SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

# Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines "Wilden" Wandlungsprozesses

Schütze, Fritz

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**
Schütze, F. (1994). Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines "Wilden" Wandlungsprozesses. In H.-C. Koller, & R. Kokemohr (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Text: zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse* (S. 13-60). Weinheim: Dt. Studien Verl. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49351

**Nutzungsbedingungen:**
*Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:*
*https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de*

**Terms of use:**
*This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:*
*https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0*

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

FRITZ SCHÜTZE

# DAS PARADOXE IN FELIX' LEBEN ALS AUSDRUCK EINES "WILDEN" WANDLUNGSPROZESSES[1]

**Inhalt:**

1. Felix' paradoxe Selbstpräsentation: einleitende Bemerkungen
2. Felix' Fokussierung auf das Paradoxe im Leben als biographische Arbeit
3. Die Prozeßstrukturen von Wandlung und Verlaufskurve in Felix' Leben
4. Die Wirkpotentiale der Verlaufskurve: Marginalität und der soziale Zwang der Leistungsanforderungen
5. Das Wirkpotential des Wandlungsprozesses: elementare Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien
6. Phasen und Merkmale der Dominanz des Wandlungsprozesses
7. Barrieren des Wandlungsprozesses
8. Felix' Wandlungsprozeß-Erfahrungen und die Paradoxien seiner Auseinandersetzung mit Welt und Gesellschaft
9. Strukturen wilder Wandlungsprozesse - eine analytische Skizze
10. Abschließende Einschätzung zu Felix' Bildungsgang

---

1 Die Formulierung "wilder Wandlungsprozeß" und die dahinterstehende Idee verdanke ich Andrzej Piotrowski. Sehr profitiert habe ich auch von Gesprächen über den Felix-Text mit Gerhard Riemann und Christian Tkocz.

## 1. Felix' paradoxe Selbstpräsentation: einleitende Bemerkungen

Das gesamte Interviewgespräch hindurch tritt uns Felix in paradoxen Selbstpräsentationen gegenüber. So vermittelt er von seiner sozialen Situation in der Schule, bei der Bundeswehr und in der studentischen Basisgruppenbewegung den durchaus zutreffenden Eindruck, er sei sozial weitgehend isoliert gewesen. Zugleich wird aber auch deutlich, daß er für seine Mitschüler, Mitsoldaten, Mitstudenten jedesmal ein zentraler Sprecher und Zeremonienmeister gewesen ist. Weiterhin berichtet Felix, daß er in der Schule kaum in der Lage gewesen sei, den Gehalt fremdsprachlicher Texte zu verstehen. *Demgegenüber müssen wir dann aber doch zur Kenntnis* nehmen, daß er im Griechischen ein ausgesprochen guter Schüler gewesen ist - dies selbst und gerade dann, wenn er wegen Krankheit lange dem Unterricht fernbleiben mußte. Zudem gehört er zu den ganz wenigen Personen, die sogar das Hebraicum bereits *in der Schule* absolviert haben. Darüber hinaus vermittelt Felix überzeugend das Bild, daß er immer wieder Schwierigkeiten gehabt hat, mathematische Prozeduren und Zusammenhänge zu verstehen. Dennoch ist er zugleich derjenige, der den "Leidensgefährten" in Schule und Studium mathematische Probleme und Lösungswege auf der Grundlage ganz eigener Erkundungen und Meditationen veranschaulicht und erklärt hat. Schließlich: Felix betont an verschiedenen Stellen - und er gibt dafür auch von Fall zu Fall überzeugende Belege -, daß er lange Zeit ein sehr ordentlicher, konservativ orientierter Zeitgenosse gewesen sei. Zugleich ist aber gerade *er* es, der immer wieder "chaotisierend" Krisensituationen teils unbeabsichtigt ausgelöst, teils bewußt inszeniert hat und hierbei beachtliche Protest- und Aufrührerqualitäten entwickeln konnte.

Felix' paradoxe Selbstpräsentationen sind einerseits aktuelle Auseinandersetzungen im Interviewgespräch mit sich selbst und mit gesellschaftlichen Instanzen. Z.T. haben sie einen fast selbstkasteienden Charakter (mit quasireligiösem Unterton), z.T. ist ihnen auch ein Hauch von Selbstbelustigung oder auch von Koketterie zu eigen. Die aktuell-argumentativen Auseinandersetzungen *mit sich selbst* werden von Felix mit argumentativ-rhetorischen Mitteln vorgetragen; sie müssen analytisch von den ausgedehnten narrativen Sequenzen des Textes unterschieden werden. Andererseits werden paradoxe Selbstpräsentationen von Felix aber auch als vergangene Ereignisse erzählt - dies teilweise mit einem verwunderten, ironischen, belustigten oder auch kritischen oder gar hadernden Blick auf sich selbst. Felix

berichtet dann, wie er sich auf paradoxe Weise mit den erlebten Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten seines Lebens auseinandergesetzt hat.

Beide Formen paradoxer Selbstdarstellung - sowohl die berichteten als auch die aktuell-argumentativen Textsequenzen mit Selbstdarstellungsfokus - sind eng verknüpft mit Felix' Kritik am (wie er das sieht) unberechtigten, falschen Anschein von gesellschaftlichen Reifungsangeboten an die Adresse des individuellen Sozialisanden und mit seiner Kritik an entsprechenden widersprüchlichen "Bildungs"-Prozessen, wie sie von der Schule, der Kirche, der Bundeswehr und der Universität vermittelt werden. Diese Institutionen sind ja Türhüter und zeremonielle Initiationsagenturen der Gesellschaft für deren Karriereprozesse, und sie bieten Modelle des biographischen Werdegangs und der Identitätsformation an. Deshalb ist es verständlich, daß Felix' paradoxe Selbstpräsentationen immer dort im Interviewtext besonders auffällig in Erscheinung treten, wo von seiner schwierigen Beziehung zu gesellschaftlichen Institutionen mit direkter oder verdeckter Sozialisationsfunktion (wie Schule, Bundeswehr, Universität) die Rede ist. Allerdings wird auch deutlich, daß Felix sich ähnlich paradox kleinen Wir-Gemeinschaften, wie Wohngemeinschaften, Freundschaftsgruppen usw., gegenüber verhält, die er als Mittel gegen die eigene Isolation emphatisch mit aufgebaut und unterstützt hat. Schon das zeigt, wie stark Felix für seine paradoxe Haltung gegenüber der Welt und der Gesellschaft sowie den anderen und sich selbst gegenüber auch selber mitverantwortlich ist.

Die folgende Untersuchung unternimmt den Versuch, die paradoxe Selbstpräsentation des Informanten aus den Erfahrungen seiner Lebensgeschichte zu erklären. Felix war zeit seines bisherigen Lebens einem Wechselbad von kreativen Wandlungsimpulsen und Verlaufskurven-Erleidenserfahrungen ausgeliefert. Das Wechselbad als solches ist bereits eine ständig wiederkehrende paradoxe Erfahrung in Felix' Leben. Hierauf konnte er zunächst nur auf paradoxe Weise reagieren - indem er die Diskrepanzen seiner Erfahrung nicht nur einfach passiv geschehen ließ, sondern sie auch vorbehaltlos mit offenen Augen anging und offen präsentierte. Aus der offenen Erfahrungsweise und Präsentation ist dann nach und nach eine systematische Haltung des paradoxalen Umgangs mit den Diskrepanzen des eigenen Lebens - dies insbesondere in Auseinandersetzung mit zentralen Institutionen der Gesellschaft und deren Sozialisationspraktiken und Zeremonien - geworden.

In den nachstehenden Ausführungen wird zunächst Felix' Fokussierung auf das Paradoxe seines Lebens als biographische Arbeit herausgearbeitet (Kap. 2). Sodann wird aufgezeigt, wie sich kreative Wandlungserfahrungen und Verlaufskurvenerfahrungen des Erleidens in Felix' Leben auf eine diskrepante, aber dennoch "stimmige", d.h. sich wechselseitig voraussetzende, Weise miteinander vermischen (Kap. 3). Sodann werden die Wirkpotentiale für die Verlaufskurve des Erleidens (Marginalitätserfahrung; der Schock der institutionellen Leistungsanforderungen) dargestellt (Kap. 4). Es folgen

zwei Kapitel zum Wirkpotential und zum Verlauf des Wandlungsprozesses samt der in ihm aktivierten Such-, Erkenntnis-, Gestaltungs- und Lernoperationen (Kap. 5 und 6). Sodann werden die systematischen Hemmnisse für Felix' Wandlungsprozeß herausgearbeitet: Sein Wandlungsprozeß ist lange Zeit im wesentlichen auf die Entfaltung elementaristischer Aneignungsstrategien von Welt und Gesellschaft beschränkt gewesen. Diese Strategien sind zwar durchaus kreativ, sie engen aber die Bearbeitung komplexer Arbeitsbögen, insbesondere solcher mit abstrakt-algorithmischen Fragestellungen, ein. Es ist klar, daß die Hemmnisse in Felix' Wandlungsprozeß mit seinen Verlaufskurvenerfahrungen eng zusammenhängen (Kap. 7). Des weiteren wird herausgearbeitet, daß Felix' paradoxe Verhaltensweisen gegenüber Welt, Gesellschaft und sich selbst eine erste Form produktiver Bearbeitung seiner Erleidenserfahrungen und der systematischen Hemmung seines Wandlungsprozesses sind - eine paradoxale, häufig symbolisch-zeremonielle Weise der Bearbeitung, die durchaus zeitweilig verlaufskurvenförmig aus dem Ruder laufen kann und die Felix gerade in der Gegenwartszeit des Interviews allmählich überwindet (Kap. 8). Die bisherigen Ausführungen werden abstrahiert zu einer analytischen Skizze über den schwierigen, unangeleiteten Typus von Wandlungsprozeß, den Felix durchläuft: den Typus des wilden Wandlungsprozesses (Kap. 9). Der Artikel schließt mit einer Einschätzung der Erkenntnisproduktivität von Felix' Werdegang (Kap. 10).

## 2. Felix' Fokussierung auf das Paradoxe im Leben als biographische Arbeit

Felix' Eingehen auf die Widersprüchlichkeiten in seinem Leben mit Mitteln der paradoxen Selbstdarstellung ist im Kern eine immer wiederkehrende biographische Arbeit: nämlich die lange Suche danach, einen produktiven Weg für seine Identitätsentfaltung zu finden. Die paradoxale biographische Arbeit drückt sich im Interviewtext besonders prägnant in argumentativer Sprachlichkeit aus (z.B. 17,42-30,01; 42,59-44,33). Felix will für sich selbst und seinen Interviewpartner, der ja in jener Lebensphase, in der das Interviewgespräch stattfindet, zugleich sein biographischer Berater ist, die verschiedenen Paradoxien-Dimensionen seines Lebens auf den Begriff bringen. Darum scheut er sich nicht, auch in seiner eigenen *Selbstpräsentation* paradox zu sein. Zugleich werden die argumentativen Kommunikationsaktivitäten aber immer wieder durch das dominante Großerzählschema des Interviewgesprächs gezügelt. Felix gibt sich vorbehaltlos dem Erinnerungsstrom des autobiographischen Stegreiferzählens hin und öffnet sich hierbei seinem Gesprächspartner. (Er ist zwischendurch sehr darüber verwundert, was ihm nunmehr alles einfällt - 19,38 ff.; 27,22) Es entsteht so ein hohes Maß an wechselseitigem Verständnis zwischen den Gesprächspartnern.

Deutlich ist aber auch, daß die Interaktanten eine bereits seit langem nach und nach aufgebaute tragfähige Vertrauensgrundlage in das Interviewge-

spräch mit einbringen können. So ist sogar mitunter wechselseitiges Nekken möglich (z.B. 90,17-91,12; 105,23-54). Und der Interviewer kann sich die Freiheit herausnehmen, hin und wieder zu betonen, daß er paradox-kritische Selbsteinschätzungen von Felix nicht beim Worte zu nehmen gewillt sei (z.B. 43,22-48; 105,54-106,05). Der Interviewer versteht also, daß Felix' Selbstdarstellung stets zwei Seiten hat: daß z.B. seinem partiellen Leiden an der Mathematik und entsprechendem Unvermögen eine hohe mathematische Befähigung zur Veranschaulichung und auch zur Abstraktion gegenübersteht, usw. Gerade durch die mehrfach vorgenommene symbolische Relativierung der paradoxen Einzelstatements Felix' seitens des Interviewers (der immer wieder ein Verständnis mit dem Tenor durchblikken läßt: 'Das ist nur eine Seite der Medaille!') ist Felix frei, sich nicht nur den Zugzwängen des Erzählens und seinen Erinnerungsströmen, sondern auch dem beschreibenden Nachspüren hinsichtlich der paradoxen Schwierigkeiten von Interpretations- und Lebenssituationen und entsprechenden argumentativ-kommentierenden Stellungnahmen zu überlassen.

Die paradoxale biographische Arbeit, die Felix in seinem bisherigen Leben immer wieder geleistet hat und die auch noch seine Interview-Selbstpräsentation prägt, kommt insbesondere in vier Auffälligkeiten zum Ausdruck, die sofort ins Auge springen:

- Felix schildert inhaltlich an verschiedenen Stellen des Interviews, wie er sich zunächst auf überidentifizierende, unangemessen vertrauensvolle Weise auf zentrale Institutionen der Gesellschaft (insbesondere Sozialisationsinstanzen wie Schule, Universität, Kirche, aber auch die Bundeswehr - 13,60-15,18; 40,37-41,55; 42,59-47,01; 81,06-35) einläßt und dann in ihnen als Novize und/oder als bereits erfahrener Sozialisand in große persönliche Schwierigkeiten kommt. Oder er glaubt auf naive Weise, die Vertreter und Akteure dieser Institutionen würden sein fundamentales Kritikverhalten an ihnen als authentisch und letztlich kooperativ akzeptieren können. Und er ist dann irritiert oder teilweise gar konsterniert oder deprimiert, wenn sie die Contenance verlieren und zurückschlagen.

- Felix schildert inhaltlich an verschiedenen Stellen, wie er sich auf mathematische und physikalische Probleme in archaisch-grundsätzlicher, philosophischer Weise einläßt, indem er elementaristische Basteloperationen und Veranschaulichungsoperationen anwendet, und wie er dabei in Schwierigkeiten gerät. Er weiß, daß er auf diesem Wege immer wieder die zeitlichen Vorgaben nicht einhalten kann und mit den technischen Bearbei-

tungsprozeduren durcheinander geraten wird. Ja, er weiß, daß zwischen seiner Art des Erkenntnisinteresses und dem lösungsdefiniten Handeln in Physik und Mathematik eine so erhebliche Diskrepanz klafft, daß sie ihn teilweise handlungs- und auch lernunfähig macht (20,42-27,14; 54,38-60,61). Dennoch hält er an seinem archaisch-grundsätzlichen Zugriff auf Mathematik und Physik fest.

- Felix stellt sich selber auf eine widersprüchliche, gebrochene Weise dar. Er geht mit sich selbst kritisch, z.T. auch ironisch um. Hierbei ist eine erhebliche Bereitschaft zur Selbstdistanzierung spürbar. (13,60-14,44; 38,47-59; 42,62-43,32; 45,34 ff.; 48,15; 51,32 ff.; 65,18-23; 85,10 ff.; 110,48 f.) Zugleich wird aber auch deutlich, daß Felix an seiner grundsätzlichen Haltung zu Welt, zu Gesellschaft und zu sich selbst festhält: nämlich alles grundsätzlich zu klären und niemals Kompromisse einzugehen (was nicht unbedingt bedeuten müßte, sich selbst untreu zu werden). Eine solche Haltung ist aber eine ständige Quelle von Schwierigkeiten der Alltagsgestaltung und der Zerrissenheit mit sich selbst.

- Felix wählt eine Sprache, die zugleich Fremdheit, Nichteingepaßtheit (in die vorgefundenen Netzwerke und institutionellen Kontexte) und überdeutliche, scharfe Bewertungen hinsichtlich konventioneller Verhaltensweisen von peers und hinsichtlich institutioneller Praktiken der "Instanzen" der Gesellschaft ausdrückt. Die institutionellen Praktiken werden - trotz einer grundsätzlichen Fremdheitsperspektive - zugleich mit Eingeweihtem-Blick erfaßt und eingeschätzt; ihre sprachliche Bewertung vollzieht sich aus der Sichtweise sowohl des Naiv-Fremden als auch des wissenden Zeremonienmeisters (13,60-17,42; 45,17-49,25; 51,26-60).

Nun läßt sich natürlich der Einwand vorbringen, die skizzierten Paradoxieerscheinungen in der autobiographischen Selbstdarstellung von Felix seien keineswegs Ausdruck von biographischer Arbeit, sondern der Niederschlag von Kompetenzdefiziten. Kompetenzdefizite und paradoxe Verhaltensweisen liegen ja sehr eng beieinander. Und sicherlich ist es so, daß Felix sehr oft auf seinem Lebensweg Gefahr lief, sich durch Handlungsblockaden nachhaltig lähmen zu lassen. - Aber es läßt sich demgegenüber nachweisen, daß Felix durchaus die institutionell geforderten Aufgaben beherrschte, wenn er das nur wollte.

So kann Felix im Rahmen seiner Bundeswehrzeit trotz der erheblichen Schwierigkeiten, die er sich selber "einbrockt" (indem er z.B. den Dienst an

der Waffe und den Fahneneid verweigert), sehr erfolgreich als Vertrauensmann für die Mitwehrpflichtigen arbeiten (auch wenn er selbstkritisch-paradox anmerkt, er habe sich hierbei teilweise von der Institution Bundeswehr vereinnahmen lassen - 48,29), und er ist in der Lage, seine Aufpasser bei der Bundeswehr mit deren eigenen Waffen zu schlagen (indem er problematische Äußerungen der Ausbilder - z.B. solche, die mit dem Prinzip der "inneren Führung" bzw. des "Staatsbürgers in Uniform" nicht in Einklang stehen - in eben der Weise notiert, wie diese seine Kommentare über den Waffendienst bei der Bundeswehr als Abrichtung auf Tötung u.ä. festhalten - 47,28-36). Zudem vermag Felix, wenn er eine gute Note in einer Mathematikarbeit erreichen will, zuvor zu Hause durchaus erfolgreich die konventionellen Lösungswege zu büffeln (25,35 f.), und er schafft sich unter Mitschülern und Mitstudenten einen Namen als vorzüglicher Erklärer mathematischer Zusammenhänge (24,27 ff.; 27,01 f.; 42,45 f.; 57,36-58,05; 60,63 f.). (Er bricht schließlich sein Mathematik- und Physikstudium nicht wegen Kompetenzdefiziten ab - auch wenn er zugibt, daß seine Strategie der Veranschaulichung im Hauptstudium unangepaßt war - 79,22-80,38 -, sondern weil ihm dieses Studium bei seiner Selbstsuche im Medium der Auseinandersetzung mit Welt und Gesellschaft keine weiteren Impulse mehr gab.)

Die widersprüchliche, gebrochene Selbstdarstellung von Felix ist nicht der Ausdruck logischer und sachlicher Widersprüchlichkeit im Nachdenken über sich selbst oder gar der Ausdruck einer gespaltenen Persönlichkeit, die keinen zentralen Eigenstandpunkt in bezug auf sich selber zu vertreten vermag. Sie ist statt dessen ein Ausdruck der Vorsicht vor sich selbst, d.h. von durch Selbstironie und Selbstkritik vermittelten Gegenmaßnahmen, nicht auf sich selber hereinzufallen. Typische Beispiele hierfür sind Felix' gezielte Selbstinszenierung einer lächerlichen Bekleidung bei der Bundeswehr: er trägt absichtlich weite "Bollerhosen", um nicht das Sinnbild eines schmucken Soldaten oder gar Offiziers darzustellen, wie es sein Vater in der Wehrmacht des Zweiten Weltkriegs abgegeben hatte (52,21-28). Und er verrät dem Interviewer, daß er in der Phase des Abschieds vom späteren Studienort Köln den verdeckten Wunsch hatte, daß gerade *er* ein Haus in ländlicher Umgebung für die Freundesgruppe, die "Ersatzfamilie", finden möge, damit die Freunde sich speziell ihm gegenüber angesichts seiner eigenen, auf die Gemeinschaftsstiftung bezogenen Sonderverdienste hätten verpflichtet fühlen müssen (104,35-61). Und Felix' Sprache schließlich drückt das Bestreben aus, das Fremde, Rätselhafte, Nicht-Heimische der

Weltstrukturen und institutionellen Zusammenhänge zu entschlüsseln und hierbei entscheidende beschreibend-nachspürende und argumentative Suchbewegungen zu machen. Es ist deshalb unabweislich, daß im Interviewtext zugleich Markierer der Vagheit und der zugreifenden, z.T. auch übereindeutigen Stellungnahme auftreten. (Man beachte etwa Felix' dichte Darstellung von zentralen Krisenerfahrungen in der Schule und bei der Bundeswehr: 13,60-17,42; 45,17-46,45.)

Man kann also vorläufig den folgenden Schluß ziehen: Gerade in der Auseinandersetzung mit den Sozialisationsinstanzen der Gesellschaft und mit grundlegenden Erkenntnispotentialen für Weltstrukturen sucht sich Felix selbst, und er versucht, für seine Identität eine authentische und praktikable Entfaltungslinie zu finden. Das ist ihm aber auf geradem Wege nicht möglich, weil die Strukturen von Welt und Gesellschaft ihm in seiner ihm eigentümlichen Weise ihrer Aneignung so außerordentlich widersprüchlich anmuten. Felix geht deshalb zunächst davon aus, daß er sich nur ironisch-paradox zu den von ihm vorgefundenen Vorgaben von Welt und Gesellschaft verhalten kann. Damit fehlen ihm auf langen Strecken seiner Lebensgeschichte aber auch Identifizierungsvorbilder, signifikante andere und Spiegelungsinstanzen, die ihm Hilfe bei den Anstrengungen der eigenen Selbstvergewisserung und Identitätsentfaltung leisten könnten. - Dies alles bringt Felix auch noch in der aktuellen Interviewkommunikation durch seine gebrochenen Selbsteinschätzungen zum Ausdruck. Die paradoxen Äußerungen der Selbstpräsentation sind die Spitze des Eisbergs einer fortlaufenden biographischen Arbeit, die Felix seit seinen Jugendtagen geleistet hat, in denen er damals sich selbst und die Welt ihm fremd wurde.

### 3. Die Prozeßstrukturen von Wandlung und Verlaufskurve in Felix' Leben

Die biographische Gesamtformung, d.h. die Gesamtstruktur der Lebensgeschichte (vgl. Schütze, 1981: 103-129; Schütze, 1984: 104), die im Felix-Interview zum Ausdruck kommt, ist eine Kombination von Verlaufskurvenerfahrungen, d.h. von Prozessen ausgedehnten und tiefgehenden Erleidens (vgl. Riemann und Schütze, 1991) und von Wandlungserfahrungen, d.h. von Prozessen der Entfaltung von inneren kreativen Veränderungspotentialen (vgl. Schütze, 1991). Die tiefgehenden Erleidensprozesse von Felix beginnen mit der schockartigen Entfremdungserfahrung, die er beim

Übergang von der dörflichen Grundschule auf das Gymnasium macht; zu diesem Zeitpunkt wird die Prozeßstruktur der Verlaufskurve des Erleidens in seiner Lebensgeschichte dominant. Er verliert in dieser Zeit sowohl seine bisherigen Freunde und Spielkameraden, und er erfährt die Schule als Inkarnation des äußerlichen, nicht verständlichen gesellschaftlichen Zwangs (vgl. Durkheim, 1961: 111, 139; 1967: 87, 91, 99, 104 f., 129). Entsprechend sinken auch seine Schulleistungen dramatisch ab. Zeitweilig ist die biographische Prozeßstruktur der Verlaufskurve (des Erleidens) subdominant (wie etwa in der Oberstufe des Gymnasiums und in Teilphasen des Studiums - insbesondere in der Zeit der Mitarbeit in Basisgruppen); sie wird aber wieder dominant mit der zunehmenden Vereinzelung im Hauptstudium und mit den Erfahrungen des Verlassenwerdens von den Freunden in der Zeit des Lebens im osthessischen "Rückzugsdorf".

Konturierte Wandlungserfahrungen beginnen in Felix' Leben in derselben biographischen Phase, in welcher er seine ersten Verlaufskurvenerfahrungen macht: verbunden mit dem Fremdheitsschock der frühen Gymnasialzeit, in der er auf die beiden bisherigen Freunde verzichten muß, beginnt Felix in der mehr oder weniger erzwungenen Einsamkeit seines kleinstädtischen Elternhauses, sich mit elementaren Fragestellungen der Ordnung der Naturwelt zu beschäftigen und deren Strukturen durch Bastelaktivitäten mehr oder weniger unsystematisch suchend zu erkunden. Dominant wird freilich der Wandlungsprozeß erst am Ende der schulischen Mittelstufe, als Felix einen neuen Physik- und Mathematiklehrer bekommt, der ihm (und seinen Mitschülern) durch seine systematischen Wiederholungsstrategien zu Beginn jeder Unterrichtsstunde eine zweite Lernchance gewährt. Die Dominanz des Wandlungsprozesses hält bis auf zeitlich begrenzte seltene Einbrüche - so die erschreckende Erfahrung von Repressalien bei der Bundeswehr und die Schockerfahrung des Nicht-Verstehens der Mathematik zu Beginn des Studiums - bis zu der problematischen Lebensphase vor, in der Felix unmittelbar nach dem Zwischenexamen sich in sich selbst zurückziehen und sich sozial isolieren muß, weil er erfaßt, daß seine Sozialbeziehungen im Gruppenkontext nicht mehr wirklich tragfähig sind und seine elementaristischen Suchstrategien zum Verständnis und zur Rekonstruktion der Welt, d.h. meditatives Veranschaulichen und Basteln, ihn die kognitiven Aufgaben des Studiums nicht mehr bewältigen lassen. Erst in der gegenwartsverhafteten Lebensphase, in welcher auch das Interview stattfindet, beginnt der Wandlungsprozeß im Wege konzentrierter biographischer Arbeit wieder dominant zu werden.

Für die Analyse des Interviews ist es ein nicht einfaches Erkenntnis- und Darstellungsproblem, daß sich die beiden lebensgeschichtlichen Prozeßstrukturen der Verlaufskurve und der Wandlung in Felix' Leben mannigfaltig miteinander verknüpfen. Man kann z.B. empirisch feststellen, daß Felix auf die produktiven Sinnquellen für seinen Wandlungsprozeß gerade inmitten der durch die Verlaufskurvenerfahrung hervorgerufenen sozialen Isolation der ersten Oberschuljahre stößt und daß umgekehrt die ungesteuerte, unberatene, wildwüchsige Entfaltung des Wandlungsprozesses mit seiner Fokussierung auf die elementaren Verrichtungen des Bastelns und der "Wesensschau" neue Verlaufskurvendynamiken auslöst. Die Wirkpotentiale der beiden biographischen Prozesse verschmelzen also miteinander auf eine sehr eigentümliche Weise, so daß man von der lebensgeschichtlichen Gesamtdominanz eines ungesteuerten, unberatenen "wildwüchsigen" Wandlungsprozesses sprechen kann, der immer wieder in eine Verlaufskurve der Isolation und des Versinkens in die "Süchte" des Bastelns und der meditativen Wesensschau umzuschlagen droht.

## 4. Die Wirkpotentiale der Verlaufskurve: Marginalität und der soziale Zwang der Leistungsanforderungen

Die Verlaufskurve wird dominant in Felix' Leben mit dem Übergang von der Dorfschule in das großstädtische Gymnasium, das Felix nunmehr als Fahrschüler besucht. Felix markiert das Dominantwerden der Verlaufskurvenerfahrung in einer auffälligen suprasegmentalen Einleitung:

> "und das war ... ja das war/ ich - eh - war ich ziemlich -eh- da kann ich mich noch dran erinnern, daß ich wie vor'm Kopf geschlagen war" (2,25-27).

Die Darstellung der Verlaufskurvenerfahrungen in der Unter- und Mittelstufe des Gymnaisums endet mit der suprasegmentalen Ergebnissicherung:

> "Dat war'n recht düstere Jahre eigentlich, ich kann mich auch kaum erinnern, die sind ungeheuer düster, also mit ganz viel Tränen und allem Möglichen ((zieht die Nase hoch und schluckt)) -. In der Zeit hab' ich auch glaub' ich so gut wie nix gelernt, da hab' ich glaub' ich nix gelernt in der Zeit, also absolute - also totale Blockaden gehabt ja." (5,14-22)

Der Informant betont, daß er im Wege einer fremdbestimmten Prozessierung durch die Eltern in das altsprachliche Großstadtgymnasium in Bonn gekommen sei; er sei an der Entscheidungsfindung nicht beteiligt worden

(1,62-2,03). Der Typus der Erleidensverlaufskurve, in die Felix nunmehr immer tiefer verstrickt wird, ist derjenige einer absolut fremdausgelösten: der Aktualisierung der Verlaufskurvendynamik geht bei ihr kein eigenes intentionales Handlungsschema des/der Betroffenen mit irrtümlicher Planungs- und Entscheidungsaktivität (wie das einer freigewählten und optimistisch vorbereiteten Auswanderung, die dann unerwarteterweise zum Desaster wird, voraus (vgl. Riemann und Schütze, 1991). Deshalb wird der Erleidensprozeß von Felix als extrem fremdbestimmt erlebt; er entzieht sich für Felix jeglichen Erklärungs- und Zurechnungsmöglichkeiten. - In dem Textstück, das sich zwischen den gerade zitierten suprasegmentalen Verlaufskurvenmarkierern aufspannt, kommen insbesondere die *Wirkpotentiale* einer lebensgeschichtlich langfristig bestimmenden biographischen Prozeßstruktur der Verlaufskurve zum Ausdruck. Felix ist sogar noch während der Interviewdarstellung vom damaligen Leiden bewegt: so gerät seine Sprechweise während der Abschlußevaluation ins Stocken (5,19), er stellt irritiert fest, daß er das meiste aus dieser Phase seines Lebens als zu traumatisch ausgeblendet und sogar vergessen (bzw. im Freudschen Sinne verdrängt) hat (3,26-28); er wählt zur Gesamtchrakterisierung der damaligen Erfahrungen eine die emotionale Belastung ausdrückende Sprache (3,26; 5,14-18).

Es ist textuell deutlich, daß Felix selbst verwundert ist, wie schwer es ihm fällt, über diese Zeit zu sprechen; gerade die symptomatischen, d.h. nicht durch eine intentionale Darstellungsstrategie geprägten Textmarkierer belegen die hohe Authentizität von Felix' Erzähldarstellung. Augenfällig hat Felix diesbezüglich keine kanonische Erzähldarstellung eingeübt; sicherlich ist hier nichts kalkulierte rhetorische Präsentation.

Der Text bringt folgende Wirkpotentiale der Verlaufskurve der Selbstentfremdung und des Schulversagens zum Ausdruck:

(a) Marginalitätserfahrungen
Felix macht in doppeltem Sinne eine traumatische Marginalitätserfahrung (Park, 1967: 205 f). Er verliert als Fahrschüler, der nunmehr jeden Morgen in das altsprachliche Großstadtgymnasium fährt, seine beiden bisherigen Freunde aus der Grundschule, mit denen er im Wald Buden gebaut und zuhause gespielt hat (4,43 f.; 4,55). Er ist im Gymnasium mit Kindern aus bildungsbürgerlichen Familien konfrontiert, und mit denen kann er nicht warm werden (2,54-56). Diese Kinder unterziehen sich nicht der Mühe, ihn zuhause in der Kleinstadt zu besuchen, und wahrscheinlich stigmatisieren

sie ihn als "Jungen vom Lande". Felix zieht sich deshalb einsam in das schützende Gehäuse seiner Bastelwerkstatt im elterlichen Haus zurück. Er entwickelt ein grundsätzliches Gefühl des Nicht-dazu-Gehörens, das seine Haltungen zu Gemeinschaften und gesellschaftlichen Zusammenhängen auf weiten Strecken seines späteren Lebens bestimmen wird.

Hinzu kommt neben der klassischen Marginalitätserfahrung des Fahrschülers der Umstand, daß Felix mit der Diskrepanz zwischen einer naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten Familienkultur (der Vater ist Elektroingenieur) und der geisteswissenschaftlichen Kultur des humanistischen Gymnasiums konfrontiert wird. Zwar ist der Vater selbst Absolvent eines humanistischen Gymnasiums, und er möchte deshalb auch seinen Sohn die Erfahrung der "zwei Bildungswelten" machen lassen, aber er tut wenig - jedenfalls geht etwas Einschlägiges in diese Richtung aus dem gesamten Interview nicht hervor - dafür, dem Sohn bei der Vermittlungsarbeit zwischen den beiden unterschiedlichen Bildungswelten behilflich zu sein. (Der Vater fördert den Sohn statt dessen bei der Entwicklung technisch-physikalischer Interessen, indem er ihn beim Experimentalbasteln unterstützt und ihm die physikalischen Grundbegriffe wie Strom und Spannung zu veranschaulichen und zu erklären sucht - 5,38-6,14).

Es wird im Verlauf der Interviewdarstellung dann aber deutlich, daß diese beiden Bildungswelten in ihren grundlegenden Anschauungsweisen und Verrichtungen so unterschiedlich sind, daß eine interpretierende, einordnende, relativierende Vermittlungsarbeit (Hughes, 1972: 303 f.) notwendig gewesen wäre. Da Felix schutzlos dem Wechselbad der beiden unterschiedlichen Bildungswelten ausgesetzt ist, ohne klärende Einordnungs- und Beziehungsinterpretationen zu erhalten, muß er selbst eine "wilde" Verknüpfungsarbeit leisten, die zwar durchaus kreativ ist, aber dann doch zu vielen Moratorien und Umwegen seines Bildungsgangs Anlaß gibt.

(b) Erfahrungen des Schulversagens

Felix erlebt den Schock, die schulischen Bildungsgehalte im neuen institutionellen Milieu des Gymnasiums auf weiten Strecken nicht richtig aufnehmen zu können. Er hat auf der ganzen Linie Leistungsdefizite, insbesondere wohl solche in bildungsbürgerlich markierten Fächern. Er fühlt sich vor den Kopf gestoßen, erlebt Lernblockaden (partiell auch wohl solche im mathematischen Bereich - 2,34-41), und er entwickelt enorme Ängste vor Prüfungssituationen aller Art (3,29-32; später im Text berichtet der Informant dann von psychosomatischen Krankheits-Abwehrreaktionen ge-

genüber schulischen Krisensituationen - 29,21-41). Diese Verlaufskurvenerfahrungen auf dem Gymnasium kontrastieren mit den völlig unproblematisch-idyllischen Schulerfahrungen, die Felix zuvor in der dörflichen Grundschule machen konnte (2,27-38). Felix lernt den sozialen bzw. institutionellen Zwang (Durkheim, 1973: 73, 190, 196-198, 227) der Schule als Vermittler des versachlichten Wissens der Gesellschaft und als Türhüter ihrer Auslese- und Karriereprozesse kennen. Der institutionelle Zwang der Schule schlägt sich in objektiven Anforderungen nieder; im psychischen Druck, diesen Anforderungen nachzukommen; in Leistungskontrollen und ihrem Fegefeuercharakter; in Zensiersanktionen negativer Bewertung, wenn die Leistungsanforderungen nicht erfüllt werden, und deren Folgen; und in einer generalisierten Angst des Betroffenen vor dem Kontroll- und Sanktionsapparat der Schule. In seiner generalisierten Angst erlebt Felix den schulischen Sanktionsapparat so, daß er ihn daran zu hindern suche, eigene individuelle Aneignungsmöglichkeiten für die gesellschaftlich vorgesehenen Bildungsgehalte zu entwickeln - individuelle Aneignungsmöglichkeiten, die für ihn in seiner eigentümlich philosophisch-grundlegenden Frageperspektive jedoch naturgemäß unverzichtbar sind.

Hieraus entspringen drei persönliche Haltungen, die Felix' weiteren Bildungsgang entscheidend prägen: Gerade die schockartige Erfahrung des Nicht-Verstehens zu Beginn der Gymnasialzeit - und dann später bei der Einführung erster theoretischer Konzepte im Physikunterricht (z.B. die der Vektorenrechnung, um Kräfte und Bewegungen konzipieren und berechnen zu können - 21,09-36) - macht es für Felix unabdingbar, sich jede Abstraktion und mathematische Formel im Unterricht (wie z.B. die Grundformel der Mechanik, daß Kraft gleich Masse mal Beschleunigung ist - 21,36-22,10) in konkreten, nachvollziehbaren Operationen oder in Vorstellungsbildern veranschaulichen zu müssen. Zudem - das ist eng mit der ersten Haltung verbunden - beginnt Felix Lern- und Leistungstechniken, die auf schematischen, automatischen, algorithmischen Operationen beruhen, in seinem Vorstellungshorizont als fremdbestimmt, als institutionell-zwangsverordnet abzuwerten (so z.B. die schematischen Lösungsverfahren für Mathematikaufgaben, wie sie in Klassenarbeiten zum Tragen kommen - 25,09-25,39). Beide Haltungen erschweren natürlich nicht unerheblich die Aufgabe, den versachlicht-institutionellen Leistungsanforderungen der Schule gerecht zu werden; sie werden zu Verlaufskurvenpotentialen eigener Art. Felix ist schließlich so von der objektiven Zwangsmacht der Schule beeindruckt, daß er - das ist die dritte generelle Haltung - einen tie-

feren Bildungssinn hinter dieser Machtausübung vermutet. Er nimmt die Bildungsideale des humanistischen Gymnasiums (von den Wurzeln auszugehen, die Zusammenhänge zu verstehen, an der Gewinnung grundsätzlicher, außerpraktischer Erkenntnisse und an der Beförderung unbedingter Wahrhaftigkeit orientiert zu sein) in einer absolut-moralischen Einstellung beim Wort. Wenn sich die Lehrer diesen Bildungsidealen aber nicht entsprechend verhalten (sicherlich des öfteren auch gar nicht ensprechend verhalten *können*), dann ist Felix' Enttäuschung sehr groß, und er beginnt auf eine unbeugsame, harte, unkooperative Weise zu protestieren. Er erlebt dann die diesbezüglichen ablehnenden (oder doch zumindest kritischen) Reaktionen der Lehrer als Haß, er fühlt sich stigmatisiert, und er merkt im Interviewtext an, daß selbst noch sein sieben Jahre jüngere Bruder in jenem humanistischen Gymnasium unter den von seinen, Felix', Aktionen und Verhaltensweisen ausgelösten Stigmatisierungsreaktionen der Lehrer, die sie auf ihn, den Bruder, übertragen hätten, zu leiden gehabt habe (3,54-4,04). Hier deutet sich die Wirksamkeit eines Mechanismus' der sekundären Devianz (Lemert, 1975) in Felix' konfrontativem Verhältnis mit Sozialisationsinstitutionen der Gesellschaft an, die auch später noch sein Leben bestimmen wird.

## 5. Das Wirkpotential des Wandlungsprozesses: elementare Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien

Wie schon gesagt, beginnt der Wandlungsprozeß zur selben Zeit seine Wirkung zu entfalten, als der Verlaufskurvenprozeß dominant wird: in der sozialen Isolation, die auf den Wechsel zum großstädtischen Gymnasium hin eintritt. Felix hat in seinem von der Schulwelt getrennten Eigenmilieu zuhause (2,58-3,02) die Möglichkeit, sich mit elementaren Fragen der Erschließung der physischen Welt zu beschäftigen - dies zunächst im Bereich der Physik, insbesondere der Elektrotechnik. Als Sinnquellen wirken das gelebte berufliche Vorbild des Vaters, elektrotechnische Baukästen und Bastelmaterialen und die Gespräche mit dem Vater über die grundlegenden Probleme und Ordnungskonzepte (wie das Verhältnis zwischen Stromspannung und Stormstärke), auf die man bei der bastelnden, experimentierenden Erkundung, Dekonstruktion und Rekonstruktion von technischen Apparaturen, von deren Zusammenhängen (wie Schaltkreisen) in begrenzten Anwendungsfeldern der Technik sowie von deren Wirksamkeit auf dem Boden der Grundtatbestände der physischen Natur stößt. Felix' Such-, Er-

kundungs- und Lernprozesse finden schon statt, lange bevor er Physik als Schulfach hat. Sie werden von ihm als Teil seiner ganz individuellen Freizeit- und Persönlichkeitsentwicklungssphäre angesehen. Physik wird auch später für Felix nie zu einem richtigen Schulfach (20,51-21,01); er hat z.B. lange Zeit kein Physikbuch (22,21-23), und mathematische Formeln der Physik gehören für ihn der Sphäre der Schule an und nicht seiner eigenen, dezidiert selbst angeeigneten physikalischen Vorstellungswelt (21,36-47).

Der Vater ist eher als der "Animateur", denn als der Lehrer physikalischer Erkundungs- und Lernzusammenhänge anzusehen. Zwar versucht der Vater durchaus, dem Sohn elektrotechnische Zusammenhänge und deren grundlegende Konzepte zu erklären, aber er führt mit seinem Sohn - soweit man das aus dem Fehlen einschlägiger Ausführungen im Interview schließen kann - keine durcharbeitenden, situationsklärenden ("metakommunikativen") Gespräche über dessen Schwierigkeiten in der neuen Schule, über dessen soziale Isolation, über die Diskrepanzen zwischen den beiden Sinnwelten der Technik und der humanistischen Bildung, über die unterschiedlichen Möglichkeiten prinzipieller Frage- und Erkenntnishaltungen zur Naturwelt (und natürlich auch zur sozialen Welt) sowie über die Funktionalität und die Grenzen elementaristischer Such- und Experimentierangewohnheiten, die Felix im Basteln und in den Praktiken der Veranschaulichung ausgebildet hat. Felix entwickelt also zunächst - und das wird auch bis zur angestrengten biographischen Arbeit, die er im osthessisch-dörflichen "Rückzugshaus" kurz vor der Phase der Interviewgegenwart beginnt, so bleiben - keine diskursive Reflexivität und Orientierungsbeweglichkeit hinsichtlich seiner durchaus kreativen und originellen Such- und Experimentierangewohnheiten. Deren Erkenntniswirksamkeit wird anfangs immer dynamischer; später aber erstarren sie zu inflexiblen Wiederholungsverrichtungen um ihrer selbst willen, und sie nehmen dann den Charakter von zwanghaft-suchtartigen Automatismen an. Felix wird hinsichtlich der Einübung und der Pflege von diskursiver Reflexivität und Orientierungsbeweglichkeit auch nicht von seinem Vater gezielt unterstützt. (Wahrscheinlich nimmt der Vater entsprechend seiner eigenen Bildungserfahrungen, die er in den beiden unterschiedlichen Sinnwelten der Technik und der klassischen Bildung machen konnte, an, daß sich produktiv integrierende und umsichtige Haltungsgestalten zur Welt bei Felix ganz natürlich, d.h. durch eigene biographische Erfahrungen und Suchleistungen, herstellen werden, und das geschieht dann schließlich in einer sehr viel späteren Lebensphase - beginnend mit der Zeit der Interviewgegenwart und an-

schließend verstärkt im zweiten Studium des Bauingenieurwesens[2] - ja auch noch tatsächlich - wenn auch erst, nachdem Felix lange und viel gelitten und sehr anstrengende biographische Arbeit geleistet hat.)

Der Vater unterstützt Felix also vorbehaltlos bei seinen zunächst noch ganz naiven, naturwüchsigen elementaren Erkundungsangewohnheiten des experimentierenden Bastelns, des Veranschaulichens, des meditierenden Anschauens und Nachsinnens. Der Vater stellt ihm das Bastelmaterial und die Meßapparaturen zur Verfügung; er erklärt ad hoc dem Sohne die während seiner Erkundungsgänge entstehenden Fragen; er schenkt ihm populärwissenschaftliche Bastelbücher, die - auf eine nahezu archaisch-animistische Weise - Elektronen in einer Radioröhre als kleine Männchen darstellen (20,61-21,09). Felix kann auf diese Weise produktive Such-, Erkenntnis- und Lernmuster entwickeln, die zu den Kernaktivitäten seines kreativen Wandlungsprozesses werden. Die entscheidende Basisposition dieser mentalen Muster ist die durch das Basteln vermittelte elementare Einsicht, durch das Hervorbringen von technischen Operationen und Verfahrensabläufen Weltstrukturen erkennbar und anschaulich machen zu können. Diese Basisposition wird für Felix durch sein tagtägliches experimentelles Basteln immer wieder orientierungswirksam, und entsprechend bildet er gegenüber der Welt und dem Leben die Grundhaltung des elementaren Experimentalwissenschaftlers aus. Ausgehend von dieser Grundhaltung kristallisieren sich nach und nach folgende elementare Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien heraus:

- Basteloperationen der Dekomposition, der Rekonstruktion und des neuen Zusammenfügens und Kombinierens von Apparaturen (z.B. um Schulexperimente nachzubauen - 22,28-34 -, um die Gesamtwirkung von hintereinander geschalteten Geräten auszuprobieren und um physikalische Zusammenhänge wie elektronische Verstärkung oder Schwingkreise herzustellen - 22,58-23,05; 78,44-59 - oder um den Aufbau und die Wirkungsweise von Motoren zu erkunden und diese so im Wege von Zerlegen und Wiederzusammenfügen zu reparieren - 88,41-89,06); dieser Typus von Operationen wird dann übertragen auf abstrakte Gebilde und erweitert zu

- mentalen Operationen der Dekomposition und Rekonstruktion von mathematischen Ausdrücken, um zu erkennen, aus welchen Bestandteilen diese konstituiert sind, (z.B. das Zerlegen von komplexen Doppelbrüchen in ihre Bestandteile - 7,29-42);

---

2 Felix nahm drei Jahre nach dem Interviewgespräch das Studium des Bauingenieurwesens auf. Dieses Studium hat er vor zwei Jahren nach knapper Studiendauer mit "sehr gut" abgeschlossen. - Mündliche Mitteilung von unserem Soziologen-Gewährsmann, der mit Felix Kontakt gehalten hat.

- Basteloperationen des erkundenden Experiments, der Ingangsetzung von technischen Prozeduren, ihrer Beobachtung und Überprüfung (z.B. indem Felix die Stromstärke in der Steckdose messen will und durch den so hervorgerufenen Kurzschluß erstmalig versteht, was Spannung als "Potential" für das Fließen eines Stromes und seiner Stärke ist - 5,38-6,14; 59,01-60,61) - dies auf der Grundlage der Anfangsvertrautheit mit bestimmten Grundaktivitäten und des Vertrauens auf ihr Funktionieren; den Erkundungstypus der Experimentaloperation überträgt Felix dann auch auf die quasitechnische Auseinandersetzung mit sozialen Gebilden; so entsteht der Typus von

- sozialkommunikativen Operationen des Beim-Worte-Nehmens einer Institution bei ihrem Anstaltsideal und bei ihren prinzipiellen Versprechungen (wie etwa das Beim-Worte-Nehmen der Schule bei ihrer "Reifungsverheißung" nebst der Enttäuschung und entsprechenden Protestaktivitäten, wenn diese Verheißung in der Abiturphase nicht eintritt - 13,60-17,42 - oder etwa das Beim-Worte-Nehmen des Mathematikstudiengangs bei der Inaussichtstellung des Eintretens von "leichtfüßiger" Studierfähigkeit unmittelbar nach der Zwischenprüfung nebst der Enttäuschung und entsprechenden Ablehnungsentscheidungen bezüglich des Studiums, wenn diese nicht eintritt - 81,06-22);

- darstellende Operationen der Veranschaulichung von abstrakten oder doch zumindest normalerweise nicht sinnlich wahrnehmbaren Vorgängen (wie z.B. das Hörbarmachen des Umklappens der Weiß'schen Bezirke im magnetisierten Eisen - 23,05-41 - oder aber der Bau einer Demonstrationsmaschine, um die Wirkungsweise des Elektronenoszillographen sichtbar zu machen - 93,47-95,04); diese Lern- und Erkenntnisstrategie ist bei Felix sehr eng mit der klassischen platonischen Konzeption der Wesensschau, der eidetischen Anschauung von idealen Gebilden, verbunden, und daraus ergibt sich auch ihre Übertragung auf abstrakte mentale Gebilde in den

- mentalen Operationen der Prozessualisierung von in Formeln gefaßten physikalischen Konzeptionen und mathematischen Ideen, d.h. ihre Auflösung in konkret vorstellbare Aktivitäten im Zuge des meditativen und ausprobierenden Nachsinnens (z.B. darüber, was die vorstellbaren sinnhaften Aktivitäten bei der Umformung von Gleichungen sind: wie etwa der, daß Kraft gleich Masse mal Beschleunigung ist; was sind die vorstellbaren sinnhaften Aktivitäten, wenn diese Gleichung z.B. nach der Masse hin aufgelöst wird? - 21,47-22,09).

Es ist deutlich, daß die gerade aufgezeigten Operationen im Werdegang von Felix zunächst außerordentlich erkenntnis- und lernmächtig sind. Felix beschäftigt sich mit Weltstrukturen wie ein Wissenschaftler in den Anfängen der modernen Naturwissenschaft. Er wiederholt also in gewisser Weise den Prozeß der europäischen Erkenntnisgeschichte (vgl. Husserl, 1962). Hierbei macht Felix für sich fortlaufend neue Entdeckungen - Entdeckungen, die freilich zunächst nur neu für ihn selber als sich in den europäischen Wissenskanon als Novize einsozialisierendes Lernsubjekt sind. Es ist durchaus denkbar, daß er auf solchen Wegen der offenen, experimentellen Zuwendung zur Welt, sofern er sich nur im Laufe seines Werdegangs die genannten Erkenntnisstrategien für eine künftige Berufstätigkeit zu erhalten vermag, später im professionellen Berufsleben tatsächlich ganz neuartige

Problemlösungen für seine eigene Arbeit oder auch für die Problemlagen der Allgemeinheit entdeckt. Die Kombination aus sozialem Rückzug, bastelnder experimenteller Erkundung und meditativer Betrachtung kann außerordentlich produktiv sein, wenn scheinbar hoffnungslose Grundlagenprobleme gelöst werden sollen (vgl. etwa die technische Innovationsleistung eines jungen Müllers, der so das Sterben seines Mühlenbetriebes verhindert hat - Schütze, 1991). Die aufgelisteten Erkundungs-, Erkenntnis- und Lernstrategien sind elementare oder konkrete Operationen, die die kreative, phantasiemächtige Vorstellungskraft aktivieren. Sowohl (persönlich und z.T. auch kollektiv) neue Sichtweisen entstehen auf diese Weise, als auch werden so - im Rückgang "zu den Wurzeln" - immer wieder grundsätzliche Erkenntnismuster der europäischen Bildungstradition neu fruchtbar gemacht.

## 6. Phasen und Merkmale der Dominanz des Wandlungsprozesses

Hierzu ist es freilich erforderlich, daß die aufgezeigten elementaren Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien zu einer zumindest rudimentären reflexiven Gesamthaltung integriert werden, in welcher die einzelnen Strategien in ihrem Zusammenwirken, in ihrer jeweiligen Funktionalität und Relativität wenigstens ansatzweise spürbar sind. Nur so wäre es Felix möglich, die versachlichten schulischen Präsentations- und Lernmuster - durchaus kritisch gefiltert gesehen - zumindest partiell als produktiv konfrontierendes, realitätsstiftendes Widerlager für die eigenentwickelten Lern- und Erkenntnisvorgänge zu begreifen und zu nutzen. Genau das ist in Felix' Gymnasialzeit auf der Unter- und der Mittelstufe nicht der Fall. Und deshalb kann er bis zum Ende der Mittelstufe auch nicht mit seinen durchaus produktiven kognitiven Strategien elementaristischer Orientierung die lebensgeschichtliche Dominanz der biographischen Verlaufskurve des schulischen Leistungsversagens und der Lernblockade überwinden.

Der Wandlungsprozeß wird in Felix' Leben erst dann dominant, als er am Ende der Mittelstufe neue Lehrer bekommt, die es ihm gestatten, seine eigenentwickelten Erkundungs-, Erkenntnis- und Lernstrategien in die Schule hineinzutragen und sie dort produktiv zu verwenden. Diese Lehrer entdecken, daß es mit Felix' Form der Weltbetrachtung und Aufgabenlösung eine besondere Bewandtnis hat: daß seine Erkenntniswege in der Regel unschematisch und kompliziert sind, daß sie aber verhältnismäßig oft auch zu

originellen und interessanten Ergebnissen führen. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang ein neuer Mathematik- und Physiklehrer, der durch seine raffend-zusammenschauenden Wiederholungen in Felix' Kopf bisher ungeordnete, bruchstückhafte, verstreute Lerninhalte zusammenführt, Überblicke über die Architektur von Wissensgebieten und die Struktur entsprechender Entdeckungs- und Lernwege vermittelt, Felix eine zweite Lernchance einräumt und es ihm erlaubt, seine eigenen Such- und Erkenntnisstrategien in die schulischen Präsentations-, Aufschlüsselungs- und Erklärungsverfahren einzubetten. Der Informant markiert entsprechend mit aller Deutlichkeit das Dominantwerden des Wandlungsprozesses:

> "Ich hab' dann am Ende von der Mittelstufe, wo ich dann so mehr in die Gänge gekommen bin, hab' ich - 'ne Unmenge an Zeuch gelernt, was ich eigentlich in der / bis dahin hätte schon lernen / schon wissen müssen, ja, weil ich in der Grundsch/Grundstufe halt überhaupt nix gelernt habe. ... Ja ... So der Umschlag kam glaub' ich - also einmal durch'n Physiklehrer [...] Ham wa 'nen neuen Lehrer bekommen, der hat Physik und Mathematik gemacht" (5,24-36).

Die Dominanz des Wandlungsprozesses hält sich durch, bis Felix bei der Bundeswehr die Sanktionsmacht einer totalen Institution (Goffman, 1961: 5 f.) gegenüber dem unbeugsam Protestierenden zu spüren bekommt (42,59). Hier wird erneut das Verlaufskurvenpotential der Nichtangepaßtheit, der Schutzlosigkeit gegenüber äußerem gesellschaftlichem (institutionellem, organisatorischem) Zwang wirksam. Die Verlaufskurvendynamik wird in der Bundeswehrzeit dann so dominant, daß Felix zeitweilig nicht mehr weiß, wie er sich verhalten und Situationen bewältigen kann, ohne sein Rückgrat zu verlieren (z.B. als er die Schießkino-Ausbildung nicht aushält, unüberlegt aus der Kaserne flieht, dann schließlich einen Pfarrer aufsucht und ihn vergeblich um Rat bittet - 46,03-44).

Felix kann gegen die Kontroll- und Sanktionspraktiken der Bundeswehr schließlich aber doch noch wirkungsvolle Gegenstrategien entwickeln, die wiederum von elementaren Operationen Gebrauch machen (z.B. denen des Bannes und Sich-Rechenschaft-Ablegens durch Verschriftlichung), und der Wandlungsprozeß ist dann wieder bis zum Beginn des Studiums dominant (46,46-54,16). Hier erlebt Felix jedoch erneut einen Verlaufskurvenschock des Leistungsdefizits und des institutionellen Zwangs - des Zwangs mittels Einschüchterung im Wege unverständlicher Vorlesungen und mittels Sanktionierung im Wege überfordernder Klausuren. Aber auch diesbezüglich kann sich Felix zunächst mit seinen alten elementaren Erkenntnis- und Lernstrategien behelfen. Hinzu tritt die in ersten Ansätzen schon in der

Schule entwickelte kommunikative Strategie des Erklärens mathematischer Zusammenhänge auf der Grundlage der konkreten Operationen. Felix hält selbstorganisierte Tutorien ab, in denen er den Kommilitonen seine zuvor in Eigenerkundung gewonnenen Einsichten erklärt: er ist dann sicher, daß er die mathematischen Zusammenhänge auch selber zureichend versteht (56,49-57,35). Im Zusammenhang damit baut er aktiv soziale Kontakte zu einzelnen Mitstudenten und zu Wohn- und Fachschaftsgruppen auf.

Der kreative Wandlungsprozeß ist zunächst wieder dominant (ab 55,55), bis Felix nach dem Zwischenexamen immer mehr sein Herausfallen aus den Gruppenstrukturen der hochschulpolitischen Arbeit spürt (74,55) - und sich entsprechend erneut sozial isoliert - sowie den Mangel an Tragfähigkeit seiner elementaren Erkenntnis- und Lernoperationen für die Bewältigung der abstrakten Aufgabenstellungen der Mathematik realisiert (78,44). Felix verliert damit in doppelter Hinsicht die Sinnerfüllung für das Studium: nämlich die Chance, den zentralen Schlüssel zum Verständnis der Welt zu gewinnen, und die Möglichkeit, sich unkonventionelle Wege zu anderen Menschen und zu sozialen Gemeinschaften zu ebnen. Und - nach der inneren Abkoppelung von den Lehrgehalten des mathematischen Hauptstudiums aus der Übung gekommen - verliert Felix auch eine zentrale, für ihn besonders gangbare soziale Brücke zu seinen Mitstudenten und Leidensgenossen im Mathematikstudium, denn er kann ihnen nun nicht mehr die mathematischen Zusammenhänge erklären. (Er versucht ab dann erst gar nicht mehr, abstrakte, nicht-intuitive algorithmische Erkenntnisoperationen anzuwenden, obwohl er das des öfteren in Schule und Studium - gewissermaßen als Notlösung - durchaus erfolgreich versucht hat. Die Mathematik, mehr noch als die Physik, war für Felix zuvor in der Anschaulichkeit und Gestaltarbeit ihrer elementaren Operationen kognitiver Zugang zur Natur- und Geisteswelt und zugleich - über die erklärende Vermittlung ihrer Sinngehalte gegenüber den Mitstudenten - ein Schlüssel zur sozialen Welt; eben diese Funktion hatte auch die hochschulpolitische Betätigung im Studium. Da die Veranschaulichungsfunktion und die Sozialisationsfunktion der Mathematik für Felix nunmehr fortgefallen sind, bietet ihm die weitere Beschäftigung mit Mathematik, insbesondere die Weiterentwicklung algorithmischer Lösungs- und Erkenntnisoperationen, keine Anreize mehr.)

Nun ist wiederum der Verlaufskurvenprozeß des institutionellen Zwangs, der Erkenntnisblockade sowie der Selbstisolation und Selbstentfremdung

dominant - dies bis zu dem Zeitpunkt, als Felix an der schmerzhaften Erfahrung seines nahezu totalen Verlassenwerdens durch die Wohn- und Besitzergruppe des osthessischen "Rückzugshauses" lernt, daß er keine andere Wahl hat, als den konzentrierten Aufbau individualisierter Einzelsozialbeziehungen und die systematische biographische Arbeit an sich selbst zu betreiben (113,47). Die Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien seines Wandlungsprozesses werden jetzt erstmalig auf eine explizite Weise als sozial und autobiographisch-selbsthistorische Aufgabe verstanden: Felix durchschaut nun, daß er sich *selber* um individualisierte Sozialbeziehungen von Person zu Person aktiv bemühen muß und daß er auch nur in *diesem* Medium auf eine individualisierte autobiographische Weise mit sich selbst in Interaktion treten kann.

Felix kann ab Ende der gymnasialen Mittelstufe - insbesondere gefördert durch den für ihn so wichtigen charismatischen Mathematik- und Physiklehrer sowie durch den Griechisch-Lehrer - seine elementaristischen Erkenntnis- und Lernstrategien auf alle für ihn wichtigen Schulfächer übertragen; zudem werden von ihm in dieser Lebensphase zwei neue Strategien entwickelt, welche die Grenzen der zuvor an den Sinnquellen der Technik und der platonisch-eidetischen Wesensschau entwickelten elementaristischen Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien überschreiten. Es sind dies folgende Typen von Suchstrategien:

- mentale Operationen des Aufsuchens von Stützstellen des Verstehens in Gebieten, die nicht mehr flächendeckend inhaltlich-konkret (intuitiv, in Bildern, im Medium der weiter oben aufgeführten elementaren Operationen) verstanden werden können (solche Operationen werden zentral funktional bei der Übersetzung von schwierigen fremdsprachlichen Texten - von Felix zunächst für die Übersetzung altgriechischer Texte entwickelt - 7,43-55 - oder bei der vorstellungsmäßigen Aneignung von komplexen abgebraischen Strukturen und Lösungsalgorithmen - 56,04-16) sowie

- mentale Operationen der gezielten Verwendung einer Liste kanonisch vorliegender Strukturmuster (z.B. grammatischer Muster in Grammatikbüchern - 8,38-63) als Organon der Problemlösung; dies ist im Prinzip identisch mit der Strategie der werkzeugmäßigen Anwendung von Algorithmen bei komplexen Problemstellungen, wenn man einmal davon absieht, daß letztere abstrakter als grammatische Strukturen sind, d.h. weniger als diese durch anschauliches Verständnis erkenntnismäßig durchdrungen werden können.

Hinzu treten - unter Rückgriff auf die lebensgeschichtlich schon früher entwickelten elementaristischen Operationen (s.o.) - die

- kommunikativen Operationen des Erklärens mathematischer Zusammenhänge für Mitschüler (und später für Mitstudenten) im Wege der bildhaften und hand-

lungsmäßigen Veranschaulichung mathematischer Gestalten und Aktivitäten (24,29 f.; 33,60-34,04; 56,49-57,35): bei dieser kommunikativen Operation wird der Mechanismus der phantasierenden Übernahme der Standpunkte und der Perspektiven der Interaktionspartner (Mead, 1968: 112 f., 197 ff, 305 ff) genutzt, um ein eigenes distanziertes, überschauendes Verhältnis zu den zu erklärenden mathematischen Zusammenhängen und entsprechenden Weltstrukturen einnehmen, d.h. um diese selbst besser verstehen zu können; zugleich wird im Medium des gemeinsamen Betrachtens und Erklärens dieser Zusammenhänge eine Kooperationsplattform des Miteinander-Philosophierens über grundlegende geistige Gebilde (wie die der Mathematik) und Weltstrukturen geschaffen.

Die Weiterentwicklung der elementaristischen Erkenntnis- und Lerntechniken (z.B. die Übertragung der Operation der Rekomposition und Rekonstruktion von konkreten Apparaturen auf allgemeine physikalische Wirkzusammenhänge und mathematische Ausdrücke) und deren Ergänzung durch komplexe Operationen, welche die mentale Aneignung von abstrakten, vorstellungsverschlossenen Sach- und Problemlagen sowie von entsprechenden Arbeitsbögen der Sachanalyse und Problembearbeitung ermöglichen soll, setzen Felix in den Stand, das Lernen zu lernen - und zwar dies auf seine ganz eigene individualisierte Weise:

"Irgendwie war (die) Situation, daß ich da gemerkt habe ich kann lernen ja ich kann also Techniken haben wie ich -eh- lernen kann ja. Da bin ich so aus der Ohnmacht rausgekommen ja [...] Techniken [...] einfach für mich ja." (6,37-60)

Der Informant macht an dieser Stelle deutlich, daß er zu jener Zeit erste Schritte zur Flexibilisierung seines Verhältnisses zur Welt und zu den damit verbundenen Erkenntnisaufgaben gegangen ist, daß aber die Erkenntniswerkzeuge dezidiert authentisch-eigenangeeignete blieben.

Felix durchbricht jetzt auch seine frühere soziale Isolation. Gerade indem er die enge Verbindung zwischen Mathematik und Sozialität im Medium seiner informellen Lehrtätigkeit über die kommunikativen Operationen des Erklärens (s.o.) herstellt, kann er aus seiner eigenen sozialen Isolierung erstmalig heraustreten. Er wird zudem im Unterricht zum wichtigen, z.T. auch gefürchteten, Diskussionspartner (so im Religionsunterricht - 18,57-20,41), er entwickelt individualisierte Kontakte zu zwei Freunden (32,16-34,31 - obwohl er weiterhin betont, daß zu den Klassenkameraden generell Distanz blieb - 32,14-16), und er wird Klassensprecher (oder doch zumindest stellvertretender - 15,23 f.). Mit den beiden Freunden beginnt er, autobiographisch und sozialanalytisch zu sprechen: z.B. darüber, was für ihn eine geeignete Berufswahl sein könnte (41,55-42,58) und was die Eigenschaften solidarischer Sozialbeziehungen seien (33,08-34,31). Es wird

deutlich, daß hier die Wurzeln der späteren biographischen Arbeit von Felix liegen: es ist z.B. auffällig, daß er in den Gesprächen mit den beiden Freunden zu verstehen beginnt, daß Technik für ihn eine zunächst noch essentiell unbewältigte, problematische Erfahrung ist und daß er deshalb in absehbarer Zeit nicht Techniklehrer werden dürfe. Im Medium seiner Weigerung, als Zeremonienmeister für die Abiturfeier und deren Reifungsideologie zu dienen, beginnt er darüber hinaus auch seine außerordentlich intensive Auseinandersetzung mit den institutionellen Zwängen der Gesellschaft (13,60-17,42). Diese Reaktion auf die an ihn gerichteten Erwartungen der Schule und Elternschaft anläßlich der Abiturfeier entspringt der elementaren Erkenntnis- und Kommunikationsstrategie, die Institutionen der Gesellschaft beim Worte ihrer Anstaltsideale zu nehmen: Felix ist maßlos enttäuscht darüber, daß dem Reifungsversprechen der Schule keine erkennbare innere Veränderung bei ihm selbst entspreche und daß die Schule in der im Kollegium angeblich vorbesprochenen Absicht, bestimmte Schüler im Abitur durchfallen zu lassen, sich selbst nicht an das Anstaltsideal der Fairness und des Humanismus gehalten habe. Derselben Erkenntnis- und Kommunikationshaltung des Beim-Worte-Nehmens und der entsprechenden Erkundungsstrategie entspringen dann auch Felix' Auseinandersetzungen mit der Bundeswehr und mit den durch diese gebündelt und massiv angewandten Mechanismen des gesellschaftlichen Zwangs und der gesellschaftlichen Vereinnahmung.

## 7. Barrieren des Wandlungsprozesses

Es kann aber nicht übersehen werden, daß Felix' Wandlungsprozeß auch erhebliche Barrieren aufweist und ihn selbst in große Schwierigkeiten bringt. Diese Schwierigkeiten können hier nur ganz knapp angedeutet werden.

Felix' elementaristische Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien sind nicht in ein flexibles und integratives Gesamtanwendungsprogramm eingebettet; es findet über weite Strecken seiner Lebensgeschichte kein Diskurs über ihre Ursprünge in zunächst noch tastenden und unbeholfenen individuellen Suchbewegungen eines sozial isolierten Kindes, über ihre milieumäßigen Bedingungsfaktoren (einerseits im Basisverständnis des altsprachlichen Gymnasiums, "von den Wurzeln auszugehen", und andererseits in der Erkundungs- und Präsentationskultur der naturwissenschaftlichen Demon-

strationsexperimente, die der Vater vermittelt), über ihre Entwicklung zu stabilen Verfahren, über ihre Funktionalität zur Erzeugung kreativer Einsichten sowie über ihre Anwendungsgrenzen und -probleme bei komplexen Handlungsbögen und Lösungsaufgaben statt. Die Doppelgesichtigkeit der elementaristischen Erkundungs- und Lernstrategien wird Felix lange Zeit nicht deutlich: einerseits ihre Entdeckungsmächtigkeit und Gestaltungskreativität bei der Bearbeitung grundsätzlich neuer Fragestellungen und andererseits ihre mangelnde Praktikabilität bei der Handhabung komplexer Handlungsbögen der Problemlösung, insbesondere solcher im Routinealltag, wegen des Verzichts auf algorithmische, nicht-intuitive Abkürzungspraktiken. Felix kann hierüber nicht sorgfältig und umfassend genug mit signifikanten Interaktionspartnern und biographischen Beratern sprechen - insbesondere nicht darüber, was es biographisch bedeutet, wenn man sich langfristig auf elementaristische Such- und Erkenntnispraktiken beschränkt. Ähnlich hat Felix keine Möglichkeit, sich mit signifikanten Interaktionspartnern und Beratern hinreichend gründlich über die extremen Sinn-Diskrepanzen zwischen den beiden Anregungsmilieus der humanistischen Bildung einerseits und der technisch-naturwissenschaftlichen Experimentalkultur andererseits sowie über seine entsprechend schmerzhaften Marginalitätserfahrungen als jemand, der schutzlos auf der Grenze zwischen diesen beiden Milieus steht, diskursiv auseinanderzusetzen. -Angesichts des Fehlens einer sorgfältigen Beratung über die unverarbeiteten Diskrepanzen in bezug auf diamentral entgegengesetzte Orientierungsmilieus sowie angesichts der Unangeleitetheit und Unreflektiertheit der elementaristischen Weltaufschlüsselungsprozeduren, die für Felix' Bildungsgang gleichwohl *essentiell* und *insgesamt durchaus produktiv* und kreativ sind, kann man den biographischen Zentralprozeß in seinem Leben, wie schon angedeutet, als "wilden Wandlungsprozeß" bezeichnen.

Die elementaristischen Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien von Felix sind dem Prinzip der möglichst flächendeckenden Veranschaulichung von abstrakten Problemen, Strukturen und Verfahren verschrieben. Ein solches Veranschaulichungsprogramm mit seiner beharrlichen, unersättlichen Sehnsucht nach dem großen bildhaften Verstehen ist in weiten Strecken von Felix' Mathematik- und Physikstudium hoffnungslos überfordert. Dasselbe gilt für die damit verwandte Aneignungsstrategie des Erklärens mathematischer und physikalischer Zusammenhänge für die Mitkommilitonen, die Felix im Grundstudium auf der Basis erster Ansätze zur Ausbildung dieser Strategie in der Schule (32,45; 33,60-34,04) massiv weiterent-

wickelt (57,36-60,61). Es ist bezeichnend, daß Felix anfangs gerade an den Analysis-Klausuren scheitert; bei den im Prinzip anschauungsbezogenen Prozeduren der mathematischen Analysis, die ja auf konkrete physikalische Probleme anwendbar sind und geistesgeschichtlich tatsächlich aus solchen Anwendungsproblemen entstanden sind, sieht Felix für sich die Chance, zum operativen und wesenhaften Anschauungs-Verstehen vorzustoßen (56,49-57,34). Dieses Lernziel hindert ihn dann aber daran, sich praktikable schematische Lösungswege für die Analysis-Aufgaben (auf deren Veranschaulichungsgrad es für ihre effektive Lösung überhaupt nicht mehr ankommt) anzueignen, und deshalb scheitert er zunächst bei den Analysis-Leistungskontrollen im ersten Semester. Für die abstrakte Algebra entwikkelt Felix dagegen seine in Ansätzen bereits in der Schule entdeckten komplexen (auf weiten Strecken unanschaulichen) Strategien des Aufsuchens von Stützstellen und der Anwendung schematischer algorithmischer Verfahrensprozeduren weiter, und er hat damit in den Klausuren Erfolg (57,26-34). Dennoch wertet er diese so erfolgreichen komplexen Erkenntnisprozeduren als uneigentliche Notlösungen ab (56,04-33). - Das Hauptstudium bringt dann die Erfahrung und das Eingeständnis des vollständigen Scheiterns des Prinzips der flächendeckenden Veranschaulichung.

Felix leistet erst sehr spät in seiner bisherigen Lebensgeschichte eine zureichende Verarbeitung der einschneidenden Isolationserfahrungen, die er im größten Teil seiner gymnasialen Schulzeit machen mußte. Diese Isolationserfahrungen hatten zwei Quellen: einerseits die soziale Entwurzelung bei Felix' Übergang auf die Oberschule, d.h. den damit verbundenen Verlust der Freundschaftsbeziehungen (dies ist ein wesentlicher Aspekt der Marginalitätskomponente der biographischen Verlaufskurve, in die sich Felix zu jener Zeit verstrickte - s.o.), und andererseits das im Zuge der Dynamik des zunächst noch subdominanten Wandlungsprozesses sachlich erzwungene Alleinsein beim Basteln, Tüfteln, Veranschaulichen, Meditieren - wandlungsrelevante Basisaktivitäten, mit denen sich Felix in seiner eigenen Welt des elterlichen Zuhauses, das so ganz anders als die Schulwelt ist, exhaustiv und die meisten sozialen Bezüge vernachlässigend beschäftigte. Der Umstand, daß Felix die z.T. sehr schmerzhaften, z.T. aber auch für ihn ganz selbstverständlichen Isolationserfahrungen lange Zeit überhaupt nicht systematisch bearbeitet, hat einschneidende Folgen für die Wirksamkeit seines Wandlungsprozesses: Felix kann sich den Fragen der Sozialität, des Institutionellen, der Gesellschaft, der Selbstidentität zunächst nur in Termini der extrem vereinfachenden und nicht-interaktiven Ordnungsstruktu-

ren der Mathematik und Physik nähern - und zwar das, soweit er diese mit seinen elementaristischen Probier- und Veranschaulichungsoperationen zu durchdringen vermag. Eine direkte Auseinandersetzung mit den Dynamiken und Strukturen des Sozialen, des Institutionellen, des Gesellschaftlichen, der Selbstidentität ist lange Zeit nur sehr eingeschränkt (z.B. in Probierhandlungen des Beim-Worte-Nehmens der Institutionen bei ihren Anstaltsidealen) möglich.

Felix kompensiert die ausgedehnten Erfahrungen der z.T. erzwungenen, z.T. selbstgesuchten sozialen Isolation im elterlichen Haus während der Schulzeit und während des ersten Studienjahrs durch den Umzug in ein Wohnheim (67,42-68,63) und später in zwei Wohngemeinschaften (82,28-87,35; 97,53-113,46). Die Gemeinschaft der Gleichaltrigen wird lange Zeit als umfassendes, diffuses, emotionales Wir, in gewisser Weise als Geborgenheit vermittelnde Quasi-Familie oder auch als rollenmäßig undifferenzierte "Urhorde" verstanden. Bezeichnend ist, daß Felix beträchtliche Ängste entwickelt, er könne die Geborgenheit der Quasi-Familie(n) verlieren, sobald Tendenzen zur Spaltung dieser kleinen sozialen Zusammenhänge am Horizont auftauchen: dann nämlich, wenn ein Teil der Gruppenmitglieder ausziehen und eine neue Wohngemeinschaft gründen will (84,21-86,32; 98,08-16; 109,20-50). Die Interaktionspartner werden von Felix in diesem Zeitraum des Lebens in den kleinen diffusen Gleichaltrigen-Wir-Gemeinschaften nicht als Privatpersonen eigenen Rechts, sondern nur als Teil der Gemeinschaft erfahren. (Die emotional sehr wichtigen individuellen Sozialkontakte, die Felix in dieser Zeit durchaus hat, beschränken sich auf die gemeinsame Beschäftigung mit Sachproblemen wie Studienstoff-Aufarbeiten, Experimentieren, Autoreparieren, Haus-Suchen und -Renovieren.) Es ist deshalb in jenem Zeitraum für Felix schwierig, individualisierte soziale Beziehungsarbeit, d.h. den Aufbau und die Ausgestaltung von Sozialbeziehungen zu signifikanten anderen um dieser selbst willen, zu leisten. Dies gelingt erst, nachdem er sich zeitweilig weitgehend von den diffusen Gruppenzusammenhängen zurückgezogen und angefangen hat, an sich selber, an der eigenen Selbsterfahrung und Identitätskonstruktion fokussiert zu arbeiten (93,17-45; 113,47-114,15). Felix berichtet, daß aber auch sogar dann noch, in der Phase des Beginns einer fokussierten Biographiearbeit, die Arbeit an sozialen Beziehungen für ihn sehr schwierig gewesen ist (93,25-45; 97,19-52).

Die biographische Arbeit an sich selber ist für Felix lange Zeit gerade auch deshalb - zusätzlich zur Ursachenkonstellation einer tiefgehenden Isolierungserfahrung in der Gymnasialzeit - so schwierig, weil das Versunkensein in der diffusen Wir-Gruppe seine immer noch essentiell vorhandene soziale Isolierung verdeckt. (Felix berichtet z.B., daß er von den anderen niemals in seinem Zimmer besucht wird. Diesen Zustand erlebt er als durchaus komfortabel, weil er sich so auf die anderen nicht einstellen muß und diese dennoch besuchen kann, wenn immer ihm danach ist - 87,19-28.) Felix muß dann enorme, z.T. paradoxe Anstrengungen unternehmen, um schließlich dennoch systematische biographische Arbeit an sich selbst leisten zu können: indem er z.B. in seinem osthessischen "Rückzugshaus" über längere Zeit hinweg meditativ dem absoluten Augenblick lebt und Vergangenheit und Zukunft aus seiner Orientierung vollständig auszublenden trachtet (117,15-120,38) und indem er es erst *nach* dieser mentalen "Reinigungsarbeit" mit einer autobiographischen Bestandsaufnahme (u.a. im Wege des vorliegenden Interviews, das ja zu Zwecken der biographischen Beratung stattfindet) unternimmt, für sich eine neue Entfaltungslinie zu finden, um "Freude auf Zukunft" zu haben (123,26).

Aufgrund seiner zeitlich ausgedehnten sozialen Isolation in der Gymnasialzeit (und auch - wie wir sahen - in den diffusen Gruppenzusammenhängen des Studiums) wird Felix nicht zureichend in die interaktiven Erfahrungen der Dialektik zwischen Subjekt und Objekt einsozialisiert. Felix lernt lange Zeit nicht, über die Unangepaßtheit seiner individuellen Erkenntnis- und Lernpraktiken an die Präsentationsweisen der Schule (bzw. auch des Studiums) zu kommunizieren und damit diskursiv zu reflektieren. (Selbstverständlich ist er hierzu aus der *Gegenwarts*perspektive der Interview-Aktualkommunikation an den verschiedenen argumentativen und abstrakt beschreibenden Kommentarstellen seiner Interviewdarbietung durchaus in der Lage: z.B. als er seine Schwierigkeiten mit den eigenen mathematischen Lösungswegen in der Schule charakterisiert - 23,58-27,14 -; oder als er darüber berichtet, wie er das Mathematikstudium nach der Zwischenprüfung als zu abstrakt für die von ihm philosophisch und praktisch bevorzugten elementaristischen eigenen Erkenntnis- und Lernstrategien aufgibt - 79,22-82,28. Und zugleich kommt durch den Interviewkontext zum Ausdruck, daß die Mathematik nunmehr, nach der Zwischenprüfung, für Felix in seiner reflexiven Standortbestimmung zu nichtssagend bezüglich der Fragestellungen der Auseinandersetzung mit Welt und Gesellschaft wird.) Die Unfähigkeit zur Kommunikation über die Differenzen zwischen den

eigenen und den institutionellen Erkenntnisstrategien führt bei Felix zur zeitweiligen totalen Apartsetzung der individuellen einerseits und der institutionellen Sphäre andererseits. Beide Sphären können von ihm dann nicht kritisch-distanziert betrachtet werden. Die subjektiv-elementaristischen Erkenntnisstrategien sind lange Zeit für Felix sakrosankt; eine selbstkritische Fehlerdiskussion grundsätzlicher Art ist dementsprechend für ihn auf ausgedehnten Zeitstrecken seiner Lebensgeschichte nicht möglich.

Die Institutionen, mit denen Felix konfrontiert wird (Schule, Kirche, Bundeswehr, Universität), verkörpern für ihn Erwartungsstrukturen des äußerlichen sozialen Zwangs (Durkheim, 1961: 106 f., 111, 185 f.), der vernünftig und gesellschaftlich gerechtfertigt sei. (Felix erwähnt wiederholt, er sei sehr brav und konservativ gewesen - 32,25-29; 35,05-08; 43,14-20; usw.) Felix vertraut diesen Erwartungsstrukturen und den ihnen zugrundeliegenden Anstaltsidealen auf quasi-schizophrene Weise - das aus Pflichtbewußtsein gegenüber den gesellschaftlichen Institutionen und aus Einsicht in ihren sozialen Zwang, obwohl deren Erwartungsstrukturen (ohne ihre distanzierende Uminterpretation) mit den subjektiven Bedürfnissen und Strebungen aus Felix' Eigensphäre kaum vermittelbar sind. Felix bemerkt lange Zeit nicht, daß institutionelle Regelungen und ihre Anstaltsideale der Institutionen interpretiert werden müssen und auslegbar sind, weil Institutionen ein Hinterbühnengeschehen bzw. Unterleben (Goffman, 1961: 199-203) aufweisen; daß Anstaltsideale eine kontrafaktisch-utopische Leitorientierungsfunktion haben und nicht problemlos die Realität abbilden; und daß die Beziehung des einzelnen zu den institutionellen Erwartungen durchaus aushandelbar ist. Felix nimmt statt dessen die Institutionen an ihren Anstaltsidealen beim Wort: die Schule an ihrem Versprechen, ihre Zöglinge bis zum Abitur zur Bildungs- und Persönlichkeitsreife zu führen (13,60-14,33); die Bundeswehr an ihrem Versprechen (auf dem Hintergrund der "inneren Führung"), das auf die Ableistung des Wehrdienstes (als notwendig angesehener gesellschaftlicher Aufgabe) ausgerichtete Pflichtbewußtsein von *solchen* Wehrpflichtigen nicht auszunutzen, die aus Gewissensgründen nicht in der Lage sind, den Fahneneid zu leisten und/oder die Waffe in die Hand zu nehmen (42,59-43,22; 44,33-62). Durch die Strategie des Beim-Worte-Nehmens sind Felix' Handlungsmöglichkeiten gegenüber den Institutionen lange Zeit extrem eingeschränkt: die Institutionen enttäuschen natürlich seine Erwartungen; er reagiert mit Protest, Kritik, paradoxen Anti-Inszenierungen; die Institutionen schlagen mit Sanktionspraktiken

zurück; Felix' Protesthaltung verhärtet sich; usw. - Felix muß bei der Bundeswehr erst eklatant negative Erfahrungen mit dieser Schraube aus Protest, Sanktion und sekundärer Abweichung machen (45,17-46,44; 47,46-48,22), bevor er in der Lage ist, andere Handlungsstrategien (wie die Bannung der Kontrollmacht der Institution durch das regelmäßige Aufschreiben von dienstrechtlich problematischen Ausführungen des militärischen Dienstvorgesetzten oder wie die Übernahme des Amtes des Vertrauensmanns für die Mitsoldaten - 47,28-46; 48,45-49,25) zu entwickeln.

## 8. Felix' Wandlungsprozeß-Erfahrungen und die Paradoxien seiner Auseinandersetzung mit Welt und Gesellschaft

Die gerade aufgezeigten Hemmnisse, die sich Felix' Wandlungsprozeß immer wieder in den Weg legen, sind über weite Strecken so eklatant, daß sich Felix den Anforderungen der Einsozialisation in die Wissensbestände und Prozeduren der Handhabung von Weltstrukturen sowie den Erwartungen der Gesellschaft, insbesondere ihren Sozialisationsinstanzen, gegenüber nur paradox zu verhalten vermag. Diese paradoxen Verhaltensweisen von Felix sind einerseits als seine recht wirksamen, wenn auch teilweise sehr kostspieligen, instabilen und selbstgefährdenden Anstrengungen anzusehen, sich in der Entfaltung des Wandlungsprozesses nicht unterkriegen zu lassen. Andererseits verstärken sie in sehr *kritischen* Lebensphasen aber auch *noch zusätzlich* das alte Verlaufskurvenpotential der Marginalitäts-, Leistungsschock- und Sozialzwangserfahrung. (Das gilt insbesondere für die Zeit des Übergangs auf das großstädtische Gymnasium, für die Zeit des Studienanfangs mit der Qual des Nicht-Verstehens der Mathematik- und Physikvorlesungen, für die Zeit des beginnenden Hauptstudiums mit der Erfahrung des Herausfallens aus bisher tragenden Gruppen-Sozialgeflechten und der Absolutsetzung komplexer algorithmischer Bearbeitungsoperationen seitens der Mathematik-Lehrenden, punktuell jedoch selbst für die Zeit von Felix' Auseinandersetzung mit den institutionellen Erwartungen des Gymnasiums und der Bundeswehr in der Spätadoleszenz.) Darüber hinaus bauen die paradoxen Verhaltensweisen dasjenige *neue* Verlaufskurvenpotential mit auf, das sich aus den geschilderten Behinderungen von Felix' Wandlungsprozesses ansatzweise bereits aus Sachnotwendigkeit immanent-zwangsläufig ergab (z.B. indem sich Felix bei den Basteloperationen zwangsläufig immer mehr sozial isolierte). - Felix' paradoxe Verhaltensweisen manifestieren sich inhaltlich auf vier Ebenen: in der Bezie-

hung zu den Weisen der technisch-wissenschaftlichen Aneignung der Natur; in der Beziehung zu den Institutionen, insbesondere den Sozialisationsinstitutionen der Gesellschaft; in der Beziehung zu sozialen Gemeinschaften elementarer Art; sowie in der Beziehung zu sich selber.

Auf der Ebene der Weisen der technisch-wissenschaftlichen Aneignung der Natur ist zu konstatieren, daß Felix dezidiert seine elementaristischen Such-, Erkenntnis- und Lernstrategien den algorithmisch-komplexen Lösungsstrategien vorzieht, obwohl er durchaus weiß, daß er den institutionellen Erwartungen von Schule und Studium in den Qualifikationstests sehr viel besser gerecht werden könnte, wenn er sich die komplexen Lösungsstrategien aneignete. Es ist auch durchaus deutlich, daß Felix das notwendige kognitive Potential für derartige Aneignungsprozesse besitzt: Felix kann z.B. erfolgreich seine Klausuren bezüglich der abstrakten Anforderungen der Algebra vorbereiten (56,49-57,34; 61,56-63,08); und im späteren Studium des Bauingenieurwesens (das erst einige Zeit nach dem vorliegenden Interview beginnt) wird Felix als Tutor studentischer Mitarbeiter eines ("lupenreinen") Mathematikprofessors, der die Mathematik-Vorlesungen für die Bauingenieurstudenten abhält.[3] - Felix' paradoxe Einstellung gegenüber den Aufgabenstellungen der Mathematik läßt sich so kennzeichnen, daß er an der Grund-Erkenntnisfunktion der Mathematik in der europäischen Geistesgeschichte festhalten will: die Ordnungen der Natur- und der Geisteswelt (was bei Felix die Sozialwelt einschließt) auf den Begriff zu bringen und deren Gerüst in abstrakte Formalbeziehungen zu fassen. Diese Ordnungsfunktion der Mathematik muß für Felix unmittelbar nachvollziehbar bleiben - und zwar das sowohl im Sinne der platonisch-eidetischen Anschauung als auch im Sinne des aktiv-manipulativen Verrichtens in Dekonstruktions- und Rekonstruktionsschritten.

Die paradoxen Verhaltensweisen bezüglich der Mathematik (und ähnlich bezüglich der Physik, hier will er an den Galileischen Experimental-Bastel-operationen festhalten - 20,42-23,56; 78,15-44 -, was ihn ebenfalls sowohl in seiner eigenen Lernaneignung als auch in seinem Schulunterricht für ausländische Abiturschüler gegen Ende seiner Kölner Studienzeit in große Schwierigkeiten bringt - 21,09-22,28; 64,45-58; 78,44-79,20), gipfeln in Felix' Protest gegen das Bildungsideal des altsprachlichen Gymnasiums. Er weigert sich nämlich, wie schon erwähnt, als Klassensprecher (bzw. stell-

3 Mündliche Information unseres Gewährsmanns bei Felix, d.h. des Interviewers.

vertretender Klassensprecher) eine Abiturfeier zu organisieren und zu diesem Anlaß eine Festrede zu halten. Zwar führt der Informant den gerade skizzierten Zusammenhang zwischen schwierigen Lernerfahrungen in der Mathematik (und in der Physik) und dem Eklat der Verweigerung einer Abiturfeier nicht explizit aus - er erwähnt nur die inhaltliche Auseinandersetzung mit seinem Philosophielehrer, der ihn wegen der harschen Verweigerung der Abiturfeier zur Rede stellt - 16,55-18,56 -, aber das Nicht-Eintreten einer gläubig erwarteten "Selbsterfahrung" des Gereiftseins bei Felix (14,20-35) spätestens unmittelbar vor dem Abitur dürfte gerade auch von den enttäuschenden diskrepanten Erfahrungen der Einsozialisation in die Mathematik (und in die Physik) geprägt sein. So erklärt Felix dem ob der ausgefallenen Abiturfeier zürnenden Philosophielehrer im Rückblick auf seine Schulzeit:

> "daß mir das Ganze in der Schule sehr als Farce vorgekommen is, ja. ... [...] Jetzt kann ich sagen, ich hab halt [...] nich das Gefühl gehabt, da *Inhalte* gelernt zu haben, ja. ... Sondern als ich mitbekommen habe, das is 'n Spiel, wo halt/das sich sehr auf der Formebene abspielt, ja. Man lernt bestimmte Techniken - und tut dann so als wüßte man was, ja. Und alle spielen mit, ja. Lehrer spielen Schüler mit." (17,03-14)

In diesem Zitat aus dem vom Informanten in einer situativen Höhepunktserzählung wiedergegebenen Gespräch mit dem argumentativen Gegenüber des Lehrers als Repräsentant der Schulinstitution wird ganz deutlich, daß Felix der Schule die Kernproblematik seines Leidens mit der Mathematik (und der Physik) vorwirft, nämlich die anschaulichen Inhalte der Geordnetheit von Welt formalen algorithmischen Techniken geopfert zu haben. Es ist sicher nicht von ungefähr, daß Felix gerade in seiner Eigenschaft als Absolvent eines humanistischen Gymnasiums für dieses Defizit des Mathematik- (und des Physik-) Unterrichts besonders sensibilisiert ist. Denn humanistische Gymnasien vertreten ja eine Bildungskonzeption, die von den Ursprüngen der geistigen Anschauung (im Sinne der platonischen Wesensschau) und der elementaren Verrichtungen zur Weltaufschlüsselung (im Sinne der Vorsokratiker) ausgeht. Diese Bildungskonzeption muß naturgemäß mit der einseitigen Begünstigung von algorithmisch-abstrakten Erkenntnis- und Lösungsprozeduren in Widerstreit treten - sofern man sie beim Worte und nicht nur metaphorisch nimmt. Felix paradoxe Gegeninszenierung gegen die alljährliche Routine der Abiturfeier läßt sich also folgendermaßen erklären:

Das humanistische klassische Bildungsideal beinhaltet die Ganzheitlichkeit von Erkenntnis- und Lernprozessen. Diese Ganzheitlichkeitsvorstellung richtet sich nicht nur

auf die Versöhnung der geistes- und der naturwissenschaftlichen Erkenntniskultur, sondern auch auf die wechselseitige Aufeinanderbezogenheit von elementaristischen einerseits und abstrakt-algorithmischen Erkenntnisprozeduren andererseits. Das humanistisch-klassische Bildungsideal scheint in diesem Sinne durchaus empirisch gut begründet, also realistisch zu sein. An wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen sind in der Regel elementare Operationen wie mentale De- und Rekonstruktion und bastelndes Experimentieren einerseits *und* komplexe, abstrakte, algorithmische, abkürzende Operationen andererseits beteiligt. Nun ist es aber so, daß die zeitgenössische gesamtgesellschaftliche Makrowissenspolitik von Erkenntnis- und Sozialisationsprozessen und die unter deren Auspizien arbeitenden modernen Erkenntnis- und Bildungsinstitutionen allein die *komplexen* Lösungs- und Lernoperationen begünstigen, weil es nach kollektivem Selbstverständnis in modernen Komplexgesellschaften dominant um die technisch effektive Lösung von komplexen Problemen geht, die - ob selber routinemäßig oder neuartig - zumindest partiell mit genormten (algorithmischen) Routineprogrammen bearbeitet werden können. Entsprechend werden die elementaristischen Such-, Erkundungs-, Erkenntnis- und Lernoperationen vernachlässigt. Die einseitige Begünstigung der abstrakt-komplexen Lösungsoperationen bringt zwar für viele komplexe Routineaufgabenstellungen und auch für manche *ungewöhnliche* Komplexfragestellungen, die partiell analog zu Routineaufgabenstellungen bearbeitet werden können, erhebliche zeitweilige Effektivitätssteigerungen mit sich. Zugleich werden aber grundlegende Reflexionen, prinzipielle Haltungsbestimmungen und die Verfolgung innovativer Fragestellungen auf kreativen Lösungswegen vernachlässigt und teilweise sogar behindert. Denn diese setzen ja für ihre Aktivierung die Bewußtheit, Praktikabilität und selbstverständliche Verfügbarkeit der elementaren Erkenntnisoperationen voraus; denn vor allem *diese* vermitteln in wesentlichem Ausmaße Ideenanschauung, Sinngehalt, Situationsangemessenheit und kreative De- und Rekompositionsmöglichkeiten. Die moderne Wissenschaft und Technik hat sich unter dem ungeheuren Druck der (insbesondere industriellen) Forderungen nach Verwertbarkeit, Effektivität und Abstraktion von diesen Sinngrundlagen weitgehend entfernt (Husserl 1962).

Die zeitgenössische Pflege des humanistisch-klassischen Bildungsideals tut nun aber so - so dürfte das Felix, wenn auch kaum begrifflich klar gefaßt, erlebt haben -, als wenn die Vermittlung der beiden Ebenen von Erkenntnisoperationen heutzutage immer noch optimal geleistet wäre. Dadurch wird ein unerfahren-gläubiger Adept der Bildungsinstitutionen dazu verführt, sich naiv auf die Bildungsversprechen dieser, die dahinterstehende Anstaltsphilosophien und die entsprechenden inhaltlichen Bildungsangebote vorbehaltlos einzulassen. Der Betroffene gerät so u.U. in eine Fallensituation, die er als systematische Täuschung, als Betrug erlebt, falls er sie überhaupt jemals in späterer Reflexion zu durchschauen vermag. Denn ihm ist fälschlich glauben gemacht worden, daß es auch gegenwärtig noch eine lebendige ausgewogene Konkurrenz und Verflechtung der elementaristischen und der abstrakt-algorithmisch-komplexen Erkenntnisoperationen gebe, obwohl doch in Wirklichkeit seit der Heraufkunft der technischen Zivilisation in der frühen Industrialisierung die elementaristischen von den abstrakten hoffnungslos dominiert werden. Der Betroffene geht also im Effekt fälschlich davon aus, daß die algorithmisch-komplexen Erkenntnisoperationen intuitiv-anschaulich seien und/oder daß die konkreten, elementaristischen Operationen auch für die Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen hinreichend gerüstet seien.

Zwar gilt das Ungleichgewicht zwischen der Pflege der elementaristischen und der komplexen Erkenntnisoperationen zuungunsten der elementaristischen auch für nichtklassische Bildungsinstitutionen; ja, in ihnen werden die komplex-abstrakten Erkenntnis- und Lösungsoperationen in der Regel noch sehr viel unverhüllter begünstigt als in humanistischen. Aber in den klassischen Bildungseinrichtungen wird die Hintanstellung der elementaristischen Erkenntnisoperationen - so dürfte das Felix zumindest diffus empfunden haben - *in besonders wirksamer Weise* dadurch verschleiert, daß der Mythos

gepflegt wird, die elementaristischen Erkundungs-, Erkenntnis- und Lernprozeduren seien erstens von herausragender Bedeutung, und es könne zweitens erfolgreich die Vermittlungsstrategie verfolgt werden, die algorithmisch-komplexen Erkenntnisoperationen anschaulich und systematisch - gewissermaßen in einem natürlichen Entwicklungsprozeß - aus den elementaristischen abzuleiten und zu kombinieren. Faktisch werden demgegenüber - so zumindest hat das Felix erlebt - auf der heutigen Entfaltungsstufe der wissenschaftlich-technischen Zivilisation auch an den klassisch-humanistischen Bildungsinstitutionen die komplex-algorithmischen Lösungsoperationen abstrakt-axiomatisch eingeführt, d.h. ohne daß der Versuch unternommen würde, sie auf der Grundlage elementarer Sichtweisen und Verrichtungen zu veranschaulichen und zu erklären. (Dies wäre durchaus möglich, würde aber sehr intensive Demonstrations-, Interpretations- und Erklärungsanstrengungen seitens der Lehrer erforderlich machen, die dann durchaus durch die Verselbständigung, Flexibilisierung und Kreativitätssteigerung von Such-, Erkundungs-, Erklärungs- und Lernhaltungen belohnt würden. Die besonderen didaktischen und kognitiven Anstrengungen diesbezüglich werden aber in der Regel gescheut.) Gerade indem an klassisch-humanistischen Bildungseinrichtungen dem Ganzheitlichkeitsideal gehuldigt wird, ohne daß dem eine systematische pädagogische Praxis entspräche, ist also die Enttäuschung über das Ausbleiben von in Aussicht gestellten, versprochenen Bildungserlebnissen und - bei der Entdeckung dieser Diskrepanz - über das Gefühl getäuscht worden zu sein, besonders intensiv. Zudem: gerade weil die faktische Diskrepanz der beiden Ebenen von Erkenntnisoperationen in humanistischen Bildungsinstitutionen der Tendenz nach in deren Anstaltsphilosophie und pädagogischen Reflexion ausgeblendet wird, fehlen dort auch besonders eklatant systematische Versuche der Pflege einer relationierenden, relativierenden, reflektierenden metakommunikativen Vermittlungsarbeit bezüglich der Verflechtung der beiden Operationsebenen, welche die Such-, Erkenntnis- und Lernhaltung des Novizen mit integrativer und flexibilisierender Absicht orientieren und beraten könnte.

Es dürfte nunmehr deutlich sein, was die besondere Enttäuschungserfahrung und Psychodynamik hinter Felix' Protest gegen das klassische Bildungsideal ist, wie es sich im Reifungsversprechen der Abitur-Statuspassage besonders einprägsam präsentiert. Besonders hervorgehoben werden muß, daß Felix sich mit der Inszenierung der "Anti-Zeremonie" der Verhinderung der Abiturfeier nicht nur *stillschweigend* paradox *verhält* (wie dann, als er sich an seine Drehbank zum Basteln zurückzieht, obwohl er genau weiß, er müßte sich eigentlich auf die mündliche Abiturprüfung vorbereiten), sondern eine bewußt inszenierende, gestaltende, kundtuende paradoxe Präsentationsstrategie wählt, um seine widersprüchlichen Erfahrungen mit den Bildungsinstitutionen einordnen, bearbeiten und für sich relativieren zu können. Dies muß bereits als eine außerordentlich voraussetzungsreiche und anspruchsvolle explizite Weise biographischer Arbeit angesehen werden.

- Ähnliche explizit geplante paradoxe Handlungsstrategien sind auch auf den übrigen Manifestationsebenen nachweisbar, die eingangs des gegenwärtigen Kapitels genannt worden sind. Felix protestiert gegen den sozialen Zwang der Institution Bundeswehr, indem er alle seine ihm in den Sinn

kommenden Bedenken über den Dienst mit der Waffe verbalisiert, indem er für sich das Recht der Verweigerung des Fahneneids in Anspruch nimmt, indem er die Kontrollstrategien des Disziplinarvorgesetzten gegen diesen selbst wendet, d.h. nicht nur *ihn* Aussprüche schriftlich festhalten läßt, sondern dies auch selber tut, und indem er als Sprecher und Vertrauensmann der Soldaten unerwarteterweise den vom Hauptmann geplanten krönenden Abschluß des Wehrdienstes, der in einer großen Feldübung stattfinden soll, verhindert. (Auch hier lösen die bewußten Proteststrategien ein zu weitgehendes Anfangsvertrauen von Felix auf die Sinnhaftigkeit des Wehrdienstes und auf die Geltung der ethischen Prinzipien der "inneren Führung" ab.) Schließlich führt Felix explizit paradoxe Experimente des isolierten Lebens in kleinen Gemeinschaften und der Schaffung von quasi-familiären Lebenszusammenhängen bei vollem Wissen über die Distanzierungsanstrengungen der übrigen Beteiligten (106,10-38; 109,20-50) durch, und er versucht eine systematische biographische Haltung zu sich selber zu finden, gerade indem er in seinem osthessischen "Rückzugshaus" auf alles Biographische zeitweilig bewußt experimentell - 117,58-123,33 - verzichtet und in der absoluten Augenblicksgegenwart zu leben trachtet (letztere durchaus im Sinne der Anscheingegenwart, des "specious present" verstanden, wie sie von George Herbert Mead beschrieben worden ist - Mead, 1932).

Die bewußt und absichtlich paradoxalen Präsentations-, Zeremonial- und Experimentalstrategien, die Felix wählt, um seine paradoxen Lebens- und Bildungsgang-Erfahrungen zu bearbeiten und handlungsmächtig zu kontrollieren, sind einerseits durchaus erste Stufen relativ erfolgreicher biographischer Arbeit. Andererseits besteht stets die Gefahr, sowohl von den bereits vorgegebenen Verlaufskurvenpotentialen der sozialen Isolation und der institutionell-sozialen Zwänge (insbesondere dem des institutionellen Leistungsdrucks) als auch von den neuen Verlaufskurvenpotentialen, die durch den wilden Wandlungsprozeß und seine Hemmnisse hervorgerufen worden sind (z.B. zeitweilig keine tragfähigen Wege zu komplexen Erkenntnisoperationen finden zu können), überwältigt zu werden. Hierfür gibt es in Felix' Lebensgeschichte bis zum Zeitpunkt des Interviews verschiedentliche Anlässe.

Ganz allgemein läßt sich das Übergleiten der paradoxen Präsentations-, Zeremonial- und Experimentalstrategien in Verlaufskurven-Teilprozesse folgendermaßen stichwortartig andeuten:

- Die paradoxen Präsentations- und Handlungsstrategien von Felix führen zu einer Abwertung institutioneller Angebote und Lehrprogramme. Dies schafft bei Felix einerseits Distanz und Autonomie bezüglich des institutionellen Erwartungsdrucks.

- Andererseits wird so aber auch auf die Einbettung der eigenen Erkenntnisanstrengungen in reale Bildungsgesamtzusammenhänge der europäisch-geistesgeschichtlichen Tradition verzichtet. Felix vorenthält sich auf diese Weise zeitweilig die Integration seiner individuellen Erkenntnisstrategien in flexiblen Gesamthaltungen der Erkenntnisarbeit; auch umgeht er entsprechend auf langen Strecken seiner Lebensgeschichte die wichtigsten Anlässe zur Metakommunikation über die Schwächen und Stärken der eingeschlagenen Erkenntniswege und zu deren reflexiven Relativierung, Gesamteinschätzung und Flexibilisierung.

- Die individuellen Erkenntnisstrategien werden zeitweilig immer stärker festgelegt auf das Absolutsetzen konkreter elementaristischer Such-, Erkundungs-, Erkenntnis- und Lernoperationen. Die wilde Überfokussierung auf sie bewirkt auch eine zunehmende Selbstisolation von Felix, d.h. die progressive Herauslösung aus tragenden Sozialkontakten, was die Überfokussierung nur noch weiter verstärkt. Die zu weit gespannten Ansprüche an die eigenen, selbstaufgebauten Erkenntnisstrategien können nicht mehr kritisiert, relativiert, eingeschränkt werden.

- Die Sozialisationsinstitutionen reagieren auf die Wildwüchsigkeit von Felix' Erkenntnisprozeduren und die entsprechenden Leistungsdefizite (Leistungsdefizite aus der Sicht und nach den Kriterien der Institutionen) sowie auf seine Protest- und Experimentalaktivitäten mit Sanktionen und Stigmatisierungen. Dies verstärkt in Prozessen sekundärer Devianz (Lemert, 1975), d.h. im Medium von Felix' Reaktionen auf die Sanktions- und Stigmatisierungserfahrungen der Institutionen, seine Fremdheit gegenüber den institutionellen Bildungsangeboten und sein eigenes Vermeidungsverhalten diesen gegenüber. Die Überfokussierung auf die eigenen elementaristischen Erkenntnisstrategien intensiviert sich.

- Durch den obsessiven Beschäftigungsaufwand, den Felix mit den elementaristischen Bastel- und Anschauungsverrichtungen hat, wird er zeitweilig progressiv aus Netzwerken der sozialen Gegenseitigkeitsverpflichtung herausgelöst. Er wird zeitweilig von anderen ignoriert und sicherlich z.T. auch - wegen seiner Bastel- und Mediations-Obsessionen - zurückgewiesen bzw. sozial übergangen.

- Dies veranlaßt Felix zu weitgehenden Kommunikationsabbrüchen seinerseits und zum zeitweiligen Verzicht auf Zweierbeziehungen mit deren wechselseitigen Rollenverpflichtungen. Felix steigt auf den Baum einer hermetischen, erimitenhaften Selbstisolation. Im Rahmen dieses Isolationsarrangements konzentriert er sich auf seine elementaristischen Erkenntnisroutinen des Bastelns und der Wesensschau, die sich nunmehr zu *suchtartigen* Wirkzusammenhängen mit eigenem Verlaufskurvenpotential ausprägen.

Es muß nun aber gesehen werden, daß sich Felix zum Zeitpunkt des Interviews aus dem skizzierten circulos vitiosus einer Verlaufskurvenentfaltung auf der Grundlage der mangelnden Balancierung der paradoxalen Präsentations- und Handlungsmuster bereits befreit hat. Er durchschaut inzwischen das Zusammenspiel zwischen elementaristischen und komplexen Erkenntnisverrichtungen, er arbeitet an der Gewinnung individualisierter Sozialbeziehungen, und er sucht die suchtartige Überfokussierung auf elementaristische Erkenntnis- und Gestaltungsoperationen durch seine Selbsteinbindung

in kooperative Arbeitsprozesse, insbesondere durch gezielte Dosierung und Wirkkontrolle der elementaristischen Operationen, zu zügeln. Darüber hinaus beginnt Felix zum Zeitpunkt des Interviewgesprächs, sich aus der grundsätzlich und ausschließlich paradoxalen Haltung gegenüber sich selbst, der Welt und der Gesellschaft zu lösen. Das Interviewgespräch, das zugleich ein Beratungsgespräch ist, ist sprachlicher Ausdruck dieser Aufbruchshaltung von Felix: Felix möchte nunmehr aus der Pattstellung der paradoxen Haltung zu seiner eigenen Lebensgeschichte ausbrechen. Seine durchaus im Interviewtext immer noch beobachtbare paradoxe Selbstdarstellung kommt deshalb sehr viel intensiver auf der textuellen Ebene der *berichteten* Auseinandersetzungsvorgänge als auf der Ebene der (zum Zeitpunkt des Interviewgesprächs) aktuellen argumentativen Auseinandersetzung mit den Rätseln und Widersprüchen von Welt, Gesellschaft und eigener Identität zum Ausdruck. Der empirische Befund läßt sich folgendermaßen knapp zusammenfassen:

a) Paradoxe Statements zu sich selbst - insbesondere in der Form autobiographischer Kommentare - finden im Felix-Interview zwar in der Regel aus der Jetzt-Perspektive der Darstellung statt, diese werden aber stets im Hinblick auf merkwürdige, z.T. gar verwunderliche Vorgänge und Haltungen von Felix in längst vergangenen Lebens- und Interaktionssituationen formuliert (so z.B., wenn er die Überwindung seiner damaligen, zunächst noch naiv in den Wehrdienst mitgebrachten institutionenkonformen Pflichtethik, wie er das am Ende der Bundeswehrzeit fertigbringt, kommentiert, als er über die Vereitelung der vom Hauptmann geplanten Abschluß-Wehrübung berichtet - 51,26-34).

b) Auch die Höhepunktserzählungen zur Verhinderung der Abiturfeier, zur konfliktuösen Auseinandersetzung mit den Kontrollpraktiken der Bundeswehr, zum Schock der unverständlichen Stoffdarbietung zu Beginn des Mathematik- und Physikstudiums und zur Übersiedlung in kleine Wohngemeinschaften (in Köln und im osthessischen "Rückzugshaus") enthalten paradoxe Darstellungselemente; hierbei handelt es sich aber um die retrospektive Darstellung vergangener paradoxer Verhaltensweisen.

c) Ebenso berichtet Felix retrospektiv von paradoxen biographischen Experimenten mit sich selbst: z.B. sozial isoliert im Rahmen der kleinen Lebensgemeinschaft einer Wohngruppe zu leben oder aber ein Verhältnis zu sich selber gerade in der meditativen Ausblendung

des Vergangenheits- und Zukunftsbezugs zu gewinnen. Auch dies ist retrospektiver Bericht und nicht Ausdruck einer zur Interviewzeit aktuellen Haltung.

d) Es läßt sich scheinbar eine wichtige Ausnahme zur Transformation der paradoxen Haltung in Felix' Beziehung zur Welt, zur Gesellschaft und zu sich selber in die lebensgeschichtliche Vergangenheit finden: seine aktuelle Auseinandersetzung mit dem z.Zt. des Interviews in Kürze wieder bevorstehenden periodischen Klassentreffen (34,31-39,42). Hier setzt sich Felix aktuell mit den ungebrochenen Karrieregängen der bürgerlichen Normalgesellschaft auseinander: seine Klassenkameraden sind großenteils in "Amt und Würden", während Felix - so stellt er sich das antizipativ vor - nach seinem verschlungenen Werdegang zum "Landfreak" gefragt werden wird, der er faktisch aber doch gar nicht sei (35,33-46). - Schaut man diese Textpassage der Vorphantasierung des prospektiven Zusammentreffens mit den Klassenkameraden und der Auseinandersetzung mit diesem aber genauer an, dann wird gerade an ihr deutlich, daß es Felix nunmehr um ein Stück gradliniger, nicht symbolisch gebrochener biographischer Arbeit und die offene Kommunikation über diese mit ausgesuchten, verständnisvollen ehemaligen Mitschülern - also um die Einübung des reflexiven Metadiskurses über sich selber geht - und das ist gerade nicht mehr Ausdruck einer paradoxen Haltung zu sich selber, zu den anderen und zur Gesellschaft (36,54-38,11). (Einziger Anklang an die alte paradoxe Haltung gegenüber den "Laufbahn"-Erwartungen der bürgerlichen Gesellschaft ist die weitere Ablehnung konventionalistischer Karriereverhaltensweisen und Felix' Phantasie einer möglichen Antizeremonie, in der Schülerzeitung der Schüle einen Artikel darüber zu schreiben, wie er, Felix, gerade *nicht* Generaldirektor geworden sei. - 39,12-26.)

e) Am Schluß der Interviewdarstellung berichtet Felix darüber, wie er sich um biographische Arbeit an sich selbst bemüht, die - ähnlich wie die Vorphantasierung des bevorstehenden Klassentreffens - im Kern nicht mehr paradoxal ist bzw. die aus dem Patt der paradoxen Auseinandersetzung gerade herausführen soll. So schildert Felix, wie er individualisierte soziale Beziehungen aufzubauen versucht (114,01-15), wie er es unternimmt, sich in kooperativ-pragmatische Arbeitsarrangements eines Bauhandwerksbetriebs einzufügen, bei denen es auf die Fertigstellung einer Arbeitsaufgabe in einer festen Zeit zu festgelegtem Preis ankommt (114,60-116,41); und wie er sich

darum bemüht, für sich selber einen mit biographischer Planung gefüllten Zukunftshorizont zu gewinnen (123,22-26).

## 9. Strukturen wilder Wandlungsprozesse - eine analytische Skizze

Der empirische Befund des Felix-Interviews läßt sich folgendermaßen analytisch abstrahieren:

a) Jeder kreative Wandlungsprozeß der Biographie muß an grundlegenden Fragestellungen und Gestaltungsmöglichkeiten für rätselhafte Weltausschnitte und/ oder Gesellschaftsprobleme ansetzen. Solche Fragestellungen und Gestaltungsmöglichkeiten sind z.B.: Zugangswege der Technik einerseits und ihre Barrieren andererseits bei der Aufschlüsselung und Schöpfung von Ordnungsstrukturen der Naturwelt; der Aufbau einerseits und die Beeinträchtigung andererseits der Kooperationsgrundlagen von interaktiven Handlungsmustern und die Verfahren ihrer Herstellung, Aufrechterhaltung und Veränderung; die Konstruktion einerseits und die Gefährdung andererseits überspannender, langfristiger Arbeitsbögen durch die Aushandlungsleistung und die Emergenz von interaktiven und biographischen Prozessen; die Inhaltsleere oder Inhaltsfülle der Beziehung zwischen mathematischen Ideen und Formeln einerseits und realen Naturweltprozessen andererseits; die Konkurrenz zwischen individueller Freizügigkeit und gesellschaftlichem Zwang; die Prägekraft oder Ohnmacht von literarischen Gestaltungsmöglichkeiten und Stilmitteln für den Ausdruck von intensiven existenzweltlichen Erfahrungen und/oder höhersymbolischen Phantasievorstellungen; die Solidarität mit anderen trotz Konkurrenz und Konflikt; usw. Nur durch den Bezug auf solche Fragestellungen und Gestaltungsmöglichkeiten ist die Orientierung und Sinnstiftung von biographischen Wandlungsprozessen in der Existenzwelt sichergestellt. Nur so werden die Sinnquellen (wie Identitätsvorbilder, eindrückliche Interaktionsszenen des Zusammenbruchs oder der "Heilung" von Sozialbeziehungen, technische Apparaturen zum Basteln und Manipulieren, philosophische Traditionen wie die eidetische Wesensschau Platons, faszinierende berufliche Praxisfelder, eingängige Spiele, usw.) und die Such- und Probierpotentiale des Wandlungsprozesses in Wirksamkeit versetzt. Ohne das Aufgreifen grundlegender Fragestellungen und Gestaltungsmöglichkeiten könnten die biographischen Veränderungen nicht kreativ werden.

b) Das Ansetzen an den grundlegenden Fragestellungen und Gestaltungsmöglichkeiten macht elementare Verrichtungen wie exemplarisches Veranschaulichen, Phantasieren und Rollenspiel, Probehandeln und Theaterspielen, Basteln, Malen, Musikmachen, gestaltendes Schreiben, Wettkampfspielen erforderlich - Verrichtungen, für die soziale und kulturelle Ressourcen vorhanden sein und die eingeübt werden müssen. Die Verrichtungen sind grundgelegt in elementaren kognitiven, sozialen und gestaltenden Operationen wie Dekomposition, bestimmten Spielstrategien oder bestimmten Maltechniken (z.B. Pointillismus).

c) Die elementaren Verrichtungen müssen von der bzw. dem Biographieträger, wenn sie bzw. er sich einem Wandlungsprozeß überläßt, erst noch entdeckt werden. Hierzu bedarf es sozial-kultureller Anregungsmilieus, persönlicher Vorbilder, sozialer Schauplätze mit einerseits Rückzugs- und andererseits Arenacharakter. Persönliche Rückzüge sind erforderlich, um sich ganz den elementaren Fragestellungen und Verrichtungen überlassen zu können, ohne Kooperationsregeln in sozialen Geflechten, denen die oder der Betroffene zugehört, verletzen

zu müssen. In Arenen werden diskursive Debatten um zentrale Themen im Bereich der grundlegenden Fragestellungen argumentativ ausgetragen, und Kernaktivitäten werden in ihrer Adäquanz vorgeführt und eingeschätzt. Die elementaren Fragestellungen und Verrichtungen von Wandlungsprozessen müssen hier konturiert werden.

d) Die Anregungsmilieus und persönlichen Vorbilder, denen die bzw. der Wandlungsbetroffene ausgesetzt ist, müssen miteinander konsistent sein. Sonst ergeben sich für sie oder ihn schwerwiegende Orientierungsirritationen. Dies ist umso wichtiger, wenn die Sinnquellen, die sich der bzw. dem Betroffenen eröffnen, und die elementaren Verrichtungen, mit denen sie bzw. er in Berührung kommt und denen sie bzw. er sich widmet, hochgradig heterogen sind.

e) Kreative Wandlungsprozesse können nur streckenweise auf dem Niveau elementarer Verrichtungen, prinzipieller Fragestellungen und grundlegender Gestaltungsmöglichkeiten verlaufen. Wandlungsprozesse erzeugen aus sich heraus höhere Aggregierungsniveaus der Entwicklung, auf denen von der bzw. dem Betroffenen gemäß der entsprechenden neuen Anforderungen und Gestaltungslogiken mit den mentalen Mitteln höherer kognitiver Prädikate weitergearbeitet werden muß. Hierbei kommt es zu komplexen Verrichtungen, welche die elementaren Verrichtungen abkürzen und überlagern. Während des Vollzugs der komplexen Verrichtungen sind also die elementaren Verrichtungen vorstellungsmäßig nicht präsent. Die Forderung ihrer permanenten Vorstellungspräsenz würde den Vollzug der komplexen Verrichtungen verwirren, hemmen, zusammenbrechen lassen. Andererseits sind aber die höheren Prädikate der komplexen Verrichtungen und der mit ihnen verbundenen Aufgabenstellungen nur dann verständlich, sie sind nur dann mit kreativem Sinn anfüllbar, der neue Perspektiven eröffnet, wenn bei biographisch grundlegenden Weichenstellungen des Gestaltungs- bzw. Erkenntnisprozesses, wie sie auf jenem höheren Niveau notwendig werden, die elementaren Fragestellungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Verrichtungen erneut vergegenwärtigt werden. Nur so ist Dekonstruktion und Neukonstruktion von Weltansichtsausschnitten, autobiographischen Sichten und zentralen Handlungsmustern möglich.

f) Die Auflösung des Wechselspiels von komplexen und elementaren Verrichtungen führt zu routinierter, nicht-reflexiver Technik und einfallslosen Verfahrensanwendungen bei der Bewältigung von Arbeitsabläufen, gerade auch ungewöhnlich-problematischer, einerseits und zur Überfrachtung mit elementaren Aufgaben und persönlich-kreativen Lösungsleistungen (samt der entsprechenden Erschöpfungen und Fehlleistungen) bei der Bewältigung alltäglicher Aufgabenstellungen andererseits.

g) Das Wechselverhältnis zwischen elementaren und komplexen Verrichtungen ist außerordentlich prekär; die Balance ist nur schwer herauszufinden und zu erlernen. Schwierigkeiten gibt es vor allem dann, wenn es - wie das in den plastischen Entdeckungs- und Übungssituationen wie denen der Kindheit und der Jugend schöpferisch geschieht - nicht schon an ausschnitthaften Problemstellungen exemplarisch erlernt ist. Die Aufrechterhaltung des Wechselverhältnisses setzt im biographischen Werdegang voraus:

* den Austausch mit gleichaltrigen Gleichbetroffenen in der Auseinandersetzung mit prinzipiell gleichgelagerten Problemsituationen und Lernprozessen;

* vorbildhafte Leitbilder, die das Mischungsverhältnis zwischen elementaren und komplexen Verrichtungen paradigmatisch aufzeigen, vormachen, veranschaulichen;
* biographisch begleitende signifikante andere, welche die Schwierigkeiten des Balancierungsprozesses zwischen elementaren und komplexen Verrichtungen "supervidieren" und beraten, d.h. mitunter Korrekturen vorschlagen;
* die Konfrontation mit exemplarischen Lern-Aufgabenstellungen, welche ein natürliches Mischungsverhältnis zwischen elementaren und höherprädikativ-algorithmischen Verrichtungen, ein natürliches Mischungsverhältnis zwischen (oft) krisenhaften Grundfragestellungen und elementaren Weichenstellungen einerseits und alltäglichen Routineabläufen andererseits sowie ein natürliches Mischungsverhältnis zwischen Konkretheit und Abstraktheit der verwendeten kognitiven Prädikate beinhalten;
* das Potential und die Praxis von Beratungs-, Austausch- und Arenakommunikation über das geeignete Wechselverhältnis zwischen elementaren und komplexen Betrachtungsweisen und Verrichtungen; sowie
* die Authentizität und Frageoffenheit der Sozialisationsinstanzen, welche in kreative Wandlungsprozesse einführen sollen; hierzu gehört insbesondere die Transparenz jenes Mischungsverhältnisses zwischen elementaren und komplexen Prozessen und seiner Balancierungsschwierigkeiten und grundlegenden Aporien.

h) Das Wechselverhältnis zwischen elementaren und komplexen Verrichtungen ist hartnäckigen Paradoxien ausgesetzt. Solche Aporien sind:

* die Unterbrechung der Routine komplexer Arbeitsvorgänge durch die Dekomposition der angestammten umfassenden Aktivitätsbögen und Zusammenhangssichtweisen;
* die Tendenz zur unendlichen Regression bei der Dekomposition;
* die Schwierigkeiten des "Sprungs" in die Abkürzungsstrategien;
* die Manipulierbarkeit und Bequemlichkeit der Abkürzungsstrategien;
* die Sinnleere der komplexen Verfahrensschemata und Routinen bei gleichzeitigem Effektivitätsappeal;
* die Fremdheitsperspektive der elementaren Sicht- und Verfahrensweisen und deren Irritationscharakter.

Eine erste Verarbeitungsstrategie des Betroffenen besteht darin, die Paradoxien durch paradoxe Selbstpräsentation symptomatisch oder symbolisch zum Ausdruck zu bringen. Später entwickeln sich dann paradoxe soziale Antizeremonien bzw. Umkehrrituale, welche die gesellschaftliche Verschleierung der Paradoxien zu entlarven trachten.

i) Bei mangelhaften sozialen Arrangements besteht eine Tendenz, auf die Aporien "hereinzufallen" bzw. nur nach einer Seite hin (in inadäquat auflösender Manier) zu bearbeiten. Es kann dann zu verlaufskurvenhaften Abbrüchen des Wandlungsprozesses kommen; der Biographieträger bzw. die Biographieträgerin hat dann das Gefühl, daß er bzw. sie aufgegeben worden ist bzw. sich selbst aufgegeben hat. Oder aber die Wandlungsprozesse können "wild" verlaufen. Hierbei gibt es zwei Ausprägungen:

* Sie können abstrakt-algorithmisch verlaufen. Die bzw. der Betroffene kommt dann zwar zunächst in der Entwicklung sehr schnell voran; enorme Abstraktionsergebnisse sind zunächst erwartbar. Sie bzw. er ver-

liert dann aber recht bald den Kontakt mit grundlegenden Fragestellungen und Sinnbesetzungen, die ihren bzw. seinen Aufgabenstellungen zugrundeliegen. Das Kreativitätsniveau sinkt ab, ohne daß das zunächst nach außen hin sichtbar wird.

* Die wilden Wandlungsprozesse können elementaristisch verlaufen. In diesem Falle muß die europäische Geistesgeschichte in Teilbereichen sozusagen "von den Anfängen an" in der Kürze eines einzelnen individuellen Identitätsentfaltungsprozesses nacherlebt und nachgegangen werden. Dies ist für die oder den Betroffenen sehr aufwendig und anstrengend. Solche elementaristisch-wilden Wandlungsprozesse können aber, sofern sie nicht in Verlaufskurvenfallen enden, teilweise enorme Kreativität freisetzen.

j) Wilde Wandlungsprozesse - im folgenden beschränken wir uns auf die elementaristischen - können bereits vorhandene Verlaufskurvenpotentiale aktivieren, und sie können neue Verlaufskurvenprozesse auslösen. Insbesondere sind zwei Formen von Verlaufskurvenprozessen erwartbar:

* Wilde Wandlungsprozesse aktivieren Verlaufskurvenpotentiale der sozialen Isolierung, wie sie durch Lebenssituationen der Marginalität aufgebaut worden sind. Wilde Wandlungsprozesse weisen darüber hinaus ganz eigene "selbstproduzierte" Isolierungstendenzen auf, weil die bzw. der Betreffende sich nur *isoliert*, d.h. nur in der sozialen Abgeschiedenheit, auf die elementaren Praktiken und ihre Suchbewegungen einlassen kann. (Niemand würde ihr bzw. ihm das innerhalb von Kooperationsverflechtungen aktueller Arbeitsabläufe der arbeitsteiligen Komplexgesellschaft gestatten.) Die Isolierung führt auf die Dauer dazu, daß soziale Verpflichtungen nicht eingehalten werden können, die Interaktionspartner enttäuscht sind und die bzw. der Betroffene beschämt ist und daß also der wechselseitige Rückzug voneinander unausweichlich wird. - In diesen Zusammenhang gehört im übrigen aber nicht nur die Suche nach der Eremitage und nach dem Sich-Verkriechen in dieser, sondern auch das Streben nach dem identitätseinklammernden vollständigen Eintauchen in eine in ihren Erwartungen und Potentialen möglichst vage, in ihren Rollenanforderungen möglichst undifferenzierte Lebensgemeinschaftsgruppe, gewissermaßen in eine "Urhorde". In deren Diffusität und Unspezifizität, was ihre Arbeitsteilung und das Geflecht ihrer Rollenverpflichtungen angeht, kann sich die bzw. der Betroffene in ihrer bzw. seiner eigenen, bereits in die Gruppe mitgebrachten Selbstisolierung verstecken; sie oder er muß gerade dort nicht unter den Bedingungen der rollenmäßigen Fremd- und Selbstverpflichtung, wie sie normalerweise einem menschlich-sozialen Wesen zukommt, leben, und ihre bzw. seine Selbstisolierungstendenzen fallen in einem Milieu des "Alles ist möglich" und des "Jedem nach seinem Bedürfnis" nicht deutlich auf. Zugleich ist sie bzw. er aber auch auf das diffuse Gefühl des Lebens in der Gemeinschaft dringend angewiesen, da sie bzw. er wegen langgestreckter lebensgeschichtlicher Isolierungserfahrungen ein besonders ausgeprägtes und zugleich regressives Gemeinschaftsbedürfnis entwickelt hat. Die Isolierungstendenzen führen dazu, daß die vielseitige heterogene Mischung von Sozialbeziehungen innerhalb eines sozialen Netzwerks, welches sowohl Verflechtungen mit Gruppen als auch Beziehungen zu individuellen Freuden enthält, die als Person ganz für sich selbst gesehen für den Betroffenen Bedeutung haben und für ihn nicht nur als Teilinventar einer Gruppe wichtig sind, immer mehr in Auflösung begriffen ist.

* Wilde Wandlungsprozesse bewirken, da sie mit Notwendigkeit zu sozialen Fehlleistungen Anlaß geben und wegen ihres Obsessionscharakters die Interaktionspartner "nerven", Unverständnisreaktionen dieser, Stigmatisierungen der oder des Betroffenen und Strafsanktionen jeglicher Art. Die Folge ist, daß sich - in einer negativen Rückkoppelungsschleife - die bzw. der Betroffene noch weiter isoliert, sich noch obsessiver ihren bzw. seinen elementaren Verrichtungen als automatisierten Suchtpraktiken überläßt und noch strikter die Kommunikation verweigert, als sie bzw. er das bisher schon tat. Zugleich reinterpretiert sie oder er soziale Kontexte, insbesondere aber Sozialisations-, Erkenntnis- und Ordnungsinstitutionen samt ihren Kontrollpraktiken, als ungerechte Repräsentaten des sozialen Zwangs, gegen die sie oder er sich nur wehren könne, indem sie bzw. er sich noch mehr den elementaren Praktiken überlasse sowie den sozialen Kontexten und Institutionen der Erkenntnis, des Lernens, der gesellschaftlichen Kontrolle in ihrer Eigenschaft als Realitätsverbürgern mit Protest, Abweichung, ironischen Inszenierungen gegenübertrete. Von hier aus nimmt dann ein klassischer Prozeß sekundärer Abweichungen (Lemert 1975) seinen Lauf. - Oder aber die bzw. der Betroffene definiert sich selber als unfähig und gibt sich selbst auf.

k) Elementare Verrichtungen, die schließlich zu Suchtpraktiken geworden sind, haben nunmehr den Charakter zwanghafter Routinen. Sie müssen von der/dem Betroffenen stets erneut wiederholt werden. Ihr Automatismus bekommt eine soziale Realität sui generis, mit der auch die sich immer stärker distanzierenden Interaktionspartner rechnen müssen. Elementare Verrichtungen qua Suchtpraktiken entwickeln ihr ganz eigenes Verlaufskurvenpotential, das die ursprüngliche - eher sozial aufgeschichtete - Verlaufskurvenkonstellation überdeckt. Die/der Betroffene kann sich von den Suchtpraktiken nicht mehr distanzieren; sie bzw. er wird immer stärker in ihre Dynamik hineingezogen, sie bestimmen zeitweilig sein gesamtes Alltagsleben. Gerade weil sie immer noch das Versprechen zu grundlegenden Lösungen der philosophischen Ursprungs- und biographischen Ausgangsprobleme von Welt und/oder Gesellschaft beinhalten, gaukeln sie unrealistische Scheinlösungen vor, welche die oder der Betroffene oftmals mit bizarren Aktivitäten (wie z.B. der Konstruktion einer künstlichen Idealwelt oder einer bunten Demonstrationsmaschine) zu befördern sucht. Die sozialen Aufgabenkontexte werden hierbei immer stärker ausgeblendet.

l) Wilde Wandlungsprozesse machen in einem besonderen Ausmaße biographische Arbeit der oder des Betroffenen erforderlich, wenn sie sich nicht ganz in dominanten Verlaufskurvendynamiken und ihren Fallenkonstellationen verlieren sollen. Diese biographische Arbeit steht aber unter der Crux, daß sie in weitgehender Selbstisolation stattfinden muß. Deshalb werden für die bzw. den Betroffenen die Institutionen der Gesellschaft, mit denen sie oder er besonders zu schaffen hat und die Weltausschnitte, an denen sie oder er problemorientiert-gestaltend arbeitet, zu quasi-konkreten Interaktionspartnern, mit denen sie oder er sich wie mit signifikanten Interaktionspartnern auseinandersetzt. Bei den Institutionen handelt es sich in vielen Fällen um Sozialisationsinstitutionen und insbesondere um Lern- und Erkenntnisinstitutionen, weil ja gerade auf *diese* die biographischen Wandlungsprozesse fokussiert sind. Der oder die Betroffene bringt ihnen und ihren Vertretern ein besonderes Bedürfnis und ein besonderes Vertrauen entgegen. Was das Bedürfnis anbelangt: er oder sie erwartet von ihnen, daß sie mit ihm bzw. ihr als einfühlsame und aufbauende signifikante Interaktionspartner umgehen: ihm bzw. ihr in "mich"-Bildern (Mead, 1968: Teil III) seine bzw. ihre Eigenschaften und Fähigkeiten liebevoll-positiv widerspiegeln, ihm bzw. ihr die eigenen Kritikäußerungen am Interaktionsgegenüber, In-

kooperativität und Fehlerverhalten verständnisvoll nachsehen und seine bzw. ihre eigene Entfaltungslinie uneigennützig fördern. Was das Vertrauen anbelangt: Betroffene von "wilden" Wandlungsprozessen gehen auf auffällig naive Weise davon aus, daß die Institutionenvertreter es mit ihnen selbst ganz persönlich gut meinen, und sie versuchen, die Institutionen mit deren jeweiliger Anstaltsdoktrin (was ihre Aufgaben und ihr Selbstverständnis anbelangt) beim Wort zu nehmen. Hierbei ergeben sich außerordentlich wichtige kreative Erkenntnis-, Aufklärungs-, Kritik- und Lernprozesse. Die Betroffenen von wilden Wandlungsprozessen sind dann aber angesichts ihres hohen Anfangsvertrauens besonders enttäuscht, wenn sich die Institutionenvertreter als Mitglieder ihrer Organisationen völlig anders, nämlich routiniert und effektivitätsorientiert, der Kritik gegenüber verschlossen und den Protesten und Fehlern gegenüber strafend verhalten. Das irritiert und lähmt sie dann zeitweilig. - Ähnlich haben die problematischen Weltausschnitte, mit denen sich die bzw. der Betroffene in ihrer bzw. seinen elementaren Verrichtungen beschäftigt, für sie bzw. ihn soziale Qualitäten - dies zumindest in dem Sinne, daß sie dem bzw. der Betroffenen Eigenschaften und Entwicklingslinien seiner bzw. ihrer Identität widerspiegeln sollen. (Und oftmals werden sie zu quasi-animistischen Interaktionspartnern.) Diese Weltausschnitte können zwar im Sinne von Gestaltungswiderstand Handlungsmuster und Identitätsmerkmale der bzw. des Betroffenen indirekt zum Ausdruck bringen, sie sind aber naturgemäß als Nicht-Personen nicht in der Lage, die Perspektiven des bzw. der Betroffenen in der Vorstellung zu übernehmen und aus diesen heraus seine bzw. ihre psychischen Schwierigkeiten und Strebungen phantasierend zu erfassen, mit ihm bzw. ihr zu erörtern sowie für ihn oder sie zu bearbeiten und auf zukünftige Problem- und Entwicklungspotentiale hin durchzumustern und durchzudiskutieren. Zugleich fühlt sich die bzw. der Betroffene aber im Medium der überfokussierten Weltausschnitte auf trügerische Weise stets zuverlässig bestätigt, weil im Spiegel jener Weltausschnitte sie bzw. er immer nur seine *eigene* Perspektive im Weltausschnitt vorfindet, und so kommt sie oder er in ihrer bzw. seiner biographischen Entwicklung zeitweilig (d.h. solange keine diskursiv-reflexive Metakommunikation mit signifikanten anderen und biographischen Beratern und/oder natürlich auch mit sich selber über diese pseudo-interaktiven Spiegelungserfahrungen stattfindet) nicht weiter. - Das anthropomorphe Bild von Institutionen und Weltausschnitten, mit denen die oder der Betroffene von wilden Wandlungsprozessen ihre bzw. seine Lebens- und Alltagsorientierung leistet, ist also auf der einen Seite ein wichtiges Medium der biographischen Arbeit, andererseits wirkt es aber auch als ein wesentliches Hemmnis für den Fortgang des Wandlungsprozesses.

m) Wilde Wandlungsprozesse sind schlecht biographisch zu bearbeiten, sofern erst einmal die hermetische Selbstisolation des bzw. der Betroffenen eingetreten ist und der Umschlag seiner bzw. ihrer Beschäftigung mit den elementaren Verrichtungen, die ja zunächst einmal produktive Erkenntnis- und Gestaltungsmittel gewesen waren, in die qualitativ ganz andere Fallen-Eigenschaft von obsessiven Süchten stattgefunden hat. Folgende Typen von Bearbeitungsprozessen können aber dennoch Erfolg haben:

* biographische Experimente mit sich selbst, z.B. das Eingehen eines Lebensarrangements, in welchem die Auswirkungen absoluter Selbstisolierung für die eigene Identitätsentfaltung überprüft werden sollen, oder eines, in welchem die Auswirkungen eines Lebens im absoluten Hier und Jetzt erkundet werden sollen (z.B. mit dem überraschenden Ergebnis, für alle Bekannten und Freunde als "Handlanger", der keinen eigenen langfristigen Lebens- und Handlungsplänen verpflichtet ist und deshalb Zeit hat, interessant, nützlich und ausbeutbar zu sein);

* personalisierte Beziehungen zu individuellen Einzelpersonen als signifikanten Interaktionspartnern, um (erneut) Perspektivenübernahmen zu lernen und damit (erneut) die eigenen biographischen Prozesse von außen betrachten zu können; um über vereinsamende Gruppenerfahrungen, isolierende Spiegelungsexperimente mit Weltausschnitten und über zwanghafte Manipulationssüchte bezüglich Welt und Gesellschaft mit anderen diskursiv zu reflektieren zu lernen; um eine Plattform gemeinsamer Weltbetrachtung als Realitätsverbürger und Distanzierungsstandpunkt (erneut) aufzubauen (Berger und Luckmann, 1966: Teil II); sowie um (erneut) zu lernen, Rollenverpflichtungen in einem selber mitgeknüpften sozialen Geflecht zu übernehmen und diese auch auszufüllen;
* Gestaltungen mit Ziel- und Formvorgaben (z.B. handwerklicher und künstlerischer Art), um (wieder) realistische Werkerfahrungen machen zu können - dies mit der Funktion, die eigene Handlungs- und Wirkmacht (Schütz, 1962: 212, 226-229) sich selbst zu demonstrieren und eine disziplinierte Wirk- und Zielorientierung (erneut) zu erlernen;
* zielgerichtetes, werkorientiertes Zusammenarbeiten mit *anderen*, um (erneut) zu lernen, Soldiaritätsplattformen, kooperative Muster der Arbeitsteilung, praktikable Genauigkeitsstandards der durchzuführenden Verrichtungen, verläßliche Muster der Zeiteinteilung und Verfahrensweisen der konkreten Planungs-, Zielorientierungs-, Durchführungs- und Krisenkommunikation (mit der entsprechenden Kompetenzkomponente für den in Arbeitsvollzüge eingebetteten interkommunikativen Diskurs - vgl. Johnson und Kaplan, 1980 - und für den die Arbeitsabläufe überschauenden metakommunikativen Diskurs) mit aufzubauen bzw. mit einzuführen;
* Beratung durch Menschen, die ähnliche "wilde" Wandlungsprozesse durchgemacht haben, um von ihnen zu lernen, die Merkmale des entsprechenden biographischen Prozesses zu erkennen und zu deuten, und durch sie befähigt zu werden, darüber diskursiv-metakommunikativ zu sprechen; sowie
* Beschäftigung mit den Paradoxien der Weltgestaltung und der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme in einer einschlägigen professionellen Berufstätigkeit, um die Paradoxien "sine ira et studio" auch von der "anderen Seite", von der Seite der machtvoll Handelnden, aus sehen und in ihren Fallentendenzen erkennen zu können und um das eigene tiefe Verständnis für sie im persönlichen Engagement für die Klienten, d.h. für die angemessene sensible Bearbeitung der aus den Paradoxien hervorgehenden Problemlagen dieser, produktiv nutzbar zu machen (vgl. Schütze, 1992).

## 10. Abschließende Einschätzung zu Felix' Bildungsgang

Der zentrale Tatbestand in der Lebensgeschichte von Felix, soweit sie aus der autobiographischen Textaufzeichnung hervorgeht, läßt sich folgendermaßen knapp umreißen: Felix liebt Paradoxien der Beziehung zwischen sich und den anderen, zwischen sich und der Welt sowie zwischen unterschiedichen Aspekten der eigenen Identität, und er lebt diese Paradoxien bewußt, ja gezielt aus. Es wäre falsch, diese paradoxale Lebensform als unbeabsichtigte Verstrickung in logische Widersprüche bzw. als unbeabsich-

tigte, Felix nur ungewollt "unterlaufende" Zulassung dieser anzusehen: d.h., als Ausdruck einer gewissen psychischen und mentalen Verwirrtheit. Statt dessen kann man sagen, daß Felix sich im Medium seiner paradoxalen Lebensweise mit sozial und situativ vorgegebenen Diskrepanzen der Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft, insbesondere mit Widersprüchlichkeiten der Einsozialisation in die Lebenswelt der Erwachsenen und ihre abstrakten höhersymbolischen Sinnwelten - wie Wissenschaft, Religion, Politik -, auseinandersetzt. Felix versucht, auf die ihm gesellschaftlich vorgegebenen Diskrepanzen, auf ihre versachlichte Strukturierung als soziale Tatsache und sozialen Zwang (im Sinne Durkheims), im Verlaufe seines Lebens immer wieder einzugehen. Er deckt die Diskrepanzen, wenn sie in seinem sozialen Umfeld, in seiner Alltagswelt, auftauchen, nicht zu. Er ist ehrlich. Er versucht, sie zu leben und durch das Leben auf konkrete Weise zu erkunden.

Hierbei gerät Felix allerdings in große Schwierigkeiten von erheblicher biographischer Auswirkung: die dominante Form der Lebenserfahrung ist dann zeitweilig die des Erleidens, des Überwältigt- und Isoliertwerdens, also die der biographischen Prozeßstruktur der Verlaufskurve. Die Schwierigkeiten, die Felix mit den gesellschaftlichen Sozialisationsagenturen und Organisationen der Gesamtgesellschaft par excellence (wie der Bundeswehr) hat, können beim ersten Lesen zunächst völlig selbstgewählt-unnötig oder gar selbstverschuldet-widersinnig erscheinen. Bei nochmaligem Lesen und entsprechendem Nachdenken stellt sich dann aber die Frage, inwieweit sie für Felix - angesichts der von ihm beherzigten biographischen Basispositionen und Basislernprinzipien - nicht mehr oder weniger unausweichlich sind. Zudem wird auch deutlich, daß bei diesem schwierigen Lebensweg der Offenheit für Paradoxien und der Konfrontation mit gesellschaftlichen Widersprüchen doch nach und nach eine erhebliche Entdeckungs-, Neuschöpfungs- und Lernkreativität freigesetzt wird, wie sie - bei Felix' biographischen Voraussetzungen - anders kaum hätte entfaltet werden können.

Felix hat also - neben seiner Verstrickung in eine biographische Verlaufskurve des Erleidens - auch einen lange Zeit dominanten biographisch tiefgreifenden Wandlungsprozeß der Entdekung neuer Fähigkeit in sich durchlebt - einen spezifischen Wandlungsprozeß der Suche nach dem Wahren, dem Ursprünglichen, dem Authentischen. Dieser Wandlungsprozeß ist freilich ohne die tiefgehende Beratung durch signifikante andere und bio-

graphische Sachwalter erfolgt. Felix bleibt deshalb auf langen Strecken seiner Lebensgeschichte auf elementaristische kognitive Strategien (wie Ausprobieren und Veranschaulichen) beschränkt, und er kann diese Strategien lange Zeit auch nicht zu einer flexiblen Gesamt-Erkenntnishaltung integrieren. Es ist also sinnvoll, Felix' Wandlungsprozeß mit all seinen Hemmnissen und Umwegen als "wilden Wandlungsprozeß" zu bezeichnen. Seine allgemeinen Merkmale sind tentativ in Kap. 9 abstrahiert worden.

Schließlich fragt man sich nach derartigen Einschätzungen, ob nicht auch andere Querdenker im Kleinen oder im Großen der bisherigen und auch der künftigen Menschheitsgeschichte einen solchen verschlungenen Lernweg gehen *mußten und in* Zukunft immer wieder werden gehen müssen: ob sie nicht gerade auf eine *solche* Weise gelernt haben bzw. noch lernen werden, ihre Alltags- und Arbeitswelt aus ungewöhnlicher Perspektive zu sehen und zu bearbeiten - aus einer dezidiert *fremden* Perspektive, auf die eine komplexe offene Gesellschaft im Interesse der Offenheit und kreativen Nutzung von Innovationspotentialen nicht verzichten kann.

Es soll nun nicht behauptet werden, daß jede Offenheit für gesellschaftliche Diskrepanzen, jedes Ernstnehmen dieser, die entsprechenden Menschen in so zentrale biographische Schwierigkeiten verstricken muß, wie das bei Felix auf langen Strecken seiner Lebensgeschichte der Fall gewesen ist. Bei Felix haben oft Kommunikationen mit signifikanten anderen gefehlt, die ihm Einschätzungsmöglichkeiten an die Hand gegeben hätten, welche die ihm scheinbar so harsch vorgegebenen gesellschaftlichen Diskrepanzen relativiert und umsichtige Bearbeitungsstrategien vorgeschlagen hätten. Felix ist oft elementar-archaische Suchwege gegangen, wie sie die europäische Geistesgeschichte längst hinter sich gelassen hat. Sozial isoliert und unberaten wie er war, fand er dann jeweils keine Lernmodelle vor, die er für sich als praktikable und Authentizität verbürgende hätte übernehmen können. Er konnte sich in solchen Situationen nicht an Vorbildern orientieren, in deren Rahmen er die Authentizität der archaischen Suchwege mit der Umsichtigkeit und Selbstdistanz moderner diskursiver Lern- und Reflexionsprinzipien hätte verbinden können.

Felix' komplizierter Suchgang ist zugleich seine biographische Crux und seine besondere Kreativitätschance. Felix hat einerseits langwierige, umständliche Lernverfahren gewählt, andererseits muß man sich fragen, ob nicht bestimmte Arten von kreativen Leistungen auch gerade wiederum dezidiert *voraussetzen*, daß die archaischen Suchwege nicht verschüttet sind.

Felix wäre fast auf dem verschlungenen Suchwege verschollen. Er konnte sich aber schließlich dennoch "hindurchfinden". Und das Lernergebnis ist beträchtlich. Dies hat auch eine sehr spezifische Implikation: gerade wegen der Offenheit gegenüber den Paradoxien des Lernens in seiner Sozialisationsgeschichte hat Felix auch Sinn für die Paradoxien des professionellen Handelns in seiner gegenwärtigen beruflichen Praxis als Bauingenieur, der insbesondere mit der Sicherung und Restauration historischer Bauten beschäftigt ist und hierbei oft sehr unterschiedliche Sichtweisen und Interessenslagen zwischen Denkmalsschützern, Kulturpolitikern, Besitzern, Benutzern austarieren muß - nicht ohne sich den Gestaltungswillen der ehemaligen Baumeister rekonstruktiv zu vergegenwärtigen und diesen dann bei der Planung der restaurierenden Baumaßnahmen zu berücksichtigten.[4]

## Literatur


Berger, Peter L., und Luckmann, Thomas. 1966. *The Social Construction of Reality.* Garden City, N.Y.

Durkheim, Emile. 1961. *Regeln der soziologischen Methode.* Neuwied und Berlin

Durkheim, Emile. 1967. *Soziologie und Philosophie.* Frankfurt

Durkheim, Emile. 1973. *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903.* Neuwied und Darmstadt

Goffman, Erving. 1961. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates.* Garden City, N.Y.

Hughes, Everett C.. 1972. "The Linguistic Division of Labor". In: Joshua A. Fishman (Hg.). *Advances in the Sociology of Language, Vol. II.* Den Haag und Paris. S. 296-309

Husserl, Edmund. 1962. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie.* Den Haag

Johnson, Grant F., und Kaplan, Charles D.. 1980. "Talk-in-the-work': Aspects of Social Organization of Work in a Computer Center". *Journal of Pragmatics* 4: 351-365

Lemert, Edwin M.. 1975. "Der Begriff der sekundären Devianz". In: Klaus Lüderssen und Fritz Sack (Hg.). *Seminar: Abweichendes Verhalten I. Die selektiven Normen der Gesellschaft.* Frankfurt. S. 433-476

Mead, George Herbert. 1932. *The Philosophy of the Present.* Chicago


4 Mündliche Mitteilung von unserem Gewährsmann.

Mead, George Herbert. 1968. *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt

Park, Robert Ezra. 1967. *On Social Control and Collective Behavior. Selected Papers.* Chicago und London

Riemann, Gerhard, und Schütze, Fritz. 1991. "'Trajectory' as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes." In: David R. Maines (Hg.). *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York. S. 333-357

Schütz, Alfred. 1962. *Collected Papers, Vol. I: The Problem of Social Reality*. Den Haag.

Schütze, Fritz. 1981. "Prozeßstrukturen des Lebensablaufs." In: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger, Manfred Stosberg (Hg.). *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg. S. 67-156

Schütze, Fritz. 1984. "Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens." In: Martin Kohli und Günther Robert (Hg.). *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart. S. 78-117

Schütze, Fritz. 1991. "Biographieanalyse eines Müllerlebens. - Innovationsbereitschaft als Familientradition und Lebensführungshabitus: wie die Müllerfamilie Berger die Krisen des Mühlensterbens um die Jahrhundertwende und in den Fünfziger Jahren überwunden hat." In: Th. Hans-Dieter Scholz (Hg.). *Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont*. Kaufungen. S. 206-227

Schütze, Fritz. 1992. "Sozialarbeit als bescheidende Profession." In: Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff, Frank-Olaf Radke (Hg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen. S. 132-170