



Tim Schmidt | Moritz Krebs | Timur Rader |
Liesa Schamel | Birgit Schulz | Jörg Zirfas

Katastrophenbildung

Entwurf einer anthropologischen
Bildungsforschung

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Tim Schmidt, Dr. phil., Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln.

Moritz Krebs, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln.

Timur Rader, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln.

Liesa Schamel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln.

Birgit Schulz, Verwaltungsfachangestellte am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie und am Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der Universität zu Köln.

Jörg Zirfas, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44 b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9423-7 Print

ISBN 978-3-7799-9424-4 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9425-1 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	9
I. Was meint anthropologische Bildungsforschung?	12
Zum Begriff der Katastrophe	12
Zum Begriff der Katastrophenbildung	16
Zur Methode der anthropologischen Bildungsforschung	18
Narrative Interviews	18
Transformatorische Bildung	20
Narrationsanalyse	21
Pädagogische Anthropologie	23
Performativitäts- und Rhetorikforschung	26
Zum Ertrag einer anthropologischen Bildungsforschung	32
Entstehung, Darstellung und Dank	36
II. Umweltkatastrophen	41
Die Umwelt als Lebensgrundlage	41
Pattie: Die Flutkatastrophe im Ahrtal	43
Das Ahrtal	43
Das Interview	44
Emotionale Bildung der Angst und der Nostalgie	45
Praktische Bildung des Aufräumens und der veränderten Umweltpraxis	50
Theoretische Bildung der Kritik und der Sozialität	54
Anthropologisch-kategoriale Rekonstruktion	57
Ein unvollständiger Bildungsprozess?	61
Thea: Der Kampf um die Lebensgrundlagen bei Garzweiler	63
Das Geisterdorf und RWE	64
Eine pädagogisch-anthropologische Analyse	67
Der figurierte Bildungsprozess in Bezug auf die Trias Emotion, Praxis und Theorie	67
Anthropologisch-kategoriale Rekonstruktion	78
Solidarität als Bildungsziel oder viele Nicolas gegen einen Goliath	84
Nostalgische und solidarische Bildung	86
III. Fluchterfahrungen	92
Flucht und Flüchtlinge	92
Erzählen, Sprachbarrieren und Berichten	96

Malek: „Also faaaaast ehm. ertrunken, sagt man?“ –	
Flucht aus Syrien	103
Der Bürgerkrieg in Syrien und die Folgen	104
Aus Syrien „abgehauen“: Biographische Fakten	106
Eine sehr lange Reise	108
Erfahrungen, Verluste, Emotionen und Praktiken	109
Der Bericht der Flucht	111
In Deutschland sein	116
Zur Theorie: „es ist alles vorbei“	118
Zusammenfassung der Erzählung	119
Anthropologische Kategorien	122
Sadio: Die Flucht aus Eritrea und die Ausbildung zum	
Wasserbauingenieur	128
Vorgehensweise	128
Die Diktatur in Eritrea	129
Sein Ziel erreichen	130
Ertrinken im Mittelmeer	132
Das Heimatland Eritrea	134
Sein Ziel: Wasserbauingenieur	135
Freiheit, Gleichberechtigung und Kritik	137
Die Familiengeschichte	138
Aufbruch und Kontaktlosigkeit	139
Schicksal und Entscheidung	140
Die Diktatur	141
Flucht und Tod	142
Hilfe und Probleme in Deutschland	144
Die Bedeutung des Militärs	145
Die Künste und die Ambitionen	146
Zusammenfassung der Erzählung	147
Anthropologische Kategorien	150
Pragmatische und emanzipative Bildung	155
IV. Distanzierung und Betroffenheit	162
Die Geflüchteten im Lager und die Kosmopoliten in der Welt	162
Sarah: „Wie Kinder mit Ratten spielen“ – Arbeit in einem	
Flüchtlingscamp	168
Das Flüchtlingslager auf Samos	168
Das Interview	171
Auf dem Weg ins Camp	171
Der Alltag im Camp	173
„Wie Kinder mit Ratten spielen“ und „Zelt und Bett“	177

Corona im Camp	178
Die Versorgungssituation	180
Wieder in Deutschland	182
Der zweite Aufenthalt	183
Theoretische Einordnung	185
Armband und Theorie: Menschen als <i>Menschen</i>	187
Zusammenfassung der Erzählung	188
Anthropologische Kategorien	194
Ashley: Aufwachsen in Afrika und Leben in Europa	199
Wasserversorgung in Afrika	201
Darstellung und Analyse des Interviews	204
Zusammenfassung der Erzählung	231
Anthropologische Kategorien	233
Humanitäre und existenzielle Bildung	238
V. Empirie, Theorie und Normativität der Katastrophenbildung	246
Ergebnisse: Pädagogische Anthropologie und Katastrophenbildung	246
Empirie: Körperliche Transformationen	251
Anthropologie: Bilder, Phantasie und Zukunft	259
Normativität: Was ist ein guter Bildungsprozess?	271
Professionalität: Zur Bildung der Forscher:innen	280
Literatur	286

Einleitung

Dieses Buch handelt von Katastrophenbildung – ein für die Erziehungswissenschaft ungewöhnlicher, kaum eingeführter Begriff. Es geht dabei um die Frage, was Menschen aus Katastrophen lernen, und um das, was sie nicht lernen. Diese Thematik hat einen aktuellen Anlass, denn wir leben in Zeiten von Katastrophen. Als Schlagworte für aktuelle Katastrophenszenarien seien stichwortartig genannt: die Klimakatastrophe, Kriege, Armut, die ökonomische Krise des finanzbasierten Kapitalismus, Terrorismus, autokratische Systeme, die Destabilisierung von Demokratien, Pandemien sowie Flucht und Vertreibung. All diese Entwicklungen sensibilisieren für den Sachverhalt, dass trotz aller Sicherheitssysteme, trotz des Fortschritts in vielen Wissenschaften und trotz der in vielen Ländern der Erde zu verzeichnenden ‚Verbesserungen‘ in ökonomischer, technischer, politischer, biologischer oder pädagogischer Hinsicht Katastrophen ein unhintergebares Faktum der Moderne bilden – bzw. wohl auch für den Sachverhalt, dass gerade die genannten ‚Verbesserungen‘ eine Kehrseite haben, die zu unterschiedlichen Katastrophen führen kann.

Wir fokussieren in diesem Buch verschiedene Formen der Katastrophe, die einerseits mehr oder weniger stark mit der Natur bzw. mit ökologischen Zusammenhängen verknüpft, andererseits aber auch mehr oder weniger stark mit politischen Rahmenbedingungen und Fluchterfahrungen verbunden sind. In jedem Fall haben wir es aber mit menschengemachten Katastrophen zu tun; denn wir sehen, dass sich in der einschlägigen Forschung die Unterschiede zwischen den beiden traditionellen Katastrophenkategorien einer Naturkatastrophe und einer technischen-menschengemachten Katastrophe zunehmend verwischen. In der Erforschung der Katastrophenbildung beziehen wir uns auf Interviews mit unterschiedlichen Opfern von sehr unterschiedlichen Katastrophen. In diesen Interviews kommen daher wiederum sehr individuelle Facetten dieser Katastrophen in den Blick, die von einer Flutkatastrophe über die Migration bis hin zur pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten reichen.

Beschäftigt man sich mit dem Thema Katastrophe, dann steht früher oder später der Tod im Mittelpunkt. Und zwar in vielfältiger Weise: Als reales Sterben, als symbolisches Ende oder als imaginierte Bedrohung. Der Tod bildet den Kern der Katastrophe, wobei es uns hier um den ‚Tod‘ im Kontext von natürlichen und politischen Katastrophen und die durch sie ausgelösten Entwicklungen für einzelne Personen oder Gruppen geht. Der ‚Tod‘ als realer Tod von Menschen, als konkreter, aber auch symbolischer Tod von Lebens- und Denkformen oder auch als imaginärer Tod von Phantasien und Hoffnungen, ist allerdings auch ein bildungstheoretisch hoch bedeutsames Faktum. Darauf hat etwa unter anderen Georg Wilhelm Friedrich Hegel hingewiesen, wenn er schreibt, dass das Aus- und

Festhalten des Todes die „größte Kraft erfordert“, aber auch dazu führt, dass sich der Mensch durch den Umgang mit dem Tod ändert: Indem er dem „Negativen ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt“, kann er eine neue Stufe seines Daseins entwickeln (Hegel 1981, S. 36). Bildung ist in diesem Sinne der Titel dafür, dass nichts mehr ist, wie es war, und die Katastrophe kann der Ausgangspunkt für einen neuen Standpunkt und neue Perspektiven sein. Wenn Katastrophen über einen Menschen hereinbrechen, können sie diesem vermitteln, dass er nur eine „Kleinigkeit“ (Kant) ist, dessen Macht von Erkenntnissen und Handlungen nur sehr begrenzt erscheint. Das kann zum Umdenken und zu neuen Praktiken führen. Insofern steht hier auch die Bildung im Mittelpunkt. Und zwar ebenfalls in vielfältiger Weise: als realer, häufig körperlicher und sozialer Prozess, als diskursive Bearbeitung des Beschreibens und Verstehens sowie als fiktiver Zukunftsentwurf der Orientierung.

Im Mittelpunkt unserer Untersuchungen in diesem Buch steht also die „Katastrophenbildung“, die wir anhand bildungstheoretischer und anthropologischer Perspektiven herausarbeiten wollen. Wir greifen dabei auf die noch weiter systematisch zu entwickelnde Methode einer anthropologischen Bildungsforschung zurück, weil diese unseres Erachtens in der Lage ist, die komplexen, situativen, aber auch unsicheren und instabilen Bildungsprozesse differenziert und umfassend rekonstruieren zu können. Dabei ist uns bewusst, dass eine solche Bildungsforschung sowohl methodologisch als auch methodisch noch schärfer konturiert werden muss. Wir versuchen mit dieser anthropologischen Bildungsforschung den Fragen nachzugehen, was Menschen motiviert, sich in und durch eine Katastrophe zu bilden, auf welche Inhalte sie sich dabei konzentrieren, in welchen Formen ihre Entwicklungsprozesse verlaufen und welche Ziele sie hierbei verfolgen.

Konkret geht es um die Entwicklung eines Begriffs der Katastrophenbildung, den wir theoretisch wie empirisch vor allem in Bezug auf sogenannte ‚Naturkatastrophen‘, aber auch bezogen auf menschengemachte Katastrophen ausformulieren wollen, und um Überlegungen zu einer anthropologischen Bildungsforschung. Insofern hat dieses Werk einen experimentellen und explorativen Charakter. Wir fokussieren dabei Bildung nicht nur auf Reflexivität, sondern vor allem auf Emotionalität und auf Praxis. Eine anthropologische Bildungsforschung weist darüber hinaus sowohl auf die Bedeutung der (kollektiven) Phantasie für die Bildung als auch auf die für Bildungsprozesse eigene Normativität hin.

Mit der Katastrophenbildung ist ein Bildungsprozess gemeint, der von einer extrem negativen Todeserfahrung – etwa dem Verlust des Lebensraumes durch Überflutung – seinen Ausgangspunkt nimmt. Es geht also nicht primär – wie in den Debatten um ökologische Bildung oder Bildung für Nachhaltigkeit häufig zu konstatieren ist – um die präventive Auseinandersetzung mit einem (noch) fiktiven Katastrophenszenario (vgl. Göppel 1991; Kehren 2016), sondern um die konkrete Erfahrung und die konkrete Erwartung von Katastrophen und vor allem darum, was Menschen „damit machen“ bzw. was diese Katastrophen aus

Menschen machen. Diese Perspektive erscheint deshalb von besonderer Bedeutung, weil die sogenannten Attributionsstudien etwa mittlerweile sehr deutlich zeigen, dass der vom Menschen verursachte Klimawandel für das Auftreten von spezifischen Wetterextremen oder Klimakatastrophen mitverantwortlich ist (vgl. Deutscher Wetterdienst [DWD] 2021).

Wir halten diese Studien deshalb von Belang, weil sie versuchen zu erklären, ob Menschen angesichts von (Umwelt-)Katastrophen in der Lage sind, ihre Einstellungen, ihren Denkraum und ihr Verhalten zu ändern bzw. welche Faktoren dabei ausschlaggebend sind, dass es zu einer *anderen*, und das meint auch: normativ angemesseneren Haltung etwa angesichts des Klimawandels oder auch von Fluchterfahrungen kommen kann. Unser Forschungsprojekt geht daher über die Katastrophenbildung hinaus; uns geht es insgesamt darum, Bildungsprozesse zu rekonstruieren, die im Zusammenhang mit ökologischen und/oder politischen Fragen stehen. Das unserer Arbeitsgruppe vorliegende Textkorpus besteht aus 25 narrativen Interviews, die sich unter anderem mit den Themenfeldern „Hambacher Forst“ und „Flutkatastrophe Ahrtal“ oder „Flucht“ beschäftigen. In diesem Buch beginnen wir mit der Katastrophenbildung und werden danach Studien zur anders gelagerten ökologischen Bildung vorlegen.

Um einen Begriff der Katastrophenbildung zu entwickeln, werden wir in den ersten beiden Schritten den Begriff der Katastrophe und den der Katastrophenbildung präzisieren; in einem dritten Schritt werden wir dann skizzieren, was wir unter einer anthropologischen Bildungsforschung verstehen; dazu werden wir einige Hinweise zur Bedeutung von narrativen Interviews, zur Narrationsanalyse, zur Pädagogischen Anthropologie, zur transformatorischen Bildungstheorie und zur Performativitäts- und Rhetorikforschung geben. Daran anschließend fassen wir unsere Überlegungen zu den Erträgen einer anthropologischen Bildungsforschung zusammen und geben einen Überblick über die Entstehung des Buches und die Möglichkeiten und Grenzen seiner Darstellung. Am Schluss steht ein Dank für diejenigen, die dieses Buch mitermöglicht haben.

I. Was meint anthropologische Bildungsforschung?

Zum Begriff der Katastrophe

Der Begriff der Katastrophe (griechisch für Wendung, Umsturz) gehört in den Bereich der Dramaturgie und insbesondere der Tragödie, in der sie den entscheidenden Wendepunkt bezeichnet, der in der Regel als Abschluss einer Handlung eine Lösung herbeiführt und das Schicksal des Helden – zum Guten (Auflösung einer komödiantischen Verwicklung) und zum Schlimmen (etwa im tragischen Untergang) – besiegelt. Dazu schreibt Michael Sonntag (2003, S. 22): „Das Präfix kata, ‚herab‘ oder ‚über etwas hin, um etwas herum‘, hat auch die Bedeutung von ‚gänzlich, umfassend‘, wie in ‚katholisch‘. Strephen bezeichnet ein aktives, mehr oder weniger plötzliches ‚Wenden‘“. Die Katastrophe ergibt sich in einer Art innerer Notwendigkeit aus äußeren Ereignissen, göttlichen oder weltlichen Mächten und den charakterlichen Eigenschaften der handelnden Personen. Seit dem 18. Jahrhundert wird der Begriff der Katastrophe immer stärker auf nicht-theatrale Zusammenhänge bezogen, auf sogenannte ‚Naturkatastrophen‘ oder auf menschengemachte Katastrophen. Im Deutschen wird der Begriff erst spät heimisch, im *Deutschen Wörterbuch* der Brüder Grimm aus der Mitte des 19. Jahrhunderts ist er noch nicht verzeichnet.

Häufig findet sich der Begriff der Katastrophe durch bestimmte Kategorien definiert, wie „Naturkatastrophen“, „Gesundheitskatastrophen“, „Gewaltkatastrophen“ (z. B. Kriege), „technische Katastrophen“ (z. B. Unfälle), „schleichende Katastrophen“ (z. B. Armut) wobei sich für diese Kategorien kaum differenzierende Einzelfaktoren herausarbeiten lassen, sondern ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Ereignisse ausschlaggebend ist (vgl. Kuhn 2000, S. 4). Hierbei spielen immer auch (kulturell) unterschiedliche subjektive Bewertungen eine Rolle, „ab wann“ ein Ereignis so negativ bewertet wird, dass es als Katastrophe gelten kann; hierbei sind die Perspektiven und Einschätzungen der Betroffenen unabdingbar. Diese bewerten einen Sachverhalt dann als Katastrophe, wenn sie selbst nicht in der Lage sind, die negativen Folgen von Ereignissen zu bewältigen und daher auf Hilfe von anderen Menschen angewiesen sind. Kurz: Katastrophen lassen sich definieren als von Menschen mitbestimmte Ereignisse, „die ein solches Ausmaß erreicht haben, daß ihre Bewältigung der betroffenen Gemeinschaft nicht möglich ist und daher externe Hilfe erforderlich macht“ (ebd., S. 6).

In den maßgeblichen Forschungen zu Katastrophen lassen sich fünf charakteristische Merkmale zusammenfassen, die in diesen Forschungen unterschiedlich pointiert werden: „(1) die Katastrophe selbst (*disaster*), immer daran

gemessen, was die Menschen erleiden; (2) Naturgefahren (*hazards*), wie Vulkanausbrüche oder Erdbeben; (3) die gesellschaftliche, wirtschaftliche, physische und psychologische Verwundbarkeit (*vulnerability*), das heißt, die spezifischen Besonderheiten der sozialen Gruppe und ihres Umfelds, mit ihren jeweiligen Fähigkeiten zu antizipieren, zu reagieren, sich zu wehren und sich von der möglichen Realisierung eines unwägbar Ereignisses zu erholen; (4) die Resilienz (*resilience*), d. h. die Mechanismen und die technischen Möglichkeiten, die es erlauben, die Katastrophe zu bekämpfen oder, anders ausgedrückt, die Fähigkeit des Systems, den vorangegangenen Gleichgewichtszustand wiederherzustellen; (5) die kulturellen Ressourcen (*culture*), die über die Art der Wahrnehmung der Katastrophe und ihre Sinnzuschreibung bestimmen“ (Walter 2010, S. 16). Dieser Überblick macht aber auch deutlich, dass aus pädagogischer Sicht ein wichtiger Aspekt fehlt, nämlich die Entwicklungen und Bildungsprozesse, die sich aus Katastrophen für Individuen und Gesellschaften ergeben. Und hierbei wäre etwa historisch zu klären, was Menschen aus Katastrophen gelernt haben und was aus diesen Lernprozessen wiederum für unsere Gegenwart relevant erscheint (vgl. Zeit-Geschichte 2020). Wir gehen im Folgenden vor allem auf den Begriff der „Naturkatastrophe“ ein.

In voraufklärerischen Zeiten war das Verhältnis des Menschen zur Natur noch weitestgehend durch mythologische und theologische Figuren geprägt, sodass Naturereignisse wie Erdbeben, Flutkatastrophen, Vulkanausbrüche, Trocken- und Dürreperioden den Menschen noch als mehr oder weniger unberechenbare Gefahren und Bedrohungen begegneten. Wir können hier von einer symbolischen Aufladung einer Naturkatastrophe sprechen, denn ihre Ursache wird auf das Göttliche hinaufprojiziert und als Strafe gelesen, was der Historiker François Walter in seinem Schlüsselwerk der Katastrophengeschichte (2010) als klassische „symbolische Verarbeitung von Naturkatastrophen“ der Gesellschaften des 16. bis 18. Jahrhunderts bezeichnet: „Hier ist das ständig wiederkehrende Wort die ‚Plage‘ oder ‚Geißel‘. Es bedeutet, dass sich die Unglücksfälle in ein Erklärungsmuster einschreiben, bei dem die göttliche Vorsehung eingreift, um Menschen, die Normen verletzt haben, zu mahnen, zu strafen und zu bessern“ (ebd., S. 22). Schon hier wird deutlich, dass eine ‚natürliche Katastrophe‘ nicht als ‚der Natur immanent‘, unerklärlich oder kontingent, sondern immer als eine logische Konsequenz einer menschlichen Zuwiderhandlung eingestuft wird.

Im Zuge der Rationalisierung sowie der naturwissenschaftlichen Revolution im ausgehenden 18. Jahrhundert nehmen dann die sogenannten ‚Naturkatastrophen‘ zunehmend den Charakter kalkulierbarer Risiken an. Jedoch schreitet, wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, die Transformation der Naturereignisse von einer unberechenbaren Gefahr zu einem menschengemachten Risiko nicht primär mit der tatsächlichen Fähigkeit der Menschen voran, plausible Erklärungen für Naturphänomene zu finden, exakte Prognosen zu erstellen und den Lauf der Dinge effektiv unter die eigene Kontrolle und Herrschaft zu

bringen, sondern mit dem Maß, in dem der Mensch sich diese Fähigkeiten selbst zuschreibt und mit dem Maß, in dem der Mensch in die Natur eingreift.

Ab dem Jahre 1755 – das Erdbeben in Lissabon markiert hier eine historische Zäsur – wird der Mensch selbst nicht nur als Verursacher, sondern auch als Katalysator bzw. Beförderer der natürlichen Katastrophe verantwortlich gemacht (vgl. Burghardt 2024, S. 17–33). Dieser Punkt wird auch in Jean-Pierre Dupuys Katastrophentheorie hervorgehoben, wenn er schreibt, dass der „Charakter der modernen Gesellschaften“ darin besteht, dass sie „in der Lage sind irreversible Prozesse *in und über die Natur selbst* zu entfesseln“ (Dupuy 2013, S. 22). Somit wird die Natur zur Sphäre menschlicher Manipulierbarkeit, in der nahezu immer übermäßiges Eingreifen katastrophale Nachwirkungen verursacht, aber immer erst in mittelbarer Zukunft, was den Lernprozess und auch die Verantwortungsübernahme komplizierter macht.

Aber, und das soll hervorgehoben werden: Der Begriff der Naturkatastrophe ist in diesem Sinn im Unterschied zur menschengemachten Katastrophe nicht eindeutig. Zum einen aus epistemologisch-diskursiven Gründen, weil nicht immer eindeutig ist, ob wir es in einzelnen Fällen mit Naturkatastrophen (oder auch mit Extremereignissen) zu tun haben, und zum anderen aus praktischen Gründen, weil der Begriff der Naturkatastrophe immer auch einen Anteil menschlichen Verhaltens impliziert, der als Mitverursacher der Katastrophe identifiziert werden kann (vgl. Wigger/Platzer/Bünger 2017, S. 10). Vor allem bei katastrophalen Naturereignissen wie Dürre, Hochwasser und Waldbränden lassen sich menschliche Bedingungsfaktoren ausmachen. Doch mittlerweile werden auch Erdbeben und Tsunamis durch sozioökonomische Institutionen und Technologien hervorgerufen (vgl. Chakrabarty 2025, S. 15, 126, 347 f.), greift doch der Mensch immer stärker in planetarische Zusammenhänge ein.

Fasst man unter Katastrophe ein je spezifisches historisch-kulturelles Verständnis einer umfassenden negativen Wendung (der Umwelt) für den Menschen, dann stellt sich die Frage, wie Menschen auf dieses Unheil reagieren. Hier registriert Sonntag, dass die ‚menschengemachten‘ Katastrophen meist historische Zäsuren und scharfe Wendepunkte markieren und insofern den medialen und politischen Diskurs dominieren; im Gegensatz zu den ‚Naturkatastrophen‘, die hingenommen, ertragen und erduldet werden müssen und in der Moderne „mehr und mehr zur Normalität übergehen“ (Sonntag 2003, S. 27).

Etwas pointierter schreibt er, dass „[v]iele der in letzter Zeit gehäuft auftretenden ‚Naturkatastrophen‘ [...] durch menschliches Handeln verursacht“ (ebd.) sind, wenn auch indirekt: „So kommt es als Folge von Treibhauseffekt und zunehmender Erderwärmung zur Abbremsung des Golfstroms und einer verstärkten Westwindwetterlage aus dem Atlantik. Zu den Resultaten zählen das als El Niño bekannte Phänomen, verstärkte Lawinenabgänge, Sturmfluten, Orkane, Jahrhunderthochwasser der Flüsse usw.“ (ebd.). Auf der Grundlage von immer stärker und weitergehenden Eingriffen des Menschen in die Natur wurde 2000 von Paul

Crutzen und Eugene Stoermer der Vorschlag gemacht, die jetzige geochronologische Epoche „Anthropozän“ zu taufen, ein Begriff, der markieren soll, dass das menschliche Handeln maßgeblich geoatmosphärische Prozesse beeinflusst (vgl. Wallenhorst 2024).

Der ausschlaggebende Punkt im Anthropozän ist nicht nur, dass Naturkatastrophen anthropogenen Ursprungs sind, sondern das Wissen darum, dass es so ist: Nicht nur, dass der Mensch durch sein Verhalten Risiken produziert, sondern dass er darum weiß, führt zu der Notwendigkeit sein Verhalten zur Natur zu überdenken. Das Mensch-Natur-Verhältnis im Anthropozän zeichnet sich demnach dadurch aus, dass der Mensch selbst zu einem Risikofaktor wird für die „Natur, deren Teil er ist und ohne die er nicht überleben kann“ (Töpfer 2013, S. 31). Zugleich zeichnet sich das Zeitalter des Anthropozäns durch eine steigende Komplexität aus, die das Abschätzen der Wirkungen erheblich verkompliziert. Risiken sind heute Unsicherheitsgewissheiten (vgl. Bonß 2010).¹

Dabei steht außer Frage, dass diese Beeinflussungen der Natur ein Ungleichgewicht haben. Denn die reichen Industriestaaten, die maßgeblich für die Eingriffe in die Natur verantwortlich sind, sind hinsichtlich der drohenden Gefahren einer Katastrophe mitunter am wenigsten betroffen und vergleichsweise durch verlässliche Krisenbewältigungsmaßnahmen am besten gewappnet. Die Klimakatastrophe ist hierfür ein prägnantes Beispiel, schließlich spüren westliche Industriegesellschaften etwa in Europa und Nordamerika ihre Folgen mit jetzigem Stand noch nicht mit der Vehemenz, wie sie beispielsweise in Afrika erfahrbar sind. Nick Bostrom und Milan Ćirković machen diese Ungleichheit deutlich: „Climate change looms as the twenty-first century’s number-one environmental challenge. The most vulnerable people – for instance, in Africa or Bangladesh – are the least able to adapt“ (Bostrom/Ćirković 2008, S. viii). Man kann hier also von einer doppelten Vulnerabilität sprechen: Das Ausmaß der Katastrophe ist für diese Regionen ungleich höher und gleichzeitig sind die Möglichkeiten zur Resilienz, Verteidigung und Abwendung ungleich weniger vorhanden. Auch diese Perspektive wird in unseren Analysen eine Rolle spielen.

Zwei Aspekte werden im Überblick über eine epistemologische Erfassung von Katastrophen deutlich (vgl. Sezer 2022). Zum einen ist die Bezeichnung eines Ereignisses als Katastrophe erst nachträglich möglich, denn nur im Nachvollzug aller Nachwirkungen lässt sich eindeutig von einer Katastrophe sprechen. Die Rede von der „Zukunft als Katastrophe“ (vgl. Horn 2017) spricht insofern immer aus dem Futur II, d. h. einer abgeschlossenen Zukunft, sie weiß schon um die katastrophalen Auswirkungen der Katastrophe. Und zum zweiten erfolgt die Feststellung einer Katastrophe ausschließlich aus einer anthropologischen Perspektive.

1 Zudem können die Auswirkungen einer wachstumsbasierten Ökonomie auf den Begriff des Kapitalozäns (Moore 2020) gebracht werden. Hier wird die endlose Vermehrung des Mehrwerts als zentraler Faktor für die Zunahme von Umweltkatastrophen gesehen.

„[E]ine Naturkatastrophe ist vorab nur potentiell katastrophal, da ihr vor allem menschliche Eigenschaften diesen Status verleihen. Sie wird nur in ihrer Auswirkung auf die menschlichen Gesellschaften als solche wahrgenommen“ (Walter 2010, S. 19). Genau um diese Auswirkungen auf den Menschen geht es uns, wenn wir pädagogisch danach fragen, ob und inwiefern Katastrophen Auslöser von Bildungsprozessen sind und wenn ja, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen.

Zum Begriff der Katastrophenbildung

In aktuellen Wörterbüchern und Lexika der Pädagogik wird man den Begriff der Katastrophenbildung allerdings nicht finden. Gehen wir noch einmal einen Schritt zurück, dann sind historisch betrachtet Bildungssysteme in Europa mit durchaus unterschiedlichen Katastrophen konfrontiert gewesen, wobei weniger ökologische, sondern vor allem soziale, ökonomische, politische oder auch kulturelle Katastrophen zu nennen sind. In diesem Sinne ließen sich *cum grano salis* Maßnahmen der Sozialpädagogik, der Arbeitsschulbewegung, der politischen Bildung, der interkulturellen Erziehung, der Traumapädagogik – und nicht zuletzt – der Schulpädagogik mit dem Gedanken in Verbindung bringen, dass, wann immer es zu negativen Umwälzungen fundamentaler Art für die Menschen kommt, auch die Pädagogik Mittel und Wege finden muss, um – ggf. an diese Umwälzungen anschließend – Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für die Menschen zu gewährleisten (vgl. Bannenberg 2010; Bausum et al. 2011). Das damit verbundene Lernen lässt sich in einem ersten Zugang unter dem Begriff des Überleben- oder Weiterlebenlernens subsumieren. Hierbei geht es mit-hin um das Erlernen basaler Fertigkeiten, Techniken und Ressourcenbildungen vor dem Hintergrund existenziell bedrohlicher Lebensumstände (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 187).

Sodann finden wir den – für unsere Fragen schon bedeutsameren – Begriff der Katastrophenpädagogik, der in den 1970er Jahren vor dem Hintergrund der ökologischen Initiativen und der Friedensbewegung im Rahmen einer Öko- oder Umweltpädagogik ausformuliert wurde, und dort vor allem als Reaktion auf die (weltweite) Verseuchung der Natur, den Kampf um Energieressourcen und die (potenzielle) atomare Katastrophe verstanden worden ist (vgl. Göppel 1991). Hierbei verfolgte man – und diese Ziele lassen sich durchaus auch in den Rahmen einer Katastrophenbildung einfäden – zunächst einen Bewusstseins- und Reflexionswandel, der durch Informationen zur ökologischen, politischen oder auch sozialen Situation der Umwelt herbeigeführt werden sollte, sodann eine Sensibilisierung für die Natur als einzigartigen Lebensraum der Menschen, weiterhin eine Werterziehung, die zum Leben im Einklang mit der Natur oder zur Verantwortung der lebenden Generationen gegenüber ihren Nachkommen

aufforderte, darüber hinaus eine emotionale Erziehung, die die Angst als produktiven Motivationshintergrund für eine veränderte Einstellung zur Umwelt und zur Zukunft der Natur nutzen wollte und schließlich intendierte man auch ein praktisches Engagement, das zum Umweltschutz und zum Einsatz für den Frieden führen sollte.

Seit den 1975er Jahren fand diese Form der Katastrophenpädagogik auch Eingang in die Lehrpläne und musste als fächerübergreifende Thematik im schulischen Unterricht obligatorisch behandelt werden (vgl. Blömacher 2006, S. 12 f.). In den neunziger Jahren wurde die oftmals als Umweltalarmismus kritisierte Pädagogik, die durch die Warnung vor unmittelbar bevorstehenden Unglücken die entsprechenden Reaktionen herbeiführen wollte, durch einen aufgeklärten Katastrophismus abgelöst, der dann zur aktuellen Nachhaltigkeitsdebatte und in jüngster Zeit zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit technologisch bedingten Katastrophen führte. Hierbei wurden generelle erziehungs- und bildungstheoretische Fragen aufgeworfen, wie man sich pädagogisch etwa technischen Katastrophen (wie dem Super-GAU von Fukushima) nähern kann, welcher pädagogische Umgang mit technologisch vermittelten Lebensbedingungen und ihren Risiken sinnvoll erscheint und welche Formen der Bildung bezüglich der Grenzen der Steuerbarkeit auf der einen wie der pädagogischen Verantwortung auf der anderen Seite angemessen sind (vgl. Burghardt/Zirfas 2014a, 2014b; Wigger/Platzer/Bünger 2017).

Während bislang im Kontext einer Katastrophenpädagogik eher die präventiven Maßnahmen zur Verhinderung von Katastrophen im Mittelpunkt standen (vgl. Smawfield 2013²), wird im Folgenden unter dem Begriff der Katastrophenbildung die Frage verhandelt, welche Möglichkeiten und Grenzen Bildung in der Reaktion auf sogenannte Naturkatastrophen hat. Angesichts der durch die Natur verursachten ca. 400 Katastrophen geht das UNHCR weltweit in den letzten zehn Jahren von etwa 250 Millionen aus, die als sogenannte „Umwelt- oder Klimaflüchtlinge“ innerhalb und außerhalb der Landesgrenzen geflüchtet sind (vgl. UNO-Flüchtlingshilfe 2025). Auch in Deutschland nimmt die Zahl der durch Katastrophen verursachten Schäden zu – vor allem im Hinblick auf Flut- und Dürrekatastrophen.

2 Vgl. ebd., S. VIII: „What roles can education play in helping to respond to natural disasters, in ameliorating and mitigating them, preparing people how to respond, and even helping to prevent them? To what extent are so-called natural disasters linked to human behaviour and what are the potential and limitations of education to influence or change that behaviour? [This book] will examine, in international perspective, experiences, know-how, lessons and challenges drawn from natural hazards and disasters of different types and from a range of countries at varied stages of socio-economic development“.

Zur Methode der anthropologischen Bildungsforschung

Narrative Interviews

Bislang liegt eine explizite anthropologische Bildungsforschung noch nicht vor. Zwar gibt es eine Fülle von Untersuchungen aus anthropologischer Perspektive zu Bildungsprozessen (vgl. die Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie der DGfE), doch ein explizit ausformuliertes Modell anthropologischer Bildungsforschung ist noch ein Desiderat. Dazu möchten wir im Folgenden einige Überlegungen anstellen.

In diesem Buch werden wir insgesamt sechs Beispiele von narrativen Erzählungen interpretieren, um Fragen nach der Motivation, den Inhalten, Formen und Zielen der Katastrophenbildung zu klären.³ Wir nähern uns also der Katastrophenbildung über Erzählungen von Menschen, die unterschiedliche Katastrophen erlebt haben und die uns darüber in teilweise langen Interviews Auskunft gegeben haben.

Zunächst lässt sich festhalten, dass Erzählungen einen umfassenden, detaillierten und auch in sich strukturierten Zugang zur Erfahrungswelt des Erzählenden eröffnen (vgl. Flick 1998, S. 115). Da wir es in unseren Fällen mit episodischen Interviews zu tun haben, ist es uns wichtig zu betonen, dass diese einen Rahmen für kontextbezogene Darstellungen geben, in denen die Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion ganz besonders gut zum Ausdruck kommen: Erfahrungen werden hierbei in allgemeinerer, vergleichender Form dargestellt und dazu die entsprechenden Situationen und Episoden erzählt (vgl. ebd., S. 125). In ihnen werden die alltäglichen und bedeutsamen Sinn-, Verhaltens- und Handlungsorientierungen der Individuen insofern fokussiert, als diese gezwungen sind, in der Erzählung Selektionsleistungen und Relevanzsetzungen zu vollbringen. Diese wiederum ermöglichen es, die biographische Geschichte als eine Lern- und Bildungsgeschichte zu verstehen; bzw. erscheint die Biographie in Stegreiferzählungen als ein sich selbst organisierter Lern- und Bildungsprozess (vgl. Schulze 2006, S. 39, 42 f.).

Allgemeine Merkmale von narrativen Interviews, wie sie auch in unseren Beispielen vorkommen, sind: eine narrative Ausgangsfrage, um eine Stegreiferzählung zu generieren. Dabei ist wichtig, dass der „Erzähler unterstellen kann, dass dem Zuhörer die Inhalte der Darstellung, um die es geht, noch nicht bekannt

3 Die narrativen Interviews entstanden im Rahmen mehrerer Seminare von Tim Schmidt an der Universität zu Köln. Eine Gruppe von fünf Studierenden sucht sich in Absprache mit dem Dozenten eine Interviewpartner:in selbst aus. Das Interview wird dann aufgenommen und von der Gruppe transkribiert. Danach wird die Audiodatei gelöscht und die Namen anonymisiert.

sind, und dass sich das Thema für eine narrative Stegreiferzählung eignet“ (Riemann 2011, S. 122). Dann erfolgt die Stegreiferzählung, die bestenfalls nicht unterbrochen werden soll, und bis hin zu einem Abschluss, zu einer sogenannten Erzählkoda, verläuft, in der die wichtigen Ergebnisse der Erzählung noch einmal zusammengefasst werden. In einem idealtypischen narrativen Interview schließen sich dann noch narrative Nachfragen an, die auf Beschreibungen, Erläuterungen oder Argumenten der Erzählung abheben (vgl. ebd.).

Insofern lassen sich in episodischen narrativen Interviews individuelle Formen der Verarbeitung von Wirklichkeit und insbesondere die dabei ins Spiel kommenden Sinn- und Bedeutungszuschreibungen des Erlebens und Handelns ganz besonders gut herausarbeiten (vgl. Marotzki 2003, S. 176). Durch Erzählungen werden Strukturen und Zusammenhänge in das Leben gebracht, die es ordnen, konturieren, fokussieren und orientieren. Sie verarbeiten die Komplexität von Wirklichkeit in einer dynamischen, prozessualen Form und bieten daher „sprachliche Artikulationen von Veränderlichkeit“ (Koschorke 2017, S. 22). Und die hierbei deutlich werdenden Lern- und Bildungsprozesse lassen sich als spezifische Formen der Selbst- und Weltinterpretation bzw. Selbst- und Weltordnung verstehen (vgl. Marotzki 2003, S. 181). Es zeigt sich, wie wichtig konkrete individuelle Erfahrungen für diese Interpretation sind und inwieweit sie ein besonderes Bildungs- und Veränderungspotenzial bereithalten.

Doch was lässt sich zunächst unter einer anthropologischen Bildungsforschung von narrativen Erzählungen verstehen? In Kurzfassung, die dann auf den nächsten Seiten expliziert wird: Unter einer anthropologischen Bildungsforschung verstehen wir ein Verfahren der empirisch-qualitativen Erforschung, das wir bislang an narrativen Interviews erprobt haben. Dieses Verfahren kombiniert 1. die eingeführte Theorie der transformatorischen Bildung mit den 2. etablierten methodischen Zugängen der Narrationsanalyse und den rhetorischen Erzähltheorien und schließlich 3. mit anthropologischen Wissensbeständen. Bildungstheoretischer Ausgangspunkt ist die Rekonstruktion von Bildungsprozessen mit dem aus der Tradition der Biographieforschung von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller gewonnenen transformatorischen Bildungsmodell. Vor dem Hintergrund dieses Modells konzentrieren wir uns auf Fritz Schützes Narrationsanalyse; dabei werden mit Christoph Wulf und Jörg Zirfas sowohl pädagogisch-anthropologische Begriffe wie die etablierten Kategorien der Leiblichkeit, Sozialität, Kulturalität, Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Subjektivität und Liminalität und die anthropologische Trias von Theorie (Rationalität, Reflexivität), Praxis (Gestaltung) und Emotionalität (Gefühle) zu einer Analyse verwendet. Schließlich greift die Performativitäts- und Rhetorikforschung im Anschluss an die Erzähltheorien von Paul Ricoeur und Albrecht Koschorke anthropologische und bildungstheoretische Fragen nach der Bildlichkeit, Metaphorik und (kollektiven) Phantasie auf.

Transformatorische Bildung

Da wir mit einem Korpus von narrativen Interviews arbeiten, liegt es nahe, einen Zugang zur Katastrophenbildung bei den Modellen transformatorischer Bildung zu suchen, denn zur Analyse biographischer Auskünfte ist der Zugang der transformatorischen Bildung im deutschsprachigen Raum fast schon klassisch zu nennen. Der erste breit rezipierte Vorschlag dazu stammt von Winfried Marotzki. Für Marotzki (1990) resultieren aus den für moderne Gesellschaften kennzeichnenden Tendenzen zur Individualisierung und Kontingenzsteigerung pädagogische Konsequenzen, die unter anderem mit einer gestiegenen Anforderung an subjektive Transformationsprozesse einhergehen. Bildungsprozesse sind in diesem Sinne als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses zu bestimmen, die er als höherstufige Lernprozesse auffasst. Mikrostrukturelle Bildungsprozesse sind unbewusst und primärprozesshaft und die „Transformation der Selbst- und Weltreferenz“ ist Ausdruck der „Emergenz und Produktivität von Subjektivität“ (ebd., S. 53). Die Biographie rückt für Marotzki daher ins Zentrum, wenn es bildungstheoretisch um die Frage nach der „Dialektik des Einzelnen und Allgemeinen“ (ebd., S. 142f.) geht. Mit Rainer Kokemohr spricht Marotzki von „tentativer Wirklichkeitsauslegung“. Hier tritt eine „experimentelle Haltung“ an die Stelle von Erfahrung und verweist auf Negationspotenziale (ebd., S. 145). Für die Analyse von Bildungsprozessen in Biographieanalysen ist es außerdem wichtig, die semantische und die formale Ebene zu berücksichtigen und die Strukturprinzipien als Modus der Selbst- und Weltreferenz in ihrer Veränderbarkeit durch Kontexttransformation zu greifen (ebd., S. 224).

An dieses Bildungsmodell lässt sich der Bildungsbegriff von Hans-Christoph Koller anschließen. Mit Koller (2012b) lässt sich unter Bildung – durchaus mit Blick vor allem auf Humboldt – eine Transformation von grundlegenden habituellen Strukturen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zu einer differenzierten Wahrnehmung, zu einem reflexiveren Denken und zu größeren Handlungsspielräumen verstehen. Bildung als Transformation kommt dann in Gang, wenn Individuen sich mit etwas auseinandersetzen, das ihnen fremd ist, das sich ihnen widersetzt und entzieht, das neu und anders oder das widersprüchlich und paradox ist. Erst in der Auseinandersetzung mit dem „anderen“ in den unterschiedlichen Facetten des Neuen, Fremden und Widerständigen vollzieht sich Bildung. Und dieser Vollzug lässt sich etwa mithilfe einer qualitativen (Biographie-)Forschung rekonstruieren, die nachzeichnet, wie dieses „andere“ zu anderen Selbst- und Weltverhältnissen führt.

Den Arbeiten von Kokemohr, Marotzki und Koller ist gemeinsam, dass sie Bildungsprozesse als Transformationen des gesamten Welt- und Selbstverhältnisses auffassen, also des Verhältnisses zu sich, zu anderen und zur Welt (ebd.); dass sie Bildungsprozesse als gesellschaftlich bedingte Problembearbeitungen verstehen; und dass sie Bildungsprozesse als emergentes Geschehen auffassen (ebd., S. 150). Denn

gerade das transformatorische Bildungsmodell von Kokemohr und Koller, das aus der Tradition der Biographieforschung entwickelt wurde, ist hier gut anschlussfähig. In den Worten von Koller (2012a S. 20f.) lässt sich Bildung verstehen „(1) als ein Prozess der *Transformation* (2) grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* (3) in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen“ (Herv. i. Orig.).

Dieses Verständnis transformatorischer Bildung lässt sich gut verbinden mit einem Modell der Katastrophenbildung, das mit einer potenzierten Krisenerfahrung einhergeht, die möglicherweise die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses fraglich werden lässt. Um aber die empirischen Prozesse der Katastrophenbildung umfassend und detailliert rekonstruieren und verstehen zu können, halten wir eine anthropologische Bildungsforschung für unabdingbar. Denn mit dieser kann man eine synchrone einer sequenziellen Analyse zur Seite stellen.

Die von Schütze sowie Kokemohr und Koller entwickelten textanalytischen Verfahren versuchen, den Text in seiner Sequenzialität zu fassen und betonen dabei die diachrone Ebene der Erzählung:

„Die Besonderheit dieses Vorgehens gegenüber anderen, eher inhaltsanalytisch orientierten Auswertungsmethoden wie z.B. der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007) oder dem Kodierverfahren der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) besteht zum einen darin, dass bei der Narrationsanalyse das erhobene Material (d.h. in der Regel transkribierte Interviews) in seiner tatsächlichen sequenziellen Struktur ausgewertet wird. Das bedeutet, dass die Äußerungen der Interviewten in derselben Reihenfolge analysiert und interpretiert werden, in der sie im Zuge des Interviews entstanden sind, weil die Sequenzialität des Materials als bedeutsam im Blick auf die Verlaufsstruktur der untersuchten Prozesse angesehen wird“ (Koller 2012b, S. 155).

Mit den anthropologischen Kategorien besteht allerdings die Möglichkeit, das empirische Material auch synchron beschreiben zu können. Im Gegensatz zu dem, was Koller fordert, dass Interviewaussagen „in derselben Reihenfolge analysiert und interpretiert werden, in der sie im Zuge des Interviews entstanden sind“ (ebd.), nehmen wir im Verlaufe dieses Buches beides, synchrone und diachrone Analysen, vor. Darin liegt wohl auch *eine* Stärke des Arbeitens mit anthropologischen Kategorien.

Narrationsanalyse

Methodisch beziehen wir uns bei der Erforschung von Bildungsprozessen zunächst auf Fritz Schütze (1983, S. 286 f.), dessen narrative Analyse in fünf Schritten vorgeht: 1. Trennung der narrativen von reflektierenden Passagen; 2. strukturelle inhaltliche Beschreibung der Darstellungsteile; 3. analytische Abstraktion

auf die biographische Gesamtformung hin; 4. Wissensanalyse der reflektierenden Abschnitte; 5. Vergleichende Analyse unterschiedlicher Interviews. Mit der Fokussierung auf das *Wie* der Erzählung kann er zu einem vertiefenden Verständnis des *Was* der Erzählung, d. h. zur Thematik der bedeutsamen Erfahrungen und erlebten Prozesse der Erzählenden, ebenso beitragen wie zu einer intersubjektiv kontrollierbaren Vorgehensweise.

Intentionale biographische Handlungsschemata werden von „Verlaufskurven“ unterschieden, die für das „Getriebenwerden“ durch schicksalhafte Ereignisse oder soziokulturelle Bedingungen stehen (ebd., S. 288). Diese Verlaufskurven bedingen eine Veränderung der Selbst- und Weltdefinition der betroffenen Erzählenden, wobei negative „Fallkurven“ den Spielraum an Handlungen und Entwicklungen des Betroffenen einschränken und „Steigkurven“ neue persönliche und soziale Perspektiven erschließen. Verlaufskurven durchlaufen häufig folgende Stationen: Aufbau eines Verlaufskurvenpotenzials, bei in der Regel eine biographische Vulnerabilität mit Widrigkeiten in Lebenssituationen zusammengehen; es kommt zu einer Grenzüberschreitung von einem intentionalen zu einem konditionellen Aggregatzustand sozialer Aktivitäten mit Erfahrungen des Schocks und der Desorientierung; dann folgt eine Phase des Findens und Bewahrens eines labilen Gleichgewichts, das immer noch stark unter dem dominanten Druck des Verlaufskurvenpotenzials bleibt; in der Entstabilisierung der Lebenssituationen („Trudeln“) werden sich der Erzählenden fremd, sie können nicht mehr wie bisher denken, handeln und fühlen; das kann zu einem Orientierungszusammenbruch und zu einem Zusammenbruch der Alltagsorganisation führen. Diese Situation zwingt die Betroffenen zu einer theoretischen Verarbeitung mit einer Erklärung der Bedingungen des Erleidens, einer moralischen Einschätzung und einer Beschreibung der Auswirkungen des Leidensprozesses; schließlich kommt es zu einer handlungsschematischen Bearbeitungs-, Kontroll- und Entkommensstrategie (vgl. ebd., S. 288 f.; Schütze 2006, S. 215 f.).

Diese Reihenfolge ist nicht zwangsläufig, nicht immer vollständig, und die Intensitäten der einzelnen Stadien sehr unterschiedlich; zudem lassen sich auch Abweichungen von diesem elementaren Modell festhalten: Bremsmechanismen, Erweiterungen, Transformationen oder Reinterpretationen der Verlaufskurven-erfahrung (Schütze 2006, S. 216). Die von Schütze formulierten Aspekte der Verlaufskurve, des Ablaufmusters, der Handlungsschemata und der Wandlung ermöglichen es sehr differenziert, individuelle Bildungsprozesse zu bestimmen und zu analysieren, etwa als Abfolge von: emotionaler Erschütterung, theoretisch-reflektierter Bearbeitung und praktischen Handlungskonsequenzen.

Schütze (1987, S. 122 f.) verweist zudem darauf, dass in Stegreiferzählungen Situationen miteinander verglichen, vergleichende Ergebnisse gesichert und zusammengefasst, Abläufe von Situationen geschildert und schließlich, die eigene Verwicklung in diese Situationen gedeutet und erklärt werden. Dabei grenzt er narrative von reflektierenden Aussagen ab, die nicht beschreibend, sondern

erklärend, bewertend oder beurteilend verfahren und daher ggf. einen gegenwärtigen bzw. überzeitlichen Geltungsanspruch formulieren (vgl. ebd., S. 128, 130). Solche theorie- oder evaluationshaltigen Textstücke finden sich vor allem am Ende eines Erzählsegments oder am Ende einer Detaillierungsexpansion mit Ergebnissicherung (vgl. ebd., S. 133).

Dass eine konkrete Haltung aus der Erfahrung heraus erwächst, sich vertieft und generalisiert, zeigt sich im zentralen Moment einer theoretischen Verarbeitung am Ende einer Detaillierungsexpansion: in der Prinzipialität der Sichtweise, in der die eigene Verwicklung in die Situation mitberücksichtigende Beurteilung und in der Reflexion des sozialen Rahmens (vgl. ebd., S. 146). Und am Ende der Gesamterzählung findet sich (häufig) ein evaluativer Kommentar, der in seinem thematischen Bezug den gesamten Erzählverlauf umfasst (vgl. ebd., S. 152). „Änderungen von evaluativen und theoretischen Stellungnahmen zu einem problematischen Sachverhalt haben in der Regel mit Identitätsveränderungen des Erzählers [...] bzw. mit dramatischen Veränderungen seines Interaktionsfeldes zu tun“ (ebd., S. 156). Dabei lassen sich folgende Evaluations- und Theoriesorten unterscheiden: Orientierungstheorien (Zukunft, Ziele), Erklärungstheorien (Beweggründe, Motivationen), abstrahierende Beschreibungen (Merkmale von Ereignissen), Globalevaluationen und Kommentartheorien (Abschlussituierung) (vgl. ebd., S. 158–165).

Zudem hat Schütze betont, dass die Stegreiferzählungen auch für die Untersuchung kollektiver Veränderungsprozesse genutzt werden können. Aufgrund der Verknüpfung von biographischen und sozialen Prozessen hält er zwei mögliche Fokussierungen fest: „Das narrative Interview kann sich stärker auf die Reproduktion lebensgeschichtlicher Vorgänge oder auf die Reproduktion ‚äußerlicher‘ (interaktiver oder kollektiv-historischer Ereignisabläufe beziehen, in welche der Informant als Handelnder oder Erleidender verwickelt war. Bei beiden Thematisierungsvarianten hat die Interviewerzählung jedoch eine autobiographische und eine kollektivhistorische Dimension in der Erlebnisaufschichtung, die durch das Stegreiferzählen in der Erinnerung reaktiviert wird“ (Schütze 1987, S. 50).

In unserer Analyse von Interviews wird das transformatorische Bildungsmodell, wie wir es von Marotzki, vor allem aber von Kokemohr und Koller kennen, in Verbindung gesetzt mit diesen methodischen Überlegungen aus der Narrationsanalyse in ihrer klassischen Form bei Schütze und den neueren Forschungen der Pädagogischen Anthropologie von Wulf und Zirfas.

Pädagogische Anthropologie

Versuche, den individuellen Menschen in seinen Formen der Selbst- und Weltinterpretation respektive seiner Selbst- und Weltbildung zu verstehen, können nur zureichend sein – und hierbei kann man an die hermeneutischen Überlegungen

von Wilhelm Dilthey (1968) wie an wissenssoziologische Forschungen von Alfred Schütz (1974) anschließen –, wenn man den Menschen aus verschiedenen (disziplinären und methodischen) Perspektiven in den Blick nimmt. In den Worten von Winfried Marotzki (2003, S. 184): „Es geht darum, eine große Vielzahl von Formen des Zugangs des Menschen zu sich und zur äußeren Realität kennen zu lernen.“

Hier schlagen wir den Bogen zur zeitgenössischen Pädagogischen Anthropologie, die ihre Forschungen auf den Zusammenhang von Menschen und ihren Erziehungs- und Bildungsverhältnissen fokussiert. Die Aufgaben einer anthropologischen Betrachtungsweise der Pädagogik sind daher zweifach: Einerseits geht es darum, den Menschen von der Erziehung, Bildung und Sozialisation her zu verstehen und andererseits darum, Erziehung, Bildung und Sozialisation auf menschliche Aspekte hin zu reflektieren. Neuere Konzepte der Pädagogischen Anthropologie seit den 1990er Jahren bestehen auf einer historischen, kulturellen, pluralistischen, kategorialen, kritischen und selbstreflexiven Betrachtung der Menschenbilder der Pädagogik (vgl. Zirfas 2004; Wulf/Zirfas 2014). Pädagogische Anthropologie stellt sich heute nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen, sondern Fragen nach den humanen Grenzen, der Zeitlichkeit und Räumlichkeit, der Körperlichkeit und Leiblichkeit, der Kulturalität und Sozialität sowie der Subjektivität bzw. Individualität von Menschen.

Zur skizzenhaften Erläuterung dieser Dimensionen: Der Mensch ist, und diese Dimension stand historisch lange im Schatten des Geistes, der Rationalität oder Vernunft, ein *körperliches* Wesen. Der Körper ist Ausgangspunkt, Zielpunkt, Gegenstand und Mittel pädagogischer Einwirkungen und hinsichtlich seiner Praktiken, seiner Sinnlichkeiten und seiner Darstellungsformen in den Blick zu nehmen. Der Mensch ist weiterhin, und das wurde in der Geschichte der Pädagogik – gerade auch in der modernen – nicht häufig genug betont, ein *soziales* Wesen. Die Beziehungen zu sich, zur Welt und anderen Menschen werden wesentlich über soziale Beziehungen vermittelt und entwickelt, was unter anderem mit den Umständen zusammenhängt, dass die sozialen Erfahrungen ontogenetisch schon vor der Geburt von zentraler Bedeutung für den Menschen sind, sowie dass sie es in Kindheit und Jugend aufgrund von Vulnerabilität und Abhängigkeit auch noch länger bleiben. Der Mensch ist sodann ein *zeitliches* Wesen, das eine phylogenetische und eine ontogenetische Geschichte hat; zudem findet er spezifische Zeitformen (Körperzeiten, Jahreszeiten) oder er erfindet verschiedene Zeitformen (Uhrzeiten, Rhythmen) in und mit denen er sein Leben gestaltet. Insofern ist auch die Thematik der genetischen, sozialen, individuellen etc. Zeiten und der Umgang mit ihnen ein konstitutives Thema der Pädagogischen Anthropologie. Das gilt auch für den *Raum*: So wie sich der Mensch von der Zeit her verstehen lässt, so auch vom Raum. Er schafft sich – mehr oder weniger – (pädagogische) Räume und er versteht sich selbst in räumlichen Kontexten. Dabei lassen sich unterschiedliche Räumlichkeiten thematisieren, z. B.

architektonische, psychische, soziale oder performative. Der Mensch ist ein *Kulturwesen*, wobei hier unter Kultur die Gesamtheit von Lebensformen und mentalen Grundlagen einer Gruppe verstanden wird. Sie umfasst insofern über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen. Für die anthropologische Kulturalität spielen vor allem performative, mimetische und symbolische Dimensionen eine wichtige Rolle. Die Kultur dient dem Menschen zum Verständnis seiner selbst und der Welt und zur Gestaltung des Überlebens wie des guten Lebens. Sodann lässt sich der Mensch auch als *subjektives* Lebewesen verstehen, als Individuum mit einer einzigartigen Biographie. Erfahrungen, Reflexionen und Wertmaßstäbe haben einerseits einen radikal individuellen Kern und verweisen doch andererseits auf die sie ermöglichenden allgemeinen Strukturen der Gesellschaft, der Normativität und der Macht. Und schließlich ist der Mensch ein Wesen, das sich durch *Grenzziehungen* auszeichnet, es zieht Grenzen *im* Humanen (etwa zwischen gesund und krank oder zwischen weiblich und männlich) und es zieht Grenzen *des* Humanen (indem es Differenzen zu Gott, dem Tier oder der Maschine markiert), die wiederum auch ihre pädagogischen Effekte haben.

Neben den Möglichkeiten die pädagogisch-anthropologischen Kategorien zur Analyse zu nutzen, erscheint uns noch ein zweiter anthropologischer Zugang als sehr wertvoll. In diesem Zugang sprechen wir von einer pädagogischen Trias, die um die Momente der Rationalität und Reflexivität umfassenden *Theorie* (Geist, Verstand, Vernunft, Normativität), der *Praxis* (Gestaltung, Handlung) und der *Emotionalität* (Affekte, Gefühle) angeordnet ist. Diese Trias hat über Jahrhunderte hinweg verschiedene Ausprägungen erfahren, etwa bei Platon in Form der Rede vom Menschen als Integral von Vernunft (Lernbegierigem), Mut (Löwenartigem) und Begehren (Schlangenartigem) oder bei Johann Heinrich Pestalozzi, der den Menschen durch Herz, Hand und Kopf fasst (vgl. Zirfas 2024).

Diese skizzierten anthropologischen Zugangsweisen einer Pädagogischen Anthropologie durch die Kategorien und durch die Trias eröffnen die Möglichkeiten einer detaillierten Rekonstruktion von Bildungsprozessen ebenso wie eine Erarbeitung von Bildungsfigurationen in ihren Strukturen und Wandlungen (vgl. Ode 2022). Die hier vorgeschlagene methodische Perspektive einer anthropologisch orientierten narrativen Biographieforschung bewegt sich insofern zwischen den klassischen anthropologischen Fragestellungen nach den Menschenbildern (und ihren Dimensionen), den pädagogischen Fragestellungen nach Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen und -strukturen und schließlich drittens nach den geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen der diskursiven, sozialen, politischen, ökonomischen etc. Rahmungen für die erzählten Geschichten. Durch die Einbeziehung der anthropologischen Kategorien und der Trias versprechen wir uns, den Anlass der Veränderung, die Krise oder Katastrophe und deren Bearbeitung, kategorial genauer beschreiben zu können (vgl. Schmidt et al. 2024).

Performativitäts- und Rhetorikforschung

In einem dritten Schritt wollen wir mithilfe der Performativitäts- und Rhetorikforschung Fragen nach der Bildlichkeit, Metaphorik und (kollektiven) Phantasie der erzählten Bildungsprozesse näher in den Blick rücken. Denn es liegt auf der Hand, dass die in den Interviews zum Ausdruck kommende Katastrophenbildung nicht nur einer bestimmten (narrativen) Verlaufskurve folgt, in der bestimmte pädagogisch-anthropologische Kategorien bedeutsam werden (1. Schritt), und auch nicht nur durch ein transformatorisches Bildungsmodell erfasst werden kann, in dem es um emotionale, praktisch und theoretische Dimensionen geht (2. Schritt), sondern dass die Erzählungen auch eine spezifische Sprache und rhetorische Figuren aufweisen, die dem jeweiligen Bildungsprozess eine unverwechselbare Form geben (3. Schritt).

Um diese sprachlichen Besonderheiten und die verwendete stilistische Rhetorik herauszuarbeiten, kann man zunächst bei den neueren Forschungen zur Performativität ansetzen, die sich dezidiert auf das Sprechen beziehen (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, Koschorke 2017). Sprechen wird hier nicht als wahrheitsbezogenes Aussagegeschehen verstanden, sondern als Handlung, die bestimmten Gestaltungskriterien Genüge tun möchte und damit spezifische Effekte erreichen will.

Vor allem die Sprechakttheorie von John Austin (1998) hat diese Perspektive stark gemacht. Als *performativ* bezeichnet er das mit dem Sprechen verbundene Handeln. Eine performative Äußerung ist etwa, wenn ein Pfarrer sagt: „Ich taufe dich auf den Namen ...“. Bei einer solchen Äußerung geht es nicht um wahr oder falsch, sie kann lediglich glücken oder nicht glücken; und sie geht über das bloße unmittelbare Handeln in rituellen Kontexten hinaus und bezeichnet auch noch die (rituelle) Wirkung, die Effekte dieses Handelns. Um zu glücken, bedarf es bestimmter oftmals rituell festgelegter Bedingungen. Insofern bezeichnet der Begriff des Performativen in der Sprachphilosophie Austins selbstreferentielle, deklarative und vorfabrizierte Äußerungen, die sich oft im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen und im Rahmen rituellen Handelns vollziehen.⁴

4 Austin nennt für das Gelingen performativer Akte sechs Rahmenbedingungen: „(A.1) Es muss ein übliches konventionales Verfahren mit einem bestimmten konventionalen Ergebnis geben; zu dem Verfahren gehört, dass bestimmte Personen unter bestimmten Umständen bestimmte Wörter äußern. (A.2) Die betroffenen Personen und Umstände müssen im gegebenen Fall für die Berufung auf das besondere Verfahren passen, auf welches man sich beruft. (B.1) Alle Beteiligten müssen das Verfahren korrekt (B.2) und vollständig durchführen. (Γ.1) Wenn, wie oft, das Verfahren für Leute gedacht ist, die bestimmte Meinungen oder Gefühle haben, oder wenn es der Festlegung eines der Teilnehmer auf ein bestimmtes Verhalten dient, dann muss, wer am Verfahren teilnimmt und sich darauf beruft, diese Meinungen und Gefühle wirklich haben, und die Teilnehmer müssen die Absicht haben, sich so und nicht anders zu verhalten, (Γ.2) und sie müssen sich dann auch so verhalten“ (Austin 1998, S. 37).

Von dieser Idee ausgehend, geht es in einer performativen und rhetorischen Lektüre der vorliegenden Interviews um eine Re- und Dekonstruktion der verwendeten Erzählmuster in Begriff, Sätzen oder Narrativen; wobei unter dem Begriff Narrativ eine erzählerische Generalisierung verstanden wird, die die verschiedenen einzelnen Geschichten (*stories*) oder Szenen in den Interviews in eine schematische Form bzw. ein zusammenfassendes Bild bringt (vgl. Koschorke 2017, S. 30). Denn, wie Austin festhält, gehört zu einer performativen sprachlichen Handlung die Bedingung, dass „bestimmte Personen unter bestimmten Umständen bestimmte Wörter äußern“ (Austin 1998, S. 37). Insofern untersucht eine anthropologische Bildungsforschung die je spezifischen Äußerungsformen der Interviews und sie berücksichtigt dabei insofern die rituellen Rahmenbedingungen, die für Austin wichtig waren („Es muss ein übliches konventionales Verfahren mit einem bestimmten konventionalen Ergebnis geben“, ebd.), indem sie unterstellt, dass die von den Interviewten verwendeten sprachlichen Tropen und Figuren konventionelle Medien des Verständnisses und der Verständigung darstellen. Schlicht formuliert, gehen wir davon aus, dass die Interviewten eine Sprache (*parole* im Sinne von Ferdinand de Saussures Unterscheidung in *langue* und *parole*) verwenden, die sie als Erzählende repräsentiert und in einem gemeinsam geteilten Sprachraum situiert. Denn Erzählung funktionieren nur in einem Raum explizit oder implizit geteilten Wissens.

Daher sind biographische Erzählungen in hohem Maße mit rhetorischen Konstruktionsleistungen und mit Konzeptionen eines ‚Selbst‘ einher, wobei das Verhältnis von Erzählung und biographischem Ereignis bzw. Lebenslauf, als zeitliche Verketzung von subjektiv geschilderten Ereignissen, nicht als objektive Repräsentation zu verstehen ist. Interviews sind Ergebnisse konstruktiver Tätigkeiten des Selektierens, Ausschließens, Anordnens und Verbindens derjenigen Momente, die jemand in der Situation des Interviews für sich als bedeutsam reklamiert. Sie sind performative Bearbeitungen von Lebensläufen, in die mediale Formate wie etwa Romane, Filme, Mythologien ebenso eingehen wie Kontingenzbewältigungsstrategien, Legitimationsmuster und mehr oder weniger geschlossene oder offene narrative Konsistenzzwänge. Wenn wir mit Jerome Bruner (1990, S. 47) davon ausgehen, dass „stories achieve their meanings by explicating deviations from the ordinary in a comprehensible form“, dann ist immer auch die Frage nach der Abweichung von der Normalität zu klären. So widmen sich Geschichten auch eher dem Ungewöhnlichen, während sie das Gewöhnliche ausblenden. „to concentrate attention and information processing on the offbeat“ (ebd., S. 77). Und weiter heißt es: „The function of a story is to find an intentional state that mitigates or at least makes comprehensible a deviation from a canonical cultural pattern. It is the achievement that gives a story verisimilitude“ (ebd., S. 49f.). Und andererseits erzählen Geschichten auch immer in einer bestimmten Form, die unterschiedliche rhetorische Tropen (Metapher, Metonymie, Ironie etc.) in einer bestimmten Art und Weise aufgreift.

Mit Paul Ricœur (2005) lassen sich narrative Interviews als Praktiken verstehen, um die sogenannte narrative Identität überhaupt zu gewährleisten: durch

die Herstellung einer Fabel, in der verschiedenartige Momente in einen Sinnzusammenhang gebracht werden, durch die Konstruktion eines Ichs oder Helden, das bzw. der sich durch einen durchgängigen Stil auszeichnet und auch durch die rezeptive Haltung des:der Hörer:in oder Leser:in, der sich mit dem Helden identifizieren kann. Schließlich wird auch der:die Ich-Erzähler:in selbst durch das Erzählen performativ zu einer synchronen und diachronen Einheitlichkeit gebracht, indem er sich im Erzählen mit sich selbst identifizieren und so die Einheit seines Lebens erfahren kann.

Koller fasst die Überlegungen von Ricoeur zur Erzählung und die sich anschließenden von Kokemohr zur transformatorischen Bildungstheorie wie folgt zusammen.

Erzählen fasst Ricoeur als eine für das menschliche In-der-Welt-Sein konstitutive Aktivität auf, durch die der Mensch (s)eine Welt entwirft und dabei die Grenzen der diesem Entwurf zugrundeliegenden Ordnung sichert oder verändert. Den erzählerischen Welt-Selbstentwurf beschreibt Ricoeur dabei unter Bezug auf das Mimesiskonzept als dreifachen Vorgang der Präfiguration, der Konfiguration und der Refiguration. Mit Präfiguration sind die im Sprachvorrat einer Kultur bereitliegenden Elemente möglicher Bedeutung gemeint, Konfiguration bezeichnet die Synthese dieser Figuren „zu einem textuellen Ensemble neuer Bedeutungen“ und Refiguration das Wirklichwerden dieser konfigurierten Bedeutungen im weltentwerfenden Akt der Lektüre. Kokemohr betrachtet diese Konzeption des Erzählens als Chance, Welt-Selbstverhältnisse sich bildender Subjekte nicht nur begrifflich genauer zu fassen, sondern auch empirisch zu analysieren, indem man „sowohl nach sprachlich-figurativen Prozessen [fragt], in denen neue Weltentwürfe aufscheinen, als auch nach Prozessen, in denen gegebene Weltentwürfe stabilisiert werden“ (Koller 2021, S. 11 f.).⁵

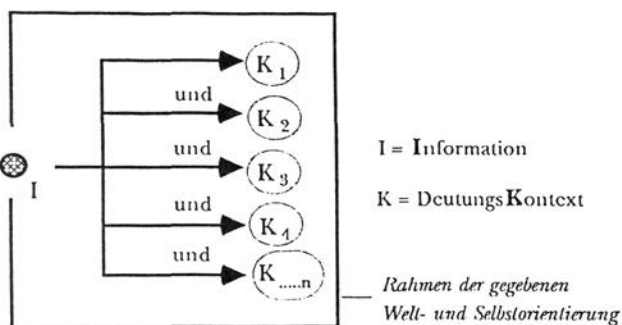
Methodisch gewendet betrachten wir in der Analyse unserer Interviews die Zeitlichkeit nach Ricoeur, d. h. die Art und Weise, wie Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges als Texturen im Akt des Erzählens figuriert und aufeinander bezogen werden. Dabei hat nach Ricoeur nur die Erzählung die Fähigkeit, die weltliche und die psychologische Zeit aufeinander zu beziehen. Das zentrale Zitat in diesem Zusammenhang, welches an verschiedenen Stellen der Arbeit von Ricoeur in leicht abgewandelter Form immer wieder auftaucht, lautet, „daß die Zeit in dem Maße zur menschlichen wird, in dem sie sich nach dem Modus des Narrativen gestaltet, und daß die Erzählung ihren vollen Sinn erlangt, wenn sie eine Bedingung der zeitlichen Existenz wird“ (Ricoeur 1988, S. 87). Bei Ricoeur bleibt aber offen, *wie* sich diese Gestaltung im Modus des Narrativen vollzieht.

5 Auffällig ist hierbei, dass Kokemohr die Verknüpfung über die Analyse von Personaldeixis herstellt und nicht die naheliegende Lösung wählt, die Zeitlichkeit, z. B. in Bezug auf Temporaldeixis, zu analysieren. Dieses mag an der Textgrundlage der Analyse von 2007 liegen, die kein narratives Interview darstellt, sondern ein Interview mit stark argumentativen Anteilen.

Diese Überlegungen zum Verhältnis von Zeit und Erzählung haben Auswirkungen auf die Analyse der Interviews. Unsere gewählte Herangehensweise ist, im Erzähltext relevante Stellen zu isolieren, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Text verknüpfen. Dabei ist von besonderer Relevanz, *wie* diese Verknüpfung hergestellt wird und ob dabei der *Bezug auf* und die *Aktivierung von* Vergangenheit, der Zukunftsbezug bzw. die Zukunftsfiktionen mit ihren Möglichkeitsräumen oder auch Katastrophenvorstellungen oder ob die Jetztzeit in ihrer Praxis im Mittelpunkt steht (vgl. Koschorke 2022, S. 203 ff.).

Zudem benutzen wir methodisch die Analyse der Satzverknüpfungen, die wir mithilfe der Inferenzanalyse von Kokemohr durchführen, die dieser in der Auseinandersetzung mit Dan Sperber und Deirdre Wilson entwickelt hat.⁶ Kokemohr beschreibt diese Inferenzformen wie folgt: „Die eine Disposition nenne ich die Disposition ubiquitärer Inferenz. Unter Inferenz versteht man Prozesse des Erschließens, des Schlußfolgerns, allgemeiner: Prozesse des Deutens. Ubiquitäre Inferenz bezeichnet den rhetorischen Modus, demzufolge ein Satz, eine Information dadurch zu verarbeiten versucht wird, daß eine Vielzahl möglicher Satzverwendungen, d.h. Deutungskontexte zugleich – also ubiquitär – aktualisiert und, da kein einzelner Deutungskontext herausgestellt wird, in unentschiedener Schwebelage gehalten wird“ (Kokemohr 1992, S. 21). Besonders hilfreich in diesem Kontext erscheint Abbildung 1.

Abbildung 1: Schematische Darstellung der ubiquitären Inferenz (Kokemohr 1992, S. 21)

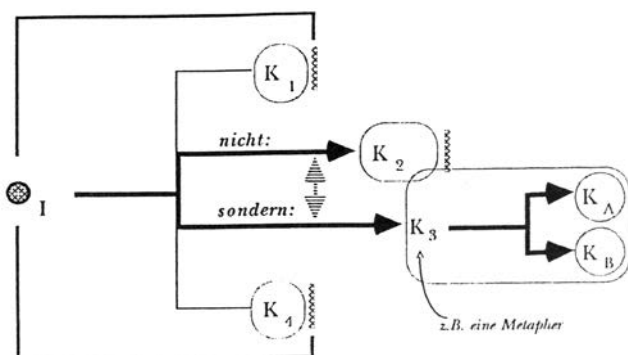


6 „Dieses Konzept beansprucht, sprachlich-kognitive Formen der Satzverknüpfung erfassen zu können, die der Sicherung der Textkohärenz durch den sinnvollen Anschluss einer Äußerung an die vorausgehende dienen. Inferenz (vom englischen to infer = schließen, folgern) werde dabei zwar auch als Begriff der Logik gedacht (nämlich als Schlussverfahren); in der neueren Debatte (etwa bei John Gumperz) sei der Begriff aber ‚über sein logisches Korsett hinaus geweitet und pragmatisch sowie kulturtheoretisch modifiziert‘ worden“ (Koller 2021, S. 12f.).

Ubiquitäre Inferenzen zeichnen sich dadurch aus, dass die Sätze und die damit einhergehenden Deutungskontexte nicht aufeinander bezogen sind, sondern additiv aneinandergereiht sind. Dabei sind ubiquitären Inferenzen der Normalfall, indem Sätze in einem Interview z.B. mit dem Wort „und“ verbunden werden oder sich verknüpfen lassen.⁷

Dem wird die *singuläre* Inferenz entgegengesetzt. „Die andere Disposition nenne ich die Disposition singulärer Inferenz. Sie ist die Bereitschaft, eine Information dadurch zu verarbeiten, daß aus der Vielzahl möglicher Deutungskontexte ein bestimmter – ein singulärer – herausgehoben und ins spannungsreiche Verhältnis gesetzt wird“ (ebd., S. 22). Die typische Textform für eine singuläre Inferenz wäre die Argumentation, in der verschiedene Kontexte dargestellt und gegeneinander abgewogen werden.

Abbildung 2: Schematische Darstellung der singulären Inferenz (Kokemohr 1992, S. 22)



Die wesentlich seltenere *singuläre* Inferenz zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass in einem Satz ein neuer Kontext eröffnet wird, der die vorherigen Kontexte selbst zum Inhalt hat und dadurch nachträglich neu bewertet.⁸

Der Gewinn der Herangehensweise von Kokemohr ist, dass über die Analyse singulärer Inferenzen sich auf einen Transformationsprozess schließen lässt, da es zu einer Umdeutung oder Refiguration gekommen sein muss, die man in der Analyse des Textes anhand der Satzverknüpfungspartikel zeigen kann. Damit bietet diese Herangehensweise die Möglichkeit, Veränderungen nicht nur über

7 Beispielhaft für einen Bericht in dieser Verknüpfungsart wäre: „(1) Dann ist das passiert (2) und dann jenes (3) und dann das Folgende.“

8 Die singuläre Inferenz wird häufig durch Konjunktionen wie „aber“ eingeleitet, kann sich aber auch in Zeit- und Ortsbestimmungen, z.B. durch konkrete Datumsangaben oder Ortsnamen im Text markiert werden. Eine typische Satzkonstruktion für eine singuläre Inferenz wäre z.B.: „(1) Früher habe ich es so erlebt, (2) aber heute weiß ich, dass dieses ...“ Der erste Teilsatz lässt sich nicht mit einem „und“ an den zweiten anschließen, da der zweite Teilsatz einen neuen Kontext eröffnet, der den ersten zum Gegenstand hat.