Reinhard Völzke

Erzählen – Brückenschlag zwischen Leben und Lernen

Angeleitete biografisch-narrative Kommunikation in Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit

Der Stellenwert des alltagssprachlichen Erzählens für professionelles pädagogisches Handeln wird vielfach unterschätzt. Dabei steckt in der Förderung der narrativen Kompetenzen von AdressatInnen und der damit einhergehenden rekonstruktiven Grundhaltung aufseiten der Professionellen ein großes Potenzial.

Was reizt am Erzählen von Geschichten? Was wird eigentlich – wann und wo – erzählt? Dienen Geschichten der Selbstdarstellung oder der Rechtfertigung? Hilft narrative Selbstpräsentation bei der Bewältigung von kritischen Lebenserfahrungen? Und: Wer hört zu? Wer nimmt sich die Zeit und bringt Interesse am Gegenüber auf und zeigt es auch? Fragen, die bisher eher selten in der Sozialen Arbeit gestellt werden. Das umfangreichere Erzählen von eigenen Erlebnissen außerhalb der dafür vorgesehenen Nischen gilt in Institutionen, in denen die Person eigentlich im Mittelpunkt stehen sollte, allzu oft als „dysfunktionale Störung des zielgerichteten institutionellen Handelns“ (Schlutz 1984, S. 95). Also werden Erzählversuche von AdressatInnen allzu oft abgewiesen und – wenn es hoch kommt – der Veranstaltungspause zugeordnet.

Interessanterweise sind in den letzten dreißig Jahren Erzählungen verstärkt zum Gegenstand der Qualitativen Sozialforschung geworden, was auch für die in diesem Kontext entstandene erziehungswissenschaftliche Biografieforschung gilt. Parallel dazu werden in der sozialen und pädagogischen Praxis Methoden des biografischen Lernens und der Biografiearbeit immer bekannter. Das ist eine solche gesellschaftliche Nische, in der narrative Kommunikation zugelassen und sogar erwünscht ist. Dennoch ist auffällig, dass die „Textsorte“ des Erzählens – von gewissen Ausnahmen abgesehen – kaum Gegenstand der pädagogischen Aus- und Fortbildung geworden ist. Wenn an Universitäten und Fachhochschulen über alltagsweltliche Kommunikation und das Kennenlernen fremder Lebenswelten nachgedacht wird, dann spielt die Auseinandersetzung mit alltagssprachlicher Kommunikation im Medium des Erzählens vor allem im Rahmen von „qualitativen“ Forschungsprojekten eine gewisse Rolle. Ein Transfer dieses Wissens auf Handlungsvollzüge der Praxis geschieht in der Regel nicht. Die Reflexion über narrative Anteile in der Kommunikation zwischen Professionellen und AdressatInnen kommt faktisch nicht vor.[1]

Nach beinahe 20 Jahren der Auseinandersetzung mit dem Stellenwert des „pädagogisch-angeleiteten“ Erzählens wende ich mich in diesem Text einigen Grundlagen dieser besonderen Kommunikationsform zu. Ich knüpfe dabei an meine Erfahrungen an, die ich mit der Übertragung der qualitativ-empirischen Forschungsmethode des biografisch-narrativen Interviews – im Sinne von Fritz Schütze – in die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit, Altenarbeit und der Erwachsenenbildung gemacht habe.[2] Es geht mir mit dem Ansatz einer – wie ich sie nenne – biografisch-narrativen Gesprächsführung darum, die Strategien zur Hervorlockung von Geschichten aus dem wissenschaftlichen Forschungskontext herauszulösen und für professionelles Handeln fruchtbar zu machen.[3]

Erzählen – eingefärbt aus dem Heute

Warum aber gerade „Erzählen“? Gibt es doch auch andere Arten der Kommunikation, die bedeutsam sind. In sprachsoziologischen Untersuchungen sind Werner Kallmeyer und Fritz Schütze auf drei alltagssprachliche „Textsorten“ gestoßen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976):

- Eine *Erzählung* bezieht sich immer auf vergangene Ereignisse, die in einer spezifischen zeitlichen beziehungsweise kausalen Aufeinanderfolge aus der aktuellen Perspektive der erzählenden Person rekonstruiert werden – die erzählte Geschichte stellt kein unmittelbares Abbild der vergangenen Erfahrungen dar.

- Die *Beschreibung* ist meistens eine sehr komprimierte Darstellung einer Ereigniskette, in der keine konkreten Situationen nachvollzogen, sondern diese zu einer statischen Struktur „eingefroren“ werden.

- Die *Argumentation* stellt eine theoretische Reflexion von vergangenen Ereignissen dar, die im Rahmen von Erzählungen als Evaluationen bezeichnet wird.

Wer erzählt, insbesondere wenn es um selbst erlebte Geschichten geht, ist weitgehend bei sich selbst – und nutzt gleichzeitig die persönlichste Art der Selbstmitteilung, eine sehr intime Form, mit anderen in Kontakt zu treten. In Geschichten spiegelt sich die subjektive Sicht der erzählenden Person auf ein vergangenes, von ihm selbst erlebtes beziehungsweise mitgestaltetes Ereignis wider. Erzählen bedeutet daher immer *Rekonstruieren.* Erinnerungen werden erst durch das Weitererzählen zu persönlichen Erfahrungen. Mitgeteilte Erlebnisse sind geteiltes Leben. Und gleichzeitig wächst durch erzählte Geschichten das kollektive Gedächtnis.

Wenn die zuhörende Person das Ereignis beziehungsweise die entsprechende Geschichte dazu noch nicht kennt und einige Rahmenbedingungen – zum Beispiel Zeit, Raum – stimmen, dann besteht die Chance, dass sich in der aktuellen Situation ein narratives Fenster öffnet und das Erzählen beginnen kann. Die zuhörende Person benötigt jetzt neben einigen Grundinformationen zur damaligen Situation eine möglichst konkrete Darstellung des Handlungsablaufs, damit sie das Geschehen nachvollziehen und das Gegenüber verstehen kann. Im westlichen Kulturkreis lässt sich eine „Normalform“ des Erzählens von eigenerlebten Geschichten beobachten, die sich in etwa aus den einander nachfolgenden Elementen „Themenankündigung“ → „Orientierung“ → „Komplikation“ → „Lösung“ → „Moral/Coda“ zusammensetzt (in Anlehnung an Flader/Giesecke 1980).

Das hier angedeutete Ablaufschema bildet eine Idealform des Erzählens ab, die in der gesellschaftlichen Wirklichkeit nur selten in genau diesem Zuschnitt zu beobachten ist. Es kann aber dabei helfen, im Rahmen von Kommunikationsprozessen „narrative Sequenzen“ zu identifizieren, also zu erkennen, wann eine Geschichte erzählt wird und wann nicht. Mit einiger Übung können PädagogInnen auf diese Weise schon mit der Beobachtung einer Themenankündigung durch eine/n GesprächspartnerIn – „Also, gestern, als ich wiederkam, war ich echt überrascht“ – diese als mögliche Überwindung der Erzählschwelle wahrnehmen lernen und darauf ihre weiteren Interventionen ausrichten. Kommt eine Erzählung in Gang, wird jetzt im *Orientierungsteil* erwähnt, wann und wo die Geschichte spielt, wer beteiligt war und worum es eigentlich geht. Dann folgt

der Ablauf des Ereignisses, meistens in Form einer Zuspitzung erzählt, die Komplikation. Anschließend wird erzählt, wie die Sache ausgegangen ist, was die Situation entspannt oder das Problem gelöst hat, der *Lösungsteil*. Am Schluss erfolgt eine abschließende Bewertung des Erzählten, manchmal sehr kurz, oft aber auch in Form einer Art „*Moral* der Geschichte".

Ein erzählgeneriendes Vorgehen durch die Professionellen setzt natürlich ein geschultes Ohr voraus und ein spezifisches Verständnis für die Relevanz des Erzählens, für die ich hier werbe. Darüber hinaus ist eine – wenigstens minimale – Vertrauensbasis wichtig, auf der erst das Mitteilen persönlicher Erfahrungen wachsen kann, sowie die Zurückhaltung mit inhaltlichen Steuerungssignalen bei der Gesprächsführung. Gleichzeitig wächst das wechselseitige Vertrauen mit jeder Erzählminute.

Erzählt wird immer dann, wenn es Ernst wird, wenn eine hohe innere Beteiligung vorliegt, wenn etwas „durchzuarbeiten" ist. Wenn sich eine Person rechtfertigen möchte, indem sie sich in einem guten Licht darstellt, oder wenn sie andere spannend unterhalten will. Wenn dann wörtliche Rede vorkommt, ist die Person wahrscheinlich mitten im Komplikations- oder Lösungsteil einer Erzählung. Wenn Gefühle spürbar werden, rekonstruiert sie unter Umständen ein subjektiv bedeutsames biografisches Ereignis. Vielleicht wird gerade eine Wendepunktgeschichte erzählt, ein Erlebnis also, das eine Marke setzt, ein „Vor diesem Ereignis" und „Nach diesem Ereignis" – zum Beispiel eine Heirat oder ein Unfall. Zweierlei wird deutlich:

- Das Erzählen von Geschichten hat immer eine autobiografische Note. Indem die Person persönliche Erfahrungen narrativ rekonstruiert, wechselt sie zwischen den Ebenen der aktuellen Alltags- und der Lebenszeit hin und her. Sie greift auf Vergangenes zurück, um Gegenwärtiges zu demonstrieren.

- Wenn dasselbe Ereignis in einer anderen Situation erneut erzählt wird, dann wird es eine neue Geschichte sein. Erzählen ist eine Form der Kommunikation, in der Vergangenes und Zukünftiges in der Perspektive des gegenwärtigen Augenblicks zusammenfließen. Erzählen ist also immer auch biografisches Erzählen, das den gegenwärtigen Moment deutet und in den eigenen biografischen Teppich einwebt. Das Dargestellte ist eingefärbt aus dem Heute. Es sagt daher viel aus über aktuelle Gefühle, Bewertungen, Perspektiven und bekommt durch diesen Gegenwartsaspekt des Erzählens eine ganz besondere Bedeutung für die Soziale Arbeit.

Erzählen in pädagogischen Institutionen

Kommunikation findet immer in konkreten Situationen statt, die unter anderem durch zeitliche und räumliche Faktoren bestimmt sind, durch die beteiligten Personen, deren Biografien und Beziehungen untereinander, den historischen Augenblick, Anlass, Thema und Ziel der aktuellen Interaktion. Die an der Situation beteiligten Personen haben die Aufgabe zu meistern, sich wechselseitig über den Charakter der gegenwärtigen Situation Klarheit zu verschaffen, sie handeln eine Situationsdefinition aus. Auf der Folie subjektiver Wahrnehmungen, Erfahrungen, Motivationen und Intentionen der Beteiligten wird die Situation definiert, sodass sie möglichst problemlos bewältigt werden kann.

Nun sind soziale Beziehungen immer auch durch die ungleiche Verteilung von Macht und Einfluss gekennzeichnet. Dies gilt in besonderer Weise für die Beziehung zwischen PädagogInnen und AdressatInnen. Die damit einhergehende Asymmetrie der Kommunikation hat großen Einfluss auf das Zustandekommen von Erzählsituationen. Die Frage ist: Wie können AdressatInnen, also der in der Regel „machtlosere" Teil dieser Beziehung, eigene Erlebnisse ins Gespräch bringen und dabei auf die relativ ereignisnahe, narrative Ebene heruntersteigen, ihren Gefühlen Raum geben, ihre subjektiven Bewertungen anbringen etc.? Oft genug wird eben nicht auf die Erzählebene gewechselt, sondern mögliche Geschichten werden nur in „Inhaltsverzeichnissen" angedeutet. Erlebnisse werden nicht konkret nach-erzählt, sodass das Lerninteresse oder die „Problemlage" im Unklaren bleiben und der Raum für die Selbstpräsentation verschlossen bleibt. Ist eine Gruppe beteiligt, überdeckt das Erzählen eines neuen Geschichtenanfangs durch eine Person möglicherweise den Erzählimpuls einer anderen Person, und keine Geschichte wird abschließend von Anfang bis Ende erzählt.

Das alles hat vor allem mit den Relevanzsetzungen durch die PädagogInnen zu tun, die zum eigentlichen Lerninhalt kommen oder – in einer Beratungssituation – nicht „irgendwelche" Geschichten hören wollen, sondern auf einer zeitökonomisch angemessenen Problemdarstellung durch die Betroffenen bestehen. Dies weist auf ein weiteres zentrales Moment von Erzählkommunikation hin. Erzählen braucht neben der *Grundaufmerksamkeit* für die Bedeutung dieser Gesprächsform und dem a*uthentischen Interesse* am Gegenüber vor allem *Zeit*. Und die ist eine knappe Ressource in sozialen und pädagogischen Institutionen, die mehr und mehr von ökonomischen Zwängen bestimmt werden. Nicht selten verstehen sich darüber hinaus Professionelle nach wie vor als mit ExpertInnenwissen ausgestattete Fachleute, die ihr Wissen zur Lösung von geschilderten Problemkonstellationen oder Wissensdefiziten anbringen wollen. Es kommt zu einem Kampf um Redeanteile, bei dem nicht selten die Erzählwilligen als die Statusschwächeren unterliegen.

Narrative Kompetenzen fördern

Auch wenn narrative Kommunikation auf den ersten Blick zeitintensiver ist als ein auf Informationsaustausch bauendes Gespräch, kann es sich lohnen, an entscheidenden Stellen im Alltag der Sozialen Arbeit Fenster für das Erzählen zu öffnen. Wer erzählen darf, wie ihm „der Schnabel gewachsen ist", kann sich mit der ihm/ihr zur Verfügung stehenden Ausdrucksfähigkeit Gehör verschaffen. Die Person muss den sprachlichen Code nicht mühsam wechseln, sondern kann mit der eigenen, subjektiven Wirklichkeit in der aktuellen Situation Platz bekommen. In pädagogischen Handlungsvollzügen kann dies für die bessere Anschlussfähigkeit aktueller Herausforderungen an Vorerfahrungen der/des Betroffenen sorgen, also in den Personen verankerte Verknüpfungen zwischen bisherigen und neuen (Lern-)Erfahrungen herstellen. Narrative Kommunikation in diesem Sinne kann als Brückenschlag zwischen Leben und Lernen fungieren. In den wechselnden Herausforderungen des Alltags kann so etwas wie persönliche Identitätsvergewisserung eine Chance bekommen und gleichzeitig ein Empfinden für das historische Eingebundensein des eigenen Lebens.

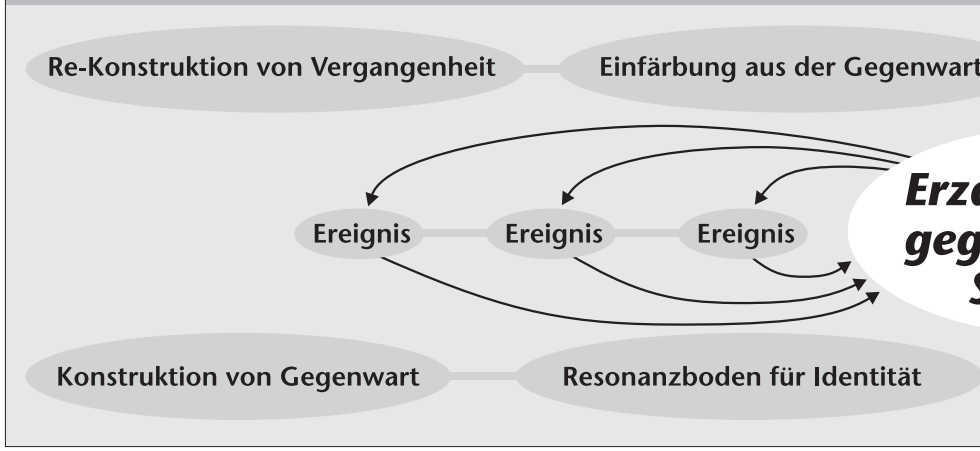
Die pädagogische Aufgabe wäre also, sich ankündigende Erzählungen auszubauen, möglicherweise auch neue zu sti-

mulieren und die GesprächspartnerInnen dann über die Erzählschwelle zu locken. Dies erfordert einen kreativen Umgang mit den Faktoren, die in der Situationsdefinition sozusagen von außen aufgegeben sind, wie zum Beispiel den knappen Zeitressourcen, den ungünstigen Räumen, dem übermächtigen Auftrag, innerhalb kürzester Zeit möglichst viel Wissen zu vermitteln oder ein bestimmtes neues Verhalten zu provozieren. Letztlich ist es eine Frage der Gesprächsführung, bewusst die Erzählschwelle abzusenken. Ich kann beispielsweise verdeutlichen, dass wir im Moment keinen Handlungsdruck haben: „Wir haben jetzt etwas Zeit, das ist kein Problem. Erzählen Sie das, was Sie da gerade erwähnt haben, doch mal etwas genauer ...“ Wichtig ist, dass Erzählphasen mit möglichst offenen Zielsetzungen entstehen können. Dabei kommt es nicht darauf an, dass besonders schön erzählt wird oder dass die Geschichten noch unbekannt sind. Nicht zuletzt gilt: „Was Sie mir erzählen, bleibt natürlich unter uns“.

Es gilt also, Erzählanlässe aufzuspüren und zu Erzählsituationen auszubauen, zum Beispiel alltagsnahe Konkretisierungen und Beispielbeschreibungen für „Argumentationen“ einzufordern, die allzu oft die Kommunikation zwischen Professionellen und AdressatInnen prägen: „Sie stellen gerade Ihre Position dar. Erinnern Sie sich noch an eine konkrete Situation, in der Ihnen klar geworden ist, dass Sie ...“. Der Gewinn kann darin liegen, dass Argumente oder Beschreibungen durch erzählte Beispiele nachvollziehbarer, biografisch verankert und für eine Diskussion offener werden. Andererseits kann deutlich werden, dass sich eben keine konkreten Belege für eine Behauptung auffinden lassen, und sich zeigt, dass die Zusammenhänge bedeutend komplexer sind, als sie bisher dargestellt wurden. Es ist das Ziel angeleiteter biografisch-narrativer Kommunikation, den subjektiven Deutungen näher zu kommen und so gleichermaßen zur Vergewisserung und Verflüssigung der Bilder des Selbst der AdressatInnen beizutragen.

Was ist überhaupt erzählbar, was erzählenswert? Unter der Perspektive der Präsentierbarkeit des persönlichen Wissensvorrats in der aktuellen Situation können auf der Grundlage von Beobachtungen in der (bundesdeutschen) Alltagswelt und empirischer Analysen bei aller Vorsicht verschiedene Typen unterschieden werden (vgl. Tabelle unten).

Abbildung: Der Gegenwartsaspekt in der narrativen Kommunikation



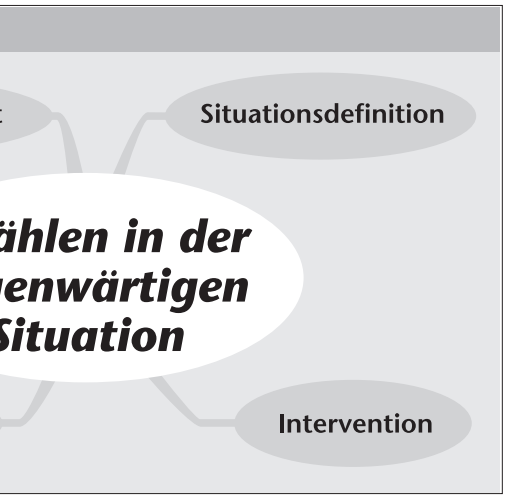
Die eindeutige Zuordnung von Themen, das wird schnell deutlich, ist problematisch. Je nach den subjektiven Dispositionen der Beteiligten und der aktuellen Situationsdefinition erscheinen Themen wie „Sexualität“, „Schwere Krankheit“ oder „Tod“ problematisch oder tabuisiert – in Form von eigenerlebten Geschichten werden sie jedenfalls gewöhnlich nicht erzählt. Themen wie „Beruf“ oder „Unfall“ können je nach dem als erzählbar, sagbar oder auch selbstverständlich eingeordnet werden. Zur „Scheidung“ wird möglicherweise einiges gesagt, das Thema wird aber nicht in der Form einer Geschichte erzählt. Gleiches gilt für Themen wie „Beruf“ oder „Freizeit“. Der „Tagesablauf“ gilt in der Regel als so selbstverständlich, dass er nur angesprochen wird, wenn er durch irgendeinen Umstand gestört und damit zum sag- oder erzählbaren Thema wurde oder er besonders legitimiert werden müsste.

Entscheidend ist bei dieser Typologie nicht die eindeutige Zuordnung der Themen, sondern die darin zum Ausdruck gebrachte und sie tragende kommunikative Grundhaltung, denn in professionellen Kommunikationssituationen gilt es, die Themen, die mein Gegenüber anspricht, zu akzeptieren. Es entspricht einem erzählgenerierenden Vorgehen, durch „sanfte“ Interventionen den Bereich des Erzählbaren in Richtung des Selbstverständlichen auszudehnen oder eine biografische „Vertiefungsfrage“ zu stellen, die an das bereits Erwähnte anknüpft. Dabei werden die der empirischen Forschungsmethode des narrativen Interviews entlehnten Strategien zur Hervorlockung von Geschichten, die hier eingesetzt werden können, in der Konzeption der „biografisch-narrativen Gesprächsführung“ pädagogisch nutzbar gemacht. Durch anknüpfendes Nachfragen, das Locken über die Erzählschwelle und das Aushalten von Pausen können Gespräche, die sich im Modus des Beschreibens oder Argumentierens bewegen, narrativ vertieft beziehungsweise erweitert werden. Betroffene können so beginnen, authentisch von sich zu sprechen, von ihren eigenen Erfahrungen, beispielhaft, konkret, emotional. Gleichzeitig entsteht so ein farbigeres, subjektiveres Bild vor den Augen der/des Professionellen, das die im Normalfall eher generalisierende Wahrnehmung in die konkrete Situation zu den konkreten Menschen zurückholt. Eine Kernaktivität von PädagogInnen besteht also in der Initiierung und Begleitung von Erzählprozessen als einer gesteigerten Form der Verständigung und des Verstehens. AdressatInnen werden dazu angeregt, biografisch gewachsene Selbstdeutungen zu verflüssigen, sich also in neuer Art selbst zu verstehen und gerade dadurch die Grundlage für ein fall- und situationsadäquates Fremdverstehen durch die Professionellen zu bilden (vgl. Nittel/Völzke 1993).

Es ist hier nicht der Ort, die Gesprächsregeln und Interventionsformen dieses Ansatzes zu entfalten. Hier will ich nur

Tabelle: Versuch einer Typisierung des persönlichen Wissensvorrats

Wissensvorrat	tabuisiert	problematisch	sagbar	erzählbar	sagbar	selbstverständlich
sanfte Intervention				←	→	
Themen	Tod Persönliche Sexualität	Familienkonflikt Schwere Krankheit	Scheidung Unfall Krankheit	Kontakte Urlaub Umzug	Beruf Freizeit Wohnen	Tagesablauf Alltagsroutinen



darauf aufmerksam machen, dass ein solches Vorgehen sinnvoll und notwendig ist und die entsprechenden Konzepte vorliegen und weiter erprobt werden können (vgl. Völzke 1995, 1997).[4]

Herausforderungen für die Soziale Arbeit

Der bewusste Umgang mit dem Erzählen von Geschichten birgt eine Reihe von Herausforderungen für die Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit, von denen ich hier einige nur andeuten kann. Das Locken über die Erzählschwelle ist kein Allheilmittel, sondern will in eine pädagogische Gesamtkonzeption eingebettet sein. Intensives Erzählen von möglicherweise belastenden Erlebnissen kann den schleichenden Übergang der pädagogischen Situation in ein therapeutisches Setting nach sich ziehen. Zum Erzählen kann in unlauterer Weise verführt werden, wenn beispielsweise die „Erzählzugzwänge" (vgl. Schütze 1976) bewusst dazu missbraucht werden, jemanden auszuhorchen und dieses Wissen für administrative Zwecke einzusetzen. Wenn verschiedene Personen in einer Gruppe von eigenen Erlebnissen erzählen, treten subjektive Deutungen des Geschehenen in Konkurrenz miteinander. Bisherige Deutungen können bei den GesprächspartnerInnen ins Wanken geraten, Gewissheiten sich auflösen – oder auch noch mehr verfestigen (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997). Problematische Erfahrungen sträuben sich dagegen, als Geschichten zugespitzt zu werden. Ob der – relativ geringen – Bedeutsamkeit der eigenen Erfahrungen oder auch der antizipierten Nicht-Darstellbarkeit und Nicht-Nachvollziehbarkeit gemachter Erfahrungen, wird erst gar nicht erzählt. Oder jemand lässt sich nicht mehr stoppen, erzählt und erzählt, wo andere schweigen oder mehrfach zum Geschichtenerzählen eingeladen werden müssen.

Mit dem angeleiteten Erzählen und professionellen Zuhören ist das also so eine Sache, die gelernt sein will. Dementsprechend gilt es, durch eine Vielzahl von Aktivitäten – empirische Forschungsprojekte, Interpretationswerkstätten in Aus- und Fortbildung, Workshops zur biografisch-narrativen Gesprächsführung etc. – eine forschend-rekonstruktive, fremd verstehende Grundhaltung in Studium, Praxis und Fortbildung zu verankern (vgl. grundlegend hierzu Schütze 1994).

Anmerkungen

1 Zwei Ausnahmen sind hier zu nennen: Christiane Hof entfaltet das Thema für die Erwachsenenbildung (vgl. 1995), Monika Specht-Tomann für die Arbeit mit Älteren (vgl. 2003).

2 Die Entwicklung dieses Konzepts beruht ganz wesentlich auf den Vorarbeiten meines Lehrers, des leider viel zu früh verstorbenen Michael Schibilsky, zuletzt Professor für Praktische Theologie in München, dem ich diesen Text in memoriam widme.

3 Das hier vorgeschlagene Verfahren weist Überschneidungen mit der klassischen KlientInnenzentrierten Gesprächsführung nach Carl Rogers auf. Es wäre interessant, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Haltung, Technik und Zielsetzung der beiden Verfahren im Detail herauszuarbeiten.

4 In eine vergleichbare Richtung gehen meines Erachtens Gabriele Rosenthal (2002), Manfred Iwert (2003) und Dieter Nittel (1994). In diesem Heft entfalten Michaela Köttig und Regina Rätz-Heinisch das Konzept einer „Dialogischen Biografiearbeit", das in wesentlichen Elementen auf der Technik einer biografischen Gesprächsführung beruht, die mit den von mir vorgestellten Überlegungen übereinstimmt.

Literatur

Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied

Flader, Dieter/Giesecke, Michael (1980): Erzählen im psychoanalytischen Erstinterview – eine Fallstudie. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M., S. 209 – 262

Hof, Christiane (1995): Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied

Iwert, Manfred (2003): Vom narrativen Interview zur narrativen Gesprächsmethode. Eine Konzeption des gezielten Fremdverstehens für den Anwendungsbereich pädagogischer Tätigkeiten. Stuttgart

Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalyse. Hamburg, S. 159 – 274

Nittel, Dieter (1994): Zur Relevanz des autobiographischen Erzählens in der Altersbildung. In: Kade, Sylvia (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn, S. 115 – 138

Nittel, Dieter/Völzke, Reinhard (1993): Professionell angeleitete biographische Kommunikation. Ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Die Fremde – das Fremde – der Fremde. Frankfurt a. M., S. 123 – 135

Rosenthal, Gabriele (2002): Biographisch-narrative Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaften, 4. Jg., Heft 4, S. 204 – 227

Schlutz, Erhard (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn

Schütze, Fritz (1976): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München, S. 159 – 260

Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. B., S. 189 – 297

Specht-Tomann, Monika (2003): Erzähl mir dein Leben. Zuhören und Reden in Beratung und Begleitung. Düsseldorf u. Zürich

Völzke, Reinhard (1995): Das biographische Gespräch in der Bildungsarbeit. Zum professionellen Umgang mit alltagssprachlichem Erzählen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Lebensgeschichte und Politik. Erinnern – Erzählen – Verstehen. Soest, S. 23 – 60

Völzke, Reinhard (1997): Biographisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozialpädagogische Konzept der biographisch-narrativen Gesprächsführung. In: Jakob, Gisela / Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München, S. 271 – 286

Reinhard Völzke, Jahrgang 1964, ist Diplom-Sozialpädagoge und wissenschaftlicher Referent am Landesinstitut für Qualifizierung NRW in Hagen. Kontakt via E-Mail: reinhard.voelzke@lfq.nrw.de