die anderen, die sie „natürlich auch (...) so sehen“ konnte – sowohl „positiv“, als auch unverstellt, herausgehoben aus aktuellen (und alltäglichen) Bezügen. Das alte Klassenfoto ist ein Dokument oder ein Beweis für die vergangene Kindheit und rundet die Perspektive der anderen ab. Das Bild visualisiert und verlebendigt nicht nur die Kinder von früher, sondern „die ganze Zeit“ – mit „diesen eigenen Farben“, ihrem ganz eigenen Charakter. Gefühle, die „plötzlich“ von einem zum nächsten Augenblick lebendig werden.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die neu entdeckten „Wurzeln“

Die Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen ist für Heidi von großer biografischer Bedeutung. Heidi findet Anteile von sich selbst im Spiegel der anderen wieder, die sie integrieren kann. Parallel dazu kann sie sich von einem Bild befreien, das die andere, eher düstere Seite von Kindheit, zeichnet. Heidi kommt in der Begegnung mit den anderen „zu Hause“ an, fühlt sich im Kreis der Gemeinschaft geborgen und geschützt. Eine Gemeinschaft, die trotz Trennendem, das im Speziellen, im Leben und Alltag des Einzelnen begründet liegt, im Kern (und dem Alltäglichen übergeordnet) ihre Mitglieder verbindet. Manche Erzählpassagen Heidis erinnern fast an eine ‚Erweckung‘, wenn sie beispielsweise von dem Kind in sich erzählt, das wieder lebt oder von einer Lebensphase, die wieder belebt und bewusst wird.

Die Begegnung mit der Lehrerin

38| „Wie die kleinen Kinder“. „Mit, mit der ganz eigenen Sprache, die wir gesprochen haben. Und die haben wir nicht bei der Lehrerin gesprochen, sondern da haben wir uns wirklich verhalten wie die kleinen Kinder, die mit ihrer Lehrerin sprechen. Also so ‘n bisschen mit dem Hintergrund. Das war schon noch da, also wo ich dann auch dachte: Ja, irgendwie ist sie immer noch die Lehrerin. Obwohl ich sie auch als Mensch betrachtet hab‘.“

KOMMENTAR. In der Begegnung mit der Lehrerin nehmen die Ehemaligen ihre frühere Schülerrolle wieder ein, „verhalten sich wie die kleinen Kinder“. Die „eigene Sprache“ sprechen nur die ehemaligen MitschülerInnen untereinander, im Umgang mit der Lehrerin bemüht man sich um einen hochdeutschen Ausdruck, wahrscheinlich wie zu Schulzeiten. „Das“, die Regeln für den Umgang mit der Lehrerin, das Erlernete etc. war noch „da“, gegenwärtig und verinnerlicht. Sie „ist“ noch die Lehrerin, die vor allem in ihrer früheren Funktion auch heute noch wahrgenommen wird. Sie hat beispielweise an Autorität nicht verloren, ‚wirkt‘ auf die gleiche oder ähnliche Weise wie früher schon. „Obwohl ich sie auch als Mensch betrachtet hab‘“ zeigt, dass es trotz der Einnahme einer anderen Perspektive auf den „Mensch“ Lehrerin schwer ist, einen neuen und eigenen Umgang miteinander zu finden.

39| *Wer ist und war die ehemalige Lehrerin?* „Und ich war unglaublich neugierig – wer ist diese Frau. Weil ich einfach auch mal so wissen wollte, wer hat mich denn da so die ersten zwei Schuljahre begleitet, was war denn für ein Mensch, so? Und wieso war dieser Start so gut? Wieso hab‘ ich den so erlebt? Dass ich ‘nen guten Schulstart hatte, so. Und merkte dann auch, dass sich das verändert hat nach ‘m zweiten Schuljahr wo wir ‘n anderen Lehrer gekriegt haben (leise).“ // „Ja, und es war irgendwie beeindruckend. Denn zum einen hab‘ ich viel vergessen, so, ich wusste jetzt nur noch von Bildern wie sie ist, oder wie ich sie mir vorgestellt hab‘, und ich wollte es einfach mit meinen Augen heute sehen.“

KOMMENTAR. Heidi ist neugierig auf ihre ehemalige Lehrerin. Zum einen will sie wissen, wer „diese Frau“ heute *ist*, zum anderen, „was (...) das für ein Mensch“ früher *war*. Zwei zeitliche Richtungen, die sie in den Blick nimmt, um heute ein vollständiges Bild ihrer

Lehrerin nachzeichnen bzw. rekonstruieren zu können – sie mit „meinen Augen heute sehen“, einen anderen, neuen Blickwinkel einnehmen können.

40|Die Vorbildrolle wird hinterfragt. „... die wurde so von allen Seiten beansprucht und irgendwie war die, weiß ich nicht, ob die auch noch so drauf war. Aber was ich auch noch sehr interessant fand, also sie hatte schon was distanzierteres, sie hat nämlich nicht so gefragt, was jeder einzelne unbedingt so macht, was mich jetzt interessiert hätte, sondern sie war mehr da drauf, was ist jetzt mit Kinder und Familie. Also, was sie früher, oder was ich da als völlig modern und ein bisschen abgehoben erlebt hatte, das war 'nen bisschen so in dieses klassisch-konservative verkehrt, so hatte sich gedreht. Und sie hatte schon mehr mit Mutterrolle und mit Kindern so am Hut. Und auch 'nen paar Mal hervorgehoben, was ihre Kinder machen und ja, und mit Heiraten und klassisch.“

KOMMENTAR. Heidi beobachtet ihre frühere Lehrerin kritisch. Das Bild der Lehrerin, die Heidi früher als „völlig modern“ erlebt hatte, hält der aktuellen Betrachtung nicht stand. Heidi beobachtet, dass sich die Lehrerin (z.B. in ihrem Stil etc.) ins Gegenteil gewandelt hat (von „modern“ und „abgehoben“ in „klassisch-konservativ“).

40a|Heidi fragt danach, wie der Mensch (hinter der Lehrerin) ist, der ihre Identität mitgeprägt hat: „Ja musst ich, ich konnte gar nicht anders, ich musste da unbedingt hin (zum Sitzplatz der Lehrerin; dV). Es hat ganz viel auch mit der eigenen Identität zu tun. Wer prägt dich in diesen ersten zwei Schuljahren, in dieser ganz wichtigen Phase.“

41|wird das Wiedererkennen schwer. „Ich glaube sie war etwas verduzt dadurch, dass ich völlig, also sie hätte mich nicht wiedererkannt. Und äh, das hat sie irgendwie unsicher gemacht, anscheinend, das könnte ich sie heute fragen oder am Abend ging das nicht, weil ich mir nicht so klar darüber war, was dieses Zögern war, also ich war total froh sie zu sehen, weil meine Neugier einfach da stand.“

KOMMENTAR. Heidi findet ihre Lehrerin, wie sie sie als Kind erlebt hatte, heute nicht wieder. Gleichzeitig erlebt sie, dass sie selbst von der Lehrerin nicht erkannt wird. Heidi bemerkt ein „Zögern“ der Lehrerin, fragt aber am Abend nicht nach. Unsicherheiten bestehen auf beiden Seiten; Heidi benennt explizit nur die Unsicherheit ihrer Lehrerin. Heidi betont: „ich war total froh sie zu sehen“, ist sich aber nicht sicher, ob es die Lehrerin ebenso empfindet.

Begegnungsdeutungen: Auf der Suche nach der früheren Lehrerin

Heidis Begegnung mit der Lehrerin ist von einer neugierigen Suche bestimmt, nach dem, was die Lehrerin früher für sie bedeutete, wer sie *war*, und dem, wie sie heute *ist*. Dahinter steht der Versuch, dem prägenden Einfluss der Lehrerin, ihres großen Vorbilds, nachzuspüren. Die reale Begegnung ist von Enttäuschung und Ernüchterung gezeichnet; Heidi findet *ihre* geliebte Lehrerin heute nicht mehr wieder.

Das Thema bei Heidi

Ein übergreifendes Thema bildet bei Heidi die *Integration der Lebensphase Kindheit* in ihr biografisches Gesamt-Konzept. Den Hintergrund bildet ein neues *Gleichgewicht von positiven und negativen Kindheitsbildern*; damit einher geht eine *Befreiung aus einer einseitigen und eher „düsteren“ Perspektive auf Kindheit*. Begleitet wird dieser Prozess von der Suche nach neuen Bildern in verschiedenen Bereichen (beispielsweise auch über die Lehrerin, wer war und ist sie? Warum spielte sie eine solche Bedeutung in Heidis Leben?). Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht eine bewusste Erinnerungsarbeit, das Entdecken und Rekonstruieren im Kreis ihrer ehemaligen MitschülerInnen.

Portrait – Klaus

Zur Person Klaus ist beim Interview 25 Jahre alt und lebt mit seiner Freundin in einer gemeinsamen Wohnung in einer Stadt in Nordrhein-Westfalen. Nachdem er ein Jahr an einer städtischen Grundschule verbracht hatte, wechselte er zur Waldorfschule, die er insgesamt 12 Jahre besuchte und mit dem Abitur abschloss (Ende der 70er- bis 1989/90). Danach leistete Klaus seinen Zivildienst und nahm ein Universitätsstudium auf. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich im Hauptstudium.

Zum Treffen Das erste Treffen, zu dem alle AbiturientInnen und AbsolventInnen des Jahrgangs gehören (also auch die, die nach der 10. Klasse die Schule verlassen haben), fand 5 Jahre nach dem Abitur statt.

Auswahl des Interviewpartners und Interviewsituation *Entscheidend für die Auswahl von Klaus war, dass er von einem Treffen ehemaliger WaldorfschülerInnen berichten konnte und dass dieses Treffen nach nur 5 Jahren stattfand. Hinzu kam, dass er dieses auch noch mit organisiert hatte. Das Interview fand in einem Büroraum an der Universität statt. Klaus erzählt anfangs recht zögerlich, wird aber später in seiner Erzählung lebendiger. Das Interview dauerte gut anderthalb Stunden.*

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens – Klaus als Mitinitiator

1|*Ein Treffen ist „an der Zeit“.* „Ja, es war irgendwie die Idee, die dahinter stand, weiß ich auch nicht, Abitur ist fünf Jahre her gewesen, (...). Und das ist irgendwie so ne Frist, wo, vorher war noch kein Klassentreffen. Und ich denk, dass auch mal an der Zeit wär (///) und dazu kommt noch, ich zähl zu den wenigen, die noch in (Ortsname) sind. Von daher, (///) war das natürlich auch ne Frage, das mit zu organisieren, so vor Ort und äh dann haben wir uns zusammengesetzt und überlegt, haben jetzt aber eigentlich gar nicht so großartig geplant. Wir haben erstmal so überlegt, nach dem Zeitpunkt und haben eben gedacht, ganz gut is, wenn's noch gerade so in den Semesterferien liegt, weil doch relativ viele noch so im Studium sind und gleichzeitig aber auch nicht in die Urlaubszeit fällt, natürlich, im Sommer. (...) und äh, ja haben wir überlegt nach 'nem Ort halt und dachten na ja, nehmen wir vielleicht so ne Hütte, wär ja auch ganz nett, zum Grillen und so, genau. Ja, und haben dann auch eine gefunden in der Nähe von (Ortsname). Und die hab' ich dann angemietet. Und dann haben wir uns so 'n bisschen Essen und Getränke überlegt und zum Grillen eben.“

KOMMENTAR. Das Treffen wird von einer Gruppe Ehemaliger organisiert, in der Klaus mitwirkt. Hinter dem Treffen steht eine Idee, die er jedoch nicht genau benennen kann. Klaus bezieht sich auf eine zeitliche Komponente: das „Abitur ist fünf Jahre her gewesen“, ausreichend lang, um ein Treffen zu begründen. Für ihn stellen die fünf Jahre „irgendwie so ne Frist“ dar, einen Zeitraum, der einen zeitlichen Abschnitt markiert und nach dem etwas geschehen sollte. Das Treffen ist für Klaus „an der Zeit“. Seine Beteiligung an den Vorbereitungen begründet er damit, dass er „zu den wenigen“ noch am Ort wohnenden Ehemaligen zählt. Weiterhin berichtet er von den Überlegungen und Vorbereitungen: Wahl des Zeitpunktes (außerhalb der Semesterferien, im Frühsommer), des Ortes (Grillhütte), Versorgung (Essen und Getränke).

2|*Der 25. Geburtstag als Motiv.* „Es kamen mehrere Dinge zusammen. Es kam mit dem Klassentreffen zusammen, es kam dann dazu, dass ich, kurz darauf bin (///) 25 geworden bin, was auch noch mal so 'n Anlass war zu gucken, so 'n Vierteljahrhundert jetzt, was ist mit dir passiert in der Zeit, was hast du gemacht in der Zeit, dann kommt dazu, dass so langsam absehbar wird, dass mein Studium sich dem Ende zuneigt, damit auch so 'n Lebensabschnitt wieder vorbei ist oder zu Ende geht und da natürlich auch wieder der Blick zurück: ‚Was hab‘

ich bisher gemacht' und der Blick in die Zukunft: ‚wo kann der Weg weitergehen' und so. Das sind solche Punkte vielleicht, wo dann so ‚n Rückblick auch noch mal (.?.).“

KOMMENTAR. Klaus' Motivation zur Mitinitiiierung des Treffens liegt in seinem Wunsch, sein bisheriges Leben bilanzierend und umfassend in den „Blick“ zu nehmen. Sowohl rückschauend („was hast du gemacht in der Zeit“), als auch „in die Zukunft“ blickend („wo kann der Weg weitergehen“). „Anlass“, das eigene Leben in einer Art biografischem ‚Rundum-Blick' bewusst zu betrachten („zu gucken“), ist der 25. Geburtstag – „so ‚n Vierteljahrhundert“ Leben, das für Klaus einen Markierungspunkt oder ersten bewussten Ausblickspunkt auf die eigene Biografie darstellt.

3|*Außerhalb der Schule.* „Wir feiern nicht in der Schule, wir feiern außerhalb und laden auch die Lehrer nicht ein. Ah, nämlich so ‚n bisschen auch Erinnerungen, dass man irgendwie, wenn man innerhalb der Schule mal irgendwas feiern wollte, dann durfte kein Alkohol getrunken werden, dann durfte nicht geraucht werden, alles so Sachen, wo die Schule dann relativ restriktiv ist oder zumindest, sagen wir mal, einzelne Lehrer, relativ intolerant sind da auch gegenüber den älteren Schülern und von daher haben wir eben auch gedacht: In diesem Rahmen wollen wir uns nicht wieder begegnen mit dem Klassentreffen. Sondern machen's eben außerhalb.“

KOMMENTAR. Das Treffen fand außerhalb der Schule statt. Ein wichtiger Grund für diese Entscheidung lag im schulischen „Rahmen“, begründet in den eher negativen Erinnerungen an die „restriktive“ Haltung der Schule und der LehrerInnen auch gegenüber älteren SchülerInnen. Eine Erinnerung, die bis in die Wiederbegegnung hinein wirkt. Auch heute noch wehren sich die ehemaligen SchülerInnen, mittlerweile erwachsen, Studierende oder schon mit ersten beruflichen Erfahrungen, gegen die enge Rahmensetzung der Schule.

Teilnahme von (Ehe-)PartnerInnen

4|*Fast alle sind ohne PartnerIn erschienen.* „Ob die Leute ihre Partner mitbringen oder so haben wir einfach offen gelassen in den Einladungen. Eigentlich eher nicht damit gerechnet, dass die Leute ihre Partner (///). Ich hab' selber (Name) auch nicht mitgebracht. (...). Eine hatte ihren Freund mitgebracht, aber sonst sind die Leute alle allein erschienen. Ich meine, ich denke einfach, das Problem ist auch, ich weiß auch nicht ob ich selber mitgehen würde (...) ich glaub immer, man steht dann doch sehr am Rande und is dann auch ziemlich langweilig, wahrscheinlich sich den ganzen Abend die Geschichten da anhören.“

KOMMENTAR. Die Initiatoren lassen die Frage der Begleitung „offen“. Klaus stellt sich die Frage, ob er „mitgehen“ würde. Aus seiner Sicht würde man als Partner „doch sehr am Rande“ stehen, eher außerhalb eines Kreises, der sich kennt, und sich langweilen, Geschichten zu hören, die nicht die eigenen sind.

Ablauf des Treffens

5|Es wurden nicht nur „die eingeladen“, die Abitur gemacht haben, ca. 15 Leute, sondern „eigentlich alle“, bis zur 10. Klasse zurück. Um die 35 ehemaligen MitschülerInnen wurden insgesamt eingeladen und „so 18 oder 20“ sind letztendlich erschienen – „eigentlich so ganz gut“. Klaus berichtet, dass es nicht so schwierig war, die Adressen der MitschülerInnen ausfindig zu machen: „Von einigen wusste man so in etwa wo die sind (...). Ja, und das ging natürlich auch über die Eltern. Ich denke, gerade nach fünf Jahren nach dem Abitur is das ja noch unproblematisch.“ Im Vorfeld des Treffens wurden die ehemaligen MitschülerInnen gebeten, einen Betrag (der „lag so bei 15 oder 20 Mark“) zu überweisen: „Schon in dem Wissen, dass es wahrscheinlich die Wenigsten machen würden.“ Das Treffen findet an einem Samstag in einer Grillhütte im Wald statt „wir haben da in so ‚ner Hütte gefeiert im Wald“. Kurz wurde überlegt, LehrerInnen einzuladen, „... haben aber dann überlegt, dass es vielleicht alles etwas unbefangener wäre, ohne Lehrer. Also, wir haben uns dann dagegen entschieden.“

Der „Rahmen“ des Treffens sollte eine „gemütliche Umgebung“ sein. Es „... wurde dann auch irgendwann doch relativ kalt in der Hütte, trotz großem Feuer und so, aber trotzdem sind die Leute auch recht lang geblieben. Also nicht jetzt so, dass nach ‘nen paar Stunden nach dem Essen das schon wieder zerstreut hätte (...)“.

KOMMENTAR. Eingeladen wurden alle ehemaligen MitschülerInnen, die bis einschließlich der 10. Klasse zusammen waren. Also keine reines Abi-Treffen, sondern ein „Klassentreffen“, wie Klaus die Begegnung auch wiederholt bezeichnet. Gut die Hälfte der Eingeladenen ist erschienen, ein Ergebnis, mit dem Klaus ganz zufrieden ist. LehrerInnen wurden nicht eingeladen (siehe auch 3|), um das Treffen „unbefangener“ zu gestalten, in einem Kreis, der ‚unter sich‘ bleibt und in dem keine Unsicherheit und Spannung durch die Anwesenheit von LehrerInnen entsteht. Klaus berichtet, dass sich die Runde trotz Kälte erst spät auflöst. Hier klingt an, dass er dies als Erfolg wertet, als ein Indiz für eine gelungene Begegnung, die auch schlechte äußere Bedingungen, wie die Kälte, nicht schmälern kann.

5a|*Es kommen vor allem die AbiturientInnen.* Klaus beschreibt: „Ich muss vielleicht vorausschicken, dass da, dass jetzt zu diesem Treffen leider muss ich irgendwo sagen, was aber im Grunde auch nicht sehr viel anders zu erwarten war, viele der Leute gekommen waren, die eben bis zum Abitur gemacht haben und verhältnismäßig wenig Leute, die früher schon die Schule verlassen haben. Ähm.“ Obwohl alle Ehemaligen ab der 10. Klasse eingeladen waren, fühlen sich vor allem die AbiturientInnen angesprochen und zugehörig.

Weitere Treffen geplant?

6|*Aber „nicht zu häufig“.* „Es ist natürlich irgendwie so damit, dass wir das jetzt einmal organisiert haben, dass da wahrscheinlich irgendwie auch die Erwartung da ist, dass (unverständlich) tun werden, wenn wir da nicht mal richtig (?.) den Stab weitergeben. Und äh, das wurde auch von vielen gesagt, es sollte doch auf jeden Fall, sollten wir das doch wieder machen, wiederholen und so. Wir haben aber, wir hatten kurz noch mal gesprochen nachher auch (Telefonklingeln, Unterbrechung der Aufnahme). Ja, wir haben dann nachher auch noch mal gesprochen auch, wann man so was noch mal wieder machen könnte, und äh, das ist natürlich auch immer mit ‘nen bisschen Aufwand verbunden, das zu organisieren und so. Von daher haben wir überlegt, machen wir’s auch nicht zu häufig. Es wird dann auch nicht mehr zu so ‘nem, wenn man’s zu oft macht, dann ist auch dieser Ereignischarakter nicht mehr so da, dass wir gesagt haben, so ‘n 5-Jahres-Rhythmus ist vielleicht gar nicht so schlecht. Und ich denke in fünf Jahren (?.).“

KOMMENTAR. Die Ehemaligen wünschen weitere Treffen. Klaus setzt sich mit der Erwartung seiner MitschülerInnen auseinander, dass die Verantwortung für weitere Treffen an der Organisationsgruppe hängen bleibt, wenn es nicht rechtzeitig gelingt, den „Stab“ an andere MitschülerInnen weiterzugeben. Der Aufwand der Vorbereitung soll durch einen „5-Jahres-Rhythmus“ in Grenzen gehalten werden. Gleichzeitig handelt es sich dabei auch um einen Abstand, der den „Ereignischarakter“, das Besondere und Überraschende eines solchen Treffens, das sich erst in längeren Zwischenzeiten wieder aufbauen kann, bewahren soll.

Situation vor dem Treffen

7|*„Steh ich da gut im Vergleich“?* „Ja, man ist natürlich, erstmal ist man gespannt, so die Leute wieder zu treffen und zu sehen, wie haben sie sich verändert in der Zeit. Dann ist man auch gespannt, wer kommt, überhaupt. Ja, was natürlich auch immer so ‘n bisschen dabei ist, das ist so ‘n bisschen dieser Vergleich, also, wer hat es wie weit gebracht, inzwischen, oder so. Ja, man ist natürlich auch selber, überlegt man sich, wie steh ich da und wie stehen die anderen da, steh ich da gut im Vergleich und so. Das steht natürlich auch noch so ‘n bisschen dahinter (...)“.

KOMMENTAR. Neben der Spannung, die ehemaligen MitschülerInnen wiederzutreffen, erwartet Klaus den „Vergleich“. Der Vergleich, der „auch immer so ‘n bisschen dabei ist“, der zu einem Treffen ehemaliger MitschülerInnen für ihn dazu gehört. Wer hat es in der Zwischenzeit „wie weit gebracht“? Wie stehe ich im Vergleich „da“?

8|*Haben wir „noch so was gemeinsam“?* „Und da, inwieweit man überhaupt noch so was gemeinsam hätte und irgendwie und so noch ‘nen gemeinsames Gefühl aufbauen würde oder so. Das war auch so ‘n spannender Punkt, so ‘n bisschen.“

KOMMENTAR. Klaus fragt sich im Vorfeld, ob es noch eine gemeinsame Basis gibt, auf der sich ein „gemeinsames Gefühl“ aufbauen lässt. Die gemeinsame Basis bezieht sich auf die vergangene Gemeinsamkeit bzw. Gemeinschaft – inwieweit besteht sie heute noch? und das „gemeinsame Gefühl“ auf die aktuelle Situation – können die Ehemaligen aktuell an ein Gemeinschaftsgefühl anknüpfen?

9|*Wird das Treffen ein Erfolg?* „Wir hatten das jetzt zusammen so initiiert und dann is das natürlich immer so, wenn man so was organisiert, dass man sich wünscht, dass das ‘nen Erfolg wird, ‘nen gelungener Abend so (...) weil da war ich doch etwas skeptisch, ich konnte halt wirklich, von 5 bis 30 Leuten so etwa war die mögliche Spanne, ja, und ich habe doch befürchtet (///). Zumal, wir hatten auch vorher, wir hatten um Rückmeldung gebeten natürlich, auch um das Essen und alles kalkulieren zu können. Und hatten da aber nicht so wahnsinnig viel zurück bekommen. Womit ich auch nicht unbedingt gerechnet hatte, das is ja immer so ‘ne Sache. (...)“

KOMMENTAR. Klaus stellt sich die ‚bange‘ Frage, ob das Treffen ein Erfolg wird, ob der Abend gelingt. Die Unsicherheit der Initiatoren ist groß, von „5 bis 30 Leuten“ ist alles möglich. Die Einladung der ehemaligen MitschülerInnen wird für Klaus als Initiator von Unwägbarkeiten begleitet: Klaus „befürchtet“, dass wohl nicht viele kommen werden, „zumal“ die Rückmeldungen nur gering ausfielen. Die Einladung und Vorbereitung des Treffens stellt ein Wagnis dar, der Ausgang ist ungewiss.

10|*Angemessene „Klamotten“.* „Und ich hab’ mir gedacht, auch ganz bewusst mir überlegt, du ziehst also Klamotten an, die da irgendwie angemessen sind, ich hab’ dann nicht irgendwie welche uralten Sachen angezogen, aber Jeans und so, dieser Umgebung auch angemessen und hab’ eben auch schon direkt versucht, mich da so ‘n bisschen aus dieser Vergleichssituation rauszuziehen, ja, und von daher (///)“.

KOMMENTAR. Klaus überlegt „bewusst“, welche „Klamotten“ er zum Treffen anzieht. Ein Kriterium ist die Angemessenheit – welches ‚Outfit‘ ist dem Anlass angemessen? Keine „uralten Sachen“, aber auch nicht der neueste Modetrend. Klaus entscheidet sich für Jeans. Mit der Wahl der angemessenen Kleidung bemüht er sich gleichzeitig, sich „so ‘n bisschen aus dieser Vergleichssituation rauszuziehen“. Es scheint, als wolle er es vermeiden, durch einen ‚unangemessenen‘ Stil aufzufallen und damit die eigene Person zu stark in den Vordergrund zu rücken. Klaus will so vermeiden, selbst (zu stark) zum Vergleichsobjekt zu werden.

Klaus Gedanken im Vorfeld des Treffens spiegeln seine Befürchtungen, Unsicherheiten und die Unwägbarkeiten wider. Das Treffen als unbekannte und unkalkulierbare Größe, dessen Verlauf und Ausgang offen ist.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

11a| „So ‘n Stück gemeinsame Geschichte“. „... natürlich einerseits ist da so ‘n Stückchen Schulleben noch mal, das auch die Klasse besonders verbunden hat, besonders durchs Abitur und gerade auf der Waldorfschule is es sehr (///), ist gerade das letzte Jahr auch ein sehr

anstrengendes Jahr, was auch die Leute noch mal ziemlich zusammenbringt, ja, so hab' ich's zumindest erfahren und da is natürlich auch noch mal so 'n Stück gemeinsame Geschichte, was dann die Leute, die früher gehen, eben nicht teilen."

Erinnerungsdeutungen: Ehemalige MitschülerInnen und die „gemeinsame Geschichte“

Die Erinnerungen an die ehemaligen MitschülerInnen fallen eher bescheiden aus. Rückblickend verbinden sich Abitur und ehemalige MitschülerInnen miteinander: Das Abitur bzw. die damit verbundenen Anstrengungen bilden ein „Stück gemeinsame Geschichte“. Eine Erfahrung, die die Klasse „besonders verbunden“ hat. Die gemeinsame Geschichte bekommt hier einen unverwechselbaren Charakter, sie ist auf die MitschülerInnen, „die früher gehen“, nicht übertragbar bzw. diese können die Geschichte „nicht teilen“. Das Abitur stellt eine Ausnahme im Alltag dar: Die Vorbereitungen sind intensiv und anstrengend, sind dadurch aber ein starker gemeinschaftsbildender Faktor, der „die Leute noch mal ziemlich zusammenbringt“, bevor sie ‚entlassen‘ werden.

Erinnerungen an LehrerInnen und Schule

11|„Restriktive“ LehrerInnen. „... Ah, nämlich so 'n bisschen auch Erinnerungen, dass man irgendwie, wenn man innerhalb der Schule mal irgendwas feiern wollte, dann durfte kein Alkohol getrunken werden, dann durfte nicht geraucht werden, alles so Sachen, wo die Schule dann relativ restriktiv ist oder zumindest sagen wir mal einzelne Lehrer, relativ intolerant sind da auch gegenüber den älteren Schülern (...).“

KOMMENTAR. Die Erinnerungen an die LehrerInnen sind von deren „restriktiver“ und „intoleranter“ Haltung gegenüber den SchülerInnen geprägt. Feiern waren mit Verboten verbunden: „dann durfte“ kein Alkohol getrunken und nicht geraucht werden. Diese Erfahrungen führten ja dann dazu, wie oben beschrieben, das Treffen auf jeden Fall außerhalb der Schule durchzuführen.

12|*Früher Heimat – später „starrer Rahmen“.* „Später, muss ich sagen, hab' ich mir langsam auch gewünscht, dass es zu Ende ist. Und hab' mich sehr auch drauf gefreut was danach kommt, Studium und so, dass man bisschen selbstbestimmter sein Leben gestalten kann und das was man gerne machen möchte, angehen kann und hab' die Schule zum Teil als 'nen etwas starren Rahmen erlebt, aus dem ich gerne hinauswollte, von daher (...). Heimat vielleicht bis zur 10. Klasse oder, trifft es schon 'nen bisschen. Das man sich da wirklich verankert fühlte, zu Hause fühlte, irgendwie (...).“

KOMMENTAR. Früher, „vielleicht bis zur 10. Klasse“, war die Schule für Klaus „Heimat“, ein Ort, an dem er sich „verankert“ und „zu Hause“ fühlte. „Später“ wünscht er sich, dass die Schule „zu Ende ist“. Zum einen ist er neugierig auf das Leben „danach“, auf das Studium, zum anderen will er sein Leben fern von der Schule „selbstbestimmter“ gestalten. Schule erlebt er „als 'nen etwas starren Rahmen“, aus dem er „hinauswollte“, um eigene Ziele „angehen“ zu können. Die Erinnerungen an die Schule zeichnen die Entwicklung in Richtung Selbstbestimmung und Selbständigkeit, und gleichzeitig den Weg der Ablösung von der Schule nach.

13|*Schule hat einen ‚Abschluss‘ versäumt.* „... das Ende dann des Abiturs, also nachher, nach dem Abitur, das war dann alles auch 'nen bisschen unglücklich, weil sich die Leute sich dann alle sehr schnell verlaufen haben (...) ich hab' mich dann auch 'nen bisschen gewundert, wir haben' s noch nicht mal geschafft, 'nen Abi (?.) auf die Beine zu stellen. (...). Nachdem das vorbei war, hat sich das alles sehr schnell dann verlaufen. Das hat mich damals sehr, hat mich gewundert und fand ich auch 'nen bisschen enttäuschend eigentlich.“ // „... aber da wurden halt keinerlei Anstalten irgendwie unternommen, da weiter die Absolventen da zu betreuen oder irgendwie für die Schule weiterhin zu erhalten, ne.“

KOMMENTAR. Das Abitur findet keinen richtigen Abschluss, keine offizielles „Ende“. Eine „unglückliche“ und „enttäuschende“ Situation: Die Klassengemeinschaft bricht plötzlich auseinander und die AbiturientInnen „verlaufen“ sich „sehr schnell“. Es fehlt ein gemeinsames Abiturfest, ein Übergang, der die durch das Abitur verbundene Gemeinschaft in einem Festakt noch einmal zusammenbringt und damit einen offiziellen Endpunkt setzt. Die Schule macht keine „Anstalten“, sich um ihre „Absolventen“ zu kümmern, sie richtet auch keine Abiturfeier aus. Denkbar ist, dass die Initiierung des Treffens auch durch den Wunsch motiviert wurde, *das verpasste Abiturfest in dieser Begegnung nachzuholen.*

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen und ein Prozess der Ablösung

Die Erinnerungen an Schule und LehrerInnen beschreiben einen Prozess der Ablösung von der Schule, die erst Heimat (und Abhängigkeit) bedeutete, hin zu mehr Selbstbestimmung und Selbständigkeit. In der letzten Phase der Schulzeit wird Schule als restriktiv und beengend erlebt. In der Erinnerung scheint die Schulzeit eher abrupt abgebrochen als abgeschlossen und verarbeitet. Hier deutet sich ein Motiv für die Initiierung des Treffens an, das darin liegen könnte, mit der Begegnung der ehemaligen SchülerInnen ‚nachträglich‘ einen Abschlusspunkt setzen zu wollen.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

14| „Ganz gut abgeschnitten“. „Gut, ich will ja eigentlich auch, ja doch, kann ich ja ruhig mal so, ich denke eigentlich auch, dass ich da ganz gut abgeschnitten hab’ (lacht). (...) dann hab’ ich auch erzählt, je nachdem, wenn mich jemand näher gefragt hat dann auch, dass ich da eben auch in n’ em Forschungsprojekt bin und so. Vielleicht dann ‘nen bisschen auch der exotische Bonus noch und so. Ja, wenn ich ganz ehrlich bin, natürlich hab’ ich das auch ‘nen bisschen betrieben, (?.) ich hab’ schon ganz gut abgeschnitten.“

KOMMENTAR. In der Reflektion über das Treffen erkennt Klaus, dass er „ganz gut abgeschnitten“ hat. Wie jemand abschneidet zeigt sich im Vergleich mit den anderen. Klaus erkennt, dass er zu denen gehört, die den Vergleich bestanden haben bzw. ihm standhalten konnten. Er nimmt eine Position innerhalb der Gemeinschaft ein, mit der er zufrieden ist. Dass der Vergleich zu seinen Gunsten ausfällt, liegt nach Klaus auch daran, dass er von seiner Tätigkeit in einem Forschungsprojekt erzählt und dadurch eine Art „exotischen Bonus“ erhält. Klaus beschreibt, dass er „das auch ‘nen bisschen betrieben“ habe – die aktive Beteiligung am Vergleich. Er wirft seine eigenen Fähigkeiten und das bisher Erreichte in die Vergleichswaagschale und wird so zum Gegenstand des Vergleichs.

15| Ein „Stück weitergegangen“. „Das is auch ganz schön irgendwie, weil es gibt einem selber auch so das Gefühl, dass man vielleicht noch so ‘n Stück weitergegangen is. So dass man die Zeit auch ‘nen bisschen hinter sich gelassen hat und da kann man jetzt darüber auch lachen irgendwie, und die Geschichten noch mal sich gegenseitig so erzählen und so.“

KOMMENTAR. Die Begegnung vermittelt Klaus das „Gefühl“, dass er ein „Stück“ Vergangenheit hinter sich gelassen hat, „weitergegangen“ ist, sich verändert hat. Klaus kann jetzt über alte „Geschichten“ lachen, weil er „die Zeit“ hinter sich gelassen hat, weil sie selbst Geschichte ist. Klaus gibt einem Teil seiner Vergangenheit einen Ort und Namen – als alte Geschichten werden sie Teil eines Erinnerungsschatzes oder -repertoires, die zu bestimmten Anlässen abgerufen werden können („noch mal sich gegenseitig so erzählen“), aber die Gegenwart kaum mehr beeinflussen. Ein Gefühl, „ganz schön irgendwie“, das das „Neue“ repräsentiert, den vorwärts gerichteten Blick. Zwischen den zur Vergangenheit zählenden „Geschichten“ und dem Heute werden Zeiträume („Veränderungsräume“) sichtbar, in denen Veränderungen und Entwicklungen stattgefunden haben („weitergegangen“ sind).

17| „Weniger problematisch“ als erwartet. „... und das dann auch so mich und die anderen so ‘n bisschen beobachtet an dem Abend, da in der Hinsicht und äh ich muss eigentlich sagen, so dass das eigentlich ganz (///), dass sich das als weniger problematisch herausgestellt hat, als ich zunächst gedacht hatte, einerseits, und andererseits, ich hatte auch schon irgendwie, ich meine wir haben da in so ‘ner Hütte gefeiert im Wald, ja, und dann fragt man sich natürlich so ‘n bisschen, was zieht man jetzt an, dazu, und nun waren die Leute auch tatsächlich sehr unterschiedlich angezogen. Einige hatten sich ‘nen bisschen rausgeputzt und so, auch, haben sich damit auch präsentiert da in einer bestimmten Art und Weise.“

KOMMENTAR. Klaus achtet während des Treffens darauf, ob der Vergleich zwischen den ehemaligen MitschülerInnen eine Rolle spielt. Dieser stellt sich als „weniger problematisch“ dar „als gedacht“. Klaus beobachtet aber auch, dass sich einige seiner MitschülerInnen „rausgeputzt“ und damit auch „präsentiert“ hatten. Konsens besteht hinsichtlich der Vorbereitung: In Erwartung einer Vergleichs- und Konkurrenzsituation bereitet sich jeder Mitschüler und jede Mitschülerin in individueller Weise auf das Treffen vor. Auch Klaus überlegt, wie er sich präsentieren, was er beispielsweise anziehen soll (siehe dazu 10|).

18| Um „vorsichtiges“ Interesse bemüht. „... das war irgendwie so und von daher, ähm, hab’ ich mich immer bemüht, da sehr vorsichtig zu fragen, aber natürlich hatte ich auch Interesse daran, zu erfahren und so, was die Leute machen. Und äh, ich mein es ist ja auch sehr interessant, weil man auch so über die verschiedenen Lebenswege, man kennt die Leute so ‘n bisschen, ‘nen bestimmten Punkt intensiv und recht gut, und äh und dann über ne lange Periode hat man gar keinen Kontakt und dann noch mal zu gucken, wie ist so der Lebensweg weitergegangen, und das is natürlich auch dann interessant, ja. Und, äh, es ging dann aber eigentlich auch so ganz gut, also diese Verpflichtung hab’ ich nich so (.?.).“

KOMMENTAR. Klaus interessiert sich dafür, „was die Leute machen“, fragt aber in den Gesprächen nur „sehr vorsichtig“ nach. Wahrscheinlich, um die Leute nicht mit allzu direkter Nachfrage zu verschrecken. Das Interesse an den „verschiedenen Lebenswegen“ ergibt sich aus dem Aufeinandertreffen von Vertrautheit einerseits („‘nen bestimmten Punkt intensiv und recht gut“ kennen) und der unterbrochenen bzw. der ‚ruhenden‘ Verbindung zu den ehemaligen MitschülerInnen andererseits („und dann über ne lange Periode hat man gar keinen Kontakt“). Die Begegnung bietet die Chance, „dann noch mal zu gucken“, wie es zwischenzeitlich „weitergegangen“ ist, den Faden in der Gegenwart wieder aufzunehmen – die Vertrautheit und das Interesse zusammenzuführen.

19| Neue Beziehungen „nich unbedingt“. „... Man konnte zum Teil schon feststellen, dass Leute, die vielleicht auch während der Schulzeit ganz gut befreundet waren, und die sich so ‘n bisschen auseinander bewegt hatten, (...) dass da wieder so ‘n bisschen was Neues entstand oder so ‘n bisschen wieder aufgefrischt wurde an dem Abend. Viele haben auch Adressen ausgetauscht und so. Ja, also das schon. Was mich persönlich angeht, jetzt nich unbedingt, weil zu so ‘n paar halt ich noch Kontakt sonst hab’ ich so eigentlich wenig intensivere Kontakte, auch an dem Abend ganz neue Beziehungen zu (.?.) das nicht.“

KOMMENTAR. Klaus konnte beobachten, dass ‚entfremdete‘ Freundschaften während des Treffens wieder neu belebt wurden bzw. „was Neues entstand“. Für Klaus trifft dies nicht zu. Er hält seit längerer Zeit zu „so ‘n paar“ Kontakt, wobei es sich um „wenig intensivere“ Beziehungen handelt, und initiiert keine „ganz neuen Beziehungen“. Auffällig ist auch hier, wie schon in den vergangenen Beschreibungen, dass Klaus auf seine ehemaligen MitschülerInnen achtet, einmal durch seine Beobachtungen ihres Verhaltens während des Treffens, als auch, indem er sie zu schützen sucht (beispielsweise meidet er konkrete Fragen nach ihrem beruflichen Werdegang. (Siehe auch 18|).

20| Ein „gelungener Abend“. „Und ich hatte auch wirklich den Eindruck, dass es ‘nen gelungener Abend war und das ist uns auch immer wieder von allen Seiten bestätigt worden

eigentlich. Die Leute haben (?.) angesprochen und zwei haben sich bedankt, dass wir das gemacht hätten und das wär wirklich 'nen schöner Abend gewesen und (unverständlich). Und von daher war ich eigentlich froh, dass das wirklich geklappt hat.“

KOMMENTAR. Das Treffen war erfolgreich, wie ihm einige seiner ehemaligen MitschülerInnen bestätigen. Damit hat auch die Vorbereitung bzw. Organisation „geklappt“, was Erleichterung bei Klaus hervorruft („und von daher war ich eigentlich froh“).

21|„*Alte Geschichten*“ werden aufgewärmt. „... und, ja, ich meine wie es auch immer ist auf solchen Treffen, es is auch immer ganz interessant so die alten Geschichten wieder 'nen bisschen aufzuwärmen und (?.) über die alten Zeiten auch zu lachen irgendwie, und die Geschichten noch mal sich gegenseitig so erzählen und so.“ // „Das war ein Thema des Abends, über alte Zeiten zu reden.“

KOMMENTAR. Im Zuge des Treffens werden „alte Geschichten“ erzählt – über „alte Zeiten“, die so eine Wiederbelebung erfahren. ‚Aufgewärmte‘ Geschichten aus vergangenen Zeiten, die Gefühle bei den ErzählerInnen und ZuhörerInnen auslösen, die beispielsweise zum Lachen anregen.

22|*Die private Ebene „kommt mit rein“.* „Es ist natürlich nicht nur diese berufliche Ebene, sondern auch 'nen Stück weit die private Ebene kommt mit rein, wer hat nun 'nen Freund oder ne Freundin oder was. I: Familie? K.: Kinder. Ja. Familie? Doch, ich glaube eine ist verheiratet. Das, ja das ist schwierig zu sagen, in dem Alter 24, ja 24 war ich da noch, 24, ob man da schon so Pluspunkte sammeln kann, indem man sagt man (?.) schon Kinder. Na ja, gut, aber das ist zumindest natürlich auch mal 'nen interessantes Thema. (...).“

KOMMENTAR. Der vergleichende Blick der ehemaligen MitschülerInnen zielt sowohl auf die berufliche Entwicklung, als auch auf die private: Wer hat eine Beziehung, wer hat Kinder etc. Wobei Klaus die Frage aufwirft, ob man im Alter von 24 Jahren schon „Pluspunkte“ mit dieser privaten Entwicklung sammeln kann. Deutlich wird, dass für Klaus der Vergleich wesentlich vom Endergebnis bestimmt wird – durch das Ergebnis der Selbstpräsentation des Einzelnen, durch die Summe der „Pluspunkte“.

23|*Das Treffen als Ersatz für die ‚ausgefallene‘ Abiturfeier?* „Deshalb fand ich's auch sehr schön, wie dieses Klassentreffen, wie diese Leute, ja, dass die Leute doch noch was miteinander anfangen konnten.“

KOMMENTAR. Wie schon in 13| beschrieben, gab es nach dem Abitur keine Abiturfeier, keinen offiziellen Endpunkt, was Klaus „enttäuschend“ fand. „Deshalb“ erlebt Klaus „dieses“ Klassentreffen überaus positiv. Vor allem hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Ehemaligen („dass die Leute doch noch was miteinander anfangen konnten“), trotz des plötzlichen und unvermitteltem Ende direkt nach dem Abitur. Das privat organisierte Treffen könnte eine Antwort auf dieses abrupte Ende sein, indem es an die Zeit kurz davor anknüpft und den Faden der Gemeinsamkeit oder Gemeinschaft wieder aufnimmt. Eine Wiederaufnahme im Alleingang der ehemaligen SchülerInnen, ohne Mitwirkung der Schule, die damals den Zeitpunkt für einen offiziellen Akt verpasst hat.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschülerinnen und der positive (Vergleichs-)Abschluss

Klaus erkennt zum einen, dass er den Vergleich mit seinen ehemaligen Mitschülerinnen positiv ‚besteht‘ (positiver Vergleichsabschluss). Er betrachtet das Treffen stark aus einer vergleichenden Perspektive. Zum anderen verdeutlicht sich für Klaus das, was bereits hinter ihm liegt und abgeschlossen ist, er erkennt seinen aktuellen Standort und Entwicklungsstand. Das Treffen schließt für Klaus die Schulzeit ab, die sich nur noch in alten Geschichten äußert, über die man lachen kann. Mit der Vergangenheit ist auf diese Weise leichter umzugehen. In

eine ähnliche Richtung weist auch der Versuch, mit dem Treffen einen gemeinschaftlichen (und rückwirkenden bzw. nachträglichen) Abschlusspunkt zu setzen.

Das Thema bei Klaus

Klaus Thema ist die *Bilanzierung*, ein umfassender *Rundum-Blick auf die eigene Biografie und Entwicklung* von einem vergleichenden Standort aus: rückschauend (auf vergangene Leistungen und Investitionen, „was hast du gemacht in der Zeit“) und zukunftsschauend („wo kann der Weg weitergehen“ beispielsweise nach dem Studium). Einher geht mit dieser Gesamtschau auch die Frage, inwieweit Vergangenes („alte Geschichten“) schon abgeschlossen ist, um sich unbelastet der Zukunft zuwenden zu können. Dazu zählt meiner Einschätzung nach auch, dass er das privat organisierte Treffen als Antwort auf das plötzliche Ende nach dem Abitur – als Abschlusspunkt nutzt. Klaus nimmt das eigene Leben bewusst und rational in den Blick. Als Aussichtspunkt, Motivation und Anlass dient ihm dazu sein 25. Geburtstag und die Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen. Der Geburtstag stellt für Klaus einen Markierungspunkt oder ersten bewussten Ausblickspunkt auf die eigene Biografie dar. An den Vorbereitungen zur Begegnung wirkt er als Mitinitiator mit und schafft sich eine Gelegenheit und ein Feld der Selbst- und Fremd-Betrachtung bzw. eine Vergleichssituation. Klaus findet in den Rückmeldungen seiner ehemaligen MitschülerInnen Selbstbestätigung – er ‚schneidet‘ im Vergleich gut ab.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Herr Mallen

Zur Person Herr Mallen ist zum Zeitpunkt des Interviews 65 Jahre alt und Frühpensionär (ehemals Ingenieur). Er ist verheiratet und hat eine Tochter. Einige Jahre hat er gemeinsam mit Herrn Berg eine achtklassige Volksschule in einer ländlichen Region in Nordrhein-Westfalen besucht (von Kriegsbeginn bis ca. 1942/43), ist dann auf das Gymnasium übergewechselt und auf Grund der Zerstörung der „Penne“ während des Krieges bzw. in der direkten Nachkriegszeit (1945 oder 1946) für gut ein Jahr an die Volksschule zurückgekommen. Später hat er studiert (Dipl. Ing.). Für einige Jahre hat er seinen Heimatort verlassen, um seinem Beruf in einer nordrhein-westfälischen Großstadt nachzugehen.

Zum Treffen Das Klassentreffen, das Herr Mallen einige Wochen vor dem Interviewtermin besuchte, war sein erstes Treffen nach einer Zwischenzeit von 50 Jahren zwischen regulärem Volksschulabschluss und heute.

Auswahl des Interviewpartners und Interviewsituation Die Initiative zum Interview ging von Herrn Mallen selbst aus, der während des Treffens, bei dem ich dabei war (siehe Portrait Herr Berg), ein Interview angeregt hatte. Das Interview fand am Nachmittag in der Privatwohnung, im Wohnzimmer von Herrn Mallen, statt und wurde nur einmal durch ein Türklingeln unterbrochen. Herr Mallen hatte sich auf das Interview vorbereitet, den Tisch gedeckt, einen Anzug mit Seidenschal („Mann von Welt“) gewählt. Die Erzählaufforderung bezieht sich auf das erste große Treffen, 50 Jahre nach Beendigung der Volksschule. Herr Mallen zeigt keine Verständnisschwierigkeiten und übernimmt insgesamt die Sprecherrolle. Das Interview dauerte ca. zwei Stunden.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens und der Wunsch, an den Vorbereitungen beteiligt zu werden

Das Klassentreffen fand im privaten Rahmen statt, anlässlich des 50-jährigen Schuljubiläums. Herr Mallen weist darauf hin, dass zwei seiner ehemaligen MitschülerInnen das Treffen vorbereitet hätten.

1|*Wer hat die „Arbeit“ gehabt?* „Herr (Berg; dV) hat sicherlich jetzt die Federführung gehabt, aber die (Name) hat sehr viel Arbeit, hörte ich auch von den anderen Damen, damit gehabt, all die Mädchen vor allen Dingen wieder zusammenzukriegen, weil die ja alle ihren Namen geändert haben, zumindest die verheiratet sind, und das waren ja die meisten. (...). Die wurde gar nicht so erwähnt.“

KOMMENTAR. Herr Mallen bemerkt, dass Herr Berg zwar die „Federführung“ bei den Vorbereitungen hatte, aber das Treffen nicht ganz allein initiiert hat. Unterstützung, vor allem bei der Suche nach den „Mädchen“, erhielt er durch eine ehemalige Mitschülerin. Herr Mallen betont, dass diese „gar nicht so erwähnt“ wurde. Herauszulesen ist die Empfindung eines Unrechts oder Ungleichgewichts, das beinhaltet, dass die Arbeit des federführenden Initiators besondere Erwähnung oder Anerkennung fand, nicht aber die der mitwirkenden Mitschülerin. Zur Verstärkung und Bestätigung dieser Sicht werden die „anderen Damen“ angeführt. Herr Mallen deutet hier an, dass Herr Berg die Anerkennung für die Vorbereitungen allein für sich beansprucht, auch um den Preis, die Arbeit einer ehemaligen Mitschülerin zu ‚unterschlagen‘.

2|*Herr Mallen hätte sich gern an den Vorbereitungen beteiligt.* „Ich habe mich übrigens auch zurückgehalten, ich habe ihn gefragt, hier so 14 Tage vorher, ich sag: ‚Kann ich Dir noch irgendwie helfen?‘ ‚Nee, nee‘, sagt er. ‚Das ist nicht erforderlich.‘ Deshalb habe ich mich auch nicht aufgedrängt, ich hätte ihm vielleicht gesagt, hätteste hier dran gedacht, hätte man vielleicht das oder so oder so oder so, ne.“

KOMMENTAR. Herr Mallen hätte sich gerne in die Vorbereitungen eingebracht, seine Mitarbeit ist aber nicht „erforderlich“. Er erlebt eine Zurückweisung – die angebotene Unterstützung wird als unnötig oder überflüssig erlebt, wird nicht gewünscht. Er zieht sich (verstimmt) zurück, hat sich dann auch nicht „aufgedrängelt“. Aber er betont, dass er ihm mit Tipps und Ideen („hätteste hier dran gedacht“) zur Seite hätte stehen können.

3|*Herr Mallen hätte einiges anders gestaltet.* „... ich war so ein ganz kleines wenig (///), wenig enttäuscht will ich nicht sagen, aber ein bisschen traurig darüber, dass man aus dem Abend vielleicht ein ganz klein wenig mehr hätte machen können. Nur jetzt jedem mit jedem sich selbst zu überlassen, was sicherlich zu 75 Prozent der Zeit richtig war, reichte mir persönlich nicht ganz aus. (...) so ganz ohne Programm können Sie eine größere Gesellschaft nicht, sagen wir mal, zum Erlebnisoptimum bringen. Sie müssen also dann zumindest, wenn Sie sehen, das sackt irgendwo ab wieder 'n bisschen roten Faden einschieben, ne die Stimmung beleben, zusammenführen oder umgruppieren. Zum Beispiel, was Sie hier im (Landkreis) immer wieder feststellen, die (Landkreis) bunte Reihe, (...) ich wäre also hergekommen, bitte nicht als Besserwisserheit verstehen, ich wäre aber hergekommen, und hätte zu 'ner bestimmten gesagt: ‚So, Ihr Mädchen, jetzt hört mal schön zu‘ (klatscht in die Hände), ne ‚jetzt machen wir mal 'n bisschen Austausch, ne.‘ Aber nicht da anderthalb Stunden oder zwei Stunden vor sich hin (.?.) lassen. Dat war ja auch schön, dass sie mal miteinander gesprochen haben, aber dann muss man auch dafür sorgen, dass 'n bisschen involviert, ausgetauscht wird, meine ich. Andere waren vielleicht wieder dankbar, dass sie jetzt 'n Partner gefunden hatten, wo sie möglichst jetzt wenig Berührung wieder mit anderen hatten und so 'n bisschen verschämt, oder so was gibt 's ja auch alles, ne.“ // „... wo jemand zusammen ist gehört ein ganz klein wenig Musik in den Hintergrund (...) dann hätte ich mir eigentlich so 'n paar sketchförmige Dinge erhofft, sagen wir mal, ich hätte zum Beispiel aus dem Thema (...) ich hätte mir mal 'rausgezogen, meinetwegen das Tierkreiszeichen, und hätte daraus 'n herrlichen Blödsinn versucht zu verzapfen, ne. Oder ich hätte mal überlegt, ich hätte mir so 'n paar Besonderheiten aus der Schulzeit einfallen lassen, (...) So, und dann hätte ich die anderen aufgefordert auch mal die eine oder andere Begebenheit zu bringen, was die Sache bestimmt belebt hätte, ne. Entweder reine Zustimmung oder Schadenfreude oder was auch immer, das kam ein bisschen zu kurz, ne. Das hätte eigentlich schon ein bisschen darein gepasst (...).“ // „Ich hätte auch diese Sitzordnung, die hätte ich (///), die Sitzordnung die war unzweckmäßig.“

KOMMENTAR. Herr Mallen hat sehr differenzierte Vorstellungen darüber, wie das Treffen optimaler hätte gestaltet werden können. Überaus vorsichtig formuliert er zu Beginn, dass man „vielleicht ein ganz klein wenig mehr“ aus dem Abend hätte machen können. Das enttäuscht ihn „ein ganz kleines wenig“ bzw. macht ihn ein „bisschen traurig“. Doch auch die vorsichtige Formulierung verbirgt nicht, dass er in Konkurrenz zu seinem Mitschüler steht, der die Vorbereitungen alleinverantwortlich bestreiten wollte. Er beobachtet das Ergebnis dieser Vorbereitungen, das Treffen, sehr genau und hat eine Menge Verbesserungsvorschläge zu machen: Ein Kritikpunkt zielt drauf, dass so „ganz ohne Programm“, ohne „roten Faden“ überhaupt kein „Erlebnisoptimum“ möglich ist, auch hätte Formales wie die Sitzordnung beachtet („bunte Reihe“) werden müssen. An Programmpunkten schlägt er „ein ganz kleines wenig Musik“ vor, Sketche und Einlagen mit Bezug zur Schulzeit hätten gefehlt etc. All die Bewertungen und Vorschläge, die er hier zusammenträgt, sprechen auch für die Inkompetenz des Initiators, dem es seiner Ansicht nach nicht gelingt, den Verlauf des Abends zu lenken. Deutlich wird hier der Versuch, die Enttäuschung über die Zurückweisung (über das Nicht-Mitwirken-Dürfen) zu kompensieren. Mit seiner Mithilfe wäre die Abendgestaltung sicher gelungen, er hätte beispielsweise „daraus 'n herrlichen Blödsinn versucht zu verzapfen“.

Ablauf des Treffens

Zum Ablauf des Treffens siehe Quellentext Herr Berg und Empirische Annäherungen (Kapitel 1.1).

Weitere Treffen geplant?

3a|,... nämlich den Wunsch, dass wir uns spätestens in fünf Jahren wiedertreffen, einfach weil ich das Gefühl hatte, hier ist vieles gar nicht ausgesprochen worden. Hier ist vieles nicht bewegt worden, was in der zeitlichen Kürze oder in der kurzen Verbindung von überhaupt bestenfalls angesprochen werden konnte.“

KOMMENTAR. Herr Mallen hat den Wunsch und das Bedürfnis, die anderen in „spätestens fünf Jahren“ wiederzusehen. Ein Folgetreffen soll, so seine Vorstellung, die Defizite des ersten Treffens aufarbeiten, das, was „nicht bewegt“ wurde. Im Gegensatz zu ihm geht sein ehemaliger Mitschüler Herr Berg (siehe Quellentext Herr Berg) davon aus, dass sich die Ehemaligen in drei Jahren wiedersehen werden.

Situation vor dem Treffen

4|*Freude mit Vorbehalt.* (Eingangssequenz) „Ja, ich bin also diesen Dingen sehr, sehr aufgeschlossen von vornherein. Und bin als Wassermann, wie ich Ihnen sicherlich schon sagte (lacht) für alles Vernünftige zu begeistern. Insofern kann ich mich eigentlich nur gefremt haben, dass nach so langer Zeit noch mal ein Treffen zustande kommt. Ich habe die vorigen Treffen ohnehin nicht miterleben können, weil ich entweder außerhalb (Name der Region) noch wohnte, und zumal ich so 'n bisschen aus der Klassengemeinschaft damals ausgeschert bin, weil ich ja zur Penne nach (Ort) ausrückte mit dem vierten Schuljahr (...).“

KOMMENTAR. Herr Mallen betont, dass er „diesen Dingen“, dem Klassentreffen gegenüber, „sehr, sehr aufgeschlossen“ sei. Er unterstreicht damit seine eigene Zugänglichkeit und Offenheit gegenüber Neuem und seine Begeisterungsfähigkeit. Gleichzeitig bemüht er sich um lockere Konversation und Überleitung. Offen lässt er, ob das Treffen für ihn zum „Vernünftigen“ bzw. Sinnvollen zählt. Weiter beschreibt er, dass er sich „insofern“, was seine eigene aufgeschlossene und offene Art angeht, „nur gefremt haben“ kann. Seine Gefühle und Erwartungen dem Treffen gegenüber scheinen ambivalent – er *müsste* sich eigentlich freuen, kann dies aber nicht vorbehaltlos. Freude oder freudige Erwartungen sind für ihn eine allgemein erwartete und einzig mögliche Reaktion auf eine solche Einladung hin. Ein Zwiespalt deutet sich an – Herr Mallen scheint sich seiner Gefühle im Vorfeld des Treffens nicht (mehr) sicher. Ein Nebensatz führt genauer aus, worauf sich die Freude beziehen *sollte* „dass nach so langer Zeit noch mal ein Treffen zustande kommt“. Herr Mallen scheint dem Treffen kritisch und distanziert gegenüber zu stehen: Seine Ausführungen bleiben unpersönlich, von einem „wir“ bzw. den ehemaligen MitschülerInnen ist nicht die Rede. Er erklärt, warum er an früheren Treffen nicht teilnehmen konnte: weil er („entweder“) in einer anderen Stadt wohnte und vor allem („zumal“), weil er „so 'n bisschen“ aus der Klassengemeinschaft „ausgeschert“ ist. Das Ausscheren aus der Klassengemeinschaft wird zwar mit einem Schulwechsel begründet, kann aber auch als aktives Tun seinerseits verstanden werden. In Beziehung stehen das ‚Nicht-Miterleben-Können‘ vorheriger Treffen und seine Einschätzung, dass er damals aus der Klassengemeinschaft ausgeschert ist bzw. diese verlassen musste und eigentlich nicht richtig dazu gehörte.

5|*Gespannt auf die „Mädchen“ von damals.* „... und ich habe mich also sehr gefremt und vor allen Dingen war ich sehr, sehr gespannt darauf, wie würden denn jetzt auch die anderen mittlerweile rein von der Physiognomie her (///), vom Erscheinungsbild her aussehen: ‚Sehen die etwa noch genauso jung oder schon genauso alt wie du aus?‘ Ich habe mir auch interessanterweise die Frage gestellt, weil einige Mädchen darunter waren, die mir damals in einer – ich will mal sagen – rein erotischen Beziehung sehr viel bedeuteten, wollte ich mal

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

abklären, wie wäre das denn eigentlich gewesen, wenn man damals gleitend zusammengefunden hätte, und wie sieht denn diese Rose oder diese Tulpe dann noch aus?“

KOMMENTAR. An dieser Stelle betont er seine Freude, „vor allen Dingen“ aber ist er „gespannt“ auf die „anderen“, auf deren Veränderungen. Er erwartet oder wünscht, die anderen mögen sich „auch“ und „mittlerweile“ ähnlich wie er selbst verändert haben. Die zweite Frage fasst genauer, worauf seine Erwartung abzielt „Sehen die etwa noch genauso jung oder schon genauso alt wie du aus?“ „Noch genau so jung“ kann sich auf die Erinnerungen an die Mitschülerinnen beziehen, das „schon genauso alt“ auf die aktualisierte und realisierte Veränderung durch das Alter. Er weiß nicht sicher, aus welchem Blickwinkel er „die anderen“ betrachten soll: aus der Vergangenheit oder aus dem Heute heraus. Die anderen werden zum Mittelpunkt seiner Betrachtung. „Interessanterweise“ drückt seine eigene Überraschung darüber aus, dass ihn die Frage beschäftigt „wie wäre das denn eigentlich gewesen, wenn man damals gleitend zusammengefunden hätte“. Wie würde sein Leben heute aussehen? Er „wollte mal abklären“, welche Chancen er damals bei den Mädchen gehabt hätte, die ihm in einer „rein erotischen Beziehung sehr viel bedeuteten“. Was hat er in erotischer Hinsicht den Mädchen bedeutet? Und, „wie sieht denn diese Rose oder diese Tulpe dann noch aus?“ – vor dem Hintergrund seiner Erinnerungsbilder und in der Konfrontation von Gestern und Heute, Vorstellung und Realität. Mit den Blumennamen, die er den Mädchen gibt, scheint sich als Metapher die Vorstellung des Wachsens, Blühens bzw. Verblühens zu verknüpfen. Er konzentriert seine Erwartungen auf die Mädchen seiner ehemaligen Klasse, weil diese eine verlässliche Bezugsgröße darstellen.

6|Mit „gewissen Ressentiments“ zum Treffen. „Insofern bin ich sicherlich auch mit 'ner gewissen (///), gewissen Ressentiment will ich net sagen, (...).“

KOMMENTAR. Herr Mallen sucht nach dem passenden Wort, um seine ambivalenten Gefühle dem Treffen gegenüber auszudrücken. Seine Vorbehalte dem Treffen gegenüber sind stark, er bezeichnet sie als „Ressentiment“. Obwohl er den Begriff abmildert, scheint er seinen aktuellen Gefühlszustand, der sich aus alten Gefühlen speist, gut zu beschreiben.

Herr Mallen denkt und fühlt seine Rückkehr voraus, zu Personen, von denen er sich getrennt hatte (oder getrennt wurde) und in eine Zeit, die von Veränderungen und Brüchen geprägt war (Kriegszeit, Wechsel zum Gymnasium, Rückkehr an die alte Schule). Die Rückkehr, die mit ambivalenten Gefühlen verbunden ist, verknüpft Herr Mallen mit dem Wunsch, jetzt dazu zu gehören, wieder einzurücken bzw. einen Platz im Kreis der Ehemaligen einnehmen zu können.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

7|„Du wolltest mehr sein“. „Wer damals aus dem Dorf ausscherte, um zur Schule zu gehen und dann noch gar zu studieren, der wollte halt mehr sein als die anderen, so hat man das in aller Regel verstanden und als ich später ins (Name der Region) zurückkam, hatte ich gewisse Probleme. Ich wurde also nicht eben mal wieder aufgenommen, sondern vorne vor war zu merken: Du bist weggegangen, Du wolltest woanders Dein Geld verdienen, Du wolltest mehr sein, Du wolltest, und, und, und.“

KOMMENTAR. Herr Mallen erlebt mit Beginn seines Schulwechsels an das Gymnasium gleichzeitig den Ausschluss aus der Dorfgemeinschaft, der auch seine (ehemaligen) MitschülerInnen angehörten – ein Ausschluss aus allen wichtigen Lebensbereichen. Er beschreibt den Ausschluss und seine Nicht-Dazugehörigkeit als Konsequenz auf sein Anderssein und auf seine Abweichung hin. Die Wahl eines individuellen (und für dieses Milieu abweichenden) Lebensweges setzt bei den anderen einen Automatismus der Ausgrenzung in Gang, dem er sich ausgeliefert fühlt. Erinnerungen, die er mit in die

Begegnung nimmt bzw. die schon im Vorfeld den Erwartungen eine emotionale Richtung geben.

8|*Negative Erlebnisse.* „... da habe ich also die negativsten Erlebnisse bei anderen zusammen schon gehabt und, und, und. Und trotzdem, ist es vielleicht bei dem einen oder anderen schon fast zu dick aufgetragen gewesen, hatte ich, na ja, von vielen her den Eindruck, (...)“.

KOMMENTAR. Aufmerksam achtet er darauf, *wie* er von den anderen wahrgenommen wird. Selbst wenn er sich bemüht, nicht zu „dick“ aufzutragen, ist es „bei dem einen oder anderen schon fast zu dick aufgetragen gewesen“ – so sein „Eindruck“. Seine Wahrnehmung ist sensibilisiert, nimmt nicht nur offensichtliche, direkte Zurückweisungen wahr, sondern auch „Eindrücke“, die sich eher indirekt vermitteln. Egal wie er sich verhält, wie stark er sich um Anpassung bemüht, kann er negative Erlebnisse nicht vermeiden. Ein Erleben, dass sich nicht nur auf seine ehemaligen MitschülerInnen bezieht, sondern auch andere Lebensbereiche meint. Eine Erklärung für sein Empfinden zeigt sich vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen von Ausgrenzung und Ablehnung, die ihn in vielen Situationen auch nur ablehnende Reaktionen erwarten lassen. Gleichzeitig scheint auch sein eigenes Handlungsrepertoire eingeschränkt, deutlich in seinem Bemühen, seine Person nicht so sehr in den Vordergrund zu rücken.

9|*Die Beziehungen zu den Mädchen.* „... das war die (Name des Mädchens), von der man damals behauptete, sie sei meinetwegen ins Kloster gegangen (lacht). Was natürlich ein Scherz ist. Man muss das wissen, dass in den damaligen Jahren gewisse Dinge überhaupt nicht üblich und schon mal gar nicht erlaubt waren; geschweige denn, naja, wenn man ein Küsschen mitbekam im Beisein anderer, dann war das schon sehr viel. Ich habe sie damals sicherlich gemocht, aber (?.) mehr war auch (///), das war beiderseits (?.). Ja, und dann 'ne andere, die mich ständig beim Schulgang begleitete und umgekehrt. Was so mehr 'n platonisches Verhältnis war (...)“.

KOMMENTAR. Herr Mallen betont vor allem seine Beziehungen zu den weiblichen Mitschülerinnen. Knappe Rahmenhandlungen rücken Gefühle der Zuneigung *füreinander* (oder beiderseitig) in den Mittelpunkt. In einer seiner Kurz-Erzählungen kokettiert er beispielsweise mit seinem Erfolg bei einer Mitschülerin, von der behauptet wurde, sie sei meinetwegen „ins Kloster gegangen“. Im Hintergrund problematisiert er auch die Zeit, „die damaligen Jahre“, in denen ein unbefangenes Miteinander zwischen den Geschlechtern kaum möglich war.

10|*Als Einziger Abitur gemacht.* „Ich hatte also als Einziger heimlich das Glück, die damalige Weiterbildung mitzubekommen, und außer einigen, die das Einjährige dann auch noch erreicht haben, hat mir vor allen Dingen meine Mutter weitergeholfen, oder mein Vater weitergeholfen, schließlich auch das Studium zu erreichen.“

KOMMENTAR. „Als Einziger heimlich das Glück“ zu haben beschreibt eine Sonderstellung gegenüber seinen MitschülerInnen in der Volksschule. Die „damalige Weiterbildung mitzubekommen“ ist ein heimliches und stilles Glück, das er mit den MitschülerInnen der Volksschule nicht teilen kann. Vielleicht freut ihn auch, dass er als Einziger aus der Klasse diesen Sprung geschafft hat. Dankbarkeit gegenüber seinen Eltern klingt an, dafür, dass sie ihm „weitergeholfen“ haben, „schließlich auch das Studium zu erreichen“. Sein Bildungsweg, der Wechsel an das Gymnasium und das Studium, war kein selbstverständlicher Weg, sondern mit vielen Anstrengungen und Hürden verbunden – ein Weg des stetigen Kämpfens und Emporarbeitens.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Biografischer Hintergrund: Herr Mallens Erinnerungen an Verunsicherungen während der Gymnasialzeit, des Studiums und der ersten Berufszeit (Nachfrageteil):

11| „Wichtig war eben, dass die Scheu, die ich während der ganzen Schulzeit gehabt habe, überhaupt mich artikulieren zu müssen, das war furchtbar, ne. Das ging noch bis in die erste Anstellung in der Industrie, da konnte ich noch nicht mal einem in die Augen gucken, wenn ich ihn angesprochen habe oder war verunsichert. Aber dann hat mich wirklich das Leben und der Beruf geformt. Ich musste einfach, wohl, hab' dann aber immer hinter den Dingen hergehechelt, ich hab' also immer 'ne höhere Zielvorstellung gehabt, als ich eigentlich hätte erreichen sollen, kraft meiner inneren Potenz und Energie, und insofern habe ich mich stärker verbraucht, sage ich mal als andere, wohl. Dat war logischerweise auch 'ne gesundheitliche Misere, und das (.?.)“.

KOMMENTAR. „Scheu“, ein leicht zu verschreckendes, ängstliches Wesen, hatte er „während der ganzen Schulzeit“. Eine Zeit, die wahrscheinlich auch im Miteinander der SchülerInnen von Unsicherheiten geprägt war. Die Unsicherheit und Angst, sich „artikulieren“, ausdrücken, mit Lehrern, Mitschülern innerhalb der Schule kommunizieren zu müssen, begleitet ihn während dieser Zeit und darüber hinaus. „Das war furchtbar“, drückt eine noch immer stark emotionale besetzte Erinnerung an einen bedrückenden und unerträglichen Zustand aus, an ein Eingeschlossensein in eine Phase (gesamte Schulzeit, Studium und Beruf), die keinen Anfang und kein Ende kennt. Eine Phase, die er retrospektiv auch als „wichtig“ (um)deutet. Wichtig, um ihn auf seinen weiteren Weg vorzubereiten, auf das, „was man im Leben so braucht“. Hemmungen und Gefühle der Unterlegenheit prägen sowohl seine gesamte Schulzeit, das Studium als auch die Zeit seines beruflichen Einstiegs. „Geformt“ haben ihn schließlich „das Leben und der Beruf“, haben ihn widerstandsfähiger und selbstsicherer gemacht. Sein Wollen ist auch Zwang – „ich musste einfach“ (ob beispielsweise aus Ehrgeiz oder um einen Auftrag der Eltern zu erfüllen bleibt offen) beschreibt, dass ihm keine andere Wahl blieb als seinen Weg weiter zu verfolgen. Ein Weg, auf dem er „immer hinter den Dingen hergehechelt“ ist, nicht Schritt halten konnte, sondern viel aufzuholen hatte. Seine Ziele sind hoch gesteckt, höher als er eigentlich „hätte erreichen sollen“ – höher als es ihm einerseits sein Umfeld, die MitschülerInnen, LehrerInnen, Familie, seine Herkunft, andererseits aber auch seine eigenen Ressourcen, seine „innere Potenz und Energie“, zugestanden und zugetraut haben. In der Konsequenz hat er sich „stärker verbraucht (...) als andere“, hat sich verausgabt und immer wieder an die eigenen Grenzen gebracht, was er durch den Hinweis auf seine gesundheitlichen Probleme betont.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen

Die Erinnerungen an die ehemaligen MitschülerInnen werden vom Gefühl der Ausgrenzung bestimmt. Die Probleme beginnen mit dem „Ausscheren“ aus der Klassengemeinschaft und schließen den Kreis mit dem „Wiederkommen“ in den Heimatort. Der bisherige Lebensweg wird problematisiert: Weggehen und Zurückkommen, nie richtig dazugehören. Er wurde nicht „eben mal wieder aufgenommen“, sondern spürt, dass man ihm vorwirft, ‚anders‘ zu sein, mehr sein zu wollen „als die anderen“.

Erinnerungen an Schule und LehrerInnen

Herr Mallen wurde zu Beginn des 2. Weltkrieges (1939) eingeschult. Ein Großteil seiner Schulzeit ist Kriegsschulzeit (seine MitschülerInnen der Volksschule wurden 1947 entlassen). Herr Mallen thematisiert aber kaum Schulerfahrungen oder Erlebnisse, die mit der Kriegszeit in Verbindung stehen. Seine einzige Beschreibung bezieht sich auf seine Rückkehr an die Volksschule.

13| *Das ausgebombte Gymnasium.* „Kam aber dann, weil gegen Ende der regulären Volksschulzeit wir im Gymnasium in (Stadt) ausgebombt wurden noch mal zwangsweise für

'n Jahr oder paar (?.) oder anderthalb, das müsste ich jetzt nachrechnen nach (Stadtteil) zurück.“

KOMMENTAR. Er beschreibt, dass er „zwangsweise“ an die Volksschule zurück musste, weil das Gymnasium („wir im Gymnasium“) ausgebombt war. „Zwangsweise“ impliziert, dass er keine andere Wahl hatte, als zurückzukehren.

14|*LehrerInnen.* „... oder beim Schlagballweitwurf als der (sein eigener Name) dem (Name des Lehrers) den Schlagball in die Zähne warf und der seine beiden Gebisshälften auf dem Schulhof wiederfand (...).“

KOMMENTAR. Seine einzige Erinnerung an einen Lehrer bezieht sich auf einen Schlagballweitwurf, zu dem Herr Mallen angibt, dass er selbst seinem Lehrer den Ball „in die Zähne warf“. Er beschreibt dieses Ereignis aus der Sicht eines Unbeteiligten heraus, den das Ereignis gar nicht betrifft. Tatsächlich war er aber der Täter, der laut seiner eigenen Ausführungen seinem Lehrer gezielt den Schlagball ins Gesicht warf. Eigentlich eine Tat, die Bewunderung von Seiten der MitschülerInnen erwarten ließe, handelte es sich doch um einen repressiven Lehrer, der seine Schülerinnen drangsalierte (vgl. Interview mit Herrn Berg). Davon ist aber nicht die Rede. Im Interview von Herrn Berg ist zu erfahren, dass der Lehrer „irgendwann (...) einen Vollball auf den Mund (kriegte; dV)“, jedoch nicht, wer den Ball geworfen hatte.

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen als Randthema

Konkrete Erinnerungen an die Schule oder LehrerInnen spielen in den Ausführungen von Herrn Mallen eine eher untergeordnete Rolle, wie auch konkrete Erinnerungsbilder an ehemalige MitschülerInnen eher ein randständiges Thema bilden. Die Erinnerungen scheinen sich bei Herrn Mallen eher zu *einer*, emotional stark begleiteten, Erinnerung zu verdichten. Im Vordergrund steht die Phase der Schulzeit, die von Erinnerungen an Ausgrenzung, an Scham und Scheu geprägt ist – die im Gesamt eine Zeit bezeichnet, die „furchtbar“ war und auch heute noch nachwirkt.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

15|*Der „Neidkomplex“ der MitschülerInnen.* „Aber wie auch immer, das ist nun mal ein gewisser Komplex – in Klammern – Neidkomplex, der da unterschwellig mit zu sehen ist, leider muss ich sagen, denn ich habe nie im Leben versucht, jemanden das spüren zu lassen, wengleich es nachher immer, von einer bestimmten Position aufwärts gar nicht anders geht, als dass man eine gewisse Zucht und Ordnung herstellt und nicht sich mit jedem eben mal verbrüdern kann, das geht nicht, da kann man das Ganze gleich vergessen.“

KOMMENTAR. „Aber wie auch immer“ man es dreht und wendet, so könnte man den Satz weiterführen, „das ist nun mal ein gewisser (...) Neidkomplex“, der „unterschwellig“ bei den anderen wirkt. Kaum sichtbar zwar, aber unbewusst immer vorhanden. Ein Neidkomplex, dem er nicht entgehen kann und der eine Verhaltensweise, eine Reaktion, auf seine Person darstellt. Im Weiteren führt er seinen Zwiespalt aus: Einerseits versucht er, niemanden seine Bildung und seinen beruflichen Erfolg spüren zu lassen. Andererseits liegt der Preis für den Bildungsaufstieg für ihn aber auch darin, sich anders als andere verhalten zu müssen. Wichtig ist ihm zu erklären, dass er sich in seiner Situation gar nicht anders verhalten kann. Er erspürt die Vorwürfe (hinter der Fassade), vermisst Herzlichkeit – und geht mit großen Vorbehalten, Ängsten und Verunsicherungen an eine Gruppe heran, von der erwartet, dass sie ihn ablehnt.

16|*Die eigene Karriere wird verschwiegen.* „... dass ich um Gottes Willen nicht bei aller Erklärung meines persönlichen Werdeganges nicht zu dick auftrage, und nicht bei dem anderen das Gefühl erwecke, jetzt will er mir mal zeigen, was aus ihm geworden ist, oder irgendwie. Das ist peinlich, da habe ich/ I: zurückgenommen? M: Das habe ich peinlich, habe

ich das zurückgenommen. Also peinlich, sehr sorgfältig und bewusst zurückgenommen. Einfach weil mir das von vorn (///) vornherein deplaziert schien, da habe ich also die negativsten Erlebnisse bei anderen zusammen schon gehabt und, und, und. Und trotzdem, ist es vielleicht bei dem einen oder anderen schon fast zu dick aufgetragen gewesen, hatte ich naja von vielen her den Eindruck (...).“

KOMMENTAR. *Herr Mallen bemüht sich, normal zu wirken und „nicht zu dick“ aufzutragen. Er will nicht den Eindruck erwecken, dass er es den anderen „mal zeigen“ will, vorführen will, „was aus ihm geworden ist“. Ein Dilemma, denn andererseits ist er auch stolz auf seinen „persönlichen Werdegang“ (und seinen Erfolg) – es widerstrebt ihm, sich künstlich klein machen zu müssen. Spürbar wird hier sein Bedürfnis nach Anerkennung, das nicht befriedigt wird. Die „negativsten Erlebnisse“ hat er in diesem Zusammenhang (wenn er von sich erzählte) schon gehabt. „Und trotzdem“ reichte nach seiner Einschätzung die selbst auferlegte Zurückhaltung nicht aus, „hatte ich na ja von vielen her den Eindruck“, dass es „schon fast zu dick aufgetragen“ war. Herr Mallen scheint sich in der Begegnung mit Personen aus seiner Vergangenheit ständig selbst kontrollieren zu müssen, um nicht die Person darzustellen oder die Verhaltensweisen zu zeigen, auf die die anderen mit Kritik und Ablehnung reagieren. Das heißt, dass er eine an die (vermeintlichen) Erwartungen der anderen angepasste Person konstruieren und glaubhaft präsentieren muss, um auf einen Platz im Kreise der Ehemaligen hoffen zu können. Herr Mallen verschweigt nicht nur die eigene Karriere, sondern berichtet bis auf eine Ausnahme (ehemaliger Mitschüler als Sparkassenleiter: „der ist Sparkassenleiter irgendwo in (Ort) geworden, aber auch mittlerweile im Ruhestand“) auch nichts über die Berufswege seiner MitschülerInnen.*

17|Die „Hackordnung“. „Es gibt auf der Schule einige dieser Hackordnungen wie bei den Hühnern, man versucht irgendeine Stelle der Hühnerleiter einzunehmen, entweder gelingt es einem, sie zu halten oder man wird etwas nach unten geschubst oder etwas nach vorne getragen, aber im Prinzip weiß man sehr genau nicht nur nach der Benotung, sondern wo der Einzelne gestanden hat während der Penne, oder während der Schulzeit, sagen wir mal allgemein. Und diese Hühnerleiter, die wird automatisch wieder zum Tragen gebracht, wenn man sich nach so vielen Jahren wieder begegnet. Und das wird gemessen, wo hat der damals gestanden, wo steht er heute, wo stehe ich heute, wofür habe ich damals und, und, und.“

KOMMENTAR. Seine Gedanken beziehen sich sowohl auf die Volksschule als auch auf die „Penne“ und dienen der Überprüfung dessen, „wo der Einzelne gestanden hat“ während der Schulzeit. Diese Rangordnung, er nennt sie „Hühnerleiter“, wird „automatisch“ wieder bei einem Treffen angelegt und stellt einen Maßstab für den Vergleich früher und heute dar: „wo hat der damals gestanden, wo stehe ich heute“. Rangordnungen und Positionen, die nach Einschätzung Herrn Mallens unverrückbar sind und die gesamte Lebenszeit umfassen – ohne Aussicht auf Neudefinitionen bzw. Veränderungen.

19|*Erotische Gefühle.* „Zweie, eins, zweie oder dreie waren darunter, die mich in besonderer Weise interessiert oder viere (lacht) muss ich so grade sagen, hätten oder haben, (...). Ja, und dann 'ne andere, die mich ständig beim Schulgang begleitete und umgekehrt. Was so mehr 'n platonisches Verhältnis war, die erschien dann plötzlich, und wir fielen uns dann auch spontan in die Arme. Da wird jeder von beiden so irgendwas gedacht haben (lacht). Ich hoffe nichts schlechtes (...).“

KOMMENTAR. In „besonderer Weise“ haben ihn einige seiner ehemaligen Mitschülerinnen interessiert, deren Zahl kann er nicht genau angeben. Es kommt zu einer „spontanen“ Umarmung mit einer ehemaligen Mitschülerin, zu der er ein „so mehr 'n platonisches Verhältnis“ hatte – bei der sich „jeder von beiden so irgendwas gedacht“ haben wird. Zu vermuten ist, dass das mehr platonische Verhältnis versuchsweise kurz in eine eher

erotische Richtung gebracht wurde, was auch dem „was wäre wenn“ aus dem vorherigen Punkt entspricht.

20|*Ein Geständnis*. „Und schließlich eine, und ich habe ihr das auch gesagt, die (Name), ich sagte: ‚Du weißt das bis heute noch nicht, aber ich will Dir das mal sagen, ich habe also damals eine unwahrscheinliche Ausstrahlung empfunden, die Du auf mich hattest, und Du zogst mich immer wieder in den Bann, und irgendwie war Deine Gegenwart etwas ganz besonderes für mich.‘ Und sie sagte: ‚Nein, nein, dass ich das‘, ‚Naja‘, ich sage, ‚dann weißt Du es jetzt.‘ Ja, das jetzt mal zu dem Punkt (...).“

KOMMENTAR. Er erklärt sich, gesteht und offenbart einer ehemaligen Mitschülerin seine tiefe Zuneigung und ihre erotische Ausstrahlung auf ihn. Ihm ist wichtig, dass sie es *jetzt* weiß. An dieser Stelle führt er aus, dies sei der „Punkt, warum und wieweit“ er sich auf das Treffen gefreut habe. Im Mittelpunkt stand also sein Wunsch, das Treffen als Gelegenheit zu einem Geständnis zu nutzen. Vor dem Hintergrund, dass er die Begegnung bzw. seine ehemaligen Mitschüler weitestgehend als unveränderlich und unbeweglich erlebt, setzt er hier aus eigener Initiative einen neuen Impuls. Es scheint, als wolle er damit eine (irgendwie geartete) Veränderung anstoßen.

21|*Eine Freundschaft lässt sich nicht auffrischen*. „Auf der anderen Seite ein Jugendfreund, mit dem ich viele Jahre zusammen war, der hat mich geradezu spüren lassen, dass er gar nicht mal so sehr jetzt an einer Auffrischung oder an einer Wiedergeburt gewisser Dinge interessiert sei, ja. Naja, ich hab' auch net nachgehakt, ich hab' ihn dann so gelassen.“

KOMMENTAR. Er berichtet von seinem Bemühen, die Beziehung zu einem Jugendfreund aufzufrischen. Er wird aktiv und nutzt das Treffen als Anlass, einer ihm wichtigen Person wieder näher zu kommen. Dieser lässt ihn aber „spüren“, dass er „gar nicht mal so sehr jetzt“ an „einer Auffrischung oder Wiedergeburt gewisser Dinge“ interessiert ist. Er erfährt Ablehnung, die um so stärker von ihm empfunden wird, da er sich vorstellen kann, einen Neubeginn, eine Auffrischung und ein neues Kennenlernen, gar eine „Wiedergeburt“ zu wagen. Mit dem Begriff Wiedergeburt scheint eine neue, unvoreingenommene Sicht „gewisser Dinge“ verbunden, eine Neudefinition aus dem Heute heraus, zu der sein Jugendfreund nicht bereit ist. Herr Mallen beschreibt seinen Rückzug und seine Niederlage: Er hakt nicht weiter nach und „ich hab' ihn dann so gelassen“. Der Jugendfreund nimmt hier die Position eines Stellvertreters für die gesamte Gruppe der männlichen Ehemaligen ein und entspricht in seinem Verhalten weitestgehend der Erwartung Herrn Mallens (kritisch beäugt und ausgegrenzt zu werden).

22|*„Verschlossenheit“*. „... aber was ich natürlich von den anderen jetzt gerne wissen wollte, was da im Einzelnen abgelaufen ist, wohl. Weil ich ja auch ein bisschen neugierig bin, da war ich schon eher so verrückt, aus dem einen oder anderen zumindest ein klein wenig was herauszubringen, aber das ist mir also auch nur zum Teil hier gelungen. Das war also ‘ne relative Verschlossenheit eher da (...).“

KOMMENTAR. Weiter beschreibt er, dass er aus Neugierde und weil er „schon eher so verrückt“ war, sich angestrengt hat, aus „dem einen oder anderen zumindest ein klein wenig was herauszubringen“. Eine Initiative, die auf Verschlossenheit stößt, ihn aber nicht wirklich überrascht. Man muss schon „verrückt“ sein, verwirrt und nicht klar bei Verstand, um Offenheit zu erwarten bzw. eine Situation, in der die ehemaligen Mitschüler von sich erzählen (sich ihm anvertrauen).

23|*Verpasste Chancen*. „... nämlich den Wunsch, dass wir uns spätestens in fünf Jahren wiedertreffen, einfach weil ich das Gefühl hatte, hier ist vieles gar nicht ausgesprochen worden. Hier ist vieles nicht bewegt worden, was in der zeitlichen Kürze oder in der kurzen Verbindung von (///) überhaupt bestenfalls angesprochen werden konnte.“

KOMMENTAR. „Hier ist vieles nicht bewegt worden“ – alles ist beim Alten geblieben, alte Vorurteile und Vorwürfe sind auch heute noch virulent. Ein zentraler Satz, der gleichzeitig die

Suche, aber auch die Ernüchterung im Leben von Herrn Mallens beschreibt: die endlose Suche nach Zugehörigkeit, sowohl zur Heimat (Wohnort) als auch zu den Menschen, mit denen er gemeinsam die Schule besucht hat, die aber nirgendwo ankommt, weil sich nichts wirklich „bewegt“ und verändert. Sein Lebensweg ist ein Weg der Anstrengung und des Ausbruchs, aber auch der eines Abwechslers und Außenseiters.

24| *Nichts hat sich verändert.* „Man trifft sich so wieder, wie man sich eigentlich als Schulbub verlassen hat.“

KOMMENTAR. In der Wiederbegegnung hebt sich die Zwischenzeit auf, „man trifft sich“, als ob keine Zeit dazwischen liegen würde, unverändert an das anknüpfend, was man früher war – „als Schulbub“. Damit könnte sowohl ein Gefühl der Nähe oder Vertrautheit gemeint sein – der andere steht mir heute wie der „Schulbub“ früher vertraut gegenüber (ohne Fremdheit), als auch Stagnation und Unbeweglichkeit – zwischen dem Verhalten des Schulbuben von früher und dem des Erwachsenen heute hat sich nichts verändert. Abschnitt 23| stützt diese Interpretation.

25| *Ein „Hauptgewinn“.* „Mir hat es eigentlich alleine die Begegnung mit Menschen, die mal sehr eng in einer Schutz- und Trutzgemeinschaft mit mir zusammen waren irgendwie (///) – zu begegnen – vor langer Zeit, das war für mich erstmal der Hauptgewinn. Dann einigen darunter, mit denen ich doch ‘n bisschen mehr vertiefen konnte, mal zu hören, wie ‘s denen ergangen ist, und wie die sich nun so durch ‘s Leben bewegt haben, ich hätte fast gewurschelt gesagt, und sehr viel Parallelen zu sehen, und wir haben auch einige Kindheits- oder Schulbuberlebnisse ausgetauscht, die mir – wie gesagt – ‘n bisschen gefehlt haben, um es auch öffentlich da zu tun.“

KOMMENTAR. Eine zielgerichtete Gemeinschaft oder ein Bündnis mit speziellen Funktionen, die im gemeinsamen Handeln oder in gemeinsamen Zielen liegen: der Aufgabe des Schützens und Trotzens der engen Gemeinschaft gegenüber der Außenwelt. Ein Bündnis, das sich aus äußeren Bedingungen, dem repressiven Schulalltag, dem Überleben in der Kriegs- und Nachkriegszeit, ableitet. Angesprochen wird hier eine Generation, der er sich zugehörig fühlt (da sind „sehr viele Parallelen zu sehen“). Dabei sind es nicht einzelne Menschen, die diese ausmachen, sondern eine Gemeinschaft, die in einer bestimmten Zeit („vor langer Zeit“) mit ihm „zusammen waren irgendwie“. Von dieser Art der Begegnung, die sich nicht auf konkrete Beziehungsarbeiten konzentriert, kann er profitieren – er nennt es einen „Hauptgewinn“ (er fühlt sich dieser eher abstrakten Gemeinschaft zugehörig).

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die ‚gescheiterte‘ Rückkehr

Herr Mallen kann sich nicht wirklich über den Erfolg seiner Bildungskarriere freuen, weil ihm die Anerkennung verwehrt wird. In der Begegnung mit seinen ehemaligen MitschülerInnen bricht dieser Konflikt wieder auf, an seiner Position hat sich nicht geändert, sein Wunsch, sich zu integrieren und anerkannt zu werden, ist nicht eingelöst worden. Der Auflösung seines Konflikts kommt er keinen Schritt näher. Vielmehr zeigt ihm das Wiedersehen, dass „alte“ Vorurteile und Voreingenommenheiten nach wie vor relevant (statisch) sind. Das Treffen bringt also keine Bewegung, keine Richtungsänderung. Er kommt aus seiner ‚Schublade‘ nicht heraus. Der Versuch, das eigene Selbstbild zu stärken, scheitert. In der Thematisierung seines Selbst konzentriert er sich stark auf Vergangenes – lebendig und detailliert erinnerbar sind zurückliegende Ereignisse und Übergänge aus der Schul- und Berufszeit. Einschätzungen aus der Gegenwart heraus oder Zukunftsentwürfe fehlen fast vollständig – Alternativen außer dem bereits Erlebten und Erfahrenen gibt es nicht. Diese statischen Züge werden auch in seinem Erleben des Treffens deutlich, das ohne die von ihm gewünschte Veränderung und Bewegung verläuft.

Es kommt zu keiner physischen Begegnung mit der Schule, beispielsweise durch eine Schulführung. Trotzdem ist Schule allgegenwärtig (vgl. 17| „Hackordnung“), da sie für Herrn Mallen ein allzeit geltendes, räumlich und zeitlich unbegrenztes Ordnungsprinzip darstellt, das Positionen und Ränge innerhalb der Klasse hierarchisch bestimmt. Ein Ordnungsprinzip, dem alle SchülerInnen unterworfen sind und dem sich auch die erwachsenen, ehemaligen SchülerInnen nicht entziehen können.

Das Thema bei Herrn Mallen

Herr Mallen ist auf der *Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit*. Aus der ‚Schublade‘ herauszukommen ist ein wichtiges Ziel, das ihm seine (insbesondere männlichen) Mitschüler allerdings verwehren. Herr Mallen scheint in besonderem Maße angewiesen oder abhängig von den Zuschreibungen der anderen. Fast sein gesamtes Leben scheint fremdbestimmt bzw. gelenkt (besonders deutlich in der Allgegenwart der schulischen Rangordnung). Ein mögliches Hintergrundzenario für seine fast zwanghaft zu nennenden Bemühungen, Selbst-Bestätigung mit Hilfe der anderen zu erlangen. Herr Mallens Versuche wirken, als konzentrierten sie sich (emotional) vor allem auf ein Ziel – darauf, *zurückzukehren und aufgenommen zu werden*. Versuche, die bisher misslangen (als er beispielsweise aus der Großstadt an seinen Heimatort zurückkehrte, aber nicht aufgenommen wurde). Auch zum aktuellen Zeitpunkt ist seine Bemühung zum Scheitern verurteilt, weil auch heute keine Bereitschaft bei seinen ehemaligen MitschülerInnen besteht, ihn in ihren Kreis aufzunehmen. Ein statischer Zustand, der sich in seiner eigenen Biografie widerspiegelt. Obwohl er seinen ‚steinigen‘ Bildungsweg rekonstruiert, wird daraus keine Ableitung für die Gegenwart oder ein zukünftiger Entwurf sichtbar. Er bleibt der Vergangenheit verhaftet, ein *fast statischer oder passiver Zustand*, aus dem er sich nicht löst (oder: nicht befreien kann). Die Perspektive, die Herr Mallen auf seine Biografie einnimmt, richtet sich verstärkt auf die Vergangenheit; andere Aussichtspunkte auf die eigene Biografie werden weitestgehend ausgeblendet.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Maria

Zur Person Maria ist zum Interviewzeitpunkt 30 Jahre alt. Bis zur mittleren Reife hat sie eine Gesamtschule in einer Großstadt innerhalb Nordrhein-Westfalens besucht, vom letzten Drittel der 70er-Jahre an bis in die 80er-Jahre hinein, und anschließend eine Fachoberschule für Sozialpädagogik (Fachabitur). Mit Aufnahme ihres Studiums hat Maria auch den Wohnort gewechselt; zur Zeit des Interviews lebt sie in einer mittelgroßen Stadt in Nordrhein-Westfalen, hat ihr Studium einige Jahre zuvor abgeschlossen und ist als Selbständige in der Erwachsenenbildung tätig. Kurze Zeit vor unserem Gespräch hat sich Maria aus einer langjährigen Partnerschaft gelöst.

Zum Treffen Das erste Treffen der GesamtschülerInnen ist für Maria „ein ganz besonderes Jahrgangstreffen“, und zwar wurden „alle Leute, die zehn Jahre abgeschlossen haben, also wo zehn Jahre vergangen sind“ dazu eingeladen.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation *Maria kam als Interviewpartnerin in Frage, da sie die Gesamtschule besucht hatte und eine besondere Bindung an ihre alte Schule hat. Zudem war von Interesse, dass in diesem Fall die Schule das Treffen (als Jahrgangstreffen) organisiert hatte. Das Interview fand in meinem Arbeitszimmer in entspannter und heiterer Atmosphäre statt. Maria erzählt von Anfang an sehr lebendig. Das Interview dauerte gut zwei Stunden.*

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Anlass für das Treffen war das 10-jährige Jubiläum nach Abschluss der Gesamtschule. Getroffen haben sich „also die Leute, die jetzt (vor; dV) zehn Jahren abgegangen sind.“

1|*Die Schule organisiert Jahrgangstreffen statt Klassentreffen.* „... also aus der Gesamtschule werden nicht Klassentreffen organisiert, sondern die Schule organisiert immer Jahrgangstreffen. Und diesmal hat sie ein ganz besonderes Jahrgangstreffen organisiert, und zwar alle Leute, die zehn Jahre abgeschlossen haben, also wo zehn Jahre vergangen sind.“ „Ich denke mal, das war auf der Gesamtschule, weil vielleicht unser Klassenverband nicht ganz so stark war, ist das 'n bisschen schwierig, weil wir waren ja doch sehr aufgedrösel in Kursen, ja in E- und G-Kursen, in AG 's und solche Dinge, wir waren nicht so viele Stunden die Woche zusammen. Und dann hat man gesagt, wenn dann macht man solche Jahrgangstreffen (...).“

KOMMENTAR. Initiiert hat das Treffen, als Jahrgangstreffen, die Schule. Das aktuelle Jahrgangstreffen stellt ein „besonderes“ dar, da es ein 10-jähriges Jubiläum feiert. Die Gesamtschule veranstaltet Jahrgangstreffen statt Klassentreffen, da es in dem Sinne keine Klassenverbände gibt, sondern die SchülerInnen in Kurse und Arbeitsgemeinschaften aufgeteilt werden.

Ablauf des Treffens

Maria fährt mit ihrer Freundin, die gemeinsam mit ihr die Gesamtschule besucht hat, zum Treffen. PartnerInnen der Ehemaligen waren nicht eingeladen.

Alle Ankommenden sollen zuerst ihre eigene Klasse finden. Eine Aktion mit durchaus spielerischem Charakter, die erst einmal für ein großes Durcheinander und Aufregung sorgt. Bei der Suche wird gelacht und gescherzt. In der Aula der Gesamtschule sind dazu Tische vorbereitet, „um sich dort zu versammeln“, und zwar „klassenweise“, „also immer so 30, 35 Leute“. Über den Tischen hängen „große Schilder“ mit Informationen zur jeweiligen Klasse. Dann hält der Schulleiter eine Rede „so dass erstmal alle zusammen waren“.

2|*Ein Großteil der eingeladenen Ehemaligen erscheint, aber wenige aus Marias Jahrgang.* „Das Problem war, dass über diese Informationsquelle Lokalpresse nicht genug Leute davon erfahren haben. Es waren unheimlich viele Schüler da, alle die sich so 'n bisschen angesprochen fühlten, die auch schon länger abgeschlossen haben oder kürzer, aber jetzt ganz explizit aus unserem Jahrgang waren sehr wenige da. (...). Vielleicht 150 Leute anstatt 250 oder so. Und dann auch aus meiner Klasse waren nur zwei Leute da, ne. Und aus (Name) Klasse, also die Freundin, mit der ich dahin gefahren bin, da waren so 20 dort, aber das lag auch da dran, weil die alle noch in (Städtename) wohnen. (...).“

KOMMENTAR. Die Resonanz auf die Einladung fällt unterschiedlich aus. Insgesamt waren viele Ehemalige da, die sich „angesprochen“ fühlten, nur aus Marias Jahrgang waren „sehr wenige“ da. Maria vermutet, dass zum einen die „Lokalpresse“ als Informationsquelle nicht ausreichend war und dass, anders als in der Parallelklasse ihrer Freundin, viele ehemalige MitschülerInnen nicht mehr am Ort der Schule wohnen.

3|*Rahmen und Programm des Treffens.* „Da und dann haben wir uns, also dann dat war erstmal alles unheimlich locker, 'n riesiges Büfett aufgebaut, und so Informationstische und alte Fotos, aber alles so jahrgangsbezogen, ne, 'n kleines Programm, Zauberkünstler und der Schulchor, und dann sind so 'n paar Highlights vorgetragen worden, zu der Zeit war die Gesamtschule sportlich unheimlich gut, das ist alles vorgestellt worden, Diavortrag, dann diese Stadtmeisterschaft, die man damals alle gewonnen hat, die Pokale sind ausgestellt worden, und (lacht) so 'n paar Klausuren sind vorgelesen worden aus der Zeit; also dat war ganz witzig. Ja, dann hat man versucht, sich so 'n bisschen zu sammeln (...).“

KOMMENTAR. Maria beschreibt den äußeren Rahmen und das Programm des Treffens als „unheimlich locker“. Viele unterschiedliche Programmpunkte reihen sich aneinander, die von eher allgemeinem kulturellen bis hin zu spezielleren „jahrgangsbezogenen“ Angeboten reichen und sowohl „ganz witzig“ sind als auch dazu auffordern, „sich so 'n bisschen zu sammeln“.

4|*Alle Lehrer waren da.* „... dat Schöne war an der ganzen Sache, dass alle Lehrer da waren, ja. Die auch so versucht haben so 'n bisschen die Leute um sich zu scharren. Also wir hatten ja unheimlich viele Lehrer, und durch die hat man dann die verschiedenen Leute wiedergefunden; dat war ganz nett. Die standen da alle mit so 'nem Schild um 'n Hals, welche Klassen sie unterrichtet haben, welche Fächer, dat war ganz toll.“

KOMMENTAR. Für Maria ist das „Schöne“ am Treffen, dass „alle Lehrer da waren“. Lehrer, die sich um ihre ehemaligen SchülerInnen bemühen und denen gleichzeitig eine ‚Mittlerrolle‘ zukommt, da durch sie „die verschiedenen Leute wiedergefunden“ werden. Den LehrerInnen kommt insgesamt eine wichtige Rolle zu: sie haben das Jahrgangstreffen vorbereitet, führen durch das Programm und vermitteln Begegnungen zwischen den ehemaligen SchülerInnen.

Weitere Treffen geplant?

5|,... ja, haben wir gesagt, auf jeden Fall, es soll im nächsten Jahr wohl noch mal eins stattfinden. Und dann haben wir auch gesagt, dann werden wir mal im Vorfeld vielleicht auch mal gucken, ob man nicht mal 'n paar Leute anspricht, von denen man so weiß, wo die so wohnen und leben, ob man sie dann nicht treffen will.“

KOMMENTAR. Die Planungen für ein Folgetreffen sind noch nicht konkret („wohl noch mal eins“). Anvisiert wird ein Treffen für das nächste Jahr. „Vielleicht“ wollen die Ehemaligen im Zuge der Vorbereitungen „mal gucken“ und versuchen, weitere ehemalige MitschülerInnen ausfindig zu machen.

Situation vor dem Treffen

6|*Erst wollte Maria nicht hin.* „Erst wollten wir überhaupt nicht hin, wir haben lange überlegt, ne. Also so: Hach, nee und die Leute, da hat man ja nix mehr mit zu tun, und dann aber haben wir gemerkt, dass uns das so zwei, drei Abende sehr beschäftigt hat. Also wir haben viel drüber geredet, wir haben dann immer überlegt: Sollen wir denn jetzt? Ja, wenn das Wetter gut ist, dat war so 'ne Zeit, dat war im letzten Jahr, glaube ich/ I: Ja? M.: Ja, dat war so 'ne Zeit, wo so 'n bisschen Schnee und so auf den Straßen lag, wo wir uns überlegt haben, machen wir dat auch wirklich, ne.“

KOMMENTAR. Maria ringt gemeinsam mit ihrer Freundin um eine Entscheidung: „Sollen wir denn jetzt?“ Was sie zurückhält ist der Gedanke (oder auch die Erwartung), dass „man“ mit den „Leuten“ „ja nix mehr zu tun hat“. Eine Aussage mit allgemeinem Charakter, die Entfremdung und Distanz voraussetzt, als Konsequenz räumlicher wie zeitlicher Entfernung. Dem gegenüber steht eine eher individuelle Beschäftigung („zwei, drei Abende sehr beschäftigt“) mit dem Treffen – die bevorstehende Begegnung lässt sie nicht mehr los.

7|*Die Neugierde siegt.* „Und dann haben wir wohl gemerkt, wir sind unheimlich neugierig (lacht), wollen die Leute sehen, wie die sich so verändert haben, weil zehn Jahre ist ja schon 'ne Menge, und wir halt nicht, so wie andere so 'n Abiturtreffen oder so was haben, ja. Weil wir sind ja zum Abitur alle woanders hingegangen, oder zum Fachabitur. Und dann auch so: mhm und wie so die erste Liebe von der Schule wiedertreffen (lacht) oder also solche Sachen.“

KOMMENTAR. Schließlich siegt die Neugierde. Stark motivierend wirkt die Vorstellung, wie sich die Leute wohl verändert haben, aber auch, die „erste Liebe“ wiederzutreffen.

8|*„Kribbeln“ kurz vor der Begegnung.* „Und dann haben wir so gemerkt, die (Name der Freundin) und ich, da haben wir nachher auch noch lange drüber gesprochen, dat war so richtig Kribbeln. Also wir sind da reingekommen, da waren wir sehr aufgeregt, unheimlich aufgeregt. Und ich hab' immer gedacht, ich wäre in solchen Sachen ziemlich ruhig dran, aber nix.“

KOMMENTAR. Kurz vor der Begegnung steigt die Vorfreude, Aufregung und Spannung – „dat war so richtig Kribbeln“. Maria bleibt nicht ruhig, wie sie es sonst von sich kennt, sondern ist „unheimlich aufgeregt“, alle Sinne sind aktiviert. Die Reaktionen zeigen, dass das Treffen ein besonderes und spannendes Ereignis darstellt.

9|*Wie wirke ich?* „Also man war auch schon gespannt, wie wirke ich auf die anderen, erkennen die mich wieder, weil man hat sich ja auch äußerlich sehr verändert. Und dann natürlich, was machen die alle so. Bin ich jetzt was Besonderes mit 'm Studium oder nur ein ganz kleines Licht, dat war schon wichtig.“

KOMMENTAR. Maria überlegt, wie sie wohl auf die anderen wirkt und ob sie wiedererkannt wird, weil sie glaubt, dass man sich zwischenzeitlich „äußerlich“ verändert hat. Eine zentrale Überlegung im Vorfeld betrifft die Frage, wie sie heute, „mit'm Studium“, da steht: ist sie etwas „Besonderes“ bzw. stellt sie eine (positive) Ausnahme dar oder ist sie „nur ein ganz kleines Licht“. Ambivalente Gefühle und Erwartungen, die die Unsicherheit Marias widerspiegeln. „Wichtig“ ist ihr diese Frage, da sie nicht einschätzen kann, wie ihre ehemaligen MitschülerInnen, aber auch die LehrerInnen, sie bewerten werden bzw. welche Position oder welchen Rang sie einnehmen wird. Wichtig auch, weil den ehemaligen MitschülerInnen und LehrerInnen in dieser Situation die Funktion zukommt, die Position Marias zu definieren.

Begründungen, die gegen ein Treffen sprechen sind vielfältig. Ein Argument besagt beispielsweise, dass man mit den Leuten „ja nix mehr mit zu tun“ hat, ein anderes, dass die Wetterverhältnisse gerade ungünstig sind. Die Gefühlspalette ist ähnlich vielseitig und

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

umfasst sowohl Furcht vor der Begegnung, als auch Neugierde darauf, Spannung, Aufregung und Vorfreude bis hin zu einem „richtig Kribbeln“ – insgesamt ein ‚Wechselbad‘ der Gefühle.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

10|*Der Klassenverband*. „... und dann auch diese Klassenverbände, aus was für Leuten die so zusammengesetzt waren, also Behinderte hatten wir ja und Ausländer, also aber auch klar spekuliert war das, da haben die am Anfang unheimlich sortiert. Dass jede Klasse, dass unterschiedliche Nationalitäten, also jetzt nicht nur türkische Nationalität sondern drei, vier Nationalitäten in einer Klasse dann die sogenannten Schichtunterschiede, wo die Arbeiterkinder und auch wirklich höher gestellte das war sehr interessant. Und das war trotzdem ein guter Klassenverband. Also nicht so eng, aber doch sehr gut.“

KOMMENTAR. Maria erinnert sich an ihren Klassenverband, der sich aus SchülerInnen mit unterschiedlichsten sozialen und kulturellen Hintergründen, aus den verschiedensten Nationalitäten zusammensetzte. Sie spiegelt in dieser Aufzählung ein offenes und liberales Schulsystem wider, eine Mischung, die „trotzdem“ einen guten Klassenverband ergibt.

11|*Anders als die ‚anderen‘*. „... weil wir hatten auf der Schule so 'ne Phase, wir waren schulisch nicht schlecht, aber wir waren in den Pausen (lacht), ja wir haben da so auf der Schule 'n bisschen so für Furore gesorgt, so politisch und vom Aussehen her und, aber ich glaube, deshalb hat man uns dann nachher nicht viel zutraut. Alle haben gesagt, oder haben gedacht, wir verfallen dem Punk (lacht)“.

KOMMENTAR. Maria erinnert sich, dass sie gemeinsam mit ihrer Freundin (die sie später auch zum Treffen begleitet) zu den Auffallenden gehörte, sowohl „vom Aussehen her“ („Punk“), als auch „politisch“. Die Zeit, in der sie an der Schule für „Furore“ sorgten, begrenzt sich auf „so 'ne Phase“, einen Abschnitt in der Pubertät. „Nachher“, auch nachdem diese „Phase“ vorüber war, glaubt Maria, traute „man“ ihnen nicht viel zu. Wer ihnen nicht viel zutraute, wird nicht genau benannt. Die Befürchtung, dem Punk zu verfallen, besagt (so eine Interpretation), dass ein völliges Aufgehen im Punk-Milieu erwartet wird. Dinge und Personen außerhalb des Milieus (oder engen Kreises), eingeschlossen auch schulische Dinge, spielen für den Punk keine Rolle mehr. Eine Befürchtung, die neben den MitschülerInnen auch von Seiten der LehrerInnen zu erwarten ist. Eine Anknüpfung ergibt sich hier an die Unsicherheit, die Maria im Vorfeld des Treffens formuliert. Sie weiß nicht, wie sie von ihren MitschülerInnen bzw. LehrerInnen gesehen wird („kleines Licht“ oder als etwas „Besonderes“), was sich aus dieser Zeit ergeben könnte, in der sie davon ausging, dass man ihr nicht viel zutraute.

Erinnerungsdeutungen: Ehemalige MitschülerInnen und das ‚Anderssein‘

Maria berichtet nicht über einzelne MitschülerInnen, sondern geht allgemein auf den *Klassenverband* ein, den sie als offen und liberal schildert. Den MitschülerInnen kommt dann noch einmal eine Rolle als allgemeine bewertende Instanz zu („Alle haben gesagt ...“).

Erinnerungen an Schule, Schulleitung und LehrerInnen

12|*Ein partnerschaftliches Verhältnis*. „... man konnte nie richtig sich über die Lehrer beschwerten, wie irgendwie wat (?.), aber wat unheimlich kollegiales haben die an 'n Tag gelegt, und man hat so das Gefühl gehabt, die wissen immer wat mit einem los ist, die haben unheimlich großes Interesse an den Schülern gezeigt, also auch an jedem einzelnen, muss ich wirklich sagen. Da wusste auch der Mathelehrer, weiß ich nicht, dat et einem jetzt nicht so gut geht oder dass von dem einen jetzt die Eltern geschieden wurden oder so.“ // „Ja, und herausragende Erlebnisse, wo Lehrer sich so drum gekümmert haben, also wirklich nicht nach der Schulzeit den Griffel haben fallen lassen, sondern ernsthaft an unseren Leben

teilgenommen haben. Jetzt so zum Beispiel also herausragend war wirklich, wir haben ernsthaft zweimal im Monat unsere Klassenlehrerin besucht, also privat besucht. Die hat dann 'n Schokoladenfondue gemacht also solche Dinge und die komplette Klasse hat da gegessen. Und dann hat die uns Literatur vorgestellt oder so 'n Thema und dann haben wir da diskutiert, und da fühlte man sich (///).“

KOMMENTAR. Die Erinnerungen an die LehrerInnen werden von einer positiven Stimmung getragen. Im Mittelpunkt steht das kollegiale, partnerschaftliche Verhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn, das über den normalen Schulalltag hinausgeht. Die LehrerInnen sind Personen des Vertrauens, die sich auch privat um ihre SchülerInnen sorgen, auch über die Unterrichtszeit hinaus. Den letzten Satz aus Marias Beschreibung ließe sich sinngemäß mit „und da fühlte man sich“ *wie zu Hause* beenden. Schule bedeutet in diesem Sinne für Maria Heimat.

13|*Lehrer vermitteln auch politische Inhalte.* „... konnte man dann Themen besprechen, das war also ganz toll. Dann sind von da aus so Demonstrationen nach Bonn organisiert worden, also auch von der Klassenlehrerin. Und auch von den anderen Klassen, selbst wenn man wusste, dass die politisch nicht so organisiert waren, das war so 'n bisschen auch, ich denke mal so ausgedrückt (lacht); auch so von der Schulleitung und so, die hatten zum Beispiel regelmäßige Treffen, die Lehrer und Klassenlehrer regelmäßige Besprechungen und (///) also dat war für mich herausragend.“

KOMMENTAR. Als „herausragend“ bezeichnet Maria, dass sich LehrerInnen um eine politische Sensibilisierung und Erziehung ihrer SchülerInnen gekümmert haben. Eine Art politische ‚Rundum-Versorgung‘ durch die LehrerInnen und die Schule.

14|*Die beeindruckende Schule.* „... weil die Schule hat ja 'n wahnsinnigen Eindruck auf uns hinterlassen. Also wenn ich überlege, wie ich da eingeschult wurde, das war eine Schule, wo am Anfang 2500 Schüler hingingen, und wie die aufgebaut war: mit Schulstraße und Kino und Schließfächern und gesonderten Ruheplätzen und Sportplätzen und also dat war 'n riesiger Komplex über mehrere Etagen, wo man Farben gefolgt ist, um in seine Gänge zu kommen.“ // „Der Flair ist, dass sie riesig groß ist, eigentlich Angst verbreitet, aber trotzdem da so viel los ist, so ein Gewimmel, dass man immer Leute trifft, und trotzdem Nischen hat sich zurückziehen, da sind so wahnsinnig viele kleine Kaffees und Sitzecken und Teeecken, und ja dat hat so 'n bisschen, ja man fühlte sich da (.?.). (...) und hatte so 'n bisschen so 'n Flair von 'ner kleinen Stadt; muss ich wirklich sagen. (...). Dat war schon eher so 'n großes Freizeitheim (lacht). Das war 's.“

KOMMENTAR. Die Schule ist eine eigene, überaus lebendige Welt mit eigener Infrastruktur. Ein „riesiger Komplex“, der einen „wahnsinnigen Eindruck“ bei den SchülerInnen hinterlässt. Eine Schule mit besonderem „Flair“. Trotz der Komplexität der Schule, die „eigentlich Angst verbreitet“, ist Maria stolz darauf, gerade eine solche Schule besucht zu haben. Maria beschreibt *ihre* Schule auch als soziale Welt, als Ort der Begegnung, an dem man Gleichaltrige trifft in verschiedenen Räumen und bei den unterschiedlichsten Angeboten. Die Schule scheint eine in sich geschlossene (Schul-)Welt zu bilden, die sich von der Außenwelt abhebt.

15|*Die „glückliche Schule“.* „... aber wohlgernekt haben eigentlich – komisch sowat zu sagen – war dat 'ne glückliche Schule.“

KOMMENTAR. Marias Charakterisierung ihrer ehemaligen Schule trägt personenbezogene Attribute. Ihre Bezeichnung „glückliche Schule“ meint nicht mehr die Institution, sondern das Leben in und mit der Schule insgesamt und die fast charismatisch wirkende Ausstrahlung der Schule. Anknüpfen könnte diese Bezeichnung an eine „glückliche“ Familie oder an ein „glückliche“ Zuhause.

15a|„auch 'n Stückchen Heimat“. Ein weiterer Hinweis darauf, dass Maria Schule als Heimat oder als Zuhause erlebt: „... war auch 'n Stückchen Heimat muss ich wirklich so sagen“, wie sie im Nachfrageteil ausführt.

16|*Die Schulzeit* „nicht missen“ wollen. „Also für mich, also die Schulzeit möchte ich nicht missen. Ich will jetzt nicht trauernd nachhängen, aber ich möchte sie nicht missen.“

KOMMENTAR. In der Rückbesinnung schwingt Wehmut mit, Wehmut darüber, dass die Schulzeit vorüber ist. Maria führt explizit aus, dass sie dieser Zeit zwar nicht „trauernd nachhängen“ möchte, dass sie diese aber auch „nicht missen“ will. Die Schulzeit nimmt einen wichtigen Platz in ihren Erinnerungen ein. Sie drückt aus, dass es zwar keinen Sinn macht, sich den Erinnerungen „trauernd“ zu überlassen, andererseits aber die Erinnerungen zu ihr gehören und nicht mehr zu entbehren sind.

17|*Die ‚gebende‘ Schule.* „... und zu dieser Schule sind wir wirklich gerne gekommen. Also wir haben dann nachher zusammen noch 'ne andere Schule besucht, aber zu dieser Schule sind wir wirklich gerne gegangen. Und nicht nur so nostalgisch und (.?.) lange vergangen und man erinnert sich gerne, sondern wirklich gerne, also die hat uns auch 'ne Menge mit auf 'n Weg gegeben.“

KOMMENTAR. Die Schule als Wegbereiter, die das mit auf den „Weg“ gibt, was man für das Leben braucht, auch über die beruflichen Qualifikationen hinaus. Aus diesen Ausführungen spricht Dankbarkeit der Schule gegenüber. „Man erinnert sich wirklich gerne“, nicht nur vordergründig, sondern weil man in Dankbarkeit zurückblickt auf eine Schule, die viel für ihre SchülerInnen getan hat. Vergleichbar mit der Erinnerung an eine wichtige und liebe Person (Mentor), an die man gern zurück denkt, weil sie so viel für einen getan hat.

18|*Idealisierung der Schule.* „... es sagen immer Leute: Gesamtschüler neigen dazu im Nachhinein ihre Schulzeit zu idealisieren. Mag auch stimmen, aber weil wir echt so die Erfahrung gemacht haben, Du warst da nicht alleine gelassen.“

KOMMENTAR. Maria weiß um den Vorbehalt Außenstehender, ehemalige GesamtschülerInnen würden ihre Schulzeit idealisieren. Sie räumt ein, dass dies stimmt, aber vor dem Hintergrund „echt“ positiver Erfahrungen mit der Schule, an der man sich „nicht alleine gelassen“ fühlte.

19|*Schule vermittelt Erfolg.* „... da haben wir (///) westdeutsche Meisterschaft gewonnen, da habe ich den tragenden Punkt geworfen, und 'ne Regatta habe ich gewonnen für die Schule, und also dat war schon Klasse.“

KOMMENTAR. Die Schule wird für Maria zum Ort sportlichen Erfolgs, hier gewinnt sie die „westdeutsche Meisterschaft“ im Volleyball und gewinnt eine Ruder-Regatta. Gewinne und Erfolge, die sie „für die Schule“ macht. Vor dem Hintergrund einer Beziehung zwischen der Schule und der Schülerin Maria könnte dies bedeuten, dass beide in einem wechselseitigen Verhältnis stehen, in dem auch Maria etwas *für ihre Schule* tut (bzw. der Schule ihre Leistung und ihren Erfolg zum Geschenk macht).

20|*Schulische Defizite.* „... also wo ich immer wieder auch merke, welche Defizite ich mit mir rumschleppe so aus dem schulischen. Also zum Beispiel höhere Mathematik oder ja grammatikalische Sachen. Ich werde nie vergessen, wir haben keine lateinischen Begriffe benutzt, um die proletarische Ebene nicht zu verletzen, wo ich jetzt noch dran knapsen muss und überlegen muss, wat ist dies und dies, aber dafür dann auch nicht unbedingt Klassiker gelesen haben, also Goethes Faust zum Beispiel haben wir nicht gelesen, das musste ich dann nachholen irgendwie. (.?.) (lacht). Dat ist auch selten. Unser Deutschlehrer immer gesagt hat, Klassiker da kommt ihr immer dran, aber an die anderen Sachen traut ihr euch nicht ran, also dat hat er so umgedreht.“

KOMMENTAR. Aus dem Unterricht an der Gesamtschule resultieren Defizite. Maria merkt, dass sie diese mit sich „rumschleppt“ und heute noch „dran knapsen muss“, beispielweise Lücken in Mathematik oder grammatikalische Defizite. Im Gegensatz zu ihrer

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Aussage, dass die Schule ihr „'ne Menge mit auf 'n Weg gegeben“ hat, werden hier auch Versäumnisse der Schule sichtbar, die den Gesamterfolg ihres Schulbesuchs bzw. ihrer Schulzeit jedoch nicht schmälern.

Erinnerungsdeutungen: Schule und Lehrerinnen und der ‚glückliche‘ Ort

Schule ist für Maria ein „glücklicher“ Ort. Ihre Erinnerungen an die Schulzeit und die Schule werden von positiv gefärbten Emotionen begleitet. Rückblickend wird die Schule insgesamt zu einem Ort und einer Zeit, die Heimat oder ein Zuhause bedeutet. Maria Gefühle sprechen vor diesem Hintergrund eines positiven Erlebens von Dankbarkeit, die sich u.a. im Hochhalten der Schule oder in der Verpflichtung äußert, das Andenken der Schule zu wahren.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen.

21|*Nostalgie.* „... also (lacht) das Witzige ist, so 'n Klassentreffen, oder vielmehr so 'n Jahrgangstreffen hat immer so 'n bisschen was nostalgisches für mich.“

KOMMENTAR. Das Treffen wird von einer nostalgischen Stimmung begleitet und das „Jahrgangstreffen“ so zu einem Ereignis, das die Vergangenheit auch ein wenig verklärt.

22|*Intensive Gespräche.* „Was machste, wie geht 's Dir, wo wohnst Du jetzt, und bist verheiratet, haste Kinder’, also alle die wir so getroffen haben waren auch verheiratet, Kinder, beruflich schon sehr gefestigt. (...). Am Anfang war erstmal, und dann wie irgendwie so – sagen wir mal – so zwei Stündchen vergangen sind, da ist man dann auch mehr so in die Tiefe gegangen. Also dann kamen auch die Probleme auf den Tisch.“

KOMMENTAR. Anfangs bewegen sich die Gespräche an der Oberfläche, es werden viele Fragen zum aktuellen Stand u.a. in Beruf und Familie gestellt. Im Verlauf des Abends wird die Kommunikation zwischen den ehemaligen MitschülerInnen intensiver – geht man „mehr so in die Tiefe“. Dann werden auch „die Probleme“ offen gelegt bzw. „auf den Tisch“ gebracht. Es scheint, als hätten sich die Ehemaligen in einer qualitativen Entwicklung von Gesprächen, die nur die ‚Fassade‘ streifen, hin zu individuellen Themen bewegt, die den Einzelnen berühren.

23|*MitschülerInnen als Vergleichs- und Orientierungspunkte.* „... aber dann überhaupt so: Wie habe ich abgeschlossen, was für Chancen hatte ich dann, also dat war sowieso 'n sehr großes Thema: Wo bin ich beruflich hingegangen, und was hat geklappt und was nicht. Und ich habe festgestellt, ich habe eigentlich sehr viele Leute getroffen, die dann eher so über meinen Beruf gesagt haben: Oh je, studiert, und freiberuflich, also wo ich jetzt so gesagt habe, da habe ich überhaupt keine (lacht) Schnitte, die stehen alle so mittendrin, ne.“ // „... und wiederum auch so 'n bisschen: ‚Guck an, von dem habe ich immer gesagt, der wird mal was ganz dolles und den habe ich überrundet.’ Ich denke mal, dat ist so 'ne kleine Gehässigkeit, die in jedem von uns so schlummert (lacht).“

KOMMENTAR. Ein „großes Thema“ des Abends ist die berufliche Entwicklung, die bilanzierend in den Blick genommen wird: „Wo bin ich beruflich hingegangen, und was hat geklappt und was nicht“. Es findet ein Vergleich mit den anderen statt, in dem sowohl die ehemaligen MitschülerInnen Marias beruflichen Weg bewerten, als auch Maria den eigenen beruflichen Standort mit dem der anderen vergleicht. Marias Standort wird von den anderen als eher ungefestigt, „Oh je, studiert, und freiberuflich“, definiert. Maria selbst glaubt, „keine Schnitte“, also keine Chance im Vergleich zu den anderen zu haben, da diese alle „mittendrin“ stehen. Die Begegnung bietet Gelegenheiten, den eigenen Standort mit Hilfe der Definitionen und Bewertungen der ehemaligen MitschülerInnen zu überprüfen. Dies scheint in einem offenen Vergleich möglich, der die eigene Entwicklung als noch nicht abgeschlossen betrachtet und den Bewertungen oder Sichtweisen der anderen Raum lässt. Eine eher

bewusste Variante des Vergleichs zwischen ehemaligen MitschülerInnen, der aber auch auf einer weniger bewussten Ebene ablaufen kann. Der Vergleich mit den anderen zeigt auch, dass sie manch einen „übrundet“ hat, trotz erfolversprechender Entwicklungsprognosen.

24|*Ehemalige als berufliche Definitionsinstanz.* „Hätte ich nie gedacht, aber et war schon wichtig, auch so zu sagen: ‚Ja, ich habe studiert.‘“

KOMMENTAR. Maria empfindet es als „wichtig“, ihr Studium in die Gespräche und damit auch in den Vergleich einzubringen. In die Waagschale beruflichen Erfolgs kann sie einiges hineingeben: Maria ist stolz darauf, studiert zu haben und bringt einen Bildungsabschluss mit in die Begegnung, der, gemessen an dem Abschluss der mittleren Reife als erfolgreich und als Ausnahme gelten muss.

25|*„Ich bin nicht die Einzige“.* „Aber so 'ne kleine Bestätigung, dass man so mit seinem beruflichen noch nicht so gefestigten Vorstellungen nicht alleine steht, ja. Dass es unheimlich vielen so geht, obwohl viele natürlich ganz fest im Beruf schon sind, und so eher einen ganz abgeklärten Weg haben, aber man wirklich dort viele Leute getroffen hat: ‚Wat machste denn jetzt‘; ‚ja ich hab' jetzt erst angefangen zu studieren‘, so nach 'ner Lehre dann, ja oder nach mehreren Jahren Arbeit, sich auch verändert haben. Und da merkt man dann, ja mir war wichtig zu sehen, ich bin nicht die Einzige, die da so 'n bisschen 'rumspinnert, sich nicht richtig entscheiden kann, ja so wo sie so hin will, was nun letztendlich das Ziel sein soll. Also dat war schon 'ne ganz gute Sache, so zu sehen: ja eigentlich geht 's der ganzen Generation so, ja. Also man hat natürlich auch die getroffen: Verheiratet, Kinder, Familie, alles wie et mal so sein soll, aber dann auch so den Gegenpart, die so alleine leben oder in Beziehung, mehrere Male umgezogen sind, mehrere Sachen versucht hat, dat fand' ich ganz schön.“ // „Aber eigentlich haben alle Höhen und Tiefen miterlebt. (...).“

KOMMENTAR. Maria findet in der Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen die Bestätigung, dass sie „nicht alleine steht“. Den anderen ergeht es wie ihr, auch sie haben noch keine „gefestigten“ beruflichen Vorstellungen. Maria ist es „wichtig zu sehen“, dass sie „nicht die Einzige“ ist, die „rumspinnert“, die sich „noch nicht“ entscheiden kann und noch keine konkretes „Ziel“ vor Augen hat. „Eigentlich“, stellt sie fest, „geht 's der ganzen Generation so“. Sie sucht und findet viele Ähnlichkeiten zwischen sich und den anderen, die das Gemeinsame bekräftigen. Marias beruflicher Weg stellt keine Abweichung dar. Gemessen an den beruflichen Lebenswegen der anderen wird er gar zum Normalfall, zum Normallebenslauf einer ganzen Generation. Die anderen (bzw. ihre Generation) werden zu einer wichtigen Definitionsinstanz. Maria beschreibt eine Generation in der Schweben, das Bild einer suchenden und experimentierenden Generation, die noch nicht recht weiß, wo der Weg sie hinführen wird. „Höhen und Tiefen“ haben alle ehemaligen MitschülerInnen „miterlebt“ – auch sie kennen das Leben in extremen Situationen und aus verschiedenen Blickwinkeln.

25a| Biografischer Hintergrund (Nachfrageteil): „... also für mich jetzt rein persönlich, was will ich, wie komme ich dahin, wie gestalte ich meinen Alltag, also beruflich und auch so die Freizeit, und ich denke mal, jeden Tag muss ich Entscheidungen treffen, und ich bin jetzt so langsam so in der Phase, wo ich auch die Entscheidungen treffen kann. Ich drücke mich immer gerne vor Entscheidungen, ja, also ich schiebe die gerne hinaus oder sitze die aus oder lass die so dahinplätschern, und dann entscheiden sie sich von ganz alleine, und jetzt bin ich so 'n bisschen so, also ich will Entscheidungen treffen, muss Entscheidungen treffen, und ich denke, et ist immer eine guter Zeitpunkt, um Entscheidungen zu treffen. Also selbst kleine Entscheidungen: gehe ich heute Abend aus ja oder nein, schreibe ich einen Text ja oder nein, also den könnte man vielleicht auch am Wochenende schreiben, also solche Dinge.“

„Aber das dann abzuschließen, wo ich vorher immer eine wahnsinnige Angst hatte, diese Uni zu verlassen, so wirklich meine behütete Werkstätte (lacht), und mich dann durchgerungen

habe mit Hiobsgesängen von familiärer Seite, und überhaupt (lacht), das war doch ein befreiender Schlag. Und da habe ich mir dann auch 'ne Menge zugetraut; zum Beispiel jetzt die Tätigkeit anzustreben, die ich ja jetzt gerade verfolge, also hinzugehen und zu sagen: Hallo, ich kann was. Könnt Ihr mich gebrauchen? Also dat war“

26|*Die Chance, ein „positives Bild zu hinterlassen“.* „Auch so 'n positives Bild zu hinterlassen. Und dann war natürlich, und für mich so besonders, ja 'ne Bestätigung zu finden, ich hab' da viel Sport gemacht und immer allen so erzählt, aber naja man konnte da nie so richtig mit glänzen. Und dann nach dieser Schule hing ich dann in Lebensgröße, ne, in dieser Aula, also das war Wahnsinn.“ // „Ja, und haben die dann vergrößert, und dann war ich zweimal dort abgebildet, das war Wahnsinn; einmal in so 'ner Volleyballposition am Netz, da haben wir (///) westdeutsche Meisterschaft gewonnen, da habe ich den tragenden Punkt geworfen, und 'ne Regatta habe ich gewonnen für die Schule, und also dat war schon Klasse. Und da haben mich dann auch viele Leute so drauf angesprochen (lacht).“

KOMMENTAR. An mehreren Stellen des Interviews wird deutlich, dass Maria während der Begegnung die Chance bekommen hat, ein „positives Bild“ von sich zu „hinterlassen“, sowohl bei den ehemaligen MitschülerInnen als auch bei den LehrerInnen, teilweise auch für sich selbst. Verschiedene „Bilder“ spricht Maria an, die unterschiedliche biografische Bereiche widerspiegeln. Zum einen das Bild des sportlichen Erfolgs, das durch ein „lebensgroßes“ Foto Bestätigung findet, und zwar für die eigene Person als auch als *Beweis ihrer Leistungen* für die anderen. Ein weiteres Bild ist das der *äußeren Wandlung* und des beruflichen Erfolges, das sie an ehemalige MitschülerInnen und LehrerInnen weitergibt. Dieses neue Bild steht im Kontrast zu den früheren Erwartungen der MitschülerInnen und LehrerInnen aus der Schulzeit (Maria als „Punk“) und löst deshalb Überraschung aus.

27|*Das nachhaltige Treffen.* „Aber et sind schon Erlebnisse, die man lange mit sich rumschleppt, und wo man oft dran denken muss, dat stimmt wirklich.“

KOMMENTAR. Die Begegnung endet nicht mit dem Auseinandergehen. „Erlebnisse“ aus dieser Begegnung „schleppt“ sie noch lange mit sich herum. Ein Ereignis also mit Nachwirkungen, die bedeuten, dass sich Maria in Gedanken mit (einzelnen) Erlebnissen beschäftigen *muss*.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die Ähnlichkeiten

Maria erfährt auf dem Klassentreffen Bestätigung durch ihre Mitschülerinnen und kann gleichzeitig eine positives Bild von sich zurücklassen bzw. das frühere Bild (das sie in ihrer Schulzeit zurückgelassen hat) korrigieren. Sie betont Ähnlichkeiten zwischen sich und den anderen – zur Absicherung ihres eigenen biografischen Standortes und Weges erweitert Maria die Ähnlichkeiten auf eine generationale Anbindung hin.

Die Begegnung mit der Schule und den LehrerInnen

28|*Die LehrerInnen haben sich „mächtig gefreut“.* „Ja, und die haben sich zum Beispiel mächtig gefreut, also wirklich die Lehrer so, ihre alten Schüler wiederzusehen, weil wir waren nicht die erste Klasse, die auf diese Gesamtschule gegangen ist, aber vielleicht so die erste, die sie komplett begleiten konnten, weil solange hat die vorher ja noch nicht existiert.“

KOMMENTAR. Maria erlebt, dass die LehrerInnen sich „mächtig“ darüber freuen, ihre „alten Schüler“ wiederzusehen. Bindung und Zuneigung erleben nicht nur die ehemaligen MitschülerInnen, auch die LehrerInnen hängen an ihren „alten“ SchülerInnen, da sie Zeugen der ersten Stunde sind und die ersten Schritte der Schule repräsentieren.

29|*Jahrgangs- statt Abiturtreffen.* „Und weil den Lehrern so bewusst war, also dat haben die auch so gesagt, die meisten Leute ja wirklich nicht die Gelegenheit haben zum Abiturtreffen oder so, wat ja immer so in die Höhe gehalten wird, in die Zeitung ausgeschrieben ist, wo man sich dann wieder zusammenfindet (///).“

KOMMENTAR. Auch über die Schulzeit hinaus überlegen die LehrerInnen, wie sie ihren ehemaligen SchülerInnen einen dem „Abiturtreffen“ vergleichbaren Rahmen der Begegnung schaffen können. Eine Begegnung, die die Chance bietet, dass sich „wieder“ alle Ehemaligen zusammen finden, die aber auch, in Konkurrenz zum klassischen Abiturtreffen, ein vergleichbares Niveau anstrebt.

Begegnungsdeutungen: Schule und LehrerInnen – Anteilnahme über die Schulzeit hinaus

Maria ‚denkt‘ sich in ihre ehemaligen LehrerInnen hinein. Sie sind ihr nicht fremd, sondern nah und nehmen noch über die Schulzeit hinaus Anteil am Leben ihrer SchülerInnen. Eine ‚Rundum-Versorgung‘ (siehe auch Erinnerungen an ehemalige LehrerInnen), die sich hier nicht auf den Inhalt oder die Maßnahmen der Versorgung bezieht, sondern auf den zeitlichen Umfang der Versorgung, die praktisch niemals endet. Die Begegnung dokumentiert eine Bindung und Beziehung an die bzw. mit der Schule (und LehrerInnen), die eine lebenslange ist.

Das Thema bei Maria

Marias Thema ist das *Erwachsenwerden*. Sie steht inmitten eines biografischen Prozesses des *Werdens*: Ihr Zutrauen in eigene Entscheidungen sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten *werden* zusehends stärker. Bekräftigt, bestätigt und unterstützt wird sie in diesem Prozess von ihrem ehemaligen MitschülerInnen und LehrerInnen, die ihr *Definitions- und Bewertungsmaßstäbe* liefern. Maria greift auf die Gemeinschaft und, in Erweiterung, auf ihre ganze Generation zurück, um einen sicheren und vergleichbaren Rahmen für ihren eigenen Standort und ihre eigene Entwicklung abzustecken. Die Ähnlichkeiten und das Gemeinsame verbinden und vermitteln Maria das sichere Gefühl, auf der richtigen Seite zu stehen.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Peggi

Zur Person Zur Zeit des Interviews ist Peggi 34 Jahre alt, lebt in einer ländlichen Region Nordrhein-Westfalens, ist verheiratet und hat zwei Kinder. Zum Zeitpunkt des Treffens war Peggi zwischen 26 und 27 Jahre alt. Sie besuchte im letzten Drittel der 70er-Jahre bis in die 80er hinein die Hauptschule und daran anschließend eine Hauswirtschaftsschule, die sie mit der Mittleren Reife abschloss. Nach ihrer Ausbildung zur Bürokauffrau arbeitete sie neun Jahre in diesem Beruf.

Zum Treffen Peggi bezieht sich auf das zweite privat organisierte Treffen ihrer ehemaligen Hauptschule, das 10 Jahre nach dem Hauptschulabschluss stattfand. Ein erstes Treffen gab es bereits ca. 5 Jahre nach Abschluss der Schule; Peggi kann sich jedoch kaum daran erinnern. Das Treffen, auf das sie sich das Interview bezieht, liegt gut 7 Jahre zurück.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation Ich wollte Peggi als Interviewpartnerin gewinnen, da sie auf dem Klasetreffen ihre ehemalige ‚Liebe‘ traf – eine Begegnung, die „enttäuschend“ für Peggi verlief. Peggi willigte gleich in ein Interview ein. Obwohl das Treffen schon einige Jahre zurücklag, war es ihr noch lebendig im Gedächtnis – wohl vor allem deshalb, weil sie dort mit ihrer früheren ‚Liebe‘ zusammentraf. Das Interview wurde in meiner Wohnung durchgeführt. Die Atmosphäre war locker und vertraut. Peggis Erzählweise ist anfangs noch eher bedächtig, wird aber zunehmend lebendig, was auch eher ihrem quirligen Erzählen in Alltagssituationen entspricht. Das Interview dauerte gut zwei Stunden.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Das zweite Treffen fand 10 Jahre nach Abschluss der Hauptschule statt. Es wird nicht deutlich, ob es sich um ein zehnjähriges Jubiläum, und damit um einen eher offiziellen Anlass handelt.

1|*Bewunderung für die Initiatorin.* „Es ist ja auch irgendwie nicht so ganz geglückt. Aber ich fand ‘s supergut, dass sie den Mut und die überhaupt auch Mut deswegen, weil sie hat sich auch über manches hinweg gesetzt, auch so von ihrer eigenen Person, sie kann auch halt nicht so gut schreiben und hat auch sehr viele Fehler so bei den Einladungen gemacht und hats trotzdem gemacht. Das hat mich auch stark beeindruckt. Also dieser Mut, den sie dann aufgebracht hat dadurch. Ich finds auch toll, dass sie letztendlich die Initiative ergriffen hat, weil denn so hätt ‘s wahrscheinlich erstmal keiner gemacht, dann hätt ‘s noch länger gedauert.“

KOMMENTAR. Eine ehemalige Mitschülerin organisiert das Treffen. Peggi ist voll des Lobes für ihre Mitschülerin, bewundert deren Mut, trotz einer Rechtschreibschwäche die Einladungen geschrieben zu haben. Ohne die „Initiative“ der Mitschülerin hätte das Treffen nicht realisiert werden können.

Peggi erzählt an anderer Stelle, dass sie das Klassentreffen anderes gestalten würde: „... und im Nachhinein muss ich sagen find ich das jetzt, würd’ ich das mit Sicherheit nicht so machen, wenn ich das organisieren würde. Sinnvoller ist es, wenn man sich wirklich neutral in einer Kneipe trifft.“ Peggi kritisiert den privaten Charakter des Treffens; sie würde einen öffentlichen Ort für das Treffen wählen, eine Kneipe, in der „man sich wirklich neutral“ trifft.

Teilnahme von (Ehe-)PartnerInnen

2| „Es war eigentlich so ein Fest, wo auch Partner mitgebracht werden durften, aber es waren wenige dabei, also viele haben gesagt, sie finden es eigentlich überflüssig, da ‘nen Partner mitzubringen, die Meinung teile ich eigentlich auch, weil ich denk, wenn man schon

Gespräche führen möchte von früher, dann haben auch Partner wenig Interesse daran, daneben zu sitzen und zuzuhören und kommt vielleicht auch auf den Partner drauf an. Ich weiß, mein Partner hätte da keine Lust zu gehabt.“

KOMMENTAR. PartnerInnen durften „mitgebracht“ werden, aber es waren nur „wenige dabei“. Peggi schließt sich der mehrheitlich geteilten Meinung an, dass es „eigentlich überflüssig“ sei, „da ‘nen Partner mitzubringen“. Denn, „wenn man schon Gespräche führen möchte von früher“, dann nur im Kreis der Ehemaligen, ungestört und ohne Partner. Ihr eigener Partner hätte dazu sowieso „keine Lust gehabt“.

Ablauf des Treffens

3| Das Treffen findet an einem Samstagabend in der „Hundehütte“, auf einem Hundeübungsplatz statt. „Als man da so reinkam war ein großes Hallo und war auch echt interessant, man sah direkt die Leute da stehen (...)“

„Und ich bin normalerweise ‘nen Typ der sehr früh ins Bett geht, der es nicht lange aushält. Aber als ich das erste Mal auf die Uhr geguckt hab’ war es drei Uhr und das soll schon was heißen.“

KOMMENTAR. Die Ehemaligen feiern ihre „Klassenfete“ bis spät in die Nacht. Auch Peggi, die „normalerweise“ eher „früh ins Bett“ geht, bleibt bis zum Ende dabei. Die Begegnung als ‚Highlight‘ oder als außeralltägliches Ereignis setzt auch Alltagsregeln außer Kraft.

Weitere Treffen geplant?

3a| „Das wird sich ergeben. Ich glaube die Veranstalter, die Organisatorin, die war auch ein bisschen enttäuscht, dass (///) ich denk auch, sie hat sich da ‘nen bisschen übernommen und hat jetzt erstmal genug davon. Wenn, dann wird das jemand anders organisieren und ich denk, dass das dauern wird. Ich glaub nicht, dass das so schnell stattfinden wird. Es muss auch noch ‘nen gewisser Reiz sein.“

KOMMENTAR. Peggi glaubt, dass sich das nächste Treffen „ergeben“ wird – auf das erste Treffen folgt selbstverständlich irgendwann ein zweites. Mit der gleichen Organisatorin ist aber nicht mehr zu rechnen, da sich diese „übernommen“ hat und „ein bisschen enttäuscht“ ist. Die Motivation muss sich erst wieder neu aufbauen (bei neuen InitiatorInnen) oder ein „gewisser Reiz“ wieder spürbar sein – ein Prozess, von dem Peggi annimmt, dass dieser „dauern wird“.

Situation vor dem Treffen

4| „Furchtbar“ gefreut. „Ja. Erstmal hab’ ich mich ganz furchtbar auf dieses Klassentreffen gefreut – weil man ja auch eigentlich ziemliche Erwartungen an so ‘n Klassentreffen stellt. Und das ist nach vielen Jahren natürlich auch das Erste gewesen.“

KOMMENTAR. Peggi freut sich „ganz furchtbar“ auf das Treffen und bringt eine euphorische Stimmung zu Ausdruck. Sie wechselt zum unpersönlichen „man“ über, um zu verdeutlichen, dass sie keine Ausnahme darstellt, sondern allgemein „ziemliche“ (erhebliche oder große) Erwartungen an ein Klassentreffen gestellt werden. Vor allem, da es „nach vielen Jahren (...) das Erste“ war. Das Treffen ist laut Aussage von Peggi jedoch das zweite Treffen. Es scheint, dass für Peggi das zweite Treffen von größerer Bedeutung ist. Dafür spricht auch, dass sie sich kaum an das erste erinnern kann.

5| „Sehen sie vielleicht ganz verändert aus“? „Und man hat lange nichts mehr von den Bekannten bzw. von den Schulkameraden gehört oder gesehen, obwohl man in der Nähe wohnt – so weit wohnt man ja nicht weg – ja, und man kann sich ja überhaupt nicht vorstellen

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

wie einige dann aussehen und man denkt irgendwie sehen sie vielleicht ganz verändert aus (...).“

KOMMENTAR. Eine lange Zeit ist vergangen, in der Peggi nichts „von den Schulkameraden gehört oder gesehen“ hat. Schwierig scheint für Peggi sich vorzustellen, „wie einige dann aussehen“, den Sprung von der Erinnerung ins konkrete Heute nachzuvollziehen. „Vielleicht“, so ihre Vermutung und Befürchtung, sehen sie „ganz verändert“ aus, haben vielleicht mit ihrer Erinnerung nichts mehr gemein, sind ihr fremd. Veränderungen, die auch die Sorge wiedergeben, dass es keinen aktuellen Anknüpfungspunkt an Vergangenes mehr geben könnte.

6|*Dafür „nimmt man sich die Zeit“.* „Ja, ich hab’ irgendwann einen Anruf gekriegt von einer damaligen Klassenkameradin, und die hat mich gefragt, ob ich dann an einem bestimmten Tag Zeit hätte und ich hab’ dann gesagt bei einem Klassentreffen hat man eigentlich immer Zeit und nimmt man sich die Zeit (...) und dann auch mit der Bitte, ich sollte doch auch dann ‘nen Salat mitbringen.“

KOMMENTAR. Die Einladung kommt überraschend, verunsichert Peggi aber nicht. Sie sagt gleich zu und betont, dass „man“ zu diesem Anlass „eigentlich immer Zeit“ hat bzw. sich die Zeit „nimmt“. Andere Termine verlieren gegenüber dem Klassentreffen an Bedeutung. Für Peggi stellt das Klassentreffen ein besonderes Ereignis dar, das nicht alltäglich ist. Peggi bleibt an dieser Stelle distanziert; sie berichtet nicht über ihre Gefühle in dieser Situation.

7|*„Wie verhält man sich?“.* „Aufgeregt war ich nicht, aber ich war total gespannt – auf die Leute. Ja, und wenn man dann in so ‘n Raum reinkommt wo die Leute alle schon stehen – ich war zu spät – ja dann is auch erstmal das Problem: Wie verhält man sich? Ja, schon jahrelang nicht gesehen und wie wird man empfangen?“

KOMMENTAR. Die Erwartungen vor dem Treffen vermischen sich mit ersten Eindrücken von der Begegnung. Peggi ist im Vorfeld der Begegnung „gespannt auf die Leute“. Dann beschreibt sie, wie sie den Raum betritt, „wo die Leute alle schon stehen“. Ihr Zu-Spät-Kommen setzt sie den Blicken der anderen aus – nicht sie empfängt die Ankommenden, sondern sie wird empfangen. Sie fragt eher allgemein, wie „man“ sich in solch einer Situation verhält. Eine Frage, die sie sich auch im Vorfeld gestellt haben könnte, im Durchspielen verschiedener Situationen. Dieser Eindruck verstärkt sich noch durch die anschließende Frage „und wie wird man empfangen?“ Wie wird man von den anderen empfangen oder aufgenommen, wenn jahrelang kein Kontakt bestand, wenn man sich vielleicht fremd geworden ist?

8|*„Ganz wild“ auf den Freund.* „Ich mein, man is ja immer ganz wild (///) auf seinen Freund, wenn man auf sone Klassenfete kommt oder wen man früher so als Jugendliche, da war man ja auch grad so inner ganz interessanten Phase, wenn man dann ‘nen Freund hat, dann ist man auch ganz geck drauf den wiederzusehen. Und zu sehen, wie hat der ‘s jetzt so hinter sich, oder wie lebt der jetzt und wie ist der jetzt wie sieht der aus.“ // „... Also, da war ich total rein verknallt. Also das ist für mich so (///) also eigentlich so auf ‘m Klassentreffen äh ja (///).“

KOMMENTAR. Peggi erwartet, ihren ehemaligen Freund (in den sie damals „total rein verknallt war“) auf der „Klassenfete“ wiederzusehen. Sie ist voller Vorfreude: „ganz wild“, „ganz geck“ auf die Begegnung. Große Erwartungen an das Treffen, die sich auf eine Person konzentrieren. Sie will „sehen“, wie er die Zeit „jetzt so hinter sich“ gebracht hat, wie er „jetzt“ lebt und wie er aussieht.

9|*Große Erwartungen und die große Enttäuschung.* „Enttäuschend! Weil das war nämlich das war (///). Also ich hatte da nämlich sehr viel erwartet, und ich hab’ da gedacht, jetzt führst

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

du mal da ‘nen richtig tolles Gespräch und man will halt auch noch mal im alten Kram (.?). Aber dazu ist es überhaupt nicht gekommen (...).“

KOMMENTAR. Peggi betont, dass sie „sehr viel erwartet“ habe von der Begegnung mit ihrem ehemaligen Freund: ein „richtig tolles Gespräch“ zu führen, „noch mal im alten Kram“ (zu wühlen?). Der Wunsch, *gemeinsam* in Nostalgie zu schwelgen, alte Gefühle noch einmal wach werden zu lassen, Erinnerungen zu beleben, wird enttäuscht. Nicht einmal in Ansätzen werden ihre Wünsche Realität – „dazu ist es überhaupt nicht gekommen“.

10|*Klare Erwartungen an das Treffen.* „Also das ist für mich so also eigentlich so auf ‘m Klassentreffen äh ja, man kommt mit allen wirklich gut klar und man ist auch interessiert alle kennen zu lernen, noch mal neu kennen zu lernen oder noch mal halt zu sehen wie die jetzt so sind (...).“

KOMMENTAR. Peggi formuliert klare Erwartungen an die Begegnung, die zugleich eine Art allgemeinen ‚Verhaltenskatalog‘ für Klassentreffen darstellen: mit „allen wirklich gut klar“ zu kommen etc. Regeln, die einer neuen und vielleicht auch verunsichernden Situation einen sicheren Rahmen geben sollen.

Peggi beschäftigt sich intensiv mit dem bevorstehenden Treffen, spielt Situationen in ihrer Vorstellung durch und überlegt, wie sie sich verhalten könnte. Ihre Erwartungen konzentrieren sich im Wesentlichen auf ihren ehemaligen Freund. Zu vermuten ist, dass sich auch ihre Sorge, die anderen könnten sich „verändert“ haben, vor allem auf den ehemaligen Freund bezieht. An die Begegnung knüpfen sich große Erwartungen, die sich jedoch nur erfüllen können, wenn er als Partner mitspielt. Peggi hat die Begegnung im Vorfeld recht genau in Szene gesetzt: Sie will sich mit ihm „toll“ unterhalten und noch einmal alte Gefühle beleben. Ein Projekt, das, mit der Gegenwart konfrontiert, scheitert. Eine große Enttäuschung für Peggi, die sie jedoch analytisch angeht: Sie kommt zu dem Schluss, dass sie „da nämlich sehr viel erwartet“ hatte.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

11|„Total rein verknallt“. „... ne totale Schwärmerei. Also, da war ich total rein verknallt.“
// „... der toll aussehende wie er früher war und früher war er halt eben beliebt bei allen Frauen (...).“

KOMMENTAR. Peggi erinnert sich an ihren Ex-Freund und Schwarm. Eine Erinnerung, die auch jetzt noch in Superlativen („total“, „toll“) ihren Ausdruck findet. Gleichzeitig kennzeichnet Peggi mit ihrer Erinnerung an die Verliebtheit auch eine für sie bedeutsame Phase.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und die ‚große Liebe‘

Die Erinnerungen beziehen sich im Wesentlichen, ähnlich wie die Erwartungen im Vorfeld des Treffens, auf den früheren Freund. Damit wird eine Person in den Mittelpunkt gerückt, hinter der alle anderen (MitschülerInnen) zurücktreten. Erinnerungen und Erwartungen bauen sich wechselseitig auf, verstärken sich. Peggi nimmt eine Erwartungshaltung ein, die der Begegnung nur einen begrenzten Spielraum lässt. Das Treffen als ‚Mega-Ereignis‘, das Gelegenheit bietet, an Erinnertes (fast nahtlos) anzuknüpfen – an die Gefühle der Vergangenheit, deren Entwicklung und Veränderung über die Zwischenzeit hinweg sie nicht bewusst ‚mitdenkt‘.

Erinnerungen an Schule und LehrerInnen

12|„Sehr gutes Verhältnis“ zum Lehrer. „... weil ich hatte eigentlich ein sehr gutes Verhältnis zu meinem Lehrer, der war immer sehr gerecht (...).“

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

KOMMENTAR. Die Erinnerung an ihren Lehrer ist positiv, angelehnt an das Bild des gerechten Lehrers, das einen allgemeinen Vergleichsmaßstab liefert.

13|*Schule als ‚Muss‘.* „Eigentlich ist so die ganze Schulzeit an mir vorübergegangen. Also ich bin nie gern in die Schule gegangen, deswegen kann ich auch nicht sagen, dass die für mich irgendwie wichtig war. Ne, überhaupt nicht.“

KOMMENTAR. Die Schulzeit ist an Peggi „vorübergegangen“ oder vorbeigezogen. Peggi erscheint hier nicht als aktive Teilnehmerin, sondern eher als passive Zuschauerin oder Statistin, die von außen, durch die Schule, bestimmt wird. Peggi ‚erleidet‘ Schule, ist „nie gern“ zur Schule gegangen und spricht ihr deshalb auch eine persönliche Bedeutung für ihr Leben ab – Schule war nie „irgendwie wichtig“.

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen

Peggis Erinnerungen an die Schule und an die LehrerInnen vermitteln sich als eine Art ‚Standbild‘, in dem sie als Schülerin bewegungslos verharrt. Schule und LehrerInnen (bis auf einen Lehrer, den sie als gerecht empfindet) ziehen weitestgehend unbewusst an ihr vorüber, sind weder wichtig noch unwichtig, sondern scheinen kaum mit Emotionen verknüpft. Im Wesentlichen konzentrieren sich Peggies Erinnerungen an die Schulzeit nur auf eine Person – auf den ehemaligen Freund.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

14|*Es war „ganz locker“.* „Aber das war alles sehr positiv. Ja, also dann hab’ ich dann, als der erste Schritt überwunden war, ich ging dann in den Raum rein und du wirst dann so empfangen, dann hat man natürlich die Hemmungen verloren. Als wenn denn da alle stehen und gucken dich von oben bis unten an, mustern dich und so hab’ ich dann, man hat schon vorher so gesagt, wie wird das wohl sein? Wie wird man wohl reagieren? Aber so war es nicht, es war ganz locker.“

KOMMENTAR. Entgegen Peggis Befürchtung und Verunsicherung im Vorfeld des Treffens verläuft der Empfang durch die anderen „positiv“ und „ganz locker“. Sie verliert ihre „Hemmungen“: Ganz selbstverständlich entsteht Nähe zwischen den Ehemaligen. Barrieren oder Hemmungen, die sie vorher befürchtete, gehen „verloren“.

15|*„Man vergleicht ja auch mit anderen“.* „Ja, in diesen großen Abständen, in denen man sich nicht sieht, wie sich dann dieser Mensch wieder verändert hat, und man vergleicht ja auch mit anderen, sich mit anderen, und sieht dann, wie die anderen sich verändert haben – rein äußerlich eigentlich – also das glaub ich, ist jetzt wirklich nur ne rein äußerliche Beobachtung und äh ja. Und denkt sich dann seinen Teil auch und man denkt sich vielleicht auch ‚na ja, der hat sich halt ein bisschen mehr um sich gekümmert und der weniger.‘ Das ist dann eben der Reiz: Wie haben sich die Personen, die Personen dann auch, also was machen die aus sich oder wie lassen die sich hängen in der Zeit oder was passiert denen und warum und weshalb.“

KOMMENTAR. Im Vergleich mit den anderen ehemaligen MitschülerInnen werden Veränderungen deutlich, „rein äußerlich“, wie Peggi betont. Die Vergleichssituation und die Ergebnisse diese Vorgangs machen den „Reiz“ der Begegnung aus. Unterschiedliche Entwicklungen werden deutlich und nachvollziehbar, beispielsweise „was machen die aus sich“ oder „wie lassen die sich hängen“. Entwicklungen, die aber nicht bei äußerlichen Veränderungen stehen bleiben, sondern nach den Gründen für unterschiedliche Verlaufsformen, dem „warum und weshalb“ fragen.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

16| „Wie früher“. „Ja (///) und eigentlich muss ich ganz ehrlich sagen, hätte ich auch net gedacht so im Nachhinein, wo ich so mit allen Möglichen geredet hab’, dass viele doch so vom Charakter sehr, sehr ähnlich geblieben sind. Also es hat sich keiner wirklich gründlich verändert. Ich glaube, jeder ist so in seiner Art geblieben, wie er war, das hat mich echt beeindruckt. Weil ich hab’ so gedacht, wenn man erwachsen wird, dann wird ma’ reifer, wird ma’ einfach auch erfahrener in vielen Dingen, auch so mit Gesprächen zu führen und irgendwie finde ich, da waren immer noch so ‘n paar Leute dabei, die jetzt immer noch genau so geredet haben wie früher, überhaupt nicht reifer oder – erfahrener. Das hat mich auch ‘nen bisschen geschockt teilweise.“

KOMMENTAR. Peggi schwankt zwischen Beeindruckung und Schock. Einerseits ist sie von der Unveränderlichkeit der Charaktere ihrer MitschülerInnen, die heute noch große Ähnlichkeiten mit denen von früher aufweisen, „beeindruckt“. Wahrscheinlich, weil diese Unveränderlichkeiten auch Stabilität bedeuten bzw. verlässliche Anknüpfungspunkte bieten. Andererseits vermisst sie bei einigen ehemaligen MitschülerInnen den ‚Zugewinn‘ an Erfahrung und Reife. „Wenn man erwachsen wird“, so die Beobachtung und eher ernüchternde Erkenntnis Peggis, wird man, entgegen ihrer ursprünglichen Erwartung, nicht automatisch „reifer“ und „erfahrener“. Personen aus der Vergangenheit so „wie früher“ zu erleben, bedeutet für Peggi auch Bewegungslosigkeit, bzw. ein Einfrieren der Entwicklung.

17| „Elementare“ Sicherheiten. „... ich fand ‘s echt ziemlich interessant, wie wenig sich die Menschen doch verändert haben nach so langer Zeit. Wie er als Jugendlicher ist, auch eigentlich bleibt, so im Großen und Ganzen. Also er ändert sich eigentlich nicht (///) wesentlich. Es is so: der Charakter auf jeden Fall is geblieben und jeder denkt eigentlich auch noch so wie er früher gedacht hat, ja nur vielleicht mit seinen Erfahrungen dazu. Aber trotzdem grundsätzlich die elementaren Dinge sind so geblieben. (...). Ich denke, dass dann die Menschen doch nicht so einfach umzuwerfen sind oder sich auch nicht so einfach so extrem beeinflussen lassen. Oder vielleicht, dass der Mensch auch gar nicht so, dass man auch dann, dann auch die Treue im Menschen hat, also wenn einer halt so reagiert, dann reagiert er von innen raus und nicht weil er so aus irgendwelchen Gründen gemacht wird.“

KOMMENTAR. Peggi sammelt während der Begegnung, durch das genaue Studium ihrer ehemaligen MitschülerInnen, allgemeine Kenntnisse, die sich unter der Überschrift ‚das Elementare im Menschen‘ subsumieren ließen. Die „wesentliche“ Unveränderlichkeit des Menschen ist der Kern dieser Erkenntnis und bedeutet vor allem Stabilität: Menschen sind demnach „nicht so einfach umzuwerfen“ oder lassen sich nicht „so einfach so extrem beeinflussen“. Aber auch Sicherheit bzw. Verlässlichkeit spielen eine Rolle, die Peggi als „die Treue im Menschen“ beschreibt. Sie kommt von „innen raus“, könnte mit ‚sich selbst treu bleiben‘ umschrieben werden und spricht für verlässliche und sichere Reaktionen.

18| „So wie ich früher war – ich dann halt auch noch so bin“. „Also ich kam rein und jeder hat gelacht und ja und gerufen ‚da isse‘ und ich mein das ist dann halt eben, das überträgt sich dann auch. Aber das fand ich dann halt auch positiv, weil wie gesagt das hab’ ich dann auch auf mich so übertragen, dass so wie ich früher war, ich dann halt auch noch so bin, so wie ich jetzt bin. Und ich finde das eigentlich auch in Ordnung, wenn man dann noch so (///).“

KOMMENTAR. Durch den Ausruf ihrer MitschülerInnen „da isse“ fühlt sich Peggi als die aufgenommen, die sie *war*. Eine Übertragung, die sich zwischen ihr und den ehemaligen MitschülerInnen abspielt und die sie positiv wertet – „dass so wie ich früher war, ich dann halt auch noch so bin, so wie ich jetzt bin“. Peggi gewinnt Sicherheit – sie ist noch die, die sie war, im Wesentlichen unverändert. Überbringer dieser Erkenntnis oder Erfahrung sind die ‚anderen‘, die in dieser Situation die Person Peggi als unverändert („da isse“ übersetzt in ‚das bist Du‘) definieren bzw. festlegen. Nicht nur andere Persönlichkeiten sind über die Zeit stabil geblieben, sondern auch sie selbst. An anderer Stelle gibt Peggi eine Selbstbeschreibung ab,

die ihr Bemühen um (biografische) Kontinuität zeigt: „Ich mein ich war früher eigentlich immer schon wie heute, ‘nen ziemlich lustiger Typ, hab’ ziemlich viel Mist gebaut und dementsprechend waren dann auch meine Noten. Also das war für mich immer was ganz Wichtiges, also diesen Späßeffect zu haben, egal wo ich war ich wollte immer Spaß haben und so war das auch in der Klasse und das hat sich auch so übertragen (...).“ Früher wie heute der gleiche „Typ“, der sich auch in der Begegnung mit den ehemaligen MitschülerInnen wieder überträgt („und das hat sich auch so übertragen“).

19|*Kennenlernen.* „Beeindruckend fand ich so hm so einen Menschen, der mich damals zu der Zeit überhaupt nicht beeindruckt hat; ich mochte den überhaupt nicht. Und der jetzt also total sympathisch war (...). Man denkt sich dann auch: ‚du hast den Menschen vielleicht früher auch ganz anders gesehen, weil du dir auch gar nicht die Mühe gegeben hast.‘ Du hast mit den Menschen an dem Abend jetzt auch ganz anders gesprochen und früher als Jugendlicher da denkt man ‚Blödkopp‘ ne und weg damit. Und jetzt befasst man sich damit, weil man sich auch damit befassen will, man ist halt dann schon, man denkt halt auch weiter. Man denkt auch ganz anders und man interessiert sich auch viel mehr dafür. Dann lernt man auch den Menschen ganz anders kennen und dann fragt man sich auch: ‚Ja, war der vielleicht früher auch schon so und du hast es nicht gemerkt?‘ So in dem Sinne. Das sind dann schon auch so Gedanken, die man sich so macht, wenn man sich Gedanken macht.“

KOMMENTAR. Peggi lernt einen ehemaligen Mitschüler neu kennen. Jemand, der sie früher „überhaupt nicht beeindruckt hat“ ist ihr jetzt „total sympathisch“. Den Grund für diesen Wandel findet Peggi bei sich selbst: sie ist ernsthafter geworden, gibt sich mehr Mühe – „befasst“ sich mit dem Menschen, weil sie sich „befassen will“. Heute denkt „man halt auch weiter“ und „denkt auch ganz anders“. Entwicklungen, die Peggi bei sich feststellt und mit denen sie sich auseinandersetzt. Der ‚im neuen Licht‘ erscheinende ehemalige Mitschüler ist ein Beispiel für ihre neue Perspektive auf ihr Gegenüber und für ihren veränderten und reiferen Umgang mit den Menschen.

20|*Die große Enttäuschung.* „Enttäuschend! Weil das war nämlich das war (///). Also ich hatte da nämlich sehr viel erwartet, und ich hab’ da gedacht, jetzt führst du mal da ‘nen richtig tolles Gespräch und man will halt auch noch mal im alten Kram (?). Aber dazu ist es überhaupt nicht gekommen weil dieser Mensch so arrogant war und ich dann eben überhaupt nicht mit dem sprechen wollte. Also ich war es war eben dumm gelaufen. War also auch (///). Ich denke er war dann auch sehr unsicher er hat sich auch äußerlich sehr verändert und ist halt lange nicht mehr so der toll Aussehende wie er früher war und früher war er halt eben beliebt bei allen Frauen und das ist jetzt nicht mehr, aber verhält sich halt noch so, verhält sich noch so als wär’ er der Tolle und das hat mich also schwer geschockt, das hat mich total enttäuscht, weil ich mit so Menschen auch nicht so gut klar komm, die so viel von sich halten. Ja, und das war halt eben der enttäuschende Aspekt an der ganzen Sache, dass ich mit dem jetzt kein Wort gewechselt hab’, kein vernünftiges (///).“

KOMMENTAR. Das Zusammentreffen mit ihrem Ex-Freund ist „enttäuschend“. Mit großen Erwartungen an die Begegnung bzw. mit genauen Vorstellungen vom Ablauf des Wiedersehens ist Peggi in das Treffen gestartet. Peggi kann allerdings keines ihrer Vorhaben durchführen, „dazu ist es überhaupt nicht gekommen“. Ihren Ex-Freund empfindet sie als „arrogant“, so dass sie schließlich gar nicht mehr „mit dem sprechen“ will. Ihr fällt ins Auge, dass er auch so gar nicht mehr ihrem früheren Bild entspricht, da er sich „sehr verändert“ hat, „lange nicht mehr der toll Aussehende“ ist. Trotz der augenfälligen Veränderungen verhält er sich „noch“ so wie früher („als wär’ er der Tolle“), was Peggi „schwer“ schockt und „total enttäuscht“. „Enttäuschend“ ist sicher auch, dass sich für Peggi eine nach langer Zwischenzeit erste Gelegenheit für eine Begegnung mit ihrem ehemaligen Freund bietet, die aber an den

großen Erwartungen und dem „arroganten“ Verhalten ihres Ex-Freundes scheitert – zu einer ‚verpassten‘ Chance wird.

21|„Fixiert“ auf eine Person. „... und ich dann natürlich auch so Gedanken gemacht hab’ warum (...) wenn man sowieso in dieser Hinsicht ‘nen bisschen sensibel ist oder ‘nen bisschen also so ja in Gedanken schwelgend ist, dann macht man sich auch so Gedanken. Aber (///). Da hab’ ich dann schon auch noch daran gedacht: „warum halt eben dieser Mensch jetzt überhaupt so extrem geworden ist“. Vielleicht kann er nix dafür und vielleicht war ich auch Schuld, dass der Abend so gelaufen ist. Und man macht sich dann selbst Vorwürfe. I: Man spürt, dass dir das wichtig war/ P: Das war mir schon wichtig. Da hab’ ich schon meine, da hab’ ich so den, also der Abend der hat sich eigentlich erstmal nur so auf diese Person fixiert. Und als ich dann gemerkt hab’, das ist es nicht mehr wert, dann hab’ ich das auch abgelegt. Aber na ja, dann hat diese Person halt eben irgendwie gedanklich mich dann doch noch erreicht, aber halt eben negativ, so dass ich mir dann auch noch Gedanken machen musste als ich nach Hause fuhr.“

KOMMENTAR. Peggi beschäftigt sich intensiv mit den Gründen dafür, „dass der Abend so gelaufen ist“. Einerseits spielt sie Möglichkeiten durch, „warum“ dieser Mensch „so extrem“ geworden sein könnte. Andererseits konfrontiert sie sich auch mit Selbstvorwürfen. Insgesamt wurde das Treffen von der Person ihres früheren Freundes dominiert („auf dieses Person fixiert“) und sie versucht, sich aus dieser Situation zu befreien. Trotz ihrer Bemühungen erreicht sie ihr Ex-Freund aber doch noch „gedanklich“ (und zwar „negativ“) und beschäftigt sie auch über das Treffen hinaus („als ich nach Hause fuhr“).

22|*Schule ist kein großes Thema.* „Die Schule war eigentlich das, von dem wir am wenigsten geredet haben. Am meisten hat man so über sein Leben geredet, was einen, na das typische halt. Man interessiert sich so, ob der eine verheiratet ist, ob er Kinder hat was er so alles bis jetzt beruflich so hinter sich hat. Ja, und das wurde dann jeder gefragt (///).“

KOMMENTAR. In den Gesprächen interessieren die Zwischenzeiten, „typische“ Entwicklungsmarker, wie Familiengründung und Beruf. Das, was der andere „so alles bis jetzt (...) so hinter sich hat“ – die individuelle Zeit und Entwicklung (Eigenzeit), die zwischenzeitlich ohne die anderen stattgefunden hat.

23|„Immer oberflächlich“. „Nie wirklich persönlich oder nie so intim auch, es war halt eben auch immer oberflächlich geblieben auch, dafür braucht auch dann ne ganz andere Stimmung, darüber redet man einfach nicht da.“ // „... Da blick ich auch nicht zurück, da blick ich eigentlich immer vorwärts.“

KOMMENTAR. Zu vermuten ist, dass sich Peggis Enttäuschung auch auf das Erleben des Treffens insgesamt überträgt. Die Gespräche bleiben oberflächlich, austauschbar, werden „nie wirklich persönlich“ und vertraulich, weil dazu eine „ganz andere Stimmung“ nötig ist, die „da“, während des Klassentreffens, nicht aufkommen kann. Für Peggi ist das Treffen Ehemaliger, beeinflusst auch durch die fehlgeschlagene Begegnung mit ihrem Ex-Freund, nicht der richtige Ort für eine vertraute Stimmung und persönliche Gespräche. Einige Sätze später bezeichnet sie sich als zukunftsgerichteten Typ, der das Vergangene hinter sich lässt. Eine Aussage, die, ausgehend von der gescheiterten Begegnung mit ihrem Ex-Freund, den gesamten Abend zu umfassen scheint, sich aber auch auf die aktuelle Situation während der Begegnung beziehen könnte (als Momentaufnahme), im Sinne von: Von diesem Fehlschlag lass ich mir nicht nachhaltig die Stimmung vermiesen. (Nachfolgend zeigt sich, dass es auch „gute Stimmung“ gab).

24|„Gute Stimmung“. „Ja, und lustig war es auch. Es ist auch ziemlich, es war auch ziemlich gute Stimmung. Und ich bin normalerweise ‘nen Typ der sehr früh ins Bett geht, der es nicht lange aushält. Aber als ich das erste Mal auf die Uhr geguckt hab’ war es drei Uhr

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

und das soll schon was heißen. Also ich hab' mich wirklich also sehr nett mit vielen Menschen unterhalten da.“

KOMMENTAR. Die Atmosphäre und Stimmung während des Treffens beschreibt Peggi als „gut“. Sie führt an, dass sie, die typischerweise früh ins Bett geht, erst am frühen Morgen wahrgenommen hat, wie spät es schon ist. Damit unterstreicht sie die positive Atmosphäre, die sie die Zeit vergessen ließ (Zeit- und Selbstvergessenheit). Peggi unterhält sich „nett“ mit vielen ehemaligen MitschülerInnen – angenehme und gefällige Gespräche, die die vorherige Aussage Peggis noch verstärken, dass es zu keiner Zeit „persönlich(e)“ oder „intim(e)“ Gespräche und Gesprächssituationen gab.

25| *Mit nachhaltiger Wirkung.* „... da hab' ich noch ziemlich viel dran gedacht. Zumal ich auch auf dem Nachhauseweg noch ein Erlebnis hatte mit dem arroganten Menschen, der sich dann auch noch so 'n bisschen mit so oberflächlich unterhalten (?.).“

KOMMENTAR. Das Treffen beschäftigt Peggi nachhaltig. Die Nachhaltigkeit scheint sowohl mit der ‚verpassten‘ Begegnung zusammenzuhängen, aber auch mit der späteren oberflächlichen Unterhaltung, die Unausgesprochenes hinterlässt und zugleich Erklärungsversuche über das Verhalten ihres Ex-Freundes provoziert.

26| *„Es ist immer dieselbe Frage“.* „Keiner wusste so recht: Wie pack ich jetzt die Sache an? Wie komm ich jetzt dazu, mal mit dem oder der zu reden. Es kam eigentlich immer erst so 'n bisschen später und ich wusste auch nicht: ‚wie fang ich jetzt an mit dem zu reden?‘ Man fragt ja eigentlich auch immer nach den selben Sachen. Und das nervt auch irgendwie. Aber es ist ja auch interessant. Irgendwie nervt es, wenn du immer wieder fragen musst: ‚was machst du denn jetzt so oder bist du verheiratet, hast du Kinder?‘ Es ist immer dieselbe Frage und du musst immer wieder dieselbe Antwort geben aber man will 's ja auch wissen. Irgendwie (//).“

KOMMENTAR. Für die Begegnung und den Umgang miteinander gibt es zu Beginn noch keine Regeln. Handlungs- und Verhaltensunsicherheiten beobachtet Peggi bei allen ehemaligen MitschülerInnen – und beschreibt damit die Suche nach einem geeigneten Kommunikations- und Interaktionseinstieg. Erst im Laufe des Abends verändert sich die Situation. Peggi problematisiert die Mittel, die zum Einsatz kommen müssen, um etwas über den anderen erfahren zu können: Es wird immer „dasselbe“ gefragt und geantwortet – lästige Spielregeln, ohne die ein Kennenlernen aber nicht möglich wäre.

27| *„Das setzt man einfach sowieso nicht um“.* „... oder wurde auch mal ‚gibst Du mir mal deine Nummer‘ oder so (//). Also an dem Abend ist das besonders aktuell und dann wünscht man sich das auch und dann denkt man ‚ach wär doch ganz nett‘, aber ich glaube, das setzt man einfach sowieso nicht um. Und dann ist alles wieder vergessen und der normale Trott geht weiter.“

KOMMENTAR. Die Nähe zwischen den ehemaligen MitschülerInnen ist auf das konkrete Treffen beschränkt. Solange die Begegnung „aktuell“, gegenwärtig ist, wünscht sich Peggi, diese zu erhalten bzw. in den Alltag zu transportieren. Ein Vorsatz, der sich in der Alltagspraxis jedoch als undurchführbar erweist.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschülerinnen und die große Enttäuschung oder was man daraus macht

Die Begegnung ist in erster Linie vom fehlgeschlagenen Wiedersehen (der großen Enttäuschung) mit ihrem Ex-Freund gezeichnet. Ein Erlebnis, das sicher auf den gesamten Abend ausstrahlt. Trotzdem nutzt Peggi das Treffen als Chance, auch noch anderen zu begegnen. Sie erkennt in der Begegnung das im Kern Unveränderliche, die „grundsätzlich elementaren Dinge“, die das Wesen eines Menschen bestimmen und stabil bleiben.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Das Thema bei Peggi

Auf der *Suche nach Selbst-Gewissheit* rückt ihr durch die Einladung zum Treffen der frühere Freund aus der vergangenen Schulzeit in den Blick. Hier knüpfen sich große Erwartungen an die Begegnung, die enttäuscht werden. Peggi phantasiert im Vorfeld detaillierte Szenen, die sich zu klaren Erwartungen an die Begegnung mit ihrer ehemaligen großen Liebe verfestigen, die aber in der Realität keine Entsprechung finden. Peggis zentrales Motiv ist die *Selbstvergewisserung*. In der Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen erfährt sie, dass sie sich, ebenso wie die meisten ihrer ehemaligen MitschülerInnen, nicht verändert hat, noch dieselbe geblieben ist. Peggi erlebt, dass ihre Persönlichkeit im Spiegel der anderen verlässlich und stabil wirkt. Dies bekräftigt das Vertrauen in die eigene Person und dient vor allem der Sicherung von biografischer *Kontinuität*.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Raimund

Zur Person Zur Zeit des Treffens ist Raimund 39 Jahre alt. Er ist verheiratet, hat keine Kinder und lebt in der Nähe einer nordrhein-westfälischen Großstadt. An die Hauptschule, die er in den 70er-Jahren besuchte (Abschluss: mittlere Reife), schlossen sich Praktika und der Besuch eines Berufskollegs an (früher: Kaufmännische Schule oder Handelsschule), die er mit dem Fachabitur abschloss. Nach Beendigung eines betriebs- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiums startete er ins Berufsleben.

Zum Treffen Raimund hat sich mit seinen ehemaligen MitschülerInnen der Hauptschule getroffen, 24 Jahre nach Abschluss der Schule. Seine Zwillingsschwester, die er im Laufe des Interviews erwähnt, war beim Treffen dabei.

Auswahl des Interviewpartners und Interviewsituation Als Raimund von meiner Studie über Klassentreffen erfuhr, zeigte er sich gleich bereit, sich interviewen zu lassen. Sein eigenes Treffen stand zu diesem Zeitpunkt kurz bevor. Das Interview fand in der Wohnung (Arbeitszimmer) des Befragten statt und dauerte knapp zwei Stunden. Anfangs ist die Erzählung etwas zögerlich, wird aber zunehmend flüssig.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Am Treffen nahmen 24 ehemalige SchülerInnen der Hauptschule teil. Organisiert wurde es von einer Mitschülerin. Einen speziellen Anlass gab es nicht. Zwei ehemalige LehrerInnen (Englischlehrerin und Klassenlehrer) nahmen teil, die PartnerInnen der ehemaligen SchülerInnen waren nicht eingeladen.

Ablauf des Treffens

Die nachfolgende Beschreibung des Ablaufs basiert vor allem auf meinen eigenen Beobachtungen; später fließen noch Informationen aus dem Nachfrageteil ein.

Treffpunkt war eine Gaststätte an einem Samstagabend. In einem schmalen von der Gaststätte und laufendem Betrieb abgetrennten Gastraum saßen die Ehemaligen und die LehrerInnen bei meiner Ankunft an einem langgestreckten Tisch (einem langgezogenen T), alle mit Blick auf die Tür. Ankommende ‚fielen‘ gleich in den Raum und standen am Fuße des Tisches, wo sie von den Sitzenden in unterschiedlicher Intensität begrüßt wurden, beispielsweise mit einem lauten „Hallo“ oder „Das ist doch der ...“, „Da bist Du ja“ oder „Na endlich“, „Wo warst Du denn“. Die formelle Begrüßung übernahm die Initiatorin des Treffens, die dazu von ihrem Platz aufstand um Hände zu schütteln oder zu umarmen. Von den übrigen Ehemaligen stand kaum jemand zur Begrüßung auf. Die Neulinge suchten sich meist einen freien Platz; selten wurde ein Platz für eine bestimmte Person ‚frei‘ gehalten. Überwiegend bildeten sich in den Sitzordnungen auch die früheren Cliques oder Zweierfreundschaften ab. Eine frühere Mädchenclique saß beispielsweise auch während des Treffens beieinander, am Kopf des Tisches, und kommentierte jeden neu Ankommenden. Diese Gruppe wechselte auch nicht die Plätze (zumindest nicht während meiner Anwesenheit in den ersten Stunden des Treffens), während Einzelne, die zu Anfang ‚irgendwo‘ einen Platz eingenommen hatten, später ihren Platz wechselten. Wie mir ein ehemaliger Schüler berichtete, fühlte er sich anfangs an seinem Sitzplatz „unwohl“ und wollte „eigentlich woanders sitzen“. Ein Programm gab es nicht. Einige (überwiegend Frauen) hatten Fotos von den Kindern und Partnern dabei, die sie innerhalb ihres Gesprächsumfelds herumzeigten. Zwischendurch wurde abwechselnd das Abendessen bestellt, gegessen und getrunken. Mein stärkster Eindruck vom Treffen war der, dass es innerhalb der Tischordnung verschiedene ‚Zonen‘ gab: eine laute und recht fröhliche Zone, in der viel gescherzt und gelacht wurde (im

Kopfbereich des Tisches (T-Strich), ca. 7 bis 8 Personen), eine Zone im mittleren und eine am unteren Bereich des Tisches, in der eher ruhige und intensive ‚Über-Tisch-Gespräche‘ (mit jeweils ca. vier Personen, beide LehrerInnen waren in diese Gespräche involviert) stattfanden sowie mehrere Zweier-Zonen, in denen sich ruhige Gespräche zwischen Zweier-Konstellationen ergaben. ‚Aufgemischt‘ wurden die Tischrunde immer wieder mal vom Kopf des Tisches aus, indem beispielsweise eine Information aus der Schulzeit (ein bestimmter Name, eine Begebenheit etc.) erfragt wurde oder indem Einzelne zum Gegenstand der Unterhaltung wurde und häufig aufmerkten, wenn ihr Name fiel.

Später, in der Nacht, wollte ein kleine Gruppe noch etwas unternehmen. Nachfolgend Raimunds Beschreibung mit Hilfe einiger Fotos (Nachfrageteil): ‚Wir wollten unbedingt noch wohin gehen anschließend. Aber und hier die, sie wollte unbedingt nach (Ort) und ich hab' gedacht: ‚Ja, gut, ich fahre eh in die Richtung‘, und dann wollte er mit, hier dieser Dicke da, ja und dann habe ich gedacht, das wird, da hat sie, da haben wir uns angeguckt, und sie sagt: ‚Das wird gefährlich‘, und dann haben wir beschlossen, wir gehen da noch irgendwohin, aber es ist dann irgendwie nix draus geworden.‘ Das Vorhaben der Gruppe wird aufgegeben, weil ein unbeliebter Mitschüler mit will. Auch aus einem zweiten Anlauf, der ‚Nachbesprechung‘ im kleinen, vertrauten Kreis, wird nichts.

Weitere Treffen geplant?

1| ‚Ja. Das klang schon an. Aber ich glaube schon, dass es da noch mal ein Klassentreffen geben wird, das Gefühl hatte ich schon. Ich hatte auch das Gefühl, dass da eigentlich jeder drüber gefreut hat, dass es schön war, also meine Schwester hat das auch gesagt.‘

KOMMENTAR. Raimund glaubt, dass es „noch mal“ eine Treffen geben wird. Eine Einschätzung, die sich nicht auf eine konkrete Planung im Kreis der Ehemaligen bezieht, sondern auf einem „Gefühl“ beruht. Das Gefühl wiederum basiert auf dem Erleben, dass das Treffen „schön war“. Dies bestätigt auch seine Schwester.

Situation vor dem Treffen: Erwartungen, Gefühle, Handlungen

2| ‚Lust, die wiederzusehen‘. ‚Der Gedanke war, oh ja, wie war das damals. Und dann fiel mir alles ein, und dann habe ich die Liste genommen, und dann habe ich das gelesen, und dann habe ich sofort hat's bei bestimmten Personen geklingelt, und dann hatte ich Lust, die wiederzusehen, so war das eigentlich. Und es hätte gereicht, wenn hier zwei Personen drauf waren, das wäre mir egal gewesen.‘

KOMMENTAR. Die Erinnerungen sind, als Raimund die „Liste“ liest, gleich wieder präsent: „und dann fiel mir alles ein“. Bei einigen Personen „klingelt“ es, Erinnerungen werden wach („geklingelt“) und machen „Lust“ darauf, „die wiederzusehen“. Der Wunsch nach einem Wiedersehen hätte dabei nur einen kleinen Anknüpfungspunkt und Auslöser gebraucht – schon „zwei Personen“ auf der Liste hätten gereicht.

3| ‚Noch mal alles Revue passieren lassen‘. ‚... ich hab' eigentlich nie eine Zeit gehabt länger als drei Jahre oder so, wo ich nicht irgendwelche Prüfungen und Klausuren gemacht hab'. Und ich bin jetzt an 'nem Punkt, wo im Grunde, wenn ich dieses weitermache, jetzt noch eine ansteht, und dann ist Schluss. Ja, und das war schon auch so der Gedanke. Ich hab' gedacht jetzt langsam reicht 's auch. Und noch mal alles Revue passieren lassen (...).‘

KOMMENTAR. Im Vorfeld des Treffens denkt Raimund über seinen bisherigen Ausbildungsweg nach. Er kommt zu dem Ergebnis, „jetzt langsam reicht‘ s auch“ und scheint froh, dass nach einer letzten Prüfung, die er aktuell noch vor sich hat, „Schluss“ ist. Für Raimund ist der Zeitpunkt gekommen (ist „jetzt an 'nem Punkt“), „mal alles Revue passieren zu lassen“. Im Mittelpunkt steht sein bisheriger Lebensweg, den er vor dem Hintergrund der

kurz bevorstehenden, letzten Prüfung bilanzierend in den Blick nimmt. Fragen, wie: Wo bin ich jetzt angekommen, was habe ich bis jetzt erreicht, waren die Investitionen lohnend und wie wird es weitergehen? begleiten diesen Bilanzierungsprozess.

4|*Interesse, die Lehrer wiederzusehen.* „... und ich gebe es zu, vielleicht auch, wenn ich mich da ein bisschen oute mit aus der Klasse, aber sehr viel Interesse zwei, drei Lehrer aus der Klasse wiederzusehen. Und verrückter Weise sind, nein vier sogar, und zwei davon sind gekommen.“ I: Wie war das erst für Dich, als Du hörtest, dass die Lehrer eingeladen sind? R: Ja. Und das, ich gebe auch zu, dass das ein wesentlicher Grund war, mit ein wesentlicher Grund war. (...).“

KOMMENTAR. Raimund hatte den Wunsch, ehemalige Lehrer „wiederzusehen“. Er bekundet damit sein eigentliches Interesse an der Begegnung und beschreibt gleichzeitig auch einen „wesentlichen“ Beweggrund, überhaupt zum Treffen zu gehen. Damit wird deutlich, dass seine ehemaligen MitschülerInnen ihn weit weniger (oder auf andere Weise) interessieren und zu einem Treffen motivieren können. Ein Interesse an den Lehrern, über das sich nicht so einfach sprechen lässt, vielleicht, weil es seine ehemaligen MitschülerInnen verwundern oder verärgern würde. Dies zuzugeben („ich gebe es zu“), ist ein schwieriger Schritt, er spricht sogar davon, sich mit diesem Schritt („ein bisschen“) zu „outen“.

5|*Furcht, zum ‚Thema‘ zu werden.* (Raimund liest aus der Einladung vor) „Noch bin ich jung, ja, unternehmungslustig genug, (...). So habe ich auch die (///) meine erste große Liebe gefunden – ja, das war der Grund, weshalb ich lange nicht angerufen hab'. Weil ich gedacht hab', wenn das da zum Thema wird, weil ich weiß genau, dass sie mich meinen, habe ich lange überlegt, und da hat die (Name der Lebensgefährtin) hat mal gesagt: ‚Ja, Du musst die anrufen, wenn Du nicht gehst.‘ ‚Nee', sag' ich, ‚ich hab' da keinen Bock drauf.‘ Aber es war nie Thema an dem Abend.“

KOMMENTAR. Anfangs wollte Raimund nicht gehen, da er sich persönlich, als ehemalige große Liebe der Initiatorin, in der Einladung angesprochen fühlte und fürchtete, man könne dies zum „Thema“ machen. Er weigert sich sogar, seine Teilnahme am Treffen telefonisch abzusagen. Als er das Treffen schließlich doch besucht, wird „es“ den ganzen Abend nicht erwähnt.

Raimund erinnert sich spontan an MitschülerInnen, als er die Einladung liest und bekommt „Lust“ auf ein Wiedersehen. Das angekündigte Treffen bietet auch einen Anlass, über seinen bisherigen Weg nachzudenken. Besonders motivierend wirkt die Vorstellung, auf dem Treffen ehemaligen LehrerInnen zu begegnen. Einzig die Vorstellung, eine vergangene ‚Liebe‘ könnte während des Treffens zum Thema werden, lässt ihn zögern.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

6|*Hänseleien.* „Und der war immer, der früher so gehänselt wurde, der konnte also, wenn wir so Nachlaufen gespielt haben, wusste man, wenn man dem hinterherläuft, der hat so motorische Schwierigkeiten nach 50 Metern fällt der über seine eigenen Füße, und dann kriegt man ihn, ne so war das.“

KOMMENTAR. Raimund erinnert sich daran, einen behinderten Mitschüler gehänselt zu haben. Er beschreibt dies aus der Perspektive des „wir“ und lässt offen, wie er heute dazu steht. Er scheint eher darum bemüht, kommentarlos festzuhalten, wie sich das Vergangene abgespielt hat: „so war das“.

Raimund und die Mädchen

7|*Gefühl für die Mädchen.* „Das war, ich glaube, das war auch schon früher so; so 'n Gefühl füreinander. Wir haben viel zumindest in der Klasse in der Schule auch viel miteinander geredet.“ // „Mit ihr, das war wir früher, ich, die hat mich, die war halt ganz gut entwickelt, war hübsch, und die hat mich auch sexuell irgendwie interessiert (...).“

„*Voll auf mich abgefahren*“. „Das war meine Freundin damals. Das war, der (Name) hatte eine feste Freundin und ich. Wir beide in der Klasse, wir waren da schon eine Ausnahme (...). Und sie war die Einzige, die war ein Jahr älter als ich, und ist halt irgendwie voll auf mich abgefahren, ich weiß es auch nicht. (...).“

Beliebt bei den Mädchen. „In der Klasse, ich glaub' gemischt, eher bei den Mädchen. I: Beliebt? R: Ja. Bei denen, die ich auch gesagt hab', das sind ja einige. Das hab' ich auch jetzt wieder gemerkt, als ich hinterher als es dann so 'n bisschen lockerer wurde, es ist schon so. I. Ja. R: Bei den Jungs weniger (lacht). Ja, ist jetzt gemein, aber ehrlich.“

KOMMENTAR. Raimunds Erinnerungen an seine ehemaligen MitschülerInnen konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Mädchen in seiner Klasse. Er beschreibt „so 'n Gefühl füreinander“, einzelne interessieren ihn auch „sexuell irgendwie“. Gemeinsam mit einem Freund, der auch eine „feste Freundin“ hatte, stellt er eine „Ausnahme“ in der Klasse dar. Raimunds Freundin ist ein Jahr älter als er und ist „voll“ auf ihn „abgefahren“. Ein Gefühlszustand, den er sich nicht erklären kann, der außerhalb seines Einflussbereiches zu liegen scheint („ich weiß es auch nicht“). Raimund erinnert sich, dass er bei den Mädchen beliebt war (dies bestätigt ihm auch das Treffen) und bei den Jungen „weniger“. Ein Geständnis, wohl an die Jungen gerichtet, das zwar „gemein, aber ehrlich“ ist. Angesprochen wird damit auch eine Konkurrenzsituation zwischen den Jungen in der Klasse, von denen ein Großteil Raimunds Erfolg bei den Mädchen miterleben musste.

Raimund und die Jungen

8|*Wenig mit den „männlichen Wesen“ zu tun.* „... also ich muss dazu sagen, ich gehörte zu den Leuten, die ziemlich viel Sport gemacht haben früher, deshalb ist auch meine Beziehung zu den männlichen Wesen in der Klasse nicht so, weil in unserer Parallelklasse waren die ganzen Sportcracks, und da habe ich dann ein bisschen mehr zugehört, also das ist wirklich so (...).“

KOMMENTAR. Raimund erinnert sich, dass die Beziehungen zu den „männlichen Wesen“ in der Klasse nicht sehr intensiv waren. Als Sportler hatte er mehr mit der Parallelklasse zu tun, dorthin gehörte er „ein bisschen mehr“. Raimund betont: „das ist wirklich so“ und will vermutlich so zum Ausdruck bringen, dass der Grund für seine Nichtzugehörigkeit zu den Jungen seiner Klasse außerhalb seiner Person liegt.

9|*Gemeinsame Interessen und Kämpfe.* „Wir haben zusammen mit drei, vier anderen aus der Klasse, haben wir so 'n bisschen Musik gemacht, und so gemeinsame Interessen auch gehabt, und ich hatte immer einen anderen Musikgeschmack als er. Und es war immer ein Kampf, (...). Das waren auch früher schon Kämpfe. Das war immer ein Kleinkrieg, und das fing eigentlich genauso wieder an.“

KOMMENTAR. Raimund erinnert sich daran, gemeinsam mit einigen anderen Mitschülern in einer Band gespielt, also gemeinsame Interessen gehabt zu haben. Übergangslos berichtet er dann von „Kämpfen“ mit einem Mitschüler. Ein „Kleinkrieg“, der sich auch während des Treffens wieder entfacht. Gegenstand der Auseinandersetzungen war der unterschiedliche Musikgeschmack beider Kontrahenten.

Erinnerungsdeutungen: Ehemalige MitschülerInnen und die Beliebtheit bei den Mädchen

Raimunds Erinnerungen an seine MitschülerInnen sind zweigeteilt: auf der einen Seite die Jungen, zu denen er kaum Kontakt hatte bzw. zu denen er in einer Konkurrenzsituation stand und auf der anderen Seite die Mädchen seiner Klasse, zu denen er eine (vor allem erotisch gefärbte oder sexualisierte) zum Teil tiefe Bindung hatte. Raimund spricht von Gefühlen „füreinander“, die wechselseitig sind, in einem Fall wird er fast von der Zuneigung eines Mädchens ‚erdrückt‘.

Erinnerungen an Schule und LehrerInnen

Ein negatives Lehrer-Bild

10|*Gegeneinander von Schülern und Lehrer.* „... und dann hat unser Rektor, das war wirklich 'n Idiot (...). Und der hat halt den so provoziert, irgend etwas hatte der. Der hat sich also immer so auch an Mädchen 'n bisschen 'rangemacht, die schon etwas weiter entwickelt waren. Er (Raimunds Freund; dV) und ich, wir haben das gespürt, und wir haben uns immer zwischen den, er hat sich immer wollte sich immer zwischen zum Beispiel die (Name einer Mitschülerin) oder seine Freundin, wollte er sich neben setzen, die sahen halt schon etwas weiblich aus. Ich weiß noch, der (Name des Mitschülers) und ich, wir haben beschlossen, und haben gesagt: ‚Wenn der kommt nehmen wir unseren Stuhl und quetschen den weg.‘ Das haben wir immer gemacht. Das hat ihn wohl irgendwie geärgert, und der (Name des Mitschülers) war halt so mutig, hätte ich nie getan, der hat dann irgendwann, hat er, er hat ihn provoziert, und dann hat der den – das war Ende der achten Klasse – hat der dem voll eine ins Gesicht geschlagen, und ihm den Schulranzen ins Gesicht geworfen. Also ins Gesicht und dann noch mal vor die Füße und ist 'rausgegangen.“

KOMMENTAR. Raimund erzählt von einem Lehrer, er sich an die Mädchen „rangemacht“ hat. Gemeinsam mit einem Mitschüler bemüht sich Raimund, diesen abzuwehren. Raimund bewundert den Mut seines Mitschülers, der schließlich offen und tätlich gegen den Rektor vorgeht, etwas, das Raimund „nie getan“ hätte. Raimund beschreibt hier ein intensives Gegeneinander zwischen Lehrer und Schülern, das in letzter Konsequenz in Gewalt ausufert. Raimund beschreibt auch die Ohnmacht der Schüler bei ihrem Versuch, Mitschülerinnen vor Übergriffen zu schützen.

Positive Lehrer-Bilder

11|*Ein ‚mitreißender‘ Lehrer.* „Aber er war ein Mensch, der ach, ja der konnte so, der war einfach so: Los, jetzt machen wir das! Und konnte alle mitreißen.“

Lehrerin als Vorbild. „... der wollte ich eigentlich schon sagen, dass sie mir das mit auf den Weg gegeben hat. Die hat mich so beeindruckt damals als Lehrerin. Die gehört zu den Leuten, die mich dazu gebracht haben, ich wollte sehr lange Lehrer werden, das ist also mein Weg. Ich wollte Mathe, Englisch, das waren so meine Fächer, Mathe, Englisch, Geographie.“

„*Glück gehabt*“. „Da kommt, wenn mich einer fragt, was war da schlimm, dann sind das eher Sachen, wo hinterher alle lachen. Also nicht, ich kenne keinen Lehrer, der mich gequält hätte oder so was, wie ich von anderen, was es da alles gibt auf Schulen, das glaubt man nicht. Und das, vielleicht hab' ich Glück gehabt.“

KOMMENTAR. Raimund erlebt während seiner Schulzeit einen ‚mitreißenden‘, motivierenden Lehrer und eine ‚beeindruckende‘ Lehrerin, die „sehr lange“ ein berufliches Vorbild für ihn war. Insgesamt bewertet er seine LehrerInnen-Erinnerungen positiv, als „Sachen“, „wo hinterher alle lachen“. Raimund glaubt, „Glück gehabt“ zu haben. Zufällig ist er keinem Lehrer begegnet, der ihn „gequält hätte oder so was“.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen als berufliche Wegbegleiter

Die positiven LehrerInnen-Bilder überwiegen. Raimund streicht erinnernd einige wenige Lehrer-Persönlichkeiten heraus, die seinen beruflichen Weg begleitet haben. LehrerInnen, die Vorbilder sind, weil sie ihn beeindruckten und mitreißen – und ihm eine Orientierung „mit auf den Weg“ geben.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen.

12|Das neue „Selbstbewusstsein“. „Ich glaube, was anders war, war mein Selbstbewusstsein. Das ich da, da hätte passieren können, was will, da hätte mir keiner irgendwas anhaben können. Das war früher anders. Ich glaube nicht, dass ich so selbstbewusst war. Ich war, meine Schwester war etwas, die war auch immer Klassensprecherin, war sie auch noch in den letzten Schuljahren. Und ich, ich habe nie gern so die Verantwortung übernommen. (...). Und ich habe nie diese, ich wollte nie die Verantwortung übernehmen und hab' dann, und hab' dann eher so immer so von außen, da konnte mir ja keiner was, ne. Ich konnte meckern und so. Und das war früher schon so, auch in der Klasse, ja. Das wollte ich nie.“ // „Zum Beispiel bei der (Name einer Mitschülerin), das kann man vergessen, sie ist unzufrieden in ihrer Beziehung, fragt mich: ‚Wie geht 's Dir, was machst Du?‘ und dann habe ich ihr das erzählt: ‚Dann verdienste bestimmt viel Geld?‘ Und ich so, guck sie an, und sag: ‚Ja‘. Extra, ne. Ich hab' mir das angewöhnt, früher habe ich so tiefgestapelt, weißte. Und dann hat sie nichts mehr gesagt.“

KOMMENTAR. Raimund erkennt während der Begegnung mit seinen ehemaligen MitschülerInnen, dass sein Selbstbewusstsein „anders“ geworden ist. Im Gegensatz zu früher hätte ihm heute „keiner irgendwas anhaben können“. Er fühlt sich sicher. Früher hat er „nie gern“ Verantwortung übernommen, im Gegensatz zu seiner Zwillingsschwester. Der innere Kreis der Verantwortlichen und EntscheidungsträgerInnen (bspw. als Klassensprecher und SV-Sprecher) blieb ihm deshalb verschlossen. Raimund bleibt auf der eher sicheren Seite, dort, wo ihm „keiner was“ kann. Einen weiteren Beweis seines neuen Selbstbewusstseins erlebt er im Zwiegespräch mit einer ehemaligen Mitschülerin, die nach seinem beruflichen Erfolg fragt. Er antwortet „extra“ sehr direkt, ganz anders als früher, als er noch „tiefgestapelt“ hat. Raimund steht zu seiner Veränderung und will sie auch sichtbar machen, damit sie erlebbar und ‚wirklich‘ wird. Das Treffen gerät für Raimund zum Experimentierfeld seines neuen Selbstbewusstseins. Hier kann er erproben, wie seine MitschülerInnen mit dem neuen Bild seiner Person zurechtkommen und ob er selbst es durchgängig transportieren kann.

13|„Was hab' ich eigentlich gemacht?“ „Mensch, die haben alle so 'n anderen Weg auch. Wie weit, ich hab' plötzlich mal gedacht, was habe ich überhaupt früher für eine Rolle in der Klasse gehabt? Ich habe erstmals darüber nachgedacht. Und mir ist auch heute noch nicht klar, welche. Ich glaube, dass ich mich immer sehr distanziert verhalten habe.“

KOMMENTAR. Ausgehend von dem Ergebnis seines Vergleichs, der besagt, dass die anderen „alle so 'n anderen Weg auch“ gegangen sind, fragt er sich, was er „eigentlich gemacht“ hat. Er reflektiert die Ursachen des Andersseins (er geht dabei vom Anderssein seiner MitschülerInnen aus), die ihn in die Schulzeit zurückführen und zu der Frage hin, welche Rolle er „überhaupt“ in der Klasse gehabt hat. Er findet in dieser Frage „auch heute“ noch keine Klarheit, ein Zwischenergebnis seiner Reflektion beschreibt sein durchgängig („immer“) distanziertes Verhalten seinen MitschülerInnen gegenüber. Die Begegnung bietet Raimund einen Anlass, „erstmal“ über die eigene Position, im Zusammenhang mit den anderen bzw. der Klasse, nachzudenken.

14|Die ‚Abweichung‘ steht im Vordergrund. „Und er hat, bei ihm hab' ich das gemerkt, die anderen haben sich nix so anmerken lassen, wir haben uns eine Weile unterhalten, was ich machte, und dann kam also ein Satz, da fragte ihn jemand, und dann kam, da habe ich mich dann plötzlich unwohl gefühlt, dann sagt er: ‚Ja, ja das kann ich auch schon noch mit Hauptschule.‘ Und das war bewusst, vielleicht bin ich da empfindlich, wenn ich auch heute auch nicht so wirke, aber der hat dann angefangen so, hach, war nicht schön.“

KOMMENTAR. Raimund wird Gegenstand eines Vergleichs, von Konkurrenz und Missgunst. Im Vordergrund steht Raimunds abweichende Karriere. Raimund verkörpert einen Erfolg, der den Rahmen des beruflich erwartbaren und normalen sprengt. Gemessen an seinen MitschülerInnen, allesamt HauptschülerInnen, nimmt er eine Sonderposition ein. Dies provoziert einen Mitschüler dazu, auf die Hauptschule oder den Hauptschulabschluss als Basis zu verweisen, auf das verbindende und normale. Insgesamt eine Situation, in der Raimund sich „unwohl“ fühlt und die er als „nicht schön“ bezeichnet, auch, weil er sie von seinem Mitschüler bewusst herbeigeführt sieht.

15|Äußerliche Veränderungen. „Und jetzt, das war eigentlich 'ne recht agile, hübsche Frau. Und wir haben uns dann öfter getroffen, und dann die hat mich den ganzen Abend beobachtet, die hat kaum noch Zähne im Mund. Ich konnte mich nicht dazu überwinden, dahin zu gehen, weil ich hätte fragen müssen: ‚Was ist mit Dir passiert?‘“

KOMMENTAR. Raimund geht einer Begegnung aus dem Wege, weil ihn die Veränderungen einer Mitschülerin so befremden, dass er sich nicht dazu „überwinden“ kann. Würde er auf sie zugehen, so seine Sorge, müsste er auch fragen: „Was ist mit Dir passiert?“ Eine Frage, die er nicht stellen will, weil er die Antwort fürchtet. Was kann eine solch gravierende Veränderung bewirkt haben bzw. was mag in der Zwischenzeit passiert sein, das einen ehemals vertrauten Menschen so verwandeln kann?

16|Weiterentwicklungen und Ähnlichkeiten. „Das hat mich dann interessiert, weil er war, war der, der früher immer verarscht wurde und gehänselt. Der (Name), der saß hinterher am Kopfende noch neben mir, außerhalb. (...) Ja, und das war jetzt unheimlich interessant, der ist mittlerweile selbständig, macht so im EDV-Bereich was (...). Und an dem habe ich dann plötzlich gemocht, der war früher so, der hat immer so 'rumgestottert, der hatte eine dermaßen klare Sprache; ungewöhnlich.“

KOMMENTAR. Raimund trifft auf einen ehemaligen Mitschüler, der, ähnlich wie er selbst, eine eher ungewöhnliche berufliche Entwicklung genommen hat. Er mag „plötzlich“ an seinem Mitschüler, dass sich dessen Sprachfehler in eine „klare Sprache“ gewandelt hat. Eine auffällige Veränderung und Weiterentwicklung, die Raimund bewundert und die ihn zu seinem Mitschüler hinzieht.

17|Kinder und Beziehungen sind Themen. „Ja, die (Name) hat mir dann ihre, ich wusste, sie hatte sehr früh 'n Freund, den hab' ich aber nie kennen gelernt. Die hat mir dann ihre Photos gezeigt von den Kindern, das war echt schön.“ // „Die (Name) leidet unter ihrer Beziehung, aber das hat sie mir auch gleich 'reingedrückt. Da hatte ich dann auch, da war ich etwas distanziert dann.“ // „Auch die hat sich nicht verändert, das hat sie früher schon: gelitten unter ihren Beziehungen.“

KOMMENTAR. Raimund unterhält sich vor allem mit seinen weiblichen Mitschülerinnen – über ihr Privatleben, über Familie, Beziehung und Beziehungsstress. Seine Mitschülerinnen öffnen sich ihm gegenüber, eine ‚überfährt‘ ihn gleich mit ihren Sorgen („hat sie mir auch gleich 'reingedrückt“). Eine Situation, die sich zu wiederholen scheint: So, wie die Mädchen sich Raimund früher anvertraut haben, setzen sie es auch als Frauen auf dem Treffen fort.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

18|*Beliebtheit*. „I: Beliebt? R: Ja. Bei denen, die ich auch gesagt hab', das sind ja einige. Das hab' ich auch jetzt wieder gemerkt, als ich hinterher als es dann so 'n bisschen lockerer wurde, es ist schon so.“

KOMMENTAR. Raimund „merkt“ und spürt, dass er noch immer beliebt ist bei den ehemaligen MitschülerInnen. Vor allem zu späterer Stunde, „als es dann so 'n bisschen lockerer wurde“. Ein Zustand, der „schon so“ ist, unverändert und wahr.

19|*Begegnungsnachwirkungen*. „Und dann ging die, und dann ich saß da oben, und dann irgendwie, wir guckten uns die ganze Zeit an, und dann irgendwann kam sie und machte ‚Tschüß‘, ne und dann ging es irgendwie. Aber das war, also was da abgelaufen ist manchmal, mir war das nicht bewusst. Und mir geht das auch nach, ich find' das verrückt.“

KOMMENTAR. Raimund stellt im Nachhinein fest, dass zwischen ihm und einer ehemaligen Mitschülerin Unbewusstes „abgelaufen“ ist. Zwischenmenschliche Vorgänge, die er kaum in Worte fassen kann, die er als „verrückt“, weil irrational und nicht steuerbar, bezeichnet. Vorgänge auch, die ihm „nach“ gehen, die noch nicht abgeschlossen sind und ihn gedanklich und emotional weiter beschäftigen.

20|*Konflikte sind präsent*. „Wir haben kein Wort miteinander geredet. Der hat sich gar nicht getraut/ I: An dem Abend? R.: Der hat mich nicht angeguckt. (...). Weil das einfach damals sehr übel war.“ // „Und es war immer ein Kampf, und er sieht, ich sitze neben ihm, er guckt mich an, ich lach' so und frag' ihn was, und dann grinst er über 's ganze Gesicht und sagt nur: ‚Elton John.‘ Weißt Du, so mit 11, 12, die sind halt auf Sweet abgefahren, und ich mochte das nicht, und ich habe auch so, wenn so Feten waren gesagt: ‚Mensch, könnt' ihr nicht mal irgendwas anderes?‘ So Elton John (...) und so. Und da sagt er nur: ‚Elton John‘, sag' ich: ‚Da hab' ich Dich früher mit gequält, ne?‘ Sagt er: ‚Ja.‘ Das waren auch früher schon Kämpfe. Das war immer ein Kleinkrieg, und das fing eigentlich genauso wieder an. Und dann haben wir so 'n bisschen erzählt über die Zeit, weil bei ihm sind die meisten Feten abgelaufen, die hatten so 'n Partykeller. (...). Also was das anging, habe ich mich von der Position her, das war wieder genau das Gleiche.“

KOMMENTAR. Konflikte sind auch über die Zeit „präsent“ geblieben, unverändert. Raimund spricht von „Kämpfen“, die sich an unterschiedlichen musikalischen Vorlieben festmachen und die im Heute wieder aufbrechen – „das war wieder genau das Gleiche.“ Beide tragen ihren „Kleinkrieg“ aber verbal aus, sie kommunizieren miteinander. Anders verhält es sich mit einem weiteren ehemaligen Mitschüler. Beide reden „kein Wort“ miteinander, gehen sich aus dem Weg, wahrscheinlich, um den (immer noch) präsenten Konflikt nicht zu schüren.

21|„So was würd' ich nie aufwärmen“. „Da habe ich keinen Bock drauf, so was würd' ich nie aufwärmen. Wir haben uns schon gemocht, aber das reichte auch, das war früher, vor 20 Jahren.“

KOMMENTAR. Raimund ist nicht an einer ‚Neuaufgabe‘ einer weit zurückliegenden Beziehung zu einer Mitschülerin interessiert. Das, was er 20 Jahre zuvor erlebte „reichte auch“ und muss nicht ins Heute transportiert werden. Ein zurückliegendes Erlebnis, das für Raimund seinen Platz in der Vergangenheit gefunden hat und damit auch abgeschlossen ist.

22|*Ähnlichkeiten*. „Die (Name), ja genau, sieht aus (?.) unglaublich. und die hatte früher ein Halstuch um, stell Dir das mal vor, mit 14. Und die sitzt vor mir und hat wieder eine Halstuch um.“ // „Und dann guck' ich die drei an und hab' gesagt: ‚Es ist nicht zu glauben, aber Ihr habt Euch nicht verändert.‘ Und da haben sie zwar protestiert, aber da war es schon die Erinnerung auch. Bei den dreien habe ich das so gespürt.“

KOMMENTAR. Raimund traut seinen Augen kaum („unglaublich“), als er die Ähnlichkeit einer Mitschülerin zu ihrem früheren Aussehen feststellt – bis hin zum gleichen Accessoire

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

(„Halstuch“). Über die sichtbare Ähnlichkeit hinaus spürt Raimund auch („habe ich das so gespürt“) eine Übereinstimmung und Nähe zwischen sich und drei seiner ehemaligen Mitschülerinnen.

23|„So 'n Gefühl füreinander“. „Das war auch nachher als wir uns verabschiedet haben, das war auch, wir standen vorne, haben gesagt, wir werden uns, ich weiß nicht, ob wir uns wiedersehen, obwohl es damals nie so war, wir haben uns umarmt, ne. Das war, ich glaube, das war auch schon früher so; so 'n Gefühl füreinander (...).“

KOMMENTAR. Raimund entdeckt ein altbekanntes „Gefühl füreinander“ heute wieder. Hinzu kommen allerdings neue Komponenten: ein Gespräch darüber, ob sie sich wiedersehen oder nicht und eine Umarmung – „obwohl es damals nie so war“.

24|„Nichts zu sagen“. „Und mit ihm habe ich sehr viel Zeit verbracht früher, und wir hatten uns nichts zu sagen, nichts mehr; auch an dem Tag nicht. Ich habe ihn noch höflich was gefragt, und dann war es vorbei.“ // „... wir haben uns angeguckt und wussten, es geht irgendwie nicht. Ich kann das auch nicht. Es sind trotzdem Welten dazwischen.“

KOMMENTAR. Zu manchen ehemaligen männlichen Mitschülern findet Raimund keinen Zugang. Raimund scheint hier auch zum Ausdruck bringen zu wollen, dass es trotz des besonderen Anlasses, des Klassentreffens, keinen Weg einer (neuen) Begegnung gibt. Zum Teil liegen „Welten“ zwischen den verschiedenen Leben oder es wird deutlich, dass eine Kommunikation „vorbei“ ist.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und das neue Selbstbewusstsein

Im Mittelpunkt steht das neue Selbstbewusstsein Raimunds, das sich auf dem Treffen bewahrheitet. Die Begegnung ist für ihn eine Art Übungs-Parkett, auf dem er sein neues Selbstwertgefühl im Miteinander, vor dem Hintergrund des Bekannten und Vertrauten, erproben kann. In der Begegnung mit seinen ehemaligen MitschülerInnen erweisen sich vor allem die früheren Mädchen als feste und unveränderte Bezugsgröße und als ‚beziehungsstabil‘. Die Erinnerungen an seine weiblichen Mitschülerinnen haben sich als verlässlich erwiesen, wie das Treffen zeigt.

Begegnung mit den ehemaligen LehrerInnen

25|*Positives feedback.* „... weil die fragten ja auch, was wir gemacht haben, und diese Englischlehrerin war, die war also wirklich begeistert bei uns beiden, dass sie, also auch nicht unbedingt um den Bauch zu pinseln, sondern es klang so, sie sagte: ‚Es ist ja doch erstaunlich, was Leute dann doch noch gemacht haben.‘ Und der Herr (Name des Lehrers), der meinte, sagte er, ja, wenn er heute seine Klasse ansieht, er glaubt nicht, dass irgend jemand noch eine Chance hat von der Hauptschule. Das wäre früher ganz anders gewesen. Da waren andere Leute da.“

KOMMENTAR. Die anwesenden LehrerInnen erkennen die Erfolge ihrer ehemaligen SchülerInnen an. Raimund erlebt, dass sein beruflicher Weg die Englischlehrerin „begeistert“. Eine Anerkennung seines beruflichen Weges, die sein neues Selbstbewusstsein noch unterstreicht .

26|*Die Verbrüderung.* „Naja, und zum Schluss, dann kam es noch zu den Verbrüderungsszenen, hier er und ich. (lacht). Weil das war früher nie so. Ich meine, ich habe nie um den gebuhlt, ne. Aber das war so witzig, zum Schluss kommt er, sitzt neben mir, umarmt mich, und ich weiß noch, war ich noch so vorsichtig, habe ich gedacht, macht er das jetzt, weil nimmt er sich jetzt die erfolgreichen Schüler, habe ich gedacht, nee, das war einfach so, weil wir haben uns fast die Hälfte des Abends unterhalten, und er fand das einfach

schön. Ich glaub, das war nicht blöd gemeint. Der liebt seine Schule und seine Schüler über alles.“

KOMMENTAR. Der ehemalige Lehrer und Raimund kommen sich zum Ende der Begegnung hin näher. Eine neue Situation, die Raimund erst nicht richtig einschätzen kann: „Macht er das jetzt, weil ...“. Als Erklärung für die Zuneigung des Lehrers führt Raimund schließlich die Unterhaltung, das normale, zwischenmenschliche Miteinander an, das beide verbindet. „Das war einfach so“, ohne Hintergedanken oder falsche Töne.

27|*Anerkennung und Nähe.* „...wir haben uns sehr lange noch unterhalten, anschließend. Also ich war dann, er ist dann rundgegangen, und irgendwann saß er dann neben mir noch mal, und irgendwann – das habe ich auch zu ihm gesagt: ‚Ihnen macht das Spaß, Ihr Job?‘ Und da sagte er: ‚Ja.‘ Da sag' ich: ‚Das merkt man.‘ Das hat man früher schon gemerkt.“

KOMMENTAR. Die Begegnung bietet die Möglichkeit, einem der wichtigen (Vorbild-)Lehrer gegenüber Anerkennung auszudrücken. „Spaß“ am Beruf des Lehrers zu haben, an einem aufreibenden und anstrengenden Job, der viele andere ‚ausbrennt‘, ist ein großes Lob. Raimund drückt mit diesem Lob auch seine Dankbarkeit gegenüber dem Lehrer aus – Dankbarkeit für dessen Vorbildleistungen. Mit diesem Lob steht Raimund seinem Lehrer auf gleicher Ebene gegenüber, das Ungleichgewicht, klassisch im Lehrer-Schüler-Verhältnis, hebt sich auf.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen LehrerInnen, die Verbrüderung und die Dankbarkeit

Zentral in der Begegnung mit seinen ehemaligen LehrerInnen ist die Erfahrung, dass er sich in seinem Verhältnis zu den (ehemaligen?) Vorbildern auf eine gleichberechtigte Beziehung hinbewegt. Die geschilderte „Verbrüderungsszene“ spiegelt ein Bild wider, in dem sich das typische Lehrer-Schüler-Verhältnis in Richtung einer neuen, ausgewogenen und erwachsenen Beziehung hin entwickelt. Gleichzeitig nutzt Raimund auch die Begegnung mit seinen LehrerInnen, um seine Dankbarkeit (indem er den Lehrer lobt) auszudrücken und damit etwas zurückzugeben.

Das Thema bei Raimund

Raimunds Thema ist das der *Selbstsicherung*. Sowohl in der Begegnung mit den ehemaligen (vor allem weiblichen) MitschülerInnen, als auch mit den LehrerInnen findet sein neues Selbstwertgefühl *Bestätigung* und *Absicherung*. Die MitschülerInnen stellen dabei den Rahmen zu einer Erprobung inmitten der (vertrauten oder bekannten) früheren anderen dar, die LehrerInnen sprechen ihre Anerkennung, vor allem seines beruflichen Weges, direkt aus (etwas, was ihm seine MitschülerInnen zu verwehren scheinen). Raimund gewinnt gerade gegenüber seinen LehrerInnen einen neuen Status, den des gleichberechtigten und erwachsenen Gegenübers.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Portrait – Sanne

Zur Person Sanne ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt, Single und arbeitet als wissenschaftliche Angestellte in einem Forschungsinstitut in Nordrhein-Westfalen. Aufgewachsen ist Sanne in einer katholisch geprägten Kleinstadt (in NRW). Nach einer vierjährigen Gymnasialzeit wechselte sie mit der 9. Klasse zur Realschule, die sie mit der mittleren Reife abschloss (Ende der 70er-Jahre). Später besuchte Sanne die Fachoberschule (Fachabitur) und zog aus ihrem Heimatort fort, um in einer nordrhein-westfälischen Stadt zu studieren.

Zum Treffen Sannes Erzählungen beziehen sich auf das erste Treffen ihrer ehemaligen MitschülerInnen einer Realschule aller drei Jahrgänge, 10 Jahre nach der mittleren Reife.

Auswahl der Interviewpartnerin und Interviewsituation Auf meiner Suche nach InterviewpartnerInnen, die den Besuch eines Klassentreffens nachträglich kritisch bewerten, erklärte sich Sanne zu einem Interview bereit. In einem Vorgespräch verdeutlichte sie, dass sie „nie wieder“ ein solches Treffen besuchen würde. Das Interview fand in entspannter Atmosphäre in meiner Wohnung statt. Sanne erzählt ruhig und bedächtig, wie es ihrem Naturell entspricht. Streckenweise hält sie ihre Ausführungen recht knapp bzw. erzählt distanziert, so dass nur wenige längere Erzählpassagen entstehen.

Die Gestaltung des Treffens

Anlass, Initiative und Organisation des Treffens

Das Treffen der ehemaligen RealschülerInnen wurde privat organisiert, 10 Jahre nach der mittleren Reife. Ob die runde Jahreszahl einem offiziellen Jubiläum entspricht, bleibt unklar. Sanne wurde schriftlich zum Treffen eingeladen. Die Einladung ging an ihre Heimatadresse, an ihre Eltern, bei denen sie zu diesem Zeitpunkt nicht mehr wohnte. Sanne selbst bringt deutlich zum Ausdruck, dass sie kein Klassentreffen organisieren würde: „Also ich würd' selbst keins organisieren, muss ich ehrlich sagen (lacht).“

1|Die OrganisatorInnen. Auf meine Frage nach den OrganisatorInnen des Treffens antwortet Sanne: „Das sind vielleicht die Klassensprecher oder so. Also schon Menschen, die immer auch in der Klasse im Mittelpunkt gestanden haben.“

KOMMENTAR. Sanne antwortet nur sehr vage, dass es „vielleicht“ die „Klassensprecher“ gewesen seien. Sie kann nicht konkret angeben, wer das Treffen organisiert hat, betont aber, dass es sich um zentrale Personen innerhalb der Klasse handeln müsse. In ihrer unpersönlichen Beschreibung scheint ein eher distanziertes Verhältnis zur Klasse bzw. zu ihren ehemaligen MitschülerInnen durch.

Ablauf des Treffens

Das Treffen fand in angemieteten Räumlichkeiten, in einer Dorfhalle oder Bürgerhaus (dort in einer Mehrzweckhalle) statt, in der lange Tischreihen, Büffet und Theke aufgebaut waren.

2|Verloren und fremd. „Aber irgendwie war 's komisch, keiner hatte Lust, sich hinzusetzen, wir haben da alle irgendwie so rumgestanden. (...). Und zusammengesetzt haben wir uns dann eigentlich nur mit, ja so 'ner Clique, die halt auch in der Pause immer zusammen gestanden hat und uns unterhalten (...). Es waren viele einzelne Gruppen, so hab' ich es auf jeden Fall empfunden, die so 'n bisschen oberflächlich geplauscht haben und damit hat es sich. Und die Lehrer waren auch eingeladen und die haben auch in ihrem Grüppchen zusammen gestanden. (...).“

KOMMENTAR. Sanne vermittelt den Eindruck, dass sich die TeilnehmerInnen verloren und fremd fühlten. Alle haben „so rumgestanden“, waren in „viele einzelne Gruppen“ aufgeteilt, ohne Verbindungen untereinander. Selbst die LehrerInnen verlassen ihren Kreis nicht, sondern bleiben unter sich.

Situation vor dem Treffen

3|„Dann können wir immer noch was Anderes machen“. „Also ich hab’ zu der Zeit schon nicht mehr zu Hause gewohnt und die Einladung ist an meine Heimatadresse geschickt worden, meine Mutter hat mich dann angerufen und gesagt, dass – ich weiß nicht mehr wer das organisiert hat –, der oder die geschrieben hätten und dass es ‘nen Klassentreffen geben würde. Und ich hab’ daraufhin mit meiner Schulfreundin gesprochen, mit der ich immer noch Kontakt habe, ob sie auch ne Einladung gekriegt hat und ob wir da zusammen hingehen sollen oder ob wir da lieber nicht hingehen sollen. Und es ist dann eigentlich so gewesen, dass wir, da wir räumlich getrennt sind, gesagt haben: Wir nutzen das als Gelegenheit, um uns mal wieder zu treffen und auszutauschen und wenn das halt nichts Dolles ist, dann können wir immer noch was Anderes machen. Und wir haben uns dann beide angemeldet.“

KOMMENTAR. Sanne ist sich nicht sicher, ob sie der Einladung folgen soll. Die Entscheidung *für* das Treffen fällt, nachdem sie mit ihrer Schulfreundin geklärt hat, dass diese mitgeht und dass sie das Treffen für ihre Wiedersehen „nutzen“ wollen. Sanne sichert sich zu allen Seiten hin ab: Sie geht nur, wenn die Freundin auch geht, weil sie sich so sicherer fühlt (Begleitschutz) und plant ein Ersatzprogramm (mit ihrer Freundin alleine etwas zu unternehmen), falls das Treffen „halt nichts Dolles ist“. Sanne muss sich vorab absichern, um einer fremden Gruppe von MitschülerInnen begegnen zu können. Damit scheint sich das Gefühl zu verbinden, dass sie mit diesem Vorgehen Verluste von vornherein in Grenzen halten kann. Sanne bringt auch zum Ausdruck, dass sie fast nichts über ihre MitschülerInnen weiß („ich weiß nicht mehr, wer das organisiert hat“) und dass sie mit dem Treffen wenig verknüpft (relative Erwartungslosigkeit: „da“ hingehen). Versuche Sannes, den (wahren) Bedeutungsgehalt des bevorstehenden Treffen zu mindern bzw. umzudefinieren, indem sie der Begegnung von vornherein eine nur geringe Bedeutung beimisst.

4|Mit „gemischten Gefühlen“. „Ich würde eher sagen, dass ich mit ziemlich gemischten Gefühlen dahingegangen bin. Das hat vielleicht auch da dran gelegen, dass ich in der Klasse nur zwei Jahre war und wir, ja dadurch dass in der 9 und 10 die verschiedenen Schwerpunkte gebildet werden, sowieso nur Englisch, Deutsch und Geschichte oder Religion zusammen hatten und ansonsten die Klasse sowieso in verschiedenen Gruppen war, diesen Klassenverbund hat’s ja eigentlich in der 9 und 10 nicht mehr so gegeben (...).“

KOMMENTAR. Als Grund für ihre „gemischten“ Gefühle gibt Sanne an, dass sie „nur zwei Jahre“ in der Klasse gewesen sei und sich in dieser kurzen Zeit keine Klassengemeinschaft ausbilden konnte, zumal die Klasse „in verschiedenen Gruppen war“. Sanne beschreibt ihre Gefühle als „gemischt“, wobei Unsicherheit und Ängstlichkeit zu überwiegen scheinen und Freude auf das Treffen nicht herauszulesen ist. Es schwingt ihre Sorge mit, dass sie, die zu keiner Zeit Teil eines Klassenverbundes (im Sinne einer Gemeinschaft) war, nun auf ganz und gar Fremde treffen könnte. Der Begriff der „gemischten“ Gefühle drückt auch ihr Bemühen darüber aus, die Situation und ihre Gefühle zu kontrollieren. Sie nimmt sich in ihren Erwartungen zurück und distanziert sich schon im Vorfeld von ihren ehemaligen MitschülerInnen, indem sie eine Entfremdung voraussetzt.

5|*Was ist aus denen geworden?* „... es hat mich interessiert, was aus’ n paar Leuten geworden ist, natürlich, mit denen ich näheren Kontakt hatte und die ich dann eigentlich nicht

mehr gesehen hab', weil ich ja weiter zur Schule gegangen bin und die vielleicht weggezogen sind oder ne Lehre gemacht haben und so.“

KOMMENTAR. Welche Wege haben MitschülerInnen eingeschlagen, zu denen Sanne „näheren Kontakt hatte“? Sanne hebt ihr Interesse an der Entwicklung bzw. den Lebenswegen von ein „paar Leuten“ hervor. Das Interesse bezieht sich auf eine bestimmte Auswahl von „Leuten“, auf die, die Ähnlichkeiten mit ihrem eigenen Lebensweg aufweisen (hier scheint vor allem im Wegzug aus dem Heimatort eine solche Ähnlichkeit zu bestehen). „Natürlich“ hat Sanne auch damit einen deutlichen Grund für den Besuch des Treffens, da das Interesse und die Neugier am und auf den anderen (den man lange Zeit nicht gesehen hat) im allgemeinen Verständnis als Motivation zum Besuch eines solchen Treffens gilt. Es scheint, als suche Sanne geradezu nach einem überzeugenden Grund bzw. Anlass für ihre Teilnahme.

6| „*Eigentlich schon wieder so 'n Grund nicht dahin zu gehen*“. „*Ach!* Ich kann mich noch dran erinnern, dass noch irgendeine Frau angerufen hat, mit der ich eigentlich, die immer neben mir gesessen hat in der Schule, mit der ich aber eigentlich keinen Kontakt mehr haben wollte und gefragt hat, ob ich zum Klassentreffen ginge, weil sie dann auch ginge. Und das war eigentlich schon wieder so 'n Grund (lacht) nicht dahin zu gehen. Jedenfalls hab' ich dann gesagt, ich würde dahin gehen und sie ist auch dahin gekommen.“

KOMMENTAR. Sanne beschreibt eine Situation, die ihr weitere Argumente dafür liefert, um sich gegen den Besuch des Treffens entscheiden zu können. Sie wird von „irgendeine(r) Frau“ angerufen, zu der sie „keinen Kontakt mehr haben wollte“. „Eigentlich“ ein (weiterer) Grund „nicht dahin zu gehen“. Trotzdem bestätigt sie der ehemaligen Mitschülerin gegenüber im Gespräch ihr Kommen. An dieser Stelle spiegelt sich ihre Zwiespalt angesichts des Treffens wider: „Eigentlich“ will sie die Begegnung nicht, scheint sich aber dem starken Aufforderungscharakter der Einladung nicht entziehen zu können. Auf meine Frage hin, warum sie denn das Treffen letztendlich besucht hätte, führt sie im Nachfrageteil aus: „man macht das halt“ und eine solche Einladung „stellt man nicht in Frage“.

Sannes Überlegungen im Vorfeld des Treffens sind von Entfremdung und Distanziertheit geprägt: Entfremdung gegenüber ihren MitschülerInnen und ihre eigene distanzierte Haltung (als Antwort darauf?) dem Treffen gegenüber. Sanne ist in der Zwischenzeit eine andere geworden, gehörte aber schon früher nicht richtig dazu bzw. fühlte sich nicht zugehörig (Situation nach Schulwechsel als schwierige Zeit). Sanne will von vornherein einer Enttäuschung ausweichen: Sie sichert sich umfassend ab, plant ein Alternativprogramm am Abend und nimmt die Schulfreundin als Begleitschutz mit. Sanne zeigt sich wenig beeindruckt von der Einladung und ihren ehemaligen MitschülerInnen (beispielsweise: „da“ hingehen? „irgendeine Frau“) – ihre Erwartungen an das Treffen hält sie so klein wie möglich. Sie pflegt geradezu eine Distanziertheit dem Treffen gegenüber, um zu verhindern, dass sie das Ereignis emotional erreicht. Gleichzeitig bemüht sie sich, die Situation zu kontrollieren, indem sie eine alternative Planung des Abends (für den Notfall) entwickelt.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige MitschülerInnen

7| „*Aufgetakelte*“ Mitschülerinnen. „Während ich einfach gesehen hab', dass manche von denen ich erwartet hab', die was weiß ich mit 15 so aufgetakelt waren und so, von denen ich einfach erwartet habe, dass die was aus ihrem Leben machen (...).“

KOMMENTAR. Sanne scheint sich fast nur an äußerliche Attribute ihrer Mitschülerinnen zu erinnern. An keiner Stelle des Interviews berichtet sie über Persönliches oder Eigenschaften ehemaliger MitschülerInnen. „Aufgetakelt“ zu sein meint die Übertreibung in der Aufmachung, zu grell, zu viel. Auffällige Äußerlichkeiten, die auch exponierte Stellungen innerhalb einer Klasse verschaffen können. Es scheint, als würde Sanne Schadenfreude

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

empfinden. Darüber, dass die Ehemaligen ‚aus der ersten Reihe‘, von denen ja zu erwarten war, dass sie „was aus ihrem Leben machen“, gescheitert sind. Im Nachfrageteil führt Sanne aus: „Die sind ja so, vorher so positiv aufgefallen, die müssten eigentlich noch was viel Tollereres machen als du.“

8|„*Nach zwei Jahren ist sowieso Schluss*“. „Aber ich kannte halt viele, die in die Realschule gingen auch noch aus der Grundschulzeit und da war ‘s eigentlich schon so, dass ich mich sofort auch integriert und aufgenommen gefühlt hab’. Aber es ist was anderes, ob man so fünf Jahre zusammen ist, oder ob man weiß nach zwei Jahren ist sowieso Schluss, ach und wir hatten auch ne ziemlich chaotische Klasse.“

KOMMENTAR. Sanne erinnert sich, dass sie sich trotz ihres Schulwechsels „sofort auch integriert und aufgenommen gefühlt“ hat, da sie viele MitschülerInnen schon von ihrer Grundschulzeit her kannte. „Eigentlich“ also ein Schulwechsel ohne Probleme – „aber“, so führt sie weiter aus, wusste „man“, dass „nach zwei Jahren sowieso Schluss (ist)“. In soziale Beziehungen wurde also kaum investiert – ob die Zurückhaltung dabei nur von Sanne ausging oder auch von Seiten ihrer MitschülerInnen, bleibt unklar. Außerdem war die Klasse „ziemlich chaotisch“ – und ohne Struktur, so eine mögliche Erklärung der Situation, bleiben auch Beziehungen lose, ungefestigt und chaotisch.

9|*Kein Klassenverband*. „... und ansonsten die Klasse sowieso in verschiedenen Gruppen war, diesen Klassenverbund hat’s ja eigentlich in der 9 und 10 nicht mehr so gegeben (...)“

KOMMENTAR. Die spezielle Unterrichtsstruktur, beispielsweise der Unterricht in Arbeitsgemeinschaften, die von außen den Ablauf des Unterrichts und die Gruppenkonstellationen festlegt, verhindern „diesen Klassenverbund“. Ein Verbund, der Gemeinschaft bedeutet und den Sanne sich gewünscht hätte, der sich aber nicht entwickeln konnte.

10|*Mit Einigen viel gemacht*. „Und selbst Leute, mit denen ich früher viel gemacht habe und jeden Tag zur Schule gegangen bin oder die Pause verbracht habe (...)“

KOMMENTAR. Sanne berichtet, dass sie mit einigen „Leuten (...) früher viel gemacht“ hat. „Viel“ miteinander zu machen bezieht sich oftmals nicht nur auf die Quantität der gemeinsamen Aktivitäten, sondern auch auf die Intensität der Beziehung. Darüber erfahren wir bei Sanne nichts, die sich in ihrer Beschreibung einzig auf Orte gemeinsamer Aktivitäten reduziert (Schulweg, Pause). Im Nachfrageteil führt sie aus, dass sie „bis auf (die; dV) Clique auch wenig Beziehungen“ hatte (die Clique bestand aus insgesamt 6 SchülerInnen; 4 zählten dabei eher zum inneren Kern und 2 waren eher außen stehend).

11|*Panik vor den neuen Klasse*. „Ich denk mir, es ist ja schon ‘ne ziemlich schwierige Zeit so in der (///), mitten in der Pubertät, in ‘ne andere Klasse zu gehen und das ist mir auch nicht, nicht leicht gefallen. Also es ist schon das Gefühl wo ich mich dran erinnern kann, die ganzen Sommerferien über, nur Panik davor hatte wie das wird.“

KOMMENTAR. Sanne erinnert sich an „Panik“, an eine übermächtige Angst während einiger Wochen in den Sommerferien. Panik lähmt und ergreift die ganze Person. „Wie das wird“: mit neuen MitschülerInnen und LehrerInnen zurecht zu kommen, „in ne andere Klasse zu gehen“ – und das „mitten in der Pubertät“. Der Schulwechsel gestaltet sich besonders „schwierig“, weil er mitten in eine Entwicklungsphase fällt, die ohnehin schon von Verunsicherung geprägt ist.

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschülerinnen

Die äußeren Bedingungen bieten keine guten Chancen für eine optimales Beziehungs- und Klassenklima (Sanne war nur zwei Jahre in der Klasse etc.). In ihrer Schulzeit antizipiert sie das nahe Ende der Klasse („man weiß nach zwei Jahren ist sowieso Schluss“). Vor diesem Hintergrund erscheinen ihr zeitliche und emotionale Investitionen kaum lohnend.

Erinnerungen an: Schule und LehrerInnen

Die Erinnerungen, die Sanne im Interview mitteilt, beziehen sich ausschließlich auf die Grundschule, das Gymnasium und die Fachoberschule – Erinnerungen an die Realschule fehlen.

An die Lehrerin in der Grundschule. „Dann kann ich mich noch daran erinnern, dass ich irgendwann in der Grundschule immer total, ich war immer gut in künstlerischen Fächern und hab' glaube ich im dritten oder vierten Schuljahr, mussten wir irgendwie so 'n mit Filz und Stoff so 'ne Figur sticken, und ich hab' das gemacht und war, (...) und dann hat die Lehrerin gesagt, ich hab' das nicht selber gemacht. Ich weiß nicht, da hatte ich tierischen Stress deswegen, da ist meine Mutter mit dahingegangen, auf jeden Fall musste ich das ganze noch mal neu machen, damit sie mir auch glaubt, dass ich 's selbst gemacht habe. (...). Also ich hab' noch 'ne (?.) irgendwie noch total genau vor mir, das werde ich auch nie vergessen.“

An den Lehrer vom Gymnasium. „Und hab' noch eine aus der Gymnasiumszeit, 'ne sehr negative. (?.) bei unserem Lehrer, der hat uns immer Vokabeln abgefragt, und wenn man die Vokabel nicht wusste, musste man aufstehen, und dann hatte man noch drei Möglichkeiten, also man musste dann drei richtig haben, um sich wieder setzen zu dürfen, und wenn man diese drei nicht, also wenn man dann irgendwie vor lauter Aufregung (?.) kriegteste 'ne Fünf. Das fand ich total hart“.

An den Lehrer der Fachoberschule. „Da fällt mit eigentlich nur eine Klassenfahrt ein in der Fachoberschule nach Bergisch Gladbach, wo wir mit unserem Klassenlehrer gemeinsam waren, (...) und unser Klassenlehrer uns dann erlaubt hat, wir durften ihn während der Klassenfahrt duzen, aber danach nicht mehr. Das fällt mir noch irgendwie so ein, und dass wir viele Spiele gemacht haben, die Vertrauen in Mitschüler gefördert haben. War 'ne total gute Erfahrung.“

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen und die ‚Erinnerungslücke‘

Sanne berichtet von prägenden Erlebnissen mit ehemaligen LehrerInnen, die, mit Ausnahme der Fachoberschulzeit, durchweg negativ sind. Auffallend ist, dass sie die Realschulzeit ausspart. Es scheint, dass sich die innere Distanz zur Schule und zu ihren MitschülerInnen bis in ihre Erinnerungswelt hinein fortsetzt. Möglich ist, dass Sanne Erinnerungen ausspart oder verdrängt, weil es sich um überwiegend negativ gefärbte Erinnerungen handelt oder dass es keine konkreten Erinnerungen (oder konkret Erinnerbares) gibt, weil Gemeinsames bzw. gemeinsam Erlebtes fehlt.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen MitschülerInnen

12| „So“ möchte Sanne nicht leben. „Für mich selbst hat das bedeutet, dass ich mit den Menschen ganz wenig anfangen konnte in dem Augenblick und dass mir noch viel bewusster geworden ist, dass ich so nicht leben möchte. Dass ich's auch nicht, ich hab's auch nicht lange ausgehalten auf dem Klassentreffen, weil nach, außer so 'n paar Sachen, dass man sich über Lehrer unterhalten hat und den Lebensweg bis zu dem Punkt beschrieben hat ja eigentlich keine Kommunikation möglich war. Und man auch gemerkt hat, dass man sich nichts zu sagen hat und sich das eigentlich auch nicht (///) für das Schicksal des anderen weiter interessiert.“

KOMMENTAR. Die Begegnung ist für Sanne von Distanz und Fremdheit gekennzeichnet. In der direkten Gegenüberstellung („in dem Augenblick“) wird Sanne deutlich, dass sie „mit den Menschen ganz wenig anfangen“ kann. Ihr wird „noch viel bewusster“, dass sie „so nicht leben möchte“. Ihre ehemaligen MitschülerInnen spiegeln einen negativen Lebensentwurf

bzw. ein Konzept, von dem sich Sanne eindeutig distanziert. Bis auf „so ‘n paar Sachen“ war „eigentlich keine Kommunikation möglich“. Sanne findet kein verbindendes Gesprächsthema, das über oberflächlichen Small-Talk hinausgeht. Sanne legt offen, „dass man sich nichts zu sagen hat“ und sich „auch nicht für das Schicksal des anderen interessiert.“ Eine unerträgliche Situation für Sanne, die sie schließlich mittendrin beendet.

13|*Enttäuscht vom Leben der anderen*. „... von denen ich einfach erwartet habe, dass die was aus ihrem Leben machen, die Portemonnaies hervorholen und die Fotos von ihren Familien zeigen, ich weiß nicht, da war ich enttäuscht von denen, von ihrem Leben, einfach so.“

KOMMENTAR. Ihre Erwartungen an eine ‚positive‘ Entwicklung ihrer MitschülerInnen werden enttäuscht. Es scheint, als hätte Sanne vor allem berufliche Karrieren erwartet, ihre ehemaligen MitschülerInnen haben aber vor allem Familien gegründet, die sie voller Stolz in Fotografien präsentieren. Auch diese Stelle verdeutlicht die Unterschiedlichkeit und Unvereinbarkeit der Lebensentwürfe und -wege zwischen Sanne und ihren ehemaligen MitschülerInnen. In den Blick nimmt Sanne vor allem das, was sie von den anderen unterscheidet und damit auch von ihnen trennt. Es gibt und gab keine Gemeinsamkeiten, weder in der zurückliegenden Schulzeit, noch in der Gegenwart.

14|*„Fast nicht erkannt“*. „Und mir ist halt auch aufgefallen, dass ganz viele mich angekuckt haben und gesagt haben: ‚Ich hätte dich fast nicht erkannt‘ und mir das aber mit anderen genauso gegangen ist und das man schon irgendwie: ‚Ja, ich bin die und die und war in der und der Klasse.‘“

KOMMENTAR. Gefühle von Fremdheit zeigen sich auf beiden Seiten – bei Sanne und bei ihren ehemaligen MitschülerInnen. Es fällt schwer, den anderen zu erkennen, weil er sich äußerlich stark verändert hat. Bei Sanne scheint es so, als könnte sie keine vertrauten Züge entdecken, weil sich schon während ihrer Schulzeit Gefühle von Distanz und Fremdheit gegenüber ihren ehemaligen MitschülerInnen gebildet haben.

15|*„Oberflächlich“*. „Und zusammengesetzt haben wir uns dann eigentlich nur mit, ja so ‘ner Clique, die halt auch in der Pause immer zusammen gestanden hat und uns unterhalten, und mit den anderen halt nur so kurz ausgetauscht: Ja, was machst du oder so. Aber jetzt nicht, mit den anderen kein tiefgreifenderes Gespräch geführt, ne. Es war einfach nicht so. Es waren viele einzelne Gruppen, so hab’ ich es auf jeden Fall empfunden, die so ‘n bisschen oberflächlich geplauscht haben und damit hat es sich.“

KOMMENTAR. Sanne trifft mit der Clique wieder zusammen, die auch schon zu Schulzeiten bestand. Mit den Mitgliedern dieser Clique kommt auch eine Unterhaltung zu Stande. An dieser Stelle deutet sich zwischen der Clique und den „anderen“ ein Unterschied in der Art der Kommunikation an: mit den „anderen“ tauscht sie sich „nur so kurz“ aus, „tiefgreifende“ Gespräche werden nicht geführt, weil die Situation oder Atmosphäre dazu „einfach“ nicht geeignet war. Zum Schluss ihrer Beschreibung führt sie die Clique und die „anderen“ wieder zusammen: Insgesamt, so ihre Aussage, gab es „viele einzelne Gruppen“ (mit dazu zählt sie wahrscheinlich auch ihre frühere Clique), die jeweils „so ‘n bisschen oberflächlich geplauscht haben“.

16|*„Steif und künstlich“*. „Steif und künstlich und ja eher gezwungen als freiwillig, weil die Menschen, die sich da getroffen haben, würden sich auf ner Party freiwillig nie zusammentun.“

KOMMENTAR. Die Begegnung wird von Sanne als „gezwungen“ bzw. erzwungen empfunden. Sie ist nicht „freiwillig“ da, sondern weil sie sich zum Besuch des Treffens verpflichtet fühlte. Die Atmosphäre entspricht ihrem Gefühl, wird als „steif und künstlich“ erlebt – verkrampt, formell und unpersönlich.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

17| *Unterschiedliche Welten prallen aufeinander.* „Und ich bin mir auch sicher, dass mir ganz bewusst ist, dass ich mich anders entwickelt habe, als sich vielleicht meine Eltern von mir gewünscht hätten und dass ich das vielleicht auch da rein gebracht habe in dieses Klassentreffen.“ // „Ich glaub schon, dass ich von diesem lieben, netten, braven Mädchen, was ich in der 10. und 9. Klasse mit Sicherheit war, dass ich das einfach nicht mehr war, dass ich ja dadurch, dass ich mit 19 nach (Name der Stadt) gegangen bin, und alleine gelebt hab’, ja schon ‘nen ganzes Stück erwachsen geworden bin, irgendwie auch Erfahrungen gemacht hab’, meine Freiheit ausgekostet habe und ähm mich halt auch eher durchsetzen konnte, was ich vielleicht während der Schulzeit nicht so gemacht habe.“

KOMMENTAR. Sanne ist sich ihrer *anderen* Entwicklung „ganz bewusst“, einer Entwicklung, die den Erwartungen ihrer Eltern nicht entsprach. Gleichzeitig wird ihr auch deutlich, dass sie sich von diesem „lieben, netten, braven Mädchen“ aus der Schulzeit entfernt hat. Auch den ehemaligen MitschülerInnen gegenüber ist sie „das einfach nicht mehr“. Sanne ist „erwachsen“ geworden, und zwar durch „Erfahrungen“, die sie alleine (allein auf sich gestellt, mit ihrer Durchsetzungskraft) außerhalb des einengenden und sicheren Heimatortes *gemacht* hat. Ein Erleben von „Freiheit“ („ausgekostet“), das sie den anderen voraus hat. Diese Erkenntnis und dieses Bewusstsein bringt sie ins Treffen „rein“. Zwei Welten prallen aufeinander, auch weil Sanne erwartet, dass ihr Anderssein (oder auch ihre Weiterentwicklung) in der Begegnung sichtbar, vielleicht gar als Abweichung definiert und behandelt werden könnte.

18| „*Schrecklich*“. „Für mich ist es einfach nur so schrecklich gewesen, dass ich's nach zwei Stunden oder anderthalb Stunden mit der (Name der Freundin) beschlossen hab’, dass wir eigentlich bescheuert sind, die kostbare Zeit auf diesem Klassentreffen zu verbringen und dass wir uns doch viel lieber in die nächste Kneipe verziehen und für uns quatschen. (...). Da haben wir natürlich erstmal drüber hergezogen und eigentlich beschlossen, dass das das erste und das letzte Mal war, da hinzugehen. Und es ist heute immer noch so (lacht), wenn wir uns daran erinnern, dass beide das noch gleich schrecklich finden und äh für uns beide auch ganz klar ist, dass wir zum Klassentreffen von der Schule nicht mehr gehen würden (...).“

KOMMENTAR. Nach kurzer Zeit bricht Sanne das als „schrecklich“ empfundene Treffen gemeinsam mit ihrer ehemaligen Schulfreundin ab. Ein Ausbruch aus einer als zwanghaft erlebten Situation, der von Sanne und ihrer Freundin beschlossen wird, nachdem sie das Treffen ca. zwei Stunden ertragen haben. Sie verbringen den Rest des Abends in eigener Regie, wobei das gesprächsleitende Thema das abgebrochene Treffen ist. Die gescheiterte Begegnung ist auch heute noch in den Erinnerungen präsent und ruft die gleichen schrecklichen Gefühle wach („dass beide das noch gleich schrecklich finden“). Beide fassen den Beschluss, kein „Klassentreffen von der Schule“ mehr zu besuchen.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen MitschülerInnen und das vorzeitige Ende einer schrecklichen Begegnung

Sanne ist von der Begegnung vor allem enttäuscht und beendet den ‚Schrecken‘ des Treffens durch ein vorzeitiges Ende. Das Erleben der Begegnung als erzwungen und gezwungen, oberflächlich, als steif und künstlich hat einen Hintergrund: Zum einen scheint das, was Sanne während des Treffens erlebt, nicht neu; vielmehr könnte es als Fortsetzung distanzierter und oberflächlicher Beziehungen angesehen werden, die in die Schulzeit zurückgehen. Zum anderen trennt die Entwicklung, die Sanne genommen hat, sie von den anderen ab, so dass sie auch das Treffen nur als unpersönliche Veranstaltung wahrnehmen kann. Durch die Begegnung mit ihren ehemaligen MitschülerInnen wird Sanne aber auch einiges bewusst: wie sie nicht leben will, aber auch, wer sie ist, ihre Stärken und ihren Standort.

Die Begegnung mit den LehrerInnen

Kein Interesse bei den LehrerInnen. „Und die Lehrer waren auch eingeladen und die haben auch in ihrem Grüppchen zusammen gestanden. Es hat nicht ein Lehrer mal irgendwie gesagt: ‚Na, was machste oder so, das fand ich auch irgendwie ‘nen bisschen blöd.‘“

Begegnungsdeutungen: Die LehrerInnen und der fehlende erste Schritt

Auf ähnlich distanzierter und entfremdeter Ebene spielt sich auch die Begegnung mit den ehemaligen LehrerInnen ab. Es kommt kein Kontakt zu Stande, weil die LehrerInnen ‚unter sich‘, in ihren „Grüppchen“ bleiben. Von den LehrerInnen geht kein erster Schritt aus und sie scheinen damit für Sanne an der Entwicklung ihrer ehemaligen SchülerInnen nicht interessiert zu sein.

Das Thema bei Sanne

Sannes Thema ist das der (überwiegend negativen) *Abgrenzung gegenüber den anderen*. Dabei gewinnt ihre eigenes Selbstbild an Kontur: Sanne wird sich einerseits bewusst darüber, wie sie nicht leben will, andererseits werden ihr aber auch eigene Entwicklungsschritte deutlich. Sie erkennt, was sie bereits geschafft hat. In der Begegnung ist sie weitestgehend darum bemüht, Nähe und Gemeinsamkeiten zu vermeiden. Unterschiede und Unvereinbarkeiten der Lebenswege treten auf diese Weise klar hervor und bieten die Basis für den Vergleich (die anderen geben dabei eine eher negative Vergleichsfolie ab).

Portrait – Herr Wilmer

Zur Person Herr Wilmer ist zum Zeitpunkt des Interviews 66 Jahre alt und seit drei Jahren im Ruhestand. 1945 kam Herr Wilmer als Flüchtlingskind nach Berlin und besuchte von diesem Zeitpunkt an ein Jungen-Gymnasium, das er 1950 mit dem Abitur abschloss. Anschließend studierte er in einem betriebswirtschaftlichen Studiengang, später berufsbegleitend Psychologie. Beruflich war er als Verkaufsleiter in der Elektroindustrie tätig. Herr Wilmer hat zwei Söhne, ist nach zwei Ehen allein stehend und lebt in einem großen Freundeskreis in Berlin.

Zum Treffen Herr Wilmer organisiert immer wieder Klassentreffen sowie regelmäßige Bierabende im Kreise Ehemaliger (Stammtisch). Anlässlich des 100-jährigen Schuljubiläums hat Herr Wilmer in einer Gruppe Ehemaliger einige Monate vor dem Interview eine große Ausstellung und Dokumentation ins Leben gerufen.

Auswahl des Interviewpartners und Interviewsituation Herrn Wilmer konnte ich über die ZeitZeugenBörse Berlin für ein Interview gewinnen. Wir telefonierten miteinander und vereinbarten, dass ich an einem der Bierabende in Berlin teilnehmen sollte. Interessant für meine Arbeit war, dass Herr Wilmer regelmäßig Treffen Ehemaliger seiner Schule organisierte und sich in der Zwischenzeit ein Stammtisch etablieren konnte. Das Interview fand in der Wohnung (im Wohnzimmer in der Sitzecke) von Herrn Wilmer statt. Ich wurde mit Kaffee und Gebäck versorgt. Das Interview dauerte gut zwei Stunden. Herr Wilmer erzählte flüssig und an einigen Stellen überaus spannend – nach meinem Eindruck bemühte er sich, private Informationen auszusparen. Später am Abend trafen wir uns zum Bierabend in einer Gaststätte im Kreis der Ehemaligen wieder.

Die Gestaltung der Treffen

Anlass, Initiative und Organisation der Treffen – Herr Wilmer als Hauptinitiator

1|*Gibt ein Ehemaliger die Initialzündung.* Nach dem Tod des Klassenlehrers „... bröckelte das ja eigentlich recht schnell auseinander und da hat ja dann einer von uns die Initiative ergriffen, sicherlich ohne diese Überlegung: jetzt muss ich ne Initialzündung geben. Aber es hat sich nachher als Initialzündung rausgestellt und (///)“.

KOMMENTAR. Der ehemalige Klassenlehrer war das verbindende Element in der Gruppe der Ehemaligen. Nach seinem Tod „bröckelte“ die Gemeinschaft, so dass jetzt einer der ehemaligen SchülerInnen die „Initiative“ ergreifen und für den Fortbestand der Gemeinschaft sorgen musste. Rückblickend hatte das erste Treffen die Funktion eines Anschubs – in der Folge wurden die Ehemaligen selbst für die Fortsetzung und Sicherung ihrer Gemeinschaft aktiv.

2|*Die Ehemaligen verteilen sich übers Land.* „... Ja also, mit dem Tod von L. (Name des Lehrers) war diese, das war weg. Aber es war auch nach dem Abitur, nicht gleich nach dem Abitur, aber sagen wir mal so ein Jahr später, wurde das auch immer schwieriger, weil es gab viele, die, wir waren ja nur 17 Leute, war ja sowieso nicht sehr viel, und der eine ging nach Hamburg (...), der eine studierte in Frankfurt, der andere geht zu seinem Vater nach München, studierte in München – es waren ja also oft nicht mehr als 6, 7 in Berlin, wenn's überhaupt, in der Ausbildung. Die machten ja die unterschiedlichsten Ausbildungen.“

KOMMENTAR. Die Geschichte dieser Ehemaligengemeinschaft ist wechselhaft und auch eine Geschichte wiederholter Trennungen. Die Situation nach dem Abitur beispielsweise stellte sich so dar, dass gut die Hälfte der „17 Leute“ ihre Ausbildung und ihr Studium außerhalb Berlins machten.

3|*Freundschaften sorgen für den Bestand.* „Und, aber da bewährte sich das eben, dass es innerhalb der Klasse, unabhängig von diesem Klassenverband als gesamtem, für den ich natürlich auch ein bisschen gesorgt hab’ als, ich war 5 Jahre lang Klassensprecher, und das daneben aber, und das war also das wichtigere, dass da also auch richtige Freundschaften existierten. (...). Aber dadurch war es einfacher, immer die Klasse zusammen zu halten. Weil ich eigentlich, das war ja manchmal gar nicht möglich, alle zu erreichen. Aber wenn ich den erreichte, wenn ich A erreichte, hab’ ich B und C schon miterreicht. Denn die sorgten schon dafür, dass es weiterging.“

KOMMENTAR. Für den Zusammenhalt sorgten im Kern „richtige Freundschaften“, die als kleine Gemeinschaften die große Gemeinschaft „Klasse“, zusammenhielten. Kleine Einheiten, die für Kontinuität und Stabilität in der Gesamtgruppe sorgten, auch dadurch, dass der Informationsfluss durch sie gewährleistet war (Netzwerk konnte aufrechterhalten werden).

Teilnahme von (Ehe-)PartnerInnen

4|„Und, das war also ‘nen großes Klassentreffen, wo alle hinjefahren sind mit Frauen und da gefeiert haben. Det war sehr hübsch.“

KOMMENTAR. Zu den großen Treffen werden auch die Frauen eingeladen. Wie Herr Wilmer in der Chronik schreibt: „Wir wollten weiter zusammen bleiben und begannen damit, die jungen Ehefrauen zu integrieren, indem wir sie zu besonderen Treffen – meist Kegeln, manchmal Theater – einluden. (...). Aus den Schülerfreundschaften waren Familienfreundschaften geworden.“

Ablauf des Treffens

In der Folge trafen sich die Ehemaligen immer wieder. Einmal zu den Bierabenden in unterschiedlichen Kneipen und Restaurants im kleineren Kreis und als große Gemeinschaft auf größeren Klassentreffen bzw. besonderen Jubiläen.

Die Bierabende

5|*Der xte Kneipenwechsel.* „... dazwischen (zwischen den großen Klassentreffen; dV), das ist ja nie protokolliert worden, dazwischen diese Treffen in der Kneipe, die Bierabende, die sind ja nie protokolliert worden. (...) Wir haben auch x mal die Kneipe gewechselt. Es spielte sich alles in (Name des Stadtteils) ab. Also alles im Bannkreis der Schule irgendwo. Nein, später, das stimmt nicht ganz, wir sind nachher, als (Name des Lehrers) älter wurde, haben wer denn, um ihm entgegen zu kommen, damit sein Weg nich so weit is nach (Ortsname) (...). Wie gesagt, die Kneipe gewechselt. Und heute wechseln wir die Kneipe nun noch. Und wo wir uns heute treffen, das ist das erste Mal. Da is einer drauf gekommen durch ne Zeitungsannonce und ich war sehr damit einverstanden, weil's für mich sehr bequem ist, weil's hier um die Ecke is. Ob das nun die richtige is, weiß ich nich. Ach, da gibt's so Leute, die mosern dann: Ja, nehmt nich so ‘ne teure Kneipe und die sind dann so furchtbar sparsam. Na ja gut, da gibt's dann natürlich auch Moserein.“

KOMMENTAR. Die Bierabende finden in der Kneipe statt. Anfangs im „Bannkreis der Schule“ bzw. in der Nähe des Lehrers, später in wechselnden Kneipen. Es scheint, als Sorge die Gruppe der Ehemaligen so für Abwechslung – indem der vertraute, altbekannte Kreis sich in immer wieder neuen Umgebungen inszeniert. Dadurch, dass die Treffen nicht am gleichen Ort stattfinden, hat auch ein jeder theoretisch die Chance, eigene Vorschläge für einen Treffpunkt einzubringen, beispielsweise unter den Gesichtspunkten der Kosten oder der Entfernung zum Wohnort etc. Dennoch „gibt’s so Leute, die mosern dann“, weil die Kneipe zu teuer ist. Ein Verhalten, das Herr Wilmer als „natürlich“ beschreibt, weil „Moserein“ mit dazu gehören.

6|*Gewöhnlich ohne Frauen.* „... bloß normalerweise machen wir Bierabende ohne Frauen, und jetzt haben wir gesagt, dass wenn wir die Frau (eines verstorbenen Klassenkameraden; dV) einladen, dann müssen wir die anderen natürlich auch mitbringen, sonst ist das ja Quatsch, nicht.“

KOMMENTAR. Bierabende finden gewöhnlich ohne Frauen (Ehefrauen und Lebenspartnerinnen) statt. Grund für die Öffnung des Kreises ist der Tod eines ehemaligen Klassenkameraden. Die Ehemaligen kümmern sich um die Witwe ihres verstorbenen Mitschülers, laden sie zu den Bierabenden ein und „müssen“ deshalb auch alle anderen Frauen mit einladen.

7|*„Irgendeiner hat immer was zu erzählen“.* „Da wird irgend was besprochen, und ansonsten wird mehr oder weniger kräftig getrunken (lacht). I: mit Stammtischcharakter? Ja, wobei der Stammtisch natürlich da zweimal im Jahr stattfindet oder irgendwie so (///). Es ist kein Stammtisch in dem Sinne. Da isst man was, der Lust hat isst was, der keine Lust hat, isst nicht, und dann wird was getrunken und vielleicht mal ‘nen Schnaps getrunken oder ‘nen Glas Wein, oder was weiß ich. (...)“ // „... Es ergibt sich. Irgendeiner hat immer was zu erzählen, was den anderen dann auch interessiert. Und ansonsten wird manchmal über Politik geredet, manchmal (///), das ist, da gibt's keine, da kann über alles geredet werden und, aber das ist eigentlich nie so, dass wir stumm dazusitzen.“

KOMMENTAR. Die Bierabende folgen keinem starren Reglement. Auf meine Nachfrage, ob die Bierabende mit einem Stammtisch vergleichbar seien, antwortet Herr Wilmer, dass ein Stammtisch regelmäßig („zweimal im Jahr“) und am gleichen Ort („da“?) stattfindet und der Bierabend kein Stammtisch „in dem Sinne“ sei. Der Verlauf der Abende „ergibt sich“, sowohl ob und was getrunken und gegessen wird, als auch die Gesprächsthemen. Ein offener und vertrauter Kreis, in dem „über alles geredet“ werden kann und in dem es „nie“ so ist, dass die Ehemaligen „stumm dazusitzen“.

8|*Planungsrunde.* „Also, das gibt zwei unterschiedliche Sachen. Einmal, das wird heute zum Beispiel Thema sein, ist es etwas wenn, meistens bin ich das, oder (Name), wenn wir die Drahtzieher, sag ich mal, was von den anderen wollen. Und sagen: ‚Leute, wir müssen mal wieder das und das machen‘ und was meint ihr denn dazu, und und und. Ja, dann gibt also auch Abstimmung und so. Und dann gibt's Meinungsaustausch. Heute haben wir dieses Klassentreffen, abgesehen mal von der (Name), dieser Frau da, haben wir gesagt, wir müssen uns, wir müssen jetzt anfangen uns vorzubereiten auf unser großes Klassentreffen im Jahre 2000. Denn im Jahre 2000 ist 50-jähriges Abitur-Jubiläum, so. (...). Wann sollten wir 's machen? Natürlich, wir haben am 23. Juni Abitur gemacht und müssen ja nicht unbedingt an dem Tag machen.“

KOMMENTAR. Die Bierabende haben zwei Richtungen: einmal die im oberen Abschnitt 7| beschriebenen offenen Abende ohne Tagesordnung, zum anderen die Abende mit Tagesordnung, in denen anstehende Projekte abgestimmt und geplant werden. Aktuell steht die Planung des „großen“ Klassentreffens an. Herr Wilmer bezeichnet sich und einen ehemaligen Mitschüler als „Drahtzieher“, die „was von den anderen wollen“ und die Strukturierung der Projekte und Planungen sowie die Motivierung der anderen Ehemaligen übernehmen.

9|*„Erinnerungssachen“.* Da wird das natürlich auch benutzt, da fragt der eine den anderen, ja, was ihm da so, oder haste von dem, es wird ne Menge Erinnerungssachen, haste, da kommt einer und sagt: ‚Mensch, ich hab‘ den ausjebuddelt, der ist mir über'n Weg gelaufen. Wisst ihr noch? Wer war denn das?‘ Und dann fragt der andere und so. (...)“

KOMMENTAR. Die Treffen bieten Raum und Gelegenheit, „Erinnerungssachen“ auszutauschen. Wird aktuell eine Person aus der gemeinsamen Vergangenheit „ausjebuddelt“, dann wird dies berichtet und gemeinsam versucht, diese Person zu ‚verorten‘.

Meine Eindrücke vom Bierabend

Der „Bierabend“, an dem ich teilnehmen durfte, fand an einem Freitagabend im November, ab 20 Uhr statt. Ort des Treffens war eine nostalgisch eingerichtete Gaststätte (Thema: Berlin um 1900), die an diesem Abend zum ersten Mal aufgesucht wurde. 10 Personen waren anwesend, darunter auch Frauen. Alle saßen um einen Tisch herum, inmitten der Gaststätte, in der es laut und betriebsam zuging. Im Hintergrund wurde Musik vom Band gespielt (Berliner ‚Gassenhauer‘). Die Atmosphäre im Kreis der Ehemaligen war locker und offen. Schon nach kurzer Zeit empfand ich mich in dieser Runde nicht mehr als fremd oder störend. Dies lag zum einem daran, dass ich herzlich begrüßt und aufgenommen wurde, hatte zum anderen aber sicher auch damit zu tun, dass Herr Wilmer mich im Vorfeld angekündigt hatte und mein Kommen freudig erwartet wurde. Das Interesse an meiner Arbeit war dementsprechend groß. Nachgefragt wurde immer wieder, wie denn andere Treffen verlaufen würden; im Mittelpunkt standen aber Aussagen und Berichte über die eigenen kleinen und großen Treffen. Mein Eindruck war, dass den Ehemaligen meine Teilnahme die Möglichkeit bot, jemandem von außen (einer interessierten ZuhörerIn, die zudem auch noch wissenschaftlich interessiert war), über die Gemeinschaft berichten zu können.

9a| *Über die Ehemaligengemeinschaft:* Immer wieder betonen die Ehemaligen das Besondere der Gruppe, die den Einzelnen „durch das ganze Leben“ begleitet. Eine einzigartige Gemeinschaft wird herausgestellt, beispielsweise: „wir sind etwas besonderes“, (so etwas wie uns) „gibt es kaum, auch in der Nachkriegszeit nicht“. Daneben spielen aber auch Einzelfreundschaften innerhalb dieser Gemeinschaft eine große Rolle, wie dies zum Beispiel in folgender Aussage deutlich wird: „Erst war er mir (in der Schulzeit; dV) egal, heute ist er mein Freund. Als er schwer krank war, hab’ ich ihn im Krankenhaus besucht.“ oder „Freundschaften gehören hier dazu“. Gegenseitige Einladungen zu Geburtstagen gibt es aber nur in Ausnahmefällen.

9b| *Über den Lehrer:* Ein großes Thema war auch der ehemalige (bereits 1963 verstorbene) Klassenlehrer, der sehr verehrt wurde und wird. Er ist der „große“ Lehrer, dessen Grab regelmäßig gemeinsam besucht wird (vor allem im Rahmen größerer Veranstaltungen), der Lehrer mit „Charisma“, für den „jeder (...) eine Persönlichkeit (war; dV), die er entsprechend behandelt hat“. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis war „ein ganz dolles“, er war „nie kumpelhaft, immer Respektperson“ eine „außergewöhnliche Persönlichkeit“, vom „Wesen vornehm und zurückhaltend, nie schulmeisterlich“. Die Schüler stehen in seiner Tradition: „Er hat Liebe zur Mathematik und Physik vermittelt (...) eine wunderbare Wissenschaft“ und er hat „zwei Dinge (eingebracht; dV): einmal seine fachliche Potenz, zum anderen menschliches Engagement“. Der Lehrer hat sich über den Unterricht hinaus um seine Schüler gekümmert: Er hat sie beispielsweise „zum Kino“ oder „zu sich nach Hause (...) eingeladen, auch zum 70. Geburtstag“ – Begegnungen, die von einer besonderen „Stimmung“ begleitet wurden, die „so was von einmalig“ war.

9c| *Weitere Themen des Abends:* waren die Nachkriegszeit, Entbehrungen, der Kampf ums Überleben. Offizieller und Haupt-Programmpunkt des Abends war die Planung der anstehenden Feier zum 50-jährigen Abitur. Überlegt wurde, das Regierungsviertel oder die Festspiele zu besuchen, oder einen Roulette-Abend zu veranstalten. Kultur ist angesagt: „Kultur ja, aber nicht hochgestochen“. Geplant wurde weiterhin eine Fahrt mit dem Dampfer, eventuell mit Übernachtung. Aufgaben wurden verteilt: Wer übernimmt beispielsweise die Vervielfältigung des Fest-Programms?

Die Klassentreffen

10| *Klassentreffen im „Umland“ – den Mitschülern entgegen.* „Wir haben, (...) wir haben natürlich die Wende, die politische Wende in Deutschland dazu benutzt, bei den Klassentreffen jetzt auch ins Umland zu gehen. Und das einfach mal kennen zu lernen und wir

haben jetzt die Möglichkeit, nicht.“ „Wir haben im, Ende Juni dieses Jahres, (...) ein Klassentreffen gemacht in (Ort) in Franken, da lebt einer von uns. Und, das war also ‘nen großes Klassentreffen, wo alle hingefahren sind mit Frauen und da gefeiert haben. Det war sehr hübsch.“

KOMMENTAR. Auch die Klassentreffen finden, ähnlich wie die Bierabende, an wechselnden Orten statt. Nach der ‚Wende‘ nutzen die Ehemaligen die Chance, ihre Treffen auch in die neuen Bundesländer zu legen und „das einfach mal kennen zu lernen“. Die Gruppe fährt ihren ehemaligen Mitschülern entgegen. Die Ehefrauen sind bei den großen Klassentreffen dabei.

Das Schuljubiläum

11|*Die Vorbereitung auf das 100-jährige Schuljubiläum.* „... dass diese Feier vorbereitet wird, dieses Jubiläum vorbereitet wird und jedenfalls da gab’s eine Kontaktlehrerin (...) die hab’ ich dann angerufen (...) und dann bin ich zu ‘ner Sitzung gekommen, zu diesem vorbereitendem Festausschuss und der bestand also aus Lehrern, aus Schülern, aus der Schülervvertretung, aus Elternvertretern und dann also, dann hab’ ich gesacht: ‚ja, is gut, wir können uns daran beteiligen so und so, was halten sie denn davon, ich mach Ihnen ‘nen Vorschlag, ich mach Ihnen ‘nen Konzept.‘ Und dann hab’ ich ‘nen Konzept gemacht, hab’ gesacht, ‚ich könnte mir vorstellen, dass wir ne Ausstellung machen.‘ Es gab mehrere Möglichkeiten. Ja, wir hätten auch ‘nen Theaterstück einstudieren können. (...). Und dann kam es eben zu dieser Zusammenarbeit mit einer jetzigen Klasse. Dadurch haben wir also jetzige Schülerinnen kennen gelernt, ja die Jungs waren ja alle zu faul, bis auf einen, waren also meistens Mädchen und den Kontakt zu jetzigen Lehrern. Wobei, sollte ich vielleicht nicht erwähnen (lacht). Also mit den Schülern bin ich prima ausgekommen (lacht), aber mit den Lehrern hab’ ich bloß den Kopp geschüttelt. Also was sich da heute als Lehrer da rumtummelt ist teilweise wirklich (///). Gut, äh. So und dann haben wir also diese Ausstellung gemacht, das hat natürlich unheimlich viel Arbeit gemacht.“

KOMMENTAR. Herr Wilmer nimmt den Kontakt zum Festausschuss der ehemaligen Schule auf und erarbeitet ein Konzept. Er schlägt eine Ausstellung vor, die dann in Zusammenarbeit mit aktuellen SchülerInnen einer Klasse vorbereitet wird. Es fällt auf, dass Herr Wilmer sowohl die erste Kontaktaufnahme als auch die Diskussion darüber, in welcher Form sich die Ehemaligen beteiligen können, allein durchführt, das heißt ohne seine ehemaligen Klassenkameraden.

12|*Die Ausstellung.* „Und dann gab’s da so herrliche Sachen: ein Gutschein für ein Taschentuch, und für ein Herrennachthemd, ja und solche Sachen, die hatte der noch und die haben wir dann ausgestellt mit. Es waren also nicht nur diese Sachen, die hier dokumentiert is, sondern wir hatten dann Vitrinen, das war sehr schwierig, Vitrinen zu bekommen. Wir haben also alle Sachen – die Schule war dazu gar nicht in der Lage. (...) Wir haben also alle unsere Verbindungen, der (Name) hat sehr viele Verbindungen zu Behörden, ich weniger, und wir haben also alles zusammen und Bilderrahmen, dann haben wir glaub ich, welche auch gekauft oder so. Und der eine der schickte aus München, der wohnte bei München, der schickte mir ein damals selbstgemachtes Plakat für ein Konzert der Schule. Und zwar das erste, was es überhaupt gab, 1945, das hatte er gemalt und hatte es dann, weil es völlig, es war so ‘n Ding, schickte er mir in ‘ner großen Rolle, habe ich dann wieder geschickt, zurückgeschickt nach der Ausstellung. Und das haben wir natürlich sehr schön gerahmt, das war also wirklich richtig kostbar. Hatte er sorgfältig geklebt, dass überhaupt noch zusammenhielt (lacht) und aufzuziehen war, na ja.“

KOMMENTAR. Die Ehemaligen tragen die Ausstellungsstücke aus ihrem privaten Fundus zusammen, selbst die Ausstattung der Ausstellung, z.B. das Ausleihen von Vitrinen, wird über persönliche Beziehungen („Verbindungen“) organisiert. In dieser Phase der

Ausstellungsvorbereitung, in der es um das Zusammentragen konkreter Ausstellungsstücke geht, arbeiten alle Ehemaligen zusammen, jeder trägt etwas zur Ausstellung bei. Herr Wilmer betont, dass die Schule „nicht in der Lage“ war, den geeigneten Rahmen für die Ausstellung zu schaffen. Schon zuvor klang Kritik an der Schule bzw. einzelnen Lehrern an, die Herr Wilmer für unfähig hält.

13|*Klassentreffen anlässlich des Schuljubiläums.* „Wir haben’s natürlich zum Anlass genommen, dieses Jubiläum, (...) daraus dann ein großes Klassentreffen zu machen, nicht. (Herr Wilmer zeigt Fotos) Hier halt ich die Rede und hier sitzen wir zum Mittagessen zusammen (...). In einer Alt-Berliner Kneipe, die machten so ‘n Programm, so ‘n Friedrich-Holländer-Programm, das war nun gerade der 100. Geburtstag von Friedrich Holländer, und da haben wir dann den ganzen Abend gebucht da bei denen, das war auch ganz nett (...). Und von denen werden sie wohl hoffentlich heute Abend ‘nen paar wiedersehen.“

KOMMENTAR. Anlässlich des Schuljubiläums wird ein großes Klassentreffen mit großem Programm veranstaltet.

Von der Kriegs- und Nachkriegszeit bis heute – Chronik der ehemaligen Klasse und der Treffen

Die Beschreibungen stammen aus der Chronik der Klasse und Schule, die Herr Wilmer anlässlich der 10-Jahr-Feier der ehemaligen Schule zusammengestellt hat.

13a|1948: „Mit der Mittleren Reife waren einige abgegangen. Übrig blieben die 17, die die letzten zwei Jahre zusammen erlebten und danach 15 bis heute in Kontakt bleiben. In diesen zwei Jahren bekamen wir das Fundament für unser weiteres Leben.“

1949/1950: „Unser letztes Schuljahr (...) war das erste, in dem sich die allgemeinen Lebensumstände zunehmend normalisierten. Zwar hatte der Kalte Krieg nun richtig begonnen, aber bei uns waren die Besatzungstruppen zu Freunden geworden, und das gab uns Auftrieb. Das hatte zur Folge, dass wir – der Abiturtermin rückte schon näher – ab und zu auch mal Blödsinn machten.“

1950: „Am 23. Juni 1950 war es dann soweit: mündliche Abi-Prüfung! Die Klausuren hatten wir schon drei Monate vorher geschrieben. Leider konnten nur 15 das ersehnte Reifezeugnis in Empfang nehmen, aber das weiß eigentlich heute keiner mehr, denn die beiden Pechvögel blieben bis heute in unserer Mitte, gereift sind wir alle gemeinsam.“ „Gleich nach der Schule wollten viele erst einmal Geld verdienen und halfen als Notstandsarbeiter (Stundenlohn: DM -,98) bei der Entrümmerung Berlins. Aber das war nur ein Übergang. Im Oktober 50 hatten die meisten von uns eine Lehrstelle oder einen Studienplatz. Obwohl jeder jetzt seine eigenen Sorgen hatte, trafen wir uns regelmäßig, anfangs monatlich, später alle 6–8 Wochen. Kristallisationspunkt blieb Dr. (Name des Klassenlehrers; d V). Zuerst fanden die Treffen bei (Name eines Lokals), später in anderen Lokalen statt. Natürlich kam nicht jeder zu jedem Treffen. Zeitweise war fast die Hälfte von uns in Westdeutschland. Einige sahen wir jahrelang nicht. Trotzdem blieben wir immer über alle informiert, denn es gab (...) enge Freundschaften zwischen einzelnen (...). Man tauschte Erfahrungen aus, erhielt manchen guten Tip und man konnte immer Herrn Dr. (Name des Lehrers) um seinen Rat bitten. Wieder kam uns zugute, dass unser Lehrer langjährige Erfahrungen aus der Wirtschaft hatte.“

1951-1960: „Ab und zu lud Dr. (Name des Lehrers) uns auch in sein Haus. Die Benachrichtigung übernahm der ehemalige Klassensprecher. (...) 1955 marschierten wir geschlossen zur Schule, um unsere schriftlichen Abiturarbeiten einzusehen. 1960 durften wir sie als Erinnerungsstücke abholen. Das taten wir natürlich wieder gemeinsam. In der zweiten Hälfte der 50er Jahre gab es die ersten Hochzeiten und die ersten Babys. (...). Wir wollten

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

weiter zusammen bleiben und begannen damit, die jungen Ehefrauen zu integrieren, indem wir sie zu besonderen Treffen – meist Kegeln, manchmal Theater – einluden. (...). Aus den Schülerfreundschaften waren Familienfreundschaften geworden.“

1963: „Der plötzliche Tod Dr. (Name des Lehrers) ließ uns in ein tiefes Loch fallen. Viele befürchteten, dass jetzt der Zusammenhalt der ganzen Klasse zu Ende war. Die Treffen wurden weiter veranstaltet, aber bald kamen ‚immer nur dieselben‘, der Schwung war raus.

1965: Am ersten Oktoberwochenende 1965 gab es einen neuen Aufschwung. (Name eines Mitschülers) hatte eine neue Stellung in (Städtename) angetreten und für sich und seine Familie in (Ortsname) ein altes Ackerbürgerhaus erworben. Noch bevor er an den jahrelang dauernden Umbau ging, lud er die ganze Klasse zu sich ein. Dieses Klassentreffen wurde unser erstes überregionales Klassenfest mit anspruchsvollem Programm.“ (Wanderungen; Tanz etc.). Allen kam es so vor, als wenn die Schule erst gestern zu Ende gegangen wäre und unsere Frauen schon immer dazu gehört hätten.“

1966: Nach dem ersten großen Klassentreffen wird das zweite „überregionale Fest in Berlin“ in Angriff genommen. Das Fest „fand vom 17. bis 19. Juni 1966 statt. Diesmal luden wir alle Lehrer ein, von denen wir wussten, dass und wo sie lebten (...) und selbstverständlich (war) auch die Witwe unseres Klassenvaters, Frau (Name), mit dabei.“ Aus dem Programm: „17.6. Anreisetag, Bierabend im (Name der Gaststätte). 18.6. Mit unseren Damen machten wir eine städtebauliche Busrundfahrt, zusammen mit Frau (Name) besuchen wir das Grab ihres Mannes. 19.6. Frühschoppen im Park-Cafe (...) und Verabschiedung der auswärtigen Teilnehmer/innen.“

Mit den beiden großen Treffen 1965 und 1966 „hatten wir den Stil gefunden, dem wir bis heute treu geblieben sind. Ab und zu gibt es für die Immer-noch-Berliner einen Bierabend und alle paar Jahre ein großes Klassenfest. Das Programm ist mal bescheidener, mal aufwendiger.“

1970: „13. – 14. 6. 1970: Wir trafen uns noch einmal in P.“ (siehe erstes großes Treffen 1965)

1975: „1975 feierten wir den 25. Jahrestag unseres Abiturs in Berlin und drückten in unserem alten Klassenzimmer (Raum 40) noch einmal die Schulbank und genossen eine Mathematikstunde von (Name).“

1978 bis 1995: Auszüge: 1978 „Elmwanderung“ und Dombesichtigung; Juni 1982 großes gemeinsames Fest; November 1982: „Nachklangtreffen“ in Berlin; Juni 1986: Treffen bei München; Ende März bis Anfang April 1990: Treffen in Berlin („Berlin, wo denn sonst nach dem Mauerfall? 40 Jahre Abitur, also wieder eine Unterrichtsstunde im Raum 40“; Besuch der Grabstätte des Klassenlehrers); April 1992: Treffen im Land Brandenburg (großer Tagesausflug, „Spanferkel am Spieß“, „Abschluss mit Fahrt über den Scharmützelsee“, „Mittagessen am Peterssee“); April 1995: „Berlin war Standort, das Tagesprogramm spielte sich wieder in Brandenburg ab“.

1996: Hundertjahrfeier des Berliner Gymnasiums: Mitwirkung bei der Ausstellung, die Chronik wird verfasst. Großes Klassentreffen anlässlich des Schuljubiläums.

1998: im Juni: Großes Klassentreffen in Franken („da lebt einer von uns“)

2000: Großes Klassentreffen in und um Berlin ist geplant (eventuell Fahrt mit „Dampfboot“)

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Situation vor dem Treffen: Erwartungen, Gefühle, Handlungen

14| „Man hat ja auch das Gefühl, man kann selber bei sich kaum noch was ändern, was jetzt Karriere betrifft oder so (unverständlich) und es ist dann eigentlich mehr neugierig was aus den anderen geworden ist.“

„Selber bei sich“ und in beruflicher Hinsicht ist „kaum noch was“ zu ändern, so sein Gefühl. Karrierewege stehen fast vor ihrem Abschluss und sind festgeschrieben – der vergleichende Blick auf die beruflichen Wege der anderen lohnt nicht mehr, weil es die Option des alternativen Weges für Herrn Wilmer nicht mehr gibt. Für Herrn Wilmer stehen Eigeninteressen bei einem Treffens nicht (mehr) im Vordergrund, er ist „mehr neugierig“ auf die anderen, auf das, „was aus den anderen geworden ist“.

Erinnerungen

Erinnerungen an ehemalige Mitschüler

15| *Der Neuanfang* „Es kannten sich en paar. Die Situation war so: früher waren dort zwei Schulen und nach dem Krieg wurde nur eine für Jungen aufgemacht und die andere nur für Mädchen (...). Weil ich erst 1945 nach (Stadtteil) gekommen bin. Ich kam ja, früher gab es ja so was nicht, ich kam ja aus dem Ostsektor, es war ja nun plötzlich Ostsektor und hatte dann, dadurch dass mein Großvater hier ‘nen Grundstück hatte und das Haus, was verlassen war, halb kaputt, bin ich dann mit meinen Eltern schnellstmöglich hierher gezogen, gleich nach Kriegsende. Und musste mir dann hier ne Schule suchen nich. Und bin seitdem, inzwischen über 50 Jahre (Stadtteil) Bürger hier. Ja und, einige kannten sich aber nur sehr lose. Also ich glaube es war keiner früher mal in ‘ner Klasse mit nem anderen. Ich weiß es gar nich mal. Aber sie können eigentlich davon ausgehen: Im Großen und Ganzen kannten wir uns alle nich. Wir kamen auch aus ganz (///). Es gab mehrere die so wie ich überhaupt erst in diesen Ortsteil kamen. Nach dem Krieg, ja. Zum Beispiel den einen, den ich vorhin getroffen habe, der kam also aus dem Bezirk Mitte, der war da völlig ausgebombt, aber sein Vater hatte da ne Schreberlaube, da haben die eben in ‘ner Schreberlaube gewohnt, war besser als nichts, nich? (...). So, wir haben uns alle da kennen gelernt praktisch.“ // „Die anderen hatten ja ähnliche Sachen. Die waren dann mit irgendwelchen Flüchtlingstrecks nach Berlin wieder zurückgekommen, das hat ja auch Monate unter Umständen gedauert. Also, das war so die Anfangssituation.“

KOMMENTAR. Herr Wilmer beschreibt die Situation gleich nach dem Krieg – den gemeinsamen Neuanfang an einem Berliner Gymnasium. Zugleich wird aber auch deutlich, dass am neuen Ort eine neue Heimat entstanden ist („Und bin seitdem, inzwischen über 50 Jahre (Ortsteil) Bürger hier“). Eine Verknüpfung von neuem Anfang (Schulwechsel) und neuer Heimat vor dem zeithistorischen Hintergrund des Kriegsendes und des damit verbundenen Neubeginns. Die gemeinsame Geschichte der Ehemaligengemeinschaft hat hier ihre Wurzeln.

16| „*Wo kriegt man was zu essen her?*“ „Es wurde vielmehr drüber gesprochen, wo kriegt man was zu essen her? Wie sind die Schwarzmarktpreise, etwas später dann, ich weiß zum Beispiel noch es gab so ‘n Standardpreis, der hat sich die ganze Zeit über gehalten, der änderte sich nicht, ein 1000g-Brot, das ist ein kleines Brot, kam 40 Mark und ein großes Brot kam 60, ja. Und immer wenn wir irgendwo durch irgendwelche Tauschgeschäfte oder so, wichtig war zum Beispiel, wie krieg ich Fahrradersatzteile, wie bau ich mir ein Fahrrad zusammen, was fährt? (...). Da wurde dann getauscht und gemuschelt und so. Das waren so die praktischen Sachen, nich. Und ich hatte also bald ‘nen Fahrrad zusammen, aber es sah schrecklich aus.“

KOMMENTAR. Gesprächsthemen unter den Mitschülern waren ‚typische‘ Themen der Nachkriegszeit: die Lebensmittelbeschaffung auf dem Schwarzmarkt. Deutlich wird in der Beschreibung des Nachkriegsalltags auch die ganz normale Bedürfniswelt eines Kindes – der Wunsch nach einem Fahrrad, der den Alltag bestimmte und Gegenstand von Tauschgeschäften und Absprachen mit Gleichaltrigen, auch ‚unter der Hand‘ („gemuschelt und so“) war.

17|*Kontaktaufnahme.* „Da war ein Platz frei, da setzte ich mich hin und dann fing man natürlich bei irgend einer Gelegenheit an, mit dem Nachbarn zu tuscheln und fragte erstmal: Wie heißt du denn? und so. Und dann, das war übrigens der Nachbar, das weiß ich auch noch, der jetzt gerade gestorben ist, der (Name). Ja und dann ging das so, man beroch sich so und es gab da auch Leute, die mussten die Klasse dann auch wieder verlassen, weil sie eben dann doch, weil sich dann herausstellte, es ist besser, sie wiederholen noch mal. (...) Ja also Schüler, gerade männliche Schüler, lernen sich ja am schnellsten beim Sport kennen und da war ja nun gar nichts. (...). Die Schule war relativ unzerstört, aber die Turnhalle war total zerstört.“

KOMMENTAR. Herr Wilmer erinnert sich an erste Kontakte zu seinem Banknachbarn und zu seinen anderen Mitschülern: „man beroch sich“. Die Klasse ist auf dem Weg, eine Form zu finden (einige Schüler mussten die Klasse verlassen).

18|*Klassenverband und Einzelfreundschaften.* „Und, aber da bewährte sich das eben, dass es innerhalb der Klasse, unabhängig von diesem Klassenverband als gesamtem, für den ich natürlich auch ein bisschen gesorgt hab‘ als, ich war 5 Jahre lang Klassensprecher, und das daneben aber, und das war also das wichtigere, dass da also auch richtige Freundschaften existierten.“

KOMMENTAR. Die ehemalige Klasse wird als „Klassenverband“ bezeichnet, als eine Gemeinschaft, die nicht zuletzt durch den jungen Herrn Wilmer, in seiner Funktion als Klassensprecher, gepflegt wurde („gesorgt“ in der Bedeutung von ‚Verantwortung‘). Es „existierten“ aber „daneben“ auch „richtige Freundschaften“ zwischen Einzelnen. In der Erinnerung an die ehemaligen Mitschüler wird eine Koexistenz von Gesamtgruppe und Einzelfreundschaften deutlich – beide Formen scheinen sich zu ergänzen.

19|*Die „bewussten 17“.* Und so, weiß nich ob’s andern auch so gegangen is, und von dieser Zeit, da gibt es diesen engeren Kreis, das waren diese bewussten 17. Wobei, dass wird heute nicht mehr (?.), wobei zweie auch gar nicht das Abitur gemacht haben mit uns, weil sie durchgefallen sind. Das interessierte uns nich. Das waren die 17. Und das war diese Entscheidung. Und darum gab es also, es gab natürlich ne Menge Schüler die man kannte, mit denen man also, die man auch kannte aus der Klasse vorher, die weiter gegangen sind. Aber damals gingen dann sehr viele ab.“

KOMMENTAR. Die „bewussten 17“, so könnte sich die Ehemaligengemeinschaft nennen. Eine Gemeinschaft, mit der sich Herr Wilmer schon als Junge identifizierte, mit dem „engeren Kreis“, der einen gemeinsamen Rahmen vorgibt, beispielsweise durch gemeinsame Erlebnisse, die Erfahrung des gemeinsamen Neubeginns (Kriegsende, Schulwechsel, eine neue Heimat finden). Aber auch die extreme Erfahrung des Krieges und der Nachkriegszeit, die die Jungen zu „Frühreifen“ machte, hat den Kreis geprägt. Innerhalb dieses gemeinschaftlichen Rahmens stehen „die 17“ zusammen, es gehören auch die dazu, die „gar nicht das Abitur gemacht haben“. Der Kreis wird von den Ähnlichkeiten in den Erfahrungen getragen, wobei die Auswahl und Festschreibung der Kriterien, die über eine Zugehörigkeit bestimmen, eine „Entscheidung“ der SchülerInnen ist. Sie definieren, wer zu den „bewussten 17“ zählt, und wer nicht.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

Herr Wilmer schreibt in der Chronik: „Wer damals 13 war, hatte (...) mehr erlebt als heute einer mit 40. Der Krieg mit seiner Gewalt hatte uns einseitig zu Frühreifen werden lassen. Viel von uns haben später Schwierigkeiten gehabt, die Pubertätsausbrüche ihrer Kinder zu verstehen, weil ihnen in der Erinnerung an die eigene Jugend Vergleichsbilder fehlten.“

Erinnerungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschüler und „der gemeinsame Anfang“

Die Erinnerungen beziehen sich auf die Anfänge der Gemeinschaft, auf die Entwicklung von der Klassengemeinschaft hin zum engeren Kreis der „bewussten 17“. Anfänge, die sich vor dem Hintergrund bedeutender zeitgeschichtlicher Ereignisse abspielen – im ausgehenden Krieg und in der direkten Nachkriegszeit. Herr Wilmer beschreibt eine Gemeinschaft, die ihre Wurzeln in diesen besonderen Zeitumständen hat, in einem Neubeginn, nach der Erfahrung von Vertreibung und Flucht.

Erinnerungen an ehemalige LehrerInnen

20|*Einführung in die Klasse*⁶⁹. „... ich kam da rein in die Klasse, und da war gerade dieser Dr. (Name) und der hatte Gleichung mit einer Unbekannten (...). Der sachte da is neuer Schüler, heißt so und so und wo soll er sich hinsetzen? Und der ließ mich an der Tür stehen, der wies mir gar keinen Platz zu. Und hielt die Lösung zu und (lacht) sachte: Guck dir das mal an, was kommt denn da raus? (lacht) Und ich hatte ein unheimliches Glück, ich hatte vor dem halben Jahr oder vor vier Monaten schon diese Art von Aufgaben, da hab' ich mir das angeguckt und die Lösung gesacht und die war richtig (lacht) und daraufhin kriegte ich einen Platz zugewiesen, das war mein Einstieg, ich kannte keinen, ja.“

KOMMENTAR. Der erste Schultag am neuen Gymnasium ist für Herr Wilmer noch genau erinnerbar. Im Mittelpunkt steht der Klassenlehrer Dr. (Name), der ihn gleich mit einer Prüfungssituation konfrontiert. Der „Einstieg“ verläuft erfolgreich, weil er ein „unheimliches Glück“ und die Lösung der Aufgabe parat hatte. Insgesamt scheint diese Erinnerung positiv, wie das häufige Lachen des Interviewpartners unterstreicht.

21|*Förderung durch den Klassenlehrer.* „... dass hier auch ne Förderung mit verbunden war, nämlich durch den Klassenlehrer. Und da war so ein, wenn sie nämlich, besonders wir in dieser Zeit, also 1950, wir hatten, die meisten von uns, die hatten keine Verbindung, keine Beziehung und da war jede Information wichtig und jede Empfehlung wichtig. Es war ja noch, es war ja unmittelbare Nachkriegszeit und die konnten uns nur ältere geben und da hatten wir in dem Mann hervorragend, der kaum aus der Industrie und hatte natürlich ein ganz anderes Weltbild und ne ganz andere Gewandtheit (...).“ // „Dass wir eigentlich fast ausschließlich Lehrer hatten, die keine waren. (...).“

⁶⁹ Herr Wilmer erinnert sich an seine Schulzeit während des Krieges, kurz vor seinem Wechsel an das Berliner Gymnasium. Zentral ist die fehlende Versetzung. „Und es ging bei mir darum, dass ich nie versetzt worden bin, jetzt die damalige Zählweise (...), von der dritten in die vierte Klasse. Diese Versetzung fehlte mir einfach, weil ich zum Schluss in Sachsen gelandet war, dort in einem Dorf lebte, 18 km weiter in der Stadt zur Schule ging, jeden Tag mit dem Zug hin und her fahren musste und das wurde ab Februar 45 immer weniger, weil wir diese 18 km oft überhaupt nicht geschafft haben, dann waren bereits wieder die Tagesangriffe, das war dieses großräumige Industriegebiet um (Stadt) herum, große Chemieindustrie, also der Schulort war (Stadt), wurde übrigens im Luftkrieg ständig total vernebelt. Und diesen Nebel durften sie nicht einatmen längere Zeit, weil der gesundheitsschädlich war. Sie mussten also in geschlossene Räume. Und wir sind also oft gleich im Bahnhof (...) in den nächsten Bahnhofsbunker gegangen und kamen gar nicht mehr zur Schule. Das ging so, wir haben's also immer wieder versucht, mal hat's dann auch geklappt, aber es war kein richtiger Schulunterricht mehr. Und die Amerikaner kamen ja zu uns schon am 18. April oder so, da war für mich ja der Krieg zu Ende. Und irgendwann im Sommer hätte die Versetzung sein müssen, aber das gab' nix mehr. Und so hab ich diese Versetzung nie gehabt und hatte diese an sich Pause von 'nem halben Jahr und nun war die große Frage: Krieg ich die Chance und schaff ich's in die Klasse reinzukommen, die ich bei ungestörtem Schulunterricht jetzt gehabt hätte oder muss ich ein Jahr, von dem ich 'nen halbes sowieso nicht gehabt habe, wiederholen? Und da ich selbst und meine Mutter natürlich auch der Typ war, also möglichst nicht noch mal machen, war das für mich jetzt die Frage, (...) ich kam da rein in die Klasse (...).“

KOMMENTAR. Der Klassenlehrer wirkt als Mentor und Förderer seiner Schüler über den Unterrichtsalltag bzw. die Schule hinaus. Herr Wilmer unterstreicht die Kompetenz seines Lehrers, der, „aus der Industrie“ kommend, ein „ganz anderes Weltbild“ und eine „ganz andere Gewandtheit“ hatte, ganz anders als andere Lehrer wahrscheinlich, die in der Nachkriegszeit oft nur unzureichend qualifiziert ihren Dienst in den Schulen absolvierten. Fühlbar wird auch der große Respekt vor dem Können und der Kompetenz des Lehrers.

22|*Der Lehrer und „sein Team“.* „Das waren seine, heute würde man sagen: sein Team. Er war Industriemann. Ich glaub da bin ich auch sehr beeinflusst worden in meinem späteren Berufsleben. Ich hab’ das also auch immer meine Mannschaft so aufgefasst wie als Mannschaft. (...). Das war also, das hat mich also bestimmt sehr geprägt dieses Vorbild. Und es konnte bei uns passieren was wollte und es passierte ne ganze Menge, auch unschönes, nach außen hin hat er uns stets verteidigt. Intern hat er uns fürchterlich den Kopf gewaschen, aber nach außen hin war der immer (///).“

KOMMENTAR. Die Klasse als „Team“ des Lehrers, eine Sichtweise, die auch Herr Wilmer von seinem Lehrer später im Berufsleben als „Mannschaft“ übernommen hat. Herr Wilmer stellt rückblickend eine starke Prägung durch den Lehrer und dessen Vorbildfunktion fest, die Einfluss auf sein späteres Leben nimmt. Geprägt wurde auch die Klasse durch den Lehrer, der sein „Team“ nach außen ‚verteidigt‘ und zu ihm hält, sich „intern“ aber intensiv mit seinen Schülern auseinandersetzt.

23|*Der Lehrer stellt berufliche Weichen.* „Er hatte eine ausgesprochene Vorbildfunktion für uns.“ „Man musste sich entscheiden, ob man in eine a oder eine b Klasse wollte in der 10. A waren die sprachlich betonten Klassen und b die naturwissenschaftlichen. Meine Entscheidung zum Beispiel hab’ ich gegen meine Interessen gefällt. Ich wollte immer Journalist werden damals und da hätt’ es sich natürlich gehört, in die sprachliche Abteilung zu gehen. Aber der (Name des Klassenlehrers) war als Physiker natürlich Klassenlehrer in der mathematischen und dafür war es mit klar: Ich bin zu (Name des Lehrers) gegangen. Und hab’ an sich ne mathematische Ausbildung gehabt, die ich für meinen Berufswunsch überhaupt nicht gebraucht hätte.“

KOMMENTAR. Die „Vorbildfunktion“ des Lehrers für die Klasse benennt Herr Wilmer klar. An einem Beispiel führt er seine eigene berufliche Weichenstellung durch den Lehrer aus: Da der Lehrer im naturwissenschaftlichen Zweig unterrichtet, wählt er diesen aus, trotz seines ursprünglichen Berufswunsches des Journalisten. Er erhält eine „mathematische Ausbildung“, die er eigentlich „überhaupt nicht gebraucht hätte“, nur um in der Nähe des Lehrers sein zu können. Letztendlich, so zeigt seine berufliche Laufbahn, wird Herr Wilmer nicht Journalist sondern Betriebswirt (mit psychologischen Interessen).

In der Chronik schreibt Herr Wilmer, dass „die alte Ordnung vorbei war“ und dass es „keine Vorbilder“ für die neue Ordnung gab. Diese Aufgabe übernahm schließlich der Lehrer: „Bald war er für uns das Vorbild, das wir so dringend brauchten.“ Auch die Gründe für das besondere Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern legt er in der Chronik dar: „Die Lehrer hungerten und froren genauso wie wir. Alle waren dankbar, die Katastrophe überhaupt überlebt zu haben. Daraus entwickelte sich (...) ein anderes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als in normalen Zeiten üblich.“

24|*Als der Lehrer stirbt, „bröckelt“ die Gemeinschaft.* „Deshalb war ja auch der Tod von ihm so wichtig, der kam ja völlig überraschend. An sich sind wir alle davon ausgegangen, dass der steinalt wird. Das war auch ne sehr tragische Sache, dass er starb oder wie er starb und nach dem Tod bröckelte das ja eigentlich recht schnell auseinander (...).“ // „Ja also, mit dem Tod von (Name des Klassenlehrers) war diese (///), das war weg.“

KOMMENTAR. Der Tod des Lehrers durfte eigentlich nicht sein. „Alle“ sind davon ausgegangen, dass er „steinalt“ würde. Unvorstellbar für seine ehemaligen Schüler, dass ihr Vorbild stirbt. Um so überraschender und einschneidender der tatsächliche Tod des Dr. (Name). Eine „tragische Sache“, die sich auch auf die Gemeinschaft auswirkte, die „bröckelte“ und auseinander fiel, da die gemeinschaftsstiftende Persönlichkeit des Lehrers plötzlich wegfiel.

Erinnerungen an die Schule

25|*Schulleitung in der Nachkriegszeit.* „Der Schulleiter war Professor (Name), ein Reformpädagoge aus der Weimarer Republik, Halbjude, der in der Nazizeit, ich weiß nicht wo, der nicht emigriert, der irgendwo untergetaucht, so untergetaucht wie Erich Kästner, der hatte also Berufsverbot und hat dann irgendwas gemacht (...). Und ist dann von den Russen beauftragt worden, diese Schule zu gründen, mit der Auflage, er kann Lehrer engagieren nach seinem eigenen Gusto aber eben nur (///) keine Parteigenossen. Und, der hat diese Sache auf dem Wege angegangen, dass er über Privates, war so ‘n Schneeballsystem: Einer empfahl den anderen, da hat er sich die Leute angeguckt, genau so wie er sich jeden Schüler angeguckt hat und hat gesagt: o.k., du kannst zu uns kommen. (...)“

KOMMENTAR. Auch die Erinnerungen an den Schulleiter sind vom ‚Neubeginn‘ geprägt. Ein in der „Nazizeit“ verfolgter „Halbjude“, der in der demokratisch bemühten Nachkriegszeit ein System der ‚Auswahl‘ einführt und sich jeden Lehrer aber auch Schüler vor Aufnahme an die Schule genauer anschaut, um „Parteigenossen“ auszufiltern.

Erinnerungsdeutungen: Schule und LehrerInnen und der „Klassen-Vater“

Im Mittelpunkt der Erinnerungen an Schule und LehrerInnen steht der Klassenlehrer. Als „Klassenvater“ (in der Chronik zu lesen) kümmert er sich intensiv um seine Schüler, er ist väterlicher Mentor, vermittelt Freude und Leidenschaft in den von ihm unterrichteten Fächern und bietet berufliche Orientierungen und später auch Unterstützung – insgesamt ist er eine großes Vorbild, das seine ehemaligen Schüler auch heute noch verehren. Der Lehrer hält die Gemeinschaft – als Verbund von Lehrer und Schülern – zusammen. Als er stirbt, droht die Gemeinschaft zu zerbrechen, weil der Lehrer als tragende Säule des Verbundes fehlt. Als eine wichtige Erfahrung beschreibt Herr Wilmer, dass die Gemeinschaft trotz der Lücke, die der Klassenlehrer hinterlassen hat, neu gestiftet werden konnte.

Begegnungen

Die Begegnung mit ehemaligen Mitschülern

26|*Geht es nicht darum, wer was geschafft hat.* „Aber das ist nicht mehr so diese unmittelbare, dieses unmittelbare Gefühl, die haben’s geschafft und ich hab’s nicht geschafft.“

KOMMENTAR. Die Begegnungen mit den ehemaligen Mitschülern zeigen, dass es mittlerweile „nicht mehr“ um den Vergleich mit den anderen geht. Das Gefühl des „die haben’s geschafft und ich hab’s nicht geschafft“ scheint früher dazugehört zu haben, ist aber jetzt kein „unmittelbares“, direktes Gefühl mehr. Die Begegnungen werden nicht mehr vom Vergleich beruflicher Wege und Karrieren bestimmt.

27|*„Dieses ewige da zu kleckern“.* „... dieses ewige da zu kleckern und so, dann, wir haben ja jetzt feste Zusagen, hatten wir 12, jetzt sind schon wieder zwei weniger, sind bloß noch 10 Personen, ja, denn kommt der eine, der dann sich nicht gemeldet hat, da gibt’s so ‘n paar Kadetten, die also sehr, die also heute noch nicht diszipliniert handhaben, die also nie antworten und dann doch kommen, oder nicht kommen, oder (///).“

KOMMENTAR. Herr Wilmer berichtet von der Unzuverlässigkeit und Undiszipliniertheit seiner ehemaligen Mitschüler. Verhaltensweisen, die sich von Treffen zu Treffen wiederholen, „dieses ewige da zu kleckern“ als Teil der Begegnungen. Aus den Ausführungen

Herrn Wilmers, der sich für seinen Kreis der ehemaligen Mitschüler seit der Schulzeit (Klassensprecher) verantwortlich zeigt (u.a. Begegnungen plant und organisiert), kritisiert seine Mitschüler zwar, aber auf liebevolle Weise, vergleichbar beispielsweise mit einem Klassenlehrer, der seine Klasse zwar tadelt, aber ihr dennoch in großer Zuneigung verbunden ist. Die Ausführungen Herrn Wilmers verweisen an dieser Stelle darauf, dass er die Rolle des Klassenlehrers und Klassenvaters eingenommen haben könnte.

28|*Die Schule spielt „keine Rolle“ mehr.* „Die gemeinsame Schulzeit ist an sich nur der Grundstein. Also ich hab’ zum Beispiel zwei Klassenkameraden, mit denen ich regelmäßig Skat spiele. Öh, ja gut, wir kennen und daher, aber da spielt die Schule an sich keine Rolle, heute mehr jetzt. Also ich könnt genau so gut mit zwei anderen Leuten, bloß die kenn ich nicht. (...)“

KOMMENTAR. Die „gemeinsame Schulzeit“ bildet den „Grundstein“, die Basis oder den Hintergrund für die Gemeinschaft, spielt aber als ‚Aufhänger‘, als Gesprächs- und Erinnerungsgegenstand in aktuellen Begegnungen „keine Rolle“ mehr. Der Hintergrund ist nach Herrn Wilmers Einschätzung austauschbar: Es könnte auch ein anderer Ort oder eine andere Zeit sein, die diese Verbindung schafft. Theoretisch (und pragmatisch ausgedrückt) sind auch andere Leute denkbar, die er aber nicht kennt. Seine Freundschaften und Beziehungen beschränken sich auf den Kreis der ehemaligen Mitschüler.

29|*Nur altvertraute Mitglieder werden zugelassen.* „... und der (ein ehemaliger Mitschüler, der nicht zu den „bewussten 17“ gehört; dV) hat dann mich mal gebeten: Mensch, dann lad mich doch mal ein! und so, und der ist dann auch mal gekommen. Aber, der wurde dann nicht akzeptiert von den anderen. Es gab kein Streit oder so. Aber, ja gut, er hat dann auch drauf verzichtet.“

KOMMENTAR. Die Gemeinschaft der Ehemaligen hat einen ‚ausschließlichen‘ Charakter. Zugehörig ist ein enger Kreis altvertrauter Mitglieder, die in jahrelangen Begegnungen einen eigenen abgeschlossenen ‚Gemeinschaftsraum‘ geschaffen haben, der keine neuen Mitglieder mehr aufnehmen bzw. akzeptieren kann. Selbst der ehemalige Mitschüler, der ja an gemeinsame Schulzeiten anknüpfen könnte, findet keinen Zugang. Deutlich wird, dass sich eine Gemeinschaft gebildet, quasi verselbständigt hat, die zwar ihren Anfang in gemeinsam erlebter und erfahrener Schulzeit hat, aber zwischenzeitlich von eigener Prägung ist, an die Außenstehende nicht mehr anknüpfen können.

30|*Der Tod eines Mitschülers macht „nachdenklich“.* „Und vier Tage nach Rückkehr is einer von uns gestorben. Und zwar ganz plötzlich, der war zwar schwer herzkrank, und das wusste er, und er konnte auch mit seiner Krankheit umgehen. Und war da noch mopsfidel und das war also ein für alle ein total überraschender Tod, (...) und wenn so ein ganz plötzlicher Tod kommt eines, also einmal war’s ‘nen Mitschüler, war ‘nen Klassenkamerad; und zum anderen is der auch genau so alt wie wir, nich, und das hat uns also alle sehr nachdenklich gemacht. Zumal es einer oder sogar der ruhigste von uns war.“

KOMMENTAR. Kurz nach einem großen Klassentreffen verstirbt ein ehemaliger Mitschüler. Die Nähe zu dem Verstorbenen, als „Mitschüler“, „Klassenkamerad“ und durch das gleiche Alter macht „nachdenklich“. Der Tod rückt in den Bereich des Möglichen, wird durch die Ähnlichkeiten zu einem Mitglied der Gemeinschaft ‚erfahrbarer‘. Dass „einer von uns“ gestorben ist, bedeutet aber auch, dass ein Teil der Gemeinschaft nicht mehr existiert, dass sich das ‚Wir‘ unaufhaltsam auflöst.

31|*Eine Vertrauensbasis ist da.* „Vertrautheit ist da, ja. Und Vertrauen auch, ja.“

KOMMENTAR. „Vertrautheit“ als Ergebnis eines Prozesses, als Beschreibung einer Atmosphäre, vermittelt durch langjährige Beziehungen und Freundschaften. Eine Vertrautheit, ein Sich-Kennen als Selbstverständlichkeit, die nicht hinterfragt werden muss

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer

und die die Basis der Ehemaligengemeinschaft darstellt. „Vertrauen“ bildet das eher konkrete Verhalten und Fühlen innerhalb der Gemeinschaft, beispielsweise Vertrauen zu jemandem *haben*.

32| „*Erinnerungssachen*“ und „*Erinnerungsarbeit*“. „Da wird das natürlich auch benutzt, da fragt der eine den andern, ja, was ihm da so, oder haste von dem, es wird ne Menge Erinnerungssachen, haste, da kommt einer und sagt: ‚Mensch, ich hab’ den ausjebuddelt, der is mir übern Weg gelaufen. Wisst ihr noch? Wer war denn das?’ Und dann fragt der andere und so. (...). So was wird dann erzählt, ja. Schönen Gruß soll ich von dem und dem bestellen und ja, so Erinnerungsarbeit in dem Sinne, ja.“

KOMMENTAR. Die Begegnungen bieten Anlass, sich gemeinsam zu erinnern, beispielsweise an Personen aus der Vergangenheit, die ein Mitglied der Gruppe „ausjebuddelt“ hat. Gemeinsam wird Vergangenes rekonstruiert und eingeordnet – als eine Form gemeinsamer „Erinnerungsarbeit“.

Begegnungsdeutungen: Die ehemaligen Mitschüler und der ‚Ersatz-Klassenvater‘

In den Begegnungen der ehemaligen Mitschüler wird eine Vertrautheit untereinander, aber auch der Abläufe sichtbar. Abläufe und Verhaltensweisen wiederholen sich – die Wiederholung selbst scheint dabei das Selbstverständliche und Vertraute immer wieder aufs neue zu transportieren. In Herrn Wilmers Einsatz für die ehemaligen Mitschüler, festgemacht an seinem Engagement für die Initiierung der Bierabende und Klassentreffen, wird eine Rolle sichtbar, die er eingenommen zu haben scheint – die des ‚Ersatz-Klassenvaters‘, der sich darum bemüht, die Gemeinschaft zu erhalten und zu sichern.

In seiner Festrede anlässlich der 100-Jahr-Feier des ehemaligen Gymnasiums trägt Herr Wilmer vor: „... daß wir auch 51 Jahre nach dem gemeinsamen Beginn und 46 Jahre nach dem Abitur noch immer aneinander festhalten, daß jeder von uns weiß, wo und wie die anderen leben, daß unsere Familien längst Mitglieder unserer Klassengemeinschaft geworden sind, dann muß das doch wohl etwas mit dieser besonderen Schulzeit zu tun haben und ganz gewiß mit denen, die uns damals die inneren Orientierung gaben.“

Das Thema bei Herr Wilmer

Gegenstand seiner Erzählungen und Berichte ist der *Erhalt bzw. das Bewahren seiner Ehemaligengemeinschaft*, eines über viele Jahrzehnte gewachsenen engen Kreises, der Teil seines Selbst ist. Er stellt seine Ressourcen, vor allem Zeit und Kraft, der Gemeinschaft zur Verfügung mit dem Ziel, deren Bestand zu sichern. Es scheint, dass Herr Wilmer in Anlehnung an das große Vorbild des Klassenlehrers dessen Rolle und gemeinschaftsbildende und -sichernde Funktion eingenommen hat bzw. fortführt. Eine Funktion und ein (Ehren-)Amt, die ebenso wie die Gemeinschaft, ‚gewachsen‘ sind – ausgehend von seinem Amt als Klassensprecher über seine spätere „Initialzündung“ hin zum Hauptinitiator und ‚Motor‘ unterschiedlicher Begegnungen.

Anne

Bach

Berg

Biggi

Grund

Heidi

Klaus

Mallen

Maria

Peggi

Raimund

Sanne

Wilmer