

Biographische Bildungs- und Individualisierungsprozesse in Südkorea

Eine empirische Untersuchung zu Bildungskarrieren in
Südkorea

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von

Ewha Kang
geboren in Busan

Göttingen, 2012

1. Gutachter: Prof. Dr. Dr. Peter Alheit

2. Gutachter: Prof. i. R. Dr. Hans-Dieter Haller

Tag der mündlichen Prüfung: 16. 01. 2012

Inhaltsverzeichnis

I. EINLEITUNG	1
1. DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSKONZEPTS	1
2. PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN	3
II. KONZEPT DES BIOGRAPHISCHEN LERNENS IN DER „LERNENDEN GESELLSCHAFT“ UND IN DEN ERWACHSENENBILDUNGSMILIEUS - THEORETISCHE PERSPEKTIVEN	7
1. KONZEPT DES BIOGRAPHISCHEN LERNENS IN DER „LERNENDEN GESELLSCHAFT“	7
1.1 BEDEUTUNG DES BEGRIFFS „LEBENSLANGES LERNEN“	7
1.2 ENTWICKLUNG EINER „LERNGESELLSCHAFT“ IM HINBLICK AUF INDIVIDUALISIERUNGSPROZESSE	9
1.3 BIOGRAPHISCHE LERNPROZESSE	14
1.4 BIOGRAPHIE ALS SOZIALES KONSTRUKT UND „BIOGRAPHIZITÄT“ NACH ALHEIT	17
1.5 TYPISIERUNG DER ERWACHSENENBILDUNGSMILIEUS IN DEUTSCHLAND NACH BARZ UND TIPPELT	19
2. KONZEPTE UND UNTERSUCHUNGEN ZUM THEMA DER ERWACHSENENBILDUNG IN SÜDKOREA	22
2.1 GEGENSTANDSFELD: ERWACHSENENBILDUNG UND IHRE INSTITUTIONEN IN SÜDKOREA	23
2.1.1 1945 bis Ende 1950: Der Kampf gegen den Analphabetismus	24
2.1.2 Bildung im Modernisierungsprozess Südkoreas der 1960er Jahre	25
2.1.3 Soziale Entwicklung der ländlichen Regionen und geistige Aufklärung in den 1970er Jahren	27
2.1.4 Pluralistische Weiterbildung in den 1980er Jahren	28
2.1.5 Blütezeit der Erwachsenenbildung Südkoreas in den 1990er Jahren	31
2.1.6 Die Jahrtausendwende: Richtung der gegenwärtigen Politik der Erwachsenenbildung	32
2.1.7 Die Merkmale des koreanischen Erwachsenenbildungssystems	34
2.2 DIE ERWACHSENENBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT	35
2.2.1 Merkmale und zusammenfassende Darstellung der Erwachsenenbildung an der Universität	35
2.2.2 Verwaltungsmerkmale der Erwachsenenbildung an koreanischen Universitäten	37
2.2.3 Erwachsenenbildungsprogramme an den koreanischen Universitäten	39
2.3 FORSCHUNGSTENDENZEN IN DER ERWACHSENENBILDUNG SÜDKOREAS	41
2.3.1 Die allgemeine Forschungstendenz in der Erwachsenenbildung	41
2.3.2 Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung	44
2.4 MODERNISIERUNG, BILDUNGSSTREBEN, SCHULLAUFBAHN-IDEOLOGIE UND RELIGIOSITÄT IN SÜDKOREA	46
2.4.1 Modernisierung in Südkorea	46
2.4.2 Bildungsstreben und Schullaufbahn-Ideologie in der koreanischen Gesellschaft	49
2.4.3 Religiosität in Südkorea	54
III. METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	62

1. BIOGRAPHIEFORSCHUNG, EINE QUALITATIVE FORSCHUNG IN BEZUG AUF DAS VERHÄLTNIS VON INDIVIDUUM UND GESELLSCHAFT	62
2. DIE „GROUNDED THEORY“ ALS METHODOLOGISCHES RAHMENKONZEPT	64
3. ABDUKTIVES VORGEHEN ALS FORSCHUNGSLOGIK	66
4. DAS NARRATIVE INTERVIEW – METHODE DER DATENGENERIERUNG	67
5. UNTERSUCHUNGSVERFAHREN	69
5.1 AUSWAHL UND REKRUTIERUNG: KRITERIEN UND ZUGANG	69
5.2 INTERVIEWAUFNAHME UND TRANSKRIPTION	74
5.3 THEORETISCHES SAMPLING ALS SAMPLING-STRATEGIE	78
5.4 DURCHFÜHRUNG DES NARRATIVEN INTERVIEWS	79
5.5 ZUGZWÄNGE DES ERZÄHLENS	83
6. AUSWERTUNGSVERFAHREN IN DER FORSCHUNG	84
6.1 GLIEDERNDE LEKTÜRE UND FORMALE TEXTANALYSE	85
6.2 DREISTUFIGES KODIEREN	86
6.3 REKONSTRUKTION DES LEBENSLAUFS UND PORTRÄTBILDUNG	87
6.4 BIOGRAPHISCHE ANALYSE VON KERNSTELLEN	87
6.5 TYPENBILDUNG, VERGLEICHENDE FALLANALYSE UND DIE ENTFALTUNG EINER „GEGENSTANDSBEZOGENEN THEORIE“	88
IV. ERWACHSENENBILDUNGSMILIEUS IN SÜDKOREA	89
1. DER THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE RAHMEN	89
2. TYP: DEFENSIVER TRADITIONALISMUS – ANKERFALL HERR L.	92
2.1 EINLEITUNG	92
2.2 BIOGRAPHISCHES PORTRÄT	93
2.3 ANALYSE DER KERNSTELLEN	96
2.3.1 „Wir, die älteren Leute, müssten doch irgendwas tun“	96
2.3.2 „Sie hatten eine lange und gefährvolle Geschichte mit vielen steilen Wegen“	98
2.3.3 „Meine Familie ist eine Stammfamilie. Ich bin die 35ste Generation“	99
2.3.4 „So war nun mal die Zeit, in der ich aufgewachsen bin“	102
2.3.5 „Nach der Befreiung von den Japanern wurde das Schulsystem total umgestellt“	104
2.3.6 „Ich habe schon immer großes Interesse daran gehabt“	111
2.4 ZUSAMMENFASSUNG	113
2.4.1 Traditionsverwurzelte Identität – Sittenwächter	113
2.4.2 Ambition und Interesse an Bildung	114
2.4.3 Defensiver Traditionalismus – „Traditionsbote“ werden	115
3. TYP: AFFIRMATIVE INDIVIDUALISIERUNG – ANKERFALL FRAU J.	117
3.1 EINLEITUNG	117
3.2 BIOGRAPHISCHES PORTRÄT	118

3.3	ANALYSE DER KERNSTELLEN	121
3.3.1	„Mein Vater hat keinen Sohn zeugen können“	121
3.3.2	„Wir lebten in schrecklicher Armut“	125
3.3.3	„Ich wollte Klavierunterricht nehmen“	127
3.3.4	Sonnenschein, fern von Zuhause	131
3.3.5	Heirat mit einem Mann, der keinen Alkohol trinkt	134
3.4	ZUSAMMENFASSUNG	136
3.4.1	Die frühe Entstehung eigener Individualität bei affirmativer Individualisierung	137
3.4.2	Teilnahme an Bildungsveranstaltungen wegen der nostalgisch erinnerten Schulzeit	141
3.4.3	Institutionelles Ablaufmuster	145
4.	TYP: MORALISCHE INDIVIDUALISIERUNG – ANKERFALL FRAU M.	146
4.1	EINLEITUNG	146
4.2	BIOGRAPHISCHES PORTRÄ T	146
4.3	ANALYSE DER KERNSTELLEN	150
4.3.1	„Die Familie meines Vaters stammt aus Ch’ungch’öngdo und die meiner Mutter aus Kangwöndo“	150
4.3.2	„Is’ ja schlimm, wenn man weder sprechen noch hören kann, nicht wahr?“	153
4.3.3	„Ist ja logisch, dass ich dafür gleich Feuer und Flamme war und mich sofort dazu entschieden habe, da mitzumachen“	159
4.3.4	„Tja, und da ist mir dann die Idee gekommen, dass ich ja vielleicht auch mal in Richtung Sprachtherapeutin gehen könnte“	160
4.3.5	„Donnerwetter, habe ich mir da gedacht ... zu so etwas Tollem bin ich fähig?“	163
4.4	ZUSAMMENFASSUNG	164
4.4.1	Tendenz zu informellen Formen des Lernens	164
4.4.2	Anhaltendes Bestreben zur Weiterqualifizierung	166
4.4.3	Moralische Individualisierung	168
5.	TYP: PRAGMATISCHE INDIVIDUALISIERUNG – ANKERFALL FRAU Y.	170
5.1	EINLEITUNG	170
5.2	BIOGRAPHISCHES PORTRÄ T	170
5.3	ANALYSE DER KERNSTELLEN	175
5.3.1	„Aus welcher Grundschule ich komme? Aus A? Oder aus C?“	175
5.3.2	„Ich habe mich eben verändert“	178
5.3.3	„Immer etwas Glänzendes“	179
5.3.4	„Ein Wink des Schicksals“	181
5.3.5	„Entscheidung“ und Neuordnung ihres Lebens: „Eigentlich hatte ich ja gar nicht vor zu studieren, aber ...“	183
5.3.6	„Verdammt, jetzt ist es eigentlich auch völlig egal, wen ich letztendlich heirate!“	187
5.3.7	„Eigentlich wollte ich weiter Altenpflege studieren, aber ...“	190
5.3.8	„Die zwischenmenschlichen Beziehungen“	194
5.4	ZUSAMMENFASSUNG	196

5.4.1	Theoretisierung hinsichtlich biographischer Handlungsschemata	196
5.4.2	Anpassungsstrategie: „In der Praxis liegt meine Stärke“	199
5.4.3	Pragmatische Individualisierung: „Die Fledermaus“	201
V. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG		205
1.	BIOGRAPHIZITÄ T IM SÜ DKOREANISCHEN BILDUNGSSYSTEM	207
2.	UNTERSCHIEDLICHE SINNSTIFTUNG DER TEILNAHME AN ERWACHSENENBILDUNGSVERANSTALTUNGEN IN SÜ DKOREA	208
3.	BILDUNGSDRANG AUCH IN DER ERWACHSENENBILDUNG: SCHULE ALS ZENTRUM DES LEBENS	210
4.	DAS SOZIALE KAPITAL ALS ZWECK ZUR TEILNAHME AN DER ERWACHSENENBILDUNG UND RELIGIOSITÄ T IN DER BILDUNG	213
5.	BIOGRAPHISCHE INDIVIDUALISIERUNG DURCH ERWACHSENENBILDUNG IN SÜ DKOREA	214
LITERATURVERZEICHNIS 1 – EUROPÄ ISCHSPRACHIGE LITERATUR		218
LITERATURVERZEICHNIS 2 – OSTASIATISCHSPRACHIGE LITERATUR		226

I. Einleitung

1. Darstellung des Forschungskonzepts

Der englische Erziehungswissenschaftler Field erklärt in seinem Buch „Lifelong Learning and the New Educational Order“ (vgl. Field 2000):

„It is obvious that we learn our whole lives long. We also learn in schools, enterprises, universities and continuing training. We learn facts, acquire skills, learn to handle our feelings – in the most effective ‘school’ there is – the ‘university of life’.“ (ebd., S. vii)

„Whatever the type of learning, be it trivial or meaningful, we are lifelong learners. Lifelong learning is also a way of thinking about and structuring our society’s approach to education.“ (ebd., S. viii)

„We live already in a learning society, with all the difficulties, opportunities and risks this involves.“ (ebd., S. 133)

Seit der „World Declaration on Education for All“ der UNESCO von 1990 ist dies eine weltweit vertretene Auffassung. Angesichts der zunehmenden Herausforderungen der modernen Informationsgesellschaft wurde auch in Deutschland im Jahre 2000 in dem von der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in Auftrag gegebenen Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens zur Bewältigung des raschen gesellschaftlichen Wandels hingewiesen.

Wenngleich hinsichtlich dieser Auffassung Konsens besteht, lässt sich nach meinem Dafürhalten ein solches auf westlichen sozioökonomischen Verhältnissen beruhendes Postulat nicht ohne weiteres auf asiatische Länder bzw. auf Südkorea übertragen, die einen vollkommen anderen historischen und gesellschaftlichen Hintergrund aufweisen.

Um mit diesen weltweiten Entwicklungen hinsichtlich des zunehmenden Ausbaus der Erwachsenenbildung Schritt halten zu können, ist auch Südkorea in zunehmendem Maße bestrebt, den Bereich der Erwachsenenbildungs- sowie Weiterbildungsmaßnahmen auszubauen.

Die Erwachsenenbildung ist in der südkoreanischen Gesellschaft ein zwar noch relativ

neues Phänomen, hat sich aber in jüngster Zeit sehr schnell entwickelt. In der herkömmlichen koreanischen Erziehung stand stets die formelle beziehungsweise traditionelle Bildung im Mittelpunkt des Bildungssystems, dennoch hat sich der Bereich der Erziehung durch das Hinzukommen verschiedener informeller Institutionen erweitert und den Weiterbildungssektor infolgedessen für alle Mitglieder der Gesellschaft verändert. Ein Hochschulstudium ist nicht mehr länger allein einem begrenzten Personenkreis vorbehalten, vielmehr sind mittlerweile 80 Prozent der Schulabgänger hochschulberechtigt. Damit einher geht die Entwicklung im Bereich der an den Universitäten angebotenen Erwachsenenbildung. Seit den 1970er Jahren nehmen die Angebote zu, zumal die Nachfrage nach Erwachsenenbildung in der koreanischen Gesellschaft schnell steigt.

Meines Erachtens wird das Verhältnis individueller biographischer Lernprozesse zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Teilnahme daran im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess Südkoreas am besten dadurch verständlich, dass südkoreanische Verhältnisse bzw. Milieukonstellationen, Interaktionsprozesse und damit einhergehende Konsequenzen einer empirischen Untersuchung unterzogen werden. Diese Untersuchung wird dabei ihr Augenmerk insbesondere auf die im universitären Bereich angebotene Erwachsenenbildung richten.

Wissenschaftliche Begriffe wie zum Beispiel Lebenslanges Lernen, Bildungs- und Lernprozesse, Institutionen, Individuen bzw. Individualisierung, Biographie etc., die in bisherigen sozialwissenschaftlichen Forschungen zu Erwachsenenbildungsmilieus als Schlüsselbegriffe für die Analyse und Darstellung der Geschichte und Gegenwart unserer Gesellschaften gegolten haben, werden in meiner Arbeit eine wesentliche Rolle spielen. Dafür gibt es folgende Gründe:

- die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zur Bewältigung des raschen gesellschaftlichen Wandels sowie der Herausforderungen der modernen Informationsgesellschaft;
- die Notwendigkeit, auf mögliche Grenzen von Bildungs- und Lernprozessen sowie auf mögliche Widerstände von Individuen und Organisationen gegenüber den vielfältigen Lernanforderungen aufmerksam zu machen (vgl. Forschungs memorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung 2000, S. 6);
- die Institutionalisierung und erneute Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs als

Vergesellschaftungsmodus der modernen Arbeits- und Bildungsgesellschaft (vgl. Dausien 2001);

- die von besonderer Brisanz gekennzeichnete Individualisierung (vgl. Beck 1986);
- die Biographie, die in diesem Zusammenhang zu einer hochsignifikanten, aber durchaus widersprüchlichen sozialen Organisations- und Orientierungsform für individuelles Handeln und individuelle Lernprozesse geworden ist (vgl. Kohli 1985; Dausien 2001).

In der vorliegenden Dissertation wird somit auf der Ebene von im universitären Bereich veranstalteter Erwachsenenbildung eine systematische Analyse vorgenommen werden hinsichtlich des Verhältnisses individueller biographischer Lernprozesse zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Teilnahme daran; ebenso wird zu untersuchen sein, wie sich diese Entwicklung in den Modernisierungsprozess Südkoreas einfügt.

2. Problemstellung und Forschungsfragen

Gegenstand der durchgeführten empirischen Untersuchung ist die Frage nach der Rolle beziehungsweise der subjektiven Sinngebung der Erwachsenenbildung in Bezug auf lebenslanges Lernen. Zu diesem Zweck werden Lernprozesse von TeilnehmerInnen an unterschiedlichen Formen der Erwachsenenbildung an der Pusan-National-Universität erforscht, individuelle biographische Lernprozesse in der Erwachsenenbildung werden somit in Beziehung zum lebenslangen Lernen gesetzt und einer Analyse unterzogen. Die hierbei untersuchten TeilnehmerInnen sollten dabei ihre Lernprozesse auf eigene, sehr individuelle Weise strukturiert und gestaltet haben. Erwachsene sind grundsätzlich ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte. Jede Altersstufe begegnet ihren spezifischen pädagogischen Inszenierungen. Ausdruck dieser Entwicklung ist die Aktualität des Konzepts des lebenslangen Lernens.

Die Rekonstruktion individueller Lebensführungen in modernisierten modernen Gesellschaften lässt auf einen Paradigmenwechsel des Lernens schließen (vgl. Alheit 1993).

Neuere Kognitionstheorien, die heute für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden, betonen, dass Lernen grundsätzlich ein aktiver Prozess und kein rein passives Empfangen von Wissen ist. Diese Sichtweise lässt sich sowohl auf einzelne, situative Lernerfahrungen

anwenden, zum Beispiel auf den individuellen „Nutzen“ eines Weiterbildungskurses, als auch auf die Gesamtgestalt der Biographie (vgl. Dausien 2001, S. 108).

Der Fall Südkorea ist in vielerlei Hinsicht ein höchst interessantes Beispiel für die Erforschung des Verhältnisses von individuellen biographischen Lernprozessen zu der Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess. Das besondere Merkmal der Erwachsenenbildungsgeschichte und des Modernisierungsprozesses in Korea, auf welches ich an dieser Stelle ausdrücklich aufmerksam machen möchte, besteht in der „doppelten Beschleunigung“ (vgl. Shin 2003, S. 11) der Zeit im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess – auch in den modernen Bildungsinstitutionen der Erwachsenenbildung – und im hohen Kontingenzcharakter der Modernisierungspfade und der Kontingenzerfahrung der Koreaner. Wenn die Zeiterfahrung in modernen Gesellschaften im Allgemeinen durch eine „Beschleunigung der Zeit“ gekennzeichnet werden kann (vgl. Berman 1988; Dux 1989; Nowothny 1989), so lässt sich die Modernisierung in Südkorea als „doppelte Beschleunigung“ bezeichnen, da bei den Modernisierungsschüben in Südkorea die Destruktions- und Rekonstruktionsprozesse durch eine „permanente Erneuerung der Gegenwart“ im modernen Zeitalter (vgl. Therborn 1995, S. 126 f.; Gumbrecht 1978) noch intensiver beschleunigt wurden.

Gewisse Modernisierungstendenzen des modernen Südkorea wie zum Beispiel Industrialisierung, Marktwirtschaft, Massenkonsum, Monopolisierung der Staatsgewalt, Demokratisierung sowie Pluralisierung schufen die spezifischen Merkmale und Voraussetzungen der heutigen südkoreanischen Moderne und hatten die schnelle Veränderung der koreanischen Gesellschaft zur Folge. Einerseits führten diese Entwicklungen aufgrund des rapiden Wirtschaftswachstums sowie der starken wirtschaftlichen Konkurrenz zu materiellem Wohlstand und einem hohem Bildungsniveau der Bevölkerung, andererseits jedoch bewirkten sie eine Veränderung der individuellen Lebenswelt als Folge der daraus entstehenden Auflösung traditioneller Sozialeinheiten (vgl. Shin 2003; Han 2008).

Südkoreanische Individuen suchen nunmehr ihren persönlichen Ausweg aus der Wirtschaftskrise bzw. den erfolgreichen Anschluss an die Erfordernisse der modernen Gesellschaft mit ihrem Modernisierungsdruck zunehmend im Konzept der individuellen Bildung. Das Charakteristikum südkoreanischer Erwachsenenbildung und ihres Hintergrundes sowie deren heutige Ausgestaltung bietet Veranlassung, unseren Blick auf individuelle biographische Lernprozesse, Situationen der Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen sowie den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess in Südkorea allgemein zu

richten und diese einer Analyse zu unterziehen.

Die Forschung zum Lebenslangen Lernen hat in Südkorea bis heute nur dessen Grundbegriffe und Themen des allgemeinen Wissensstands zum Gegenstand sowie das System und die gesetzlichen Voraussetzungen, in das dieses eingebettet ist (vgl. Oh 1981; Ahn 2002; Kim 2001; Kim 1987). Es gibt zwar Forschungsarbeiten in Südkorea, die sich mit den Erkenntnissen zu verschiedenen Bildungsprogrammen sowie mit TeilnehmerInnentypen an diesen beschäftigen, aber nur eine sehr geringe Anzahl von Arbeiten befasst sich dabei mit individuellen biographischen Lernprozessen (vgl. Choi 2001; Park 2001); und auch diese basieren ausnahmslos auf quantitativen Faktor-Analysen, zumal die Forschung mit Hilfe qualitativer Methoden, besonders dem narrativen Interview, in Südkorea noch am Beginn steht.

Insbesondere in Deutschland gibt es bereits einige Untersuchungen zum Themenkomplex des Lebenslangen Lernens (vgl. z. B. Stöckl 2002; Dohme 1998) und zu biographischen Lernprozessen (vgl. Griese 2000; Dinghaus 1993), vor allem im Hinblick auf die Erwachsenenbildung (vgl. Behrens-Cobet & Reichling 1997); hier finden sich außerdem eine Vielzahl von Untersuchungen, die mit Hilfe verschiedener qualitativer Verfahren durchgeführt wurden und auf die für die Auswertung der vorliegenden Untersuchung zurückgegriffen werden wird: So haben beispielsweise Krüger und Marotzki (1999) in ihrem Buch auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften Untersuchungen vorgestellt, die mit Hilfe der biographischen Methode durchgeführt wurden und damit das Potential dieses Verfahrens unter Beweis gestellt. Einige dieser Studien (vgl. Griese 2000; Ricker 2000) können als Beispiel dafür dienen, dass bzw. wie sich mit Hilfe einer biographieanalytischen Studie die Lebensprozesse von Menschen auf eindrucksvolle Weise beschreiben lassen.

Eine Untersuchung indes, die sich mit biographischen lebenslangen Lernprozessen der TeilnehmerInnen an unterschiedlichen Institutionen beschäftigt und dies besonders unter Zuhilfenahme des narrativen Interviews, existiert zwar in Deutschland (vgl. Barz 2000; Barz & Tippelt 2003, 2004a, b; Tippelt et al. 2003), in Südkorea jedoch bislang noch nicht.

Die vorliegende Arbeit soll daher dazu dienen, diese Lücke zu schließen. Ich hoffe sehr, dass die Ergebnisse dieser Arbeit einen Anstoß geben können zur Entwicklung konkreter Maßnahmen bzw. zur Entwicklung von Vorschlägen im Sinne eines Programms zur

Förderung einer neuen Kultur lebenslangen Lernens, welche von Bedeutung sowohl für die Bildungspolitik als auch für die individuelle Bildungsförderung ist. Des Weiteren sollen durch diese Arbeit Hinweise zu pädagogischen Fragestellungen der institutionellen Bildung hinsichtlich der strukturellen Gestaltung in der Schulpolitik geliefert werden.

Folgende Fragestellungen werden somit im Rahmen der Arbeit zu entwickeln und zu beantworten sein:

- Welche Bedeutung kommt biographischen Bildungs- und Lernprozessen in Südkorea zu? Wie wird Lernen im Gesamtzusammenhang der Entwicklung eines Menschen im Verlauf einer gesamten Lebensspanne erfahren und genutzt?
- Wie sieht das Verhältnis von individuellen biographischen Lernprozessen zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen – auf der Ebene der in der Universität veranstalteten Erwachsenenbildung und ihrer Institutionen – im gesellschaftlichen Modernisierungs- und Individualisierungsprozess Südkoreas aus?

Die vorliegende Untersuchung beabsichtigt, durch Interviews mit den TeilnehmerInnen individuelle biographische Lernprozesse in der Erwachsenenbildung aufzuzeigen und zudem die Rolle der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Bezug auf Individualisierungsprozesse zu erforschen.

II. Konzept des Biographischen Lernens in der „lernenden Gesellschaft“ und in den Erwachsenenbildungsmilieus – Theoretische Perspektiven

1. Konzept des Biographischen Lernens in der „lernenden Gesellschaft“

1.1 Bedeutung des Begriffs „Lebenslanges Lernen“

Es ist offenkundig, dass wir lebenslang lernen. Wir lernen in Schulen, Unternehmen, Universitäten, wie auch durch die Notwendigkeit, sich ständig neues Wissen aneignen zu müssen. Wir erlernen Tatsachen, eignen uns Fähigkeiten an und lernen, mit unseren Gefühlen umzugehen – die „Universität des Lebens“ ist die beste Schule (vgl. Field 2000, S. vii). Auf welche Weise auch immer gelernt wird, sei es Banales oder Bedeutsames, wir sind alle lebenslang Lernende. Lebenslanges Lernen ist eine Denkweise und Struktur unseres gesellschaftlichen Zugangs zur Bildung (vgl. Field 2000, S. viii). Im März 2000 führte die Europäische Kommission aus:

„Lebenslanges Lernen ist nicht länger nur ein Teil der Erziehung und Ausbildung; es muss zum ununterbrochenen Leitmotiv für Vorbereitung und Teilnahme am Lernprozess werden.“ (vgl. Commission of the European Communities 2000, S. 3)

Dem schnellen Wandel der vielfältigen situativen Herausforderungen sind Menschen nur gewachsen, wenn sie lebenslang lernen. Je schneller sich der soziale, technische und wirtschaftliche Wandel vollzieht und je häufiger sich die Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt ändern, desto notwendiger wird ein lebenslanges Lernen der betroffenen Menschen zur Erarbeitung und permanenten Weiterentwicklung stimmiger Verstehens-, Deutungs- und Verhaltensmuster für eine angemessene Situationsbewältigung und Identitätsstabilisierung (vgl. Dohmen 1996, S. 4). Lebenslanges Lernen ist somit eine natürliche Grundfunktion menschlichen Lebens. Ohne ständiges Lernen kann der Mensch in einer komplexen, instabilen Welt nicht als selbst denkendes, sein Verhalten selbst regulierendes und das gemeinsame Ganze verantwortlich mitgestaltendes Wesen überleben. Die notwendigen Kompetenzen für ein humanes Überleben in der Welt entwickeln sich vielfach spontan, oft auch unbewusst in der täglichen Auseinandersetzung mit wechselnden Lebens-, Arbeits- und Beziehungsherausforderungen, das heißt, weitgehend unabhängig

von Lehrern, Bildungsveranstaltungen und pädagogischen Institutionen (vgl. Dohmen 1996, S. 5).

Auch im Green Paper der britischen Regierung über Lebenslanges Lernen von 1998 wird lebenslanges Lernen als wesentlicher Faktor für die Herausforderungen der modernen Informationsgesellschaft angesehen:

“To cope with rapid change and the challenge of the information and communication age, we must ensure that people can return to learning throughout their lives [...] As well as securing our economic future, learning has a wider contribution. It helps make ours a civilised society, develops the spiritual side of our lives and promotes active citizenship [...]” (DfEE 1998, S. 7)

Diese Aussage spiegelt eine neue Art der Spezifizierung von Bildungszielen in den spät-modernen Gesellschaften wider, welche dem Lernen eine neue Bedeutung beimisst – für die Gesellschaft als Ganzes, für die Bildungsinstitutionen und für das Individuum (vgl. Alheit 2002).

Auch Südkorea steht heute vor ähnlichen Herausforderungen wie die europäischen Staaten und wird diesen nur dann erfolgreich begegnen können, wenn sich die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen weitestgehend durchsetzt bzw. neue Konzepte analysiert sowie sich möglicherweise daraus ergebende Konsequenzen für die Bildungspolitik formuliert und umgesetzt werden.

Somit sind auch für Südkorea langfristig neue Konzepte notwendig, nämlich solche, wie sie bereits Field (vgl. 2000) in seinen vier Elementen für die Strategie der Zukunft beschrieben hat:

- Überdenken der Rolle der Schule in der Lerngesellschaft;
- breit angelegte Erwachsenenbildung;
- Aufbau aktiver Staatsbürgerschaft mittels Investition in „social capital“ und Verfolgung der Bedeutungssuche.

In diesem Kontext seien insbesondere fünf Vorschläge für die Rolle der Schule als Referenz für die Schulpolitik von Südkorea erwähnt, welche die Frage beantworten könnten, welche Schulformen in der künftigen Lerngesellschaft benötigt werden:

- das Erlernen von Lernstrategien sollte Priorität bekommen;
- lernende Welten müssen geschaffen werden (vgl. z. B. Öffnung der Schule);
- der Lehrplan kann sich nicht länger selbst durch die Beibehaltung desselben bzw. durch die bloße Wiederholung von Wissen begrenzen;
- Vertrauen in die Kernfunktion der Schule ist notwendig;
- dem Lernen im familiären Umfeld sollte ebenfalls eine größere Bedeutung beigemessen werden.

Die oben beschriebene Forderung nach lebenslangem Kompetenzen entwickelndem Lernen ist eine zentrale Aufgabe aller Bildungsinstitutionen. Jede Bildungsinstitution muss sich künftig kritisch fragen, inwieweit sie die notwendigen Grundlagen und Motivationen für ein lebenslanges Weiterlernen vermittelt. In einer künftigen, vielfältigeren, das informelle Lernen im Lebenszusammenhang einbeziehenden Lernwelt werden auf die klassischen Bildungsinstitutionen neue wichtige Fundierungs-, Stabilisierungs-, Systematisierungs- und Integrationshilfefunktionen für ein lebenslanges Lernen zukommen. Dennoch, das „lebenslange Lernen für alle“ (vgl. Dohmen 1996) ist in institutionalisierten Formen nicht ein Leben lang realisierbar. Aus diesem Grund sollte das Weiterlernen im täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang in einer selbständigeren bzw. selbstorganisierten Weise stattfinden.

1.2 Entwicklung einer „Lerngesellschaft“ im Hinblick auf Individualisierungsprozesse

Diese Untersuchung soll aufzeigen, welche Bedeutung Lernprozessen inner- und außerhalb der Institutionen zukommt. Dieser Stellenwert des Lernens macht verständlich, dass lebenslanges Lernen neben institutionalisierten Lern- und Qualifikationsprozessen alle Formen informellen Lernens sowie die Bildung biographischer Erfahrungsstrukturen als übergeordnetes Gestaltungsprinzip umfasst (vgl. Dausien 2001, S. 102). Bildung findet nicht nur in organisierter und institutionalisierter Form statt, sondern schließt die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ebenfalls ein (vgl. Dausien 2001, S. 108).

Außerdem sollte eine Lernforschung, die fruchtbar für die Erwachsenenbildungspraxis und für heutige und künftige Lerngesellschaften sein soll, ihre Aufmerksamkeit in all diesen Forschungsfeldern nicht nur auf die mögliche Verbesserung von Lernprozessen richten,

sondern auch deren Grenzen aufzeigen und mögliche Widerstände gegen die vielfältigen an Individuen und Organisationen gerichteten Lernanforderungen erfassen (vgl. Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung 2000, S. 6).

Lebenslanges Lernen ist somit für alle wesentlichen Lernaktivitäten von Bedeutung (vgl. Commission of the European Communities 2000, S. 8):

- „Als formelles Lernen wird ein von Bildungsinstitutionen veranstaltetes und planmäßig strukturiertes Lernen bezeichnet, das zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt.“
- „Nicht-formelles Lernen ist dagegen jede Art des selbst oder von anderen organisierten Lernens, das nicht zu anerkannten Abschlüssen und Zertifikaten führt.“
- „Unter informellem Lernen wird ein Lernen verstanden, das nicht in planmäßig geregelten, aus anderen Lebenstätigkeiten herausgelösten, besonderen Bildungsveranstaltungen, sondern ungeregelt im Lebenszusammenhang stattfindet.“ (Dohmen 1996, S. 29)

Der Zweck dieses neuen Verständnisses des Begriffs „Lernen“ besteht in der Möglichkeit, diese unterschiedlichen Lernformen in synergetischer Weise zu vernetzen. Es sollten Lernumwelten erzeugt werden, in denen die verschiedenartigen Lerntypen einander organisch ergänzen. Die Dimension lebenslangen Lernens rückt die Komplementierung formellen, nicht-formellen und informellen Lernens schärfer in unser Blickfeld (vgl. Commission of the European Communities 2000, S. 9).

Alheit und Dausien (2010) betrachten Bildung als einen biographischen Prozess, aber zugleich erinnern sie daran, dass die Tendenz zur „anti-institutionellen“ Interpretation des lebenslangen Lernens kritisch einzuschätzen ist, da diese Deutung übersieht, dass biographisches Lernen und Institution eng zusammenhängen.

Im Hinblick auf Bildung gibt es einerseits ein gesellschaftliches „curriculares Lernen“, das im Wesentlichen normiert ist und durch formale Lernziele und Zertifikate reguliert wird. Demgegenüber folgt das „lebensgeschichtliche Lernen“ anderen „biographischen Regeln“, die aber wiederum in gesellschaftliche Strukturen eingebunden sind. Beide Formen des Lernens stehen in einem Spannungsverhältnis, sind aber zugleich aufeinander angewiesen.

Die Unterscheidung zwischen „curricularem Lernen“ und „lebensgeschichtlichem Lernen“ – mitunter auch zwischen formalem, nicht-formalem und informellem Lernen – ist dann sinnvoll, wenn sie auf die Strukturen und Rahmungen der jeweiligen Lernkontexte bezogen wird (vgl. Alheit & Dausien 2010, S. 722 f.).

Nach Field (2000) ist die Bedeutung informellen Lernens untrennbar mit formellem Lernen verbunden. Ohne formelle Bildungsinstitutionen wäre gleichwohl die Vorstellung eines lebenslangen Lernens auch heute nicht möglich. Folglich kann es nicht darum gehen, Institutionen abzuschaffen oder für unnötig zu erklären, sondern vielmehr darum, ihre spezifische Funktion in einem sich verschiebenden Koordinatensystem von lebenslangem Lernen zu definieren. Es ist daher notwendig darzulegen, welche Rolle mehr oder weniger organisierter Bildung in und außerhalb der Institutionen und insbesondere den unterschiedlichen Formen der Erwachsenenbildung in diesem Prozess zukommt.

Bisher stehen uns nur bruchstückhafte Informationen über die institutionellen Grundvoraussetzungen für den Paradigmenwechsel zur Verfügung (vgl. Alheit 2002, S. 18), somit ein Paradigmenwechsel, der auf dem institutionellen Meso-Level bezüglich einer neuen „Selbstreflexion“ von Organisationen erforderlich ist, deren Selbstverständnis das von „Umwelten“ und „Agenturen“ des komplexen Lernens und der Wissensressourcen sein sollte und nicht mehr länger das von Administratoren und Überbringern des kodifizierten bzw. dominanten Wissens (vgl. Field 2000).

Gleichzeitig jedoch verlangen Institutionen den Individuen explizit den Bezug auf sich selbst ab (vgl. Alheit 1998, S. 19). Zwar sind Individuen im höchsten Grade abhängig von Einrichtungen und Ressourcen, über die andere verfügen; nichtsdestoweniger sind sie als Akteure dazu gezwungen, ihre eigene Lebenswelt zu kreieren (vgl. Körper 1989, S. 139). Wie Kohli (vgl. 1985, 1994) mit seiner Institutionalisierungsthese beschrieben hat, stellt der Lebenslauf des Einzelnen jenes moderne Regelsystem bereit, das selbst zunehmend weniger verbindlich wird, und Anzeichen einer erneuten „Deinstitutionalisierung“ aufweist. Diese wichtigsten Ursachen für diese veränderte Sichtweise, welche die Entwicklung zur „lernenden Gesellschaft“ beschleunigt hat, sind Wandlungsprozesse ökonomischer sowie gesellschaftlicher Natur: weltweite Konkurrenz, Wachstumsbranchen, sich verschiebende ökonomische Strukturen; Prozesse der Individualisierung, Milieustrukturen, Arbeitslosigkeit und schnell verlaufende gesellschaftliche Veränderungen (vgl. Nussli 1997; Field 2000). Wir leben schon jetzt in einer Bildungsgesellschaft mit all ihren komplexen Schwierigkeiten, Möglichkeiten und Risiken (vgl. Field 2000, S. 133). Alheit und Dausien (vgl. 2010) erwähnen vier Tendenzen, die zu lebenslangem Lernen führen:

Bedeutungsveränderung der „Arbeit“; neue und völlig gewandelte Aufgaben des „Wissens“; Erfahrung der zunehmenden Disfunktionalität auf Seiten der vorherrschenden Bildungseinrichtungen und schließlich Herausforderungen, welche die sozialen Akteure selbst betreffen und die nur unscharf mit Etiketten wie „Individualisierung“ und „reflexive Modernisierung“ zu charakterisieren sind (vgl. Beck 1986; Beck et al. 1996; Giddens 1990, 1991; Alheit 2002; Alheit & Dausien 2010).

Zunächst hat sich der Charakter der Arbeit sowohl hinsichtlich äußerer Umstände wie der Arbeitszeit als auch ihrer inneren Struktur nach vollkommen geändert. Diese Veränderungen haben zur Folge, dass die individuelle Lebensplanung wesentlich riskanter geworden ist, und stellen die beteiligten Institutionen als „Strukturgeber des Lebenslaufs“ (vgl. Heinz 2000, S. 5, in: Alheit & Dausien 2010, S. 718) vor neue Probleme. Lebenslanges Lernen bietet sich hier als innovatives Steuerungsinstrument notwendiger „Lebenslaufpolitiken“ geradezu an (vgl. Alheit & Dausien 2010, S. 718).

Zweitens wurde die Funktion des „Wissens“ gleichsam neu konzipiert. Unter den Voraussetzungen der „Informationsgesellschaft“ erscheint das Wissen als „doing knowledge“, als eine Art „Lebensform“, welche weit über den Berufsbereich hinaus die gesellschaftlichen Strukturen bestimmt und in immer rascheren Zyklen dynamisiert (vgl. auch Kade & Seiter 2007). Wissen ist hier nicht mehr jenes „kulturelle Kapital“ (vgl. Bourdieu 1983), als welches es Bourdieu definiert; vielmehr lässt es sich mit Field als „graues Kapital“ bezeichnen, das neue und gewissermaßen virtuelle Ökonomien generiert (vgl. Field 2000, S. 1, in: Alheit & Dausien 2010, S. 718).

Drittens erweitert sich das Erziehungswesen von den klassischen Organisationen zu Bildungsinstitutionen, die nicht-formale und informelle Lernmöglichkeiten einschließen und die akzeptieren, „lernende Organisationen“ zu werden und sich nach der „new educational order“ richten (vgl. Field 2000, S. 133 ff., in: Alheit & Dausien 2010, S. 719).

Die Begriffe der „Individualisierung“ sowie der „reflexiven Modernisierung“ sind dabei von zentraler Bedeutung. Gleichgültig, ob ökonomische Faktoren es erfordern – oder manchmal auch erzwingen –, entscheidend sind die sozialen und kulturellen Wandlungsprozesse, die Individuen dazu zwingen, sich als Akteure mit all ihren Handlungen und Lebensansprüchen aktiv zu beteiligen und dabei selbständige Entscheidungen zu treffen. Die Individuen stiften Sozialität oder ihnen droht soziale Isolation und Vereinsamung (vgl. Körber 1989, S. 139, in: Alheit & Dausien 2010, S. 720). Diese Tendenz zur „Individualisierung“ und der damit einhergehende Zwang zur „Reflexivität“ der eigenen Handlungen hat zu einer „reflexiven Moderne“ geführt (vgl.

stellvertretend Beck, Giddens & Lash 1996). Die reflexive Moderne fordert wiederum von den Individuen neue flexible Kompetenzstrukturen, die nur in lebenslangen Lernprozessen aufgebaut und fortentwickelt werden können (vgl. Field 2000, in: Alheit & Dausien 2010, S. 720-721).

Unter diesen Umständen steht die Ebene der lernenden Subjekte beziehungsweise Individuen im Mittelpunkt (vgl. Dausien 2001, S. 102). Bildungserfahrungen sind immer auch ein Stück individueller und kollektiver Identitätsarbeit. Subjekte sind aktive Konstrukteure ihrer Wirklichkeit und sie „bilden“ somit – individuell und kollektiv – sich selbst und die Welt, in der sie leben (vgl. Dausien 2001, S. 111).

Im Verlauf der Moderne wird das Individuum immer mehr zum „Zentrum“ von Handlungen und Entscheidungen (vgl. Beck 1986). Seine Zugehörigkeit zu einem Kollektiv – einem sozialen Milieu, einer Familie, einer Genusgruppe – genügt nicht mehr, um die immer komplexer werdende soziale Welt zu organisieren und Wandlungsprozesse zu bewältigen. Stattdessen wird nun ein neuer Vergesellschaftungsmodus funktional, der am Individuum direkt ansetzt und in einer Art „Ablaufprogramm“ Regeln bereitstellt, welche institutionelle Anforderungen und individuelle Handlungen zeitlich absichten und damit zugleich Handlungsspielräume und Flexibilität für soziale Wandlungsprozesse schaffen (vgl. Alheit 1999, S. 415).

Parallel zu dem gewachsenen institutionellen Regelungsbedarf ist auch auf Seiten der Individuen die Notwendigkeit zur Selbstregulation, das heißt zur Lebensplanung und aktiven Gestaltung der eigenen Biographie, dramatisch gestiegen. Die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Handlungsfelder und Institutionen, rascher sozialer Wandel und nicht zuletzt soziodemographische Veränderungen wie die markante Verlängerung des erwartbaren Lebenslaufs verlangen dem Individuum in erhöhtem Maße identitäts- und kontinuierlichkeitssichernde Leistungen ab, und zwar über die gesamte Lebensspanne hinweg bis ins hohe Alter (vgl. Alheit 1999, S. 13-14).

Nach der Auffassung von Ulrich Beck (1986) ist das Individuum zu einer gesellschaftlichen Institution geworden, von der Selbstkoordination verlangt wird, was zeitliche Staffelung, Kombination von Mitgliedschaften sowie die Zugriffsbereitschaft bezüglich der Angebote einer „Multioptionsgesellschaft“ anbelangt. Das Individuum ist gleichsam zu seiner eigenen Vermarktungszentrale geworden und die richtige zeitliche Organisation von Rollen entscheidet darüber, welche gesellschaftlichen Angebote erfasst und genutzt

werden (vgl. Brüsemeister 2000, S. 123). Es wird zur Agentur eines zwangsläufig selbstorganisierten Lernprozesses, dessen Ergebnis eine unverwechselbar einzigartige, aber durchaus fragile Biographie darstellt (vgl. Alheit 1999, S. 408).

Das biographische Subjekt ist als ein lernendes nicht nur reaktiv, sondern auch aktiv. Es reagiert nicht nur auf Vorgaben, entscheidet nicht nur zwischen Laufbahnen, passt sich nicht allein an neue Bedingungen an und verarbeitet nicht nur kritische Lebensereignisse. Es entwickelt auch selber Interessen und nutzt Gelegenheiten; es entwirft Pläne und Perspektiven und setzt sich mit seinen eigenen Entwürfen auseinander; es erinnert sich und träumt; es hofft und erfindet Auswege und weiß, dass es sterben wird. Und vor allem: Es verleiht dem eigenen Leben Sinn – unabhängig von Funktion und Erfolg – und es kann auch, am Sinn verzweifelnd, sein Leben selbst beenden (vgl. Schulze 1999, S. 51). Die Individuen lernen, soweit es zur Bewältigung ihrer gesellschaftlichen Aufgaben erforderlich ist, und entwickeln Potentiale, die in bestimmten historischen Situationen wirksam werden können (vgl. Schulze 1999).

Genau an dieser Stelle wird die Individualisierungsdebatte für die Erwachsenenbildung – in weiterem Sinn für das lebenslange Lernen – relevant. Die gestiegenen Anforderungen an Selbstreflexivität und Selbstregulation bezüglich der Organisation des eigenen Lebens lassen sich auch als Notwendigkeit lebenslangen Lernens (vgl. Dohmen 1996) interpretieren. Es stellt sich zum einen die grundtheoretische Frage, wie Individuen ihre biographischen Lernprozesse, vor allem also jenes „mitlaufende Lernen“, im Rahmen ihrer Lebensspanne strukturieren und gestalten. Zum anderen muss auf Basis dieses Wissens untersucht werden, welche Rolle mehr oder weniger organisierter Bildung in und außerhalb der Institutionen zukommt beziehungsweise zukommen könnte, insbesondere den unterschiedlichen Formen der Erwachsenenbildung in diesem Prozess (vgl. Alheit 1999, S. 415).

1.3 Biographische Lernprozesse

Die vorliegende Untersuchung soll auch verdeutlichen, auf welche Weise Lernen im Gesamtzusammenhang der Entwicklung eines Menschen über biographische Lernprozesse im Rahmen der Lebensspanne strukturiert und genutzt wird. Solch eine Strukturierung und Gestaltung lässt sich in der Rekonstruktion von Biographien aufdecken. Lernen als lebenslanger Prozess ist nicht nur ein momentanes Sich-Einlassen auf situative Problem-

lagen, sondern immer auch ein biographisches Projekt. Zwar nehmen die Lernherausforderungen zu, die an Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenslagen herangetragen werden, zum Teil aber auch die Lösungsoptionen, die diese daraufhin entwickeln (vgl. Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung 2000, S. 4).

Von besonderem Interesse ist hier die situative Lernhandlung von einzelnen Individuen, das Lernen als Transformation von Erfahrung bzw. Wissen sowie Aktionsstrukturen im Kontext der Lebensgeschichten und Lebenswelten von Menschen. Wenn wir vom „biographischen Lernen“ sprechen, meinen wir damit eine theoretische Perspektive des tatsächlich Lernenden im Sinne eines phänomenologischen Lernkonzeptes (vgl. Krüger & Marotzki 1995, 1999).

Auf der Ebene biographischer Erfahrungen sind analytische Unterschiede zwischen formellem, non-formellem und informellem Lernen nicht notwendigerweise eindeutig. Ganz im Gegenteil, ein merkwürdiges Charakteristikum der Biographie besteht darin, dass durch die Ansammlung und Strukturierung von Erfahrungen institutionell und gesellschaftlich spezialisierte Erfahrungsfelder in die Lebensgeschichte des Einzelnen integriert werden, welche dann ein neues und bestimmtes Bedeutungskonstrukt formen. Dennoch erscheint die Unterscheidung zwischen formellem, non-formellem und informellem Lernen auch aus der Perspektive der biographischen Theorie sinnvoll, solange sie nicht als Typologie des Lernprozesses interpretiert wird. Sie ist aber stattdessen verwandt mit den Strukturen und Rahmen des jeweiligen Lernkontextes. Lernprozesse nehmen nur in geringerem Umfang Platz in Bildungseinrichtungen und formalisierten Lerneinstellungen ein. Dessen ungeachtet organisieren strukturierte Einrichtungen für Schulung und Ausbildung die „Optionsräume“ für biographische Lernprozesse (vgl. Kade & Seiter 1996; Alheit 2002, S. 11).

Biographie bildet dabei die besondere Lebensgeschichte einer Person und konkretes „Dokument“ einer „allgemeinen“ gesellschaftlich-historischen Geschichte (vgl. Alheit 1999, S. 18). Sie erzeugt ein praxisrelevantes Wissen, das sich in Bildungsinstitutionen umsetzen lässt und auch den Teilnehmern an Bildungsprozessen nützt (vgl. Alheit 1999, S. 22).

Was Biographien und Lebensgeschichten zum Inhalt haben, ist ein sehr allgemeiner Gegenstand und für die Erziehungswissenschaft von großem Interesse. Lebensgeschichten

sind immer auch Lerngeschichten (vgl. Schulze 1993a). Ausgegangen wird dabei davon, dass das erzählende Subjekt in der biographischen Rekonstruktion sein Leben in Form von Erfahrungszusammenhängen und Ereignisverkettungen darstellt, die auf biographische Lernprozesse verweisen. Diese umfassen Erfahrungen mit sich und anderen in einer ganz konkreten historischen und sozialen Umwelt. Lebensgeschichtliches Lernen ist als innere Erfahrung auf die Ausbildung und Aufrechterhaltung der persönlichen Identität gerichtet (vgl. Ecarius 1999, S. 95).

In dem Phänomen „Biographie“ sind schon auf der Ebene der Sozialwelt jene beiden Aspekte von Struktur und Handeln, Subjekt- und Objektperspektive, Gesellschaft und Individuum integriert (vgl. Alheit 1999, S. 17). Manche biographischen Lernprozesse sind eher situativ und auf einzelne Erfahrungen konzentriert. Sie umfassen keine größere Zeitspanne, sondern sind auf einzelne Lebenssituationen begrenzt. Andere biographische Lernprozesse beinhalten eine Gesamtheit von mehreren miteinander verknüpften Ereignissen. Sie sind von längerer Dauer und umschließen eine ganze Anzahl von Ereignissen und Situationen, enthalten somit größere Sinneinheiten. Die unterschiedlich zeitlich dimensionierten Lernsequenzen werden in der biographischen Erzählung in Form von Erzählsegmenten wiedergegeben, die in der Regel erzählerisch voneinander abgegrenzt werden (vgl. Ecarius 1999, S. 101).

Lernen innerhalb der Lebensgeschichte eines Menschen ist einerseits interaktiv und sozial strukturiert, folgt andererseits jedoch auch einer eigenen Logik, die aus der spezifischen, biographisch geschichteten Erfahrungsstruktur generiert wird (vgl. Alheit 2002, S. 16). Alheit (vgl. 1998, S. 8) hat historische Fallbeispiele angeführt, bei denen Biographie die Vermischung von Öffentlichkeit und Privatheit zu sein scheint und nicht nur als äußerliches Ablaufmuster einer chronologisierten modernen Existenz interpretiert werden darf, sondern eine neue soziale Wissensform darstellt.

Der Begriff der Biographie oder Biographisierung setzt den Akzent nicht auf das Theorem der Individualisierung – das einen abstrakten Vergesellschaftungsmodus bezeichnet, welcher sich im Prozess der Modernisierung herausgebildet und seine besondere Zuspitzung in der reflexiven Moderne erfahren hat (vgl. Beck 1986) –, sondern deutlicher auf die Integrations- und Identitätsleistungen der Subjekte im lebensgeschichtlichen Prozess. Damit knüpft er unmittelbar an Konzepte der Selbstdeutung und an das Alltagshandeln der Akteure an (vgl. Dausien 2001, S. 102).

Diese Konzeption bietet Vorteile für die Verbindung von Theorie, Gegenstand und Methoden sowohl im Bereich der Forschung als auch in der Bildungspraxis. Für die

Bildungspraxis gewinnt das Biographieparadigma an Bedeutung, weil es zum einen die häufig nur oberflächlich formulierte Option eines „lebensbegleitenden Lernens“ (vgl. Dohmen 1996) konzeptionell begründen und inhaltliche Kriterien zur Verfügung stellen kann; zum anderen eröffnet ein biographischer Ansatz die für Bildungsprozesse bedeutende Möglichkeit, individuelle Erfahrungen und gesellschaftliches Wissen miteinander zu verknüpfen (vgl. Dausien 2001, S. 102 f.).

Nach Baacke und Schulze (1979) thematisiert eine eigenständige pädagogische Tradition „lebensgeschichtliches“ und „curriculares Lernen“ als zwei Aspekte des biographischen Bildungsprozesses (vgl. Alheit 1999, S. 19). Bei der Betrachtung beider Aspekte muss untersucht werden, wie Zusammenhänge zwischen Institution beziehungsweise Organisation und individuellen Lernprozessen aus der Sicht des lebenslangen Lernens beurteilt werden können.

1.4 Biographie als soziales Konstrukt und „Biographizität“ nach Alheit

Nach der Auffassung Kohlis werden deutlichere Ablaufmuster – in den zentralen Lebensbereichen Familie, Bildungssystem und Erwerbstätigkeit – als Biographisierungs- oder Institutionalisierungsthese bezeichnet und funktional mit wachsendem sozialem Regelbedarf verbunden (vgl. Endruweit & Trommsdorff 1989, S. 100). Zugleich sind damit Ablaufmuster von zunehmender Flexibilität verbunden. Diese größer werdende Flexibilität des biographietheoretischen Konzeptes in der funktionalen Perspektive wird zwischen Kontingenz und Konsistenz situiert.

Kohli (1981) interessiert sich für die Biographie als soziales Konstrukt und richtet seinen Blick darüber hinaus auf die Biographie als „soziales Regelsystem“ (S. 291) und dessen Verläufe und Phasen. Zudem werden die biographische Perspektive des Subjekts sowie dessen Sinnhorizonte und Orientierungen untersucht. Das Spezifische seiner Kennzeichnung der biographischen Methode liegt zum einen in der retrospektiven Darstellung des Lebens im Zeitablauf und dem damit möglichen Zugang zur Lebensgeschichte, zum anderen in der Profilierung der Lebenszeit als Relevanzdimension des Handelns. Die Lebenszeit sei die anspruchsvollste und persönlichste Dimension der Identitätssicherung, zugleich Handlungsorientierung und somit zentral, wenn es um eine soziologische Konzeption der Persönlichkeit gehe. Durch die Eigenperspektive der handelnden Subjekte

und der historischen Dimensionen solle ein Zugang zum sozialen Leben gefunden werden. In erzählten Lebensgeschichten zeigt sich die individuelle Gestaltbarkeit als „Handlungsschema von biographischer Relevanz“ (vgl. Schütze 1981, S. 79) oder als bewusste Disposition, in einer gegebenen Lebenssituation mit Handlungs- und Planungsautonomie zu operieren.

Fischer (1987) fordert mit Kohli die Einbeziehung des biographischen Handelns in die Soziologie. Im Medium der Sammlung und Auswertung biographischer Daten sehen beide eine Möglichkeit für das Verständnis einer neuen sozialen Wirklichkeit.

Alheit (1992) spricht vom plastischen Charakter der Struktur in Bezug auf Struktur und Individualität. Der Biographieträger wird in der Regel als „Organisator“ des eigenen Lebens gesehen und damit als Subjekt autonomen Handelns. Zwar wird jedes Individuum in einen begrenzten sozialen Rahmen hineinversetzt, dessen vorgegebene Bedingungen sind aber nicht so determinierend, dass eine individuelle Gestaltung unmöglich wäre. Diese individuelle Gestaltungsmöglichkeit ist „die Relation der Einflüsse“ (ebd. S. 25), die das Leben gerade ausmacht. Außer dieser konstruierenden Strukturdimension enthalten Biographien auch eine Emergenzdimension (vgl. Alheit 1993, S. 349). Dabei sind die zahlreichen Handlungsalternativen einer Person als Emergenzdimension einer Biographie anzusehen, da es sich bei ihnen gerade um das Eigensinnige, Individuelle im biographischen Prozess handelt (S. 162). Biographisches Handeln ist mithin Ausdruck der Ambiguität einer Biographie zwischen Emergenz und Struktur.

Nach Alheit hat Biographie ein Janusgesicht: „Sie [die Biographie] verkörpert soziale Strukturen, die uns auferlegt sind und denen wir nur begrenzt ‚entkommen‘ können, doch zugleich ist sie etwas, was wir selber gestalten, verändern, ‚machen‘, Biographie ist ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem.“ (Alheit 1995)

Biographische Lernprozesse folgen dem Prinzip einer „nach außen offenen Selbstreferentialität“; sie sind sozial bedingte biographische Konstruktionen (vgl. Alheit & Dausien 1996, 1999). Dausien (2001) bezeichnet mit Alheit (1993) dieses Prinzip der Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit durch die generative Strukturlogik individueller Erfahrungsbildung als „Biographizität“, nämlich „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1993, S. 292). Subjekte verarbeiten und konstruieren bzw. rekonstruieren reflexiv ihre Erfahrungen mit der sozialen Wirklichkeit auf einmalige,

unvergleichliche Weise. Sie bilden dabei zugleich sich selbst und die Welt, in der sie leben, ab. Sie tun dies nicht als isolierte Individuen, sondern in einem interaktiven Prozess zusammen mit anderen, eingebettet jeweils in konkrete Lebenswelten sowie in historisch und sozial situierte Kontexte (vgl. Dausien 2001, S. 102).

Nach Alheit ist die Biographizität in der modernen Gesellschaft dabei zu einer Schlüsselqualifikation des Individuums geworden (vgl. ebd. S. 292). Nach Alheit bedeutet Biographizität außerdem, „dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die ‚Sinnüberschüsse‘ unseres Lebens zu entziffern“ (Alheit 1992, S. 77).

Dieses Nutzbarmachen der Sinnüberschüsse ist für Alheit auch Aufgabe einer Erwachsenenbildung, die biographisches Lernen in geeigneter Form ermöglichen soll. Über das Erzeugen von Biographizität durch formelles biographisches Lernen steht der Begriff Biographizität darüber hinaus für eine Kompetenz, und zwar für die „moderne Schlüsselqualifikation“ schlechthin.

1.5 Typisierung der Erwachsenenbildungsmilieus in Deutschland nach Barz und Tippelt

Einige sozialstrukturell orientierte Adressaten- und Teilnehmerforschungen von Barz (2000), Barz und Tippelt (vgl. 2003, 2004a, b) sowie Tippelt (Tippelt et al. 2003) sind für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse, da sie wichtige Hinweise zur Teilnehmertypenbildung im Bereich des Forschungsgegenstandes Weiterbildung liefern können.

Die erste Untersuchung fand in Freiburg im Umfeld der dortigen Volkshochschule statt. Angestrebtes Ziel dieses Vorhabens war zum einen, Bildungserfahrungen, -einstellungen und -interessen Erwachsener nach sozialen Milieus differenzierend zu beschreiben (vgl. Barz 2000, S. 58). Dabei wurde mit Fragen etwa nach den Vorstellungen von Bildung und zu den Aufgaben der Volkshochschule an frühere Studien angeknüpft. Zum anderen sollten

konkret Einschätzungen und Erfahrungen bezüglich des Angebots der Volkshochschule erhoben werden (vgl. Bremer 2007). Diese Forschung zeigt hinsichtlich der Schulerfahrungen „deutlich milieuspezifisch konturierte Erlebnisweisen“ (Barz 2000, S. 164). Für die oberen Milieus gilt, dass sie – gefördert durch das Elternhaus – zumeist auf eine erfolgreiche Bildungskarriere blicken können. In den unteren Milieus sind die Erfahrungen insgesamt heterogener, aber zumeist gekennzeichnet dadurch, dass man sich auf dem Feld der Bildung nicht „heimisch“ fühlt.

Bei der zweiten Untersuchung handelt es sich um die sogenannte „München-Studie“. Im Mittelpunkt dieser in München durchgeführten Studie zum Weiterbildungsverhalten stand eine standardisierte schriftliche Befragung (vgl. Barz & Tippelt 2003, Tippelt et al., 2003). Ziel der Untersuchung war, den großstädtischen Weiterbildungsinstitutionen Hinweise für die Profilbildung, die Zielgruppenarbeit und für „eine adressatenbezogene Programmplanung“ zu liefern (vgl. Tippelt et al. 2003, S. 167). Die Untersuchung war zwar repräsentativ angelegt; der Rücklauf der Fragebögen war jedoch bei den urbanen bildungsaktiven Milieus der oberen sozialen Stufe weit überdurchschnittlich. Besonders deren Weiterbildungsinteressen und -strategien werden somit sichtbar (vgl. Bremer 2007, S. 158). Die Studie weist auf das Problem der sozialen Selektivität von Bildung und Weiterbildung hin. Auch wenn der Kontrast zu den Milieus der mittleren und unteren Stufe (s. Tabelle 1, S. 22/23) oft fehlt, wird deutlich, dass Weiterbildung bei den oberen Schichten eher mit Chancenerweiterung verbunden ist, für die unteren hingegen mit der Abwehr von Abstieg und Deklassierung. Betont wird (vgl. Barz & Tippelt 2003, S. 338), dass Bildungskarrieren offenbar „häufiger durch Kontinuität als durch Diskontinuität“ geprägt sind. Die Grundmuster dazu werden früh erworben. Demnach können auf die Schule bezogene „Wünsche und Erfahrungen“ „defizitäre und problematische Schulerfahrungen negative Einstellungen in der Weiterbildung auslösen“ (ebd., S. 338).

Vor diesem Hintergrund werfen die Autoren die Frage auf, „ob der soziale und kulturelle Auftrag der Erwachsenenbildung, zur Integration in unserer Gesellschaft beizutragen, reformiert werden muss“ (Bremer 2007, S. 160).

In gewisser Weise wurde durch die beiden genannten Studien die bundesweite Untersuchung zu den milieuspezifischen Weiterbildungsinteressen vorbereitet, welche – gestützt

auf ein umfangreiches empirisches Programm – zum Ziel hatte, „eine umfassende Topographie der Weiterbildungslandschaft Deutschlands aus der Sicht der Adressaten und Teilnehmenden zu erstellen“ (Barz & Tippelt 2004b, S. 6).

Diese dritte Untersuchung wurde in zwei Bänden publiziert; in diesen wurden zum einen die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von rund 3.000 Personen dargestellt, zum anderen die Befunde einer vertiefenden – stärker auf die Aufdeckung von „Motivstrukturen und

Einstellungen“ (ebd., S. 17) zielenden – qualitativen Befragung wiedergegeben, bestehend aus 160 leitfadengestützten Interviews sowie vierzehn Gruppendiskussionen.

Diese Studie nimmt, wenn sie sich auf die Sozial- und Wirtschaftsstatistik stützt, eine „Makroperspektive“ ein, bei der noch weitgehend offenbleibt, wie sich die Aneignungsprozesse des Subjekts auf der „Mikroebene“ vollziehen. Außerdem wird die Debatte um die marktorientierte Modernisierung des Weiterbildungsbereichs erweitert. Für Weiterbildungseinrichtungen bestehe demnach die Notwendigkeit, sich in zunehmendem Maße an einem „Bildungsmarkt“ auszurichten. Der damit einhergehende Wandel „von der Behörde zum Betrieb“ (vgl. Barz 2000, S. 7) erfordere somit eine präzise Bildungsplanung bzw. ein „Bildungsmarketing“ (vgl. Barz & Tippelt, 2004 a, b), was sich wiederum auf eine genaue Kenntnis der Zielgruppen stützen müsse (vgl. Bremer 2007, S. 161).

Mit dieser Studie liegt reichhaltiges empirisches Material zu milieuspezifischen Weiterbildungsanforderungen und -einstellungen vor, welches wichtige Grundlagen und Hinweise für die makrodidaktische Planung zu liefern imstande ist. Fasst man Milieus als Zielgruppen von Bildungsveranstaltungen auf, so ist Zielgruppenarbeit im Sinne einer Orientierung auf bestimmte Adressatengruppen nicht nur, wie früher häufig, auf benachteiligte Gruppen zu beziehen, sondern wird zum generellen Prinzip der Programmplanung (vgl. Bremer 2007, S. 163).

Durch diese drei Forschungsreihen ist das Sinusmodell für die Milieutypisierung Deutschlands bestimmt worden, wobei sich die Versionsveränderung von 1999, 2000 und 2002 der Sinus-Milieus folgendermaßen darstellt:

Tabelle 1

Veränderung der Sinus-Milieus

Sinus-Milieus bis 1999	Sinus-Milieus ab 2000	Sinus-Milieus ab 2002
konservativ-technokratisches Milieu	etabliertes Milieu	Konservative
liberal-intellektuelles Milieu	intellektuelles Milieu	Etablierte
postmodernes Milieu	postmodernes Milieu	Postmaterielle
modern-bürgerliches Milieu	modern-bürgerliches Milieu	moderne Performer
kleinbürgerliches Milieu	traditionelles bürgerliches Milieu	bürgerliche Mitte
modernes Arbeitnehmermilieu	adaptives Milieu	Experimentalisten
aufstiegsorientiertes Milieu	statusorientiertes Milieu	DDR-Nostalgiker
traditionelles Arbeitermilieu	traditionelles Arbeitermilieu	Traditionsverwurzelte
hedonistisches Milieu	hedonistisches Milieu	Hedonisten
traditionsloses Arbeitermilieu	konsum-materialistisches Arbeitermilieu	Konsum-Materialisten

2. Konzepte und Untersuchungen zum Thema der Erwachsenenbildung in Südkorea

In Zeiten von Globalisierung und zunehmender Informatisierung werden moderne Gesellschaften oft als wissensbasierte Gesellschaften bezeichnet. Diese Bezeichnung wirkt sich auch auf den Bereich der Erziehung aus, der in der modernen Gesellschaft auch das Gebiet der Erwachsenenbildung beinhaltet.

Die Erwachsenenbildung blickt in Südkorea zwar nur auf eine kurze Geschichte zurück, befindet sich aber in jüngster Zeit in einer Phase rascher Entwicklung.

In der traditionellen koreanischen Erziehung bildete die klassische bzw. formelle Bildung den Schwerpunkt des Bildungssystems, doch erstreckt sich der Bereich der Erziehung nunmehr auch auf verschiedene formfreie gesellschaftliche Institutionen; dies beinhaltet auch eine für alle Mitglieder der Gesellschaft geltende Veränderung auf dem Gebiet der Weiterbildung.

So begann insbesondere der in dieser Untersuchung analysierte Bereich der Erwachsenenbildung durch Universitätsorgane in den 1970er Jahren, ein Sachgebiet, welches eine zunehmend wichtige Rolle im universitären Bereich einnimmt und sich auf viele andere Fachgebiete erstreckt.

2.1. Gegenstandsfeld: Erwachsenenbildung und ihre Institutionen in Südkorea

Im Folgenden möchte ich aus diesem Grund die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Südkorea seit dem Jahre 1945 unter Berücksichtigung der allgemeinen sozialen und politischen Situation einer näheren Betrachtung unterziehen. Die Erwachsenenbildung ist ein Bestandteil der „modernen“ Gesellschaftsform, die sich nach der Unabhängigkeit Koreas von der japanischen Kolonialherrschaft im Jahre 1945 entwickelte.

Da der dem Begriff der Erwachsenenbildung ähnliche Begriff „Sozialbildung“ im Jahr 1982 erstmals in die koreanische Verfassung aufgenommen wurde, vertreten einige Wissenschaftler die Auffassung, erst mit dieser Aufnahme in die Verfassung habe die Erwachsenenbildung in Korea tatsächlich begonnen. Zeitgleich wurde im Februar das Sozialbildungsgesetz erlassen, das 1999 als „Erwachsenenbildungsgesetz“ neu gefasst und weiter entwickelt wurde und erst seit 2000 auch wirklich umgesetzt wird. Auf staatlicher Ebene und in der Politik ist das Erwachsenenbildungssystem damit fest verankert.

Weitreichender noch aber ist die gestiegene Bedeutung von Weiterbildung auf regionaler Ebene, in Unternehmen und zivilen bzw. nicht-staatlichen Organisationen sowie im Rahmen individueller Lebensgestaltung. Der südkoreanische Staat nimmt für sich in Anspruch, seine Interessen hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Humankapitals geltend zu machen, welche sich aus dem Personalbedarf der Unternehmen ergeben sowie zur Versorgung der Regionen und Zivilorgane.

In der Rangfolge koreanischer Bildungsgesetze steht das „Bildungsgesetz“, an oberster Stelle. Nachrangige Gesetze sind das „Grund- und Mittelschulen-Gesetz“, das „Gymnasium- und Hochschul-Gesetz“ und das „Erwachsenenbildungsgesetz“. Unter diesen Normierungen der einzelnen Bereiche reagiert vor allem das Erwachsenenbildungsgesetz auf die kulturellen Veränderungen, welche die sogenannte wissensbasierte Gesellschaft mit sich bringt und gestaltet das Bildungssystem für ein Bildungswesen außerhalb des Schulsystems. Schon im Wortlaut des Gesetzestextes wird die Zielsetzung des Gesetzes – nämlich eine staatliche Pflicht, Erwachsenenbildung anzubieten bzw. zu fördern – formuliert. Hervorzuheben ist zudem, dass Weiterbildungseinrichtungen wie Fernuniversität und Unternehmenshochschule gegründet wurden, welche die Möglichkeit einer Hochschulziehung außerhalb der herkömmlichen Universität anbieten.

2.1.1 1945 bis Ende 1950: Der Kampf gegen den Analphabetismus

Die erste Phase der Erwachsenenbildung in Korea kann als „Kampf gegen den Analphabetismus“ bezeichnet werden und allgemein lässt sich diese Zeit als ein Anfangsstadium verstehen, in welchem es erste Ansätze zur Erwachsenenbildung gab und eine moderne, alle Altersgruppen erfassende Bildungskampagne zur Alphabetisierung entstand.

Mit der Niederlage der Japaner im Zweiten Weltkrieg endete 1945 die japanische Kolonialherrschaft auf der Koreanischen Halbinsel (1910-1945); zwischen 1945 und 1948 übernahm eine amerikanische Militärregierung die Kontrolle im Land und nach Ausbruch des Koreakrieges im Jahre 1950 wurde Korea einige Jahre später entlang des 38. Breitengrades in zwei Hälften geteilt. Im Zuge dieser einschneidenden Ereignisse versank das Land im Chaos, da die Verwüstungen des Krieges dazu geführt hatten, dass die notleidende Bevölkerung fast jeglicher Existenzgrundlage beraubt worden war und Korea, das „Land der Morgenstille“, vor dem totalen wirtschaftlichen, sozialen und nicht zuletzt auch geistigen Zusammenbruch stand. Somit bestand nach dem Ende der Kämpfe im Jahre 1953 die Hauptaufgabe darin, Südkorea aus den Ruinen des Krieges neu auferstehen zu lassen (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a; Hwang, Jong-Geon [황종건] 1994).

Der Kampf gegen den Analphabetismus gründete zu jener Zeit auf einer sich am amerikanischen Vorbild orientierenden gesetzlichen Reform des Erziehungswesens, welche 1949 erlassen und verkündet wurde. Aufgrund der Tatsache, dass es den meisten Koreanern während der 36-jährigen Kolonialzeit nicht möglich war, Koreanisch lesen und schreiben zu lernen und es ihnen in den letzten Jahren dieser Phase sogar fast gänzlich untersagt war, die koreanische Sprache überhaupt zu verwenden, ist es nicht verwunderlich, dass im Jahre 1948 der Anteil der Analphabeten in der koreanischen Bevölkerung 78,2 % betrug (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a, S. 4). Daher war es unbedingt notwendig, das dramatische Problem des Analphabetismus zu lösen und zudem geistige und soziale Aufklärung zu betreiben.

Verantwortung für die Erwachsenenbildung wurde sowohl von privater als auch von Regierungsseite übernommen. Das Kultusministerium verfügte über eine eigens eingerichtete Abteilung für Erwachsenenbildung, welche sich der Aufklärung der Bevölkerung widmete. Die Erwachsenenbildungs-Institutionen der Regierung waren in vier

unterschiedliche Bereiche unterteilt: die „Sungin-kyouk-sa“ (die kleinen Zweigstellen für Erwachsenenbildung auf kommunaler Ebene), die Erwachsenenbildungs-Gesellschaft, die Volksaufklärungs-Institution und die Armee. Das Ziel aller vier Institutionen war jedoch das gleiche: die Eliminierung des Analphabetismus in Südkorea.

Neben diesen Bemühungen der Regierung entwickelten auch verschiedene private Organisationen Programme, mit denen sie den vorherrschenden Analphabetismus in den Griff zu bekommen hofften. Stellvertretend hierfür stehen die „Chosunu-hakhoe“ – die wissenschaftliche Gesellschaft für Koreanisch – sowie die „Christliche Gesellschaft“ und die „Studentische Volksbewegung“, welche sich der Aufklärung der ländlichen Bevölkerung und der Bauern verschrieben hatten. Diese Organisationen taten sich besonders bei der Entwicklung von systematischen Lehr- und Übungsbüchern für Erwachsene hervor. Rückblickend betrachtet lässt sich sagen, dass die privaten Organisationen – ganz im Gegensatz zu den von der Regierung ins Leben gerufenen Institutionen, deren Arbeit weitgehend wirkungslos blieb und denen man wohl eher eine gewisse Scheinfunktion nachsagen kann – effektiv wirkten, obwohl ihre Anzahl relativ gering war (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a; Choe Un-Sil et al. [최운실 외] 1993).

Bei der Betrachtung der Entwicklung der Erwachsenenbildung muss man außerdem der Arbeit der Studentenverbände im Jahre 1950 besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen. Diese hatten es sich im Wesentlichen zum Ziel gesetzt, neue und effizientere Verfahren der Landwirtschaft weithin bekanntzumachen. Gerade in ländlichen Gebieten spielten die Studenten bei der Aufklärung des einfachen Volkes eine entscheidende Rolle. In der Folgezeit setzten sich Studenten über einen Zeitraum von über 40 Jahren besonders im Bereich der Politisierung der Arbeiterklasse ein und förderten sogenannte Ergänzungsschulen, die sich besonders an Menschen aus unteren sozialen Schichten in den Städten richteten und ihre Blütezeit in den 1980er Jahren hatten.

2.1.2 Bildung im Modernisierungsprozess Südkoreas der 1960er Jahre

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts lag das Hauptaugenmerk der Erwachsenenbildung auf der allgemeinen Ausbildung der Bevölkerung, so dass sich feststellen lässt, dass erst

mit dieser Phase der eigentliche Beginn einer systematischen Erwachsenenbildung eingeleitet wurde. Die drei wichtigsten Strömungen innerhalb der Erwachsenenbildung zu dieser Zeit waren eine auf der allgemeinen Schulerziehung aufbauende weiterführende Bildung, ferner die Ausbildung der Menschen zum Zwecke eines wirtschaftlichen Wiederaufbaus sowie die Intensivierung der landwirtschaftlichen Rationalisierung.

In Südkorea waren die 60er Jahre eine bewegte und stürmische Zeit, die besonders von der Machtübernahme durch eine Militärregierung geprägt war. Das politische Handeln dieser Militärregierung unter der Führung von Park Chung Hee war maßgeblich von einem scharfen Antikommunismus geprägt, wenngleich die rasche ökonomische Entwicklung des Landes im Vordergrund stand.

Auf dem Gebiet der Pädagogik wurden hauptsächlich die berufliche Ausbildung von Handwerkern und Arbeitern forciert und junge Menschen dazu aufgerufen, ein Studium in den naturwissenschaftlichen Bereichen aufzunehmen. Man organisierte zudem das Schulcurriculum neu, um es der wirtschaftlichen Entwicklung anzupassen. Zum Ende der 60er Jahre war der quantitative Umfang pädagogischer Einrichtungen bedeutend gestiegen.

Die Erwachsenenbildung der 60er Jahre lässt sich in zwei Bereiche einteilen (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a; Hwang, Jong-Geon [황종건] 1994): zum einen den des Zweiten Bildungswegs, der sich an Menschen richtete, denen keine reguläre Schulbildung zuteil geworden war, zum anderen berufsvorbereitende Vorhaben. Der Zweite Bildungsweg zeichnete sich dadurch aus, dass er Menschen, die in jungen Jahren nicht die Möglichkeit zur Erlangung eines Schulabschlusses gehabt hatten, den Erwerb einer elementaren Bildung ermöglichte (das heißt, die Fähigkeit zu rechnen, zu lesen und zu schreiben). Neben diesen Maßnahmen, die darauf ausgelegt waren, Erwachsenen grundlegende Kulturtechniken zugänglich zu machen, konzentrierte man sich darüber hinaus insbesondere darauf, die Bevölkerung für das Berufsleben auszubilden, da der wirtschaftliche Wiederaufbau des Landes von zentraler Bedeutung war. Des Weiteren standen eine generelle Alphabetisierung und eine Rationalisierung der Landwirtschaft bzw. Bauernschaft weiterhin im Vordergrund, da zu diesem Zeitpunkt die Zahl der Haushalte, die ihren Lebensunterhalt mit der Landwirtschaft bestritten, bei 55,3 % lag (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a, S. 7).

Aufgrund des Umstandes, dass die Bauernschaft einen dermaßen großen Anteil der Bevölkerung des Landes ausmachten, war es von entscheidender Bedeutung, diesen Menschen zu einem aufgeklärten Dasein als Staatsbürger zu verhelfen und ihnen ein

allgemeines Gefühl der Zufriedenheit zu ermöglichen. Grundlage aller pädagogischen Aktivitäten jener Zeit war somit das Bestreben, Menschen zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft heranzubilden – zu brauchbaren Bauern, Handwerkern und Kaufleuten.

2.1.3 Soziale Entwicklung der ländlichen Regionen und geistige Aufklärung in den 1970er Jahren

Die wichtigsten Strömungen innerhalb der Erwachsenenbildung der 70er Jahre waren zum einen die „Saemal-Undong“, die gesellschaftliche Bewegung für ein besseres Land und für eine soziale Entwicklung der ländlichen Regionen und Städte, die gewissermaßen als geistige Aufklärungsbewegung begriffen wurde, zum anderen die weiterhin praktizierte elementare und berufliche Ausbildung der erwachsenen Bevölkerung.

Die 1970er Jahre waren durch ein rasant ansteigendes Wirtschaftswachstum Südkoreas gekennzeichnet, das sogenannte „Wirtschaftswunder vom Han-Gang“ (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a), benannt nach dem größten Fluss Koreas, wodurch der allgemeine Lebensstandard der Bevölkerung rasch wuchs. Politisch gesehen hatte sich die Militärregierung an der Spitze der Macht etabliert, obwohl sie mit massivem Widerstand, welcher sich zum Beispiel in Großdemonstrationen in der Hauptstadt Seoul äußerte, zu kämpfen hatte. Ein koreanisches Sprichwort besagt, dass zu jener Zeit „dunkle Wolken über dem politischen Himmel des Landes“ hingen. Die Begriffe „Erziehung“ und „Unterricht“ wurden somit von vielen Menschen mit der Beeinflussung und Steuerung des freien Denkens und Handelns durch die Regierung gleichgesetzt und infolgedessen mit Argwohn betrachtet. Die Anzahl der Studenten an technischen Hochschulen nahm zu, und wegen des hohen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften wurde die berufliche Weiterbildung erneut betont.

Wie bereits erwähnt war die „Saemal-Undong“ ein wichtiger Bestandteil der Erwachsenenbildung der 70er Jahre. Diese Bewegung befasste sich hauptsächlich mit den vielfältigen Herausforderungen und Problemen des täglichen Lebens in Korea, trieb die moralische und geistige Aufklärung voran und behandelte Themen ökonomischer, militärischer und historischer Natur. Obgleich es sich bei der „Saemal-Undong“ nicht um eine ausgewiesene Bildungsbewegung handelte, war sie ihren Anhängern gegenüber jedoch auch bildend tätig. Unbestritten ist die Bedeutung der „Saemal-Undong“ für die

Wirtschaft des Landes und für die Verbreitung eines fortschrittlichen, zukunftsorientierten Gedankenguts; doch obwohl die „Saemal-Undong“ einen entscheidenden Beitrag zum außerordentlichen wirtschaftlichen Wachstum Südkoreas beitragen konnte, sah sich die Bewegung stets heftiger Kritik ausgesetzt, da sie im Geiste vieler Menschen untrennbar mit der verhassten Umgestaltungspolitik der Militärregierung verbunden war.

Eine zweite Form der Erwachsenenbildung der 70er Jahre bestand in der Gründung spezieller Einrichtungen zur beruflichen und technischen Weiterbildung (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a, S. 10), welche sowohl von der Regierung als auch von Privatpersonen oder Organisationen – beispielsweise von Fabrikanten oder Trägerschaften der Gewerbe- und Handwerksverbände – ins Leben gerufen wurden, um sich auf die neuen Arbeits- bzw. Lebensumstände jener Zeit einzustellen. Diese Einrichtungen hatten es sich zum Ziel gemacht, Arbeitskräfte konkurrenzfähig zu machen und strukturelle Veränderungen in der Arbeitswelt einzuleiten, um sich den neuen Bedingungen anzupassen.

Bei der dritten Form der Erwachsenenbildung der 70er Jahre wurde eine neue Art des Zweiten Bildungsweges für Erwachsene an speziellen Schulen eingerichtet (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a, S. 11), die den Teilnehmern eine Alternative zu öffentlichen Mittel- und Oberschulen bot. Menschen, die in ihrer Jugend keine Gelegenheit gehabt hatten, eine „normale“ schulische Bildung zu erwerben, hatten dadurch die Möglichkeit, sich ein gewisses Bildungsniveau anzueignen, um somit befähigt zu sein, ihre Aufgaben in Staat und Gesellschaft besser wahrnehmen zu können. Diese Ergänzungsschulen haben noch heute ihren Platz innerhalb der Erwachsenenbildung Südkoreas.

2.1.4 Pluralistische Weiterbildung in den 1980er Jahren

In den 1980er Jahren veränderte sich das Denken bezüglich der Erwachsenenbildung bzw. des Verhältnisses von praktischer Betätigung zur theoretischen Reflexion quantitativ und qualitativ in entscheidender Weise, da im Februar 1982 das „Sozialbildungsgesetz“ erlassen wurde (vgl. Choe Un-Sil et al. [최운실 외] 1993).

Die Institutionen der Erwachsenenbildung erlebten in Südkorea einen enormen Aufschwung und unterschiedlichste Einrichtungen wurden gegründet. Auch in den 80er

Jahren lassen sich drei Hauptströmungen erkennen: Freizeitgestaltung bzw. Freizeitbetreuung, Bildung als Mittel zur Förderung eines sozialen Bewusstseins sowie betriebliche Weiterbildung.

Wie in den Jahren zuvor erlebte Südkorea auch in den 80er Jahren auf politischer, ökonomischer, sozialer und pädagogischer Ebene massive Veränderungen. Innerhalb der Bevölkerung wuchs das Bedürfnis nach einer funktionierenden, „reifen“ Demokratie. Dank der kontinuierlichen wirtschaftlichen Entwicklung der Vergangenheit ließ sich ein stetiges ökonomisches Wachstum verzeichnen, bei welchem der Konsum der Bevölkerung die Produktionsmöglichkeiten nahezu übertraf; die soziale Ebene war nun durch das Aufbrechen althergebrachter Gesellschaftsstrukturen und einen gewissen Gruppenegoismus geprägt. Im Zuge der zahlreichen Umbrüche fand auf pädagogischer Ebene allmählich eine Bewegung hin zu einer demokratieorientierten Erziehung statt, und es wurden Bildungsreformen durchgesetzt, welche dazu führten, dass die Erwachsenenbildung als Teil des öffentlichen Bildungswesens im Grundgesetz verankert wurde. Man fasste die Erwachsenen- sowie die Weiterbildung unter dem Begriff „soziale Bildung“ (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a, S. 13) zusammen und erließ eine Reihe von Verordnungen und Gesetzen, die dieser einen gesetzlichen Rahmen gaben. Die Erwachsenenbildung wurde nicht mehr vorrangig als kompensatorische Aufgabe betrachtet, sondern vielmehr als gesellschaftliche Daueraufgabe für alle Bevölkerungsschichten verstanden. Die Anerkennung der Erwachsenenbildung als einer öffentlichen Aufgabe im System der staatlich-kommunalen Daseinsvorsorge führte in der Folge zu einem nachhaltigen quantitativen Ausbau von Institutionen, die sich mit der Erwachsenenbildung befassten. Dies bedeutete jedoch auch, dass sich die erwachsene Bevölkerung aufgrund der veränderten Lebensbedingungen völlig neuen Anforderungen stellen musste.

Das „Hankuk-Bangsongtongshin-Daehak“ (zu vergleichen mit einem Fernstudium in Deutschland), das 1972 zunächst als zweijähriger Kurs eingeführt und 1981 als vierjähriges Universitätsstudium anerkannt wurde, und das „Gaebang-Daehak“, welches eher einem Abendstudium ähnelt, wurden in der Folge eingerichtet.

Die Erwachsenenbildung der 1980er Jahren verstand sich in erster Linie als Einrichtung der allgemeinen Volksbildung, in der unterschiedliche Formen der Freizeitgestaltung im Mittelpunkt standen und durch welche das Volkswohl gefördert werden sollte. Auf dieser

Grundlage nahm die Bevölkerung die Erwachsenenbildung als persönliche Bereicherung an und entdeckte Kreativität und Eigeninitiative als Gegenkräfte zu bisherigen Konsumgewohnheiten, Kenntnisse und Methoden als Möglichkeit des kritischen Umgangs mit der Informationsvielfalt durch die Massenmedien sowie Sprachen bzw. Kultur als Vermittler im Kontext wachsender Internationalität und interkultureller Beziehungen. In dieser Form gab es unter anderem Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Rahmen von Universitäten für lebenslanges Lernen sowie im Bereich von medien- und kaufhauseigenen Kulturzentren. Eine nicht unbedeutende Kritik besagt, dass diese Kurse – bis auf wenige Ausnahmen – im Wesentlichen auf die gebildete Mittelschicht beschränkt blieben; Angehörige der Arbeiterschicht fühlten sich hingegen kaum angesprochen.

Als zweite Form der Erwachsenenbildung der 80er Jahre kann man die soziale Bildung zur Förderung des Bewusstseins der Bevölkerung nennen. Diese wurde von privaten und sozialen Bildungsgruppen, besonders den Gewerkschaften, religiösen Gruppen und universitären Kreisen, gefördert, so z. B. von der „YMCA“, „YWCA“, „Christian-Academy“ und „Yahak“ („heimliche Nachtschule“) (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a, S. 14; Hwang, Jong-Geon [황종건] 1994). Diese strebten hauptsächlich eine Politisierung der Teilnehmer und eine sogenannte „geistige Erweckung“ an. Sie versuchten, das Land durch die Beschäftigung mit der koreanischen Geschichte und Kultur sowie mit der Pflege der Muttersprache zu einer nationalen Identität zurückzuführen, um dadurch belebend und stärkend auf seine Gegenwart und Zukunft einzuwirken.

Einen dritten Schwerpunkt bildete die beruflich-betriebliche Bildung, die einen erheblichen Bedeutungszuwachs in Form der generellen Facharbeiterqualifizierung erlangte. Die damit verbundenen Wohltätigkeitsbestrebungen waren Folge der Industrialisierung und den daraus resultierenden sozialen und gesellschaftspolitischen Problemen sowie der Abwehr von demokratischen Tendenzen. Auch auf Unternehmensebene fand Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Zielen und Inhalten für die verschiedenen Qualifizierungsstufen statt und wurde zunehmend pluralisiert und spezialisiert.

2.1.5 Blütezeit der Erwachsenenbildung Südkoreas in den 1990er Jahren

Die Erwachsenenbildung Südkoreas befindet sich seit Beginn der 90er Jahre mit der „5. 31. Reform“ in einer Blütezeit, welche die Verwirklichung einer offenen Lerngesellschaft zum Ziel hat. 1999 wurde das „Erwachsenenbildungsgesetz“ (vgl. Hwang, Jong-Geon [황종건] 1994; Choe Un-Sil et al. [최운실 외] 1993) modifiziert und seit 2000 dann auch tatsächlich umgesetzt. Der Einfluss der Weiterbildung macht sich bemerkbar in Unternehmen, Regionen sowie Zivilorganisationen; ebenfalls ist er hinsichtlich der individuellen Lebensführung in der Gesellschaft präsent.

Der südkoreanische Staat nimmt für sich in Anspruch, seine Interessen hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Humankapitals geltend zu machen, welche sich aus dem Personalbedarf der Unternehmen ergeben sowie zur Versorgung der Regionen und Zivilorgane.

Wo zuvor die Schule als offizielle Einrichtung das Bildungsmonopol für sich beanspruchte, war die südkoreanische Regierung nun bestrebt, den Bildungsbereich nicht mehr allein auf die öffentliche Schulebene zu begrenzen, sondern ihn auch auf andere Ebenen – wie Altersstrukturen und Methoden bzw. Bibliotheken oder Privatuniversitäten – zu erweitern; ferner war man bestrebt, alle Bevölkerungsschichten zur bewussten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umschulungsprozessen in allen Lebensbereichen zu befähigen, ausgleichende Lernmöglichkeiten zu erweitern und dem einzelnen Gesellschaftsmitglied dadurch die Entfaltung seiner Persönlichkeit zu ermöglichen. Die traditionelle Vorstellung von der Endgültigkeit und Dauerhaftigkeit des in einer ersten Bildungsphase erworbenen Wissens ist überwunden und der lebensentscheidende Charakter von Schule und Hochschule für den beruflichen Werdegang in Frage gestellt. Unter anderem ist die Zahl der Einrichtungen für Erwachsenenbildung in Südkorea gestiegen, das Angebot aller Einrichtungen zudem vielfältiger und systematischer geworden, Abschlüsse sind nunmehr zu einem großen Teil verbindlich geregelt. Neue Gemeinschaften mit veränderten Interessen, mit einem stärkeren Bedürfnis nach Unterhaltung und Geselligkeit, treten in Form von Vereinen und Klubs in Erscheinung; erwachsene Menschen wollen zunehmend die in der Schule erhaltene Bildung während ihres gesamten Lebens hindurch erweitern.

Die Regierung Südkoreas versucht, diesen neuen Entwicklungen insofern Rechnung zu tragen, als von staatlicher Seite ein langfristig angelegter Plan namens „Zentrales- und

kommunales Institut des lebenslangen Lernens“ entwickelt wurde. Dessen Funktion besteht unter anderem darin, die Bildungspolitik für Erwachsene auszubauen, entsprechende Bildungsprogramme zu entwickeln, die Rolle der zentralen und regionalen Institutionen zu regeln sowie hauptberufliche Mitarbeiter für die Erwachsenenbildung auszubilden.

Darüber hinaus werden weitere Maßnahmen für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung ergriffen (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009a, S. 18-21): Eröffnung und erweiterte Möglichkeiten der Nutzung von staatlichen und öffentlichen Einrichtungen (wie Schule, Stadt- und Dorfbibliotheken, Museen usw.), Orientierung an der Mannigfaltigkeit der Nachfrage nach Erwachsenenbildung, Verknüpfung des Informationsnetzes der Erwachsenenbildung und Aktivierung des Fernunterrichts, wie zum Beispiel des Funkkollegs, durch Radio, Fernsehen bzw. Internet und der Rekurs auf Schule und Universität für Angebote der Erwachsenenbildung.

2.1.6 Die Jahrtausendwende: Richtung der gegenwärtigen Politik der Erwachsenenbildung

Das prägende Merkmal der koreanischen Erwachsenenbildung nach der Jahrtausendwende äußert sich darin, dass das im Jahr 1999 reformierte Erwachsenenbildungsgesetz seit 2000 erstmals tatsächlich umgesetzt wurde und darüber hinaus das Bemühen groß war, eine Datenbank der Erwachsenenbildung aufzubauen. Als die koreanische Regierung Ende der 1990er Jahre die schwere Finanzkrise mit Hilfe des IWF-Finanzhilfeprogramms überwand, sah sie den Schlüssel zu einer Förderung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit in der Erwachsenenbildungspolitik. Zu diesem Zweck wurde der Grundsatzplan zur Entwicklung von Humankapital entwickelt und das staatliche Berufsbildungsprogramm um verschiedene Formen der Erwachsenenweiterbildung erweitert, dies zu dem Zweck, das vorhandene Humankapital auf nationaler Ebene auszuschöpfen (vgl. Hwang, Jong-Geon [황중건] 1994; Choe Un-Sil et al. [최운실 외] 1993).

Nach diesem Plan wurde unter anderem ein passgenaues Programm für entlassene Arbeitnehmer, verheiratete ausländische Frauen und Senioren entwickelt und in die Tat umgesetzt; zudem gab es Bemühungen, Bildung und Arbeitsbeschäftigung miteinander in Einklang zu bringen. Es gelang aber nicht, mit Hilfe des Programms in ausreichendem Maße Beschäftigung für die genannten Gruppen zu erreichen, vielmehr wurden die

Grenzen der sogenannten „Bildung um der Bildung willen“ deutlich, das Programm bedurfte daher der Nachbesserung.

Das im Jahre 1999 reformierte und ab 2000 umgesetzte „Erwachsenenbildungsgesetz“ wurde im Dezember 2007 erneut grundlegend reformiert. Dem Gesetz von 1999 kam eine wichtige Rolle bei der Förderung der Erwachsenenbildung in Korea zu, doch ist aufgrund des wachsenden Interesses an Erwachsenenbildung die Nachfrage von Erwachsenen mit geringer Bildung und Analphabeten nach pädagogischen Angeboten gestiegen; diese Nachfrage hat damit neue Zielsetzungen der Erwachsenenbildung geschaffen, eine Entwicklung, welche auf die Notwendigkeit hinwies, mit der die Effektivität des Bildungssystems verbessert werden musste, was bislang nur nachlässig umgesetzt wurde. Die Verbesserung des Gesetzes hatte die Reformierung der ausführenden Organe auf regionaler und staatlicher Ebene zur Folge, außerdem die Gründung der „Erwachsenenbildungsförderanstalt“ durch die Vereinigung der drei Anstalten, nämlich der Fernuniversität von Korea, der Studienbescheinigungszentrale und der Erwachsenenbildungszentrale sowie der Anstalt zur Begutachtung akademischer Grade von Autodidakten zur Bildungsentwicklungsanstalt.

Tabelle 2

Erwachsenenbildungseinrichtungen in Südkorea

Formen	Merkmale (Gegenstand und Inhalte)
Allgemeine Soziale Bildungseinrichtung	- für alte Menschen und Frauen (i. d. R. Hausfrauen) - kostenlos, Vermittlung praktischer allgemeiner Erkenntnisse, elementarer Unterricht
Schule als soziale Bildungseinrichtung	- für Jugendliche, die keine Bildungsmöglichkeiten in öffentlichen Einrichtungen haben - kostenlos, als Ergänzungsschule, eigenes Curriculum, mit Zeugnis
Unternehmenseigene Bildungseinrichtung	- für die Fortbildung der Angestellten und Arbeiter des Unternehmens - bei der Personalabteilung von Wirtschaftsunternehmen/ Konzernen - Teilnahme an Trainingsprogrammen oder an Ausbildung, Vermittlung wirtschaftspraktischer Erkenntnisse
Medieneigene Bildungseinrichtung	- für Erwachsene (besonders hochqualifizierte Angestellte und Beamte oder wohlhabende Frauen) - hoher Preis, Ausbildung oder Fortbildung, manchmal rein

	gesellige Vereine und Klubs
Schul- und universitäts-zugehörige Bildungseinrichtung	- für Anwohner oder hochqualifizierte Erwachsene - Vermittlung alltagspraktischer allgemeiner Erkenntnisse oder Ausbildung bzw. Fortbildung
Einrichtung des privaten Unterrichts	- für Schüler und Erwachsene - Spezieller Fachunterricht (ähnlich der Nachhilfe in Deutschland) und Kunst (Spiel eines Musikinstrumentes, Mal- und Sportunterricht)
Öffentliche Sozialeinrichtung	- für die Anwohner - in Museum und Bibliothek, Unterhaltungsklubs, (Komma?) Museumsvereine
Bildungseinrichtung	Ausbildung für hauptberufliche Mitarbeiter der Erwachsenenbildung

Quelle: Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] (2009b). A White Paper on Lifelong Education [평생교육백서. 서울: 교육과학기술부]

2.1.7 Die Merkmale des koreanischen Erwachsenenbildungssystems

- a) Die koreanische Erwachsenenbildung wurde nicht aufgrund der Nachfrage seitens der Bevölkerung ins Leben gerufen, auch nicht, um eine grundsätzliche Bildung der Bevölkerung sicherzustellen; der eigentliche Grund lag vielmehr darin, dass die herrschenden politischen Kräfte, die ihre Macht ja nicht auf rechtsstaatlichen Grundsätzen aufbauen konnten, in dem Reformkonzept eine Möglichkeit sahen, mit welchem sie eine sichtbare Veränderung der Gesellschaft dokumentieren konnten, um sich so die breite Unterstützung der Öffentlichkeit zu sichern bzw. die eigene Machtposition zu festigen.
- b) Die Form der Weiterbildung, die sich in der koreanischen Gesellschaft nach den 1980er Jahren im Wesentlichen entwickelte, ist die Personalentwicklung. Diese hat eine doppelte Funktion, zum einen die gesellschaftliche Funktion der Sicherung guter Arbeitskräfte, zum anderen die Funktion der Sicherung sozialer Anpassungsfähigkeit. Diejenigen, an die sich die Weiterbildung richtet sowie die Inhalte der Weiterbildung selbst sind sehr heterogen und reichen von einfacher Arbeiterbildung bis hin zur Weiterbildung von Unternehmensdirektoren, die auf hochentwickelte Technik und Managementfähigkeiten zielt.
- c) Als Problem stellt sich dar, sowohl Gelegenheiten zur Bildung als auch gleichzeitig

Bildungsinhalte für die Mittelschicht zu schaffen, da sich die regionale Entwicklungsungleichheit der koreanischen Gesellschaft im Bildungssystem widerspiegelt. Bildungsinhalte wurden oft auf die Förderung der allgemeinen Kultur und von Freizeitaktivitäten begrenzt, da die Gelegenheit zur Weiterbildung hauptsächlich in den großen Städten gegeben war. Bildungsprogramme konnten daher nicht den neuen Anforderungen der Bevölkerung genügen, sondern in den meisten Fällen nur herkömmlichen Bedürfnissen Rechnung tragen, so dass sie letzten Endes zur Beibehaltung der traditionellen Sozialstruktur beitrugen.

- d) Wenn man den Bildungsentwicklungsplan von 1995 als den Plan ansieht, der die Basis für die koreanische Erwachsenenbildung in ihrer heutigen Form bildet, kann man sein Hauptcharakteristikum in dem Zusammenhang erkennen, den er zwischen dem utopischen pädagogischen Ideal der UNESCO (1972) als ideologischem Wert und der auf wirtschaftliche Interessen zielenden Absichtserklärung der OECD (1996 und 1998) herstellt, welche Menschen als Humankapital begreift. In den Phasen von Theoretisierung und Ausführung der Erwachsenenbildung stehen diese gegensätzlichen Aspekte oft im Konflikt miteinander, wenngleich sie mitunter auch harmonisieren.

2.2 Die Erwachsenenbildung an der Universität

2.2.1 Merkmale und zusammenfassende Darstellung der Erwachsenenbildung an der Universität

Die universitäre Erwachsenenbildung, wie auch die Geschichte der Erwachsenenbildung in Südkorea selbst, blickt auf eine relativ kurze Vergangenheit zurück.

Nachdem die GyeMyoung Universität in DaeGu in den 1970er Jahren die erste Veranstaltung unter dem Namen „Erwachsenenbildung“ für die Bevölkerung veranstaltete, wurde in den 1980er Jahren das System, innerhalb dessen die Universitäten Erwachsenenbildung veranstalten, herausgebildet sowie die ersten entsprechenden Gesetze erlassen. Die erste Universität, die eine zentrale Stelle zur Erwachsenenbildung einrichtete, war die Ewha-Frauenuniversität im Jahre 1986. Danach richteten auch andere Universitäten zentrale Stellen zur Erwachsenenbildung ein, wodurch das System der Erwachsenenbildungszentrale an den Universitäten schnell expandierte (1986: 3 Zentralen; 1996: 118

Zentralen; 2007: 415 Zentralen). Die Erwachsenenbildungszentrale ist eine von der Universität selbst organisierte und veranstaltete Einrichtung, die nach § 25 des Erwachsenenbildungsgesetzes unter der Verantwortung der Universitätsrektoren steht. Die Situation der Erwachsenenbildungszentralen im Jahre 2007 ist aus der folgenden Tabelle ersichtlich (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009b).

Tabelle 3

Die Situation der Erwachsenenbildungszentralen an den Hochschulen

Klasse		Schule	Kurse	Studenten
	Universität	175	12.806	387.882
	Erziehungsuniv.	11	209	5.839
	Fernuniv.	1	9	1.864
	Industrieuniv.	14	329	9.455
	Technische Univ.	1	-	-
	Aufbaustudium	36	342	8.277
	Online-Univ.	15	152	8.497
	Unternehmensuniv.	1	-	-
Fachhochschule		148	3.825	99.241
	Meisterhochschule	11	643	2.218
	Sonstige Hochschule	2	3	166
Summe		415	18.318	523.439

Quelle: Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] (2009b). A White Paper on Lifelong Education [평생교육백서. 서울: 교육과학기술부]

Ein Hochschulstudium ist nicht mehr länger lediglich einem begrenzten Personenkreis vorbehalten, mittlerweile sind 80 Prozent¹ der Schulabgänger hochschulzugangsberechtigt. Tatsächlich war in der koreanischen Gesellschaft die Universität dem allgemeinen Publikum bislang nur schwer zugänglich. Wenn man nicht unmittelbar nach dem Abitur ein Studium beginnt, lassen die Strukturen es nur schwer zu, als Erwachsener wieder zur Universität zugelassen zu werden. In dieser Situation, in der zwar eine hohe Nachfrage nach Hochschulbildung bestand, der Zugang aber weiterhin beschränkt blieb, war das Bedürfnis all jener, die nicht die Möglichkeit zu einer Hochschulausbildung gehabt hatten, nach den Möglichkeiten der Erwachsenenbildung sehr groß. Aus diesem Grund besteht hinsichtlich der Erwachsenenbildung eine größere Nachfrage an Universitäten als an anderen Institutionen.

¹ Im Jahre 1992 waren 55,3 % der Schulabgänger hochschulzugangsberechtigt und im Jahr 2009 schon über 80 % (vgl. Statistics Korea 2009).

Darüber hinaus dient die Erwachsenenbildungszentrale auch als Finanzquelle für die steigende Zahl der Universitäten, deren Finanzbedarf im harten Wettkampf mit anderen Universitäten groß ist. Hierin liegt auch der Grund für die größer werdende Bedeutung der Erwachsenenbildung an den Universitäten. Die Bevölkerungsstruktur in Südkorea ändert sich schnell aufgrund der niedriger werdenden Geburtenrate, so dass sich – wie aus der Bevölkerungsstatistik hervorgeht – der hochschulberechtigte Bevölkerungsanteil drastisch reduzieren wird. Innerhalb von nur wenigen Jahren könnten die Universitäten in ernsthafte Finanzierungsschwierigkeiten geraten, ausgelöst von den sinkenden Einschreibungszahlen als Folge des Rückgangs der Geburtenrate.

Als Alternative denken die Universitäten schon heute an eine stärkere Förderung der Erwachsenenbildung, also Bildung für Erwachsene im Alter von 30 oder auch mehr als 40 Jahren, um ihre Finanzressourcen zu sichern (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009b).

Hinzu kommen aber auch ideologische Gründe. Die Zunahme der Erwachsenenbildung ist nämlich auch darauf zurückzuführen, dass Universitäten in verstärktem Maße ihre pädagogische Rolle und Verantwortung betonen wollen und damit zur Verbesserung der Lebensqualität der örtlichen Bevölkerung beitragen sollen. So stellen einige universitäre Maßnahmen – wie die Öffnung von Sportanlagen und Bibliotheken mit der Möglichkeit Bücher auszuleihen, aber auch die Möglichkeit der Teilnahme an von der Universität veranstalteten Bildungsangeboten – die konkrete Umsetzung der Neugliederung in Richtung der offenen Universität mit den Inhalten der Erwachsenenbildung dar.

Die Nachfrage der Bevölkerung nach universitärer Erwachsenenbildung ist somit sehr hoch, wobei öffentliche Ausbildungseinrichtungen (21,2 %), dicht gefolgt von der Universität (18,6 %), bevorzugt werden (vgl. Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] 2009b).

2.2.2 Verwaltungsmerkmale der Erwachsenenbildung an koreanischen Universitäten

Nach der Betrachtung von Teilnehmern, Teilnahmemotivation, Kursverwaltung und -methode, Bildungsgestaltung, Bewertung sowie Anerkennung der Abschlüsse lassen sich folgende Charakteristika der Erwachsenenbildung an koreanischen Universitäten feststellen:

- a) Die Teilnehmer setzen sich hauptsächlich aus Hausfrauen, Angestellten und Senioren zusammen. Der Anteil der Frauen liegt mit 80,4 Prozent viermal höher als derjenige der Männer (19,6 %). Im „Allgemeinen Kulturkurs“ beträgt der Anteil der 30- bis 40-jährigen mehr als 60 Prozent (vgl. Statistics Korea 2009). Im Seniorenkurs dagegen sind die meisten Studenten zwischen 50 und 60 Jahren. Hinsichtlich des Schulabschlusses ist der Anteil der Oberschulabsolventen mit 36 Prozent (vgl. Statistics Korea 2009) am größten, in einigen Kursen zur Erweiterung technischer Fachkenntnisse bzw. zur beruflichen Weiterbildung im technischen Bereich befinden sich mehr Hochschulabsolventen, während an den fernuniversitätsähnlichen Kursen und am Kulturkurs vorwiegend Oberschulabsolventen teilnehmen.
- b) Das Erlernen einer neuen Technik bzw. der Erwerb neuer Kenntnisse bilden die Teilnahmemotivation in 79,4 Prozent der Fälle, gefolgt von der Teilnahme aus beruflichen Gründen, der Berufsförderung und Geschäftsgründung (58,8 %) und schließlich aus freizeitbedingten Gründen (58,7 %) (vgl. Statistics Korea 2009).
- c) Kursverwaltung und -methode: An den meisten Universitäten beträgt die Dauer des Kurses wie auch die eines Universitätssemesters vier Monate bzw. fünfzehn Wochen. Der Kurs findet einmal in der Woche für zwei oder drei Stunden statt. Der allgemeine Kulturkurs dauert ein Semester, der Fachkenntniskurs, gestaffelt nach den Kursen für Anfänger und Fortgeschrittene, ein bzw. zwei Jahre. Die Unterrichtsstunden finden am Vormittag, Nachmittag oder auch in den Abendstunden statt, wobei die Abendkurse tendenziell zunehmen. Als Unterrichtsmethode werden Diskussionen, Referate, Besichtigungen sowie praktische Übungen verwendet, die meistgenutzte Methode aber ist die Vorlesung.
- d) Als Unterrichtsräumlichkeiten werden im Allgemeinen die Räume der veranstaltenden Universität genutzt, wenngleich viele Universitäten zunehmend ein eigenes Gebäude für die Erwachsenenbildung zur Verfügung stellen; dazu gehören Hörsaal, Seminarraum, Professorenzimmer, Verwaltungsraum und Halle.
- e) Bewertung und Anerkennung der Abschlüsse unterscheiden sich von jenen der

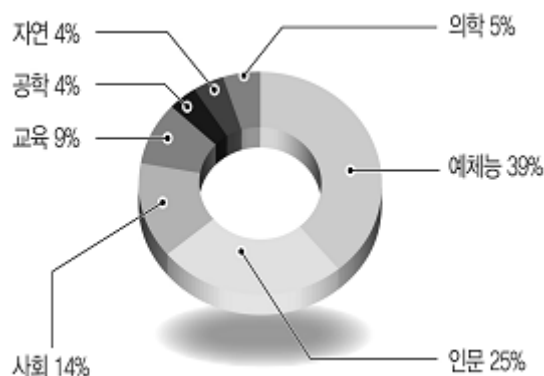
eigentlichen Universität. So gibt es fast keine zu erarbeitende Aufgaben oder Klausuren; stattdessen erfolgt die Bewertung meist aufgrund von Anwesenheit und Teilnahme, wobei in vielen Kursen eine Anwesenheit von 80 Prozent (vgl. Statistics Korea 2009) für eine Note bzw. einen Leistungsnachweis ausreicht. Zwar werden die meisten Scheine und Noten gesellschaftlich nicht anerkannt, bei den fernuniversitätsähnlichen Kursen oder bei den Kursen zur Erweiterung von Fachkenntnissen gibt es aber eine Tendenz zur Anerkennung dieser von den Universitäten ausgestellten Leistungsnachweise.

2.2.3 Erwachsenenbildungsprogramme an den koreanischen Universitäten

Wie das Diagramm zeigt, bilden geisteswissenschaftliche Kurse (25 %) und das Kunst-Sport-Programm die Hauptanteile am Erwachsenenbildungsprogramm an den koreanischen Universitäten. Die Erwachsenenbildungskurse an der Universität haben folgende Anteile:

Abb. 1

Anteile der Erwachsenenbildungskurse an der Universität



Naturwissenschaft: 4 %
 Technik: 4 %
 Medizin: 5 %
 Erziehung: 9 %
 Sozialwissenschaft: 14 %
 Geisteswissenschaften: 25 %
 Kunst-Sport: 39 %

Quelle: Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] (2009b)

Die Erwachsenenbildungszentralen an den Universitäten können allerdings nur in begrenztem Umfang die Förderung der örtlichen Erwachsenenbildung sicherstellen. Die Organisation der Erwachsenenbildung in der lokalen Gesellschaft kann von ihnen nicht übernommen werden. Hinzu kommt, dass hauptsächlich die allgemeinen Kulturprogramme – wie Geisteswissenschaften, Kunst und Sport – angeboten werden, da diese die höchsten Gewinne erzielen. Dadurch befinden sie sich in der Situation, die Förderung der lokalen Bevölkerung über die unterschiedlichen Erwachsenenbildungsmethoden wie Erwachsenen Grundbildung, Berufsbildung und demokratische Zivilerziehung nicht sicherstellen zu können.

Die Regierung hat den „Gesamtförderungsplan für die Erwachsenenbildung zwischen 2008 und 2012“ im Jahre 2008 veröffentlicht. In diesem hat sie die Reform der Funktion der Universität als regionaler Erwachsenenbildungsorganisation mit Hochschulerziehungsniveau hervorgehoben. Danach soll die Förderung der Erwachsenenbildung im Rahmen eines Projektes an den Universitäten betrieben werden. Das Projekt soll die öffentliche Funktion der Erwachsenenbildungszentrale an den Universitäten stärken und für gesellschaftlich bislang davon ausgenommene Gruppen in der regionalen Bevölkerung die Gelegenheit zu einem Studium mit Hochschulniveau bieten. Darüber hinaus sollen auch die Grundlagen für die Anerkennung der Studienabschlüsse gelegt werden sowie eine Verbesserung des Qualitätsniveaus der regionalen Erwachsenenbildung durch die Schaffung eines Netzwerks zwischen Universität und regionalen Erwachsenenbildungsorganisationen erreicht werden.

Tabelle 4

Hauptbereich und Inhalt des Erwachsenenbildungsprogramms an der Universität

Bereich	Inhalt
Grundlegende Berufsfähigkeits-Bildung	Kommunikation und Informatisierung, welche der Vermittlung grundlegender Beschäftigungsfähigkeiten dienen; Grundlagen-vorträge zu geistes- und naturwissenschaftlichen Themen
Demokratische Zivil-erziehung	Lösung des regionalen Konfliktes, Zusammenführung der Generationen, Verständnis fremder Kulturen
Regionalentwicklungs-erziehung	Förderprogramm zum Regionalführer, Entwicklungsprogramm für Bauerngemeinden, Hilfe- und Förderprogramm für regionale Schulen mit nur geringen pädagogischen Fachkenntnissen

Lebensplanprogramm für Rentner	Das Programm für Rentner der künftigen Senioren generation, zur Planung des Dritten Lebensalters
Bildungsprogramm für den Erwerb des akademischen Grades durch fernuniversitäts-ähnlichen Kurse	Durch einen 4-stufigen fernuniversitätsähnlichen Kurs, der sich aus Allgemeinstudium, Grundfachkenntnis- und Vertiefungskurs zusammensetzt, kann der akademische Grad erworben werden

2.3 Forschungstendenzen in der Erwachsenenbildung Südkoreas

2.3.1 Die allgemeine Forschungstendenz in der Erwachsenenbildung

Der eigentlichen Forschung zur Erwachsenenbildung in Südkorea ging die praktische Umsetzung voraus, so dass die späteren Studien auf bereits gemachten Erkenntnissen basierten; folglich stand stets die praktische Ausführung und nicht die Theorie im Mittelpunkt der Studien. Die Diskussion, Theoretisierung, Entwicklung bzw. Praxis ausländischer Erwachsenenbildung wurden zuerst auf staatlicher Ebene geführt, weswegen die ersten Studien dazu erst lange nach der Planung und Einführung der Erwachsenenbildung in Korea abgefasst wurden. Hinzu kam, dass die erste Studie den sich schnell entwickelnden Anforderungen der Praxis auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung nicht genügte (vgl. Gwag Sam-Gun und Choe Yun-Jeong [곽삼근, 최윤정] 2005). Seit 1990 jedoch hat die Forschung zur Erwachsenenbildung quantitativ in bedeutendem Maße zugenommen und zugleich eine qualitative Verbesserung erfahren.

Die erste wissenschaftliche Arbeit über die koreanische Erwachsenenbildung ist die „Sozialbildungstheorie“ von Dong-Sun Kim aus dem Jahr 1954 (vgl. Hwang Jong-Geon [황종건] 1994). Danach wurde die „Sozialbildungstheorie“ von Jong-Gun Hwang und anderen acht Wissenschaftlern als 11. Ausgabe des „Modernen Bildungswerks“ veröffentlicht, das damit das erste Gesamtwerk zur südkoreanischen Bildungsentwicklung war. 1973 gab es den „Seminarbericht für die Erwachsenenbildungsentwicklung“ des Korea-Komitees der UNESCO. Nach der Abstimmung über das Sozialbildungsgesetz im koreanischen Parlament im Jahre 1982 wuchs die Zahl der Wissenschaftler und damit auch die Anzahl der Studien schnell an.

Das damalige „Korea-Sozialbildungsgesamtwerk“ des Korea-Sozialbildungs-Verbandes beinhaltet die gesamte Durchführungspraxis der Sozialbildung mit einer Liste von

Organisationen, Dokumenten und Gesetzen, die sich damals mit der Sozialbildung in Südkorea befassten. Die damaligen Studienberichte entsprachen dabei eher der Vorstellung, die man von ausländischen Theorien hatte oder von Texten, die als Vorlesungsmaterial in der Universität verwendet wurden, als dass sie echte Studien zur Erwachsenenbildung gewesen wären.

In den 1990er Jahren wurde zum ersten Mal die Bedeutung der Erwachsenenbildung als Ziel der Staatspolitik hervorgehoben, so dass diese nunmehr gezielt gefördert wurde. Vermehrt erschienen jetzt Publikationen über Erwachsenenbildung, auch wurden wissenschaftliche Vereine wie zum Beispiel der Korea-Weiterbildungsverein, der Korea-Erwachsenenbildungsverein, der Korea-Industriebildungsverein oder der Korea-Human-kapital-Entwicklungsverein gegründet. Gegenwärtig werden jedes Jahr zahlreiche Studienberichte über Erwachsenenbildung durch diese Vereine sowie durch staatliche Forschungsinstitute veröffentlicht.

Die Studien über koreanische Erwachsenenbildung ab den 1990er Jahren bis 2009 befassen sich mit folgenden Forschungsbereichen: Forschung über Begriff und Bereich der Erwachsenenbildung, Diskussion über das wissenschaftliche Erscheinungsbild der Erwachsenenbildung, Selbstverständnis der Studenten, Forschung über Programmausführung und Erwachsenenbildungspolitik, Diskussion über die Forschungsmethoden zur Erwachsenenbildung.

Im Einzelnen befassen sich die Forschungsbereiche daher mit folgenden Themen:

- a) Eine Forschungsrichtung definiert den Begriff bzw. Bereich der Erwachsenenbildung als horizontale und vertikale Vereinigung von Entwicklungsstufen und Lebensumwelten der Menschen, welche diese beiden Bereiche zusammenfasst (vgl. Gim Jong-Seo et al. [김종서 외] 2000). Eine andere Forschungsströmung hingegen sieht die Erwachsenenbildung auf der zeitlichen Ebene als lebenslange Erziehung und auf der räumlichen als Erziehung in Familie, Schule, Beruf, in der örtlichen Gemeinschaft oder auch in der virtuellen Welt (vgl. Gwon Dae-Bong [권대봉] 2001). Nach dem Verständnis eines weiteren Forschungsansatzes (vgl. Han Sung-Hui [한승희] 2001; Gim Jin-Hwa [김진화] 2006) wird die Erwachsenenbildung als ökologische Lernumwelt oder Lebensumwelt des Menschen angesehen. Gemäß anderen Forschungsansätzen ist der Gegenstand der Erwachsenenbildung eher das Lernen und weniger die

Erziehung, oder diese befassen sich mit dem System, in welchem das Erwachsenenbildungsgesetz wirksam umgesetzt werden kann sowie mit dem Begriff der Andragogik, die sich mit dem Erwachsenen als Objekt von Bildung und als zugleich lernendes Subjekt beschäftigt.

- b) Bei der Diskussion über die wissenschaftliche Bedeutung der Erwachsenenbildung hat Jeong U-Hyeon (vgl. [정우현] 1991) als Erster mit der Differenzierung begonnen zwischen ihrer Bedeutung als einer Wissenschaft, die zur Sozialbildungswissenschaft (wie die Erwachsenenbildungswissenschaft früher hieß) gehört. Als Gwag Sam-Gun und Choe Yun-Jeong (vgl. [곽삼근, 최윤정] 2005) die wissenschaftlichen Zeitungen zur Erwachsenenbildung analysierten, berichteten sie von gravierenden Mängeln der Forschungen zur Erwachsenenbildung als „Wissenschaft“. Sie stellten fest, dass weitere Forschungsarbeiten zur wissenschaftlichen Bedeutung notwendig waren, und setzten sich zum Ziel, eine eigene Forschungsmethode speziell für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung zu entwickeln.
- c) Eine der Forschungsrichtung beschäftigt sich mit den Kursteilnehmern selbst. Sie analysiert die verschiedenen Bezugspunkte wie die Entscheidung zur Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen, die Teilnahmemotivation oder reale Situationen wie Lebensumwelt der Kursteilnehmer, ihre Lernmethoden bzw. -strategien und die Lernphasen (vgl. Kim Jin-Hwa, Ko Yeong-Hwa, und Seong Su-Hyeon [김진화, 고영화, 성수현] 2007).
- d) Im Rahmen der Forschung zu Programmgestaltung bzw. zu Erwachsenenbildungspolitik ist der sich auf Frauen beziehende Teil der Forschung ausschlaggebend (vgl. Na Yun-Gyeong [나윤경] 2007). Die Forschung zur Programmevaluation beinhaltet meist auch die Forschung über Maßstäbe oder Maßstabentwicklung der Programmevaluation; in Kürze sollen ebenfalls Untersuchungen zur Zufriedenheit hinsichtlich des Angebots erfolgen sowie eine Wirkungsanalyse durchgeführt werden.
- e) Bei der Kontroverse zu Forschungsmethoden über Erwachsenenbildung

herrscht jene Strömung vor, die sich mit der wissenschaftlichen bzw. objektiven Erforschung der Bildungsanbieter befasst. Die meisten Untersuchungen bestanden in der Auswertung von Dokumenten, zu denen in Kürze die qualitative Feldforschung durch Umfragen hinzukommen wird. Indes gab es keine sich auf Experimente stützende Forschung. Seit kurzem allerdings werden qualitative Forschungsmethoden verwendet wie die Teilnehmerbeobachtung (vgl. Go Yeong-Hwa & Kim Jin-Hwa [고영화, 김진화] 2007), die Eigenschaften der Studenten genau betrachtet sowie Gespräch und Lebenslaufforschung einsetzt (vgl. Yi Gyeong-Hui & Bak Seong-Hui [이경희, 박성희] 2006). Dies bleibt aber bislang die Ausnahme.

2.3.2 Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung

Die über die Teilnehmer an Erwachsenenbildungsmaßnahmen erzielten Forschungsergebnisse werden unter besonderer Berücksichtigung des Bildungshintergrundes, der Teilnahmemotivation, des Zufriedenheitsfaktors sowie des Negativfaktors formuliert.

- a) Hinsichtlich der Forschung über die Hintergründe der Teilnehmer wird insbesondere berücksichtigt, in welcher Beziehung Schulabschluss, Beruf, Alter und Geschlecht zur Erwachsenenbildung stehen. Yi Jin-An (vgl. [이진안] 1998) nennt drei Faktoren als ausschlaggebende Gründe, nämlich Alter, Schulabschluss bzw. Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit und erforscht den Zusammenhang zwischen diesen drei Faktoren. Die meisten Teilnehmer waren in ihren 20ern, die wenigsten in ihren 50ern, weil sich bei diesen die Faktoren Schulabschluss und mangelndes Selbstvertrauen am negativsten auswirkten. Sin Hyen-Guk (vgl. [신현국] 2001) nennt als wichtigsten Faktor den Schulabschluss, weswegen 85,5 Prozent der Teilnehmer einen Oberschulabschluss besitzen.
- b) Teilnahmemotivation: Yi Jeong-Ui (vgl. [이정희] 1997) nennt als wichtigsten Faktor für die Teilnahmemotivation berufliche Gründe. Für ihre berufliche Entwicklung und Förderung nahmen die Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen teil. Im Einzelnen gaben zwei Drittel der Männer und die Hälfte der Frauen

berufliche Gründe als wichtigsten Faktor für ihre Motivation an. Nach Kwon Du-Sung (vgl. [권두승] 1999) sind für die Teilnehmer wichtige Motivationsfaktoren die Freude am Lernen, den Nutzen für das weitere Leben sowie die Erweiterung der kulturellen Kenntnisse. Yi Sang-Mi (vgl. [이상미] 2004) unterscheidet drei Aspekte der Motivation: die auf das Lernen selbst gerichtete Motivation, die zielgerichtete Motivation und die auf Aktivität gerichtete. Wichtigster Faktor war für die erstgenannte Gruppe das Lernen selbst, für die zweite der Erwerb berufsbezogener Bildung, für die letzte die Erweiterung des menschlichen Netzwerkes, also das Inkontakttreten mit anderen Menschen.

- c) Bak Mi-Gyeong (vgl. [박미경] 2001) hat diverse Faktoren für die Zufriedenheit der Teilnehmer analysiert: Die Bildungsinhalte sollten den Interessen der Studenten entgegenkommen und sie sollten diese verstehen können; außerdem sollten die Lernziele angepasst werden und im realen Leben nutzbar sein können. Darüber hinaus sollte die Bildungseinrichtung bequem erreichbar sein, die Bildungsanlage selbst sollte sich als geeignet erweisen und wechselnden Teilnehmerzahlen angepasst werden können. Sin Hyen-Guk (vgl. [신현국] 2001) hat in seiner Studie festgestellt, dass von noch größerer Bedeutung für den Grad der Zufriedenheit die Qualität der Lehre und der Lehrer sind, bedeutsamer als die Umgebung und die soziale Gruppe. Nach Yi Sang-Mi (vgl. [이상미] 2004) ist die von den Lehrern eingenommene Rolle bzw. ihr Verhalten den Studenten gegenüber sogar der wichtigste Faktor für die Zufriedenheit.
- d) Als Negativfaktoren hinsichtlich der Teilnahme an Maßnahmen der Erwachsenenbildung nennt (vgl. Kwon Du-Sung [권두승] 1999) zum einen den Systemfaktor, also Erziehungs- bzw. Lehrqualität und -methode, zum anderen individuelle Faktoren wie mangelndes Selbstvertrauen sowie den Faktor durch das Umfeld bedingte Faktoren wie Kurszeit und Verkehrssituation. Von diesen drei Faktoren sieht er den individuellen Faktor als den am stärksten wirkenden an, selbst wenn dieser den Teilnehmern nicht bewusst sein mag. Auch Jeong In-Sun und Choe Un-Sil (vgl. [정인순, 최운실] 2001) sehen diese drei Faktoren – den Organisations- bzw. Systemfaktor, den Individualfaktor und den des Umfeldes – als die drei vorrangigen an und haben diese wiederum in 24 weitere aufgeteilt. Ähnliches gilt

auch für die obengenannte Forschungsarbeit von Kwon Du-Sung (vgl. [권두승] 1999). Daher werden diese Faktoren als wichtige Bestandteile für die Erforschung der Negativfaktoren genutzt.

2.4 Modernisierung, Bildungsstreben, Schullaufbahn-Ideologie und Religiosität in Südkorea

2.4.1 Modernisierung in Südkorea

Was die Modernisierung in Südkorea äußerst interessant erscheinen lässt, ist vor allem der Umstand, dass die intensive Modernisierungsdynamik des Landes einen nur sehr kurzen Zeitraum umfasst. Wenn die Zeiterfahrung in modernen Gesellschaften im Allgemeinen durch eine „Beschleunigung der Zeit“ gekennzeichnet werden kann (vgl. Berman 1988; Nowothny 1989), so lässt sich der Modernisierung in Südkorea als die einer „doppelten Beschleunigung“ (vgl. Shin 2003, S. 11) bezeichnen, da bei den Modernisierungsschüben in Südkorea die Destruktions- und Rekonstruktionsprozesse durch eine „permanente Erneuerung der Gegenwart“ (vgl. Therborn 1995, S. 126 f.) im modernen Zeitalter noch intensiver beschleunigt wurden.

Darüber hinaus nennt Shin (2003) ein weiteres Merkmal des Modernisierungsprozesses in Südkorea erwähnt, nämlich die hohe historische Kontingenz der Modernisierungspfade und die Kontingenzerfahrung der Koreaner im Modernisierungsprozess. Der Begriff „Kontingenz“ bedeutet hier Unbestimmtheit und Unvorhersehbarkeit des Geschichtsverlaufs. Luhmann (1992) ordnet den Begriff semantisch in vergleichbarer Weise zwischen „Notwendigkeit“ und „Zufälligkeit“ ein.

In diesem Sinne muss jeder Prozess sozialen Wandels im modernen Zeitalter kontingenten Charakters sein, es sei denn, der Geschichtsverlauf in einer Gesellschaft wäre von einem einzigen übermenschlichen Drahtzieher der Geschichte bestimmt oder aber die Komplexität der Interaktionskette würde die Reichweite menschlicher Intelligenz überschreiten. Somit besteht die Besonderheit bezüglich der Geschichte der Modernisierung in Südkorea nicht in ihrer Kontingenz als solcher, sondern in der Intensität der Kontingenzerfahrung (vgl. Shin 2003).

Historische Prozesse ökonomischer, kultureller und politischer Modernisierung sind in

Korea schon seit Jahrhunderten in Gang und noch heute bilden traditionelle kulturelle Einrichtungen und Institutionen einen wichtigen Bestandteil der modernen südkoreanischen Gesellschaft. Aber die spezifischen Merkmale und Konstellationen der südkoreanischen Moderne sind in der Geschichte des Landes völlig neu: rapides Wirtschaftswachstum, starke wirtschaftliche Konkurrenz, hohes Bildungsniveau der Bevölkerung, Streben nach Bildung und Schullaufbahn-Ideologie.

Im Folgenden werden einige wichtige historische Modernisierungsereignisse der letzten Jahrhunderte stichpunktartig genannt.

Tabelle 5

Phasen des gesellschaftlichen Modernisierungswandels in Südkorea

<p>Vormoderne Gesellschaft (1876-1945)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Öffnung des Landes (1876) - Auflösung der Ständegesellschaft durch die „Gabo-Reform“ und den gescheiterten landesweiten Bauernaufstand (1894) - Militärische Eroberung und Annexion des Landes durch die Japaner (1910-1945) sowie selektive Einführung von Industrie und Kapitalismus
<p>Übergangsphase (1945-1963)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Befreiung von der japanischen Kolonialmacht durch die USA und Sowjetunion, schließlich Teilung des Landes (1945) - Etablierung einer kapitalistisch-antikommunistischen Ordnung und Gründung des Nationalstaates (1948) im Süden unter der Militärregierung der US-Besatzungsarmee - Bürgerkrieg in Südkorea kurz vor Ausbruch des Koreakriegs (1948-1950); anschließend Koreakrieg mit Beteiligung Chinas und der USA (1950-1953) - Wiederaufbau nach dem Krieg - Demokratische Bürgerrevolution (1960) - Gegenrevolution des Militärs nach Militärputsch (1961) - Wahl des Diktators Park Chung Hee zum Präsidenten (1963)
<p>Transformation zur industriellen Gesellschaft (1963-1987)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stabilisierung des autoritären Staates - Wirtschaftlicher Aufschwung unter der Militärmacht - Durchsetzung und Etablierung des kapitalistischen Industriesystems - Rasante Urbanisierung von Zentrum und Peripherie - Demokratischer Bürgeraufstand nach dem Tod des Diktators Park Chung Hee (1979-1980) - Massiver demokratischer Bürgeraufstand (1987) und Beginn des Prozesses politischer Liberalisierung und Demokratisierung

Aufbau einer industriellen Gesellschaft (1987 bis zur Gegenwart)

- Ablösung der Militärregierung
- Demokratiebewegungen, gewerkschaftliche Aktivitäten
- Wahl des ehemaligen Dissidenten Kim Dae Jung zum Präsidenten des Landes (1997)
- Wahl des ehemaligen Menschenrechtsanwaltes Roh Moo Hyun zum Präsidenten (2002)
- Massenkonsum durch Einkommenssteigerung
- Bildung der Großstadtregion durch Suburbanisierung

Bei Betrachtung der oben dargestellten Ereignisse des modernen Südkorea sind kontinuierliche Modernisierungstendenzen unverkennbar: Industrialisierung, Marktwirtschaft, Massenkonsum, Monopolisierung der Staatsgewalt, Demokratisierung, Pluralisierung usw. Diese Prozesse waren jedoch kontingent, denn erstens besteht keine notwendig kausale Beziehung zwischen den jeweiligen Teilprozessen (z. B. Wirtschaftswachstum und Menschenrechte, Staatsgewalt und Demokratie), zweitens haben die spezifischen Charaktere, Richtungen, Tempora und Träger der Modernisierung mehrmals radikale Umwälzungen, Rückwendungen, Zerstörungen und Wiederbelebungen erlebt und schließlich hingen diese Wendepunkte der Modernisierungspfade in erheblichem Maße von dem angespannten und nicht prädestinierten Verlauf der Handlungs- und Interaktionsdynamik zwischen den entscheidenden Akteursgruppen ab (vgl. Shin 2003, S. 10).

Wie erwähnt hat Südkorea den Modernisierungsprozess, für welchen die westlichen Gesellschaften mehrere Generationen benötigten, innerhalb einer Generation nachgeholt. Wegen dieser spezifisch historischen Entwicklung ist die Modernisierung in Südkorea als komprimiert, räumlich ungleich und implantiert zu bezeichnen (vgl. Kim 2003).

„Komprimierte“ Modernisierung (vgl. Shin 2003, S. 11; Han Sang-Jin [한상진] 2008, S. 48) bedeutet, dass die rasche Industrialisierung durch ein eigenes Bündnis zwischen einem autoritären Staat und dem Großkapital unter der Ägide der USA innerhalb einer Generation durchgeführt wurde und daher Politik und Planung sich ausschließlich auf gezielte Investitionen und Subventionen konzentrierten. Diese selektive Förderpolitik führte allerdings zu zunehmender gesellschaftlicher und räumlicher Diskrepanz.

Dementsprechend wurde der Industrialisierungs- bzw. Modernisierungsprozess in bestimmten Regionen (Hauptstadt und Südostregion) gezielt umgesetzt. Die begrenzten materiellen Ressourcen wurden für die sozialen, kulturellen und sozio-räumlichen Erfordernisse der rasanten Entwicklung des Landes wenig eingesetzt und die unterschied-

lichen Interessen nur ungleich und kaum ausgleichend berücksichtigt. Es folgte eine extreme räumliche Disparität zwischen den prosperierenden Großstädten und den restlichen Regionen, aus der sich eine bipolare Struktur des Landes herausbildete. Das extreme Wohlstandsgefälle zwischen den Regionen verringerte sich erst seit den 80er Jahren, als zahlreiche Investitionsmaßnahmen zugunsten der ländlichen Regionen durchgeführt wurden. In jüngster Zeit ist es zu einer enormen Bevölkerungskonzentration in den Großstädten gekommen. Die Einwohnerzahl der Hauptstadt Seoul beträgt 10,1 Mio., in der Hauptstadtregion Seoul City und Kyunggi-Provinz bzw. der Wohnregion um Seoul herum leben 42 Prozent der gesamten Bevölkerung Südkoreas, die bei 48,46 Mio. Einwohnern liegt (Statistics Korea 2009).

„Implantierte“ Modernisierung bedeutet, dass der Modernisierungsprozess Südkoreas nicht aus sich selbst heraus entstand, sondern von den bereits entwickelten Modellen der westlichen Industrieländer übernommen wurde. Die Wirtschaftspolitik orientierte sich im Wesentlichen an externen Bedingungen, ohne die vorhandenen Entwicklungspotentiale oder -möglichkeiten zu berücksichtigen. Die wachstums- und exportorientierte Wirtschaftspolitik führte zu einer starken Abhängigkeit vom Weltmarkt, die auch die Politik und die allgemeinen Planungen von diesen äußeren Rahmenbedingungen abhängig machte. Das heißt, die Wirtschaftsstruktur entwickelte sich nicht selbständig, sondern wurde maßgeblich von der staatlichen Zuweisung bzw. Förderung bestimmt. Schließlich wurde das ganze Land in jeder Wirtschaftskrise der 70er, 80er, 90er sowie in der heutigen Weltfinanzkrise erschüttert. In Reaktion darauf wurden neue Ziele und Strategien westlicher Modelle übernommen, was wiederum zu einer instabilen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Struktur führte.

2.4.2 Bildungsstreben und Schullaufbahn-Ideologie in der koreanischen Gesellschaft

Die Modernisierung und das schnelle Wirtschaftswachstum der koreanischen Gesellschaft haben diverse spezifische Gründe. Für die koreanische Haltung zum Thema Bildung gibt es mehrere Gründe, das Streben nach und das Interesse an Bildung aller Bevölkerungsschichten kann man aber nur mit dem Wort „Bildungsstreben“ bezeichnen. Für diesen allgegenwärtigen Wissensdurst lassen sich mehrere Erklärungen finden, vor allem für das „Motivationssystem, das dazu führt, dass Eltern ihre Kinder die allen Gesellschaftsmit-

gliedern gemeinsamen Kenntnisse oder Techniken wirksam verinnerlichen lassen“ (O Uk-Hwan [오욱환] 2008) beziehungsweise für das „Phänomen des überdurchschnittlich starken Dranges nach Schulbildung und Schulabschlüssen, ein Bildungsdrang, der in der koreanischen Gesellschaft weit verbreitet ist, und sich durch alle Bereiche der Gesellschaft hindurch zieht“ (ebd.). Nach der Meinung von O Uk-Hwan ([오욱환] 2008) kann der Bildungsdrang differenziert werden nach dem einfachen Wunsch nach Bildung und dem Interesse, Wissen zu erwerben; dabei geht er gemeinhin mit dem Zwang einher, einen Hochschulabschluss zu erwerben.

Die koreanische Gesellschaft wandelt sich zu einer modernen Gesellschaft, in der die traditionelle Ständegesellschaft an Bedeutung verliert. Nicht mehr länger der herkömmliche Geburtsstatus eines Menschen bestimmt über dessen soziale Stellung, sondern seine individuellen Fähigkeiten, insbesondere seine „Bildungsfähigkeit“. Auch wenn es ähnliche Phänomene in der europäischen Gesellschaft gab, entwickelten sich diese doch völlig anders als in der koreanischen Gesellschaft.

Beim Betrachten von Diskussionen über den Bildungsdrang in der koreanischen Gesellschaft bzw. entsprechenden Satiren auf diese Verhältnisse sind die Besonderheiten bereits am Titel erkennbar: „Abiturhölle“, „Abiturientenfamilie“, „Wildgans-Vater“, „Republik Privatunterricht“, „mit vier Stunden bestehen und mit fünf durchfallen“. So muss die Familie eines kurz vor dem Abitur stehenden Abiturienten zuallererst Rücksicht auf diesen nehmen, er steht also stets im Mittelpunkt aller familiären Interessen. Der Familienvater, als „Wildgans-Vater“ bezeichnet, dessen Aufgabe es ist, den Kindern bessere Bildungschancen durch einen Aufenthalt in einem englischsprachigen Land wie beispielsweise den USA zu ermöglichen und das dafür nötige Geld in seiner Firma zu verdienen, ist verpflichtet, allein zu Hause zu bleiben und zugleich das Geld für das Studium aufzutreiben. Der Grund dafür liegt darin, dass mit einer nur durchschnittlichen Schulbildung das Erreichen einer besseren Position nur schwer möglich ist und daher Geld und Zeit für zusätzlichen Privatunterricht aufgebracht werden muss. Die Klausur kann nur mit vier Stunden Schlaf bestanden werden, bei fünf Stunden Schlaf jedoch droht das Durchfallen; somit wird die Zeit der Abiturvorbereitung zu einer wahren Hölle.

An den Ausgaben, die in Korea für Privatunterricht getätigt werden, ist das Ausmaß des koreanischen Dranges nach Bildung zu erkennen. Inmitten der weltweiten Wirtschaftskrise und in einer Zeit, in der die Ausgaben für öffentliche Schulbildung nach Statistiken der OECD ungefähr genauso hoch sind wie die anderer OECD-Länder, steht Südkorea mit

seinen Ausgaben für Privatunterricht weltweit auf dem ersten Platz – die Ausgaben für den Privatunterricht per BIP liegen hier 3,5-mal höher als im OECD-Durchschnitt (vgl. OECD Indikator 2008). Wenngleich in den 1980er Jahren der Privatunterricht verboten wurde, führte der Bildungsdrang in der koreanischen Gesellschaft zu einer Aufhebung dieses gesetzlichen Verbots. Für den außergewöhnlich starken Bildungsdrang gibt es eine Reihe von Erklärungsversuchen und zu diesem Zweck durchgeführte Analysen, allen voran jene von Yi Mun-Ho ([이문호] 2003); nach diesem ist das Charakteristikum des koreanischen Bildungsdranges dessen außerordentlich starke Ausprägung, während nach der Analyse von Bong et al. (2008) der hohe Wert der Bildung in der koreanischen Gesellschaft auf die tief ausgeprägte Wertschätzung zurückzuführen sei, welche diese in der konfuzianischen Werteordnung besitze. In der Ständegesellschaft der koreanischen Vergangenheit war der Politiker zugleich Intellektueller, zudem wurde die Macht damals allein von der Klasse ausgeübt, die als einziger Zugang zu Bildung hatte. Für die Menschen war Wissenschaft gleichbedeutend mit dem Erlernen des Konfuzianismus. Nach dieser Interpretation wurde die seit Bestehen der Ständegesellschaft im Denken der Koreaner verinnerlichte Gleichsetzung von „Kenntnis“ und „Macht“ in der Modernisierungsphase entschlossen umgesetzt.

Der Bildungsdrang in Südkorea hat gleichzeitig positive wie auch negative Auswirkungen. Positive Folge ist, dass er sich als zuträglich für das Wirtschaftswachstum erwiesen hat und zu einer Verbesserung der Fähigkeiten aller Mitglieder der Gesellschaft beiträgt. Als mögliche negative Folge kann jedoch angesehen werden, dass er in einer ohnehin angespannten Situation zum Anlass gesellschaftlich pathologischer Phänomene werden kann, solange seine positiven Auswirkungen in der bisher vorhandenen Sozialstruktur und dem bisherigen Bildungssystem nicht gänzlich akzeptiert werden (vgl. Bong Mi-Mi et al. [봉미미 외] 2008).

Die jüngsten PISA-Ergebnisse der OECD könnten von den Südkoreanern als positive Folge des koreanischen Bildungsdranges verstanden werden. In einem internationalen Vergleich des Bildungserfolges aller 15-jährigen der OECD-Länder lagen die südkoreanischen Schüler über dem internationalen Durchschnitt und hatten insbesondere in Mathematik bzw. in den naturwissenschaftlichen Fächern sehr gute Noten.

Es lassen sich jedoch auch kritische Analysen des Bildungsdranges finden. Nach O Uk-Hwan ([오욱환] 2008) hat sich der Bildungsdrang, dem er für die Vergangenheit positive

Wirkungen attestiert, allmählich zu Familienegoismus und Parentokratie entwickelt. Dabei habe die Parentokratie eine negative Wirkung auf Kinder, da der Druck auf diese ständig zunehme. Parentokratie bezeichnet „die Neigung wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Eliten, entscheidenden Einfluss auf die schulische Laufbahn ihrer Kinder, auf deren Schulabschlüsse und ihre Noten ausüben zu wollen.“ (O Uk-Hwan [오옥환] 2008). Die Parentokratie spiegelt auch die Überzeugung der Eltern wider, dass Erfolg oder Misserfolg der Kindererziehung davon abhängig ist, mit welchem Enthusiasmus sie die Ziele ihrer Erziehung verfolgen.

Der koreanische Bildungsdrang wurzelt auch in der Überzeugung, dass Bildung den wichtigsten Faktor darstellt, der jenseits der Erfolge von Individuum und Familie über die Zukunft der eigenen Nation entscheidet. Diese Überzeugung spiegelt sich in der besonderen Bedeutung der Bildung wider, die dieser zugemessen wird. Hierin liegt auch die Ursache für die stillschweigende Übereinkunft, mit der die gesamte koreanische Gesellschaft und auch die Subjekte der Bildung, also Schüler, Eltern und Lehrer von der Bedeutung der Bildung und somit auch den vom Bildungsdrang verursachten Phänomenen ausgehen. Nur so erscheint es möglich, dass eine ganze Gesellschaft vom Bildungsdrang durchdrungen sein kann. In der Altersgruppe von 25 bis 34 liegt der Anteil der Bevölkerung mit Oberschulabschluss bei 97 Prozent und nimmt damit den ersten Platz der OECD ein; in derselben Altersgruppe liegt der Anteil der Bevölkerung mit Hochschulabschluss bei 56 Prozent und folgt damit Kanada auf dem zweiten Platz.

Die Aussage von Bourdieu und Passeron (1990), Bildung sei eine gesellschaftliche Reproduktionseinrichtung, lässt sich nicht nur auf Korea, sondern ebenso auf die ganze Welt anwenden. Daher existiert der Drang nach Bildung auch in anderen Ländern:

„Der Nachfolger der Bourgeoisie kann nicht das Recht seines Familienstammbaums oder das Naturrecht geltend machen. Er kann sich auch nicht auf eine Moral des Maßhaltens berufen, eine Tugend, auf die sich ein Unternehmer der Anfangszeit häufig stützte, um seinen Erfolg zu rechtfertigen. Er kann nur das Zeugnis seines Schulabschlusses verwenden, um seine Fähigkeiten und Vorzüge unter Beweis zu stellen.“ (ebd.)

In der koreanischen Gesellschaft aber handelt es sich bei einem Hochschulabschlusszeugnis nicht um ein bloßes Zeugnis, es handelt sich vielmehr um eine

neue, eigene Form, die sogenannte „Schullaufbahn-“ oder „Schulabschluss-Ideologie“ (s.o.). In der koreanischen Gesellschaft ist Universität jedoch nicht gleich Universität. Jede Universität hat ihren eigenen, sie von anderen unterscheidenden Ruf.

Die Schullaufbahn bedeutet dabei die Bildungslaufbahn eines Individuums. Sie wird unterschieden nach ihrer vertikalen und ihrer horizontalen Dimension. Vertikale Schullaufbahn bedeutet dabei das Durchlaufen von Grundschule, Oberschule und Hochschule einschließlich des Erwerbs der entsprechenden Abschlüsse. Die horizontale Schullaufbahn, die dreigliedrig ist, bezeichnet den gesellschaftlichen Rang der abgeschlossenen Schulen. In der traditionellen Ständegesellschaft bestimmt die Herkunft die soziale Stellung; in der Moderne hingegen wird sie vielmehr durch die schulische Ausbildung bzw. durch den eigenen Intellekt bestimmt, was in der Folge dann über die soziale Stellung und den entsprechenden Beruf entscheidet. In der koreanischen Gesellschaft gab es die ersten Schulabschlusszeugnisse, die eine bestimmte Schullaufbahn bescheinigten, erst Ende des 19. Jahrhunderts. Später wurden Schulabschlusszeugnisse dann zur Einstellungsvoraussetzung für Positionen in der Verwaltung der modernen Gesellschaften.

Unter der japanischen Kolonialherrschaft nach 1910 war Hochschulbildung im Wesentlichen den Japanern vorbehalten; nur einige reiche und mächtige Koreaner hatten wie jene die Möglichkeit zu einem Hochschul- bzw. einem Auslandsstudium, während Koreaner im Allgemeinen nur Zugang zur Grundschulbildung hatten. Nach der Befreiung von 1945 und dem Koreakrieg von 1950 modernisierte sich die koreanische Gesellschaft dann aus eigener Kraft. Dabei wurde Bildung zum wichtigsten Mittel beim Erreichen einer hohen sozialen Position oder für den Erwerb einer besseren Arbeitsstelle. Die meisten Bevölkerungsgruppen setzten nun ihr Vertrauen in Bildung, eine Schullaufbahn-Ideologie entstand und die Einschreibung an der Universität wurde zum Hauptziel vieler Bevölkerungsgruppen.

Schon in den 1980er Jahren erreichte der Wettkampf um den Erwerb eines Hochschulabschlusses aufgrund der zu geringen Zahl an Studienplätzen einen Höhepunkt, woraufhin es sich der Staat zur Aufgabe machte, hierfür eine politische Lösung zu finden. Um die sozialen Probleme zu mindern, verfolgte der Staat nunmehr eine Politik, welche die Chancen auf den Erwerb eines Hochschulabschlusses vergrößern sollte. Seit der Zeit der Fünften Republik am Beginn der 1980er Jahre verfolgte die koreanische Regierung hinsichtlich der Erwachsenenbildung eine Politik der quantitativen Erweiterung der Hochschulerziehung im Erwachsenenbildungssystem.

Im Jahr 1982 weitete die Regierung die Fernuniversität zur Nationaluniversität aus und

fürte ein neues Zeugnisssystem ein, um den Erwerb eines Hochschulabschlusses auch ohne Besuch der Universität, d. h. ohne Präsenzstudium, zu ermöglichen. Gleichzeitig ist seit den 1980er Jahren ein stetiges Anwachsen der Schullaufbahn-Ideologie zu beobachten, obwohl die wirtschaftliche Differenzierung nach der Schullaufbahn allmählich kleiner wird. So wird ein guter Abschluss zwar immer wichtiger für die Karriere, die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen unterschiedlicher Schullaufbahnen aber werden zugleich geringer. Diese Schullaufbahn-Ideologie löst in der koreanischen Gesellschaft jedes Jahr einen regelrechten „Abiturkrieg“ aus, was die Schattenseite des harten Abiturwettkampfes ist. Das Bildungsministerium bemüht sich aus diesem Grund jedes Jahr von neuem, das Problem mit einer neuen Bildungspolitik in den Griff zu bekommen; dennoch wird diese Politik immer wieder ignoriert oder falsch ausgelegt. So bemühte sich die Regierung beispielsweise, die Klausurfächer, die seit dem „7. Bildungsverfahren“ Bestandteil des Abiturs sind, zu beschneiden, einige der erstrangigen Universitäten hoben diesen Plan jedoch auf, so dass sich diese Bemühungen als zwecklos erwiesen.

Diese vom Staat unternommenen Anstrengungen, welche der Schullaufbahn-Ideologie Rechnung tragen sollten, spiegeln sich im Erwachsenenbildungssystem wider – mit dem Bildungsreformplan von 1995 wurde der Versuch unternommen, den hohen durch die Schullaufbahn-Ideologie verursachten Anforderungen der Bevölkerung an den Schulwerdegang zu genügen, indem ein Erwachsenenbildungsprogramm, ein Credit-Point-System und ein fernuniversitäres Hochschulabschlusszeugnis-System von den Universitäten geschaffen und umgesetzt wurden (Kwon Dae-Bong [권대봉] 2007). Diese Erwachsenenbildungsform hat die Schullaufbahn-Ideologie in annehmbarem Ausmaß abgemildert, gleichzeitig aber wieder zu einem massiven Anwachsen eines zweitklassigen Schulabschlusses geführt.

2.4.3 Religiosität in Südkorea

Als soziales Wesen bringt der Mensch seine Religiosität in die Gesellschaft ein, zugleich erfährt der einzelne Mensch seine religiöse Sozialisierung in der Gesellschaft (vgl. Kranewitter 2005). Nach Émile Durkheim und Max Weber sind grundlegende Gedanken über den Zusammenhang von Religion und Gesellschaft so anerkannt, dass Religion elementare Sinnggebung für den Menschen bedeutet und dass die Gesellschaft eine

enthobene Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit in den religiösen Lehren findet. Der Einfluss der Religion reicht in alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens, vor allem auch in die Bereiche der Politik, der Wirtschaft und schließlich, im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit, der Bildung.

Im gesellschaftlichen Prozess Südkoreas sind einige Religionen und die Religiosität der Bevölkerung von großer Bedeutung. Daher sollen im Folgenden einige religiöse Merkmale erläutert werden, die das Leben der Koreaner besonders zu beeinflussen scheinen und auch im Zusammenhang mit meiner Arbeit von Bedeutung sind.

a) Konfuzianismus

Einige fundamentale Vorstellungen des Konfuzianismus sind folgende (vgl. Kranewitter 2005, S. 45-46; Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] 2000; Yu Seok-Chun [유석춘 외] 2005):

- Die Vorstellung, dass das Leben in der Natur nach den Gesetzen einer hierarchischen Ordnung abläuft, an der auch die gesellschaftliche und staatliche Ordnung auszurichten sind. Auf dieser Grundlage gab und gibt es in Korea – wie auch in anderen ostasiatischen Gesellschaften – die Tendenz, eine zentralistisch organisierte Staatsordnung, welche die gesamte Gesellschaft bis in kleinste soziale Einheiten – auch in Bildungsinstitutionen – erfasst und kontrolliert, als Idealzustand hinzustellen.
- Die Vorstellung, dass in zwischenmenschlichen Beziehungen – sei es in der Familie, sei es in Gesellschaft und Staat – der Idealzustand einer Harmonie der Ordnung hergestellt werden soll, eine Harmonie, die im Ritual und in der zeremoniellen Geste formal zu verwirklichen ist. Daraus folgt das ständige Bemühen um Formgebung, um die formale Geste in Sprache und zwischenmenschlichem Verhalten, in Zeremonie und Ritual.
- Die Ahnenverehrung und – im religiösen Sinne – der Ahnenkult als sinnstiftende Quelle und Ausdruck des engen Zusammenhalts von Familie, Sippe und Klan. Dementsprechend entsteht die ständige Beanspruchung verwandtschaftlicher Bindungen im sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Bereich. Im Ahnenkult wird die Beziehung zu den verstorbenen Ahnen – vor allem der Herrscherfamilie und dann auch anderer Klans – durch Opferriten lebendig erhalten, um auf diese Weise deren Schutz und Segen zu

erhalten.

- Die moralische Verpflichtung zum unbedingten Gehorsam bei der Erfüllung familiärer, gesellschaftlicher und staatlicher Anforderungen als Grundlage der staatlichen Ordnung (Moral anstelle von Recht). Verstärkt wird diese durch eine möglichst vollständige Einbindung der einzelnen Person in gesellschaftliche, wirtschaftliche oder staatliche Institutionen.
- Bildung und Wissensaneignung als wesentliche Faktoren zur Erlangung von gesellschaftlichen Positionen. Dementsprechend folgt das Bemühen um Zugang zu höherrangig eingestuften Schulen und Bildungseinrichtungen sowie eine intensive Lernbereitschaft.

Für das Verständnis des Konfuzianismus in Korea ist die Darstellung von Berger (1988) von Bedeutung, die sich mit der in der Neuzeit erfolgten Säkularisierung befasst. Nach Berger handelt es sich bei der Säkularisierung um einen Prozess, durch welchen Teile der Gesellschaft und der Kultur aus dem Einflussbereich religiöser Institutionen bzw. der Religion ausscheiden. Ein anderer Aspekt der Säkularisierung besteht nach Luckman (1993) in der Bedeutung der subjektiven oder allgemeinen Religiosität innerhalb der Gesellschaft. In diesem Sinne ist Religion Raum und Zeit übersteigende, mit absoluter Relevanz ausgestattete Sinnbewahrung durch menschliche Institutionen. Im Gegensatz zu Religion als einem in Lehre, Kult und Organisation objektivierbaren Phänomen stellt „Religiosität“ den subjektiven Aspekt der Religion dar und umfasst die religiös-moralischen Einstellungen und Verhaltensweisen eines Menschen. Jeder Mensch eignet sich im Laufe seines Lebens eine individuell maßgeschneiderte Welt- und Lebensanschauung an (vgl. Kranewitter 2005, S. 28). Diese als „unsichtbare Religion“ (Luckman 1993) bezeichnete Weltanschauung ist bei jedem Menschen sehr komplex und setzt sich aus unterschiedlichen Elementen zusammen. So sei gemäß Luckman beispielsweise die Religiosität eines Menschen ein mehrdimensionales Spannungsfeld vielfältiger Lebenserfahrungen und spiegele den religiösen Reichtum persönlicher Lebenserfahrung wider, wobei Elemente verschiedener Religionen von Bedeutung sein können.

Diese Ansichten sind für die Darstellung der Religionen in Korea insofern von Bedeutung, als sich die religiös-moralischen Einstellungen und Verhaltensweisen als „unsichtbare Religion“ in umfangreicher Weise in der Lebensgeschichte der Koreaner beobachten lassen; dies wird auch in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung finden. Die Religiosität der Koreaner taucht auch als Phänomen einer organisatorisch ungebundenen individuellen

Religiosität auf, die in Korea bereits in der traditionellen Gesellschaft fest verankert gewesen zu sein scheint.

b) Ahnenkult und Schamanismus

Die komplexe religiöse Welt des Ahnenkults und des Schamanismus sind die religiösen Ausprägungen mit der ältesten Tradition in Korea und bilden auch heute noch die allgemeine Grundlage der Religiosität. Die starke Bindung des einzelnen Menschen an seinen Klan und an das örtliche Kollektiv fand und findet im Ahnenkult und in der religiösen Welt des Schamanismus ihr religiöses Fundament (vgl. Kranewitter 2005, S. 45-46; Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] 2000; Yu Seok-Chun [유석춘 외] 2005).

Wenn man den langen Prozess der Entwicklung zu einem neuen Staatsgebilde und einem eigenen Volk verfolgt, ist festzustellen, dass Religion – unter anderem der Schamanismus – dabei von wesentlicher Bedeutung ist: Bereits im Staatsgründungsmythos Koreas lässt der Sohn des Himmels eine Bärin als Frau auf dieser Welt wandeln und durch sie den Urahn Koreas in die Welt kommen. Am Beginn dieses Prozesses der Staatsbildung, im vierten bzw. im fünften Jahrhundert, ist Religiosität in Korea noch nicht eingebunden in religiöse Institutionen, sondern umfasst alle Bereiche des individuellen wie auch des sozialen Lebens (Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] 2000).

Die Mitglieder der verschiedenen Klans und Stämme begriffen ihre Existenz in einem ganzheitlichen Sinne, zumal die Ahnen als Urheber des Lebens galten. Im Sinne der ganzheitlichen Weltsicht erringt der Mensch durch den Tod eine andere Seinsweise, bleibt aber schicksalhaft mit seiner Familie verbunden, insofern, als nicht nur das physische Leben, sondern zu einem Gutteil auch das Wohlergehen der Familie den Ahnen zugeschrieben wird.

Die Ahnenriten sind für Koreaner deswegen von so großer Bedeutung, weil durch die vorchriftsmäßige Darbringung ritueller Opfer die für das menschliche Zusammenleben unabdingbaren moralischen Verhaltensweisen und Einstellungen wie Loyalität oder ehrfürchtiger Gehorsam gegenüber den verstorbenen Ahnen, den Eltern und in der Folge auch gegenüber höhergestellten Personen innerhalb der lebenden Großfamilie und der Gesellschaft geformt werden. Durch die Befolgung der Ahnenriten wird dem Menschen das moralisch für richtig erachtete soziale Verhalten anerzogen (vgl. Kranewitter 2005, S. 54).

Streben des auf den Ahnenriten basierenden koreanischen Schamanismus ist die „Ideologie des Glückssuchens“, was durch die Vermeidung von Unglück und das Streben nach Glück erreicht werden soll. Ein Merkmal des koreanischen Schamanismus ist die Vorstellung, dass alle Ereignisse des alltäglichen Lebens nicht durch Einwirkung des Menschen verursacht sind, sondern ihre Ursache in der Welt der Geister liegt. Ein anderes Merkmal des koreanischen Schamanismus ist der Realismus. Während Religion gemeinhin jenseitsorientiert ist, weist der koreanische Schamanismus einen starken Realitätsbezug auf. Wie bereits oben erwähnt, liegt das Ziel dabei im Erlangen eines glücklichen und angenehmen Lebens, weil alle Wünsche des Menschen auf die Gegenwart gerichtet sind.

c) Buddhismus

Der Buddhismus ist die Religion, die auf die Lehre von Buddha zurückgeht. Der Buddhismus stammt aus Indien, von wo aus er im Jahre 372 n. Chr. über China nach Korea gelangte; seine Geschichte in Korea reicht damit mehr als 1600 Jahre zurück. Dabei unterscheidet sich der in Korea adaptierte Buddhismus von der chinesischen Ausprägung in erheblichem Maße; der ursprünglich aus Indien stammende Buddhismus hat bis zu seiner Einführung in Korea viele Veränderungen erfahren. Seit dem ersten Auftreten in Korea wies er mehrere Erscheinungsformen auf, welche aus Verbindungen mit dem schon in Korea existierenden Taoismus, Schamanismus und Konfuzianismus hervorgingen (Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] 2000).

Im Kern handelt es sich beim Buddhismus um einen atheistischen und individualistischen Humanismus, da gemäß Buddha jeder selbst zu Gott werden könne, ohne an Gott glauben zu müssen. Die in Korea am weitesten verbreitete Form des Buddhismus ist der Pureland- oder Reines-Land-Buddhismus, der „den leichten Weg“ für alle Menschen lehrt, die Erreichung des Nirwana vollständig aufgibt und stattdessen eine positive Haltung der irdischen Welt gegenüber vertritt (vgl. Kranewitter 2005).

Der Pureland-Buddhismus verlangt von seinen Anhängern wiederholte Gebete und die Gabe von Spenden. Mit diesen Anforderungen, die im Alltag von jedem erreichbar sind, wird die Lehre von der Allgemeinheit gut angenommen und so ihr Weg zum Buddhismus koreanischer Ausprägung geebnet. Die Vorstellung des Nirwana wird durch jene eines tatsächlich vorhandenen „Reinen Landes“ ersetzt, wobei das Nirwana eher durch

wiederholte Gebete als durch religiöse Verrichtungen erreicht werden kann. Diese Lehre, nach welcher Buddha alle Wünsche erfüllt – einschließlich der irdischen in Form von Gebet und Spenden vorgebrachten Wünsche der Menschen – ist in der Lage, schamanistische Vorstellungen zu integrieren und bedeutet zugleich eine Verweltlichung des Buddhismus, da der Sinn des koreanischen Schamanismus, wie oben ausgeführt, in der Idee des Strebens nach Glück liegt (vgl. Kranewitter 2005, S. 45-46; Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] 2000; Yu Seok-Chun [유석춘 외] 2005).

d) Christentum bzw. Protestantismus

Seit der Ankunft der ersten christlichen Missionare in Korea Ende des 19. Jahrhunderts vervielfachte sich die Zahl der Kirchen sowie die ihrer Mitglieder im letzten Jahrhundert signifikant, so dass im Jahre 2010 der Anteil der Christen (Katholiken und Protestanten) unter den sich zu einer Glaubensrichtung bekennenden Koreanern (50,7 Prozent der Gesamtbevölkerung) bei nunmehr 25,7 Prozent liegt (vgl. Ministry of Culture, Sports and Tourism 2010).

Zu der Zeit, als der Protestantismus nach Korea gelangte, herrschte in der koreanischen Gesellschaft die konfuzianische Moral vor, auf religiöser Ebene stand ihr eine Mischung aus Elementen des Konfuzianismus, des Buddhismus und des traditionellen Schamanismus zur Verfügung. Keine dieser Religionen konnte ihre charakteristischen Eigenschaften zur Entfaltung bringen. Auf staatlicher Ebene stand das Land unter japanischer Kolonialherrschaft, was zu verbreiteter Armut und Niedergeschlagenheit der Bevölkerung führte.

Angesichts dieser instabilen gesellschaftlichen Verhältnisse sowie der weitverbreiteten Armut war die Bevölkerung für das Christentum bzw. den Protestantismus besonders empfänglich, da eine eschatologische Religion, in der das Jenseits eine zentrale Rolle spielt, die Mühsalen der Gegenwart leichter ertragen lässt. Dazu verbreitete sich das Christentum dank der glücksuchenden Eigenschaften des Schamanismus sowie des Fleißes der Koreaner.

Zu dieser Zeit wurde der Protestantismus von vielen Menschen als eine religiöse Lehre angesehen, die Zuflucht vor der japanischen Herrschaft bot; nach der Befreiung von der japanischen Kolonialmacht begann dann eine Zeit unter amerikanischer Militärherrschaft – in dieser Epoche spiegelte der Protestantismus das Streben nach einem Staatswesen nach amerikanischem Vorbild wider und bildete den geistigen Hintergrund, der das Land gegen die japanische Macht stärken sollte. In der darauf folgenden Zeit der Modernisierung

passten sich Politik, Wirtschaft sowie das Bildungssystem dem amerikanischen System an, was zur Folge hatte, dass der Protestantismus immer mehr als Religion des jetzt herrschenden neuen Geistes und der neuen Inhalte anerkannt wurde und nunmehr Protestanten der Aufstieg zur Elite ermöglicht wurde. Dabei spielte nach dem Koreakrieg auch die Ideologie des Antikommunismus eine zentrale Rolle, stellte man doch durch den Übertritt zum Protestantismus am deutlichsten unter Beweis, kein Kommunist zu sein (vgl. Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] 2000).

Bei seiner Einführung in Korea hatte der koreanische Protestantismus dabei nicht dieselbe Ausprägung wie der europäische Protestantismus im Zeitalter der Aufklärung, er ähnelte vielmehr dem konservativen und puritanisch geprägten amerikanischen Protestantismus. Der koreanische Protestantismus war daher von Anfang an von einer konservativen und amerikafreundlichen Grundhaltung geprägt, was seine schnelle Verbreitung ermöglichte. Zudem wurde diese Entwicklung dank des Fleißes der Koreaner beschleunigt.

Folgende Charakteristika kennzeichnen den koreanischen Protestantismus (vgl. Yang Myung Su [양명수] 2007; vgl. Kranewitter 2005, S. 45-46; Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] 2000):

- Er ist nicht nur für das Jenseits von Bedeutung, sondern bereits für das irdische Leben. Materielles Eigentum und irdisches Glück werden somit als Segen Gottes angesehen, so dass in Korea mit Eifer nicht die individuell gelebte Askese, sondern die Missionierung betrieben wurde. Dieses Merkmal entspricht der bei der koreanischen Bevölkerung stark ausgeprägten Eigenschaft des Schamanismus, sein Glück im Diesseits zu suchen, und äußerte sich folglich vorrangig im Streben nach materiellem Eigentum und irdischem Glück.
- Ein weiteres Merkmal des koreanischen Protestantismus besteht darin, dass er sehr stark auf das Individuum ausgerichtet ist und den einzigen Gott betont. Mit dieser Betonung der Autorität verlangt der Protestantismus die absolute Befolgung der Gebote Gottes bzw. des Pastors. Dies geht konform mit der strengen Familienideologie des Konfuzianismus, der vor dem Einzug des Protestantismus in Korea starken religiösen Einfluss ausübte. Konform gehen mit dieser Ausprägung des Protestantismus auch die traditionelle,

patriarchalische Familienstruktur, deren Oberhaupt der Familienvater ist.

- Eine weitere Besonderheit der koreanischen Protestanten ist ihre Begeisterungsfähigkeit. In der Religion des Protestantismus spiegelt sich die enthusiastische Religiosität der Koreaner wider, was zu der erstaunlichen Verbreitung der koreanischen Kirchen beigetragen hat und die Hingabe des Einzelnen an eine Sache erklärt, aus der er keinen eigenen unmittelbaren Nutzen zieht. Andererseits verursacht die enthusiastisch gelebte Religiosität der Koreaner durch die offen gezeigte Begeisterung für die eigene Konfession Probleme, da diese sich bei einem Konflikt zwischen den einzelnen Konfessionen oft verschärfend auswirkt. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass traditionelle konfuzianische Eigenschaften in den koreanischen Protestantismus integriert wurden.

III. Methodische Überlegungen

„Bildung“ ist aus der Perspektive der Lernenden ein Konstrukt. Aber es ist eben nicht die Konstruktion eines quasi-operational geschlossenen, selbstreferentiellen Systems, sondern die narrativ rekonstruierbare biographische Erfahrung konkreter sozialer Akteure (vgl. Alheit & Dausien 1996).

Neben der Betrachtung des Gegenstandsbereiches auf einer theoretischen Ebene besteht das wichtigste Anliegen dieser Arbeit darin, empirische Erkenntnisse über biographische Bildungs- und Lernprozesse der Erwachsenenbildungsmilieus in Südkorea zu erhalten. Meine Fragestellung und mein Erkenntnisinteresse lassen eine Ausrichtung des Forschungsprozesses auf qualitative Verfahren sinnvoll erscheinen.

Um von den sozialen Akteuren die für diese Arbeit notwendigen subjektiven Tatbestände und Sinngebungen erhalten zu können und damit die Erstellung einer objektiven Theorie hinsichtlich der Akteure zu ermöglichen, konzentriere ich mich für das methodologische Rahmenkonzept der Arbeit auf die Logik der „Grounded Theory“ von Glaser und Strauss sowie als Datenerhebungsvorgehen auf das narrative Interview, welches mich als Sozialwissenschaftlerin in das „Feld“ gehen und „ad hoc“ Daten sammeln lässt. Die Datenerhebung als solche orientiert sich also am Verfahren des narrativen Interviews, während die Auswertung des erhobenen Materials sich auf das Verfahren der Grounded Theory stützen wird. Zunächst sollen an dieser Stelle die Biographieforschung, die Logik der Grounded Theory und das Verfahren des narrativen Interviews sowie das hier verwendete Analyseverfahren erläutert werden.

1. Biographieforschung, eine qualitative Forschung in Bezug auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

Hinsichtlich der theoretischen bzw. systematischen Überlegungen zur Biographieforschung ist die klassische von den Chicagoer Soziologen William Isaac Thomas und Florian Znaniecki entwickelte biographische Methode von besonderer Bedeutung (vgl. Fuchs 1984; Alheit 1990). In den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts regten die beiden Sozialwissenschaftler an, den sogenannten „subjektiven Faktor“ in die Forschung einzubeziehen (vgl. Fuchs-Heinritz, W. 1998). Ziel der beiden

Forscher war es, persönliche Dokumente in Forschungspläne einzubeziehen und Erkenntnisse über soziale Faktoren aus der Sicht der Betroffenen zu gewinnen, um auf diese Weise die „Perspektive von innen“ sichtbar zu machen und somit der komplizierten Interdependenz von Subjekt und Gesellschaft näherzukommen. Diese Datengewinnung in Form persönlicher Dokumente wurde als biographische Methode bekannt. Thomas und Znaniecki folgerten, dass man soziale Wirklichkeit nur durch die Berücksichtigung eines Wechselverhältnisses von Individuum und Gesellschaft erschließen könne. Die methodologische Konsequenz daraus bestand in dem Postulat, dass man die Sichtweise der Menschen übernehmen und ihre Situationsdefinitionen erschließen müsse, um unterschiedliche Reaktionen auf objektive Phänomene zu verstehen. Mit Hilfe dieser Methode wurde eine neue Sichtweise in die Sozialwissenschaften eingeführt.

Wie zu der Zeit von Thomas und Znaniecki ist auch gegenwärtig ein „tendenzielles Unbehagen“ (vgl. Alheit 1990, S. 112) an den statistisch-empirischen Methoden der Sozialforschung vorhanden, die nicht den Kommunikationsformen des Alltags entsprechen. Zu diesen üblichen Kommunikationsformen des Alltags zählt Bahrdt (1975) vor allem das Erzählen von Geschichten, denn „die Erzählung von Geschichten ist eine ursprüngliche Form des Nachdenkens über sich selbst, sowohl über das individuelle Selbst wie auch über das Kollektiv, mit dem sich ein Subjekt identifiziert“ (S. 14).

In Deutschland erwachte erst gegen Ende der 1970er Jahre das Interesse an biographischer Forschung in bestimmten Wissenschaftsdisziplinen wie z. B. der Geschichtswissenschaft, der Psychologie, der Ethnologie, der Pädagogik und, was hier von Interesse ist, besonders der Erwachsenenbildung bzw. der Altersforschung (vgl. Nittel 1991, S. 10). Die ersten empirischen Untersuchungen in der westdeutschen Soziologie stammten aus dem Bereich der Industriesoziologie, in der sich das Forschungsinteresse vom Bereich des Arbeiterbewusstseins auf jenen des Arbeiterlebens verlagerte (vgl. Alheit 1990, S. 100).

1978 erschien dann der von Kohli herausgegebene Band zur Soziologie des Lebenslaufs, in dem er die Erwartungen an eine Biographieforschung mit der Wiedereinführung des Subjekts und der Subjektivität in die Soziologie verband, womit an das Thomas-Theorem angeknüpft wurde: Der Forscher stellt sich auf den Standpunkt des handelnden Subjekts und versucht nachzuvollziehen, wie es die Welt, in der es lebt, ausgehend von seiner Person kognitiv konstruiert (vgl. Kohli 1978, S. 23).

Mit der Analyse autobiographischer Selbstzeugnisse verbindet Kohli 1981 die Einlösung

eines „Theorieprogramms, das seit den Anfängen der Soziologie ansteht, aber noch keinesfalls als gelöst zu betrachten ist, nämlich Handlungs- und Strukturebene, Mikro- und Makrosoziologie zu verbinden“ (Kohli 1981, S. 503). In der Biographie spitze sich das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft besonders zu, deshalb komme man „ohne die Analyse biographischer Thematisierung“ nicht aus (ebd.).

Kohli und Robert (Hrsg. 1984) und das „Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg“ weckten 1980 bei zahlreichen Soziologen das Interesse für die Analyse von Biographien und fassten die Forschungsmotivationen der Verfasser folgendermaßen zusammen:

„Alle Autoren versuchen, Fragen nach Subjektivität mit solchen nach gesellschaftlichen Strukturen und historischen Entwicklungen zu verbinden und es scheint, dass die Biographieforschung dazu einen geeigneten Zugang bietet.“ (S. 4)

Zur gleichen Zeit stellte Schütze (1981, 1984) mit der Entwicklung des – mittlerweile in der Biographieforschung fest etablierten – „narrativen Interviews“ eine entsprechende Methode der Datenerhebung für die Biographieforschung bereit, die sich auf die erzählte Lebensgeschichte konzentriert.

2. Die „Grounded Theory“ als methodologisches Rahmenkonzept

In der vorliegenden Arbeit wird als methodologisches Rahmenkonzept die Logik der empirisch fundierten Theoriebildung nach dem Konzept der „Grounded Theory“ im Sinne von Strauss und Glaser (vgl. Strauss 1994, S. 50) verwendet. Die Grounded Theory ist ein in den USA von Anselm Strauss und Barney Glaser (1967) entwickeltes Forschungskonzept auf der Basis des Symbolischen Interaktionismus (Strauss und Corbin 1996). Alheit et al. (1999) verstehen diese „neue“ methodologische Konvention nicht einfach als ein technisches Verfahren, sondern vielmehr als eine Forschungsperspektive, eine Art „Forschungsstil“, wie Anselm Strauss es beschrieben hat: die Fähigkeit, die kreativen Alltagsleistungen neugierigen Forschens kontrolliert für eine methodologische Rahmenstrategie nutzbar zu machen (vgl. Glaser und Strauss 1967).

Die Entwicklung dieses neuen Verfahrens hat ihren Ursprung zweifellos in den äußerst negativen Erfahrungen der soziologischen Mainstream-Forschung der 1950er und 1960er Jahre (vgl. Alheit 1999). Als Glaser und Strauss 1967 das Konzept in ihrem Buch „The Discovery of Grounded Theory“ zum ersten Mal vorstellten, beabsichtigten sie damit, der herrschenden amerikanischen soziologischen Forschung ein alternatives Forschungsmodell entgegenzusetzen. Bei der herrschenden Forschung bzw. den Großtheorien handelte es sich beispielsweise um Parsons‘ Strukturfunktionalismus. Die Mainstream-Forschung basierte nämlich zumeist auf „harter“ quantitativer Sozialforschung; die Ergebnisse dieser Großtheorien wurden jedoch immer komplexer und entfernten sich damit immer weiter von der sozialen Realität, so dass Theorie und Empirie immer weniger miteinander im Einklang zu stehen schienen.

„Das Ergebnis war ausgesprochen desillusionierend. Die Großtheorien entfernten sich immer weiter von der Realität; aber auch die empirische Forschung verlor den Kontakt zur Wirklichkeit; weil sie in der Regel Hypothesen überprüfte, die aus den „grand theories“ deduktiv gewonnen waren, d. h., sie untersuchten künstlich isolierte Variablen, die mit wirklichen Vorgängen u. U. gar nichts mehr zu tun hatten.“ (Alheit 1999, S. 25)

Um diese Beziehung von Theorie und Empirie zu veranschaulichen, knüpften Strauss und Glaser an die Tradition an, die in der „Chicagoer Schule“ der 1920er Jahre von den Arbeiten der bedeutenden amerikanischen Pragmatisten profitierte – nämlich von jenen des großen Philosophen und Pädagogen John Dewey, den Arbeiten des bis heute aktuellen Sozialpsychologen George Herbert Mead sowie auch von den innovativen Ideen des Logikers Charles Sanders Peirce. Strauss und Glaser lag gerade nicht an der Überprüfung bekannter Hypothesen, denn diese eigneten sich nicht zum Verstehen sozialer Wandlungsprozesse und zur Einsicht in bisher unerforschte Bereiche des Sozialen. Sie wollten theoretisches Wissen „generieren“ und solches Wissen durch intensive Auseinandersetzung mit der Empirie „entdecken“. Dabei ging es ihnen nicht um das reine Ansammeln von Wissen „an und für sich“, sondern vielmehr um seine Bedeutung für die Praxis. Auf diese Weise entstand das entscheidende Charakteristikum der Grounded Theory, nämlich die systematische Auswertung der zuvor erhobenen Daten, ein Vorgehen folglich, das sie von den bisherigen theorie- bzw. hypothesengeleiteten Forschungsverfahren unterschied. Glaser und Strauss selbst beschrieben diesen

Forschungsprozess als „spiralförmige Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie“ (Dausien 1996, S. 93).

Die Grounded Theory kennzeichnet somit ein spezifisches Verhältnis zwischen Theorie und Empirie. Nach ihren zentralen Prinzipien, nämlich den Prinzipien der „Offenheit“ und der datenbasierten „Generierung“ einer neuen Theorie, wird eine theoretische Aufarbeitung – nämlich Begriffsbildung und nachfolgende Hypothesenbildung – in der Anfangsphase nicht als Entwurf eines abstrakten Theoriemodells, aus welchem die Komplexität abzuleiten ist, verstanden, sondern als offener Prozess einer Sensibilisierung bezüglich der zu untersuchenden Probleme und der Formulierung der Konzepte.

3. Abduktives Vorgehen als Forschungslogik

Um besser nachvollziehen zu können, dass für Glaser und Strauss die Entdeckung neuer gegenstandsbezogener Theorien das Ziel des Forschungsprozesses ist, erscheint es notwendig, zunächst den Begriff der abduktiven Forschungslogik zu erläutern. Ausgangspunkt von Strauss' und Glasers Kontrastprogramm ist die Überlegung, eine neue Theorie entstehe weder durch das Vertrauen in eine existente Großtheorie und die Überprüfung deduktiv gewonnener Hypothesen (deduktives Vorgehen) noch ergebe sie sich beim intensiven Einlassen auf ein Forschungsfeld wie von selbst, eine fast naive Hoffnung (induktives Vorgehen). Vielmehr wird eine Theorie entwickelt bzw. modifiziert in der Konfrontation mit den empirischen Daten; dieses Vorgehen heißt nach Charles Sanders Peirce, der den Begriff in die wissenschaftliche Debatte einführte, „Abduktion“ bzw. abduktives Vorgehen. Tatsächlich führen Daten jedoch niemals von sich aus zu theoretischen Einsichten. Entscheidend für die Identifizierung theoretisch relevanter Kategorien sind immer brauchbare heuristische Konzepte, welche die Forscher in den Forschungsprozess einbringen. Solche Konzepte sensibilisieren für bestimmte Aspekte des Feldes. Sie helfen bei der Reduktion von Komplexität und unterstützen eine vertretbare Forschungsökonomie (vgl. Alheit 1999, S. 27).

Nach Strauss und Glaser bezieht sich diese Logik gewöhnlich auf die aktive Auseinandersetzung mit der Empirie, auf das Kodieren von Fragebögen und Interviews oder auf das Protokollieren von Beobachtungen im Forschungsfeld.

4. Das narrative Interview – Methode der Datengenerierung

Als Methodisches Datenerhebungsvorgehen wird in der vorliegenden Arbeit das narrative Interview verwendet. Das narrative Interview, wie es schon im Wesentlichen von Fritz Schütze entwickelt und in die Sozialforschung eingeführt wurde, gehört zu den prominentesten Methoden qualitativer Sozialforschung und ist vor allem in der biographischen Forschung eine der wichtigsten Methoden. Biographische Forschung verweist mit Hilfe narrativer Interviews auf die Notwendigkeit des Individuums, aus den gesellschaftlichen Teilsystemen bestimmte Angebote auszuwählen. Das narrative Interview stellt als Datenerhebungsverfahren somit kein operationalisierendes, sondern ein sensibles Verfahren dar. In Übereinstimmung mit dem interpretativen Paradigma hat vor allem Fritz Schütze dieses Instrument entwickelt, das in besonderem Maße dem Prinzip der Kommunikation und dem Prinzip der Offenheit gerecht wird. Er definiert das narrative Interview wie folgt:

„Das narrative Interview ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren, welches den Erzähler zu einer umfassenden und detaillierten Stegreiferzählung persönlicher Ereignisverwicklungen und entsprechender Erlebnisse im vorgegebenen Themenbereich veranlasst.“ (Schütze 1987, S. 49)

Dabei handelt es sich um eine Form des offenen (unstrukturierten) qualitativen Interviews, die nicht dem sonst üblichen Frage- und Antwort-Schema folgt (vgl. Schütze 1976). Bei dieser Form stellt der Interviewer eine erzählgenerierende Frage, auf welche die Erzähler mit einer entsprechenden erzählenden Darstellung reagieren, während der sie nicht durch Einwürfe oder Nachfragen gestört werden dürfen (vgl. Hermanns 1984). Dem Interviewten wird also vom Interaktionsgeschehen in der Interviewsituation her die Autonomie zugewiesen, seine Erlebnis- und Gestaltungsperspektive zu suchen, zu wählen und zu entfalten (vgl. Marotzki 1999). Im narrativen Interview ist die gesamte Lebensgeschichte Gegenstand der Darstellung und nicht nur ein Ausschnitt. Der Interviewer hält sich mit Kommentaren oder eigenen Erzählungen zurück und überlässt die Strukturierung der Geschichte ganz dem Erinnerungsstrom des Erzählers. Das Interview findet nicht statt, um einander näher zu kommen, sondern es ist Teil eines die gewöhnlichen Zwecke des Miteinanderredens überschreitenden Verfahrens der Erzeugung von Informationen. Die Lebensgeschichte einer Person wird von dieser nicht einfach gewusst und in dieser Präsenz

erzählt. Vielmehr ist die Eigendynamik des Erinnerungsstroms nicht unwesentlich am Wiedererinnern des Erlebten beteiligt. Diese Eigendynamik führt dazu, dass der Erzähler nicht selten selber davon überrascht wird, was ihm alles einfällt. Deshalb spricht Schütze auch vom narrativen Interview als einem erkenntnisgenerierenden Verfahren (vgl. Schütze 1987, S. 94).

Im narrativen Interview gibt es unterschiedliche Sachverhaltsdarstellungsschemata: Eines davon ist die Erzählung oder Narration, die das dominante Schema beim narrativen Interview darstellt. Innerhalb der „Haupterzählung“ ist es durchaus möglich, Elemente voneinander zu unterscheiden und diese umzustellen, so z. B. Segmente mit Beschreibung- oder solche mit Argumentationscharakter, das dominante Schema jedoch bleibt die Erzählung (vgl. Kallmeyer und Schütze 1977). Die Erzählung einer selbsterlebten Geschichte ist die dominante Darstellungsform und das Hauptprinzip des narrativen Interviews. In solchen Erzählungen wird vergangene Erfahrung rekonstruiert und in einen Zusammenhang gebracht. Aus der gegenwärtigen Erinnerung wird die Entwicklung des Stroms vergangener Ereignisse dargestellt: Es wird zunächst die Ausgangssituation dargestellt („wie alles anfing“), dann werden aus der Fülle der Erfahrung die für die Erzählung relevanten Ereignisse ausgewählt und als zusammenhängender Fortgang von Ereignissen wiedergegeben („wie sich die Dinge entwickelten“), bis hin zur Darstellung der Situation am Ende der Entwicklung („was daraus geworden ist“). In diese als dominante Darstellungsform spielende Erzählung können zwei weitere Darstellungsformen, nämlich Beschreibungen und Argumentationen, eingelagert werden. Beschreibungen dienen dazu, Zustände, Situationen sowie typische Verfahrensweisen darzustellen; sie können sich auf innere Zustände oder aber auch auf äußere Gegebenheiten beziehen, von denen der Erzähler meint, dass sie dem Interviewer nicht bekannt sind und dass ein dargestelltes Ereignis ohne dieses Wissen nicht verständlich oder glaubhaft ist. Die argumentative Darstellung von Eigentheorien soll schließlich erklärend einen Zusammenhang herstellen.

Gegenstand von narrativen Interviews ist dabei immer ein zusammenhängendes Geschehen, eine Abfolge von Ereignissen, welche die Geschichte oder einen Teil der Geschichte eines „Ereignisträgers“ ausmacht (vgl. Flick 1995, S. 183-184). Fragevorgaben und -abfolgen, wie sie für teilstandardisierte Interviews im Vorfeld der Erhebung entwickelt werden, spielen bei der Durchführung eines narrativen Interviews keine Rolle; den Interviewten soll mittels einer „lebensgeschichtlich bezogenen Fragestellung“ – anhand der Eingangsfrage, die häufig als erzählgenerierende Frage bezeichnet wird – die Möglichkeit

gegeben werden, aus biographisch-subjektiver Perspektive Deutungen und Sachverhaltsschilderungen vorzunehmen:

„Im offenen Interview geht es (...) also darum, den Befragten ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten zu lassen ...“ (Bohnsack 1991, S. 20)

5. Untersuchungsverfahren

5.1 Auswahl und Rekrutierung: Kriterien und Zugang

Bei Auswahl und Rekrutierung der Interviewpartner stand zunächst die Überlegung im Vordergrund, wie die Erzähler am besten auszuwählen sind und wie in der Folge ein Kennenlernen soweit möglich ist, dass sie mit Aussicht auf Erfolg interviewt werden können. In meinem Fall habe ich zunächst beim Zentrum für Lebenslanges Lernen an der Nationaluniversität Pusan (Continuing Education Center Pusan National University) angefragt, ob es mir erlaubt sei, dort mögliche Erzähler anzusprechen und für die Untersuchung zu gewinnen. Dieses Zentrum ist ein der Universität zugehöriges Institut, für das eine eigene Verwaltungsabteilung vorhanden ist, die alle dort stattfindenden Programme und den Einsatz der dafür benötigten Dozenten organisiert. Erfreulicherweise bin ich hier mit meiner Anfrage nicht auf Einwände gestoßen, sondern man begegnete meinem Vorhaben mit Interesse. Hinsichtlich der Auswahl möglicher Erzähler war erstes Auswahlkriterium zunächst ihre „Erreichbarkeit“.

Der erste Schritt zur Rekrutierung der Interviewpartner wurde mir sodann durch die Hilfe von Angestellten des Zentrums sowie von Professoren, zu deren Aufgabenbereich einige Kurse des Zentrums gehören, sehr erleichtert. Daraufhin wählte ich aus mehr als hundert Bildungskursen einige aus, aus denen ich die Erzähler rekrutieren wollte. Ich entschied mich für das Auswahlkriterium der „Freiwilligkeit“, also dafür, solche Personen auszuwählen, die möglichst aus eigenem Antrieb an den Interviews teilzunehmen bereit waren. Zu diesem Zweck stellte ich mich in den fünfundzwanzig Kursen vor und erklärte, was ich zu tun beabsichtigte und mit welchem Ziel ich die Interviews durchführen wollte. Gleichzeitig bat ich um die Bereitschaft einiger Teilnehmer, mir ihre lebensgeschichtliche Erzählung für die Studie zur Verfügung zu stellen. Einige der Teilnehmer zeigten von sich

aus Interesse, während andere zunächst von den Dozenten bzw. den Angestellten zur Teilnahme daran aufgefordert wurden. Nachdem ich die Telefonnummer und E-Mail-Adresse erhalten hatte, nahm ich telefonischen Kontakt auf, um über die vorgesehenen Interviews aufzuklären und ein endgültiges Einverständnis zur Durchführung des Interviews vom jeweiligen Erzähler zu erhalten.

Bei diesen Gesprächen ging es mir darum, noch einmal deutlich zu machen, dass ich an der Lebensgeschichte meiner Interviewpartner interessiert bin. Gleichwohl zogen dabei einige der potentiellen Erzähler ihre vorher gegebene Zusage zurück. Bei der Auswahl der möglichen Erzähler achtete ich ferner darauf, ein möglichst breites Spektrum hinsichtlich der für den Untersuchungsgegenstand relevanten Varianten (Geschlecht, Alter, Schulabschluss etc.) abzudecken, um so möglichst viele der bereits vorliegenden Informationen auswerten zu können, die imstande zu sein schienen, die schon bestehenden Hypothesen bezüglich eines gemeinsamen Musters zu erweitern, zu ergänzen bzw. zu modifizieren. Im Wechselverhältnis zwischen bereits vorliegenden Informationen hinsichtlich eines gemeinsamen Musters in einem bestimmten Handlungsbereich und neuen, möglichst davon abweichenden Einzelfällen, entsteht auf diese Weise eine „theoretische Sättigung“ des Wissens (ausführlicher in 5.2).

Eine Reihe von möglichen Motiven, welche Erzähler zur Teilnahme an Interviews bewegen und somit Sinndefinitionen der Erzähler darstellen, gibt Hermanns (1984, S. 74) an; auch Fuchs (1981, S. 103) nennt ausführlich mögliche Beweggründe zur Teilnahme an einem Interview: Ein möglicher Sinn, den ein Erzähler mit seiner Teilnahme an einem Interview verbindet, kann darin liegen, dass er damit „der Wissenschaft ein Opfer“ bringen will. Noch immer genießt die Wissenschaft bei vielen Mitgliedern der Gesellschaft ein hohes Ansehen, so dass es als Ehre angesehen wird, zum Fortschritt der Wissenschaft einen Beitrag leisten zu können, auch wenn es sich lediglich um einen „kleinen Beitrag“ in Form eines Interviews handelt. Ein zweiter Sinn, den ein Erzähler seiner Teilnahme beimisst, kann darin bestehen, dem Forscher persönlich zu helfen wie er auch einem Hilfebedürftigen auf der Straße helfen würde, wobei sich dieser Aspekt, nämlich jemandem helfen zu wollen, auf die Person des Anfragenden selbst bezieht.

Ein weiterer, dritter Sinn der Teilnahme kann sich auch aus gemeinsamen Interessen von Interviewer und Erzähler an einer „dritten Sache“ ergeben, etwa wenn beide, Forscher und „Beforschter“, der gleichen sozialen bzw. politischen Gruppe oder Bewegung angehören und sie davon ausgehen, dass das Interview dem gemeinsamen Ziel dieser Bewegung dient.

Eine vierter möglicher Sinn kann sich schließlich aus einem eigenständigen Interesse des Erzählers am Interview ergeben, welches vom Interesse des Interviewers abweicht, etwa einer Bezahlung für die Teilnahme oder der Tatsache, dass das Interview dem Erzähler selbst „etwas bringt“, etwa die Befriedigung seiner Neugierde, vertiefte Einsicht in die eigenen Handlungsmuster oder die eigene Situation.

Ausgehend davon versuchte ich, die Erzähler für die ersten im Rahmen meiner Arbeit durchgeführten Interviews durch zwei Vorgaben zu gewinnen; ich „appellierte“ zum einen an ihre Wertschätzung für die Wissenschaft (erstes Motiv) als auch an das gemeinsame Interesse an der Erwachsenenbildung. Am Anfang stand die Sorge, ob die beidseitigen Motive, nämlich die von Interviewer und Erzähler, auch beiden Seiten nützen können. Diese Sorge war jedoch unnötig, da, wie sich bald herausstellen sollte, meine Interviewpartner sich von einigen der obengenannten Motive leiten ließen, insbesondere vom ersten und zweiten sowie von verschiedenen Formen des vierten: Einige der Erzähler bezeichneten ihr Motiv für die Teilnahme ausdrücklich als das Erbringen eines „Opfers für die Wissenschaft“, wenn ich ihnen mitteilte, dass die Interviews für meine Dissertation durchgeführt wurden. Sie nannten mich sogar „Doktor“ und äußerten ihren Respekt vor der Wissenschaft.

Einige Teilnehmer wiederum kannten Professoren bzw. Studenten an der pädagogischen Fakultät der Universität Pusan, an der ich mein Bachelor- und mein Masterstudium absolviert habe. Ihre Hilfsbereitschaft erhöhte sich, nachdem sie Erkundigungen über mich eingezogen hatten und wussten, dass sie mir vertrauen konnten, so dass es mir mit Hilfe direkter bzw. indirekter Bekanntschaft gelang, ihre Sympathie zu gewinnen.

Durch den umfangreichen Prozess, Zusammenhänge herauszufinden, legte sich nicht nur die anfängliche Nervosität, mitunter entstand auch das Verhältnis einer Bekanntschaft, was die Durchführung der Interviews auf einer vertrauensvollen Basis ermöglichte.

Auch das vierte Motiv, nämlich ein eigenständiges Interesse des Erzählers am Interview, wurde angeführt – ein Erzähler konnte beispielsweise aufgrund spezifischer lebensgeschichtlicher Konstellationen ein Bilanzierungsinteresse am eigenen Leben haben. So wurde bisweilen von diesen Erzählern das Gefühl genannt, ihr Leben sei voller Tragödien oder sie seien schon immer falsch verstanden worden, so dass sie jetzt „Dampf ablassen“ wollten (vgl. Kluckhohn 1951, S. 117); so sagte mir eine Frau schon bei der Rekrutierung und erneut zu Beginn des Interviews: „Ich habe bisher noch niemandem von meinem Leben erzählt. Die Eltern des Freundeskreises meines Sohnes haben nie erfahren,

dass ich geschieden bin und mein Sohn daher keinen Vater hat. Dennoch halte ich mein Leben für etwas ganz Besonderes. Wenn Sie meine Lebensgeschichte hören, werden Sie sich bestimmt wundern. Als ich gehört habe, es gehe um eine Forschungsarbeit, wollte ich gerne meine Geschichte wie einen Schatz hinterlassen. Mein Leben ist etwas ganz Besonderes.“

Der Erzähler kann auch wiederum die Hoffnung hegen, ihm würden durch das Gespräch mit dem Sozialwissenschaftler Einsichten in das eigene Leben und seine sozialen Bedingungen vermittelt werden. Eine Erzählerin bat mich während des Interviews mehrmals, ihre Einschätzungen der eigenen Geschichten kurz zu kommentieren. Ich musste mir selber über die eigene Rolle hinsichtlich der von mir durchgeführten Interviews klarwerden, nämlich dass ich die Gespräche nicht als Freundin, sondern als interessierte Sozialwissenschaftlerin führte. Ein Erzähler mag mitunter stolz darauf sein, dass er einen „Repräsentanten einer ‚überlegenen‘ Gesellschaft“ (Kluckhohn 1951, S. 118) bzw. ein Mitglied der oberen Schichten – für das der Sozialwissenschaftler gemeinhin gehalten wird – als Zuhörer gewinnen kann. Er kann als Angehöriger eines stigmatisierten Milieus im biographischen Interview und im Kontakt mit dem Sozialwissenschaftler die Möglichkeit sehen, „seine Verbindung zur Außenwelt situativ zu bekräftigen und sich als nicht ‚dazugehörig‘, als aus der von ihnen verachteten Umgebung herausragend zu präsentieren“ (Riemann 1979, S. 131).

Bei älteren Personen liegt oft das Generationsmotiv nahe. Da die heutigen jungen Leute so wenig wissen über frühere Lebensumstände und über die Lebenserfahrung der Älteren, können sich ältere Erzähler in ihren biographischen Erzählungen über den Interviewer an „die Jugend“ bzw. die jungen Leute richten. Statt beziehungsreicher Erzählungen entstehen dann oft eher Parabeln, also lehrreiche Geschichten, die auf beispielhafte Weise zeigen, wie „die jungen Leute“ sich verhalten sollten (vgl. Fuchs 1981, S. 242). Ein Erzähler in der vorliegenden Arbeit – ein ehemalige Schulleiter – versuchte unentwegt, „die jungen Leute“ – einschließlich der Forscherin selbst – mittelbar vom „richtigen“ Verhalten zu überzeugen: „Sie verstehen bestimmt, was ich meine, oder?“ bzw. „Junge Leute sollten sich so benehmen.“ Schon während der Anwerbungsphase musste ich mich mit ihm über die Bedeutung des Begriffs „Interview“ auseinandersetzen. Mit dem Terminus „Interview“ ist gemeinhin bereits eine bestimmte Einstellung bzw. Erwartung bezüglich des Ablaufes verbunden. Die meisten Erzähler waren zu Beginn des Interviews erstaunt und leisteten sogar in einigen Fällen Widerstand, als ich ihnen den Interviewverlauf der vorliegenden Arbeit darlegte. Der besagte Schulleiter „mahnte“ mich sogar, mich

hinsichtlich des narrativen Interviews besser zu informieren und eine Liste mit genauen Fragen zu erstellen, um besser vorbereitet zu sein. In der Einstiegsphase wollte er mich davon überzeugen, dass man ein narratives Interview keineswegs auf diese Weise führen dürfe und dass es ihm deswegen nicht möglich sei, mir tatsächlich wichtige Informationen zu liefern – obwohl ich ihm erklärte, dass man auf verschiedene Weise Interviews führen könne.

Als Nächstes musste eine Absprache bezüglich des Ortes getroffen werden, an dem das Interview stattfinden sollte, wobei es notwendig erschien, einen ausreichend ruhigen und dem Thema des Interviews angemessenen Ort zu finden. Normalerweise wird empfohlen, das biographische Interview zu Hause beim Erzähler durchzuführen, also in dessen vertrauter Umgebung. Indes fanden lediglich drei Interviews bei den Erzählern statt. Der Grund ist wohl darin zu suchen, dass Treffen in der eigenen Wohnung in Südkorea unüblich sind. Südkoreaner treffen sich in den meisten Fällen im Café, auch wenn sie gut befreundet sind. Um so mehr gilt dies für Treffen mit Fremden, weswegen die meisten Erzähler, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewt wurden, es vorzogen, sich an einem anderen Ort zu treffen. Als weitere Alternative kam das mir in diesem Zeitraum zur Verfügung stehende Büro in Frage, in dem dann auch zwölf der Interviews durchgeführt wurden. Vier weitere Interviews führte ich im Café, weil die Erzähler mich weder zu sich nach Hause einladen noch aufgrund der Entfernung in mein Büro kommen wollten.

Danach musste ich als Forscherin bzw. Interviewerin gegen die Probleme des „Vertrauensabbaus“ kämpfen. Vertrauen ist eine Voraussetzung für die Bereitschaft des Erzählers, die eigene Lebensgeschichte preiszugeben. Die Erzähler mussten daher davon überzeugt werden, dass ihre Erzählungen gut und sicher aufbewahrt sind, dass ich ihnen gegenüber wohlwollend eingestellt bin und die Preisgabe persönlicher Dinge nicht gegen sie verwendet werden wird, dass ihnen also aus der Erzählung keine Nachteile entstehen oder etwa Vorhaltungen gemacht werden.

Zu Beginn des jeweiligen Interviews wurden dem Erzähler dann noch einmal der Zweck der Forschungsarbeit erläutert und die Anonymität durch Unkenntlichmachung von Eigennamen und anderen Identifizierungsmöglichkeiten in einer späteren Veröffentlichung zugesichert, darüber hinaus die Nichtweitergabe des Gesprächsprotokolls garantiert. Daraufhin wurde den Erzählern abermals zugesichert, dass sie im Gespräch weder kritisiert noch bloßgestellt würden, sondern dass es allein darum gehe, sie zu verstehen, d. h. ihre

Geschichte ernst zu nehmen mit dem Ziel, aus ihr zu lernen, welche Prozesse und Strukturen im individuellen Lebenslauf unserer Gesellschaft relevant werden.

In einigen Fällen jedoch musste ich feststellen, dass die Erzähler nur Allgemeingültiges beschrieben oder versuchten, der Bezugsperson bzw. der Interviewerin gegenüber eigene Erlebnisse, die sie bewegt hatten und die schmerzlich oder außergewöhnlich waren, wegzulassen und nur eine kurze, wenig präzise Skizze ihres Lebens in Form eines knappen Berichts zu präsentieren (vgl. Hermanns 1984, S. 74).

Während des Prozesses der Kontaktaufnahme war meine Sorge groß, welche Faktoren für Verlauf und Ertrag eines Interviews bei der ersten Begegnung von Bedeutung seien. So stellten sowohl die fehlende Bekanntschaft als auch die nicht alltägliche Konstellation – ein Gespräch über die eigene Lebensgeschichte mit einer Wissenschaftlerin zu führen – eine Belastung dar. Manch eher verschlossener, schüchterner oder sehr zurückhaltender Erzähler erwies sich jedoch in den unter vier Augen durchgeführten Interviews als durchaus aufgeschlossen. Schwieriger gestalteten sich dagegen die Interviews mit Menschen, die entweder wortkarg waren oder über die eigene Lebensgeschichte kaum nachgedacht hatten.

5.2 Interviewaufnahme und Transkription

Die Interviews wurden vom Februar bis zum April des Jahres 2003 in Südkorea durchgeführt. Die Dauer des Interviews gab ich bei der Anwerbung „mit im Allgemeinen zwei Stunden“ an, wobei Interviews, die von beiden Seiten besonders interessiert und engagiert geführt wurden, im kürzesten Fall eine Stunde und siebzehn Minuten dauerten, gelegentlich aber auch drei Stunden oder im Höchstfall über viereinhalb Stunden in Anspruch nahmen. Beim Telefongespräch zur Terminabsprache versuchte ich, mit den Erzählern einen „Open-End-Termin“ zu vereinbaren, musste das Interview aber dennoch sehr oft trotz noch offenstehender Fragen abkürzen, da die Erzähler das Gespräch in vielen Fällen mangels ausreichender Zeit so schnell wie möglich beenden wollten.

Problemlos gaben alle Teilnehmer ihr Einverständnis zur Tonbandaufzeichnung der Gespräche. Insgesamt wurden elf Frauen und acht Männer im Alter zwischen 22 und 66 Jahren interviewt (Ausführlicheres zu den InterviewteilnehmerInnen in der folgenden Tabelle).

Tabelle 6

Liste der InterviewteilnehmerInnen

	Name	Kurs	Alter	Beruf	S.A. ²	Familienstand	Dauer des Interviews
1	Herr S.	Italienisch	39	Geschäftsführer einer Beratungsstelle	U.A.	verheiratet	2:21
2	Frau J.	Englisch für Mütter ³	36	Hausfrau	B.A.	verheiratet	3:56
3	Herr C.	Ausbildungskurs zum Counsellor(F ⁴)	22	Angestellter und Student	H.A.	ledig	1:52
4	Frau H.	Okarina ⁵	42	Lehrerin	U.A.	geschieden	1:32
5	Herr L.	Golddienst Seniorenbildungsmanagement(A ⁶)	66	Rentner	U.A.	verheiratet	1:59
6	Frau N.	Koreanischer Tanz	60	Hausfrau	H.A.	verheiratet	1:56
7	Herr K.	I Ging ⁷	46	Professor	Dr.	verheiratet	2:18
8	Frau M.	Ausbildungskurs für Sprachtherapeuten	26	Doktorandin	U.A.	ledig	2:19
9	Herr Y.	NGO-Management	39	Geschäftsführer eines Transportbetriebs	H.A.	verheiratet	2:04
10	Frau P.	Koreanische Zen-Malerei	60	Hausfrau und Computer-Ausbilderin als Nebenbeschäftigung	M.A.	verheiratet	4:31
11	Frau Y.	Seniorenbildungsmanagement(F)	28	Doktorandin und Geschäftsführerin bei einer Internet-Shoppingmall	U.A.	verheiratet	2:05
12	Frau A.	Aromatherapie	29	Sozialarbeiterin bei einem Jugendverband	U.A.	ledig	1:54
13	Herr D.	Pungsu ⁸ für den Alltag	52	Beamter	Dr.	verheiratet	1:36
14	Frau C.	Ausbildungskurs zum Counsellor(A)	47	Krankenschwester	M.A.	verheiratet	1:41
15	Herr I.	Fotoakademie	55	Geschäftsführer	M.A.	verheiratet	1:34
16	Frau	Senioren	46	Hausfrau und	H.A.	verheiratet	3:29

2 S.A.: Schulabschluss; U.A.: Universitätsabschluss, B.A.: Berufsschulabschluss, H.A.: Hochschulabschluss, M.A.: Middle-School-Abschluss, Dr.: Doktor.

3 Dieser Kurs soll es Müttern ermöglichen, ihre Kinder in Englisch zu unterrichten.

4 F: Fortgeschrittene.

5 Okarina ist ein Blasinstrument, das der Panflöte ähnelt.

6 A: Anfänger.

7 Das I Ging ist ein altes chinesisches Buch, welches in der englischen Übersetzung den Titel „The Book of Change“, im Deutschen „Das Buch der Wandlungen“ trägt.

8 Pungsu ist eine ostasiatische auf der Yin-Yang-Theorie beruhende Lehre, nach welcher die Lage des Hauses und der Ahnengräber für das Wohl der Familie eine große Rolle spielt.

	O.	bildungsmanage- ment(A)		Studentin			
17	Frau S.	Tanzsport	34	Angestellter	U.A.	verheiratet	1:40
18	Frau B.	Teekunst	57	Hausfrau	H.A.	verwitwet	3:07
19	Herr H.	„Silber-Akademie“ ⁹	62	Pensionär (ehemaliger Schulleiter)	U.A.	verheiratet	2:46

Zur Aufnahme der Interviews diente als Tonbandgerät ein „digitales Voice-on“ (Diktiergerät), wobei das Tonbandprotokoll eines Interviews nicht einfach ein technisches Hilfsmittel darstellt. Es ist vielmehr das zentrale Dokument einer komplexen Interaktion, mit dessen Hilfe diese überhaupt erst dem analytischen Blick zugänglich wird. Schon dieses Protokoll ist als rein akustische Aufzeichnung ein Stück „Datenreduktion“ (vgl. Kreitz 2000, S. 96). Bei der Verschriftlichung des Interviews werden diese „Daten“ noch weiter reduziert, weil in der Regel die Intonationskurven der Erzähler, Besonderheiten der Aussprache und die Gefühlsäußerungen des Erzählers nur angedeutet werden.

Ein Interviewtext umfasst mithin den genauen Wortlaut des Interviews sowie Sprechpausen und indiziert z. B. betonte Wörter, Satzabbrüche, Veränderungen im Tonfall usw. Auf einen solchen Interviewtext stützt sich die Interpretation des Interviews und dessen kontextunabhängige Reproduktion; auf diesen lässt sich immer wieder zurückgreifen. Während des gesamten Forschungsprozesses habe ich ein Forschungstagebuch geführt. Die Durchführung eines Interviews, Auffälligkeiten innerhalb eines Interviews, Ideen, Gedanken, Überlegungen und Hypothesenbildung wurden in diesem Buch notiert.

Im Anschluss an die Erhebung wurden die auf Tonbandgerät aufgezeichneten Interviews transkribiert und lagen der Analyse in Textform vor. Da die Interviews der vorliegenden Arbeit mit Südkoreanern in deren Muttersprache durchgeführt werden mussten, erfolgte auch die Transkription im Sinne der qualitativen Forschung in derselben Sprache, was auf möglichst vollständige Texterfassung des verbal erhobenen Materials abzielte. Es muss aber hier darauf hingewiesen werden, dass auch nonverbale Formen wie Gestik, Mimik,

⁹ Die „Silber-Akademie“ ist eine Art Freizeiteinrichtung für Senioren.

Pausen, Unterbrechungen usw. – zwar nicht immer, aber doch in wichtigen Momenten – aufgegriffen wurden, da sie für die Auswertung unerlässlich sind.

Anschließend wurden parallel zum Auswertungsverfahren die Interviewtexte vom Koreanischen ins Deutsche übersetzt, eine Arbeit, die allerdings wegen der großen Materialmenge erheblichen Zeitaufwandes auf die wesentlichen Interviewabschnitte beschränkt wurde.

Alheit (1995) plädiert im Rahmen einer Studie über biographische Muster, die zur Wahl einer Weiterbildungsstudie führen, für ein vereinfachtes Transkriptionsverfahren:

„Die Notation der Textstellen folgt einem – der Lesbarkeit wegen – vereinfachten Transkriptionsverfahren: sprechtextnahe, durch konventionelle Satzzeichen lesbar gemachte literarische Umschrift; Notierung einzelner Propositionen; Gedankenstriche (,--') als Markierung prosodischer Zäsuren; Unterstreichung (nicht) als Hervorhebung starker Betonung; in eckige Klammern ([...]) gesetzte Worte zur Anonymisierung von Ortsnamen.“ (S. 60)

Folgende Transkriptionszeichen und Abkürzungen werden in dieser Arbeit verwendet:

Tabelle 7

Transkriptionszeichen und Abkürzungen

I	Interviewer
E	Erzähler
,	ganz kurzes Absetzen innerhalb einer Ä ußerung
..	zweisekündige Pause
...	dreisekündige Pause
(6)	bei längeren Pausen: jede Pause, die drei Sekunden überschreitet (in diesem Fall eine Pause von 6 Sekunden)
(´)	steigende Intonation
(,)	fallende Intonation
(-)	Intonation in der Schwebel
Gu~t	Dehnung eines Vokals (Wortes)
Ä h, ähm	Verzögerungspartikel

Hm, Mhm	Rezeptionssignale
?	Frageintonation
!	Intonation eines Ausrufs
<u>Unterstreich</u> ung	auffallende Betonung
((Lachen bis *)) ((Schweigen bis *)) ((leise bis *)) ((sehr laut bis *)) ((sehr schnell bis *)) usw.	Charakterisierung außersprachlicher Vorgänge
(...)	unverständliche Kommunikationsaktivitäten
[...] [...]	Auslassung von Satzgliedern
(X ?)	vermutetes Wort

Außerdem erfolgte nach der Durchführung der Interviews eine Protokollierung der Interviewsituation für jeden Einzelfall. Dies dient dazu, das Umfeld des jeweiligen Treffens so genau wie möglich zu beschreiben. Wichtige Fragen sind hierbei:

- Wie ist das Interview zustande gekommen?
- Wie war die Atmosphäre des Interviews?
- Welche Besonderheiten sind mir während des Interviews aufgefallen (Sprache, Inhalte u. dgl.)?
- Wie ist mein erster Eindruck von der erzählten Geschichte?
- Habe ich erste Interpretationsideen?
- Was habe ich vergessen zu fragen? Komme ich an diese Informationen noch heran?

5.3 Theoretisches Sampling als Sampling-Strategie

Die Datenerhebung ist beendet, wenn eine hinreichend empirische, deskriptive und theoretische Sättigung (vgl. 5.1) erreicht ist. Die während der Erhebung der ersten Fälle

entstehende Theorie über den Gegenstandsbereich leitet die Auswahl der nächsten Fälle und liefert die Kriterien für die folgenden Befragungen. Theorieentwicklung aus den Daten und die Suche nach neuen kontrastierenden Daten verbinden sich auf diese Weise zu einem Forschungsprozess, in dem Fragestellung, Erhebung, Auswertung und Theoriearbeit zeitlich nicht voneinander getrennt werden können (vgl. Glaser & Strauss 1967, S. 45; Glaser 1978, S. 36). Die Frage, ob weitere Fälle bzw. Untersuchungsgruppen einbezogen werden sollen, entscheidet sich am Stand der sich aus den Daten und der Untersuchung entwickelnden Theorie (vgl. Marotzki 1999).

5.4 Durchführung des narrativen Interviews

Im Allgemeinen bedienen sich Interviewer einer Erhebungstechnik, die einem speziellen Interviewfahrplan folgt. In der vorliegenden Arbeit folgt der Ablauf der Interviews jedoch keinem speziellen Schema, vielmehr wird das narrative Interview in fünf Phasen unterteilt (vgl. Hermanns 1995).

- o Anwerbungsphase
- o Einstiegsphase
- o Phase der Haupterzählung
- o Nachfragephase
- o Bilanzierungsphase

Natürlich besteht – wie bei jedem anderen Interview auch – die erste Aufgabe des Interviewers darin, einen Erzähler zu finden und ihn dazu zu bewegen, Zeit für eine Sache zu opfern, die zunächst einmal nicht seine eigene ist („Anwerbungsphase“). Kommt dann das Gespräch zustande, besteht die nächste Aufgabe des Interviewers darin, den Erzähler über die Besonderheiten des narrativen Interviews zu informieren. Anschließend bittet er ihn darum, die für das Interview relevante Geschichte zu erzählen und verdeutlicht seinem Gegenüber dabei auch plastisch, was mit „Erzählung“ und „Geschichte“ gemeint ist. Wenn der Interviewer dann schließlich den Eindruck gewonnen hat, der Erzähler habe die Aufgabe verstanden und sei mit ihr einverstanden, erfolgt die Redeübergabe, bei welcher der Interviewer den Erzähler bittet, mit seiner Erzählung zu beginnen („Einstiegsphase“).

In dieser Phase wird dem potentiellen Erzähler das Arbeitsthema von mir selbst vorgegeben und dadurch ein Erzählstimulus gesetzt, der beispielsweise folgendermaßen aussehen kann:

„Also ich möchte Sie dann bitten, sich zurückzuerinnern und ihre Lebensgeschichte zu erzählen ... wie nach und nach so eins zum anderen gekommen ist.“

In der Erzählung selbst wird die Lebensgeschichte eines Menschen – besonders dessen Lernprozesse - in den Mittelpunkt gerückt. Die Ereignisse, die für das Interview von besonderem Interesse sind, stammen also aus dem mehr oder weniger großen Teilabschnitt eines Menschenlebens, der vom Erzähler für wichtig gehalten wird; ein Erzähler kann es auch für notwendig erachten, mit seiner Erzählung noch vor dem Zeitpunkt seiner Geburt einzusetzen. Das Thema muss für den Erzähler den Charakter einer zu erzählenden Geschichte aufweisen und es muss ihm zudem sinnvoll erscheinen, diese auch zu erzählen. Somit ist es für mich als Interviewerin bedeutsam, seine Erzählung über eigene Erlebnisse in Gang zu setzen bzw. ihn mit dem Erzählen der Lebensgeschichte beginnen zu lassen. Bei diesem Prozess versuche ich darüber hinaus, den Erzähler auf seine Erinnerungsbestände auszurichten und seine Darstellungsmotivation sowie sein Interesse an der Selbstvergewisserung zu wecken. Letzteres stellt fast immer einen besonderen Anreiz für den potentiellen Erzähler dar. Zunächst handele ich also mit dem Erzähler die endgültige Erzählthematik aus. Dies geschieht in einem Prozess gegenseitiger und verständnisvoller Abstimmung. Dazu gehört auch, wie schon angedeutet, dass der Forscher dem Erzähler den Sinn des Interviews hinreichend erläutert und ihm behilflich ist, eine eigene Sinnggebung für das Interview zu entwickeln. Darüber hinaus muss mit dem Erzähler das Verfahren des Interviewablaufs besprochen und abgeklärt werden. Der Forscher erklärt dem potentiellen Erzähler also u. a. die beiden voneinander zu unterscheidenden Teile des narrativen Interviews – die Funktion der Haupterzählung und die des Nachfrageteils.

In diese Phase gehört ebenso die eindeutige Rollenverteilung: Dem Erzähler wird das uneingeschränkte Rederecht bis zum Abschluss seiner Geschichte übertragen, während der Forscher während des gesamten Ablaufs der Darstellungsarbeit des Erzählers die Rolle des aufmerksamen Zuhörers einnimmt. Den Schluss dieser ersten Phase und gleichzeitig den Übergang in die Darstellungsarbeit bildet dann die Ratifizierung seitens des Erzählers, und zwar sowohl hinsichtlich des Verfahrens als auch im Hinblick auf das Handlungsschema des „Erzählens“. Das kann z. B. folgendermaßen verlaufen:

E: Kann's schon losgehen? Das Ding läuft, oder?

I: Ja, ist alles soweit klar. Sie können anfangen.

E: Gut ... ja, äh ... Ja also, da werde ich Ihnen nichts Lustiges erzählen können. Das war für uns alle bestimmt nicht einfach ...

Lässt der Erzähler sich auf die ihm gestellte Aufgabe ein, beginnt „die Phase der Haupterzählung“. Während der Erzähler seine Rolle übernimmt, beschränkt sich der Interviewer nur auf das Zuhören. Er sollte dabei versuchen, sich in die Geschichte „hineinzuhören“, die Perspektive des Erzählers zu verstehen und dieses Verstehen zudem durch Zeichen (bspw. Ausdrücke wie „Hm“) zu signalisieren, so dass der Erzähler die Gewissheit hat, dass die Art seiner „Mitarbeit“ auch den Wünschen des Interviewers entspricht. Der Interviewer sollte außerdem vermeiden, während der Haupterzählung Fragen zu stellen, die der eigenen Aufklärung dienen (vgl. Hermanns 1995, S. 185).

Um in dieser Phase ein gelungenes narratives Interview durchzuführen, ist nach Schütze Voraussetzung, dass der Erzähler sich „noch einmal durch den Strom seiner ehemaligen Erlebnisse und Erfahrungen treiben lässt“ (Schütze 1984, S. 79). Der Interviewer soll an dieser Stelle Raum geben zur Entfaltung der autobiographischen Stegreiferzählung, er soll sich nach einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage zurückhalten, sich also auf die Rolle des Zuhörers beschränken und lediglich unterstützende Kommentare abgeben, die den Erzählfluss in Gang halten. Es soll eine Erzählung gefördert werden, bei der es dem Erzähler ermöglicht wird, sich gleichsam von seinem Gegenüber zu entfernen und vollkommen in seine eigene lebensgeschichtliche Vergangenheit einzutauchen. Die dann erzählte Lebensgeschichte ist somit nicht mehr von der aktuellen Interaktionssituation beeinflusst:

„Denn wie der Erzählstrom segmentiert wird und wie seine Erfahrungsqualitäten hinsichtlich ihrer allgemeinen Merkmale prädiert werden, hängt in den Kernverrichtungen bei jedem Stegreiferzählen eigenerlebter Erfahrungen – und in besonders konsequenter Weise natürlich dann, wenn sich der Interviewer als Interaktionsgegenüber den Regeln des narrativen Interviews entsprechend auf die strikte Rolle des reinen Zuhörers zurücknimmt – nicht von der Orientierung auf den Zuhörer, sondern von der Struktur der eigenen lebensgeschichtlichen

Erfahrungsaufschichtung des Erzählers als Biographieträgers und seiner gegenwärtigen Haltung zu dieser ab.“ (Schütze 1984, S. 80)

Gelangt der Erzähler schließlich an das Ende seiner Geschichte, so wird er dies durch eine Koda deutlich machen (z. B. „Tja, das war’s so im Großen und Ganzen. Ich hoffe, Sie konnten was damit anfangen.“). Er macht dem Interviewer damit deutlich, dass dieser nun wieder an der Reihe ist. Zu Beginn der „Nachfragephase“ bittet der Interviewer den Erzähler, unklar gebliebene Erzählpassagen zu präzisieren.

In der Nachfragephase verlässt der Interviewer seine Rolle als Nur-Zuhörer und bittet den Erzähler, noch zu einigen Punkten Stellung zu nehmen, die für sein Verständnis noch nicht hinreichend ausführlich oder präzise dargestellt wurden. Hierbei schöpft der Interviewer zunächst einmal das tangentielle Erzählpotential aus, das in der Anfangserzählung an Stellen der Abschneidung weiterer, thematisch querliegender Erzählfäden oder an Stellen der Raffung des Erzählduktes wegen vermeintlicher Unwichtigkeit aufscheint bzw. auch an Stellen mangelnder Plausibilisierung und abstrahierender Vagheit, weil die zu berichtenden Gegenstände für den Erzähler schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch sind (vgl. Schütze 1983, S. 284).

Nachdem das in der Erzählung angelegte narrative Potential weitgehend ausgeschöpft wurde, kann der Interviewer mit der letzten Phase beginnen, der „Bilanzierungsphase“, in der dem Erzähler auch Fragen gestellt werden dürfen, die auf theoretische Erklärungen für das Geschehene abzielen sowie auf die Bilanz der Geschichte, mit welcher der „Sinn“ des Ganzen auf einen Nenner gebracht wird (vgl. Hermanns et al. 1984). In der Bilanzierungsphase geht es also um die Aufforderung, sich der eigenen Biographie auch argumentativ zu nähern: Die Phase besteht einerseits aus der Aufforderung zur abstrahierenden Beschreibung von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen bzw. aus den entsprechenden Darstellungen des Erzählers, andererseits aus theoretischen Warum-Fragen und ihrer argumentativen Beantwortung. Es geht folglich um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Erzählers als Experten und Theoretiker seiner selbst. Die Nachfragen des interviewenden Forschers sollten dabei am Beschreibungs- und Theoriepotential ansetzen, soweit dieses an autobiographischen Kommentarstellen nach der Schilderung von Ereignishöhepunkten oder nach dem Abschluss der Darstellung von bestimmten

Lebensabschnitten sowie an Stellen der Erläuterung situativer, habitueller und sozialstruktureller Hintergründe ansatzweise deutlich wird (vgl. Schütze 1983). Durch dieses Verfahren wird ein Text konstituiert, der die eigentliche Material- und Datenbasis darstellt. Ebenfalls kann in dieser Phase eine Gesamtevaluation des Lebens durch die Biographieträger stattfinden.

5.5 Zugzwänge des Erzählens

Wenn der Erzähler das eigene Erlebte umwertet (z. B., wenn jemand eine schwierige Kindheit resümiert, als ob es eine schöne Kindheit gewesen sei) oder wenn am Text zu erkennen ist, dass seine Darstellung lückenhaft ist, dann führt der Erinnerungsstrom (die Erinnerung an ein Ereignis ist mit weiteren verknüpft, die zeitgleich mit der einen Erinnerung geweckt werden) dazu, dass es einen Überschuss an Erzählbarem gibt. Um dieses Material geordnet erzählen zu können, sind nach Kallmayer und Schütze (1977) sogenannte „Zugzwänge des Erzählens“ (vgl. Schütze 1977, S.188, 255) am Werk:

- Detaillierungszwang: Der Erzähler fühlt sich veranlasst, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten und – sich dabei an der Art der von ihm erlebten Verknüpfungen zwischen den Ereignissen orientierend – von der Schilderung des Ereignisses A zur Schilderung des Ereignisses B überzugehen.
- Gestaltschließungszwang: Der Erzähler sieht sich veranlasst, die in der Erzählung begonnenen kognitiven Strukturen abzuschließen.
- Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang. Der Erzähler fühlt sich veranlasst, lediglich das zu erzählen, was unter den erlebten Ereignissen als „Ereignisknoten“ innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist. Das setzt den Zwang voraus, Einzelereignisse und Situationen unter Gesichtspunkten der Gesamtaussage der zu erzählenden Geschichte fortlaufend zu gewichten und zu bewerten.

Der Interviewer muss somit die Zugzwänge des Erzählens kennen, beherrschen und mit ihnen arbeiten. Nach Alheit (1994) tut er das u. a. durch Empathie und Interesse, durch strategische Zurückhaltung und durch eine Differenzierung der Interviewsituation in Anwerbungsphase, Einstiegsphase und Nachfragephase.

6. Auswertungsverfahren in der Forschung

Wenn man sich an die Methode der Chicagoer Schule anlehnt, ist die Trennung von Datenerhebung und Datenauswertung durchaus plausibel, wenngleich dies genau genommen den Grundüberlegungen qualitativer Forschung widerspricht. Besonders deutlich ist die Verzahnung von Datenerhebung und Datenauswertung bei Glaser und Strauss in ihrem Konzept der Grounded Theory (1979). Gewiss wollten sie in den Ausführungen zu diesem Konzept zum Ausdruck bringen, dass aus den feldspezifischen Daten auch eine feldspezifische Theorie entwickelt werden kann und soll. Die „Entdeckung“ eines neuen Forschungsfeldes und die Entwicklung einer „Theorie“ über das Forschungsfeld ist ein komplizierter Prozess, der niemals geradlinig verläuft, sondern zumeist in „Erkenntnispiralen“, d. h. also in der kontinuierlichen Konfrontation theoretischer Vorannahmen mit den Daten, die gewonnen werden. Nicht selten entwickelt sich eine schlüssige neue „Idee“ in einem Forschungsprozess bereits nach der ersten Feldbegegnung oder nach einem besonders eindrucksvollen biographischen Interview, gelegentlich aber auch erst sehr viel später beim permanenten Vergleich der erhobenen Daten. Der Forschungsprozess ist schließlich beendet, wenn eine hinreichend empirische, deskriptive und theoretische Sättigung erreicht ist.

Um die kontinuierliche Konfrontation theoretischer Vorannahmen mit den erhobenen Daten strukturiert durchzuführen, sollen in der vorliegenden Arbeit folgende Stufen hervorgehoben werden:

- Gliedernde Lektüre und formale Textanalyse
- Dreistufiges Kodieren
- Faktische Rekonstruktion und Porträtbildung
- Biographische Analyse von Kernstellen
- Typenbildung, vergleichende Fallanalyse und die Entfaltung einer „gegenstandsbezogenen Theorie“

6.1 Gliedernde Lektüre und formale Textanalyse

Alle Interviews wurden transkribiert und lagen der Auswertung in Textform zugrunde. Am Anfang der Textbearbeitung steht die gliedernde Lektüre des Textes. Dabei werden die Indizierung der Zeiten und Orte sowie die formale Textanalyse – Unterteilung des Textes in einzelne Erzählsegmente mit gleichzeitiger Klassifizierung der Textsorten wie Erzählung, Beschreibung und Argumentation (Kommentieren) – markiert. Hierbei bot es sich an, auf die Erzähl- und Ereignisverkettung zu achten und die jeweiligen Prozessstrukturen zu bestimmen.

Die von Schütze (1984) geforderte „Elimination aller nicht-narrativen Textteile“ (Bohnsack 1991, S. 95) geschieht bei der Auswahl der Textteile für die Paraphrasierung der Geschichte (hier Erzählung) und der Beschreibungen. Dabei ist – trotz des vordergründig höheren Informationsgehaltes von biographischen Kommentaren und Argumentationen – der Reflexionsgrad der Aussagen im Text ständig im Auge zu behalten und reflexive Inhalte sind zu vermeiden; das Verständnis der Argumentation des Erzählers ergibt sich nicht aus den Argumentationen selbst (vgl. Schütze, in: Bohnsack 1991). Die biographisch eher monokausalen Alltagstheorien des Interviewten, die aus seinem Orientierungsdruck heraus entstehen, werden so im vom Handlungsdruck relativ freien Raum der wissenschaftlichen Theorienbildung (ausführlicher in 6.4) vielseitiger beschrieben, „ohne den lebensgeschichtlichen Ereignis- bzw. Erfahrungsrahmen für die eigentheoretische Wissensproduktion für den Lebenslauf zu bestimmen“ (ebd., S. 96).

Deshalb stellt Schütze die Inbezugsetzung von autobiographischen Eigentheorien auf der Basis der äußeren Biographie der Trennung von Geschichten von Beschreibung und Argumentation voraus, um zuerst aus den nicht argumentativen Textanteilen die äußere Biographie zu rekonstruieren.

Als problematisch haben sich in der Zuordnung narrativer Geschichten und Beschreibungen bzw. eigentheoretischer Kodas, Kommentare und Argumentationen vor allem Textsorten erwiesen, die sich nicht eindeutig zuordnen lassen. Es ist bezeichnend, dass in den Erzählungen der Südkoreaner sehr häufig biographische Kommentare auftauchen, welche sich oft nicht von der Beschreibung der Lebensgeschichte trennen ließen.

6.2 Dreistufiges Kodieren

Auf der zweiten Stufe des Materialbearbeitungsprozesses wurde ein dreistufiges Kodieren vorgenommen, nämlich das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Offenes Kodieren bedeutet dabei, dass alle Gedanken und Ideen, die im Zusammenhang mit dem Text entstehen, festgehalten werden. Die zentrale und offene Forschungsfrage ist bei diesem Vorgang leitend. In diesem Prozess befinden sich Kodes bzw. Konzepte, die durch Integration des theoretischen Vorwissens bzw. von Vorannahmen der Forscher in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial erzeugt werden. Dieses Verfahren erlaubt die Verdichtung der verschiedenen konzeptuellen Kodes zu einer überschaubaren Anzahl von Kategorien und deren Merkmalen.

Anschließend erfolgte das axiale und sodann das selektive Kodieren. Beim axialen Kodieren wird die Kodierung um eine sogenannte Achse vorgenommen; d. h., auf der Grundlage eines allgemeinen Handlungsmodells werden die empirisch gehaltvollen Kategorien und Hypothesen miteinander verglichen und in spezifischer Weise theoretisch geordnet, nämlich „um die ‚Achse‘ der entstehenden Theorie“ (Kelle 1994, S. 329). Die letzte Phase ist schließlich das selektive Kodieren, die Suche nach Schlüsselkategorien, an deren Ende die Formulierung einer Kernkategorie als Ausdruck des empirisch gehaltvollen Beziehungsnetzes aus Kategorien und Eigenschaften steht. Ungeachtet des Umstandes, dass die Kodierung des Datenmaterials nach der Grounded Theory in allen Phasen verwoben ist, wurden in der vorliegenden Arbeit die Phase des axialen und die des selektiven Kodierens zusammen durchgeführt.

Nach Abschluss der Analyse des ersten Falles wurde entsprechend dem Verfahren des theoretischen Samplings (vgl. 5.3) und als Maximalvergleich ein weiteres Interview ausgewählt und den einzelnen Schritten der Analysearbeit unterzogen. Ein Maximalvergleich ist dann gegeben, wenn auf der Grundlage maximaler Unterschiede hinsichtlich der Kategorien, die für den jeweiligen Einzelfall und für die Theoriegenerierung relevant sind, ein neuer Vergleichsfall ausgewählt wird. Wie auch schon das theoretische Sampling basiert das Verfahren des Maximal- wie auch des Minimalvergleichs auf der Methode des permanenten Vergleichs (vgl. Hermanns 1984, S. 156).

6.3 Rekonstruktion des Lebenslaufs und Porträtbildung

Die folgenden Arbeitsschritte der Textanalyse sehen vor, den Zusammenhang zwischen einzelnen Erzähleinheiten zu erschließen, so dass schließlich eine spezifische Geschichte mit jeweils eigenen Sinnzusammenhängen und Bedeutungszuweisungen im Hinblick auf den Erzähler erstellt werden kann. Am Ende dieses Prozesses steht dann die Transformation der herausgearbeiteten Struktur des chronologischen Lebenslaufs und der Biographiekonstruktion in ein Porträt.

6.4 Biographische Analyse von Kernstellen

Die weitere Analyse des Interviews erfolgt dann anhand sogenannter Kernstellen, d. h., die wichtigsten Gestaltungsprozesse der Erfahrungsaufschichtung sowie Veränderungen der Wahrnehmungs- und Deutungsschemata werden durch eine detaillierte Line-by-line-Interpretation ausgewählter grundlegender und zentraler Interviewpassagen erfasst.

Die dokumentierende Darstellung der von Schütze vorgeschlagenen strukturellen Beschreibung eines vollständigen Interviews wurde durch die Analyse der Interviewpassagen – bzw. der Kernstellen – modifiziert. Als Kernstellen eines Interviews können diejenigen Passagen gelten, in welchen sich inhaltliche und formale Aspekte der Biographie verdichten. Es handelt sich meist um Textstellen, die repräsentativ für die erzählende Person, ihre Erfahrungsaufschichtung und die Rekonstruktion ihrer Lebensgeschichte sind. Kernstellen sind folglich keine willkürlich ausgewählten Interviewpassagen, sondern stehen direkt im Zusammenhang mit der dargestellten Biographie, dem Thema und der Fragestellung der Untersuchung. So sind beispielsweise die ersten Erzählsegmente innerhalb einer autobiographischen Stegreiferzählung stets von besonderer Relevanz, da die Art und Weise, in der die Erzähler ihre Lebensgeschichte eröffnen, bereits häufig auf grundlegende biographische Konstruktionsprinzipien sowie auf zentrale lebensgeschichtliche Themen hinweist (vgl. Ricker 1999, S. 88).

6.5 Typenbildung, vergleichende Fallanalyse und die Entfaltung einer „gegenstandsbezogenen Theorie“

Nach der Grounded Theory, auf die sich die vorliegende Arbeit stützt, ist Hypothesen- und Theoriebildung ein wesentliches Ziel der Forschung. Dieses Prinzip hat zur Folge, dass die theoretischen Annahmen nicht an das untersuchte Feld herangetragen werden, sondern vielmehr gemäß dem „Prinzip der Offenheit“ zu entdecken sind. Dieses Prinzip besagt, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte selbst herausgebildet hat (vgl. Hoffmann-Riem 1980, S. 343).

Auf dieser Basis wird nach der Analysephase der biographischen Kernstellen eine Art „biographische Gesamtformung“ (Schütze, in: Bohnsack 1991, S. 97) – in der vorliegenden Arbeit „Typenbildung“ genannt (vgl. Bohnsack 1991; Alheit 1999) – herausgearbeitet und erst auf der Ebene der biographisch gebildeten Einzelfalltypen wird eine „komparative Analyse“ (ebd., S. 97) – in dieser Arbeit als „Vergleichende Fallanalyse“ bezeichnet – zwischen den Fällen durchgeführt.

Das Konzept der Typenbildung haben einige Wissenschaftler wie Gerhardt (1984) und Bohnsack (1991) auf Webers Idealtypuskonstrukt und auf Mannheims Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ bezogen. Die Typenbildung ist keine Typenbildung der Ergebnisse im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretation, sondern richtet sich nach den der komparativen Analyse zugrundeliegenden Dimensionen des konjunktiven Erfahrungsraumes. Diese Dimensionen entstammen zwar prinzipiell zunächst auch wieder dem Vergleichshorizont des Interpreten, ihre Relevanz jedoch kann im Zuge der komparativen Analyse ebenfalls rekonstruiert werden (vgl. Loos 1996, S. 33).

Aus dieser vergleichenden Fallanalyse heraus kann dann die gegenstandsbezogene Fragestellung beantwortet und eine Theorie formuliert werden.

IV. Erwachsenenbildungsmilieus in Südkorea

1. Der theoretische und methodologische Rahmen

Die in der vorliegenden Arbeit behandelten biographischen Bildungs- und Individualisierungsprozesse in Südkorea umfassen sowohl das biographische Bildungskonzept als auch zugleich die Individualisierungsthese. Der Aspekt einer temporalen Struktur (vgl. Alheit & Dausien 2010, S. 715) des Lernens im Kontext mit Bildungskonzepten verweist im Zusammenhang mit Aspekten lebenszeitlicher Prozesse und deren sozialstruktureller Strukturierung auf das Konzept von Biographie bzw. des „lebenslangen (oder: biographischen) Lernens“ als Gegenstand der Bildungsforschung. Man lernt also ein Leben lang, und dies nicht nur in westlichen Ländern wie Deutschland, anderen europäischen Ländern oder den USA, sondern ebenfalls im fernöstlichen Südkorea, es handelt sich mithin um ein Konzept, das auf Bildung während der gesamten Lebensspanne verweist; die Lebensspanne ist damit in ihrer sozialen Ausprägung sowie ihrem individuellen Erfahren nicht als „Naturtatsache“ zu verstehen, sondern vielmehr als soziales Phänomen, das an den historischen, kulturellen und individuellen Kontext gebunden ist (vgl. ebd., S. 715-716). Damit geht es um den qualitativen Aspekt lebenszeitlicher Prozesse und deren sozialstruktureller Strukturierung.

In der vorliegenden Arbeit wird der Prozess der Individualisierung in Südkorea zum Konzept der „reflexiven Modernisierung“ in Bezug gesetzt werden. Unabhängig davon, ob ökonomische Faktoren es erforderlich machen, - so sind es insbesondere soziale und kulturelle Wandlungsprozesse, die Individuen dazu zwingen, sich als Akteure mit all ihren Handlungen und Lebensansprüchen aktiv an ihrer eigenen Lebenswirklichkeit zu beteiligen und Entscheidungen diesbezüglich selbst zu treffen. Individuen stiften Sozialität, da ihnen andernfalls soziale Isolation und Vereinsamung droht (vgl. Körber 1989, S. 139, in: Alheit & Dausien 2010, S. 720). Diese Tendenz zur „Individualisierung“ und der damit einhergehende Zwang zur „Reflexivität“ der eigenen Handlungen hat zu einer „reflexiven Moderne“ geführt (vgl. stellvertretend Beck, Giddens & Lash 1996). Diese reflexive Moderne wiederum fordert von den Individuen neue, flexible Kompetenzstrukturen, die nur in lebenslangen Lernprozessen aufgebaut und fortentwickelt werden können (vgl. Field 2000, in: Alheit & Dausien 2010, S. 720-721).

Unter Berücksichtigung des oben ausgeführten „biographischen Bildungskonzeptes“ und

der „Individualisierungsthese“ wird in dieser Arbeit zum Thema der südkoreanischen Erwachsenenbildungsmilieus Folgendem Rechnung zu tragen sein:

In den anschließenden Fallstudien soll zunächst auf das „biographische Lernen“ eingegangen werden, thematisiert wird also die individuelle Seite lebenslangen Lernens. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich Kategorien wie formales, nicht-formales sowie informelles Lernen nicht trennscharf voneinander abgrenzen. Vielmehr gehört es auch im koreanischen Erwachsenenbildungsmilieu zur Eigenart der Biographie, dass institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu zusammengefügt werden (vgl. Kade & Seiter 1996, in: Alheit & Dausien 2010, S. 722).

Des Weiteren wird sich die vorliegende Studie mit ausgewählten biographischen Fallanalysen der südkoreanischen Erwachsenenbildungsmilieus im Modernisierungsprozess befassen und infolgedessen mit dem Individualisierungsprozess der für die Fallanalysen ausgewählten Individuen. Die Fragestellung lässt sich nur anhand konkreter Fälle beantworten. Zu diesem Zweck fand in dieser Arbeit das biographische Forschungskonzept unter Zuhilfenahme narrativer Interviews Verwendung. Die Biographieforschung hat seit den 1980er Jahren ein Instrumentarium entwickelt (vgl. Alheit 2009, S.13), das es ermöglicht, eine biographische Erzählung sequenziell-kritisch zu untersuchen; da die narrative Struktur der individuellen Erfahrung auf eine Vernetzung mit der Geschichte von Kollektiven angewiesen ist, können Kohärenz und Kontinuität biographischen Selbsterlebens, wie Bourdieu mutmaßt, nicht einfach als „Illusion“ diskreditiert werden; schließlich kann der Biographieträger sein biographisches Wissen in jeweils neuen „Zuständen“ der Biographie nicht nach Belieben suspendieren, sondern muss es bis zu einem gewissen Grad reaktivieren (vgl. Bourdieu 1990). Daher lassen sich über die individuellen Erfahrungen hinaus allgemeine Strukturbedingungen und repräsentative Phänomene erfassen, auch wenn im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit nur eine begrenzte Anzahl von Interviewfällen eingehend behandelt werden kann.

In dieser Arbeit wurden vier Ankerfälle sowie einige weitere parallele Fälle aus einer Auswahl des neunzehn Interviews umfassenden Samples eingeführt. Ein „Ankerfall“ bezeichnet hier somit einen Fall, der Analogien zu anderen vergleichbaren Fällen aufweist und sich somit zum Zweck der Kategorienbildung auf entsprechende Biographien und deren Interpretation übertragen lässt. Die hier ausgewählten Ankerfälle stehen folglich in Beziehung zu anderen im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Fällen, ihre Fallstrukturen sind al-

so in den anderen ähnlich gelagerten Fällen wieder anzutreffen. Ob indes die vorgestellten Fälle eine generelle Verallgemeinerbarkeit der biographischen Bewältigung im Rahmen der Erwachsenenbildungsmilieus Südkoreas beanspruchen können, müsste anhand einer hinsichtlich der sozialstrukturellen Merkmale kontrastierenden Vergleichsgruppe untersucht werden.

Die in der vorliegenden Arbeit behandelten Ankerfälle wurden nicht etwa deswegen ausgewählt, weil sie die gegenwärtigen Probleme der Erwachsenenbildung in Südkorea repräsentieren, sondern vielmehr weil sie diese in symptomatischer Weise widerspiegeln.

Bei den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten vier Ankerfällen sowie der herangezogenen Vergleichsfälle deutete sich an, dass den Erwachsenenbildungsmilieus bestimmte Merkmale des koreanischen Modernisierungsprozesses innewohnen, wobei insbesondere der Konflikt Individualisierung versus Traditionalismus evident wurde.

Schließlich repräsentieren die folgenden Fälle, die sich mit der Thematik der Erwachsenenbildung beschäftigen, unterschiedliche Formen von Individualisierungsprozessen in der koreanischen Gesellschaft. Die Menschen der südkoreanischen Gesellschaft sind infolge der rasant voranschreitenden Modernisierung zunehmend Individualisierungsprozessen unterworfen, wenngleich diese Prozesse nicht bei allen gleichartig verlaufen.

Die Problematik der koreanischen Erwachsenenbildung lässt sich offenkundig darauf zurückführen, dass sie im Spannungsfeld steht zwischen der dramatisch schnell voranschreitenden Modernisierung auf der einen Seite und einer nach wie vor existenten kulturellen Traditionalität, dem kulturellen Traditionalismus. Individuen jedoch, die sich innerhalb eines solchen kulturellen Umfeldes in diesem Bildungssystem befinden, geraten gleichsam in eine „double bind situation“. Die Doppelbindungstheorie (double bind theory), ein ursprünglich aus der Psychologie stammendes Konzept, beschreibt Beziehungsstrukturen, die unter Umständen zu Verhaltensformen führen können, die als Schizophrenie bezeichnet werden. So befindet sich ein Individuum in einer solchen Doppelbindungssituation („Beziehungsfalle“), wenn ihm gesagt wird, man habe es gerne, diese Botschaft jedoch mit unsicherer Stimme sowie geduckter Körperhaltung vorgetragen und so eine paradoxe Botschaft vermittelt wird. Die Doppelbindungstheorie beschreibt hier die lähmende, nämlich doppelte Bindung an die beiden paradoxen Botschaften, von denen der Betreffende nicht weiß, welcher er Glauben schenken soll.

Eine ähnliche Situation lässt sich im südkoreanischen Bildungswesen erkennen. Einerseits

wird die Bedeutung von Bildung – insbesondere beruflicher Bildung – zum Zwecke des gesellschaftlichen Aufstiegs ausdrücklich hervorgehoben; andererseits jedoch bleiben diese Bildungsangebote sehr stark ständisch gebunden, was am bestehenden Schulsystem und insbesondere an der herrschenden Schullaufbahn-Ideologie deutlich zu beobachten ist. Somit weist das südkoreanische Schulsystem Elemente sowohl der horizontalen als auch der vertikalen Dimension auf. Die horizontale Dimension des Schulsystems in Südkorea ist hierbei ständisch geprägt, das heißt, es ist nicht „achieved status oriented“¹⁰, sondern „ascribed status oriented“. Es besteht für den Einzelnen zwar die Notwendigkeit zur Individualisierung und es gibt auch diverse Möglichkeiten dazu, jedoch ist der dorthin führende Weg keineswegs einheitlich, da sich die Lebensumstände der einzelnen Typen unterscheiden.

Die in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Fallgeschichten und -analysen stehen für vier Varianten des Erwachsenenbildungsmilieus in Südkorea. Überblickt man die vier Ankerfälle – Defensiver Traditionalismus, Affirmative Individualisierung, Moralische Individualisierung und Pragmatische Individualisierung – lassen sich bestimmte Typen der Individualisierung erkennen. Vergleicht man die biographische Erzählung der vier Typen, zeigen sich markante Unterschiede zwischen den drei Individualisierungstypen auf der einen Seite und dem Traditionalismustyp auf der anderen Seite. Während die drei Individualisierungstypen immer wieder versuchen, von gesellschaftlichen Normen, vorgegebenen Wegen sowie Erwartungen abzurücken und ihren eigenen Weg zu gehen, scheint sich der Traditionalismustyp in seinem gesamten Denken und Verhalten auf die Tradition zu berufen bzw. an die Traditionsmuster zu halten.

2. Typ: Defensiver Traditionalismus – Ankerfall Herr L.

2.1 Einleitung

Herr L. ist zum Zeitpunkt des Interviews 66 Jahre alt. Er besucht zwei Kurse im Weiterbil-

¹⁰ “Achieved status is a sociological term denoting a social position that a person can acquire on the basis of merit; it is a position that is earned or chosen. It is the opposite of ascribed status. It reflects personal skills, abilities, and efforts.” (Parsons 1991) Im Hinblick darauf wird auf das Gegensatzpaar Partikularismus vs. Universalismus nach Parsons in Kap. V eingegangen werden.

dungszentrum der staatlichen Universität P., zum einen den „Golddienst“¹¹ für Senioren, zum anderen einen Kurs mit dem Thema „Seniorenbildungsmanagement für Anfänger“¹². Der Kontakt zu Herrn L. entstand durch eine Mitarbeiterin der Verwaltungsstelle dieses Weiterbildungszentrums. Nach Aussage dieser Dame sei Herr L. der mit Abstand aktivste und engagierteste Teilnehmer der Kurse und bereit, ein wenig über seine Lebensgeschichte zu erzählen.

In unserem ersten Telefongespräch informierte ich ihn über das narrative Interview, welches ich mit ihm führen wollte, und sagte ihm, dass man für dieses Interview zwar nur eine Sitzung benötige, diese jedoch einige Zeit in Anspruch nehmen werde. Trotz dieser Ankündigung verwies Herr L. während des Interviews wiederholt darauf, dass unser Gespräch in seinen Augen kein narratives Interview darstelle, er aber gerne bereit sei, bei weiteren Treffen mehr von sich zu erzählen. Insgesamt dauerte die gesamte Sitzung eine Stunde und neunundfünfzig Minuten. Auffällig war, dass Herr L. während des Gesprächs einerseits häufig der Situation nicht immer angemessene höfliche Ausdrücke verwendete, andererseits jedoch in seinen Ausführungen zuweilen einfachste grammatikalische Konstruktionen wählte. Seit 2005 arbeitet Herr L. als Dozent des Kurses „Seniorenbildungsmanagement für Fortgeschrittene“.

2.2 Biographisches Porträt

Herr L. wurde im Jahre 1938 in der Stadt P. als erster Sohn seiner Eltern geboren. Da die Heimat seiner Vorfahren die Stadt Inchoen war, stellte er sich mir als „Herr L. aus der 35sten Generation der Stadt Inchoen“ vor. Korea war zu diesem Zeitpunkt seit 28 Jahren von der Kolonialmacht Japan okkupiert. Im Laufe einer „langen und gefährvollen“ Geschichte, die sich durch so manchen „hindernisreichen Weg“ ausgezeichnet habe, habe es seine Familie immer wieder an andere Orte verschlagen; so habe man zeitweise in einem Dorf namens H., einer Stadt namens U. und einem weiteren Dorf namens D. gelebt, bevor

¹¹ Der „Gold-Dienst“ ist eine Initiative, die vom koreanischen Bildungsministerium eingeführt wurde. Dieses führte ehrenamtliche Tätigkeiten für Pensionäre ein, um durch den Einsatz für soziale Arbeiten diese weiterhin in die Gesellschaft einzubinden. Dabei versuchte das Ministerium, die Humankapital-Theorie, lebenslanges Lernen und freiwillige Ehrenamtstätigkeiten zu verbinden. Es benutzte den Ehrentitel „Goldschein“, um älteren Menschen die Anerkennung ihres höheren Wissensstandes als „White-collar Worker“ zukommen zu lassen. Es will das Spezialwissen der Alten, welches diese aufgrund ihres langen Lebens und den daraus resultierenden Erfahrungen gesammelt haben, mit diesem Titel würdigen.

¹² Man lernt dort Altenbetreuung und Freizeitgestaltung für Senioren.

man in der Stadt P. ansässig geworden sei. Sein Vater habe als Ingenieur gearbeitet und seine Mutter sei Hausfrau gewesen. Herr L. hat eine zehn Jahre jüngere Schwester. Diese sei ihm von seinen ursprünglich vier Geschwistern als Einzige geblieben, nachdem ein jüngerer Bruder und zwei jüngere Schwestern durch die zu Zeiten des Krieges wütenden Epidemien verschieden seien. Herr L. berichtet, in „düsteren“ Zeiten aufgewachsen zu sein und in seiner Kindheit und Jugend häufig Hunger gelitten zu haben, da Nahrungsmittel während der japanischen Okkupation, des Zweiten Weltkrieges und des bald darauf folgenden Koreakrieges immer äußerst knapp gewesen seien. Seine gesamte Kindheit und seine ganze schulische Ausbildung hätten unter den negativen Auswirkungen der verschiedenen Kriege gelitten. Der Krieg im Pazifik habe die Japaner dazu veranlasst, seiner Familie – wie Tausenden anderer koreanischer Familien auch – die rituellen Werkzeuge für die Ahnengedenktage zu nehmen, da diese aus verwertbarem und somit wertvollem Messing bestanden. Somit seien er und seine Familie „tragischerweise“ dazu gezwungen gewesen, bei Gedenkfeiern zum Angedenken an seinen Urgroßvater auf minderwertige, hölzerne Gerätschaften zurückzugreifen. Während seiner Grundschulzeit sei Herr L. von einem japanischen Lehrer unterrichtet worden. Dies habe zur Folge gehabt, dass im Klassenraum stets die japanische Fahne gehisst worden sei und sich die koreanischen Kinder häufig von ihren japanischen Mitschülern ausgegrenzt und diskriminiert gefühlt hätten. Es sei an der Tagesordnung gewesen, dass sich koreanische Kinder, im Gegensatz zu den japanischen, bei der Austeilung des Essens in lange Schlangen hätten einreihen müssen und oft aufgrund des Nahrungsmangels nichts mehr bekommen hätten, so dass auch Herr L. des Öfteren hungrig in seinen Klassenraum habe zurückkehren müssen. Die Kriegssituation brachte es mit sich, dass für Herrn L. Exerzier- und Luftschutzübungen zum Alltag gehörten. Die Tage, an denen sein Vater ihn in die Arme geschlossen und mit ihm in den Luftschutzkeller gerannt sei, stünden ihm noch bildhaft vor Augen.

Im August 1945 wurde Korea nach der japanischen Kapitulation befreit. Herr L. jedoch habe dies erst Monate später erfahren, als sein Onkel, unter einer Decke verborgen, beim Lauschen einer Radiosendung völlig überraschend von der vollständigen Kapitulation des japanischen Kaisers gehört habe. Dieser gewaltige Wandel der bestehenden Verhältnisse sei für Herrn L. auch in der Schule spürbar gewesen, da er nun endlich von einem koreanischen Lehrer, der beim Singen der koreanischen Nationalhymne stets geweint habe, unterrichtet worden sei. Da die Gebäude, in denen der Unterricht stattfand, jedoch weiterhin schwer beschädigt waren, hätten sie oft die Unterrichtsstunden im Freien verbracht und sogar offizielle Abschlusszeremonien seien draußen abgehalten worden. Im Jahre 1950 be-

suchte Herr L. die Mittelschule (Junior-Highschool). Er habe sich deshalb zu den privilegierten Kindern zählen können, da zu dieser Zeit meist nur zehn von fünfzig Heranwachsenden diese Schulform besuchen durften. Nachdem einige Monate später der „Krieg unter Brüdern“, der Koreakrieg, ausgebrochen war, habe er mehr als je zuvor Hunger gelitten, doch als im Jahre 1953 das Waffenstillstandsabkommen unterzeichnet wurde, habe Herr L. das Gefühl gehabt, dass ein frischer Wind durch das Land wehe. Die Gesellschaft habe sich allmählich wieder aufgerichtet und sein Vater eine Anstellung als Leiter einer Fabrik gefunden, die Kisten aus Pappe herstellte. Herr L. besuchte eine technische Berufsschule, an welcher er weiterhin täglich Exerzierübungen durchführen musste und an der er an der Spitze einer Gruppe stand, die für den reibungslosen Ablauf des Schulalltags zuständig war. Kurze Zeit nach seinem Schulabschluss nahm Herr L. an einer Aufnahmeprüfung für die Offiziersschule teil, doch obwohl er diese mit Bravour bestanden habe, sei er aufgrund der Tatsache, dass er der einzige Sohn seiner Eltern und zudem bei schlechter Gesundheit war, abgelehnt worden, woraufhin er ein Studium an der Nationaluniversität P. in Chemie und Psychologie aufnahm. Während seines Studiums wurde Herr L. jedoch zur Armee eingezogen und an die Front – an die Grenze zwischen Nord- und Südkorea – versetzt, was zur Folge hatte, dass er nur noch über sehr wenig Freizeit bzw. Urlaub verfügte. In dieser Situation musste er abermals häufig hungern. Dank der für Studenten geltenden Dienstzeitverkürzung konnte er jedoch seinen Dienst beim Militär nach nur achtzehn Monaten beenden. Nach seiner Entlassung nahm er sein Studium an der Universität wieder auf und entschloss sich, Lehrer zu werden.

Im Anschluss an den Universitätsabschluss nahm er zuerst eine Stelle als Chemielehrer an einer höheren Schule in einer Kleinstadt namens J. an, doch aufgrund des höheren Gehalts wechselte er später an eine Privatschule in der Großstadt P. An dieser Privatschule verbrachte er 36 Jahre – eine Leistung, auf die er stolz sei. Dort fungierte er als Leiter der örtlichen Pfadfinder und als Sprecher und Vertreter des Lehrkörpers. Im Jahre 1999 sei ihm jedoch aufgrund wirtschaftlicher Engpässe des Staates die „Ehrenrente“ nahegelegt worden, im Rahmen welcher ältere Lehrer durch jüngere ersetzt werden sollten. Nach dieser Ankündigung habe er sich mit seiner Familie beraten und sei schließlich zu dem Entschluss gekommen, dass es das Beste sei, die Arbeit niederzulegen. Dies tat er jedoch schweren Herzens und wohl hauptsächlich aus der Motivation heraus, dass er an seiner Schule der Erste war, der sich den neuen Gegebenheiten anpasste und die finanzielle Kompensation zu dieser Zeit noch am höchsten war. Im Anschluss an den Eintritt ins Rentendasein nahm er an einem Masterkurs zum Thema „Schulpsychologie“ teil und machte

gleichzeitig ein Praktikum in einem Jugendzentrum, wo er sich mit jugendlichen Straftätern beschäftigte und dort noch heute in der Position des ehrenamtlichen Direktors tätig ist.

2001 stellte eine Bekannte Herrn L. das Programm des „Silber-Dienstes“ vor, in welchem Menschen über 55 Jahre der Gesellschaft ihre Dienste anbieten. Nach der erfolgreichen Teilnahme an dieser Tätigkeit nimmt er derzeit am Folgeprogramm „Gold-Dienst“ teil. Außerdem besucht Herr L. den Kurs „Altenbildungsmanagement“ im Weiterbildungszentrum der Universität P.

Bei den Anmeldungen trage er seinen Namen „immer als Erster oder Zweiter“ ein. Gegenwärtig bereitet er eine Initiative vor, die zum Ziel hat, einen Altenverein zu gründen. Neben diesen Tätigkeiten hält er oft bei Trauungen Reden in der Funktion als Zeremonienmeister, wobei er bei einer Trauung sogar um eine Zugabe gebeten worden sei. Seine Frau, die er einst – genauso wie seine Eltern auch – durch Ehevermittlung kennenlernte, war Grundschullehrerin und erhält ebenfalls „die Ehrenrente“. Sie stamme aus einer „gebildeten Familie“, in der viele Familienmitglieder Pädagogen waren.

Herr L. hat außerdem drei Söhne. Zwei von ihnen sind verheiratet und einer ist ledig. Sein ältester Sohn ist Angestellter bei einer Firma, der zweite Offizier in der Luftwaffe und der jüngste macht – was Herr L. besonders hervorhob – seinen Studienabschluss an der Nationaluniversität P.

2.3 Analyse der Kernstellen

2.3.1 „Wir, die älteren Leute, müssten doch irgendwas tun“

I: Ich bitte Sie, mir etwas über Ihre bisherige Lebensgeschichte zu erzählen.

E: Na ja, als ich mir gestern im Fernsehen den Amtsantritt von Roh Moo Hyun zum neuen Präsidenten Koreas angesehen habe, da habe ich mir schon irgendwie Hoffnungen gemacht, dass vielleicht mal ein frischer Wind durch unsere Erziehungspolitik wehen würde und die jungen Leute bald mal wieder für Land und Gesellschaft eintreten würden. Tja, und ich hatte schon den Eindruck, dass ganz im Gegenteil zu einigen früheren Amtsantritten nun der Präsident sich eines breiten Rückhalts in der Bevölkerung sicher sein darf. Ist doch klar, dass da in einem selbst so ein Gefühl der Begeisterung und der Sympathie aufsteigt. Wenn man so was von vorgestern

sieht, da packt einen glatt wieder die Freude am Leben, nicht wahr? Nun ja ... Dann kam ja aber dieser schreckliche U-Bahn-Unfall in der Stadt D. und da hab' ich mir natürlich gleich wieder Gedanken gemacht. Da habe ich mir überlegt, dass wir, ich meine die älteren Leute, doch irgendwas tun müssten, damit sich solche Unfälle nicht mehr wiederholen ... ist doch furchtbar, da sind so viele junge Menschen da unten eingesperrt und müssen qualvoll verbrennen. Sehnsucht und Trauer, diese Gefühle trage ich dann in mir. (...) (...)

Zu Beginn des Interviews geht Herr L. auf zwei Begebenheiten ein, die eigentlich nicht in näherem Zusammenhang mit seiner persönlichen Lebensgeschichte stehen, die ihm jedoch zum Zeitpunkt des Gespräches von besonderer Wichtigkeit zu sein scheinen: der Amtsantritt des neuen südkoreanischen Präsidenten Roo Moo Hyun und ein von einem psychisch kranken Mann verübter Brandanschlag auf eine U-Bahn in der Stadt D. Diese beiden Vorgänge ereigneten sich zwei bzw. acht Tage vor Beginn des Interviews. Es hat demnach den Anschein, als ob Herr L. den Verlauf des Interviews bereits im Vorfeld geplant und diese beiden Ereignisse als passenden Einstieg in die Darlegung seines eigenen Lebens bestimmt habe. Mit dem Amtsantritt des neuen Präsidenten verbindet er seine Hoffnung auf ein höheres Verantwortungsbewusstsein und Engagement junger Leute bei der Gestaltung des Landes und der Gesellschaft; der Verweis auf das Unglück in der U-Bahn hilft ihm dabei, sich selbst in die Kategorie „ältere Leute“ bzw. „wir“ einzuordnen, die von der Katastrophe Betroffenen dagegen in die Kategorie „junge Leute“. Dies beinhaltet seine Auffassung, als Teil der „älteren Leute“, also als Angehöriger der älteren Generation, die Aufgabe zu haben, die Jüngeren zu beschützen. Es wird deutlich, dass er sich auf der Seite jener sieht, die sich durch derartige Vorfälle zur Verantwortung gerufen fühlen und geeignete Vorbeugemaßnahmen ergreifen müssen. So baut Herr L. von Anfang an durch die Bezugnahme auf solch übergeordnete gesellschaftliche Themen einen Rahmen um die Erzählung seines eigenen Lebens, der es ihm ermöglicht, seine private Geschichte in einen allgemeinen Kontext einzugliedern. Dieses Vorgehen lässt sich innerhalb des Interviews an mehreren Stellen ausmachen. Die Verwendung der Wörter „wir“ und „uns“, wie zum Beispiel in „unsere Erziehungspolitik“, lässt ebenfalls darauf schließen, dass er sich in enger Verbindung zu den Politikschaffenden im Bildungssektor und auch auf einer Ebene mit der Interviewerin sieht. Zum Ende des Segments jedoch gliedert er sich selbst in die Kategorie „ältere Leute“ bzw. „wir“, die Interviewerin aber in „junge Leute“ bzw. die „Gesellschaft“ ein und trennt somit diese beiden Bereiche voneinander.

Für ihn scheint es daher wichtig zu sein, als Lehrer – also aus dem Bereich der Pädagogik stammend, welche den Rahmen seines Lebens darstellt – den ihm entsprechenden Einflussbereich bzw. seine Schlüsselfunktion dadurch zu betonen, dass er diese beiden politisch und gesellschaftlich bedeutenden Ereignisse erwähnt.

Man findet in diesem Segment insofern einen Widerspruch, als er den Zeitpunkt des Amtsantritts zweimal nennt, jedoch unterschiedliche Zeitpunkte für diesen innerhalb eines Erzählabschnittes angibt, nämlich einmal „gestern“ und einmal „vorgestern“. Dies entbehrt nicht einer gewissen Ironie, da man den Eindruck gewinnt, dass er den Anfang seiner Erzählung gut vorbereitet hatte, zumal er bestrebt war, sein Interview logisch und besonders gelungen zu beginnen. Hierbei scheint es für ihn unbedeutend zu sein, dass der tatsächliche Zeitpunkt der angegebenen Ereignisse bereits acht Tage zurücklag.

Was Herrn L. zur Auswahl der beiden Ereignisse bewegt hat, nämlich „Begeisterung und Sympathie“ bzw. „Sehnsucht und Trauer“, wirkt hier jedoch ein wenig formelhaft und affektiert.

2.3.2 „Sie hatten eine lange und gefahrvolle Geschichte mit vielen steilen Wegen“

E: (...) (...) Also, mein Name ist Herr L. und ich komme aus der Stadt Incheon ... ich bin Herr L. aus der 35sten Generation der Stadt Inchoen. Ä h, unter meinen Vorfahren ... meine Vorfahren, mein Ururgroßvater und Urgroßvater zum Beispiel, sind in dem Dorf H. geboren und haben in der Stadt U., im Dorf D., sowie schließlich in der Stadt P. gewohnt. Sie hatten eine lange und gefahrvolle Geschichte mit vielen steilen Wegen. (...) (...)

Zu Beginn dieses Segments wechselt Herr L. mit der Gesprächspartikel „also“ aus dem allgemeinen, gesellschaftlichen Bereich hinein in einen individuell geprägten, welcher den Anfang der Erzählung seiner Lebensgeschichte markiert.

Diese Reihenfolge scheint ihm die geeignete für ein narratives Interview zu sein. Herr L. entschließt sich, die Darstellung seines Lebens mit den Worten „... mein Name ist Herr L. und ich komme aus der Stadt Inchoen“ zu beginnen und somit gleich auf den Herkunftsort seiner Vorfahren zu verweisen. Herr L. selbst ist in der Stadt P. geboren, doch er zieht es vor, hier die Heimat seines Clans zu nennen, was vermuten lässt, dass es ihm sehr wichtig ist, gleich zu Anfang seine Wurzeln unmissverständlich offenzulegen. Die Position inner-

halb der Geschichte seines Familienverbandes scheint für ihn von Bedeutung zu sein, da er anschließend darauf hinweist, dass er ein Nachkomme seiner Vorfahren in der 35sten Generation ist. Für ihn scheint das Herausheben seiner Vorfahren eine Form der Ehrerbietung und der Pietät diesen gegenüber zu sein, da er sie erwähnt, noch bevor er auf sein eigenes Leben eingeht. Es ist jedoch auffällig, dass Herr L. seine Kernfamilie erst erwähnt, als die Interviewerin ihn darauf anspricht, wenngleich er doch von Beginn des Interviews an augenscheinlich bemüht war, sich besonders traditionsbewusst zu gerieren. Somit entsteht der Eindruck, als sei die Verbundenheit mit der Tradition für Herrn L. eine reine Pflichtübung. Herr L. schließt die kurze Erzählung über seine Vorfahren mit dem Kodasatz ab: „Sie hatten eine lange und gefährvolle Geschichte mit vielen steilen Wegen“, obwohl er zuvor nur auf deren ehemalige Wohnorte eingegangen ist und bezüglich ihrer harter Lebensumstände keine genaueren Einzelheiten preisgibt. Dieser Satz jedoch stellt für ihn eine Art Verknüpfungspunkt für den Einstieg in seine eigene Lebensgeschichte dar und ermöglicht ihm, sich nunmehr ohne das Gefühl, familiäre Wurzeln in seiner Erzählung vernachlässigt zu haben, voll und ganz seiner persönlichen Geschichte zu widmen.

2.3.3 „Meine Familie ist eine Stammfamilie. Ich bin die 35ste Generation“

E: So, dann fange ich halt mal an zu erzählen ... also am besten einfach mal so drauf los ... ich leg' dann mal bei meiner Kindheit los. Ja, ich bin 1938 geboren, also 66 Jahre alt. Das war eine schwierige Zeit, da ich ja quasi fast vom Zeitpunkt meiner Geburt an mit dem Pazifischen Krieg irgendwie leben musste und konfrontiert war, so dass ich ziemlich lange nichts zu essen hatte und an Hunger leiden musste. Eines Tages kam ich vom Spielen mit meinen Freunden auf dem Spielplatz heim und stellte fest, dass meine Mutter und meine Großmutter dasaßen und bittere Tränen vergossen. Natürlich war das für mich ganz schön befremdlich, also fragte ich meine Mutter, was denn los sei. Sie gab mir mit tränenerstickter Stimme zu verstehen, dass jemand all die Geräte für die Ahnenriten sowie das gute Messinggeschirr entwendet hatte. Wie Sie sich sicher vorstellen können, war ich darüber natürlich sehr wütend, so dass ich kurzerhand nach draußen lief und nach den Männern, die uns die Sachen weggenommen hatten, suchte. Letztendlich habe ich sie dann bei einem anderen Koreaner entdeckt, wo sie gerade damit beschäftigt waren, das gesamte Messinggeschirr in Obstkisten zu verpacken. Ich weiß nicht so

genau, aber es kann sein, dass da auch ein japanischer Polizist dabei war. Na, aber so ganz sicher bin ich mir da nicht. Es mag vielleicht an meiner Jugend gelegen haben, aber ich fragte mich die ganze Zeit, warum sie uns die Sachen überhaupt abgenommen hatten. Aber als ich dann die Schule besuchte, wurde mir so nach und nach bewusst, dass da mit unserem Land etwas nicht so ganz in Ordnung war und mir fielen im Laufe der Zeit immer mehr Missstände auf. Irgendwann im September dieses Jahres hatte unsere Familie dann einen Gedenktag für die Toten, aber unsere kompletten Geräte und das ganze Geschirr waren ja weg. Ich kann mich noch gut daran erinnern, dass wir hinterher Geräte aus Holz benutzt haben. An dem Tag hörte ich, als Vater, Großvater und die älteren Verwandten sich unterhielten, dass Vater in dem Dorf D., Großvater in der Stadt H., meine Mutter in der Stadt S. usw. geboren waren. Meine Mutter ist Frau H. aus der Provinz H. Mein Vater war aus einer Stammfamilie aus dem Dorf D. und war die 34ste Generation von L. aus Inchoen. Meine Familie ist eine Stammfamilie. Ich bin ja dann die 35ste Generation. (...) (...)

Der einleitende Satz dieses Segments: „So, dann fange ich halt mal an zu erzählen ...“ ist ein Ansatzpunkt, von welchem aus Herr L. seine Geschichte ausbaut. Nachdem Herr L. zu Beginn auf einige im Rahmen des Interviews eher nebensächliche nationale Ereignisse eingegangen ist, beginnt er von seiner eigenen Kindheit zu erzählen, wobei die Nennung des Geburtsjahres und des Alters zum Zeitpunkt des Interviews als Einstieg dient. Herr L. geht zuerst auf die schlechte Versorgungslage und das Hungerleiden in den frühen Jahren seiner Kindheit ein, springt dann jedoch über zu einem Vorfall, bei welchem ihm und seiner Familie wertvolles Messinggeschirr entwendet wurde, ganz so als seien diese beiden Gegebenheiten miteinander verbunden. Für ihn repräsentieren beide Ereignisse Leiden, die er während der Kriegsjahre in seiner Jugend erdulden musste. Es ist auffällig, dass die Art, in der Herr L. seine Kriegserfahrungen darlegt, wesentlich erzählerischer gestaltet ist als andere Passagen im Interview. Herr L. kam im Jahre 1938 zur Welt, ein Jahr, bevor in Europa der Zweite Weltkrieg ausbrach und vier Jahre, bevor der Krieg im Pazifik entbrannte. Dies bedeutet, dass er zu jener Zeit erst ein bzw. vier Jahre alt war, was insofern von Bedeutung ist, als es seine Aussage zweifelhaft erscheinen lässt, jene Ereignisse hätten ihn erschüttert. Ferner lässt sich bezweifeln, dass er als Kind im Alter von lediglich vier Jahren die Schmach, die seine Familie beim Verlust des für Gedenkfeiern bestimmten Geschirrs gefühlt haben muss, bewusst wahrnehmen konnte. Es hat den Anschein, als ob seine

Ausführungen über die anfänglichen Kriegsjahre in Korea nicht auf eigenen Erfahrungen, sondern auf allseits bekannten Texten aus Schul- und Geschichtsbüchern beruhen. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, dass Herr L. sich über die Grenzen zwischen Angelesenem und selbst Erfahrenem in seiner Erzählung nicht ganz im Klaren ist. Es ist jedoch deutlich zu erkennen, dass Herr L. in dieser Passage das Ziel verfolgt, die Interviewerin über die schlimmen Verhältnisse im Korea der damaligen Zeit zu belehren. Innerhalb dieses Teils des Interviews weist Herr L. darauf hin, dass in seiner Familie immer den Männern die Aufgabe zukam, erlangtes Wissen an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben und diese in die Geheimnisse des Lebens einzuweihen. Hierdurch verweist er einmal mehr stolz auf seine Position als Stammhalter in seiner Familie in der 35sten Generation. Des Weiteren ist zu erkennen, dass für Herrn L. und seine Familie Riten zu Ehren der Ahnen sowie Traditionsbewusstsein im Allgemeinen von großer Bedeutung waren und nach wie vor sind. Man habe sich stets an die genauen Vorschriften für derartige Rituale gehalten und immer nur den Zeremonien angemessene Gerätschaften verwendet, wie im Falle des wertvollen Messinggeschirrs. In diesem Zusammenhang ist Herrn L. offensichtlich sehr daran gelegen, sich und seine Familie im rechten Licht zu präsentieren, sie folglich als anständig und den Vorfahren gegenüber durch aufwendig gestaltete Gedenkfeiern als ehrerbietig darzustellen. Die Charakterisierung seiner engeren Familie beschränkt sich im Wesentlichen auf deren Herkunftsorte bzw. Wurzeln. Im Laufe der Erzählung um das entwendete Geschirr lässt sich zudem mittelbar erkennen, dass auch den Frauen in seiner Familie viel an der Wahrung traditioneller Gebräuche gelegen war, zumal sie nach der erzwungenen Abgabe der Gegenstände – wie er berichtet – „bittere Tränen“ vergossen hätten und in tiefer Trauer versunken seien, was in Herrn L. befremdliche und aufwühlende Gefühle ausgelöst habe. Die erste Angabe, die er in dieser Passage über seine Mutter macht, besteht lediglich in der Bemerkung, dass sie aus der Stadt Shin-Ryung stammte. Erst auf Nachfrage der Interviewerin erwähnt Herr L. zuerst ihren Mädchennamen, um anschließend auf ihre Krankheit einzugehen:

I: Wären Sie so freundlich, mir etwas mehr über Ihre Mutter zu erzählen?

E: Nun ja, meine Mutter erkrankte an Osteomyelitis ... mh, eine Knochenmarkentzündung im linken Bein. Sie war deshalb gezwungen, am Stock zu gehen. Sie hatte ihren Stock dabei, wenn wir gemeinsam zur Essensverteilung gingen, und auch wenn sie mich von der Schule abholte, war sie auf den Stock gestützt. Ihrem linken Bein ging's wirklich ziemlich schlecht. Sie hinkte auch sehr stark. Tja, ei-

gentlich wollte man ihr das Bein dann irgendwann abnehmen, aber da hat sie sich standhaft geweigert. Sie hat immer gesagt, dass sie ihr Bein, das sie von ihren Eltern geschenkt bekommen habe, bis zu ihrem Tod behalten und umarmen wolle. Nein, nein ... sich das Bein amputieren zu lassen, das kam für sie gar nicht in Frage und sie ist dann halt einfach weiter am Stock gegangen.

Zwei Vorkommnisse, das Beweinen des verlorenen Messinggeschirrs und ihr Wille, ihr Bein unter allen Umständen zu behalten, lassen seine Mutter als erhabene Wächterin der Traditionen erscheinen. Zum einen vergießt sie Tränen, nachdem sie sich nicht mehr an die genauen Vorschriften für die Ahnenriten der Familie ihres Mannes halten kann, zum anderen besteht sie darauf, das ihr von den eigenen Eltern „geschenkte“ linke Bein trotz gesundheitlicher Risiken nicht amputieren zu lassen. Zweifelsohne ist ihr Handeln von dem festen Vorhaben geprägt, die Tradition zu wahren und zu schützen. Auch Herr L. sieht sich deshalb dazu verpflichtet, seinen Eltern in der Ausübung traditioneller Gebräuche zu folgen. Das Bewusstsein für traditionelle, althergebrachte Vorgehensweisen ist der Quell seiner Identität und die Welt, die ihn umgibt. Dieses Hervorheben seiner traditionsbewussten Familie führt dazu, dass auch die Entwendung des Geschirrs und die allgemein schlechte Lage des Landes in seine persönliche Geschichte eingegliedert werden. Der Eindruck entsteht, als wolle er im Interview insbesondere seine der Tradition verpflichtete Familie in vorteilhafter Weise darstellen und weniger über seine persönliche Lebensgeschichte selbst reflektieren. Die häufige Verwendung des Wortes „wir“ innerhalb des Segments unterstützt diese These. Der Kodusatz: „Ich bin ja die 35ste Generation“ nährt den Verdacht, dass er sich als eine der wichtigsten Persönlichkeiten in der Geschichte seiner Stammfamilie sieht. Eine Interpretation seines Lebens im Rahmen der veränderten gesellschaftlichen Werte der Moderne lässt sich während des Interviews nicht erkennen; jedoch ist erkennbar, dass er großes Interesse an Bildung hat und diesbezüglich auch sehr ambitioniert ist. Im folgenden Segment geht Herr L. nun näher auf seine Schulzeit und sein Bildungsniveau ein.

2.3.4 „So war nun mal die Zeit, in der ich aufgewachsen bin“

E: In diesem ganzen Wirrwarr bin ich dann in der Grundschule eingeschult worden. Damals war ständig die japanische Nationalflagge im Klassenzimmer aufgehängt und ein Japaner war mein Klassenlehrer. Tja, zu der Zeit haben wir uns ziemlich oft

in so einem großen Loch in der Erde, so einer Art Luftschutzbunker, verstecken müssen, wozu wir dann immer so einen japanischen Hut, einen sogenannten „Bokuboshi“, den wir dann mit Watte ausgestopft haben, aufsetzen mussten. Manchmal mussten wir da sogar zwei bis drei Mal am Tag runter, und das nicht nur in der Schule, sondern auch bei uns daheim. Und es gab damals einmal im Monat eine Essensverteilung. Da gab's allerhand solcher Verteilungen ... für alle möglichen Dinge ... Schuhe, Benzin, Tabakwaren und so 'n Zeug halt. Ich gebe Ihnen mal ein Beispiel: Einmal gingen wir, ich und meine Mutter, zur Essensverteilung. Auf der linken Seite standen Koreaner in einer langen Schlange, auf der rechten relativ wenige Japaner. Die Japaner hatten große Portionen, aber wir Koreaner bekamen viel zu wenig, als dass es für alle gereicht hätte und zudem mussten wir sehr lange warten. So ungerecht sind die damals mit uns umgesprungen. In der Schule wurde ich in jedem Unterricht mit dem Rohrstock geschlagen, weil sie nicht wollten, dass ich Koreanisch spreche. Damals haben wir oft den japanischen Kaiser auf Japanisch mit den Worten „Denneuheikabanse“ gelobt. Das heißt „Lebt ewig, Eure größte Majestät der Welt“. So war nun mal die Zeit, in der ich aufgewachsen bin. Unter japanischer Besetzung, mit militärischem Unterricht und kontrollierter Schulbildung. (...) (...)

Herr L. rekapituliert in diesem Segment den schwierigen Verlauf seiner Grundschulzeit. Schon die Formulierung: „... in diesem ganzen Wirrwarr“, mit welcher er auf die nationale Krisensituation zur damaligen Zeit anspielt, lässt auf die schwierige Lage bei seiner Einschulung schließen. In der Erzählweise dieser Passage lässt sich erkennen, auf welche Weise er die während seiner Schulzeit gemachten Erfahrungen verarbeitet hat: Anstatt auf seine persönliche Lebensgeschichte in jungen Jahren einzugehen, stellt er diese Zeit der Kriege und Entbehrungen als eine Kollektiverfahrung des gesamten Volkes dar. Er spricht in der Wir-Form und meint damit selbstverständlich „Wir, die Koreaner“. Vor diesem übergeordneten politischen Hintergrund jedoch verblasst die persönliche Färbung seiner Erinnerungen ein wenig. Es gelingt ihm, seine eigene Geschichte hinter der seines Landes zu verbergen, so dass er keine Veranlassung mehr dazu sieht, während des Interviews in sich zu gehen und die ihn wirklich persönlich berührenden Ereignisse zu reflektieren. Dieses Verarbeitungs- bzw. Erzählprinzip ermöglicht es ihm einerseits, sich in einem Bericht über die Ungerechtigkeiten, die seinem Land einst widerfuhren, zu verlieren, andererseits dient es ihm dazu, sich selbst als willensstarken Überlebenden, der zudem den japanischen Pei-

nigern moralisch überlegen war, zu präsentieren. Zum Ende dieser Passage scheint er noch einmal eine abschließende Bewertung dieser Zeit vornehmen zu wollen: „So war nun mal die Zeit, in der ich aufgewachsen bin. Unter japanischer Besatzung, mit militärischem Unterricht und kontrollierter Schulbildung.“ In dieser Bewertung vergisst Herr L. nicht, das Wort „Schulbildung“ anzuführen, wodurch die Wichtigkeit, die er der Bildung einräumt, erkennbar wird.

2.3.5 „Nach der Befreiung von den Japanern wurde das Schulsystem total umgestellt“

E: (...) Aber letztendlich wurden wir ja dann von den Japanern befreit. Das war im Oktober des Jahres 1945. Ich hatte das schon über mehrere Ecken irgendwie gehört, es aber alles in allem nicht so ganz ernst genommen. Soweit ich mich erinnere, hat mein Onkel so im Oktober davon erfahren, dass sich der japanische Kaiser, der größte Herrscher der gesamten Welt, wohl ergeben hatte und wir schon längst befreit waren. Er hörte sich nämlich heimlich unter der Decke die Rundfunksendung an, bei der von diesen Geschehnissen die Rede war. Nach der Befreiung von Japan wurde das Schulsystem total umgestellt. Auf einmal hatte ich einen koreanischen Klassenlehrer. So weit ich mich erinnern kann, hörte ich damals zum ersten Mal die koreanische Nationalhymne und unser Klassenlehrer hat hemmungslos geweint, als er uns das Lied dann beibringen wollte. Lassen Sie mich mal einen Schluck Wasser trinken, danach machen wir dann weiter, ja? (Er trinkt Wasser, 3 Sekunden Pause). So, das wär's dann soweit mit meiner Grundschulzeit. Ich muss Ihnen sagen, dass das, was ich jetzt erzählen werde, zeitlich nicht ganz so präzise ist ... ich werde wohl in Zeit und Raum etwas hin und herspringen. Danach musste man eine Aufnahmeprüfung für die Mittelstufe (Middlehighschool) machen. Damals bestand eine Klasse aus ungefähr fünfzig Schülern. Darunter konnten nur knapp zehn in die Mittelstufe. Knapp zehn von fünfzig Schülern gingen in die Mittelstufe ...

Die längeren narrativen Darstellungen der unterjochten koreanischen Gesellschaft zu Zeiten der japanischen Kolonialherrschaft, die bei Herrn L. von einem hohen Maß an Patriotismus geprägt sind, finden hier mit der Darstellung von der Befreiung der koreanischen Halbinsel ihr Ende. Wie bereits im vorherigen Interviewabschnitt macht Herr L. erneut

eine falsche Zeitangabe; die Befreiung von Japan vollzog sich nicht – wie von Herrn L. angegeben – im Oktober, sondern im August des Jahres 1945. Die geschichtlichen und gesellschaftlichen Ereignisse jener Zeit nehmen in der Lebensgeschichte von Herrn L. oft einen mythenähnlichen Charakter an, um die dramatische Lage der damaligen Zeit in allen Einzelheiten zu verdeutlichen und sie somit als Lehrstück für die Nachkriegsgeneration, zu welcher er auch die Interviewerin zählt, zu verwenden.

Es ist jedoch notwendig, genauer auf seine Darstellung, wie er von der Kapitulation des japanischen Kaisers erfuhr, einzugehen. Aufgrund des Umstandes, dass er erst einige Zeit nach dem Zusammenbruch der japanischen Kolonialmacht zufällig aus dem Radio von diesem Ereignis erfährt, ist der Gedanke naheliegend, dass seine Familie eher unpolitisch war und darüber hinaus wohl über sehr wenige soziale Kontakte verfügte. Erst nachdem Herr L. nunmehr gewissermaßen einen Schutzwall aus allgemeinen politischen Ereignissen um sich konstruiert hat, beginnt er damit, sich von den dramatisierten Erinnerungen der im kollektiven Gedächtnis als dramatisch empfundenen Ereignisse abzuwenden und näher auf seine persönlichen Erfahrungen einzugehen. Dieser Übergang scheint ihm jedoch nicht leicht zu fallen, da er erst eine kurze Pause einlegt bzw. einen Schluck Wasser trinkt, bevor er das Thema wechselt: „So, das wär’s dann soweit mit meiner Grundschulzeit“. Im Anschluss bringt er fast entschuldigend vor, dass er im weiteren Verlauf des Interviews wohl zuweilen zwischen verschiedenen Zeitstufen wechseln werde, ganz so, als ob er damit rechtfertigen wolle, dass innerhalb seiner Erzählung von Zeit zu Zeit Unstimmigkeiten auftreten. In Anbetracht der Tatsache, dass Herr L. vor dem Gespräch darauf verwiesen hatte, dass er schon häufig an ähnlichen Interviews teilgenommen hat, erscheint diese Aussage wenig plausibel. Er sucht augenscheinlich nach einem Weg, um seine zeitweise nur bedingt präzisen und nicht stringent wirkenden Erzählungen rechtfertigen zu können. Unter Berücksichtigung dieser inhaltlichen Mängel lassen sich ebenfalls Schwierigkeiten bei der chronologischen Abfolge der von Herrn L. beschriebenen Geschehnisse feststellen. Es hat mitunter den Anschein, als ob Herr L. – obwohl er zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges und der Befreiung Koreas im Jahre 1945 erst sieben Jahre alt war – über diese weit zurückliegenden historischen Ereignisse aus der Perspektive eines Erwachsenen erzählt. Es ist hingegen auffällig, dass er im Verlauf des Gesprächs verhältnismäßig wenig auf die Lebensbedingungen und die Leiden zur Zeit des Koreakrieges eingeht, obwohl er diese doch eigentlich aufgrund seines damaligen Alters von knapp 13 Jahren wesentlich intensiver hätte wahrnehmen müssen. Die Vermutung liegt nahe, dass Herr L. noch immer in erheblichem Maße unter dem Einfluss der ideologischen Vorgaben der auf den Koreakrieg fol-

genden Militärdiktatur steht, unter welcher er heranwuchs, und es ihm infolgedessen nicht leicht fällt, über den Krieg zu sprechen. Es ist für ihn um einiges einfacher, die Nachkriegsgeneration am Beispiel des Zweiten Weltkrieges – den er selbst nicht so unmittelbar miterleben musste – zu belehren. Im Gegensatz zu seinen eher vagen Darstellungen der Kriegsjahre berichtet Herr L. sehr ausführlich über die militärische Ausbildung, die er während des Besuchs der Oberstufe durchlief. Zu jener Zeit hatte Herr L. beschlossen, die Offiziersschule zu besuchen. Obwohl er laut eigener Aussage den Eignungstest ohne Probleme hätte bestehen können, wurde er mit der Begründung, der einzige männliche Nachkomme seiner Eltern und zudem in relativ schlechter körperlicher Verfassung zu sein, abgelehnt. Herr L. geht im weiteren Verlauf des Interviews nicht auf seine Beweggründe für den Besuch einer Militärakademie ein, so dass diesbezüglich lediglich Spekulationen möglich sind. Es besteht die Möglichkeit, dass er sich von der Machtfülle, die Offiziere während der koreanischen Militärdiktatur innehatten, angezogen fühlte. Auch könnte ihm eine Offizierslaufbahn als besonders zukunftsreich und erfolgversprechend erschienen und mit der Hoffnung verbunden gewesen sein, eine hohe militärische Stellung könne ihm zu einer gesellschaftlich bevorzugten Position verhelfen. Diese Ansicht, dass ihm eine Karriere im militärischen Bereich womöglich den Weg zu einer gesellschaftlich privilegierten Stellung ebnet würde, könnte wohl im Zuge des Militärputsches vom 16. Mai 1961 weiter untermauert worden sein, zumal viele politische Führer des Landes aus derselben Akademie, an welcher Herr L. sich vergeblich beworben hatte, hervorgingen.

Innerhalb dieses Segments ist zudem auffällig, dass Herr L. damit beginnt, sich als eine Art „Auserwählten“ darzustellen. So verweist er beispielsweise darauf, dass nur zehn von fünfzig Schülern überhaupt die Möglichkeit bekamen, die Mittelstufe zu besuchen und er selbst zu diesen privilegierten zehn gezählt habe. Dieses Hervorheben der eigenen Person lässt sich an verschiedenen Stellen des Interviews erkennen, unter anderem bei der Beschreibung der ärmlichen Verhältnisse während der Besatzungszeit, in der er häufig auf die besondere Schwere seiner zu tragenden Last hinweist. Des Weiteren möchte er sich ebenfalls zum Ende des Hauptsegments und der Nachfragephase als außergewöhnliche Persönlichkeit profilieren.

Nachdem er dann vergeblich versucht hatte, eine Offizierskarriere einzuschlagen, nahm er im Jahre 1958 ein Chemie- und Psychologiestudium an der nationalen Universität in P. auf. Der gescheiterten militärischen Laufbahn folgte somit eine Karriere als Lehrer, was ihm nicht minder wichtig bzw. zukunftsreich vorgekommen sein mag, da er sich durch Aussagen von Seiten der Regierung in den 50er und 60er Jahren – koreanische Männer sollten

nach Möglichkeit entweder Offizier oder Lehrer werden – in seiner Berufswahl bestätigt sehen musste. Ferner kam Herr L. in der Position des Lehrers an der Schule der eines Offiziers beim Militär relativ nahe. Während der Militärdiktatur oblag den Lehrern an koreanischen Schulen nämlich die Aufgabe, die militärische Ausbildung der Schüler zu überwachen und zu leiten, was beinhaltete, dass Lehrer ebenfalls eine Ausbildung bei der Armee zu absolvieren hatten, um die nötigen Qualifikationen zu erwerben. Über jene Zeit sagt Herr L. Folgendes:

E: (...) Ich kann mich noch erinnern, dass, als ich zur Uni ging, an den Universitäten allgemeines Chaos herrschte. Öffentliche Ruhe oder Sicherheit, so was gab's doch damals gar nicht. Bei 4 - 19¹³, da hab' ich vielleicht gelitten. Auch bei 5 - 16¹⁴, obwohl ich da schon mitten im Berufsleben war, ging's mir nicht gut. Doch dann, nach 5 - 16, als mal die Ordnung innerhalb der Gesellschaft wiederhergestellt war, hat sich die allgemeine Atmosphäre wieder verbessert.

(...)(...)

An der Schule war ich ziemlich aktiv bei den Pfadfindern tätig ... deren Oberhaupt war ja damals unser ehrenwerter Staatspräsident, Seine Exzellenz Park. Ich war da Assistent bei der Ausbildung. Mh, viele Lehrer in P. haben ihre militärische Ausbildung mir zu verdanken. Hab' dann auch den silbernen Orden dafür erhalten. Wissen Sie, als ich später Lehrer in der Oberstufe war, war ich in der Abteilung des Schuldirektors für die Ausbildung der Lehrer zuständig.

(...)(...) Nun ja, in der Highschool für Jungen in der Stadt D. war ich der

¹³ „4 - 19“ ist die Abkürzung von „am 19. April im Jahr 1960“. Dieser Tag stellt den Höhepunkt jener Demonstrationen dar, die zunächst von Studenten ausgingen und sich zum allgemeinen Aufstand ausweiteten, und schließlich zur Beendigung der zwölfjährigen Machtergreifung durch Präsident Rhee und seiner Freiheitspartei führten, welche in zahlreiche politische Skandale und schwerwiegende Manipulationen der Regierung um die Präsidentschaftswahlen verwickelt gewesen waren. Der Widerstand gegen die Regierung ermöglichte den Wendepunkt auf dem Weg der Zweiten Republik. Seit dem Regierungsantritt der Zivilregierung wird dieses Datum „unvollendete Revolution des 19. April“ genannt.

¹⁴ „5 - 16“ heißt der Militärputsch, der am 16. Mai des Jahres 1961 unter dem Generalmajor und späteren Präsidenten Park stattfand. Dieses Ereignis wird nach dem Datum, an dem es stattfand, "Militärputsch vom 16. Mai" genannt. Nach der sogenannten 4 - 19 Revolution und dem Rücktritt von Präsident Rhee siegte bei der Neuwahl vom 29.07.1960 die demokratische Partei unter ihrem Vorsitzenden Kang, der bisher in der Opposition gewesen war, mit überwältigender Mehrheit. Am frühen Morgen des 16. Mai 1961 verkündete das Militär den sogenannten militärischen Revolutionsrat, in dem u. a. der Antikommunismus als zentrales Prinzip der Nationalpolitik festgelegt wurde und die Rückgabe der Macht an eine verfassungsgemäße Zivilregierung versprochen wurde. Nach dem erfolgreichen Putsch war die Macht in die Hände einer Militärjunta übergegangen, wobei viele der Führer des Militärputsches der 8. Klasse der südkoreanischen Militärakademie entstammten.

Sprecher und Vertreter des Lehrkörpers. Also der älteste Veteran. Alles in allem war ich dort eine ganz schön lange Zeit, knapp 36 Jahre. Außerdem habe ich mein Masterstudium an der Universität D. abgeschlossen. Mein Schwerpunkt lag auf der Schulpsychologie; danach habe ich dann eine Stelle als Berater für jugendliche Missetäter übernommen, ehrenamtlich selbstverständlich, womit ich dann rund um die Uhr beschäftigt war. Schließlich bin ich nach der Highschool in Ehrenrente¹⁵ gegangen. Das war damals so, dass man wegen der miserablen gesellschaftlichen Bedingungen ältere Lehrer-Veteranen gehen ließ und knapp drei neue Lehrer einstellen konnte. Stellen Sie sich einmal vor, ich hab sogar mal erlebt, wie aus irgendeiner sogenannten ökonomischen Logik heraus zwanzig verdiente ältere Lehrer in die Wüste geschickt wurden! Ich hab' dann als erster Ehrenrentner die Schule hinter mir gelassen.

In diesem Segment beginnt Herr L. damit, seine berufliche Karriere zu beschreiben. Kurz geht er dabei auf zwei wichtige Ereignisse der koreanischen Geschichte ein, die April-Revolution des Jahres 1960 und den Militärputsch des späteren Präsidenten Park, und führt an, dass er im Zuge dieser Geschehnisse in Schwierigkeiten geraten sei. Indes lassen sich in dieser Passage erneut eine Reihe Widersprüchlichkeiten entdecken: Wenn Koreaner in heutiger Zeit an aufgrund der obengenannten Ereignisse in Not geratene Menschen denken, fallen ihnen unwillkürlich Personen ein, die in dieser Zeit aktiv gegen die das Volk unterdrückende Regierung vorgingen und infolgedessen meist hart bestraft wurden. Aufgrund ihres unbändigen Freiheitswillens und ihrer noblen Absichten werden diese Menschen noch heute von der jüngeren Generation als ehrenvolle Helden der neueren koreanischen Geschichte angesehen. Herrn L. jedoch kann man beim besten Willen nicht zu dieser heldenhaften Gruppe zählen, da er zu der Zeit, als Widerstandskämpfer durch die Straßen Seouls zogen, Mitglied der Korea Boyscout Association und somit verantwortlich für die militärische Ausbildung junger Lehrer war. Obwohl nicht ganz ersichtlich ist, welche Funktion genau Herr L. innerhalb dieser Organisation einnahm und welche Aufgaben wirklich in seinem Verantwortungsbereich lagen, kann man doch wohl ohne Zweifel sagen, dass seine Tätigkeiten nie gänzlich von den Vorgaben der Regierung losgelöst waren. Tat-

¹⁵ Ehrenrente: 1999 wurde in Korea eine Schulreform durchgeführt, da es zu viele Pädagogik-Absolventen gab. Diese Reform verlangte, dass ältere Lehrer zurücktraten, um den neuen Absolventen Platz zu schaffen. Um die älteren Pädagogen aber nicht vor den Kopf zu stoßen, nannten die Politiker diesen erzwungenen Rücktritt „Ehrenrente“.

sache ist, dass zu jener Zeit alle Organisationen, die nicht der Zensur der diktatorisch geprägten Regierung zum Opfer fallen wollten, mit dieser kooperieren und deren politisches Programm in ihre Aktivitäten integrieren mussten. Die Art und Weise, wie Herr L. über den damaligen Führer der Boy Scouts, den militärischen Machthaber und späteren Präsidenten Park, spricht, wie er ihn ehrfurchtsvoll mit „Seine Exzellenz Park“ betitelt, lässt Rückschlüsse auf seine damalige Gesinnung zu. Des Weiteren spricht der Umstand, dass Herr L. für sein linientreues Verhalten sogar einen silbernen Orden von der Regierung bekam, dafür, dass Herr L. in den frühen 60er Jahren sicher nicht zu jenen gehörte, die sich gegen die machtmisbrauchende, menschenverachtende Politik der Militärregierung auflehnten.

Im Anschluss daran geht Herr L. näher auf seine Rolle als Sprecher und Vertreter des Lehrkörpers ein. Dadurch, dass er sich selbst als den „ältesten Veteranen“ bezeichnet, versucht er, den Verlauf seiner Karriere in einem positiven Licht erscheinen zu lassen, jedoch bedeutet diese Bezeichnung im Grunde nichts weiter, als dass er das älteste, nicht aber das wertvollste Mitglied der Lehrerschaft an seiner Schule war und es trotz seines hohen Alters und seiner zahlreichen Dienstjahre nicht geschafft hatte, in die Position des Schuldirektors oder Vizedirektors aufzusteigen. Auf die Gründe für diesen verwehrtten Aufstieg, an welchem ihm ja aufgrund seiner beruflichen Ambitionen – die man an mehreren Stellen des Interviews erkennen kann – viel gelegen sein musste, geht er jedoch in seinen Ausführungen nicht weiter ein. Es lässt sich nur vermuten, dass Vorfälle im Hintergrund hierfür verantwortlich waren. Die Bezeichnungen „ältester Veteran“ und „Sprecher und Vertreter des Lehrkörpers“ beinhalten ferner Anspielungen auf die Einzigartigkeit und Wichtigkeit seiner im Beruf erbrachten Leistungen, welche er der nun folgenden Geschichte über sein für ihn unwürdiges Ausscheiden aus dem Berufsleben vorausschickt. Bevor er sich jedoch über die genauen Zusammenhänge bezüglich seines Ausstiegs mit der „Ehrenrente“ auslässt, verweist er auf seine zusätzlichen Qualifikationen.

Da es in den Jahren 1999 und 2000 zu viele Universitätsabsolventen des Faches Pädagogik gab, setzte der koreanische Bildungsminister eine Reform des Schulwesens durch. Im Zuge dieser Reformen wurden ältere Lehrer dazu angehalten, aus dem Dienst auszuschcheiden und Platz für jüngere zu machen. Um jedoch die älteren Lehrer nicht völlig bloßzustellen bzw. gänzlich vor den Kopf zu stoßen, gaben die Politiker im Bildungsministerium diesem erzwungenen Rentendasein den wohlklingenden Titel „Ehrenrente“. Den Masterkurs, der Herrn L. laut eigener Aussage rund um die Uhr beschäftigte, fing er auch vermutlich erst nach der angekündigten und für ihn unabwendbaren Ehrenrente an. Zum einen mag die

Teilnahme an einem derartigen Kurs als letzter verzweifelter Versuch, doch noch in die Position des Vizedirektors aufzusteigen, gewertet werden können, zum anderen könnte man sie tatsächlich nur als eine zeitausfüllende Beschäftigung während des unausweichlichen Ruhestandes ansehen. Beide Möglichkeiten erscheinen hier plausibel.

Herr L. sieht sein Rentnerdasein als miserablen Zustand an und fühlt sich durch die verordnete Entlassung von der Regierung ungerecht behandelt. Des Weiteren blickt Herr L. zurück auf ein Berufsleben, das durch verwehrte Aufstiegsmöglichkeiten und das Verbleiben im einfachen Lehrerdasein große Diskrepanzen mit seinen eigenen Erwartungen aufweist, doch versucht er – wohl um dem Verlust des Arbeitsplatzes noch etwas Positives abzugewinnen und sich noch einmal in leicht prahlerisch anmutender Weise in gutem Licht zu präsentieren –, darauf hinzuweisen, dass er die Ehrenrente erhobenen Hauptes als Erster angetreten habe. Dadurch wandelt er in seiner eigenen Wahrnehmung die Schmach einer erzwungenen Versetzung in den Ruhestand in einen kleinen persönlichen Triumph um, so dass es ihm dadurch möglich wird, sich im höheren Alter nicht als gescheiterte Existenz betrachten zu müssen. Nachdem er den Dienst an der Schule quittieren musste, engagierte er sich in den Bereichen Beratung und Führung jugendlicher Straftäter, wo er auch noch gegenwärtig in einem Jugendzentrum in der Position des Ehrendirektors tätig ist.

In dieser Verlaufskurve¹⁶ beginnt Herr L. nach mehrtägigen Überlegungen und Beratungen innerhalb des Familienkreises relativ schnell, seine Lebensgestaltung handlungsschematisch neu zu organisieren. Obwohl Herr L. sich noch in relativ späten Jahren einem Wandlungsprozess stellen musste, scheint er diese Lebenskrise, die ja nicht nur ihn, sondern auch seine Frau, deren Bruder und seine Cousine betraf, durch die Unterstützung und die Solidarität all seiner Familienmitglieder gut bewältigt zu haben.

¹⁶ Schütze (1981, 1983) geht davon aus dass es vier Grundformen der Prozessstrukturen des individuellen Lebensablaufs gibt, die im Prinzip (wenn auch z. T. nur spurenweise) in allen Lebensabläufen anzutreffen sind (vgl. Schuetze 1983, S. 284) und dass es systematische Kombinationen derartiger Prozessstrukturen gibt, die als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen. Dabei handelt es sich um institutionelle Ablaufmuster, intentionale Handlungsschemata, Verlaufskurven des Erleidens und um Wandlungsprozesse der Selbstidentität.

Unter anderem betont Schütze (1995) den Prozess anomischer Unordnung und dessen Symbolisierung in Lebenssituationen, in denen Menschen, welche die anomischen Abgründe in den Symbolisierungen sozialer Prozesse besonders intensiv erfahren oder gar bewusst beachten, als Abweichende, als vom Schicksal Gezeichnete, als Störenfriede gelten, ein soziologisch-theoretisches Konzept der Verlaufskurve (bzw. amerikanisch: trajectory), das von der interaktionistischen Soziologie (vgl. Strauss et al. 1985, S. 8 - 39) entwickelt wurde.

Der soziale und biographische Prozess der Verlaufskurve ist durch Erfahrungen immer schmerzhafter und auswegloser werdenden Erleidens gekennzeichnet: Die Betroffenen vermögen nicht mehr aktiv zu handeln, sondern sind durch als übermächtig erlebte Ereignisse und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein reaktiven Verhaltensweisen gezwungen (vgl. Schütze 1995, S. 126). Die grundlagentheoretische Kategorie der Verlaufskurve ist das Pendant (S. 126) zur grundlagentheoretischen Kategorie des biographischen Handlungsschemas (vgl. Kallmeyer & Schütze 1976, in: Schütze 1981).

I: Erzählen Sie mir doch ein wenig mehr über Ihre Frau.

E: Nun gut, also ich bin ja jetzt 66 Jahre alt und meine Frau ist 59. Sie war alles in allem relativ lange als Lehrerin tätig. Sie war sozusagen als Einzige übrig ... der Rest hatte schon lange vor ihr das Handtuch geschmissen. Aber trotzdem hat sie vor mir aufgehört zu arbeiten. Alles wegen dieses Herrn R. (damaliger Bildungsminister) ... der ist schuld, dass wir unsere Tätigkeiten nicht mehr ausführen konnten und gleich an die Luft gesetzt wurden. Tja, meine Frau hat an der Grundschule, ich an der Mittelschule aufgehört zu lehren. Und stellen Sie sich mal vor, mein Schwager und meine Schwester, die waren doch auch Lehrer. Aufhören mussten wir, allesamt! Nein, nein, aber so was Schmutziges und Niederträchtiges wollten wir nicht über uns ergehen lassen. Wir haben einen mehrtägigen Familienrat abgehalten und dann gemeinsam entschieden, dass wir die Arbeit niederlegen ... war ja auch das einzig Sinnvolle, bevor's dann letzten Endes noch schlimmer gekommen wäre, nicht wahr?

Es hat den Anschein, dass Herr L. und seine Frau, sowie der gesamte Rest seiner Familie sehr eng miteinander verbunden sind. Interessanterweise erzählt Herr L. der Interviewerin erst auf eine konkrete Nachfrage hin von seiner Gattin. Ganz im Gegensatz zu seinem Leben nach der Versetzung in die Ehrenrente, welches er genau beleuchtet, geht er auffälligerweise überhaupt nicht auf das Leben seiner Frau im Ruhestand ein. Indem er relativ drastische Formulierungen und wohl beabsichtigte Vertauschungen des Verwandtschaftsgrades in Bezug auf Schwester bzw. Cousine in seinen Ausführungen wählt, versucht er, die Ungerechtigkeit, die er mit der Ehrenrente verbindet, zum Ausdruck zu bringen.

In der folgenden Passage des Interviews geht Herr L. auf seine rasche Umorientierung vom Lehrer zum aktiven Teilnehmer an Kursen und Organisationen ein und versucht zu verdeutlichen, dass er seine Handlungskapazität nicht reduziert, sondern einfach in andere Bahnen gelenkt hat.

2.3.6 „Ich habe schon immer großes Interesse daran gehabt“

E: Nachdem ich in Ehrenrente gegangen bin, überredeten mich meine Freunde zu

einem Programm, dem sogenannten „Silberdienst“, im Weiterbildungszentrum der Universität P. An dem Programm haben über hundert Personen teilgenommen. Nach dem Abschluss dieses Programms war ich im Jugendzentrum J. als ehrenamtlicher Direktor tätig, und das tue ich auch heute noch. Tja, und dann ... seitdem ich diese Tätigkeiten im Jugendzentrum übernommen habe, hm, na ja, da habe ich mich dann mehr und mehr für Menschen höheren Alters interessiert. Korea steuert ja immer schneller auf eine Gesellschaftsform zu, die völlig überaltert ist ... und außerdem wollte ich gern ein wenig mehr über die Probleme von Senioren, wie zum Beispiel Altersdemenz, erfahren ... gibt's doch auch, kann man ja nicht leugnen, nicht wahr? Das hat mich schon immer interessiert ... und die Psychologie übrigens auch. Und ich habe es ununterbrochen studiert und mich damit beschäftigt. Zu dieser Zeit habe ich auch so einen Kurs besucht ... hm, Seniorenbildungsmanagement heißt der ... Für sechs Monate an der Universität P. Jetzt mach' ich dann noch mal denselben Kurs, aber für Fortgeschrittene ... hm, also, ich meine jetzt nicht den Kurs für Anfänger, sondern den Kurs für Fortgeschrittene, nicht wahr? Dieser Kurs fängt ab kommendem März an. Diesbezüglich haben sie mich gestern angerufen und wir treffen uns dann heute. So, soweit wäre das dann alles, was ich für heute zu sagen hätte. Alles, was jetzt noch fehlt, erkläre ich Ihnen dann bei späteren Treffen noch mal etwas genauer. Heute war's mal so 'n grober Überblick ... grob bis hierher. Hat's Ihnen denn ein bisschen geholfen? Na! – Hoffentlich hilft es Ihnen, sonst ... na ja. Tja, Sie sind ja eh' in aller Herrgottsfrühe hier aufgetaucht, also war's wohl keine Zeitverschwendung, denk' ich jedenfalls mal.

Diese Passage dreht sich um die Betätigungsfelder von Herrn L. nach seinem unfreiwilligen Eintritt in die Ehrenrente. Nach eigener Aussage habe er sich von Freunden zu der Teilnahme an einem Weiterbildungsprogramm mit dem Namen „Silberdienst“ der staatlichen Universität überreden lassen. Im Zuge der Beteiligung an dieser Weiterbildungsmaßnahme entstanden für Herrn L. ganz neue Möglichkeiten, seine berufliche Karriere auch nach Ausscheiden aus dem Schuldienst weiterführen zu können. Nachdem er den Kurs erfolgreich absolviert hat, bot sich ihm die Gelegenheit, an einem Jugendzentrum als ehrenamtlicher Direktor zu fungieren. Des Weiteren fing er damit an, sich für Bildungsmöglichkeiten für Menschen fortgeschrittenen Alters zu interessieren, obwohl er angibt, dass er diesem Thema schon seit jeher sehr zugetan war. Nicht ohne Stolz verweist er darauf, dass er nun am Kurs für Fortgeschrittene teilnehmen werde. Es scheint, als sei sein

Bedürfnis, seine erbrachten Leistungen und erworbenen Qualifikationen kundzugeben und dafür Anerkennung bzw. Lob zu ernten, nach Antritt der Ehrenrente sogar stärker geworden. Zum Ende des Interviews kann Herr L. nicht umhin, einen abschließenden Kommentar anzufügen: „Hat’s Ihnen denn ein bisschen geholfen? (...) also war’s wohl keine Zeitverschwendung, denk’ ich jedenfalls mal.“ Er stellt sich somit noch einmal als gebildeten Menschen dar, der dem eigenen Idealbild folgend seinen Mitmenschen hilft.

2.4 Zusammenfassung

- Traditionsverwurzelte Identität – Sittenwächter
- Ambition und Interesse an Bildung
- Defensiver Traditionalismus - „Traditionsbote“ werden

2.4.1 Traditionsverwurzelte Identität – Sittenwächter

Herr L. ist Rentner, lebt in wirtschaftlich relativ stabilen Verhältnissen und gehört innerhalb des Erwachsenenbildungsmilieus eher zu den älteren Leuten. Mit seinem hohem Bildungsniveau, nämlich einem Masterabschluss, hat er hohe Ansprüche an die eigene Persönlichkeitsentwicklung bzw. an die Freizeitgestaltung, die er mit Lerninhalten füllt. Organisiert-traditionelle Lehrformen sowie strikt formelle Formen des Lernens werden von ihm bevorzugt. Herr L. repräsentiert anschaulich die Kriegsgeneration, die noch selbst unter der Not des Krieges gelitten und diese schließlich überwunden hat; deshalb ist er davon überzeugt, dass der Wohlstand des Staates seiner Generation zu verdanken sei und sie daher auch weiterhin richtungsweisend bleiben sollte.

Herr L. sucht den Ursprung seiner Identität in der Tradition. Zum Einstieg in seine Lebensgeschichte legt er zuerst seine familiären Wurzeln offen. Die allgemeinen politischen Ereignisse, sei es die Besetzung Koreas durch die Kolonialmacht Japan oder der japanische Krieg gegen China, sind für ihn eng mit der Geschichte seiner Familie verwoben. Die Eltern sind in seiner Erzählung nur im Hinblick auf die Ausübung traditioneller Gebräuche von Belang, seine Mutter wird von ihm als erhabene Wächterin der Traditionen bezeichnet. Seine Identität basiert auf dem Bewusstsein traditioneller, althergebrachter Verhaltensweisen. Analog dazu erfolgt auch die Verarbeitungsweise der eigenen Lebensgeschichte – als

Erzählprinzip wählt er bezeichnenderweise die „Wir-Form“ statt der „Ich-Form“.

Nicht ganz ohne Stolz erzählt Herr L., dass er im Laufe der Zeit in der Oberstufe Vorsteher einer von der Schule organisierten Gruppe war, die für den reibungslosen Ablauf des Schullalltags Sorge zu tragen hatte; eine Aufgabe, die ohne jeden Zweifel beinhaltete, die Freiheiten einiger seiner Mitschüler entscheidend einzuschränken. Diese Gruppe war militärisch strukturiert und bestand nach ihrer Einführung während der Kolonialzeit auch unter den koreanischen Machthabern weiter. Er sagt selbst: „Als ich in der Oberstufe war, da waren Exerzierübungen wirklich an der Tagesordnung. Tja, und da war ich der Anführer einer Gruppe ... wir wurden die „Gruppe der Regeln“ genannt ... wir waren dazu befugt, Sachen wie Zuspätkommen, Alkoholkonsum von Schülern, Kontakte mit Mädchen, Kneipenbesuche usw. zu kontrollieren und zu überwachen.“ Es scheint, als habe er Gefallen an der Tätigkeit als Sittenwächter gefunden.

2.4.2 Ambition und Interesse an Bildung

Die Identität von Herrn L. scheint mit dem Thema Bildung eng verflochten zu sein, zumal er oft versucht, seine frühere Position im Bildungsbereich zu betonen. Immer wieder wird die außerordentliche Bedeutung erkennbar, die er Bildung beimisst. Seinen Lebenslauf berechnet er oft nach Schuljahrgängen oder Semestern, beispielsweise, als er erwähnt, dass „ich im ersten Jahr in der Oberstufe war“. Er sieht die Gesellschaft bzw. die Politik im Wesentlichen aus dem Blickwinkel der Bildung, setzt die Aussage „als ich die Grundschule besuchte“ mit „Heranwachsen“ gleich. Die Schule ist für ihn Gesellungs- sowie Vernetzungsort. Fast alle Erinnerungen an Kindheit und Jugend stehen in Zusammenhang mit der Schule, die damit seine biographische Rahmung bildet. Auch zur Darstellung seiner Familie nennt Herr L. meist zuerst das Bildungsniveau bzw. den Bildungsabschluss des jeweiligen Familienmitgliedes sowie den ausgeübten Beruf als Lehrer. Er erzählt, seine Frau sei Grundschullehrerin und stamme aus einer gebildeten Familie; viele ihrer Familienmitglieder seien zudem Pädagogen gewesen. Im Hinblick auf seine drei Söhne beschränkt er sich auf die Aussage, der jüngste Sohn habe einen Studienabschluss an einer renommierten Nationaluniversität gemacht. In der Schule, seiner biographischen Rahmung, gehörte Herr L. offensichtlich zur Elite. Bereits seit seiner Grundschulzeit war er es gewohnt, die Rolle des „Auserwählten“ und „Gruppenanführers der Regeln“ zu übernehmen.

Trotz des zweimaligen Scheiterns wie der Nichtaufnahme in die Offizierschule sowie der später verwehrtten Aufstiegschance zur Position des Schuldirektors bzw. Vizedirektors scheint es, als sei sein Bedürfnis, die erbrachten Leistungen und erworbenen Qualifikationen bekanntzumachen und dafür Anerkennung und Lob zu ernten, nach Antritt der Ehrenrente noch stärker geworden. Nach der beruflichen Krise bedeutet Weiterbildung nun für Herrn L. berufliche Entfaltung, die ihm zugleich einen Raum bietet, in dem er weiterhin seine Rolle als Kontrollperson ausüben kann, die er ja bereits zur Schulzeit einnahm. Es überrascht daher nicht, dass er im Rahmen des Kurses an seiner Position als „Anführer“ des Kurses festhält.

2.4.3 Defensiver Traditionalismus – „Traditionsbote“ werden

Die oben ausgeführten Charakterzüge von Herrn L., wie starke Traditionsverwurzelung und feste Bindungen an die Bildung, machen Herrn L. zu einem „Traditionshüter“ bzw. „Traditionsboten“; sie veranlassen ihn, nicht nur die eigenen Familiensitten, sondern auch seine Kriegserfahrung, geschichtliche sowie gesellschaftliche Ereignisse lehrstückhaft an die jüngere Generation weitergeben zu wollen. Die Weiterbildungsveranstaltung ist für ihn ein Ort, an dem er dieser Mission folgen kann. Gemäß seiner in einem Interviewteil gemachten Aussage bestehe diese darin, jungen Leuten Verantwortungsbewusstsein und Engagement zur Gestaltung des Landes und der Gesellschaft beizubringen.

Aus diesem Kontext heraus wird verständlich, dass Herr L. oft falsche Zeitangaben bei seiner Lebenserzählung macht oder dass manchmal der Eindruck entsteht, als beruhten seine Ausführungen über die anfänglichen Kriegsjahre in Korea nicht auf eigenen Erfahrungen, sondern auf allseits bekannten Texten aus Schul- und Geschichtsbüchern. Die geschichtlichen und gesellschaftlichen Ereignisse bedeuten für Herrn L. nicht immer faktisches Geschehen, sondern werden in seiner Erzählung zu einer Art Mythos, um dann als Lehrstück für die Nachkriegsgeneration, zu der er auch die Interviewerin zählt, verwendet zu werden.

Er erwähnt an einer anderen Stelle des Interviews einen „Golddienst-Kurs“, an welchem er als Teil einer als Elite empfundenen Gemeinschaft mit dem größten Sachverstand nach Beendigung des Silberdienst-Kurses teilnehmen werde, was natürlich beinhaltet, dass er von sich selbst über alle Maßen überzeugt ist. Dies ist der Grund, warum er es als Notwendigkeit betrachtet, die jüngere Generation an seinem Wissen und seiner Erfahrung teilha-

ben zu lassen und sie in die Geheimnisse eines erfolgreichen Lebens einzuweisen. Wie beharrlich er dieses Ziel auch während des Interviews verfolgt, zeigt sich in einer Passage der vorliegenden Kernstelle: „So, soweit wäre das dann alles, was ich für heute zu sagen hätte. Alles, was jetzt noch fehlt, erkläre ich Ihnen dann bei späteren Treffen noch mal etwas genauer“. Obwohl Herr L. vor Beginn des Interviews ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass es sich bei dem folgenden narrativen Interview um ein einmaliges Gespräch handle, besteht er auf seiner eingangs erwähnten Meinung, ein narratives Interview werde nicht auf diese Weise durchgeführt bzw. dies sei kein narratives Interview, er könne jedoch bei einem zweiten oder sogar dritten Treffen mehr von sich preisgeben. Er scheint fest davon überzeugt, bezüglich des Verlaufs des Interviews die Fäden in der Hand zu haben.

Auch in einem hiermit vergleichbaren Fall, jenem von Frau N., die im Jahre 1942 geboren und zum Zeitpunkt des Interviews 60 Jahre alt ist, scheint Traditionalismus eine wichtige Rolle für ihre Teilnahme an Kursen der Erwachsenenbildung zu spielen. Frau N. wollte ursprünglich ein Hochschulstudium absolvieren, nachdem sie zuvor in ihrer Heimatstadt die Mittel- und Oberschule mit dem besten Ruf erfolgreich besucht hatte, was ihr aber versagt blieb.

Während sie traditionellen koreanischen Tanz, den sie schon als Kind zu lernen begonnen hatte, am Erwachsenenbildungszentrum der D.-Universität und außerdem in einer Frauengruppe lernte, machte sie die Bekanntschaft des am Erwachsenenbildungszentrum arbeitenden Professors, und besucht seitdem Kurse in traditionellem koreanischen Tanz an der P.-Universität. Selbst in höherem Alter begeistert sie sich ungemein für Themen der Weiterbildung und ist in hohem Maß davon überzeugt, dass der traditionellen Kultur eine Kraft innewohnt, die imstande ist, Menschen grundlegend zu verändern.

„Die jungen Teilnehmer, die meinen Tanz am Erwachsenenbildungszentrum gesehen haben, haben Folgendes dazu gesagt: In meinem Tanz konnten sie jedes Mal meinen gesamten Lebensweg erspüren. Ich denke, sie meinten damit, dass mein Tanz meinen Lebensweg und meine Seele enthüllt. Mit meinem Tanz kann ich meiner Hoffnung und meinem Willen, zur Mehrung des Ruhms unserer Nation beizutragen, Ausdruck verleihen. Ich spüre dann, dass ich eine Kämpferin bin.“

Die Erwachsenenbildung bildet damit den Mittelpunkt ihres Lebens und ist zugleich eine Beschäftigung, die sie begeistert; zudem glaubt sie, dadurch der koreanischen Gesellschaft

und sogar Ausländern die koreanische Tradition und Kultur näherbringen und sie dafür begeistern zu können.

3. Typ: Affirmative Individualisierung – Ankerfall Frau J.

3.1 Einleitung

Frau J. nahm an dem Kurs „Englisch für Mütter“¹⁷ teil und war zum Zeitpunkt des Interviews 36 Jahre alt. Sie besitzt einen Berufsschulabschluss und ist zurzeit Hausfrau.

Frau J. macht einen schüchternen Eindruck und traute sich anfangs nicht, sich für mein Interview zur Verfügung zu stellen. Nachdem jedoch auch die Dozentin des Kurses sie zu der Teilnahme ermunterte, willigte sie schließlich ein, an dem Interview teilzunehmen.

Ich schrieb mir ihre Telefonnummer auf und ließ eine Woche verstreichen, bevor ich sie anrief. Ihre Schüchternheit war auch in diesem Telefonat noch deutlich zu spüren und als sie sagte, an ihrem Leben sei nichts Besonderes, spürte ich, dass sie noch immer mit dem Gedanken spielte, die Teilnahme am Interview abzusagen. Ich setzte all meine Überzeugungskraft ein und schaffte es schließlich, Frau J. für mein Vorhaben geradezu zu begeistern, als ich sie auf die durch das Interview gegebene Möglichkeit hinwies, ihr eigenes Leben betrachten bzw. bewerten zu können.

Das Interview mit Frau J. fand an einen Nachmittag im Februar des Jahres 2003 in einem Café statt. Frau J. erschien pünktlich zum vereinbarten Zeitpunkt. Nachdem wir einander begrüßt hatten, zeigte Frau J. ein reges Interesse an meinem bisherigen Leben in Deutschland und begann diesbezüglich eine Reihe von Fragen zu stellen. Somit ergab sich auf nahezu zwanglose Weise ein angeregtes und freundliches Gespräch, in welchem ich zu Beginn von meinen Erfahrungen im Ausland berichtete und Frau J. diesen Schilderungen aufmerksam zuhörte. Ihr Wissensdurst im Hinblick auf mein Leben und Studium in Deutschland war so groß, dass mir das Gespräch in gewisser Weise aus den Händen zu gleiten schien; ich sah mich folglich veranlasst, das Gespräch wieder auf das eigentliche Thema, nämlich ihre Erfahrungen, zu bringen und somit das eigentliche Interview beginnen zu lassen. Insgesamt hatte das Interview eine Länge von knapp vier Stunden.

Es wurde deutlich, dass Frau J. in mir eine „Gelehrte“ mit der Fähigkeit zur Bildung einer eigenständigen Meinung sah, so dass sie annahm, dass ich ihr aufgrund dieses Umstandes

¹⁷ Ein Kurs, der es Mütter ermöglichen soll, ihren Kindern zu Hause Englisch beizubringen.

mit nur einigen wenigen Worten Kraft spenden und ihr bei der „Ausrichtung ihrer Prioritäten“ im Leben unterstützend zur Seite stehen könne. Zum Ende des Interviews signalisierte sie ihre Bereitschaft, weiter mit mir in Verbindung bleiben zu wollen, woraufhin wir unsere E-Mail-Adressen austauschten. Im Laufe der Zeit schrieb ich ihr jeweils im April und im Juni des Jahres 2003 einige Nachrichten, welche sie jedoch nicht beantwortete.

Das Interview mit Frau J. habe ich als Erstes aus einer Reihe von Interviews ausgewählt, weil im Falle von Frau J. die Bildungs- und Lerngeschichte mitsamt den Motiven der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Da Frau J. in ihrer Erzählung sowohl die eigene Bildungsbiographie als auch ihre Familiengeschichte ausführlich schildert und somit die Wirkung ihrer Erfahrungen im Elternhaus, in der Schule und während der weiteren Bildungszeit als Erwachsene auf die Herausbildung ihres Verständnisses vom lebenslangen Lernen nachvollzogen werden kann, lässt sich das Interview als charakteristischer Fall des koreanischen Erwachsenenbildungsmilieus analysieren.

3.2 Biographisches Porträt

Frau J. wird 1966 in Pusan, Südkorea, als Erste von fünf Töchtern geboren. Zum Zeitpunkt des Interviews (Februar 2003) ist sie 36 Jahre alt.

Ihr Vater und Großvater waren die jeweils ältesten Söhne und somit die Stammhalter der Familie. Auch ihre Mutter war die älteste Tochter ihrer Familie. Die Großmutter richtete stets die Erwartung an den Vater von Frau J., für einen männlichen Stammhalter zu sorgen; jedoch wurde er lediglich Vater von fünf Töchtern, ein Umstand, der ihn nicht glücklich machte, sondern in tiefe Selbstzweifel stürzte und ihm das Gefühl gab, er werde verhöhnt und verspottet.

Frau J.'s Mutter hatte in ihrer Jugend nicht die Möglichkeit, eine höhere Schulbildung zu erhalten; um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, führte sie deswegen ein kleines Lebensmittelgeschäft. Die vier Schwestern von Frau J. heirateten alle in einem recht jungen Alter, was darauf schließen lässt, dass jeder von ihnen daran lag, das Haus und die Familie möglichst schnell zu verlassen, um ein eigenes, „gewöhnliches“ Leben zu führen. Eine ihrer Schwestern ist jedoch geschieden und eine andere klagt oft bei ihr über ihre Eheprobleme.

Da ihre familiäre Situation nicht immer ganz einfach war und sich ihre Eltern ihr ge-

genüber zuweilen schroff und abweisend verhielten, hat Frau J. nicht allzu glückliche Erinnerungen an ihre Kindheit und Familie.

So erinnert sie sich, dass die siebenköpfige Familie ihr Dasein in einem einzigen winzigen Zimmer fristen musste und dass die Sorge um geregelte Malzeiten an der Tagesordnung war, Erinnerungen, die für Frau J. untrennbar mit dieser Zeit verbunden sind. Frau J. besuchte von 1974 bis 1980 die sechs Jahre währende Grundschule, an welcher ihre schulischen Leistungen stets ausgezeichnet waren. Durch die Armut der Familie blieb es Frau J. verwehrt, ihren sehnlichsten Wunsch zu verwirklichen, nämlich Klavierspielen zu lernen; es blieb ihr somit nichts anderes übrig, als nach dem Unterricht zurückzubleiben und in einem verlassenem Klassenraum alleine auf einem dort vorhandenen Harmonium zu üben. Da die Musik eine ihrer tiefsten Leidenschaften war, stellte dieser Umstand für sie eine wahrhaft „schmerzliche Entbehrung“ dar.

In ihrer Kindheit gab es viele Dinge, die sie bedrückten. Sie suchte diesbezüglich jedoch nie ein Gespräch mit den Eltern, um deren Leben – das in ihren Augen schon schwer genug war – nicht noch zusätzlich mit ihren eigenen Problemen zu belasten.

Die finanziellen Engpässe der Familie waren hauptsächlich dafür verantwortlich, dass sie nur knapp ihren Grundschulabschluss schaffte, woraufhin sie eine Mittelschule für Mädchen besuchte. Dort lernte sie ihre heute engste Freundin kennen, die zuvor in Belgien gelebt hatte. Diese Freundin war nicht nur Sprecherin der Schülerversammlung, sondern sie hatte auch intelligente, wirtschaftlich gut gestellte Eltern und ein Zuhause, in dem die gesamte Atmosphäre völlig anders war als bei Frau J., geradezu „ein Kind, das alles hatte“. Auf der Mittelschule mochte Frau J. ihren Englisch- und Mathematiklehrer und auch ihre Noten waren erneut tadellos. Um ihre Eltern auch finanziell unterstützen zu können, arbeitete Frau J. in den Schulferien in einer Schuhfabrik.

Obwohl Frau J. den Wunsch hegte, das Gymnasium (Highschool) zu besuchen, zwangen die Geldsorgen der Familie sie stattdessen zum Besuch einer Berufsschule. Anfangs spielte Frau J. mit dem Gedanken, auf eine Berufsschule mit verhältnismäßig niedrigem Niveau zu wechseln, da sie sich dort bessere Ergebnisse versprach; doch nachdem einer ihrer Lehrer sie davon überzeugen konnte, dass nicht nur die eigenen Noten, sondern auch ganz besonders der gute Ruf der Schule von großer Wichtigkeit sei, entschloss Frau J. sich, an den Eignungstests der besten Berufsschule der gesamten Stadt teilzunehmen, welche sie auch mit Bravour bestand. Da sich ihre Eltern nicht in der Lage sahen, für die Schulgebühren auch nur annähernd aufzukommen, boten die Eltern ihrer Freundin ohne Zögern an, das benötigte Geld auszulegen, so dass sie schließlich die angesehene Berufsschule be-

suchen konnte. Während ihrer Ausbildung auf der Berufsschule nahm Frau J. an einer Arbeitsgemeinschaft teil, die sich mit dem Thema Buddhismus befasste und durch welche sie zusätzlich an innerer Sicherheit gewann.

Einen schweren Schicksalsschlag musste sie jedoch erleiden, als ihr Vater in ihrem sechzehnten Lebensjahr nach einem schweren Verkehrsunfall ums Leben kam. Noch unter Schock stehend, sah sie sich nunmehr in der Verantwortung, für das finanzielle Überleben der Familie Sorge zu tragen. Gleichwohl fand sie glücklicherweise kurz nach Abschluss der Berufsschule, im Alter von 18 Jahren, einen Arbeitsplatz in einer Firma. Dort lernte Frau J. ihren späteren Ehemann kennen, mit welchem sie vier Jahre lang eine Beziehung führte, bevor sie ihn im Alter von 23 Jahren heiratete. Ihr heute 41-jähriger Mann blickt ähnlich wie sie auf eine Jugend zurück, in der er trotz hoher Begabung aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht das Gymnasium, sondern lediglich eine Berufsschule besuchte. Im Gegensatz zu ihrem Vater – welcher häufig trank und infolgedessen äußerst unangenehm werden konnte – war ihr Mann dem Alkohol abgeneigt und zudem überaus fleißig. Frau J. ist der Meinung, ihr Mann habe sie gewissermaßen aus einer dunklen Welt errettet. Auch heute noch führen sie eine sehr harmonische Beziehung. Frau J. hat ein gutes Verhältnis zu der Familie ihres Mannes – besonders zu seinen Eltern und Geschwistern – und sagt, dass die Heirat mit ihm sie endlich auf die Sonnenseite des Lebens geführt habe. Die einzige Person innerhalb des Familienkreises, mit der Frau J. weniger gut zurechtkommt, ist die Frau ihres Schwagers: Frau J. bezeichnet sie als Feministin, die mit der gesamten Familie im Streit stehe.

Frau J. hat zwei Söhne – der ältere der beiden ist heute 11 Jahre alt, der jüngere 10 – und ist Hausfrau. Sie bewahrte sich jedoch stets den Vorsatz, in keinem Falle „ins Stocken zu geraten“. Im Jahre 1997 wurde Frau J. von einer Bekannten dazu überredet, sich an einem Network-Geschäft zu beteiligen. Sie willigte ein, da sie sich vorgenommen hatte, noch einmal etwas anderes auszuprobieren und ihren Horizont zu erweitern, nach etwa anderthalb erfolglosen Jahren entschloss sie sich jedoch dazu, auf ihr ursprüngliches Vorhaben zu verzichten, eine Entscheidung, die allerdings schwierig und bedrückend für sie war. Ihr Mann machte sich zu jener Zeit große Sorgen um Frau J.; um sie aufzumuntern, überredete er sie, sich in einem Verein sportlich zu betätigen. Über drei Jahre war Frau J. dann Mitglied in einem Schwimmverein, zudem begann sie mit Aerobic, da sie es genoss, während des Sports Musik hören zu können. Des Weiteren nahm sie in dieser Zeit auch häufig an diversen Vortragsreihen teil.

1999 wurde Frau J. auf eine Anzeige in einer Zeitung aufmerksam, in welcher eine Ausbil-

dung beim YMCA zum Sozialarbeiter bei einer Beratungsstelle für Kinder in Not ausgeschrieben war; sie meldete sich dort an und nahm ein Jahr lang an diesem Kurs teil. Im Rahmen dieses Kurses wurde von den Teilnehmern erwartet, sich einmal pro Woche in Krankenhäusern mit den seelischen Nöten leukämiekranker Kinder oder mit den Problemen verhaltensauffälliger Schüler in öffentlichen Schulen zu befassen und diesen dann helfend zur Seite zu stehen. Aus dieser Tätigkeit zog Frau J. wichtige Erfahrungen, die ihr auch bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder von großem Nutzen waren. Außerdem lernte Frau J. in jenem Kurs einige Menschen näher kennen, zu welchen sie freundschaftliche Beziehungen aufbaute und durch die sie auch in andere Felder des gesellschaftlichen Lebens eingeführt wurde. So sang Frau J. aufgrund der Freundschaft zu einem der anderen Kursteilnehmer später eine Zeitlang im Chor des Bezirksamtes.

So wie früher ihre Liebe dem Klavierspielen galt, widmet Frau J. sich gegenwärtig mit ähnlicher Leidenschaft dem Erlernen der englischen Sprache. Im Jahre 2003 besuchte sie einen Kurs, in welchem „Englisch für Mütter“ angeboten wurde, nachdem sie bereits im Jahre 2001 mit dem Erlernen des Englischen an einem Institut begonnen hatte, an dem sie auch ihre Kinder angemeldet hatte. Zudem nahm Frau J. an einer von einer großen Buchhandlung angebotenen Veranstaltungsreihe zum Thema „Englische Märchen“ teil. Ginge es nach den Wünschen ihres Mannes, so würde Frau J. noch ein weiteres Kind zur Welt bringen und sich nur noch ehrenamtlich ein wenig betätigen; ihr ist jedoch bei diesem Gedanken etwas unwohl, da sie befürchtet, das Leben könne – nach der Geburt bzw. dem Großziehen eines weiteren Kindes und mit nunmehr fünfzig Jahren – gewissermaßen an ihr vorüberziehen, ohne ihre eigentlichen Wünsche erfüllt zu haben. Frau J. berichtet, sie verspüre das Verlangen, noch einmal etwas Bedeutsames zu machen, um somit nicht mehr das Gefühl zu haben, hinter den Leistungen der anderen zurückzustehen. Beim Lesen der Zeitung achtet Frau J. auf jede Anzeige, in der das Angebot gemacht wird, etwas Neues zu erlernen und geht diesen dann mit viel Eifer nach, wobei sie von ihrem Mann und ihren Söhnen unterstützt wird.

3.3 Analyse der Kernstellen

3.3.1 „Mein Vater hat keinen Sohn zeugen können“

I: Frau J., wären Sie so freundlich und erzählen mir, was Sie in Ihrem bisherigen Leben alles erlebt haben? Fangen Sie ruhig mit ihrer frühesten Kindheit an und lassen Sie nichts aus ... erzählen Sie einfach alles, was Ihnen einfällt und wichtig erscheint. Ich werde Sie nicht unterbrechen und lediglich zuhören.

E: Na ja, ich ... also ... mein Vater, der war der älteste Sohn seiner Eltern und meine Mutter war ebenfalls die älteste Tochter in ihrer Familie. Also, er war halt der älteste Sohn. Und mein Großvater ebenso. Ich ... wir ... also meine Geschwister und ich ... alles in allem sind's fünf Töchter.

I: Hmm ...

E: Sehen Sie, das bedeutet, dass, obwohl mein Vater ja eigentlich der Stammhalter war, er keinen Sohn hat zeugen können. Meine Großmutter hat ihn zwar natürlich immer dazu angehalten, mal endlich für einen Sohn zu sorgen, der dann den Namen der Familie weitertragen könnte, aber ... aber es sind ja dann nur fünf Töchter geworden. Tja, mein Onkel, der hat einen Sohn ... aber so ist das halt, was soll man dazu sagen? Mh, wissen Sie, meiner Großmutter, der waren Söhne in der Familie ja eigentlich viel lieber ... jaja, Söhne normalerweise ...

I: Mh, ja.

E: Tja, war wohl deshalb ... (4) na ja, mir schien's immer so, als habe mein Vater deshalb immer von sich selbst geglaubt, dass irgendwie das Unglück und das Pech an ihm kleben würden ... nun ja, und auch von den anderen wurde er öfters mal schief angeguckt ... ganz so, als ob mit ihm irgendwas nicht so recht stimmen würde. Na, so was in der Art ... so war das eben.

Die erste Kernstelle dieser Lebensgeschichte ist der Interviewanfang. Der transkribierte Text beginnt mit dem letzten Satz der Erzählaufforderung der Interviewerin. Frau J. beginnt die Erzählung ihrer Lebensgeschichte mit der Nennung der Biographie-Trägerin „Ich“, was eigentlich nicht ungewöhnlich ist, aber dann unterbricht sie sich und nennt sofort ihren „Vater“, damit sie das „Ich“ relativieren kann.

Dieser ist der einzige Sohn und das älteste Kind seiner Eltern. In Korea ist es allgemein so, dass die Position des ältesten Sohnes für die ältere Generation sehr bedeutend ist, da der älteste Sohn das Oberhaupt der Familie wird, sobald sein Vater stirbt. Dieser Umstand bringt für den ältesten Sohn eine enorme Verantwortung mit sich, da er für die gesamte Familie Sorge tragen muss. Somit stellt die Geburt des ersten Sohnes in Korea noch heute ein überaus bedeutsames Ereignis dar. Die in ihren Schilderungen offensichtlich hoch ein-

geschätzte Stellung des Vaters gewinnt im Verlauf des Gesprächs noch an Gewicht, als sie ihren Großvater zur Sprache bringt, der ebenfalls als erster Sohn seiner Eltern zur Welt gekommen war. Es versteht sich von selbst, dass, wenn innerhalb von zwei Generationen jeweils das erstgeborene Kind ein Junge ist, die Familie aufgrund der vorherrschenden koreanischen Gesellschaftsstrukturen an Ansehen und Respekt gewinnt. Auf der anderen Seite jedoch lässt sich durch die Nennung des Großvaters auch eine Minderung der Wichtigkeit des Vaters in ihrem Leben feststellen, da im Zuge dessen deutlich wird, dass er nicht die einzig bedeutsame Person innerhalb der Familie, sondern nur ein Teil eines größeren Ganzen ist. Indem Frau J. ihre Rede wieder mit dem Wort „Ich“ beginnt, wird deutlich, dass in ihrem Bewusstsein der Vater keine völlig übergeordnete, dominante Rolle spielt, obwohl sie sich gleich korrigiert und mit dem Wort „Wir“ fortfährt.

Bei der Darstellung ihrer Familienkonstellation wird der Vater von Frau J. als erster Sohn bzw. Stammhalter und ihre Mutter als erste Tochter eingeführt. Sie verweist des Weiteren auf den Umstand, dass es ihren Eltern selbst nicht vergönnt war, einen männlichen Stammhalter für die Familie zu zeugen, da Frau J. nur vier Schwestern hat. Diese ausbleibende Geburt eines Sohnes war für die Familie geradezu ein Schicksalsschlag und war – insbesondere angesichts der Tatsache, dass in der Familie ihres Onkels das erstgeborene Kind ein Junge war – in den Augen vieler Ausdruck der Schwäche und Unfähigkeit ihres Vaters. Aufgrund der koreanischen Gesellschaftsstrukturen war ihre Familie somit doppelt gestraft, da sie weder über Geld noch über einen männlichen Stammhalter verfügte, was gewissermaßen einem Gesichtsverlust gleichkam. Frau J. glaubt, dass ihr Vater in dem Umstand, keinen männlichen Stammhalter gezeugt zu haben, die Ursache für das familiäre Unglück erblickte. Die ärmlichen Verhältnisse, in welchen die Familie leben musste, waren somit für ihren Vater nur die folgerichtige Konsequenz seines persönlichen Scheiterns. In einem gesellschaftlichen Umfeld, in welchem dem männlichen Erstgeborenen in einer Familie eine solch herausgehobene Bedeutung zukommt, ist es unvermeidlich, dass eine Familie, die in Armut lebt und zudem außerstande ist, diese gesellschaftlichen Normen zu erfüllen, mit Argwohn betrachtet und ihr außerdem Unsittlichkeit nachgesagt wird, welche dann als Erklärung für die familiäre Lage herangezogen wird.

Als nächste Ereignisträgerin tritt in der Erzählung von Frau J. ihre Großmutter auf; das ist insofern von Bedeutung, als sie diejenige ist, welche ihrem Sohn – hinsichtlich des „Schandflecks“, welcher durch den fehlenden männlichen Nachkommen entstanden sei – die größten Vorwürfe macht, zumal sie ihn stets dazu drängte, „in seinen Bemühungen nicht nachzulassen“. Dieser Umstand schien besonders der Mutter von Frau J. zu schaffen

zu machen. Eigenartigerweise waren es hier nicht etwa die Männer, die Druck auf den Vater ausübten, sondern die eigene Mutter, die ja eigentlich die Gefühlslage ihres Sohnes am besten hätte kennen müssen. In diesem Erzählsegment wird deutlich, dass sich Frau J. über einen längeren Zeitraum insofern der Unzufriedenheit der Großmutter ausgesetzt fühlte, als sie bei jeder Geburt einer ihrer Schwestern stets deren mittelbaren Vorwurf spürte. Der bittere Unterton wird jedoch durch den Zusatz: „Mh, wissen Sie ...“ abgemildert, da sie so das Verhalten der Großmutter in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen relativiert.

In diesem Zusammenhang lässt sich eine Strategie zur Vergangenheitsbewältigung feststellen, die auch in späteren Abschnitten des Interviews wieder eine Rolle spielt. Durch die Herausstellung der allgemeinen koreanischen Gesellschaftsstrukturen, in welchen die Geburt eines Sohnes weit höher eingeschätzt wird als die einer Tochter, schafft sie eine Verallgemeinerung, mit deren Hilfe sie die persönliche Verachtung, mit der ihre Großmutter ihr begegnete, zu rechtfertigen sucht, um diesen schmerzlichen Umstand besser verarbeiten zu können.

Solche Formulierungen verweisen auf einen normativen Charakter der Familienstrukturen sowie der Gesellschaftsstrukturen. Da sie keine Möglichkeit sieht, die gesellschaftlichen Normvorstellungen zu ändern, versucht sie durch die Bezugnahme auf ihre Großmutter diese „normalen“ Vorstellungen der koreanischen Gesellschaft anzunehmen bzw. zu akzeptieren. Nach einer Pause von vier Sekunden fährt Frau J. fort, von ihrem Vater zu erzählen, wobei dies nunmehr aus einer gesellschaftlichen Perspektive geschieht. Dieser sei – als ob etwas mit ihm nicht stimme – von seinen Mitmenschen häufig mit Geringschätzung betrachtet worden. Die wesentlichen Angaben, die Frau J. zu ihren Eltern bzw. zu denen ihres Mannes macht, beziehen sich auf die jeweils eigene Familiengeschichte, nämlich auf deren Stellung als erstgeborener Sohn bzw. erstgeborene Tochter ihrer jeweiligen Familien. Des Weiteren verweist sie mehrmals auf die Tatsache, dass die Geburt eines Sohnes für ihre Eltern von enormer Bedeutung gewesen sei, da ihnen viel daran gelegen habe, den gesellschaftlichen Normen zu entsprechen.

Es verwundert, dass Frau J. hinsichtlich ihrer Schwestern lediglich erwähnt, es seien „nur“ vier, darüber hinaus jedoch in der weiteren Erzählung im Wesentlichen kaum mehr auf diese eingeht. Es ist also unschwer zu erkennen, dass Frau J. ein relativ distanziertes Verhältnis zu ihren eigenen Schwestern pflegt und aufgrund dessen – von der Interviewerin auf diese angesprochen – nur eine kurze, unbedeutende Anekdote erwähnt. Die Schwestern dienen somit lediglich dazu, ihre eigene Position in der Familie zu verdeutlichen; darüber

hinaus scheinen sie jedoch in ihrer Erinnerung keine wesentliche Rolle einzunehmen. Hier sind zwei Funktionen erkennbar, die Frau J. in ihrer Rolle als ältester Tochter ohne einen Bruder zu übernehmen sich verpflichtet fühlt. Die Nichterwähnung ihrer Schwestern zeigt zum einen ihre hervorgehobene Stellung bezüglich des Umstandes, dass sie als Tochter von der Verpflichtung entbunden ist, für die Versorgung der gesamten Familie aufzukommen und sie sich infolgedessen einer gewissen Unabhängigkeit sicher sein kann; zum anderen aber auch, dass sie – indem sie Distanz zu ihren Schwestern wahrt – dies als eine Möglichkeit des Widerstandes gegen ihre Eltern betrachtet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass keine engeren Bindungen zu anderen Ereignisträgern im Leben von Frau J. vorhanden sind, wobei hier der mangelnden Bindung zu anderen Familienmitgliedern besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss sowie dem Umstand, dass ihre Kompetenz auf der Beziehungsebene auffällig schwach ausgeprägt ist. Zwar wäre es denkbar, dass Frau J. womöglich doch über eine gewisse Erfahrung auf der Beziehungsebene verfügt; es liegt jedoch die Vermutung näher, dass dies nicht der Fall ist und sie infolgedessen über wenig Erzählenswertes verfügt. Die deutliche Distanzierung von Vater und Mutter beinhaltet für sie andererseits jedoch auch einen verhältnismäßig frühen Einstieg in den Prozess der Individualisierung und das frühzeitige Finden ihres eigenen Selbst.

Anzumerken ist ferner, dass Frau J. zu Beginn ihrer Erzählung im Wesentlichen chronologisch vorgeht, wenngleich sie dies im Verlauf der Erzählung nicht immer konsequent beibehält. Sie verlässt diese chronologische Abfolge in bestimmten Teilen des Interviews und wechselt dann sprunghaft zwischen verschiedenen Erzählsträngen hin und her, so dass sie kurz nacheinander Themengebiete wie Armut, Schulzeit oder Heirat anspricht. Es ist schließlich darauf hinzuweisen, dass Frau J. zu Beginn des Gespräches keine Angaben zum Geburtsjahr bzw. Geburtsort macht, welche im Regelfall bei Interviews von den Befragten als Erstes genannt werden, was ebenfalls auf die genannte Distanz zu den Eltern hinweist.

3.3.2 „Wir lebten in schrecklicher Armut“

E: Also ja, meine Kindheit ... nun, als ich ein Kind war, da lebten wir wirklich in ganz schrecklicher Armut (lacht affektiert). Tja, das fällt mir halt als Erstes dazu ein ... ja, und wie gesagt, ich war außerdem auch die älteste Tochter, da hat meine

Mutter mir nie irgendwie gesagt „Mach’ dies oder jenes“, oder solche Sachen wie „Lern endlich mal“ – echt, so was hab’ ich von ihr nie zu hören bekommen. Aber wir waren eben bitterarm, da konnte ich mich für kaum etwas anderes wirklich interessieren. Mir blieb ja im Grunde genommen nur das Lernen.

Wenn Frau J. rückblickend ihre Kindheit betrachtet, kommen ihr spontan die Worte „schreckliche Armut“ in den Sinn. Der am Ende des letzten Segments erwähnte „Mangel“ wird hier als ökonomischer Mangel, nämlich als „Armut“, konkretisiert. Es wird deutlich, dass ihre Kindheit aufgrund dieser finanziellen Not von Unzufriedenheit geprägt war, ein Gefühl, für welches sie jedoch außer den Geldsorgen keine weiteren Gründe angibt.

Im Verlauf dieser Ausführungen thematisiert Frau J. nun zum ersten Mal das Thema Lernen, das ihr angesichts der finanziellen Situation ihrer Familie, welche es ihr unmöglich machte, sich auf anderen Feldern zu betätigen, eine – wie sie angibt – Zuflucht bot. Da hinsichtlich des Lernens finanzielle Mittel nicht ausschlaggebend sind, sah sie lediglich in diesem Bereich die Möglichkeit, sich vollkommen zu entfalten; obwohl aufgrund der Art ihrer Beschreibung erkennbar ist, dass sie sich auch gerne auf anderen Betätigungsfeldern ausprobiert hätte, blieb ihr dies wegen der erwähnten fehlenden finanziellen Mittel ihrer Eltern verwehrt. Der Umstand, dass es ihr trotz vorhandener Intelligenz und Aufgewecktheit nicht möglich war, sich in vielfältigen Bereichen zu verwirklichen, verweist noch einmal deutlich auf die Armut der Familie und auf die womöglich fehlende Förderung der Eltern. Dies jedoch versetzte sie gewissermaßen in eine Situation, in der sie in der Stellung der ältesten Tochter einen Raum für sich beanspruchen konnte, in dem sie Verantwortung für die Familie übernehmen und zudem verhältnismäßig frei und ungebunden entscheiden konnte. Zweifelsohne diente ihr zur Ausfüllung dieses Raums das Lernen. Man muss diese Entscheidung, sich ausschließlich dem Lernen zu widmen, wohl im Zusammenhang mit der für sie unumgänglichen Notwendigkeit der Bewahrung einer eigenen Identität sehen, die angesichts der schwierigen äußeren Bedingungen marginalisiert bzw. vollkommen zu verschwinden drohte. Das Lernen ermöglichte es ihr jedoch, Identität und Eigenständigkeit zu wahren und sogar zu entfalten, so dass die Armut der Familie somit im Grunde nicht nur als Hindernis, sondern auch als Möglichkeit angesehen werden kann, Unabhängigkeit und neue Perspektiven zu erlangen.

3.3.3 „Ich wollte Klavierunterricht nehmen“

E: Also, in meiner Grundschule, wenn da die Leute meinen Namen hörten, dann dachten sie gleich so was wie: „Ach so ... die meinen Sie! Jaja, die ist lebhaft, klug und ganz schön clever!“ ... mh, dennoch ... dennoch ... ja irgendwie ... also jedes Mal, wenn ich ein Klavier sah ... richtig, Klavier ... nun ja, damals gab's auch schon Musikunterricht bei Privatleuten ... wenn ich also ein Klavier sah, dann schoss mir förmlich das Blut durch die Adern und ich wollte unbedingt Unterrichtsstunden nehmen.

I: Mh, ja ...

E: Damals kostete das doch nur knapp 2000 Won¹⁸.

I: Ja.

E: Das kann ich einfach nicht vergessen. Nie krieg' ich das aus meinem Kopf ... diese 2000 Won, meine ich ... wenn wir die doch nur hätten bezahlen können. Von mir zu Hause bis zur Musikschule, das war doch'n Weg von höchstens zehn Minuten ... da hätte ich zu Fuß hingehen können. Na ja, also diese Klavierschule war in einem Haus gar nicht weit von meiner eigentlichen Schule untergebracht. Ach, und diese Töne ... „pling“, „plung“, „pling“ ... das hat mich schon gekränkt. Deshalb hab' ich dann mal daheim gefragt, ob sich da etwas machen ließe ... wissen Sie, heutzutage ist's doch so, dass, wenn Mütter ihre Kinder Musikunterricht nehmen lassen, sie schon daran denken, wie nützlich das mal für sie in der Zukunft sein könnte. Aber meine Mutter, die konnte ja nicht mal recht schreiben ... kann sie auch heute noch nicht so gut, da sie's sich nie hat beibringen lassen wollen ... obwohl sie eigentlich noch gar nicht so alt ist. Sehen Sie, wenn meine Mutter irgendwas in der Bank zu regeln hat und Formulare ausfüllen muss, dann muss sie halt immer zu mir kommen damit.

I: Hmm.

E: Tja, und für sie war's halt eben nicht ganz so wichtig, was ich so in der Zukunft machen würde ... sie hat ja nie einen Gedanken an später verschwendet. Nur immer jetzt ... und in dem Moment ging's nicht. Ginge nicht, hat sie gesagt, ließe sich bei der finanziellen Lage einfach nicht machen. Nun ja, aber damals bei mir in der Schule, da gab's im Klassenzimmer so ein Harmonium.

¹⁸ Damals 1,50 €. Heutzutage entspricht 1 € ungefähr 1500 Won, ein Bier (0,5 l) kostet im Supermarkt 2000 Won. Der monatliche Betrag für Klavierunterricht liegt heute bei 80.000 Won (ungefähr 53 €).

I: Ja ...

E: Können Sie sich wohl vorstellen ... ich war wirklich unglaublich dankbar. Ich hab's dann immer so gemacht, dass, wenn alle anderen Kinder nach Hause gegangen waren, ich allein im Klassenraum zurückblieb und versuchte, mir das Klavierspielen selber beizubringen. Hab' dann pausenlos geübt ... Do, Re, Mi, Fa ...

I: Hmm.

E: Damals, ja, also jetzt natürlich auch ... wenn ich damals doch Klavierunterricht hätte nehmen können (lacht kurz) ... ja, ja, wenn ich den hätte nehmen können, (belustigt bis*) wer weiß, wie's mit mir weitergegangen wäre.*

I: (Lacht) Ja.

E: Mh, deswegen ist mir damals oft der Gedanke durch den Kopf gegangen, dass ich unbedingt ein Klavier kaufen wollte, wenn ich mal heiraten würde. Sehen Sie, ich hatte ganz großes Interesse an der Musik ... das war damals so und hat sich bis heute eigentlich nicht geändert. Ich liebe es zum Beispiel zu singen ... beim Schwimmen hab' ich das immer gemacht. Drei Jahre lang bin ich immer schwimmen gegangen. Da hab' ich auch immer gedacht, dass es doch im Grunde viel besser wäre, wenn man sich beim Schwimmen mal ein bisschen Musik anhören könnte. Nach den drei Jahren hab' ich dann irgendwann mit Aerobic angefangen (belustigt bis*) ... ganz einfach, weil man da gleichzeitig Musik hören kann ... Mach' ich jetzt schon ein ganzes Jahr*

I: Hmm (lächelt).

E: Also, wie gesagt, in meiner Kindheit, da waren wir so arm, dass ich nicht so einfach machen konnte, was ich wollte. Tja, und da hab' ich mich dazu entschlossen, dass, wenn ich mal heirate, ich meine Kinder immer das machen lasse, wozu sie wirklich Lust haben ... einfach zu nichts zwingen. Hätte dafür dann als Haushälterin arbeiten können ... nein, wirklich!

Nach der Erzählung ihrer Familienkonstellation und ihrer Kindheit erwähnt Frau J. in diesem Segment ihre Grundschulzeit. Sie vollführt die Erzählung ihrer Lebensgeschichte somit relativ chronologisch.

Das Segment beginnt mit einem Verweis auf ihren Status als kluges und aufgewecktes Mädchen während ihrer Grundschulzeit, was die Vermutung zulässt, dass ihr auch noch heute – nach all der langen Zeit – ihr damals guter Ruf außerordentlich wichtig ist und sie diesem auch womöglich ein wenig nachtrauert.

Wenn sie über ihren Wunsch, das Klavierspielen zu erlernen, spricht, hebt sie ihre Stimme, was auf eine noch immer starke emotionale Verbundenheit mit diesem Anliegen schließen lässt, so auch, wenn sie sagt, dass ihr beim Anblick dieses Instruments das Blut durch die Adern geschossen sei und dass es sie gekränkt habe, keinen Klavierunterricht erhalten zu haben. Sie stellt hier einen Handlungsentwurf vor, den sie dadurch zu realisieren versucht, dass sie diesen Wunsch an ihre Eltern adressiert. Es ist unverkennbar, dass der Wille, Unterricht zu nehmen, bei Frau J. besonders ausgeprägt war; umso schmerzhafter war es für sie, dass ihre Eltern aufgrund der finanziellen Situation nicht in der Lage waren, diesem Wunschtraum zu entsprechen.

Dieses „Scheitern“ führte aber zu einer Erweiterung ihres Horizonts: die fehlende Erwartungshaltung sich selbst gegenüber, die Möglichkeit, sich von ihren Eltern zu lösen bzw. sich zu emanzipieren sowie die Möglichkeit der Individualisierung bzw. Eigenständigkeit. Ihr Wunsch nach dem Erlernen des Klavierspiels könnte einerseits als ein rationaler Aufstiegswunsch interpretiert werden und andererseits aber auch als Anspruch, ein „normales“ Leben führen zu dürfen. Dies bedeutet, sie wollte somit das Klavierspielen nicht etwa erlernen, weil sie sich dadurch zukünftige Vorteile – wie etwa eine Karriere als Pianistin bzw. als Musiklehrerin – versprach, sondern vielmehr deswegen, um damit ihren Wissensdurst stillen zu können. Ihrer Ansicht nach hätte eine musikalische Ausbildung ihr zudem eine Fluchtmöglichkeit aus den unbefriedigenden familiären Verhältnissen bieten können und sie dazu befähigen können, aus den ärmlichen Verhältnissen, in denen sie und ihre Familie ihr Dasein fristeten, auszubrechen, so dass die Erinnerung an diese verwehrte Gelegenheit ihr noch in heutiger Zeit „das Blut durch die Adern jagt“ und es ihr schwerfällt, diese Kränkung zu vergessen. Die detaillierte Schilderung des Ortes, an dem sich die Musikschule befand, sowie ihre lebhaftere Erinnerung an den Klang der aus dem Klavier erklingenden Töne zeigen, dass ihr die Einzelheiten noch bildhaft vor Augen stehen. Der Hinweis darauf, es habe damals viele private Musikschulen gegeben sowie die Angabe des dafür zu entrichtenden Betrages, sind ein Beleg dafür, dass das Klavierspielen bzw. dessen Erlernen Teil ihres Normalitätsanspruches sind. So wie ihre damaligen Freundinnen hätte auch Frau J. gerne all diese Dinge erlebt, die ihrer Meinung nach damals üblich waren für ein Kind. Nach dieser Erzählung über ihre Erfahrungen in ihrer Kindheit und die damit verbundenen verwehrteten Möglichkeiten verweist sie darauf, dass sich Mütter in der heutigen koreanischen Gesellschaft der Bedeutung einer musikalischen Ausbildung für die Zukunft ihrer Kinder bewusst sind und diese folglich auch aktiv fördern. Deutlich versucht sie durch diesen Hinweis auf die Einstellung heutiger koreanischer Mütter das damalige

Verhalten ihrer eigenen Mutter abzuwerten. Unter Anwendung der „Jetzt-Perspektive“ und dem Verweis auf heutige Vorstellungen zieht Frau J. einen Vergleich zu ihrer Mutter, welche – im Gegensatz zu den umsichtigen und vorausschauenden Müttern des heutigen Korea – die Begabung und Begeisterung ihrer Tochter weder erkannt noch gefördert habe und somit ihrem Bild einer „normalen“ Mutter nicht gerecht wird. Hier wird das distanzierte Verhältnis zu ihrer Mutter besonders deutlich. Des Weiteren führt Frau J. an, dass ihre Mutter – die sich trotz gegebener Möglichkeiten weigert, lesen und schreiben zu lernen – den Eindruck einer starrköpfigen und wenig vorausblickenden Frau erweckt. Es habe sie schockiert, dass es ihr nicht ermöglicht worden sei, Klavierspielen zu lernen und zwar insbesondere nicht aufgrund fehlender finanzieller Mittel, sondern aufgrund des Umstandes, dass ihre Mutter nicht über das kulturelle Kapital¹⁹ verfügt habe, um das musikalische Talent und die Begeisterung ihrer Tochter zu erkennen und sie entsprechend ihren Möglichkeiten zu fördern. Dies mag ein entscheidender Grund dafür sein, dass sie ihre Mutter – die ja zweifellos eine wichtige Rolle in ihrem Leben einnimmt und eine wichtige Ereignisträgerin ist – als Autoritätsperson nicht anerkennt und ihr nicht vertraut. Es ist offenkundig, dass Frau J. bereits in jungen Jahren selber für ihr Leben Sorge tragen musste, wodurch sie früh ein hohes Maß an Selbständigkeit entwickelte. Anstatt unter professioneller Führung das Klavierspielen in einer Musikschule zu erlernen, begann sie damit, sich das Spielen eines Harmoniums selbst beizubringen, was insofern von Bedeutung ist, als sie damit nicht nur ihrer musikalischen Kreativität Ausdruck verleihen konnte, sondern zugleich einen Ort fand, an welchem sie ungestört an ihren Fähigkeiten arbeiten konnte: die Schule.

Plötzlich lacht sie auf und sagt belustigt: „... wenn ich damals doch Klavierunterricht hätte nehmen können ... wer weiß, wie's mit mir weitergegangen wäre.“ Es stellt sich die Frage, warum sich in dieser Aussage eine solche Zurückhaltung erkennen lässt. Möglich wäre,

¹⁹ Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren (vgl. Bourdieu 1983):

(1) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus,
(2) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich

(3) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung, die deswegen gesondert behandelt werden muss, weil sie - wie man beim schulischen Titel sieht - dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht.

Kulturelles Kapital ist bedingt transformier- bzw. konvertierbar in ökonomisches Kapital, zum Beispiel die Ausgabe von Geld für einen Kurs oder – umgekehrt – eine Gehaltserhöhung nach einer erfolgreichen Weiterbildung. Auch in der Weitergabe können die Kapitalformen transformiert werden, etwa wenn Eltern besonders viel Geld in die Ausbildung ihrer Kinder investieren.

dass sie damit eine gewisse Distanz zur damaligen Zeit aufbauen will, um sich selbst Trost zu spenden. Es hat den Anschein, dass sie ihre eigene Aussage durch das Lachen ironisiert bzw. dass sie den Eindruck erwecken will, die schmerzhaften Ereignisse aus ihrer Jugend berührten sie heutzutage nicht mehr.

3.3.4 Sonnenschein, fern von Zuhause

I: Erzählen Sie mir bitte ein wenig mehr von Ihrer Schulzeit.

E: Natürlich, gerne. Meine Schulzeit ... mh, irgendwie ... ja, irgendwie war's halt so, dass alles fern von Zuhause für mich Sonnenschein bedeutete.

I: Oh, dies bringen Sie mit Ihrer Schulzeit in Verbindung?

E: Nun ja, in der Schule ging's mir immer gut ... fern von Zuhause war ich grundsätzlich glücklich. Ja, in der Schule, da hatte ich immer richtig viele Freundinnen und alle Lehrer haben mir immer gut zugeredet und mich ermutigt, einfach weil sie gesehen haben, dass ich mir wirklich Mühe gegeben habe. Oft haben sie mir gesagt, dass sie es schön fänden, mich stets so eifrig und bemüht zu sehen. Sehen Sie, ich war in meinem Element, wenn ich in der Schule war und in der Pause mit meinen besten Freundinnen ein bisschen quatschen konnte. Tja, und in der Berufsschule habe ich dann richtig angefangen zu lesen. Ach ja, und Gedichte hab' ich auch mal geschrieben ... einen ganzen Sammelband habe ich mal angefertigt und ihn dann meiner Lehrerin gezeigt (lacht). Aber alles in allem war ich damals ganz anders als heute ... ich habe mich zu der Zeit richtiggehend selbst unterdrückt. Ich war da irgendwie immer so scheu und zurückhaltend. Na ja, wie dem auch sei, in die Schule bin ich wirklich gern gegangen. und wenn's möglich gewesen wäre, dann wär' ich sicher auch noch sonntags hingegangen.

I: Tatsächlich? Die Schule spielte eine so große Rolle in Ihrem Leben?

E: Ja, das kann man schon so sagen ... die Schule spielte eine ganz wichtige Rolle in meinem Leben. Nein wirklich, ohne Schule wär's überhaupt nicht gegangen. Mein Zuhause, das war der Ort, an dem ich gar nicht gerne war ... ein dunkler Ort, wenn ich's mal so ausdrücken kann. Wenn ich meine gesamte Zeit nur hätte zu Hause verbringen müssen, wäre ich sicher eine ziemlich düstere und traurige Person geworden ... gar nicht so, wie ich jetzt bin. In der Schule bin ich schon in gewisser Weise aufgelebt ... ganz egal, ob ich mich nun mit Freunden getroffen

oder gelernt habe. Im Grunde genommen hatte ich ja nur Lieblingsfächer. Tja, zu dieser Zeit war ich auch stets froh, wenn ich etwas mit meinen Freunden unternehmen konnte ... nehmen Sie zum Beispiel mal meine Freundin, die, bevor ich sie kennenlernte, in Belgien gelebt hatte ... also, mit der verstehe ich mich selbst heute noch wunderbar. Aber mein ganzer Freundeskreis wusste ja, wo ich wohnte und wie ich lebte (stöhnt tief), obwohl ich doch versuchte, meine Lebensumstände so gut wie möglich zu verschleiern. Verstehen Sie, ich wollte nicht, dass es sich rumspricht und mich die Leute bemitleiden, also hab' ich mich eigentlich diesbezüglich immer so unauffällig wie's gerade ging verhalten ... aber, was soll ich sagen? Sie haben mich so akzeptiert, wie ich nun mal war. Ich kann ganz ehrlich und ohne zu übertreiben sagen, dass, wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, mir nur positive Dinge in den Sinn kommen.

Die erste Aussage in diesem Segment, „ ... irgendwie war's halt so, dass alles fern von zu Hause für mich Sonnenschein bedeutete“ und weiter im Text auftretende Äußerungen wie „immer gut“ und „nur gute Erinnerungen“ verdeutlichen, welch hohen Stellenwert Frau J. der Schule in ihrer Jugendzeit beimaß, zumal ja Schule gleichbedeutend damit war, fern vom ungeliebten Zuhause zu sein.

Es ist überraschend, in welcher Deutlichkeit Frau J. zwischen Zuhause und Schule differenziert bzw. in welcher Klarheit sie eine Unterscheidung vornimmt zwischen ihrem „Ich-Zuhause“ und ihrem „Ich-in der Schule“. Wie im letzten Segment bereits erwähnt wurde, beinhaltet der Handlungsentwurf von Frau J. das Streben nach Erweiterung ihres geistigen Horizontes sowie nach gesellschaftlichem Aufstieg. Ihr Zuhause hingegen assoziiert sie mit Eigenschaften wie „dunkel“, da sie hier niemand je ermutigt oder ihr gut zugeredet habe und es ihr infolgedessen nicht möglich war, glücklich zu werden oder auch einfach nur fröhlich zu sein. In der für sie in ihrer Erinnerung „leuchtenden“ Schule war sie eine begabte, aufgeweckte Schülerin mit Potential zur Akademikerin – ganz so wie ihre damalige Freundin, die zuvor einige Zeit in Belgien verbracht hatte, zudem Schulsprecherin war und heutzutage als Dozentin an einer privaten Akademie lehrt. Diese Freundin, die auch heute noch Frau J.s engste Freundin ist, lernte sie in der Mittelstufe kennen; aufgrund der herausragenden Fähigkeiten beider Schülerinnen entbrannte zwischen ihnen ein reger Konkurrenzkampf um die besten Noten. Gleichwohl hätte die Atmosphäre, auf welche die beiden Freundinnen in ihren jeweiligen Elternhäusern trafen, unterschiedlicher

nicht sein können: Im Gegensatz zu ihr selbst war es ihrer Freundin nämlich vergönnt, in einem häuslichen Umfeld aufzuwachsen, in welchem es die Eltern weder an wirtschaftlicher noch an intellektueller Unterstützung fehlen ließen. Aufgrund ihres Wohlstandes war es ihnen auch möglich, Frau J. – die ja die engste Freundin ihrer Tochter war – finanziell zu unterstützen. Als Frau J. die Studiengebühren für den Besuch der höheren Schule aufbringen musste, ihre Eltern jedoch nicht über die dafür erforderlichen finanziellen Mittel verfügten, erklärten sich die Eltern ihrer Freundin bereit, für die anfallenden Kosten aufzukommen. Ihre Freundin schien folglich alles zu haben, was sie auch selbst in ihrer Jugend gerne gehabt hätte, so dass es nicht ausblieb, dass sich Frau J. ständig mit ihr verglich. Dies jedoch hatte zur Folge, dass sie schon allein aufgrund des Umstandes, unterschiedlich gute Schulen besucht zu haben – das Gymnasium bzw. die Berufsschule –, bei diesem Vergleich ins Hintertreffen geraten und dies unweigerlich zu einer Abwertung ihrer eigenen Person führen musste. Während in der Folge ihre Freundin eine höhere Schulform besuchte und weiterhin in gehobenen Verhältnissen leben konnte, war Frau J. gezwungen, sich mit der Berufsschule zufriedenzugeben und in bescheideneren Verhältnissen weiterzuleben.

Wenn Frau J. sagt: „... also hab' ich mich eigentlich diesbezüglich immer so unauffällig, wie's gerade ging, verhalten ... aber, was soll ich sagen?“, deutet sie an, dass sie aufgrund ihrer intellektuellen Fähigkeiten zwar durchaus mit anderen begabten Schülerinnen befreundet war, sie dennoch nie den Eindruck hatte, vollkommen dazuzugehören und sich in diesen Kreisen stets fremd fühlte. Diesem Gefühl der Fremdheit versucht sie indes mittels kommentativer „Glättung“ (vgl. Alheit, 1982)²⁰ zu entfliehen, wie zum Beispiel mit dem Ausspruch: „Ich kann ganz ehrlich und ohne zu übertreiben sagen, dass, wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, mir nur positive Dinge in den Sinn kommen“. Wenngleich sie nicht im Einzelnen auf konkrete Geschichten eingeht²¹, so lässt dennoch ihr tiefes Seufzen die Enttäuschung und Trauer über die damalige Zeit erkennen.

Die Themenbereiche „Lernen“ bzw. „Schule“ stellen aber auch weiterhin eine wichtige und sinnstiftende Grundlage ihrer Lebensbetrachtung dar, sie bilden nach wie vor ihre zen-

²⁰ Narrative Lebensgeschichten sind „Glättungen“. Nur bestimmte Ereignisse werden erzählt. Andere werden bewusst verschwiegen. Wieder andere werden gar nicht erst erinnert. Es muss also eine besondere „Bewandnis“ haben mit „Geschichten“ in biographischen Erzählungen (vgl. Alheit 1982, S. 14).

²¹ Die Erzählblockaden resultieren aus der Schwierigkeit, die Erinnerungen an das diffuse und chaotische Erleben des Alltags in eine sequentielle Ordnung zu bringen. Eine weitere Bedingung für Erinnerungs- und damit Erzählschwierigkeiten nach Rosenthal ist a) der mangelnde Wechsel der Umgebung b) die Routinisierung von Situationen. Bestimmte Situationen wiederholen sich, so dass die Betroffenen Schwierigkeiten haben, sich an Einzelheiten aus dem Alltag wieder zu erinnern. Die Erinnerung verdichtet sich vielmehr zu einem Gesamtbild (vgl. Rosenthal 1995, S. 78 f.).

tralen Lebenspunkte, die auch darüber entscheiden, ob sie sich an einem bestimmten Ort wohl fühlt. Die Schule war für sie offenkundig ein solcher Ort, an dem sie ihre Unzufriedenheit über ihr Zuhause eine Zeitlang vergessen konnte. Der Akt des Lernens beinhaltete für sie eine Möglichkeit, zu sich selbst zu finden und ihre eigene Identität zu entwickeln. Frau J. assoziiert infolgedessen mit bestimmten Orten bestimmte Gefühlslagen. Durch diese Art der Selbstzuweisung zeigt sich ihre „Bildungsidentität“, da sie sich mit ihrer Ausbildung identifiziert. Anhand des Bildungsgrades identifiziert sie demnach sich und ihre Mitmenschen. Dies wird an einer anderen Stelle des Interviews deutlich, in welcher sie eine deutliche Trennung zwischen sich – der „Teilnehmerin“ – einerseits und ihren Nachbarinnen – den „Hausfrauen“ – andererseits vornimmt und so Distanz zu diesen aufbaut. Sie zählt sich in diesem Kontext somit nicht zu den Hausfrauen, sondern zu den lernenden Schülerinnen.

3.3.5 Heirat mit einem Mann, der keinen Alkohol trinkt

E: (...) Während meiner Berufsschulzeit nahm ich an einer Arbeitsgemeinschaft zum Thema Buddhismus teil. Ich muss sagen, dass zu dieser Zeit meine Seele viel ruhiger wurde. Ja, aber dann, als ich im zweiten Jahr auf der Berufsschule war, ist mein Vater bei einem Verkehrsunfall ums Leben gekommen ... einfach so, von einer Sekunde auf die andere! Mh, zu dieser Zeit wollte ich unbedingt studieren, da ja viele meiner Mitschülerinnen auch zur Uni gingen. Sie besuchten die Uni und waren gleichzeitig aktiv in ihren Berufen tätig ... na ja, und auf meinen Schultern sollte dann eine so schwere Last liegen (lacht). Im Dezember, also noch bevor ich die Berufsschule absolviert und meinen Abschluss gemacht hatte, habe ich dann ebenfalls angefangen zu arbeiten. Tja, und in der Firma, in der ich dann untergekommen bin, habe ich schließlich auch meinen Mann kennengelernt. Mein Mann ... mh, also mein Vater, der hat immer ziemlich viel getrunken ... er hat sich immer völlig verändert, wenn er mal richtig einen über den Durst getrunken hatte. Nüchtern war er immer ganz anders. Ja, deswegen wollte ich immer unbedingt einen Mann heiraten, der keinen Alkohol anrührt. Also, mein Mann trinkt nicht und ist zudem auch noch immer eifrig und tüchtig. Die Atmosphäre innerhalb seiner Familie ist auch ... mh, tja, wie soll ich das beschreiben? Na, irgendwie anders, als

man sich's normalerweise vorstellt. Ganz harmonisch und offen. Meine Schwiegermutter ist auch ein wirklich offener Mensch. Aber nach der Heirat, wissen Sie, da denk' ich immer noch ... ich will irgendwie nicht ins Stocken geraten. Aber sehen Sie, ich möchte eben das tun, was ich wirklich will ... Verstehen Sie?

Während der Zeit, als Frau J. in der Berufsschule die Oberstufe besucht, nahm sie an einer Arbeitsgemeinschaft zum Thema Buddhismus teil, was sie – wie sie angibt - beruhigte. Im weiteren Verlauf des Interviews führt sie dies jedoch nicht weiter aus und spricht auch sonst keine religiösen Praktiken an.

Völlig unvermittelt berichtet sie innerhalb ihrer Erzählung, dass ihr Vater bei einem Verkehrsunfall ums Leben gekommen sei; anstatt jedoch – wie man es in dieser Situation womöglich hätte erwarten können – auf diese persönliche Tragödie näher einzugehen und vielleicht noch einmal ein gewisses Gefühl der Trauer zum Ausdruck zu bringen, geht sie sogleich auf ihre ursprüngliche Studienabsicht über, welche ihr nach dem Ableben des Vaters nicht mehr möglich zu sein schien. So berichtet sie, dass die von ihr besuchte Berufsschule dank ihres hohen Niveaus als die beste der gesamten Stadt bekannt war und somit gewissermaßen all jenen als Anlaufstelle diente, die trotz hoher Begabung aufgrund fehlender finanzieller Mittel das Gymnasium nicht besuchen konnten. Dabei war es üblich, neben der Berufsausbildung ein Studium zu absolvieren, ein Vorhaben, welches auch Frau J. zu realisieren gedachte.

Da sie jedoch, wie sie selbst berichtet, eine schwere Last zu schultern hatte, sah sie sich gezwungen, diese Absicht aufzugeben und noch vor Beendigung der Berufsschule einen Arbeitsplatz zu suchen.

Es entsteht der Eindruck, als habe Frau J. gleich nach dem Tod ihres Vaters erkannt, dass ihr keine Zeit zum Trauern blieb und sie nunmehr Verantwortung übernehmen müsse. Dies beinhaltete gewiss auch, ihr ursprüngliches Vorhaben eines Hochschulstudiums aufzugeben. Es gelang ihr jedoch zumindest, noch vor Beendigung ihres Schulabschlusses einen Arbeitsplatz zu finden; dort fand sie ebenfalls Erfüllung auf persönlicher Ebene, da sie ihren heutigen Ehemann kennenlernte, der insofern ihren Vorstellungen eines idealen Lebenspartners entsprach, als er keinen Alkohol trank. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie sehr Frau J. unter dem ausgeprägten Alkoholismus des Vaters litt. Ihr heutiger Ehemann hingegen habe sie aus der „dunklen Welt“, in welcher sie sich gefangen fühlte, erret-

tet und in eine von Harmonie und Eintracht geprägte Familie geführt. Durch die Heirat habe sich somit ihr langgehegter Wunsch erfüllt, auf die „Sonnenseite“ des Lebens zu gelangen.

Auch an anderen Stellen des Interviews lässt sich der hohe Stellenwert erkennen, welchen die Eheschließung für Frau J. hat und wie sehr sie an deren heilsame Kraft glaubt. Nach der Heirat verändern sich ihre Lebensumstände; sie ist nunmehr bestrebt, ihren eigenen Kindern bessere Ausgangsbedingungen, als sie sie selbst in ihrer Jugend hatte, zu ermöglichen, um ihnen hierdurch all jene Möglichkeiten bieten zu können, die ihr selbst einst verwehrt blieben. Die Heirat geht somit mit der Aussicht auf Veränderung einher, wenngleich nicht zweifelsfrei nachzuvollziehen ist, ob sie zu dieser Einsicht bereits vor der Heirat gelangte. Es ist möglich, dass erst die positiven Auswirkungen der Ehe sie zu dieser Meinung veranlassten. Allerdings wäre dies unter Berücksichtigung ihrer schwierigen familiären Verhältnisse eher ungewöhnlich und auch verwunderlich, da es ihrem individualisierten Ich widerspräche. Die Ehe selbst stellt für sie einerseits gewissermaßen eine Arznei dar, die sie in der Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Familie und ihren schwierigen Lebensumständen anwenden kann; andererseits ist sie ein Teil ihres Individualisierungsprozesses, da sie durch die Heirat in die Lage versetzt wird, eine eigene Familie zu gründen und Kinder zu bekommen, die sie dann nach ihren eigenen Maßstäben erziehen kann.

Interessanterweise wird an einer Stelle des Interviews deutlich, dass Frau J. sich nach einiger Zeit innerhalb dieser geordneten und harmonischen Verhältnisse der Familie ihres Mannes nicht mehr vollkommen wohl zu fühlen scheint. In dieser Hinsicht berichtet sie: „... ich will irgendwie nicht ins Stocken geraten. Aber sehen Sie, ich möchte eben das tun, was ich wirklich will.“ Dies klingt eindringlich und entschlossen, aber schließlich belässt sie es dabei und geht nicht weiter darauf ein. Als Teil ihres Entschlusses, sich nicht aufhalten lassen zu wollen, kann zudem der Umstand gelten, dass sie im Alter von 36 Jahren noch einmal damit beginnt, die englische Sprache zu erlernen. Somit findet sie schließlich einen Weg, ihr Leben lang Schülerin bleiben zu können.

3.4 Zusammenfassung

- Die frühe Entstehung eigener Individualität bei affirmativer Individualisierung
- Teilnehmen an Bildungsveranstaltungen wegen der nostalgisch erinnerten Schulzeit: Identität als ewige Schülerin
- Institutionelles Ablaufmuster

3.4.1 Die frühe Entstehung eigener Individualität bei affirmativer Individualisierung

Die Kindheit von Frau J. zeichnet sich durch fehlende ökonomische Grundlagen und eine schwache emotionale Familienbindung aus. Für Frau J. ist ihre Kindheit generell ein Thema, über welches sie nicht gerne spricht; es ist jedoch offensichtlich, dass sie aufgrund ihrer einfachen bzw. ärmlichen Herkunft nicht allen Aktivitäten, nach welchen ihr der Sinn stand, nachgehen konnte.

Ferner gibt es keine intensiven Beziehungen zu Bezugspersonen aus dem direkten familiären Umfeld. Auch lässt sich die Erinnerung ihrer Kindheitserfahrungen weder auf räumlicher noch auf zeitliche Ebene verorten. Das bedeutet, dass Frau J. eine gewisse Distanz zum damaligen Ort bzw. zur damaligen Zeit wahren will und dass sie die in ihrer Kindheit gesammelten Erfahrungen bis zum heutigen Tag noch immer nicht richtig verarbeitet zu haben scheint. An einer Stelle macht sie unmissverständlich klar, dass ihr nichts daran liegt, jemals wieder in ihre Heimat zu reisen, da sie mit diesem Ort nur schmerzhaft Erinnerungen verbindet. Sie weigert sich bis zum heutigen Tage, in die Nähe des Stadtviertels zu gehen, in dem sie ihre Kindheit verbrachte und betont, dass ihr das Sprechen über die damalige Zeit geradezu „Schmerzen“ bereite.

Innerhalb ihrer Erzählung fällt zudem auf, dass sie schon verhältnismäßig früh, nämlich in der ersten Kernstelle, ihre eigene Person vorstellt und sich eine ganze Reihe von Textstellen finden lassen, in welchen sie aus der Ich-Perspektive erzählt. Es ist demnach augenscheinlich, dass sie sich selbst der Geschichte ihrer Familie überordnet und sie allem Anschein nach bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt selbständig zu handeln gelernt hat. Im Gegensatz zu den Schilderungen des Lebens der anderen Familienmitglieder und ihrer familiären Verhältnisse, welche eher kurz und abstrakt abgehandelt werden, stellt Frau J. konkret und in aller Ausführlichkeit die Geschichte ihres eigenen Lebens dar. Es ist offenkundig, dass sie der gängigen Vorstellung hinsichtlich der gesellschaftlichen Rolle von Frauen – somit der Unterordnung gegenüber der Familie und dem Mann – nicht entsprechen möchte. Gründe hierfür könnten bei der Mutter von Frau J. liegen, da diese als zuweilen hilflose Analphabetin für sie ein abschreckendes Beispiel einer in Abhängigkeit lebenden Frau darstellte. Wie Frau J. berichtet, sucht ihre Mutter sie noch in heutiger Zeit auf und bittet um Hilfe bei Schwierigkeiten in geschäftlichen bzw. administrativen Angelegenheiten „aufgrund der mangelnden Schulbildung“. Es besteht kein Zweifel daran, dass Frau J. großen Wert darauf legt, den Eindruck einer gebildeten Frau zu erwecken, da für sie nur

in der Bildung der Schlüssel zu wirklicher Unabhängigkeit bzw. Selbstverwirklichung liegt. Infolgedessen verwirft sie die Wertvorstellungen der Mutter und entwickelt eigene, unabhängige Normvorstellungen. Im Interview präsentiert sie sich selbst als „sich stetig weiterbildende Mutter“ für ihre eigenen Kinder.

Es ist unübersehbar, dass Frau J. schon in früher Kindheit ein hohes Maß an kulturellem Interesse und Lerneifer zeigte, welches jedoch durch die subproletarischen Familienstrukturen unterdrückt wurde. Der Vater musste Schicksalsschläge in Kauf nehmen und konnte nicht ausreichend für das finanzielle Wohl der Familie sorgen, während die Mutter nicht einmal eine grundlegende Bildung genossen hatte und keinen Wert auf kulturelle Fähigkeiten wie das Klavierspielen legte.

Es ist jedoch auffällig, dass Frau J. ihre eigene Geschichte nicht nur emotional, sondern auch durchaus rational betrachtet. Sie scheint sich schon früh in ihrem Leben Fragen nach dem Ursprung ihres Interesses an Bildung und Wissen gestellt zu haben. Dies wirft die Frage auf, wie dieses ausgeprägte Verlangen nach Bildung angesichts des doch fehlenden kulturellen Hintergrundes überhaupt entstehen konnte. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte im Wesen der damaligen koreanischen Gesellschaft liegen, in der ein gewisser Bildungshabitus und bereits ein genereller Wunsch nach Wissen vorhanden waren, welchen auch Frau J. internalisiert hatte. Tatsächlich lässt sich bei näherer Betrachtung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Korea der 60er und 70er Jahre ein verstärktes Interesse an Bildung feststellen. Das Land befand sich zu jener Zeit in einem rasanten Wachstumsprozess, so dass der Bedarf an „Humankapital“ außerordentlich groß war. Mit einem Hochschulabschluss und einem hohen Maß an Bildung war es wesentlich einfacher, eine hochrangige Position in einem der neugegründeten Großkonzerne zu bekommen. Die Art des Studiums an sich war eher zweitrangig, es machte im Wesentlichen keinen Unterschied, ob man einen Abschluss in Betriebswirtschaftslehre oder Germanistik vorzuweisen hatte, ein einfaches Abschlusszeugnis reichte, um einen Aufstieg innerhalb des wachsenden Systems zu gewährleisten.

Beim Typus „Affirmative Individualisierung“ ergibt sich sehr früh eine Individualitätchance, was im Fall der hier untersuchten Erzählerin dieses Typs auf die problematische Familienkonstellation zurückzuführen ist. Frau J. hatte schon früh das Bedürfnis, sich von der eigenen Herkunftsfamilie zu emanzipieren – bis heute will sie diese aus ihrem Leben fernhalten –, worauf sicher ihre frühe und vollständige Individualisierung zurückzuführen ist. Sie macht jedoch nicht etwa Karriere, was

eigentlich ihrem Handlungsschema entsprochen hätte, sondern schlägt, indem sie heiratet und Hausfrau wird, einen ganz traditionellen Weg ein. Es sind zwar Ansätze zu einer Individualisierung vorhanden, diese münden aber insofern wieder in der klassischen Rollenerwartung, als sie als Ehefrau für die Familie da zu sein hat. Mithin hat bei ihr eine affirmative Individualisierung stattgefunden, da sie sich an die ihr entgegengebrachten Erwartungen angepasst hat. Auf diese Weise ist sie bei ihrem Individualisierungsprozess ganz der koreanischen Tradition verhaftet geblieben. Bezeichnend für diesen Typ ist, dass Erwachsenenbildung einerseits oft mit der längst vergangenen Schulzeit verknüpft wird, die als schönste Zeit im Leben in Erinnerung geblieben ist, andererseits stellt Erwachsenenbildung für den erwähnten Typus jedoch immer auch Teil eines Suchprozesses nach der noch unbestimmten Berufswahl dar.

In einem vergleichbaren Fall, jenem von Frau C., lassen sich Parallelen im Hinblick auf den Versuch zur Individualisierung und die darauf folgende Rückkehr zur traditionellen Rolle feststellen, auch wenn dieser Fall bezüglich der sozioökonomischen Verhältnisse der Stammfamilie mit dem eben genannten nicht identisch ist. Frau C. ist 47 Jahre alt. Als sie als Vierte von sieben Geschwistern geboren wurde, war ihr Vater Schiffsspediteur und ihre Mutter Hausfrau, die sich voll und ganz der Familie widmete. Während Kindheit und Jugend konnte sie von der Grundschule bis zur Oberschule dank des Einkommens ihres Vaters in guten Verhältnissen aufwachsen. Allerdings wurde sie wegen nicht ausreichender Leistungen nicht an einer vornehmen Mittel- und Oberschule zugelassen, so dass sie ihre Schulausbildung an sogenannten „zweitklassigen“ Schulen absolvieren musste. Aus diesem Grund blieb ihr in der Folge verwehrt, ein Studium an ihrer „Traumuniversität“ aufzunehmen. Mangels anderer für sie gangbarer Alternativen entschied sie sich für ein Vorbereitungskolleg für Krankenschwestern, war mit dieser Wahl bzw. mit dem Kolleg jedoch nicht zufrieden. Zu dieser Zeit waren ihre Minderwertigkeitsgefühle gegenüber der akademischen Welt dermaßen groß, dass sie sogar suizidgefährdet war.

Nach Beendigung des Kollegs arbeitete sie als Krankenschwester und konnte sich so als berufstätige Frau den traditionellen für koreanische Frauen geltenden Vorstellungen entziehen und sich zugleich auf diese Weise zu einem selbständigen Leben individualisieren. Aber noch immer war ihr Leben voller Probleme, denn seit dem Tod ihres Vaters war die Mutter krank und sie musste diese pflegen. Um dieser Situation zu entfliehen, heiratete sie einen Mann, der ihrem Vater sowohl charakterlich ähnelte als auch,

genauso wie dieser, Schiffskapitän war. Leider stellte auch die Ehe keinen Ausweg aus ihrer Lage dar, da einige Schicksalsschläge folgen sollten. So brachte ihr Mann seine Unternehmungen mehrmals zum Scheitern und wurde schließlich zum Alkoholiker. Des Weiteren versuchte ihr Sohn, sich das Leben zu nehmen. Nach diesen schrecklichen Erfahrungen suchte sie nach etwas, das ihr in psychischer Hinsicht Halt geben konnte und stieß so auf den Bereich der Weiterbildung, der ihr in dieser Situation Rückhalt bot. Nachdem sie für sich die Weiterbildung entdeckt hatte, erwarb sie an der Koreanischen Fernuniversität den langersehten Bakkalaureus und setzte anschließend ihr Studium mit einem Aufbaustudium fort. Seit ihrer Immatrikulation für das weiterführende Studium hat sie ein immer stärkeres Interesse für die Arbeit mit Alten und Behinderten entdeckt und leistet diesen deswegen zur Zeit Hilfe. Zur Zeit nimmt sie an einem Weiterbildungsprogramm teil, mit dem Ziel, ein Abschlusszeugnis zu erhalten, das ihre Befähigung zur Arbeit mit alten Menschen und insbesondere auch zur Hospizarbeit nachweist. Ferner besucht sie an der P.-Universität einen Anfängerkurs, um eine Ausbildung zum Counselor zu absolvieren. Nachdem sie also auf diese Weise über lange Zeit hinweg mehrere Qualifikationen erstrebt bzw. erworben hat, betrachtet sie heute die angestrebte Betätigung im Bereich Altenpflege mit gemischten Gefühlen, da diese sie an die Pflege ihrer Mutter und an ihr zerrüttetes Familienleben erinnert.

„Der Selbstmordversuch meines ältesten Sohnes ist für mich ein Trauma, das ich noch immer nicht vergessen kann. Ich hatte mir sehr viel von ihm erwartet, und er hat mich damit enttäuscht, dass er versucht hat, sich das Leben zu nehmen. (Sie kann mit ihrer Erzählung vorübergehend nicht fortfahren, weil sie weint.) Der zweite Sohn studiert Sozialwesen an der katholischen B.-Universität Damals nahm ich an einem Programm für Ehepaare an der katholischen B.-Universität teil, was mir Gelegenheit gegeben hat, viel über meinen Mann und meine Familie nachzudenken. Dadurch konnte ich meinen Mann besser verstehen. Zur Zeit will ich denen helfen, die meine Hilfe brauchen ... Ich habe vierundzwanzig Jahre lang als Krankenschwester gearbeitet und habe mich die ganze Zeit hindurch weitergebildet im Hinblick auf die Arbeit mit alten Menschen. In Zukunft möchte ich einen Beruf ausüben, der sich mit alten Menschen beschäftigt, wie z. B. Altenpflegerin in einem Altenheim Früher wollte ich vor der kranken Mutter fliehen, jetzt will ich Kranke wie meine Mutter pflegen. Obwohl ich nur eine zweitklassige Mittel- und Oberschule besuchen konnte und an einem unbekanntem Kolleg studiert habe,

kommt es mir jetzt so vor, als hätte ich mein Leben als Studentin damals genossen. Als Kind hatte ich keinen Mangel an Materiellem. Es gab aber immer etwas, was ich mit Worten nicht zum Ausdruck bringen konnte. Vielleicht war es der Mangel an Liebe. Manchmal vermisste ich das Schulleben. Nach meiner Heirat wurde ich an der Koreanischen Fernuniversität aufgenommen und, nach dem Erwerb des Bakkalaureus, zum Aufbaustudium zugelassen. Zurzeit lerne ich dies und jenes, das Lernen ist ungeheuer wichtig für mein Leben.“

3.4.2 Teilnahme an Bildungsveranstaltungen wegen der nostalgisch erinnerten

Schulzeit

I: Sie konzentrieren sich also momentan schwerpunktmäßig auf das Erlernen der englischen Sprache? Würde es Ihnen etwas ausmachen, mir davon ein wenig ausführlicher zu erzählen?

E: Ah, das Englischlernen? Tja, erst mal macht mir das eine ganze Menge Spaß ... irgendwann mal, denke ich, ja, irgendwann ... na, stellen Sie sich mal vor, da spricht mich ein Ausländer auf der Straße einfach so auf Englisch an und fragt mich was ... dann könnte ich ganz ohne Probleme antworten. Mensch, der würde vielleicht Augen machen ... richtig bewundern würde der mich, das kann ich Ihnen versichern. Der wäre sicher von den Socken, weil ich so fließend Englisch spreche. Ich meine, ich als Hausfrau. Ja und außerdem ... also, nicht nur in Korea ... ich meine, wenn man mal verreisen würde ... später gibt's sicherlich mal eine Gelegenheit, in ferne Länder zu reisen. Tja, ich finde es lästig, wenn man wegen fehlender Sprachkenntnisse nicht verreisen kann. Mh, oder selbst hier in Korea, wenn ich mit meiner Familie unterwegs wäre und vielleicht in bestimmten Situationen mal zeigen könnte, wie gut ich Englisch sprechen kann ... sie würden mich sicher auch sehr bewundern ... nur so, meine ich, war jetzt nur mal so 'n Gedanke. Sicherlich, seit ich mit meinem Mann verheiratet bin, stehe ich auf der Sonnenseite, das können Sie mir ruhig glauben. Aber's würde ja auch nicht schaden, wenn mein Mann auch mal sehen würde, was für eine tolle Frau er geheiratet hat ... eine mit solchen Fähigkeiten (lacht). Eigentlich bin ich doch immer nur die Frau von irgendjemandem oder die Mutter von irgendwem. Richtig „Ich“ war ich im Grunde nie, nicht wahr? Wenn ich mal so drüber nachdenke, hab' ich nichts Großartiges vorzuweisen ... aber ich

hätte gerne etwas, was so meine Visitenkarte wäre. Also, gar nicht mal so sehr in Bezug auf die Bewunderung anderer. Nein, ich selbst könnte dann zu mir sagen: „Mensch, du bist wirklich ziemlich fleißig“. So ein Gefühl möchte ich mal haben. Wenn ich also Englisch lerne ... mh, ja, ich bemü’ mich deshalb schon sehr*. Darauf freue ich mich sehr ... innere Zufriedenheit ... irgendwie so was. Na ja, ist ein bisschen schwer in Worten auszudrücken. Schauen Sie mal, ich konzentriere mich oft ausschließlich auf das Lernen, ohne mich ablenken zu lassen. Meine Güte, ist das ein Gefühl! Dieses Vertieftsein! Ich kann das kaum beschreiben ... mh, also, wenn ich heute noch einen Kurs besuchen müsste, dann wär’ ich seit heut morgen unruhig wie ein kleines Kind gewesen. Und im Unterricht ist’s dann immer so, dass ich glatt am liebsten auf Fragen des Lehrers gleich immer mehrere Male antworten würde, nur um noch mal einen lobenden Blick vom Lehrer zu erhaschen.

I: Ja ... freiwillig?

E: Ja, ja!

Ihre Aussage: „Tja, erst mal macht mir das eine ganze Menge Spaß ...“ lässt zu Beginn darauf schließen, dass Frau J. im Begriff ist, mehr über ihre Beweggründe im Hinblick auf das Erlernen der englischen Sprache zu erzählen. Das macht sie jedoch nicht, sondern berichtet stattdessen von einer ausgeprägten Tagträumerei, die sie mit den Worten: „... irgendwann mal, denke ich, ja, irgendwann“ einleitet. Diese handelt von einer Begegnung mit einem Ausländer, dessen Fragen sie ohne Probleme auf Englisch beantworten kann und dessen Bewunderung sie zu erlangen sucht. Es ist auffällig, dass ihre Phantasievorstellung keinen Amerikaner oder einen anderen englischen Muttersprachler enthält, sondern einfach einen Ausländer, was auf ein relativ geringes Maß an kulturellem Wissen hindeutet und auf eine Vorstellung eher schwärmerischer, utopischer Natur. Des Weiteren träumt sie von Reisen in ferne Länder, in welchen sie ihre Englischkenntnisse anwenden will. Vor allem jedoch möchte sie ihrer eigenen Familie demonstrieren, wie gut sich ihre Fähigkeiten im Englischen entwickelt haben. Sie erhofft sich dabei, ihr Wissen könne für ihren Mann gewissermaßen ein Geschenk sein, da er dann stolz auf sie sein könne. Frau J. schwenkt jedoch von dieser wohl ein wenig ironisch gemeinten Selbstdarstellung als ergebene Hausfrau im Dienste ihres Mannes auf eine ernste Selbstporträtierung um, bei der sie angibt, dass sie nie sie selbst gewesen sei und dass sie im Grunde nichts „Wahres“ vorzuweisen habe. Dennoch würde sie gerne so etwas wie eine eigene „Visitenkarte“ vorweisen können, eine besondere Eigenschaft, die für sie spräche. Tatsächlich scheint ihr jedoch die Anerkennung

anderer eher gleichgültig zu sein, da sie einer positiven Selbstbetrachtung mehr Bedeutung beimisst und es ihr offensichtlich vor allem wichtig ist, mit ihren eigenen Leistungen zufrieden zu sein. Dies allerdings scheint zum Zeitpunkt des Interviews nicht der Fall zu sein, da sie den Eindruck erweckt, als suche sie noch nach einer in sich geschlossenen, unumstößlichen Identität.

Es ist auffällig, dass ihrem ausgeprägten Wunsch nach der Erlangung von immer mehr neuem Wissen keine bestimmten beruflichen Ziele zugrunde liegen, sondern vielmehr das bloße Verharren in der von ihr geschaffenen, nostalgisch anmutenden Traumwelt. Obwohl die Teilnahme an der Arbeitsgruppe „Englisch für Mütter“ für Frau J. mit erheblichem Aufwand verbunden ist, scheut sie hierfür keine Mühen, da diese für sie mehr als das bloße Anhäufen fremdsprachlicher Kenntnisse bedeutet, nämlich eine Möglichkeit, auch weiterhin in ihrer Nostalgie zu verbleiben.

Auffällig ist überdies die Selbstdarstellung am Ende dieser Interviewstelle als brave und strebsame Schülerin: „... mh, also, wenn ich heute noch einen Kurs besuchen müsste, dann wär’ ich seit heut morgen unruhig wie ein kleines Kind gewesen. Und im Unterricht ist’s dann immer so, dass ich glatt am liebsten auf Fragen des Lehrers gleich immer mehrere Male antworten würde, nur um noch mal einen lobenden Blick vom Lehrer zu erhaschen.“ Dieser aufmunternde bestätigende Blick des Lehrers scheint ihr sehr wichtig zu sein, da er sie vermutlich an ihre hervorgehobene Stellung innerhalb des Klassenverbundes während ihrer eigenen Schulzeit erinnert. Einen derartigen Blick schien sie auch von mir zu erwarten, und zwar in der Einstiegsphase, als sich Frau J. mir gegenüber zunächst recht schüchtern und bescheiden verhielt, sodann jedoch ein unübersehbar großes Interesse an meinem Auslandsstudium zeigte. Während des Interviews schien sie mich gewissermaßen als Lehrerin zu betrachten, die ihr, wie sie erwähnte – gleich „einer Gelehrten“ – mit Hilfe von nur wenigen Worten gleichsam Kraft spenden könne. Sie verharrte somit bei ihrer Strategie, die Position als „gute Schülerin“ einzunehmen, ein Verhalten, das allem Anschein nach seit ihrer Schulzeit gut funktionierte, verbarg dabei jedoch mitunter Fragmente einer gescheiterten Bildungsgeschichte. Auffallend an der Art der Präsentation der eigenen Lebensgeschichte war auch, dass diese an einigen Stellen eher beschreibende, argumentative Züge aufwies als narrative und erzählerische, und das, obwohl ich mehrmals versuchte, sie in die Richtung narrativer Ausführungen zu lenken.

Die Erzählung der Kindheitserfahrungen von Frau J. lässt sich in zwei Bereiche ihres Lebens unterteilen: zum einen ihr Zuhause und zum anderen ihre Schule. Diese beiden Bereiche unterscheiden sich deutlich und scheinen nahezu unabhängig voneinander zu existieren.

tieren. Ihr Zuhause stellte den Bereich dar, in welchem sie sich nicht wohl fühlte, wo es ihr an Anerkennung und Zuspruch mangelte und wo ihr die Erfüllung ihres Herzenswunsches, des Klavierspielens, verwehrt wurde. Die Schule jedoch ist der Bereich, in welchem ihre Intelligenz und ihr Eifer erkannt und gewürdigt wurden und wo sie die Möglichkeit erhielt, zwar nicht auf einem Klavier, dafür aber auf einem Harmonium zu spielen. Ihre Kindheit scheint von drei wichtigen Faktoren geprägt gewesen zu sein: der Unerfülltheit, dem Wunsch und schließlich der Erfüllung. Diese drei wesentlichen Faktoren ihrer Kindheit lassen sich dabei interessanterweise mit ihrem Zuhause, der Musikschule und der Schule gleichsetzen. Ihr Zuhause steht sinnbildlich für unerfüllte Sehnsüchte und Erwartungen, die Musikschule für den Wunsch, Klavier zu spielen und die Schule für die Wahrwerdung ihrer Träume. Nicht ihr Zuhause, sondern die Schule war der Ort, an dem Frau J. wahre Freude empfand. Sie fühlte sich dort so wohl, dass sie dort selbst sonntags gerne ihre Zeit verbracht hätte. Des Weiteren lernte Frau J. immer zielstrebig und fleißig, um ihre Eltern nicht zu enttäuschen und ihnen zudem ein wenig Trost zu spenden.

Der Stellenwert der Bildung hatte sich im Zuge der raschen Veränderung der koreanischen Gesellschaft deutlich verschoben, da eine hohe Bildung nunmehr mit grenzenlos anmutenden Aufstiegschancen gleichgesetzt wurde, wenngleich dies im Falle von Frau J. im Wesentlichen unbedeutend ist. Bildung ist für Frau J. vielmehr ein Mittel zur Selbstfindung. Frau J. verbleibt bei ihrer immerwährenden Suche nach einer eigenen Identität, die jedoch zu keiner tatsächlichen Selbstverwirklichung oder wirklichen Unabhängigkeit führt, was zur Folge hat, dass sie im Zustand der „ewigen Schülerin“ verharrt: So beteiligte sich Frau J. während der letzten Jahre an einem Network-Geschäft, ebenfalls übte sie eine Reihe sportlicher Betätigungen aus – einmal war sie Mitglied eines Schwimmvereins und ein anderes Mal nahm sie an Aerobic-Kursen teil; ferner nimmt sie häufig an Vortragsreihen und an Erwachsenenbildungsveranstaltungen teil, macht darüber hinaus eine Ausbildung zur Beraterin von Kindern in Not – in Krankenhäusern und in öffentlichen Schulen – und singt im Chor des Bezirksamtes.

Im Interview folgt schließlich eine Aneinanderreihung emphatischer und prägnanter Ausdrücke, um die Teilnahme an all diesen Veranstaltungen plausibel zu machen: Sie wolle ihren Horizont erweitern, in keinem Falle „ins Stocken geraten“, „etwas Bedeutsames auf die Beine stellen“, und wenn sie berichtet, es gebe etwas zu lernen, leuchten sogar ihre Augen auf.

3.4.3 Institutionelles Ablaufmuster

Schütze (1981, 1983) geht davon aus, dass es vier Grundformen der Prozessstrukturen des individuellen Lebensablaufs gibt, die im Prinzip – wenn auch zum Teil nur spurenweise – in allen Lebensabläufen anzutreffen sind (vgl. Schütze 1983, S. 284), und dass es systematische Kombinationen derartiger Prozessstrukturen gibt, die als Typen von Lebensschicksalen von gesellschaftlicher Relevanz sind (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um institutionelle Ablaufmuster, intentionale Handlungsschemata, Verlaufskurven des Erleidens sowie um Wandlungsprozesse der Selbstidentität.

Unter Berücksichtigung der von Schütze unterschiedenen Prozessstrukturen spielt bei Frau J. die institutionäre Possedierung eine bedeutsame Rolle. Der Biographieträger sieht sich normativen Erwartungen gegenüber, die sich auf vorgeprägte institutionelle Ablaufmuster der Biographie beziehen. Gewöhnlich ist es für ihn selbstverständlich, dass bestimmte Phasen und Einschnitte des Lebensablaufs in einer bestimmten sozialen Altersstufe verlaufen. Die normativen Erwartungen der Biographieträger betreffen dabei größtenteils routinisierte Vollzüge, die nicht biographisch thematisiert, sondern automatisch auf alltagsweltlicher Ebene realisiert werden. Drei Gruppen von normativ-institutionellen Ablaufmustern der Biographie lassen sich unterscheiden: (1) lebens- und familienzyklische Ablaufmuster, die sich auf die Realisierung von Lebensphasen wie Schulzeit und das diesem Altersschnitt angemessene Verhalten, Berufsausbildung und Adoleszenzkrise, Wahl des Ehepartners usw. beziehen; (2) Ausbildungs- und Berufskarrieren; sowie (3) lebensgeschichtlich besondere Karrierengänge wie z. B. eine Feizeitkarriere als Kommunalpolitiker, auf welche sich kein gesamtgesellschaftlicher, sondern nur ein der entsprechenden partikularen Sozialwelt spezifischer Erwartungsdruck bezieht (vgl. Schütze 1981, S. 138-139).

Die normativ-institutionellen Ablaufmuster dienen in autobiographischen Erzählungen als Zeit- und Hintergrundvorstellungen, die der Erzähler hin und wieder einwirft, um den thematischen Erzählstrang lebensgeschichtlich zu verorten.

Bei Frau J. sind institutionsbereichsspezifische Institutionalisierungen von lebensgeschichtlichen Ablaufmustern in verschiedenen Bereichen ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. Schütze 1981, S. 68) erkennbar, insbesondere im Bereich des Familienzyklus und von Ausbildungs- und Berufskarriere.

In Anbetracht ihrer Biographie – wie etwa der Armut in der Kindheit oder dem Wunsch,

das Klavierspielen zu erlernen – fällt auf, dass sie gewissermaßen von ihren einstigen Lebensverhältnissen sowie den familienzyklischen Rahmenbedingungen eingeholt wurde. Ihre biographischen Entwürfe setzen ihr somit Grenzen. Augenfällig ist die beträchtliche Diskrepanz zwischen ursprünglicher Karrierevorstellung und dem faktischen Karriereablauf. Äußerst bedeutsam ist für sie der institutionelle Rahmen. Die Anerkennung der Lehrerin ist für sie sehr wichtig. Die institutionelle Possedierung findet zunächst im Schulkontext statt, welcher ihr ermöglicht, sich zu individualisieren und von der Familie abzusetzen, später realisiert sich diese dann in der Institution der Ehe.

4. Typ: Moralische Individualisierung – Ankerfall Frau M.

4.1 Einleitung

Frau M. ist zum Zeitpunkt des Interviews im März 2003 26 Jahre alt. Sie nimmt an einem Kurs mit dem Titel „Ausbildungskurs für Sprachtherapeuten/-innen“ in dem zur Universität der Stadt P. gehörigen Weiterbildungszentrum teil.

Eine Mitarbeiterin der Verwaltungsstelle dieses Weiterbildungszentrums beschrieb mir Frau M. als engagierteste und einsatzfreudigste Teilnehmerin des gesamten Kurses. Dieser positiven Charakterisierung entsprechend wirkte Frau M. bei unserem ersten Zusammentreffen ausgesprochen lebendig und offenherzig, was zudem von ihrem mit klarer, warmer Stimme vorgetragenen Hochkoreanisch und ihrem herzlichen, häufig auftretenden Lachen unterstrichen wurde.

Der Fall von Frau M. findet im Rahmen dieser Arbeit Beachtung, da er einen eindeutigen Kontrast zu dem des Herrn L. darstellt und dadurch ein eingehender Vergleich bezüglich Modernisierungs- bzw. Individualisierungssymptomen ermöglicht wird. Das gesamte Interview mit Frau M. dauerte insgesamt ca. zwei Stunden.

4.2 Biographisches Porträt

Frau M. wird 1976 in Seoul geboren, als Tochter eines in einer christlichen Sekte tätigen Pfarrers, der in dieser den Titel des „Seelenhirten“ trug. Der Vater von Frau M. studierte zu dieser Zeit Theologie und war Mitglied dieser Sekte; er lebte in einem sogenannten „Glau-

bensdorf“, welches eigens für die Angehörigen der Sektenvereinigung angelegt worden war. Den Vermutungen von Frau M. zufolge handelte es sich bei dieser Sekte um eine Vereinigung, die am besten mit den Worten „abgekapselt“ und „dekadent“ beschrieben werden kann, was ihrer Meinung nach auch den Verdacht nahelegt, dass ihre Eltern gezwungen waren, aus dieser Gemeinschaft zu flüchten, um heiraten zu können. Ein Jahr nach dieser Flucht kam der ältere Bruder von Frau M. zur Welt, in dem darauf folgenden Jahr schließlich Frau M. selbst.

Der Vater von Frau M. entstammte einfachen Verhältnissen und wuchs als einziger Sohn neben einer leiblichen Schwester und vier Halbschwestern als eher bevorzugtes Kind auf. Mit seinen Halbschwestern pflegt ihr Vater nur sporadischen Kontakt.

Ihre Mutter wuchs in wohlhabenden Verhältnissen, geliebt und behütet, neben drei Brüdern auf. Die Familie führte einen landwirtschaftlichen Großbetrieb, auf dessen Grund rund einhundertfünfzig Pächter arbeiteten.

Im Anschluss an die Flucht aus dem Glaubensdorf eröffnete ihr Vater ein Geschäft in Seoul, welches die Eltern dermaßen beschäftigte, dass es aufgrund der fehlenden Zeit nur ihrem Bruder möglich war, dauerhaft zu Hause zu wohnen. Frau M. selbst wurde von Geburt an ständig zwischen dem Haus ihrer Eltern und dem ihrer Großmutter mütterlicherseits herumgereicht. Als Frau M. sechs Jahre alt war, sahen sich ihre Eltern einem hohen Schuldenberg gegenüber, was zur Folge hatte, dass ihr Vater keinen anderen Ausweg mehr wusste, als in die Stadt P. zu reisen, dort auf der Flucht vor seinen Gläubigern unterzutau-chen und für eine Weile alleine zu leben. Mit ihren beiden Kindern verbrachte die Mutter von Frau M. jene Zeit bei ihrer eigenen Mutter in der Stadt G., in welcher Frau M. zwar auch eingeschult wurde, wo sie jedoch nicht sonderlich lange wohnte, da das ständige Umziehen für sie auch jetzt kein Ende fand. Nachdem sich ihr Vater eine Weile in der Stadt P. versteckt gehalten hatte, begann er langsam, sich eine neue Existenz aufzubauen, indem er erneut ein Geschäft eröffnete, in welchem er in Handarbeit Gerätschaften herstellte, die bei traditionellen Opferungen oder religiösen Zeremonien benötigt wurden. Er wollte jedoch keine gewöhnlichen Produkte herstellen, vielmehr setzte er alles daran, besonders prachtvolle, luxuriöse Artikel anzufertigen. Dieses Vorhaben gelang ihm, woraufhin er vier weitere Zweigstellen seines Geschäftes in der Stadt N. eröffnen konnte.

Der wirtschaftliche Erfolg führte dazu, dass ihr Vater seine Familie zu sich in die Stadt P. holen konnte. Doch erneut nahmen die Geschäfte ihre Eltern dermaßen in Anspruch, dass sie sich nicht mehr um ihre Kinder kümmern konnten, so dass Frau M. sogar dazu gezwungen war, einen an einer Kette befestigten Haustürschlüssel zu tragen, da sie nach der

Schule niemand zu Hause erwartete. Zu Weihnachten wünschte Frau M. sich nichts sehnlicher, als einfach nur für immer mit ihren Eltern zusammen sein zu können.

In der Stadt P. lebte die Familie über Jahre hinweg mit der Großmutter väterlicherseits in einer 40 Quadratmeter großen Wohnung unter einem Dach. Als ihre Großmutter schließlich starb, so erinnert sich Frau M., traf sie dies nicht besonders schwer, da sie ohnehin stets das Gefühl gehabt hatte, ihre Großmutter habe ohnehin lediglich ihren älteren Bruder geliebt und wenig Gefühle für Frau M. selbst entwickeln können. Aufgrund der ständigen Abwesenheit der Eltern und des Umstandes, dass Frau M. bis zu ihrem Umzug in die Stadt P. stets über längere Zeiträume hinweg bei ihrer Großmutter mütterlicherseits gelebt hatte und dies nun vermisste, fühlte sie sich zunehmend einsam, so dass sie schließlich die eine Hälfte des Jahres in der Stadt P. bei ihren Eltern, die andere bei ihrer Großmutter verbrachte.

Mittlerweile florierte das Geschäft ihres Vaters, er unterhielt vier Werkstätten in der Stadt P. sowie zehn weitere in der Stadt N. Dieser wirtschaftliche Aufschwung trug weiter dazu bei, dass Frau M. gezwungenermaßen mehr und mehr den Kontakt zu ihrem Vater verlor. Zu der Zeit, als sie von der Grundschule in eine Mittelschule für Mädchen wechselte, zog die Familie in ein großes Haus im nahe gelegenen Villenviertel und der Vater leistete sich einen neuen Wagen, in dem die gesamte Familie Platz fand. Aufgrund des Umstandes, dass ihre Mutter weithin als die „schicke Frau aus Seoul“ bekannt war bzw. deren Kinder besonders gepflegt waren, stand Frau M. in der Mittelschule im Ruf eines Kindes, das „Hochkoreanisch sprach und jeden Tag eine neue Frisur hatte“. Frau M. jedoch sieht sich in ihren Erinnerungen eher als normales, unauffälliges Mädchen, das sich schwer an den Schulalltag gewöhnen konnte. Des Weiteren plagten sie Ängste ihren Mitschülern gegenüber, da diese den für die Region typischen, ausgeprägten Dialekt sprachen, den sie selbst jedoch nicht beherrschte. Während der Schulzeit hatte Frau M. zwei gute Freundinnen, wobei eine der beiden aufgrund starker schulischer Schwierigkeiten in Mathematik, dem Lieblingsfach von Frau M., tragischerweise Suizid beging.

Als Frau M. die erste Klasse der Oberschule besuchte, verstarb ihre Großmutter mütterlicherseits. Diesem Ereignis folgte eine „bedeutsame Geschichte“: Ein Jahr nach dem Tode der Großmutter begab sich die Familie in das Haus der Verstorbenen, um dort den Totengedenktag zu feiern und eine Ahnenzeremonie abzuhalten. Bei diesem Anlass begegnete Frau M. zum ersten Mal dem Bruder ihrer Mutter, der mit seiner Frau und seinen beiden Kindern angereist war. Jener Onkel war seit seinem dritten Lebensjahr taub. Der bereits einige Jahre zuvor verstorbene Großvater von Frau M. hatte seinen gehörlosen Sohn aus

Scham wegen dessen Behinderung zuerst einige Zeit verborgen gehalten und ihn dann auf eine Sonderschule geschickt. Dieses Ereignis schockierte Frau M. so gewaltig, dass sie eine Woche lang nicht in der Lage war, in die Schule zu gehen. Doch nachdem sie sich mit ihrer Mutter ausgesprochen und diese ihr die Geschichte des Onkels erklärt hatte, war sie sich klar darüber, dass sie die Schule beenden und währenddessen die Gebärdensprache erlernen musste, da sie es für unverzichtbar hielt, dass ihre Familienmitglieder imstande sein sollten, miteinander zu kommunizieren. Mit Freude widmete sich Frau M. somit im Laufe der Zeit dem Erlernen der Gebärdensprache.

Ein Jahr später absolvierte sie die Oberschule und studierte anschließend an der Privatuniversität D. in der Stadt P. Obwohl es ihren Neigungen entsprach, wusste Frau M. nicht, als sie sich in der Universität einschrieb, dass es das Fach Sonderpädagogik überhaupt gab; aus diesem Grund entschied sie sich für das Studium der Industrietechnologie, welches sie jedoch eher leidenschaftslos und mit dem bloßen Ziel betrieb, einen Abschluss in Händen halten zu können.

An der Universität erfuhr sie schließlich von einer studentischen Vereinigung für behinderte Menschen, welche interessierten Studierenden die Möglichkeit bot, neben dem Studium die Gebärdensprache zu erlernen, so dass sie diese Gelegenheit sogleich wahrnahm. Doch wie sie bald herausfand, lag das Hauptaugenmerk innerhalb dieser Gruppe nicht nur auf der Vermittlung grundlegender Kenntnisse im Bereich der Gebärdensprache, sondern auf einer intensiven Unterstützung behinderter Menschen in allen Lebenslagen. In der folgenden Zeit begann Frau M. somit, sich intensiv in dieser Vereinigung zum Wohle Behinderter zu engagieren. Ab dem dritten Semester war sie als Gebärdensprachlehrerin tätig und arbeitete zudem in den Semesterferien in einer Fabrik, um Geld zu sammeln, mit welchem sie behinderte Waisenkinder finanziell unterstützen wollte. Über all diesen Tätigkeiten vergaß sie jedoch, an ihr eigenes Wohl zu denken, was schließlich zu einem längeren Krankenhausaufenthalt führte, bei welchem sie wegen akuter Unterernährung behandelt werden musste. Um sich richtig zu erholen, verbrachte sie anschließend einige Zeit bei einem Onkel.

Trotz widriger Umstände – aufgrund der gesundheitlichen Probleme nahm sie zwei Urlaubssemester und trennte sich zwei Mal vom jeweiligen Lebenspartner – schloss Frau M. schließlich ihr Studium erfolgreich ab. Während ihrer zweiten Beziehung, in welcher ihr Lebensgefährte ein anständiges, ruhiges und willfähiges Mädchen aus ihr machen wollte, hatte sie mit allem gebrochen, was irgendwie im Zusammenhang mit der Gebärdensprache

stand, so dass sie nach der Trennung von diesem Mann erneut von vorn beginnen musste und ihren Schwerpunkt von der Kommunikation mit Gehörlosen, dem sogenannten „Gehörlosen-Verstehen“, auf die Förderung dieser Menschen, das sogenannte „Gehörlosen-Heilen“ verlagerte. Sie erfüllte sich schließlich einen langgehegten Wunsch und besuchte einen Masterkurs in Sonderpädagogik an der Nationaluniversität P., welchen sie nach zwei Jahren äußerst erfolgreich abschloss.

Der Vater von Frau M. verkleinerte seine Geschäfte vor einigen Jahren und beschränkte die Arbeit auf wenige Filialen bzw. Werkstätten sowie auf die Vermietung eines Gebäudes. Das Verhältnis zwischen ihrer Mutter und ihrem Vater verbesserte sich zunehmend nach seinem Renteneintritt, und gegenwärtig verbringen beide die gemeinsame Zeit hauptsächlich mit Reisen. Ihr Bruder brach sein Studium ab und vergeudete nach Meinung des Vaters insofern seine Zeit ausschließlich mit Nutzlosem, als er Bücher über Philosophie, Psychologie, Hypnotismus sowie Theorien zum Sinn der menschlichen Existenz las. Das Verhältnis zwischen Bruder und Vater war sehr angespannt und es verging kein Tag, an dem sie nicht in Streit gerieten. Doch nach Beendigung seines zweijährigen Militärdienstes entspannte sich die Lage allmählich; gegenwärtig betreibt ihr Bruder sogar ein kleines Internetcafé im Haus des Vaters.

Nach zwei gescheiterten Beziehungen lebt Frau M. momentan nicht in einer Partnerschaft, ist aber noch immer in der Arbeitsgemeinschaft für behinderte Menschen aktiv. Als gelernte Sprachtherapeutin nimmt sie an einem Kurs zur Sprachtherapie an der Nationaluniversität P. teil; sie assistiert hier ihrem Professor, welcher sie während des Verfassens ihrer Master-Arbeit betreute. Des Weiteren ist sie zeitweise als Gebärdensprach-Übersetzerin sowie als Gebärdensprach-Fachlehrerin an einer Oberschule tätig.

Frau M. will weiter studieren bzw. eine Promotion angehen, konnte dies jedoch aufgrund des angespannten Verhältnisses zu ihrem Professor noch nicht verwirklichen.

4.3 Analyse der Kernstellen

4.3.1 „Die Familie meines Vaters stammt aus Ch’ungch’öngdo²² und die meiner Mutter aus Kangwöndo²³“

²² Eine Provinz im Südwesten von Südkorea.

²³ Eine Provinz im Nordosten von Südkorea.

E: Die Familie meines Vaters stammt aus Ch'ungch'öngdo und die meiner Mutter aus Kangwöndo. Kurz nachdem sich mein Vater und meine Mutter kennengelernt hatten, sind sie nach Seoul gezogen, um dort zu leben. Ich ... nun ja, ich und mein Bruder sind in Seoul geboren und dort aufgewachsen. Also, um ehrlich zu sein, muss ich zugeben, dass, als ich geboren wurde, meine familiäre Situation nicht ganz so rosig war. Mein Vater ... mh, wie war das denn noch mal? ... Ach ja, der hat in so einer Glaubensgemeinschaft als sogenannter „Seelenhirte“, was im Grunde so etwas wie eine Art Pfarrer war, gearbeitet. Nein, man kann schon behaupten, dass diese Gemeinschaft eigentlich eine christliche Sekte war, in der die Leute einfach so zusammenlebten. Diese Sekte war von der Gesellschaft völlig abgekapselt und hatte so etwas Dekadentes (lacht kurz) ... Von daher war's halt in dieser Glaubensgemeinschaft verboten, untereinander zu heiraten. Nun, und da meine Großmutter so eine gläubige Frau war, ist meine Mutter ebenfalls zu deren Treffen gegangen, wo sie dann schließlich meinen Vater getroffen hat, der nach seinem Theologiestudium dort angefangen hat zu arbeiten. Ich persönlich weiß aber nicht so besonders viel über diese Gemeinde an sich. Tja, innerhalb der Gemeinde waren sie natürlich ziemlich beschäftigt, haben andauernd Kirchen gebaut und immer dies und jenes getan. Dann sind sie aber irgendwann weggelaufen. Mein Vater ist mit meiner Mutter daraufhin nach Seoul gezogen, wo er schließlich ein wenig Handel betrieben hat. Ungefähr zu dieser Zeit ist mein Bruder zur Welt gekommen. Mh ... und als meine Mutter mich dann im Bauch trug, ist es nach und nach mit dem Geschäft meines Vaters bergab gegangen. Da wussten sie eben nicht genau, ob sie umziehen oder vielleicht doch in Seoul bleiben sollten, aber sie haben sich letztendlich dazu entschlossen (lacht kurz), diese Entscheidung auf die Zeit nach meiner Geburt zu vertagen. Als es dann soweit war, sind wir in eine kleine Stadt namens O. gezogen, wo mein Vater viele Jahre zuvor geboren worden war. Dies alles fand knapp zwei Wochen nach meiner Geburt statt. Da mein Vater eine ganze Menge Geschwister hatte, war's kein Problem, bei einer meiner Tanten unterzukommen. Alles in allem haben wir dort dann mit noch drei weiteren seiner Schwestern gewohnt. Ein wirklich traditionelles Haus war das, mit althergebrachten Zimmern ... und einen Hund gab's auch noch. Das steht mir heute noch so vor Augen, ganz so, als ob's gestern gewesen wäre. Von dort aus haben wir unsere Verwandten mütterlicherseits in Kangwöndo auch oft besucht ...

Frau M. beginnt die Geschichte ihres Lebens ganz im Stile koreanischer Erzähltraditionen mit der Nennung des Geburtsortes von Vater und Mutter. Danach geht sie auf den späteren gemeinsamen Wohnort der Eltern ein, welcher gleichzeitig ihr Geburtsort und der ihres Bruders ist. Diese Ausgangssituation darf im Rahmen der vorliegenden Betrachtungen nicht außer Acht gelassen werden, da der Begriff „Ort“ für Frau M. von entscheidender Bedeutung ist: Frau M. selbst verbrachte ihre Kindheit von klein auf an zwei Orten, da sie abwechselnd bei ihren Eltern und ihrer Großmutter lebte. Die wiederholte Schilderung des ständigen Wohnortwechsels ist dabei darauf zurückzuführen, dass sie ihm sowohl Bedeutung für ihre schulische Laufbahn als auch für die Beziehung zu anderen Familienmitgliedern beimisst.

Frau M. leitet ihre Geschichte mit der Schilderung ihrer familiären Situation ein; eingehend beschreibt sie die Lebensumstände des Vaters und der Mutter im „Glaubensdorf“, wobei sie die dortigen Vorkommnisse in eindringlicherer Weise darstellt als die Herkunftsorte der Eltern selbst. Dieses „Glaubensdorf“ und die Mitgliedschaft in einer christlichen Sekte bilden die Grundlage des weiteren Lebensverlaufes der Eltern. Der Vater studierte unter anderem Theologie und die Eltern bekehrten sich schließlich zum Katholizismus. Obwohl Frau M. selbst keinem Glauben anhängt, wird doch im Verlauf des Interviews deutlich, dass das Leben mit ihrer Familie stets von religiösen Grundsätzen geprägt gewesen ist. Die häufig auftretenden Pausen („wie war das noch mal?“), in denen es scheint, als müsse Frau M., bevor sie weiter redet, erst ihre Gedanken ordnen, lassen deutlich eine innere Distanz zu den Inhalten jener Erzählungen erkennen. Auch ihre Wortwahl in diesen Passagen (u. a. das Wort „dekadent“) verdeutlicht zum einen die Distanz, mit welcher sie diesen Geschehnissen gegenübersteht, zum anderen jedoch einen gewissen Normalitätsanspruch, zumal sie im gleichen Abschnitt versucht, das Handeln der Eltern und deren Ausbruch aus der sektenhaften Gemeinschaft zu rechtfertigen. Auch ihr wiederholtes peinlich berührtes Lachen, welches den Erzählstrang zuweilen unterbricht, deutet darauf hin, dass es ihr wohl unangenehm ist, darüber zu sprechen. Dieses ablenkende Lachen wird auch an anderen Stellen des Interviews sichtbar, so unter anderem, als sie die geschäftlichen Misserfolge des Vaters, den Besuch der Mutter bei einer Hellseherin, die Arbeitslosigkeit des Onkels oder ihre fortwährend schlechten schulischen Leistungen anspricht. Hier jedoch manifestiert sich erneut der bereits erwähnte Normalitätsanspruch.

Zum Ende dieses Segments geht Frau M. erstmals auf den für sie bedeutsamen Umstand des ständigen Wohnortwechsels ein. Das Maß an Sehnsucht, mit dem Frau M. über ihre Verwandten spricht („Das steht mir heute noch so vor Augen, ganz so, als ob’s gestern ge-

wesen wäre“), scheint bezeichnend für ihre Auseinandersetzung mit anderen Familienmitgliedern zu sein und ermöglicht einen ersten Einblick in ihre Gefühlslage im Hinblick auf später auftretende Probleme, wie dem des Ausgeschlossenenseins, der Entfremdung von der eigenen Familie und dem des Weglaufens von Zuhause.

4.3.2 „Is’ ja schlimm, wenn man weder sprechen noch hören kann, nicht wahr?“

E: Als ich auf die höhere Schule ging, ist eines Tages ganz plötzlich meine Großmutter mütterlicherseits verstorben. Also, meine Großmutter, die dann gestorben ist, hatte ich wirklich sehr lieb. Aber meine Eltern haben uns beide, mich und meinen Bruder, zu der Beerdigung nicht mitgenommen. Sie haben uns zu Hause gelassen, damit wir weiter in die Schule gehen konnten. Danach, hm, wie war das noch mal? War’s bei der ersten Ahnenfeier meiner Großmutter? Oder war’s vielleicht ein Feiertag? Ja doch, jetzt fällt’s mir wieder ein, es war am Erntedankfest. Wenn ich mich recht erinnere, ist meine Großmutter irgendwann im Sommer gestorben, im Juni, glaub’ ich, und dann haben meine Familie und ich am Erntedankfest zum ersten Mal mit einer richtigen Zeremonie des Todes unserer Oma gedacht. Wir sind zum Großvater in die Provinz Kangwöndo gefahren. Ach so, meine Mutter hat ja auch noch Geschwister ... tja, also meine Großmutter hatte eigentlich sechs Söhne, aber vier davon sind schon im Koreakrieg gefallen, so dass dann am Ende nur noch zwei übriggeblieben sind, also meine beiden Onkel, und sie hatte halt eine Tochter, welche natürlich meine Mutter ist. Meine Mutter war die Erstgeborene. Als wir dann aber nach dem Tod meiner Großmutter zum ersten Mal diese Gedenkfeier abgehalten haben, da ist etwas Merkwürdiges passiert. Auf einmal habe ich da einen völlig fremden Mann gesehen, der schon ziemlich alt zu sein schien. Zu der Zeit, als ich noch zur Oberstufe gegangen bin, war meine Mutter ungefähr Anfang vierzig. Aber der Mann sah aus, als sei er schon mindestens an die 50. Der hatte seine Frau, seinen Sohn und seine Tochter mitgebracht.

Die beiden sahen wie Studenten aus. Das war in meinem ersten Jahr in der Oberstufe. Ja, in meinem Oberstufenjahr ist meine Großmutter gestorben. Stimmt! Richtig, das muss am Erntedankfest gewesen sein! Ich hatte ja überhaupt keine Ahnung, wer diese Leute überhaupt waren. Mit ihnen gesprochen hab’ ich ja nun mal auch nicht. War ja auch erst kurz nach dem Tod meiner Großmutter und da war’s ja klar, dass alle noch sehr traurig waren ... viele meiner Angehörigen haben

ja ständig geweint.

Nun ja, und so hat es sich dann halt ergeben, dass ich erst am nächsten Tag die Möglichkeit hatte, mit ihm einmal in Ruhe zu reden, da mir aufgetragen worden war, dass ich ihn und meine beiden Onkel zu meiner Tante zum Essen einladen sollte. Tja, und zu meiner großen Überraschung stellte sich dann im Laufe des Abends heraus, dass dieser Mann ebenfalls ein Onkel von mir war. Und nicht nur das, er war sogar der ältere Bruder meiner Mutter. Sie können sich ja sicher vorstellen, dass ich natürlich völlig schockiert war, als ich herausfand, dass meine Mutter noch einen älteren Bruder hatte. Ja, richtig schockiert war ich da! Es hat schon eine ganze Weile gedauert, bis ich das erst mal verdaut hatte. Na ja, und dann war's eben noch so, dass ich mich direkt vor sie gestellt habe, um ihnen von dem Essen zu erzählen, aber die haben überhaupt nicht reagiert. Da hab' ich mich schon ein wenig gewundert und es halt noch mal gesagt, worauf sie aber trotzdem immer noch nicht reagierten. Und jung, wie ich nun einmal war, bin ich glatt wütend auf die geworden und hab' sie fast angeschrien, dass sie sich doch bitte mal Richtung Essen bewegen sollen. Tja, dann haben sie plötzlich Papier und Stift herausgeholt und erst da habe ich gemerkt, dass meine Gegenüber taub waren. Vorher war mir dies überhaupt nicht bewusst gewesen. Das war natürlich ein ganz schönes Ding ... so gehörlos, meine ich. Is' ja schlimm, wenn man weder sprechen noch hören kann, nicht wahr? Da muss man erst mal mit klarkommen, wenn man so Knall auf Fall rauskriegt, dass die neue Tante eine taube Behinderte ist, das kann ich Ihnen sagen. An dem Tag sind ihre Kinder relativ zeitig zurück nach Seoul gefahren, da sie dort wohl wohnten. Meine neue Tante und mein neuer Onkel blieben jedoch bei uns. Ich war natürlich ziemlich bestürzt und irgendwie hab' ich mich auch so 'n bisschen geschämt. Das war ja Anfang der 90er, da wusste ich doch noch gar nicht, dass es so was wie Behinderte überhaupt gab. Behinderte, also Leute mit Gehbehinderungen, Stumme oder Blinde, die hatte ich zwar alle mal in irgendwelchen Kinderbüchern gesehen, aber so was gab's doch bei uns gar nicht ... die waren doch aus einer ganz anderen Welt für mich und ich konnte mir beim besten Willen nicht vorstellen, dass es solche Leute auch im wirklichen Leben gab. Wirklich! Das Ganze hat mich so mitgenommen, dass ich glatt eine ganze Woche lang nicht in die Schule gehen konnte. Mensch, das ging mir damals echt durch Mark und Bein. Danach sind mir unzählige Sachen durch den Kopf gegangen ... hab' ich meiner Mutter eigentlich danach noch Vorwürfe gemacht? Nein, soweit ich mich erinnern kann,

war das nicht der Fall. Fragt sich nur, warum ich ihr damals nicht eine richtige Szene gemacht habe ... vielleicht, weil es ja nicht ihre Absicht gewesen war, mich zu belügen? ... Nein, absichtlich hintergangen hatte sie mich ja nicht. Wie dem auch sei ... ich wusste eben nichts von ihm. Ich kann mir nur vorstellen, dass meine Mutter ihn nie erwähnt hatte, da wir ja vorher nie die Gelegenheit gehabt hatten, ihn überhaupt einmal zu treffen. Ja, vielleicht (... ...) (... ...) Was ich natürlich als schlimm empfunden habe, war die Tatsache, dass in unserer gesamten Familie nicht ein einziger der Gebärdensprache mächtig war und ich bis zu diesem Zeitpunkt ja noch nicht einmal gewusst habe, dass es so etwas wie behinderte Menschen überhaupt gab. Und das ja auch noch in meiner eigenen Familie!

Das Wort „Essen“ ist doch ein ganz grundlegender Ausdruck, nicht wahr? Aber selbst das konnten wir einander ja nicht mitteilen ... wir konnten ja nicht im Geringsten miteinander kommunizieren. Von da an war ich entschlossen, die Gebärdensprache zu erlernen. Klar, damals hatte ich ja nicht im Sinn, irgendwann einmal Dolmetscherin für die Gebärdensprache zu werden, sondern der Zweck der ganzen Sache bestand ja eigentlich hauptsächlich darin, mich bei einem erneuten Familientreffen wenigstens mal ein wenig mit meinem Onkel unterhalten zu können. Ich muss sagen, dass mir mein Onkel von Anfang an sehr sympathisch war. Ich wollte ja nicht immer auf etwas zu schreiben zurückgreifen müssen, wenn ich mal mit ihm ein paar Worte wechseln wollte ... und es war mir ja viel daran gelegen, mich mit ihm zu unterhalten. Tja, und so kam dann eins zum anderen und ich habe damit begonnen, die Gebärdensprache zu lernen. Nun ja, und nach einiger Zeit hat es dann angefangen, mir richtig Spaß zu machen. Leider war's dann später aber so, dass ich während meiner Schulzeit gar nicht mehr nach Kangwondo gekommen bin, was natürlich auch dazu führte, dass ich meinen Onkel über lange Zeit hinweg nicht mehr gesehen habe.

In diesem Segment werden die Themen „der Tod der Großmutter“ und „die Begegnung mit dem bis dahin unbekanntem Onkel“ behandelt, die für Frau M. eine vollkommene Veränderung ihres Lebensweges bedeutet. Um die Relevanz dieser zwei Ereignisse zu erklären, zählt Frau M. zuerst detailliert die Zahl der Geschwister ihrer Mutter und die Reihenfolge dieser Familienmitglieder auf, als ob dies für ihre eigene Verarbeitung der Ereignisse immer noch notwendig wäre. Aus diesem unvermeidlichen Erzählpflicht heraus wird der Hintergrund der Familiengeschichte beleuchtet: Die Familie der Mutter von Frau M. hat ein

gut gehütetes Geheimnis, nämlich, dass sie einen gehörlosen erstgeborenen Sohn hat, welchen sie den anderen nicht bekanntmachen wollte. Sogar Frau M. kannte den Onkel vor dieser Begegnung noch nicht. Erst nach dem Tod der Großmutter lernte sie ihren Onkel kennen. Zunächst ist auffällig, dass die Großfamilie von Frau M. in ihrer Lebensgeschichte eine sehr wichtige Rolle einnimmt. Besonders in diesem Segment nimmt die Großmutter eine zentrale Position ein, allerdings nicht nur sie, sondern auch die über die engeren Verwandten hinausgehende Familie ist von Bedeutung. Die Zeit, die sich Frau M. dabei nimmt, die Familienordnung darzulegen und dabei besonders die Geschichte ihres Onkels hervorzuheben, ist zum Verständnis der koreanischen Gesellschaft wichtig: Gemäß der koreanischen Tradition oblag in vergangenen Jahrhunderten die Sorge der alten Eltern dem erstgeborenen Sohn, eine Tradition, die auch heute noch gilt. Im Fall von Frau M.s Großfamilie kommt diese Verpflichtung für den bis zu diesem Zeitpunkt unbekanntem Onkel nicht in Frage, da er weder sprechen noch hören kann. Nach dem konfuzianischen Prinzip verletzt der gehörlose Onkel die traditionelle Familienstruktur. In dieser Familie war der älteste Sohn somit nicht in der Lage, für seine Eltern zu sorgen – weder finanziell noch im gesellschaftlichen Sinn. Es ist zu vermuten, dass dies zu einer Beeinträchtigung der traditionellen Familienstruktur führt, welche die Funktionszusammenhänge der Familie nachhaltig verändert; außerdem galten in der koreanischen Gesellschaft behinderte Menschen in der Familie als unerwünscht. Insofern ist es im Kontext dieser gesellschaftlichen Struktur ein gravierendes Vorkommnis, wenn der älteste Sohn nicht in der Lage ist, für seine Eltern zu sorgen. Diese Einstellung lässt sich als Folge des konfuzianischen Erbes erklären, hat sich aber in der christlichen Tradition fortgesetzt. Es ist daher wahrscheinlich, dass der Onkel deshalb aus der Familiengeschichte ausgeklammert wurde, weil man sich seiner schämte. Nicht nur aus dem konkreten Grund der Begegnungssituation mit dem bislang unbekanntem Onkel, sondern auch aus einer Scham heraus, die sich aus der Generationenbeziehung ergibt, hat Frau M. in der Folge dermaßen aufgewühlt reagiert: „Ich konnte glatt eine ganze Woche lang nicht in die Schule gehen“ und „Ich war natürlich ziemlich bestürzt und irgendwie hab’ ich mich auch so ’n bisschen geschämt“. Es ist sehr interessant, dass die nächste Generation, die eigentlich nicht direkt in die Geschichte involviert war, so betroffen reagiert.

In Sätzen wie: „Hab’ ich meiner Mutter eigentlich danach noch Vorwürfe gemacht? Nein, soweit ich mich erinnern kann, war das nicht der Fall. Fragt sich nur, warum ich ihr damals nicht eine richtige Szene gemacht habe ... vielleicht, weil es ja nicht ihre Absicht gewesen war, mich zu belügen? Nein, absichtlich hintergangen hatte sie mich ja nicht. Wie dem

auch sei ...“ entsteht der Eindruck, dass Frau M. versucht, der Interviewerin die damalige Situation plausibel zu erklären. Es stellt sich hier die Frage nach dem Grund ihres Verhaltens. Vermutlich ist ihre Erinnerung mit ambivalenten Gefühlen verbunden, nämlich solchen von Scham und Schuld. Diese Erinnerung verursacht eine Auseinandersetzung mit der vorigen Generation (hier mit der Mutter). Man kann diese Gefühle so interpretieren: Innerhalb zweier Generationen sind sowohl das konfuzianische Prinzip der „Verpflichtung als ältester Sohn für die Eltern zu sorgen“ als auch das christliche Prinzip des „Liebe deinen Nächsten“ vorhanden.

Diese Erfahrung, das „Onkel-Treffen“ leitet für Frau M. eine Prozessstruktur, einen „Wandlungsprozess“²⁴ ein (Schütze 1981, S. 67 ff.). Allerdings kann gerade diese Form des Zusammenbruchs auch kathartisch wirken (vgl. Alheit 1995, S. 297 f.). Solche Ereignisse bezeichnen nicht selten den Punkt des „Neubeginns“, den allmählichen Wiedergewinn von Handlungsautonomie, die ähnlich der Prozessstruktur der Verlaufskurve irritieren und die man nicht eindeutig interpretieren bzw. adressieren kann (vgl. Schütze 1981, S. 103 f.).

Nach diesem Ereignis beginnt Frau M., die Gebärdensprache zu erlernen, wodurch sich ihre Lebensgewohnheiten wandeln und ihr Freundeskreis neu gestaltet. Zum Ende des Segments kommentiert Frau M. voller Bedauern, es sei schlimm, dass in der gesamten Familie nicht ein Einziger die Gebärdensprache beherrsche. Da Frau M. sich wünscht, mit allen Familienmitgliedern kommunizieren zu können, entschließt sie sich, die Gebärdensprache zu erlernen. Jedoch verändert Frau M. ihr Leben von Grund auf: von einem extrem unglücklichen Mädchen zur aktiven Lebensgestalterin. Die Tatsache, dass der Onkel von der Familie voller Scham geleugnet wird, provoziert die individualisierte und modernisierte Seite von Frau M.s Persönlichkeit zur Suche nach einem neuen Weg. Sie findet in dieser Situation eine Aufgabe in ihrer Familie.

Das Erlernen der Gebärdensprache ist für Frau M. zum einen eine ritualisierte Schuldbewältigung: Auf der Suche nach einer neuen Lebensaufgabe stellt das Erlernen der Gebärdensprache eine Aufgabe in der Familie dar, mit der Frau M. ihr Schuldgefühl zu überwinden sucht. Darüber hinaus hat es einen religiösen Charakter: Das von Frau M. be-

²⁴ Andere Prozessstrukturen des Lebensablaufs implizieren Wandlungen der Selbstidentität des Biographieträgers. Es gibt aber zwei Phänomenbereiche in Lebensabläufen, welche den Biographieträger auf biographische Wandlungsprozesse systematisch fokussieren. In dem einen Bereich wird die Wandlung der Selbstidentität zum langfristigen handlungsschematischen Orientierungsrahmen. In dem anderen hingegen findet eine Umschichtung der lebensgeschichtlich-gegenwärtig dominanten Ordnungsstruktur des Lebensablaufs statt: Systematische Ursachen hierfür sind insbesondere der Zerfall von handlungsschematischen Ordnungsstrukturen des Lebensablaufs und der Zusammenbruch der biographischen Orientierung in negativen Verlaufskurven (vgl. Schütze 1981, S. 103).

tonte Wort „Kommunikation“ verbindet sie mit dem christlichen Prinzip „Liebe deinen Nächsten“, wodurch sich Parallelen ergeben zum Prozess der Entschuldung und der Vergebung in der christlichen Tradition. In diesem Prozess sind mehrere Aspekte der kulturellen Wandlung innerhalb einer Familie bzw. innerhalb zweier Generationen verborgen: die Wandlung vom konfuzianischen zum christlichen Prinzip (z. B. die Würde des Menschen zu respektieren) und die Wandlung von einer traditionellen Gedankenstruktur zu einem modernen Motiv, nämlich dem Bildungsmotiv. Dieses Bildungsmotiv, welches im Wunsch, etwas zu lernen und damit das Problem einer technischen Lösung zuzuführen, liegt (hier: dem Erlernen der Gebärdensprache), beinhaltet ein modernes Motiv bzw. eine moderne Idee.

Ihre Motivation zum Erlernen der Gebärdensprache scheint andererseits stark von der Selbstwahrnehmung ihrer Familie begleitet zu sein. Sie identifiziert sich mit der Situation der Familie des Onkels. Sie selbst konnte bisher mit niemandem in der Familie kommunizieren: Ihre Eltern waren dafür zu beschäftigt, die Großmutter väterlicherseits bevorzugte ihren Bruder. Abwechselnd musste Frau M. bei den Großeltern mütterlicherseits und den Eltern aufwachsen, immer auf der Suche nach Liebe. Sie bringt nun ihre eigenen Bedürfnisse und normative Setzungen in Einklang: Für die Familie des Onkels und sich selbst will sie die Dolmetscherin der Familie sein.

Was noch in diesem Segment angemerkt werden sollte, ist der Umstand, dass das Erntedankfest als Ahnenfeier ein Konglomerat aus christlicher und konfuzianischer Tradition ist, wobei der christliche Einfluss erst relativ spät einsetzte, der konfuzianische hingegen seit nunmehr mehr als fünf Jahrhunderten die koreanische Tradition prägt. Durch seine in die konfuzianische Tradition eingebettete Geschichte erhielt das koreanische Christentum eine eigene Färbung und dieser Prozess hat zu einer Modernisierung der ganzen Gesellschaft beigetragen.

Hinzu kommt, dass die moderne Qualifizierung durch Bildung eine unübersehbar hohe Bedeutung für Frau M. hat: Ihre gesamte persönliche Zeitstruktur verknüpft sie ausschließlich mit dem Thema Bildung („Als ich in die höhere Schule ging“, „Das war in meinem ersten Jahr in der Oberstufe“).

Die beiden oben aufgeführten Elemente, nämlich einerseits der Traditionskontext der Familie und andererseits die Modernisierung durch Bildung wie „höhere Schule“ und „Oberstufe“, sind ständig wiederkehrende Themen.

4.3.3 „Ist ja logisch, dass ich dafür gleich Feuer und Flamme war und mich sofort dazu entschieden habe, da mitzumachen“

E: Als ich mich für die Universität bewerben wollte, hatten sie das Fach Sonderpädagogik an der Staatsuniversität P. in der Stadt Pusan erst neu eingeführt, aber das war mir zu dem Zeitpunkt leider nicht bewusst. Dann hatte ich eine Art Beratungsgespräch bezüglich der Studienwahl mit meinem Klassenlehrer, in dem ich ihm auch mitgeteilt habe, dass ich dabei war, die Gebärdensprache zu lernen und ich zudem auch eine ganze Reihe gehörloser Freunde hatte ... ja, ganz Recht, zu dieser Zeit kannte ich schon so einige Gehörlose ... und dass ich deshalb gerne im Studium in Richtung Sonderpädagogik gehen wollte. Tja, darauf hat er jedoch lediglich geantwortet, dass er von keiner Universität in der näheren Umgebung wüsste, an der sich das Fach Sonderpädagogik überhaupt studieren ließe. Dass es ganz im Gegenteil doch in der Nähe durchaus so etwas gab, wusste er irgendwie nicht. Dann wäre mir wohl schließlich nichts anderes übrig geblieben, als meine Sachen zu packen und in eine andere Stadt zu ziehen, wo es einen derartigen Studiengang gegeben hätte. Aber wie's der Zufall so wollte, habe ich dann irgendwie davon erfahren, dass man an der Universität D. eine Art studentischen Verein mit dem Titel „der Sinn des Miteinander-Teilens“ gegründet hatte. Ist ja logisch, dass ich dafür gleich Feuer und Flamme war und mich sofort dazu entschieden habe, da mitzumachen. Weil ich in Mathe eigentlich schon immer ganz gut gewesen war, habe ich mir dann als Studienfach anstatt der Sonderpädagogik die Industrietechnologie ausgesucht. (...)

Frau M. beginnt dieses Erzählsegment mit dem Hinweis darauf, dass sie, hätte sie zu jener Zeit, als sie sich für ein bestimmtes Studienfach entscheiden musste, von dem Studienfach Sonderpädagogik an der Staatsuniversität P. gewusst, diese ohne zu zögern gewählt hätte. Da sie dies jedoch nicht wusste, entschied sie sich stattdessen für das Studium der Industrietechnologie an der Universität D. Frau M. gibt an, ein maßgeblicher Faktor bei der Entscheidungsfindung sei eine an der Universität D. angebotene studentische Vereinigung mit dem Namen „Der Sinn des Miteinander-Teilens“ gewesen, wobei sich ihre Begeisterung für diese in ihren Worten widerspiegelt: „Ich war gleich Feuer und Flamme dafür“. Sie betätigt sich aktiv innerhalb dieser Vereinigung und macht sie sogar zum Dreh- und Angelpunkt ihrer gesamten Studienzeit.

Des Weiteren hat es den Anschein, als verfüge die Familie von Frau M. über ein nur geringes Maß an kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1992), sie entstammt einem bildungsfernen Umfeld. Als sie Hilfe und Unterstützung bei der wichtigen und wegweisenden Entscheidung hinsichtlich der Wahl ihres Studienfaches gebraucht hätte, war weder ihre Familie noch ihr Freundes- oder Bekanntenkreis in der Lage, ihr nützliche Informationen bzw. Hilfestellungen zu geben, obwohl sich Frau M. über mehr als zwei Jahre hinweg intensiv für diese eingesetzt und engagiert hatte. Dieser eklatante Mangel an kulturellem Kapital jedoch bedeutet für Frau M. gleichzeitig einen gewissen Freiraum und eröffnet ihr die Möglichkeit einer völlig autonomen Studienwahl, einer Entscheidung über den Zeitpunkt eines Urlaubssemesters sowie einer selbständigen und unbeeinflussten Berufswahl.

4.3.4 „Tja, und da ist mir dann die Idee gekommen, dass ich ja vielleicht auch mal in Richtung Sprachtherapeutin gehen könnte“

E: Im Jahre 2000 hatte ich noch ein Semester vor mir. Ja, genau, mein letztes Semester war das. Zu dieser Zeit hatte ich immer so ein mulmiges Gefühl, weil ... na ja, damals war ich ja schon als Gebärdensprachdolmetscherin tätig und hatte schon einige Erfahrung mit der Gehörlosenkultur. Trotzdem fühlte ich mich von diesen Menschen häufig missverstanden und war deswegen zuweilen ziemlich gekränkt. Wir waren der Umgangssprache, die ganz normal unter den Gehörlosen benutzt wird, ja auch mächtig ... die ist ja völlig anders als die normale, offizielle Sprache, die man üblicherweise dolmetscht. Eigentlich kann man sagen, dass es sich hierbei um die wirkliche Sprache der Gehörlosen handelt ... und wie Sie sich sicher vorstellen können, war ich natürlich ziemlich stolz darauf, diese zu beherrschen, obwohl ich im Hinterkopf immer so ein unangenehmes Gefühl hatte, dass mir noch irgendetwas fehlte. Da stellte sich mir also die Frage, ob ich nun beruflich weiterhin als die Ohren und der Mund der gehörlosen Gemeinschaft dienen sollte, oder ob ich mich aufmachen sollte herauszufinden, ob es da noch etwas anderes für mich gab. Tja, und aus diesen Überlegungen heraus entstand dann der Wunsch, weiter zu studieren. (...) (...) Nun ja, und als ich dann halt noch mal mein Studium aufgenommen hatte, da hatte ich natürlich nicht mehr so wahnsinnig viel Zeit, um die Sache mit der Gebärdensprache weiterzumachen. Ja, da hab' ich damit echt nicht mehr viel zu tun gehabt.

Ach, da fällt mir noch etwas ein ... Es gab da noch einen anderen Grund für mein Masterstudium. Na ja, also während der Bachelorphase hatte ich mir zwei Urlaubssemester genommen, und dann dachte ich aber doch, dass ich mein Studium mal schleunigst beenden sollte. Ich kannte natürlich niemanden von den Leuten, die da mit mir in den Kursen saßen, aber ein Mann war mir ziemlich sympathisch. (...) (...) Mit ihm war ich dann auch ein Jahr zusammen. Ja, aber ihm hat die ganze Sache mit der Gebärdensprache überhaupt nicht gefallen. Also, er hatte da in Bezug auf Frauen so ein paar sonderbare Vorstellungen ... na ja, er hat mir mal gesagt, dass seine Traumfrau unschuldig aussehen und ruhig sein müsse ... solche Sachen halt. War ja klar, dass ich seinen Wünschen entsprechen wollte ... ich hab' ihn doch so sehr geliebt. Nun ja, und im Zuge dessen habe ich dann mit all meinen Tätigkeiten irgendwann aufgehört und hab' alle Kontakte zu meinen Freunden in der Gehörlosengemeinde abgebrochen. Alles musste ich abbrechen ... als Dolmetscherin hab' ich dann selbstverständlich auch nicht mehr gearbeitet. (...) (...) Er hatte ja für diesen ganzen Bereich überhaupt kein Verständnis, und da dachte ich mir eben, dass ich ja auch ruhig mal zu was anderem wechseln könnte. Tja, und da ist mir dann die Idee gekommen, dass ich ja vielleicht auch mal in Richtung Sprachtherapeutin gehen könnte und mich mal etwas mehr damit auseinandersetzen könnte, was der Gehörsinn eigentlich überhaupt so ist ...

In diesem Segment thematisiert Frau M. ihren Richtungswechsel von der Arbeit als Dolmetscherin der Gebärdensprache zur Arbeit als Sprachtherapeutin. Ihren Ausführungen zufolge kann grundlegend zwischen zwei verschiedenen Betrachtungsebenen bezüglich gehörlosen Menschen unterschieden werden: Zum einen ist dies die Betrachtungsebene der Dolmetscher, zum anderen die der Sprachtherapeuten. Die Dolmetscher bezeichnet Frau M. als die „Ohren und den Mund der gehörlosen Gemeinschaft“. Ihren Ausführungen nach zeichnen sich diese dadurch aus, dass sie der Kultur gehörloser Menschen großen Respekt entgegenbringen und es sich somit lohne, die Gebärdensprache zu lernen und in ihr zu kommunizieren. Sprachtherapeuten hingegen seien der Meinung, dass Gehörlosen durch operative Eingriffe zu einem künstlichen Gehörsinn verholfen werden solle. Geraume Zeit, nachdem Frau M. ihre Arbeit als Gebärdensprachdolmetscherin aufgenommen hatte (ihren Überlegungen zufolge waren knappe zehn Jahre vergangen), wechselt sie also schließlich zu der Berufsgruppe der Sprachtherapeuten.

Wenn man bei der Betrachtung der Tätigkeit von Frau M. als Gebärdensprachdolmetsche-

rin die Mühen berücksichtigt, die sie auf sich genommen hat, um in einen intensiven Kontakt mit gehörlosen Menschen zu treten, erscheint es ein wenig sonderbar, dass sie sich hinsichtlich der erlittenen Kränkungen einer solch drastischen Wortwahl („mulmiges Gefühl“, „gekränkt“, „unangenehmes Gefühl“) bedient. Ihre Anstrengungen reichten sogar soweit, dass sie sechs Monate in einem „Dorf der Gebärdensprache“ verbrachte, in dem ihr ausschließlich der Gebrauch der Gebärdensprache erlaubt war und in welchem sie sich der schwierigen Aufgabe annahm, die Gebärdensprache zu erlernen. Ihre eigentümliche Wortwahl deutet darauf hin, dass sie versucht, ihren einschneidenden Richtungswechsel nachvollziehbar bzw. plausibel zu machen. In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch grundlegende Meinungsverschiedenheiten sowie Mentalitätsunterschiede zwischen ihr und der Gehörlosengemeinschaft („... ich fühlte mich von diesen Menschen häufig missverstanden“) und kritisiert ihre Rolle innerhalb dieser, da sie hier „lediglich“ als Ohren und Mund jener Menschen fungiert habe. Zu der Zeit, als diese Schwierigkeiten auftraten, sei ihr ein weiterführendes Masterstudium in den Sinn gekommen, welches ihr einen neuen Ansatz in Hinsicht auf den Umgang mit Gehörlosen ermöglichen sollte, nämlich die Rolle der Sprachtherapeutin.

Im Anschluss an diese Ausführungen jedoch geht sie auf einen Umstand ein, der als Grund für den deutlichen Richtungswechsel von der Dolmetscherin zur Sprachtherapeutin wesentlich plausibler erscheint: Sie erläutert, dass ihr damaliger Freund sie veranlasste, alle Dolmetschertätigkeiten aufzugeben und sie mehr oder weniger zu jenem Wechsel gedrängt habe, da er keine aktive, selbstbewusste Frau wollte, sondern vielmehr ein unterwürfiges und „anständiges“ „Heimchen am Herd“. Obwohl dies einer konservativen, nicht mehr zeitgemäßen Lebenseinstellung entspricht, war Frau M. aufgrund ihrer Liebe zu diesem Mann daran gelegen, seinen Wunschvorstellungen zu entsprechen. So ist schließlich die Liebesbeziehung zu jenem Mann der ausschlaggebende Wendepunkt im Leben von Frau M., da sie alles, was in Verbindung mit der Gebärdensprache stand, aufgibt. Es wird im Laufe des Gesprächs offensichtlich, dass Frau M. dabei den größten Verlust im Abbruch der engen Beziehungen zu ihren gehörlosen Freunden und dem Verwaltungspersonal sieht. Nach der Trennung von ihrem damaligen Freund ist ihr der Weg zurück in den alten Freundes- und Bekanntenkreis versperrt, was sie dazu zwingt, einen anderen, wenngleich ähnlichen, Weg einzuschlagen. Sie entscheidet sich dazu, ein Masterstudium im Fach Sonderpädagogik aufzunehmen und Sprachtherapeutin zu werden, ein Beruf, der in der Gehörlosengemeinschaft umstritten ist.

4.3.5 „Donnerwetter, habe ich mir da gedacht ... zu so etwas Tollem bin ich fähig?“

E:(...) Mh, bewusstlos war ich ... und meine Erinnerung verloren hatte ich auch. Wenn's brennt und man die giftigen Gase einatmet, dann kann man nachher für einige Zeit überhaupt nicht mehr klar denken. Einen Monat lang war ich unter ärztlicher Betreuung. Im Krankenhaus haben die Ärzte mir mitgeteilt, dass mein IQ auf 50 oder 60 runtergegangen ist, können Sie sich das vorstellen? Eines Tages habe ich einen Anruf von einer Frau erhalten „Frau M.! Ich bin's. Ist bezüglich der Vorbereitung soweit alles klar?“ „Äh, wie bitte? Wer spricht denn da?“ „Ist mit der Vorbereitung alles klar?“

Zum damaligen Zeitpunkt bekam ich es schon wieder hin, mir den Namen meiner eigenen Familie zu merken, aber mich an andere Leute zu erinnern, fiel mir immer noch ganz schön schwer. Na ja, ab und zu klappte das schon, aber halt nicht immer. Lag halt, glaub' ich, an dem Trauma, das ich durch den Brand erlitten hatte.

„Haben Sie sich denn schon wieder richtig auf's Dolmetschen der Gebärdensprache vorbereitet?“ „Mh, was denn für 'n Dolmetschen? Und von welcher Gebärdensprache reden Sie?“ Erst da fiel mir wieder ein, dass ich ja die Gebärdensprache dolmetschen konnte und in dem einen Monat später stattfindenden Wettbewerb für gehörlose Handwerker als Hauptdolmetscherin eingeteilt war. Donnerwetter, habe ich mir da gedacht ... zu so etwas Tollem bin ich fähig? (lacht kurz) Tja, und so hab' ich dann wieder zu mir selbst gefunden. (...) (...) Ja, ja, in meiner Familie machte dann so das Sprichwort die Runde, dass wir bei dem Brand ja alle fast gestorben, aber zu guter Letzt doch richtiggehend wiedergeboren worden wären. Von da an fing ich an, das Leben quasi als Bonus, als Geschenk, zu betrachten und lebte umso eifriger (lacht kurz) ... auf jeden Fall, so war es.

Der von Frau M. in dieser Passage angesprochene häusliche Brand, den sie miterleben musste, scheint für sie eine Art Initialzündung zur Überwindung der von außen an sie herangetragenen Konflikte und ihrer inneren Zweifel gewesen zu sein; danach war sie wieder in der Lage war, ihre Tätigkeit als Dolmetscherin aufzunehmen. Als welches traumatisches, einschneidendes Erlebnis sie diesen Zwischenfall und ihre darauf folgende Rückkehr zu ihrer alten Berufung betrachtet, lässt sich leicht an der besonders narrativen Erzählform und den dramatisch klingenden Formulierungen wie „geboren“ bzw. „wiedergeboren“ er-

kennen. Es hat den Anschein, als ob sich Frau M. nach dieser „Wiedergeburt“ wesentlich wohler in ihrer Haut fühlt und im Reinen mit ihrer Arbeit als Dolmetscherin für die Gebärdensprache ist. Die Bestätigung und Zufriedenheit, welche sie durch ihre Arbeit erfährt, wird in ihrem Ausspruch „Donnerwetter ... zu so etwas Tollem bin ich fähig?“ deutlich erkennbar.

4.4 Zusammenfassung

- Tendenz zu informellen Formen des Lernens
- Anhaltendes Bestreben zur Weiterqualifizierung
- Moralische Individualisierung

4.4.1 Tendenz zu informellen Formen des Lernens

„Alles in allem könnte man mich als eine Schülerin bezeichnen, an der nichts wirklich Besonderes dran war“

I: Wie beschreiben Sie ihre Schulzeit? Wie waren Sie damals?

E: Also, als ich zur Schule ging, da war ich wirklich ziemlich still ... da war's glatt so, als ob's mich überhaupt nicht gäbe. Alles in allem könnte man mich als eine Schülerin bezeichnen, an der nichts wirklich Besonderes dran war. Tja, was die Lehrer so sagten, das hab' ich immer getan und ansonsten war ich ganz schön still. Nun ja, in der Mittags- und Abendpause war ich dann aber sehr beliebt. Damals gab's zwei längere Pausen am Tag, war's nicht so? Ich kann Ihnen sagen, meine Essenstüte war immer absolut riesig (macht mit beiden Händen einen großen Kreis), weil meine Mutter mir die immer bis zum Rand mit allerlei Essen vollgestopft hat. Was da nicht immer alles so drin war ... Reiswürfel mit kleingehacktem Gemüse drin, Kimbap, Salat und jede Menge Obst ... alles Mögliche halt. Das Zurechtmachen dieser Tüte hat meine Mutter immer mehrere Stunden gekostet und all meine Mitschülerinnen waren natürlich hellauf begeistert. Na ja, aber gegessen hab' ich fast nie ... hatte ja auch selten Hunger. Aber was glauben Sie, wie beliebt ich deshalb bei meinen Mitschülern war! (lacht) (...)(...) allerdings war ich halt immer sehr ruhig und anständig und deshalb hatte es immer so den Anschein, als ob ich ir-

gendwie gar nicht richtig da wäre. Klar, sonst war ich auch eher still, aber ich glaube, dass es noch schlimmer war, wenn ich in der Schule war.

Frau M. erinnert sich zurück an ihre Schulzeit und sieht sich selbst während dieser als „eine Schülerin, an der nichts wirklich Besonderes dran war“ und die so still war, als ob es sie überhaupt nicht gegeben hätte. Sie führt einige Faktoren an, welche diese Selbstdarstellung eigentlich untermauern sollen, jedoch im Grunde ein gänzlich anderes Bild zeichnen: Ihre überdimensionalen Essenstüten, ihr Gebrauch des feinen Hochkoreanisch sowie die „jeden Tag neue Frisur“ dürften ihr unter den Schülern eine besondere Position und ein hohes Maß an Aufmerksamkeit eingeräumt haben. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass eine ihrer besten Freundinnen aus Gründen des zu hohen Leistungs- bzw. Notendrucks Suizid beging, ist ihr Rückzug in die selbstgewählte Ausgrenzung wohl eher kritisch zu betrachten. Ihre Abwendung von der Schule hatte zur Folge, dass sie sich anderen Aktivitäten außerhalb des schulischen Alltags zuwendet. Bei ihr entwickelte sich eine Tendenz zu informelleren Formen des Lernens.

Bereits in folgendem Segment wird die Tendenz zu informelleren Formen des Lernens bei Frau M. deutlich: Der Stoff, der in der Schule unterrichtet wird, bereitete ihr wenig Spaß, so dass sie auf alternativem Weg – wie in Kursen, auf Tagungen oder mit dem Besuch von Vorträgen – versuchte, sich Wissen außerhalb des Schulalltags anzueignen. Abschließend betrachtet stuft sie dies jedoch selbst auch als eher „eigenartig“ und „komisch“ ein.

I: Könnten sie eventuell noch etwas konkreter auf die Dinge eingehen, die Sie abseits des regulären Schulalltags getan haben?

E: Wissen Sie, all die Sachen, die man in der Schule so den ganzen Tag über machen muss, die haben mir nie viel Spaß gemacht. Nun ja, Spaß hatte ich eigentlich nur bei den Sachen, die außerhalb der Schule abliefen. War später halt auch immer so ... irgendwo hinzufahren, um an Kursen teilzunehmen, Tagungen zu besuchen, Vorträge in verschiedenen Institutionen zu hören ... Ja, ja, ich hab' ziemlich viele solcher Dinge besucht ... da fand' ich immer, dass mir das unheimlich großen Spaß machte. Na ja, so 'n bisschen komisch ist das schon ... mh, irgendwie eigenartig.

4.4.2 Anhaltendes Bestreben zur Weiterqualifizierung

„Mir war das alles noch nicht genug ...“

E: Also, ich hatte ja schon Qualifikationen in verschiedenen Bereichen, hatte Zeugnisse als Dolmetscherin der Gebärdensprache sowie als Gehörsinnexpertin ... ja, ja, das hatte ich in Seoul durch eine Weiterbildungsmaßnahme erhalten ... und hatte ja auch in diesem Bereich meinen Master gemacht, aber um ganz ehrlich zu sein, war mir das alles noch nicht genug, so dass ich mich letztendlich dazu entschied, an diesem Kurs für Sprachtherapeuten teilzunehmen. Außerdem wurde dieser Kurs von Herrn Professor A. geleitet, der sich ja auch während des Schreibens meiner Masterarbeit um mich gekümmert hatte. Und dann hab' ich noch für ihn als Assistentin gearbeitet, so dass ich ja eh' dreimal die Woche da war und ich so ziemlich mühelos an dem Kurs teilnehmen konnte. Na, und wegen der Inhalte gab's auch keine Probleme, da ich das meiste ja schon während meines Masterstudiums gelernt hatte.

In diesem Segment stellt Frau M. ihre Motivation für die Teilnahme an den Kursen zur Ausbildung als Sprachtherapeutin dar. Es ist augenscheinlich, dass der von ihr bis zu diesem Zeitpunkt beschrittene Weg der Weiterqualifikation, auf dem sie sich ja bereits als Dolmetscherin der Gebärdensprache, als Expertin für den Gehörsinn, als Masterkursabsolventin etc. fortgebildet hatte, ihren Ansprüchen nicht gerecht wird („Mir war das alles noch nicht genug ...“). Dieser Wissensdurst und das Verlangen nach immer mehr Qualifikationen, auf welche sie nicht spezifisch eingeht, stehen hinter ihrem Wunsch, sich schließlich auch noch als Sprachtherapeutin ausbilden zu lassen.

Während jedoch all jene früheren Weiterbildungsmaßnahmen auf persönliche Initiativen zurückgingen, scheint die Teilnahme am Sprachtherapeutenkurs von äußeren Einflüssen bestimmt zu sein, zumal diese Veranstaltung von jenem Professor geleitet wurde, der die Masterarbeit von Frau M. betreute und zu jenem Zeitpunkt eine Assistentin benötigte. Als Assistentin fällt Frau M. die Teilnahme an diesem Kurs leicht, da sie dessen Inhalte bereits während ihres Masterstudiums eingehend behandelt hat. Es ist nur allzu verständlich, dass sich Frau M. diese Chance, ohne übermäßige Anstrengungen eine weitere Qualifikation zu erlangen, nicht entgehen lassen will. Im Bereich der Erwachsenenbildung tritt sie dabei in

herausgehobener, übergeordneter Rolle in Erscheinung.

In dieser Biographie treten Erwachsenenbildung und Qualifizierung als Daueraufgabe im koreanischen Erwachsenenbildungsmilieu in hohem Maße in Erscheinung. Bildung und Qualifikation bleiben nicht mehr auf die Vorbereitung des Erwerbslebens beschränkt, sondern werden zu einem dauerhaften Begleitfaktor im Berufsverlauf (Alheit & Dausien 2010, S. 725).

Im parallel gelagerten Fall von Herrn C. wiederum ist der Typus anzutreffen, der in dieser Arbeit mit „Weiterbildung als Daueraufgabe“ bezeichnet wurde. Herr C. ist zweiundzwanzig Jahre alt und hat die Oberschule absolviert. Zur Zeit arbeitet er für eine Firma, die MBTI, die Schulen mit Testbögen beliefert. Gleichzeitig nimmt er an einem Ausbildungskurs für Counsellor (RatgeberInnen) am Erwachsenenbildungszentrum der P.-Universität teil. Seit der Oberschulzeit geht er zur Kirche, wo erstmals sein Interesse für das Erlernen der Gebärdensprache geweckt wurde, die er dann beim YMCA lernte. Nach Absolvieren der Oberschule trat er in die Armee ein, kam aber beim Ableisten des Militärdienstes mit dem dort herrschenden Drill nicht zurecht. Nach dem Ausscheiden aus dem Militär eröffnete er sein eigenes Geschäft, sah sich aber auch hier vielen Schwierigkeiten gegenüber. Nach diesen bitteren Erfahrungen wollte er sich beruflich verändern und jetzt etwas weniger „Hartes“ und „Schmutziges“ machen und stieß so zu der Firma, für die er jetzt tätig ist. Die Erfahrung mit der Arbeit für diese Firma brachte ihn zu der Überzeugung, dass es sich bei der Entwicklung und Auslieferung von Testbögen um eine aussichtsreiche Tätigkeit handele. Zur Zeit fährt er damit fort, einmal in der Woche an einer Taubstummen-Kirche die Gebärdensprache zu lernen und wird bald selbst Gebärdensprache für Anfänger lehren. Darüber hinaus nimmt er derzeit frühmorgens Englischunterricht an einer privaten Schule, geht tagsüber seinem Beruf nach und besucht abends die Fachhochschule. Hier studierte er anfangs im Hauptfach Elektroinformationstechnik, wechselte dann zum Fach Sozialwesen und schließlich zur Psychologie. In seiner Freizeit spielt er Bowling und besucht Kunstausstellungen oder andere kulturelle Veranstaltungen.

In einem weiteren vergleichbaren Fall, jenem von Frau H., äußerte sich diese zunächst wie folgt zum Thema Lernen:

„Was auch immer ich tue, ich tue es, bis ich die Zeugnisse erhalte, die ich angestrebt

habe. Daher nehme ich an den stufenweisen Kursen für Anfänger, für die Mittelstufe und für Fortgeschrittene teil. Wegen des koreanischen Schulsystems hatten wir keine überschüssige Zeit, über uns selbst nachzudenken. Nur das gute Resultat, also gute Noten, haben wir angestrebt, so dass keine Zeit blieb, in der wir eine eigene Identität hätten aufbauen können. Mit der Heirat habe ich eine falsche Entscheidung getroffen und meine Ehe verlief unglücklich. Aber jetzt nach der Scheidung bin ich mit meinem Leben sehr zufrieden, da ich nun machen kann, was ich möchte. Dank der Erwachsenenbildung bin ich in der Lage, meine eigene Identität zu entdecken und außerdem Okarina zu lernen, deren schöner und heller Klang mich schon immer fasziniert hat, seitdem ich ihn zum ersten Mal im Fernsehen gehört habe.“

Obwohl sie sich nur zurückhaltend über ihre Weiterbildungstätigkeiten äußert, investiert sie viel Zeit in weiterqualifizierende Maßnahmen und in die Gestaltung ihrer Freizeit. Sie ist Koreanischlehrerin an einer Oberschule und hat sich vor zehn Jahren nach sechsjähriger Ehe scheiden lassen; seitdem hat sie die Erwachsenenbildung als Möglichkeit, ihre Freizeit zu gestalten, für sich entdeckt. Am Erwachsenenbildungszentrum der P.-Universität absolvierte sie den Anfängerkurs für traditionelle koreanische Musik, Pan-so-ri, und besucht gegenwärtig den Mittelkurs. Außerdem lernt sie Okarina am Kulturzentrum eines Kaufhauses. Des Weiteren ist sie Mitglied eines LehrerInnen-Bergsteigervereins, eines Internet-Marathonvereins, und eines Gesangsvereins. Darüber hinaus lernt sie sowohl Tennis als auch das Nähen der traditionellen koreanischen Tracht, der Han-bok. Während der Schulferien nimmt sie an Weiterbildungsmaßnahmen für LehrerInnen teil und unternimmt allein Wanderungen. Was ihre Religionstätigkeit betrifft, begeistert sie sich für buddhistische Meditationsübungen. Dazu hat sie den Magisterkurs abgeschlossen, jedoch noch nicht mit dem Verfassen der schriftlichen Abschlussarbeit begonnen.

4.4.3 Moralische Individualisierung

Frau M. kann als repräsentatives Beispiel für viele Angehörige der jungen Generation angesehen werden, die im Allgemeinen dem moralischen Individualisierungstyp zugeordnet werden können und durch größere Selbständigkeit bzw. Autonomie charakterisiert sind, wenngleich sie sich aufgrund hoher eigener Moralansprüche mitunter selbst im Wege stehen. Anzeichen hierfür können in der gesamten Selbstdarstellung von Frau M. festgestellt

werden, da darin häufig individuelle Darstellungen auftauchen, die lediglich auf ihrem eigenen Leben beruhen bzw. sich aus ihren persönlichen Erfahrungen speisen; zudem weitet Frau M. ihre Geschichte auf die ihrer gesamten Großfamilie aus.

Hinsichtlich ihres Berufslebens zeichnet sich die 26 Jahre alte Freiberuflerin Frau M. durch Eigeninitiative aus und führt zweifellos ein zeitlich und beruflich flexibles Leben.

Hieraus resultiert beim Fall von Frau M. das treibende Motiv, sich zu individualisieren und sich weiterzubilden. Dabei sind einerseits individuelle bzw. familiäre Gründe von Bedeutung, andererseits kann die Schilderung des Motivs als religiös charakterisiert werden, worauf sich ihre moralische Orientierung gründet.

Die Großfamilie von Frau M., besonders die Großmutter und der Onkel, spielt in ihrer Lebensgeschichte eine sehr wichtige Rolle. Die Großmutter wird von Frau M. als eine Person geschildert, die ihr in gewissem Sinne ein Zuhause bietet, wenn Frau M. eine Art von Zufluchtsort sucht. Nach ihrem Tod erhält Frau M. insofern eine neue Aufgabe in der Familie, als sie bei deren Totengedenktag den Onkel kennenlernt und seinetwegen ihr neues Leben als Gebärdensprachdolmetscherin beginnt.

Die religiösen Wurzeln der Familie liegen in einer evangelischen Sekte und sind geprägt durch das Theologiestudium ihres Vaters sowie die Mitgliedschaft ihrer Eltern in der christlichen Sekte. Die Eltern von Frau M. sind heute zum Katholizismus konvertiert; Frau M. selbst gehört keiner Glaubensgemeinschaft an, dennoch wird an mehreren Stellen des Interviews deutlich, dass die Familie sich bei bestimmten Anlässen immer noch sehr religiös verhält. Zudem ist in der Familie die konfuzianische Tradition noch ausgeprägt: das Abhalten eines Totengedenktages, die Tradition des erstgeborenen Sohnes usw. Außerdem ist für Frau M. das obenerwähnte Erlernen der Gebärdensprache in gewisser Weise als ritualisierte Schuldbewältigung religiös gefärbt. Das von Frau M. betonte Wort, „Kommunikation“ steht in enger Verbindung mit dem christlichen Prinzip „Liebe Deinen Nächsten“.

5. Typ: Pragmatische Individualisierung – Ankerfall Frau Y.

5.1 Einleitung

Frau Y. nahm an dem Kurs „Altenbildungsmanagement für Fortgeschrittene“ teil. Frau Y. ist zum Zeitpunkt des Interviews im Jahre 2003 achtundzwanzig Jahre alt, Doktorandin an einer National-Universität, sie leitet Seminare an verschiedenen Universitäten und arbeitet zudem nebenberuflich als Geschäftsführerin einer Internet-Shoppingmall.

Frau Y. wurde von einem Professor vermittelt, der ihre Doktorarbeit betreuen wird.

Das Interview mit Frau Y. fand an einem Spätnachmittag im Februar des Jahres 2003 in ihrem Büro statt. Frau Y. wirkte vom ersten Telefonat an sehr fröhlich und entspannt und behielt diese Haltung bis zum Ende des Interviews bei. Als ich mich bei ihr für ihre Interviewteilnahme bedankte, antwortete sie: „Na ja, alles kommt irgendwann zurück – wenn ich jemandem etwas gebe, bekomme ich es irgendwann zurück.“. Zudem sei sie froh, neue Leute kennenzulernen und sich dadurch neue Weltsichten und Perspektiven zu öffnen.

Das Interview mit Frau Y. habe ich als repräsentativen Fall aus einer Reihe von Interviews ausgewählt, weil sich ihre Bildungs- und Lerngeschichte mitsamt den Motiven für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sehr stark unterscheidet vom Fall der zuvor interviewten Frau J.: Während diese es in der Vergangenheit genoss, als hervorragende Schülerin in der Schule Anerkennung zu finden und sie auch weiterhin eine enge nostalgische Bindung an die vergangene Schulzeit aufrechterhält, gehörte Frau Y. eher zu den „Spätentwicklern“, geht darüber hinaus spielerisch mit der eigenen Bildungsgeschichte um bzw. nutzt diese auf sehr pragmatische Weise zur eigenen Selbstdarstellung.

5.2 Biographisches Porträt

Frau Y. wurde im Jahre 1975 als zweites von drei Kindern ihrer Eltern in der Stadt B. geboren.

Frau Y. zählt ihren Vater zu der Art von Menschen, die durch eigene Hände Arbeit zu Wohlstand und Reichtum gelangten. Er habe weder eine höhere Bildung genossen noch sei er durch Erbschaft zu Geld gekommen, sondern sein Leben lang immer strebsam und gewissenhaft gearbeitet.

Der Vater von Frau Y. wuchs auf dem Land auf, zog im Alter von 18 Jahren in die

Großstadt und begann dort in einer Autowerkstatt eine Lehre als KFZ-Mechaniker. Nachdem er dort einige Zeit verbracht hatte, begann er bei einem Taxiunternehmen als Fahrer zu arbeiten. Während einer seiner Fahrten lernte er durch Zufall den Präsidenten der Universität U. kennen, welcher ihn, da er ihn für einen fähigen und zuverlässigen Menschen hielt, als Chauffeur engagierte. Mit dessen finanzieller Unterstützung gelang es ihrem Vater, einige Fahrzeuge der Straßenreinigung sowie eine Reihe von ausrangierten Bussen zu erwerben, so dass er in der Lage war, in diesem Bereich ein Unternehmen zu gründen, welches ihm Erfolg und Profit bescherte. Im Alter von 45 Jahren schied ihr Vater nach langwierigen Auseinandersetzungen mit der Gewerkschaft aus dem aktiven Berufsleben aus, ging in den Vorruhestand und lebt noch heute von den Ersparnissen aus seiner Zeit als erfolgreicher Unternehmer.

Ihre Mutter entspreche – so Frau Y. – dem Bild eines stets in sich ruhenden, freundlichen und behutsamen Buddhas. In jungen Jahren war sie nach einem Seitensprung ihres Mannes hohem Druck ausgesetzt und musste die daraus resultierende enorme seelische Belastung bewältigen, mittlerweile hat sie jedoch dessen Verfehlung als Jugendsünde eingeordnet und somit abgehakt. Es sei die Vorsehung gewesen, die ihr die Kraft gegeben habe, abzuwarten und ihm Zeit zu lassen, so dass es ihr nun vergönnt sei, ein harmonisches und zufriedenes Leben an seiner Seite zu führen. Das Leben ihrer Mutter habe Frau Y. vor Augen geführt, dass es für eine Frau sehr wichtig sei, im sozialen sowie im finanziellen Bereich vom Ehepartner unabhängig zu sein.

Frau Y. hat eine fünf Jahre ältere Schwester und einen sieben Jahre jüngeren Bruder. Eigentlich hatte ihre Mutter nur ein einziges Kind zur Welt bringen wollen, da es jedoch ein Herzenswunsch des Vaters gewesen sei, mit seinem eigenen Sohn eines Tages in die Sauna gehen zu können, sei sie bereit gewesen, weitere Kinder zu bekommen. Im Alter von 39 Jahren sei dann endlich der langgehegte Wunsch des Vaters in Erfüllung gegangen.

Die Schwester von Frau Y. ist verheiratet und hat zwei Kinder. Ihr Schwager arbeitet in der Computerbranche, doch läuft sein Geschäft derzeit nicht allzu gut.

Ihr Bruder ist Student, leistet jedoch zurzeit seinen zweijährigen Wehrdienst ab.

In ihrer frühen Kindheit habe sie sich oft dafür geschämt, nicht den Kindergarten besucht zu haben. In ihrem sechsten Lebensjahr wurde Frau Y. in einer Grundschule, die sich in einem besser gestellten Wohnviertel der Stadt befand, eingeschult. Die in diesem Stadtbezirk angesiedelten Schulen waren zur damaligen Zeit wegen ihres hohen und erstklassigen Bildungsstandards überregional bekannt und Frau Y. gibt an, dass sie sich noch heute genau an die Wohnhäuser ihrer Schulkameraden erinnern könne, welche für sie stets wie die

in Hochglanzmagazinen abgebildeten Villen der „Reichen und Schönen“ gewirkt hätten. Es sei ihr selbstverständlich zu jener Zeit aufgefallen, dass sich die Lebensumstände ihrer Mitschüler drastisch von den ihren unterschieden, so dass sie nicht umhin kam, bei einem Vergleich mit ihren Mitschülern sich selbst als minderwertig und unwürdig einzustufen, was in der Folgezeit negative Auswirkungen auf ihre Gefühlswelt hatte. Sie habe sich innerhalb dieses Umfeldes angewöhnt, Geld mit vollen Händen auszugeben und da sie laut eigener Aussage in solch frühen Jahren das gedankliche bzw. moralische Konzept des Diebstahls nicht vollkommen verstehen konnte, sei es für sie eine ganz natürliche Vorgehensweise gewesen, im Einkaufsladen Lebensmittel aus den Regalen und zu Hause Geld aus der Brieftasche des Vaters zu entwenden. Es sei für sie etwas völlig Normales gewesen, über viel Geld zu verfügen, mit dem sie relativ freizügig umgehen konnte. Während ihrer Grundschulzeit zählte Frau Y. innerhalb ihres Klassenverbandes zu den körperlich am weitesten entwickelten Kindern, wobei anzumerken ist, dass sie sich auch hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung den Mitschülern gegenüber stets überlegen bzw. insgesamt reifer fühlte. Aufgrund ihres besonderen Körperbaus empfahl ihr ein Lehrer einmal, einem Turnverein beizutreten, was jedoch an der mangelnden Unterstützung der Eltern scheiterte, da diese die Ansicht vertraten, dass Sport Frau Y. nur von ihren eigentlichen Aufgaben und den zu erbringenden Leistungen in der Schule ablenken würde.

Frau Y. gibt an, dass sie sich immer danach geseht habe, etwas „Glänzendes“ zu besitzen bzw. in der Lage zu sein, sich Derartiges leisten zu können. Einmal sei sie bei einem versuchten Diebstahl noch einmal weitestgehend unbehelligt davongekommen, da sich der Ladenbesitzer, der sie auf frischer Tat ertappte hatte sowie die von ihm umgehend davon unterrichtete Mutter einig waren, dass die Peinlichkeit, erwischt worden zu sein, Strafe genug sei. Sie habe danach nie wieder gewagt, in Geschäften etwas zu stehlen, da ihr diese unangenehme Bloßstellung eine Lehre gewesen sei.

Kurze Zeit bevor ihre ältere Schwester in die höhere Schule wechselte, zog die gesamte Familie von einem eher gehobenen, gutsituierten Teil der Stadt in einen ärmeren, da der Vater der Meinung war, dass der Anfahrtsweg zur Schule für ihre Schwester zu weit und umständlich sei. Somit war auch Frau Y. gezwungen, jene im Hinblick auf das Leistungsniveau hervorragende Grundschule zu verlassen und in dem neuen Stadtteil eine weitaus schwächere Schule zu besuchen. Da Frau Y. dort jedoch nur das letzte von insgesamt sechs Grundschuljahren verbrachte, habe sie auf die Frage nach dem Namen ihrer Grundschule eigentlich nie genau gewusst, was sie antworten solle.

Im Anschluss an ihre Grundschulzeit besuchte Frau Y. die Mittelschule, eine sogenannte

„Girls-junior-Highschool“. Das vorherrschende Thema in ihrem dortigen Freundeskreis sei das glamouröse Leben von Filmstars und Sportlern gewesen; Frau Y. habe sich jedoch ganz besonders für ihren Gymnastiklehrer interessiert, welcher wegen seines außerordentlich guten Aussehens auch des Öfteren für Gesprächsstoff unter den Mädchen der Schule sorgte.

Nachdem sie drei Jahre auf der Mittelschule verbracht hatte, wechselte Frau Y. auf eine „Girls-Highschool“, auf der sie auch ihren späteren Ehemann kennenlernte. Ihr zukünftiger Ehegatte war zu der Zeit, als Frau Y. die Oberschule besuchte, ihr Geschichtslehrer und bei vielen Schülerinnen aufgrund des Umstandes sehr beliebt, dass er als Einziger unter den jüngeren Lehrern noch Junggeselle war.

Da er über ein profundes Wissen verfügte, war er innerhalb der Schülerschaft fast nur unter dem Spitznamen „das wandelnde Lexikon“ bekannt; er hatte, bevor er an die Schule von Frau Y. kam, an einer Eliteoberschule unterrichtet, an welcher er auch heute wieder lehrt. Frau Y. erzählte in diesem Zusammenhang von einer Begebenheit, die für ihre persönliche Zukunft von entscheidender Bedeutung war: Um sie zu necken, habe eine ihrer Freundinnen im Unterricht einmal zu ebenjenem Geschichtslehrer gesagt, dass Frau Y. ihn gerne heiraten wolle. Kurze Zeit später habe sie erneut in den Unterricht hineingerufen, diesmal jedoch darauf verwiesen, dass sich Frau Y. nun doch lieber wieder von ihm scheiden lassen würde. Daraufhin habe der Lehrer geantwortet, dass eine Scheidung ja bekanntlich erst nach der zusammen verbrachten Hochzeitsreise möglich sei.

Frau Y. ist davon überzeugt, dass die Beziehung zu ihrem ehemaligen Geschichtslehrer dem Schicksal zu verdanken ist, da sie in der damaligen Situation die Chancen, dass daraus eines Tages wirklich eine Liebesbeziehung entstehen könne, für äußerst gering erachtete. Ein positives Ergebnis dieses für sie zur damaligen Zeit doch eher unangenehmen und peinlichen Zwischenfalls sei es jedoch gewesen, dass sich der Lehrer ihren Namen gemerkt habe. Dieser damals als unangenehm und peinlich empfundene Zwischenfall führte schließlich dazu, dass der Lehrer ihren Namen nicht mehr vergaß.

Als die Schulzeit sich dem Ende näherte und Frau Y. sich folglich allmählich Gedanken hätte machen müssen über den weiteren Bildungs- bzw. Lebensweg, hatte sie weder genaue Vorstellungen noch präzise Wünsche, was sie in Zukunft studieren sollte

Des Weiteren zählte sie, was die schulischen Leistungen betraf, nicht zu den Besten ihres Jahrgangs, so dass sie daran zweifelte, an einer renommierten Universität überhaupt einen Studienplatz zu bekommen. Da sie eine begabte Schwimmerin war, zog sie eine Zeitlang in

Erwägung, an einer Sporthochschule ein Studium mit besonderem Schwerpunkt auf dem Schwimmsport zu absolvieren, wofür sie wochenlang trainierte, um gegebenenfalls die Aufnahmeprüfung zu bestehen. Ihr Geschichtslehrer konnte sie jedoch davon überzeugen, dass das Studium an einer „richtigen“ Universität von größerem Nutzen sei als jenes an einer bloßen Sporthochschule. Das eigentliche Studienfach selbst sei für sie im Grunde zweitrangig gewesen, da für sie lediglich der Gedanke im Vordergrund gestanden habe, einen Universitätsabschluss zu erwerben. Nachdem sie die für den Beginn eines Universitätsstudiums erforderliche zentrale Aufnahmeprüfung abgelegt hatte, bewarb sie sich an verschiedenen Hochschulen um einen Studienplatz im Fach Familienwissenschaft, da dies zu den weniger beliebten Studienfächern zählte und aus diesem Grund die für die Aufnahme erforderlichen Leistungsnachweise aus der Oberstufe weniger hoch waren als in anderen Fächern.

1994 begann sie dann mit dem Studium an einer Privatuniversität in der Stadt S. In Hinsicht auf intellektuelle bzw. akademische Leistungen habe sie sich erst mit Beginn ihres Hochschulstudiums vollständig entwickelt, dann aber bereits im ersten Semester zu den besten Studenten ihres Jahrgangs gezählt. Auch gelang es ihr, das Studium ein Semester früher als die meisten ihrer Kommilitonen abzuschließen. Nach dem Bachelor-Abschluss bekam sie eine Anstellung an einem Institut, welches sich wissenschaftlich mit der Betreuung von Senioren beschäftigte. Dort sei sie auch zum ersten Mal mit dem weiträumigen Feld der Altenpflege tatsächlich in Berührung gekommen, was sie zu dem Entschluss veranlasst habe, auch noch einen Masterabschluss zu erwerben.

Sie sei jedoch davon ausgegangen, dass sie dafür mit keiner weiteren finanziellen Unterstützung ihres Vaters rechnen könne, weshalb sie den Entschluss fasste, das Studium erst nach ihrer Heirat weiterzuführen. Ihr damaliger Freund beabsichtigte zu jener Zeit, sich im Rahmen seines Studiums in die USA zu begeben, bat sie aber nicht, ihn zu begleiten. Nur wenig später machte ihr indes der ehemalige Geschichtslehrer aus der Oberschulzeit einen Heiratsantrag; sie willigte ein, und nur einen Monat später heirateten sie dann auch. Zum Zeitpunkt der Eheschließung war Frau Y. 23 Jahre alt und ihr Ehemann 47.

Der Mann von Frau Y. hat vier Geschwister, zwei Brüder und zwei Schwestern. Auch die Eltern ihres Mannes waren, wie ihr ältester Sohn – Frau Y.s Mann – Lehrer. Ihr Schwiegervater bekleidete den Rektorenposten an einer überregional bekannten, der Universität P. angeschlossenen Oberschule und ihre Heirat sei, wie sie sagt, ein beliebtes und viel diskutiertes Thema in Pädagogenkreisen gewesen.

Nach erfolgreich abgeschlossenem Masterstudiengang habe sie sogleich mit ihrer Promo-

tion beginnen wollen; da jedoch ihr Fachbereich an der Universität, an der sie ihr Masterstudium absolviert hatte, dies nicht anbot, habe sie sich an einer anderen Hochschule bewerben müssen, an welcher sie indes – aufgrund dort geltender Beschränkungen – ihre Promotion nicht sogleich aufnehmen konnte. Um die Zeit zu überbrücken, besuchte sie einen Kurs mit dem Thema „Seniorenbetreuung für Anfänger“, der in der Sektion für Erwachsenenbildung der Universität P. angeboten wurde. Während der Teilnahme an diesem Kurs lernte sie dann einen Professor kennen, dessen Forschungsschwerpunkt auf der Seniorenbildung lag und der in ihr das Interesse für dieses Betätigungsfeld weckte, was sie dazu veranlasste, schließlich im Jahre 2003 bei ebenjenem Professor mit der Arbeit an ihrer Dissertation zu beginnen.

5.3 Analyse der Kernstellen

5.3.1 „Aus welcher Grundschule ich komme? Aus A? Oder aus C?“

„Also, als ich die fünfte Klasse in der Grundschule absolviert hatte, musste ich die Schule wechseln. Das war damals vom Bezirk A in den Bezirk C. Meine erste Grundschule lag halt im Bezirk A, einer Art Villenviertel, das für seinen Reichtum überall bekannt war.

Wie Sie sich sicher vorstellen können, waren die Lebensumstände der Kinder, die in diesem Bezirk aufwuchsen, besonders gut. Nun ja, meine Familie und ich wohnen zur damaligen Zeit zwar nicht direkt in diesem tollen Stadtviertel, aber relativ nah dran und dementsprechend waren die Verhältnisse, unter denen ich aufwuchs auch nicht so schlecht. Nichtsdestoweniger waren natürlich die Lebensumstände meiner Freunde und Klassenkameraden mit den meinen nicht zu vergleichen, so dass ich mich irgendwie so fühlte, als ob ... ja, wie kann ich Ihnen das erklären? Nun ja, irgendwie hatte ich immer so das Gefühl, als ob ich im Vergleich zu meinen Schulfreunden weniger wert sei, ganz so, als ob ich weit unter ihnen stünde, verstehen Sie?

Na ja, es hatte selbstverständlich auch etwas Gutes, dort zu wohnen ... es muss wohl so in der vierten Klasse gewesen sein, da besuchte ich einmal eine Freundin, die Young hieß. Richtig, an den Namen kann ich mich noch ziemlich genau erinnern.

Meine Güte! Ich kann Ihnen gar nicht sagen, in was für einem irrsinnig tollen Haus sie wohnte ... und erst der Garten! Wenn ich mich recht entsinne, hatte der alleine schon mehr als 300 qm ... der pure Wahnsinn! Sie hatte einen süßen Hund und ihr Bruder mochte mich ganz gut leiden. Ich weiß noch, wie ich mich damals darüber gewundert habe, wie sie in so einem riesigen Haus wohnen konnte. Mensch, die Inneneinrichtung war auch nicht von schlechten Eltern ... ganz wie in einem dieser Hochglanzmagazine. Jaja, ist jetzt schon mehr als zehn Jahre her.

[...] [...]

Allerdings kann ich sagen, dass, obwohl ich nicht den gleichen familiären Hintergrund wie viele meiner Freunde hatte, einmal zur Klassensprecherin gewählt worden bin.

Tja, aber als meine ältere Schwester dann die Grundschule absolviert hatte und in die Oberschule wechseln sollte, sind wir umgezogen. Mein Vater war der Ansicht, dass es für sie zu anstrengend sei, täglich den weiten Weg zur Schule mit dem Bus fahren zu müssen. Dort, wo wir hinzogen, war die Schule jedoch nicht halb so gut wie die, welche ich besuchte. Die Grundschule dort war drittklassig, die Schule in dem guten Viertel aber hatte einen erstklassigen Ruf. Im Einwohnermeldeamt sind wir sogar von einem Beamten gefragt worden, was uns denn geritten habe, von so einem guten Stadtteil weg in einen so drittklassigen zu ziehen, das müssen Sie sich einmal vorstellen! Meine Schwester hat dann lediglich geantwortet, dass es wegen der Schule sei. Ja, mein erster Tag in der neuen Schule, das war schon was! Die ganzen Kinder sind immerzu um mich rumgelaufen und haben sich verwundert meine glänzenden Klamotten angeguckt. Heute denke ich, dass sie mich teils neugierig, teils neidisch angesehen haben. Ansonsten ist aber alles gut verlaufen. Also, alles in allem habe ich die Grundschule in dem Bezirk C zwar nur ein einziges Jahr besucht, aber wenn ich von Leuten gefragt werde, auf welche Grundschule ich gegangen bin, fällt mir die Antwort darauf immer ziemlich schwer. Auf die Grundschule A? Oder doch eher auf die C? Tja, ich glaube, obwohl ich gerne antworten würde, dass ich meine Grundschulzeit auf der Schule A verbracht habe, lautet die richtige Antwort auf eine solche Frage leider C.

In dem oberen Segment berichtet Frau Y. vom einstigen Umzug der Familie vom gehobenen Stadtteil A in den sozial schwächeren Stadtteil C sowie dem damit einhergehenden Schulwechsel. Als Grund für die Verlegung des Wohnortes gibt sie den Schulwechsel der

Schwester an, da ihr Vater die Auffassung vertreten habe, der zurückzulegende Schulweg sei für diese nunmehr zu weit bzw. zu aufwendig. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Vater der Ausbildung der ältesten Tochter dermaßen viel Bedeutung beimisst, obwohl er doch selbst keine höhere Bildung genossen hatte und zudem an dem von den Töchtern in der Schule erworbenen Wissen stets wenig Interesse zeigte. Ein möglichst kurzer bzw. bequemer Schulweg ist ihm für seine Tochter somit derart wichtig, dass die gesamte Familie darauf Rücksicht nehmen muss und hinsichtlich des sozialen Umfeldes ein gesellschaftlicher Abstieg in Kauf genommen wird.

Im Verlauf der Nachfragephase wurden in ihren Ausführungen jedoch noch weitere Gründe für das Handeln des Vaters erkennbar: Kurz bevor ihr Vater – dem als Alleinverdiener und Familienoberhaupt eine besondere Stellung zukam – seine Entscheidung zu jenem einschneidenden Umzug bekanntgab, befand er sich in Schwierigkeiten mit der Gewerkschaft. Infolge dieser Streitigkeiten hatte er sein Straßenreinigungs- und Busunternehmen aufgeben müssen und war im Alter von nur fünfundvierzig Jahren in den Vorruhestand getreten. Es ist anzunehmen, dass er mit der Vermietung des Hauses im Bezirk A bzw. dem Umzug in den preiswerteren, da sozial schwächeren, Bezirk C die Absicht verband, sich – zusammen mit dem aus seinem Unternehmen angesparten Geld – ein Leben im Wohlstand leisten zu können.

Dass der Vater jedoch diese ökonomischen Beweggründe nicht in den Vordergrund stellte, sondern vielmehr darauf verwies, er Sorge sich um das schulische Wohlergehen seiner ältesten Tochter, ist wegen des hohen Stellenwertes der Bildung innerhalb der koreanischen Gesellschaft naheliegend, da somit seine Entscheidung, den Wohnort der Familie zu verlegen, für jedermann einsichtig und nachvollziehbar war. Da der Wille zur Opferbereitschaft für die bestmögliche schulische Ausbildung der eigenen Kinder in Korea seit jeher eine gesellschaftliche Normvorstellung ist, konnte der Vater davon ausgehen, mit seiner Entscheidung auf nur wenig Kritik zu stoßen, da sie für jeden nachzuvollziehen war.

Von hoher Bedeutung in diesem Segment ist die Passage, in welcher Frau Y. von ihrer freundschaftlichen Beziehung zu einem Mädchen namens Young erzählt, welches in einer Villa lebt, so groß und prunkvoll, als entstamme sie – wie Frau Y. es beschreibt – einem Hochglanzmagazin.

Freundschaftliche Beziehungen zu Kindern im Bezirk A scheinen für sie von besonderer Wichtigkeit zu sein, wohingegen sie ihre Mitschüler im Bezirk C nur beiläufig erwähnt. In der Schule im Bezirk C sei sie erstmals mit Neugierde und einem gewissen Neid in Berührung gekommen, da in diesem weniger privilegierten Teil der Stadt die Kinder so

schöne und funkelnde Kleider wie die ihren noch nicht oft gesehen hatten. Der Verweis auf den besonderen und hervorstechenden Glanz der Kleider ist dabei von Bedeutung. Als Frau Y. in dem schönen und reichen Bezirk A lebte, war sie diejenige, die neidisch auf die glänzenden Lebensbedingungen der Klassenkameradinnen war, doch im Bezirk C hat sich das nunmehr ins Gegenteil verkehrt: Hier ist sie es, die gewissermaßen im Glanz der teuren Kleider erstrahlt, welche bei den Mitschülern ungläubiges und mitunter neiderfülltes Staunen hervorrufen.

Die Minderwertigkeitskomplexe, mit welchen sich Frau Y. aufgrund ihres niedrigeren Lebensstandards im Bezirk A auseinandersetzen hatte, möchte sie hinter sich lassen. Dennoch ist sie aufgrund ihrer Eitelkeit versucht, die Frage nach der besuchten Grundschule mit jener im Bezirk A zu beantworten.

Im folgenden Segment berichtet sie über das Schamgefühl, welches sie stets bei der Frage nach ihrer Kindergartenzeit empfindet.

5.3.2 „Ich habe mich eben verändert“

E: Ich bin damals nicht in den Kindergarten gegangen. Warum, das kann ich Ihnen nicht sagen. Ich weiß es einfach nicht.

Könnte sein, dass der Grund entweder darin liegt, dass ich nur die zweitgeborene Tochter bin, oder dass meine Eltern zu dieser Zeit finanziell etwas angeschlagen waren, ich bin mir nicht sicher. Es wäre auch möglich, dass es einfach daran lag, dass sie allgemein eher wenig Interesse an der Bildung von uns Kindern hatten.

Ja, aber soweit ich mich erinnern kann, gingen alle Kinder, die ich kannte, in den Kindergarten.

Na ja, und in der Pubertät, wie soll ich sagen, da habe ich die Tatsache, dass ich als Einzige nicht in den Kindergarten gegangen bin, stets als Makel empfunden. Nein, Makel kann man vielleicht nicht sagen, aber es hatte schon etwas mit Scham zu tun.

Ja, ja, ich habe mich richtig dafür geschämt. Eine Zeitlang war es mir sogar unmöglich, vor anderen Leuten überhaupt zuzugeben, dass ich in meiner Kindheit nicht in den Kindergarten gegangen bin, stellen Sie sich das mal vor!

Aber heutzutage macht mir das nichts mehr aus. Ich habe mich eben verändert ...

Es ist bemerkenswert, dass Frau Y. sich noch während ihrer späten Grundschulzeit dafür

schämte, nicht den Kindergarten besucht zu haben. Es ist offenkundig, dass der Grund, weshalb sie diesem Umstand eine dermaßen große Bedeutung beimaß, darin zu suchen ist, dass sie im reichen Bezirk A zur Schule ging, auf welcher der Besuch eines renommierten Kindergartens vermutlich Ausgangspunkt und Grundlage für Freundschaften war. Da es ihr infolgedessen nicht ohne weiteres möglich war, Freundschaften mit anderen Kindern zu schließen, musste sie sich eine Strategie überlegen, um auf sich aufmerksam zu machen, was ihr dann schließlich durch das Tragen außergewöhnlicher und glänzender Kleidung auch gelang.

Gleichwohl macht sie noch in diesem Segment deutlich, dass sie mit diesem Teil ihrer Vergangenheit abgeschlossen habe, und zwar insofern, als sie zum Ende darauf verweist, dass sie sich seit dieser Zeit sehr verändert und jene Ängste heutzutage nicht mehr habe.

5.3.3 „Immer etwas Glänzendes“

E: Tja, als ich so in der vierten oder fünften Klasse war, habe ich herausbekommen, wo meine Mutter ihr Geld versteckt hielt. Wissen Sie, immer wenn sie mal etwas Geld brauchte, ging sie halt dahin und nahm sich etwas heraus.

Aha, dachte ich damals, da hat sie also das Geld liegen!

Meist hat sie das Geld zum Einkaufen gebraucht. Da lag dann ein 10.000-Won-Schein (umgerechnet ca. 8 Euro), aber zur damaligen Zeit waren 10.000 Won echt eine ganze Menge Geld. Ja, schon damals war mein Vater mit seinem Geschäft ziemlich erfolgreich und brachte wirklich häufig einen ganzen Haufen Scheine mit nach Hause.

Tja, hin und wieder hab' ich mir dann mal einen 10.000-, ab und zu sogar mal einen 20.000-Won-Schein da raus genommen, bin in den Schreibwarenladen gelaufen und hab' mir all das gekauft, was ich gerne haben wollte.

Als Kind war ich immer ganz versessen auf Sachen, die in irgendeiner Art glänzten. Wissen Sie, glänzende Haarnadeln oder so Schultaschen aus Metall ... kennen Sie doch bestimmt, oder? Sie sind doch in meinem Alter, da müssen Sie doch auch mal so Metalltaschen gesehen haben, stimmt's?

I: Ja, die kenne ich.

E: Nun ja, damals kannte ich eben keine Schuldgefühle. Ich habe mir halt gedacht, dass es schon in Ordnung wäre. Ich meine, das Geld gehörte ja meiner Mutter und

sie kaufte ja auch etwas damit. Heute frage ich mich schon häufig, ob ich einfach viel zu unreif für mein Alter war.

In dieser kurzen Episode bekennt Frau Y., im Alter von acht oder neun Jahren ihre Eltern regelmäßig bestohlen zu haben. An einer anderen Stelle im Interview berichtet sie des Weiteren von einer Begebenheit, bei der sie Waren in einem Supermarkt entwendete. Diese Angewohnheit, Geld aus dem kleinen Versteck der Mutter zu entwenden, führte dazu, dass sie für ihr Alter stets über zu viel Geld verfügte, welches sie sodann für allerlei Kleinigkeiten wieder ausgab.

Es ist unverkennbar, dass sich ihr Hang zum Stehlen auch auf ihre Affinität zu glänzenden Gegenständen auswirkte – eine Neigung, die ja in späteren Jahren von großer Bedeutung für sie sein sollte. Es ist anzunehmen, dass sich ihr generelles Streben nach Wohlstand als Folge ihres in der Kindheit entwickelten Hangs zu funkelnden Gegenständen herausbildete. Auch ihr Wille, zielstrebig und leistungsorientiert zu arbeiten, kann auf dieses Streben zurückgeführt werden.

Das Erzählen dieser Geschichte macht deutlich, dass Frau Y. wirklich gewillt ist, der Interviewerin mit ihrer schonungslosen Offenheit und Ehrlichkeit zu helfen.

Zum Ende des Interviews geht Frau Y. auf ihren für die Doktorarbeit geleisteten Beitrag ein, die ja auf den verschiedenen Interviews basiert: „Nun ja, jetzt bin ich ziemlich müde. Wissen Sie, es ist sehr anstrengend, wenn man zwei oder drei Stunden lang von besonderen Begebenheiten aus seinem Leben erzählt. Es macht mir nichts aus, Ihnen von all den Peinlichkeiten und Schwierigkeiten meines Lebens zu erzählen, ich erzähle Ihnen alles gern (lacht auf) ... alles, wovon ich glaube, dass es für Ihre Doktorarbeit von Nutzen sein könnte. Weil ich mir schon, denke ich, einigermaßen ein Bild davon machen kann, was für eine wertvolle Arbeit Sie machen.“ Es ist offensichtlich, dass Frau Y. daran gelegen ist, bei dem Interviewtreffen eine Beziehung zwischen sich und der Interviewerin entstehen zu lassen.

Es stellt sich indes die Frage, warum Frau Y. in dieser Passage erwähnt, sie sei womöglich in ihrer Jugend noch ein wenig unreif gewesen, da sie ja an anderen Stellen des Interviews des Öfteren auf ihre früh entwickelte und ausgeprägte Reife hinweist. Sie setzt folglich ihre spezielle körperliche Entwicklung während der Grundschulzeit mit ihrem inneren Reifungsprozess in Verbindung, so dass sie sich auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung im Vergleich zu ihren Mitschülern als fortgeschrittener einschätzt.

5.3.4 „Ein Wink des Schicksals“

E: Also, als ich in die Oberschule kam, habe ich mir vorgenommen, mich wirklich völlig auf das Lernen zu konzentrieren. Es war nun einmal eine neue Umgebung, auch neue Voraussetzungen und somit war es mein Anliegen, mich zu einer guten, fleißigen Schülerin zu entwickeln.

Zu der Zeit gab es an meiner neuen Schule einen Geschichtslehrer, der, wenn ich es mal so sagen darf, nicht wirklich gut aussah. Er war klein, ein wenig dicklich und alles in allem eher hässlich. Allerdings verfügte der Mann trotz allem über einige Vorzüge: Er war sehr intelligent, hatte eine humorvolle Art zu reden und war aufgrund seiner ungeheuren Belesenheit nur unter dem Spitznamen „Das wandelnde Lexikon“ bekannt. Tja, und dazu kam dann natürlich noch, dass er unter den Lehrern der einzige noch übriggebliebene Junggeselle war.

Einmal saßen wir in seinem Unterricht und plötzlich rief eine meiner Freundinnen richtig laut in die Klasse: „Herr Lehrer, Herr Lehrer, Y. will Sie heiraten!!!“ Na, war das nicht ein ungeheurer Zufall? Die Wahrscheinlichkeit war doch 1:10.000 ... warum gerade ich? Wieso kam denn meine Freundin in dem Moment gerade auf mich? Wie Sie sich sicher vorstellen können, war ich völlig fassungslos und habe meiner Freundin zugeraunt: „Bist du denn verrückt geworden?“ Oh ja, da hat sie mir ins Gesicht geblickt und wusste, was sie da angerichtet hatte, so dass sie sich gleich wieder zu Wort meldete und rief: „Herr Lehrer, Herr Lehrer, Y. will sich schon wieder von Ihnen scheiden lassen!“ (lacht). Da antwortete er: „Ja, Kindchen, gegen eine Scheidung habe ich nichts einzuwenden ... aber erst nach unserer Hochzeitsreise!“

Ja, ja, er war damals schon ein humorvoller Mensch. Auf Grund dieser Begebenheit hat er sich aber meinen Namen gemerkt. Dass er sich unter all den Mädchen an der Schule ausgerechnet meinen Namen merkte, war für mich schon ein starkes Stück und ich hab' mich selbstverständlich sehr darüber gefreut. Nach diesem Wink des Schicksals habe ich begonnen, ihn wirklich zu mögen.

In dieser Passage erfährt man, dass Frau Y. ihren Geschichtslehrer auf der Oberschule kennenlernte und wie sich im Unterricht ein – gemäß ihrer Aussage – zukunftsweisender Zwischenfall ereignete. Frau Y. spricht im Zusammenhang mit dieser für den späteren Verlauf ihres Lebens so wichtigen Begebenheit von einem Wink des Schicksals, von einer Laune

der Fügung. Es sei ein unglaublicher Zufall gewesen, dass ihre Freundin den Mut bzw. die Dreistigkeit besessen habe, einfach so im Unterricht dazwischenzurufen und sie außerdem noch in jene Angelegenheit mit hineinzuziehen. Unverkennbar ist, dass diese Episode, so peinlich sie für Frau Y. in diesem Moment auch gewesen sein mag, insofern von entscheidender Bedeutung für ihren späteren Lebensweg war, als sie – womit sie wohl selbst am wenigsten gerechnet hätte – ihren Geschichtslehrer später heiraten sollte.

Es ist festzuhalten, dass Frau Y. hinsichtlich dieser Begebenheit von einem Wink des Schicksals spricht, da es sich bei ihrer Beziehung mit ihrem damaligen Lehrer nicht etwa um eine kurzlebige Affäre oder eine unbedeutende Phase des Verliebtseins handelte, sondern um eine Liebe, die bis zum heutigen Tag Bestand hat. Sie verdeutlicht dies, indem sie sagt: „Damals, als ich in die Mittelstufe ging, waren ich und ein paar andere Mädchen total verknallt in unseren Sportlehrer. Natürlich waren wir deshalb aufeinander eifersüchtig, aber irgendwie taten wir uns gegenseitig auch ein bisschen leid. Wir mochten halt denselben Lehrer, aber da konnte ja nichts draus werden. Sind solche kleinen Verwirrungen schon Fügung? Na ja, damals war unter den Mädchen, die wie ich verliebt waren, eine, die so circa ein Jahr älter war als ich. Mit der bin ich heute noch gut befreundet. Kann man das nicht auch als Fügung bezeichnen? Tja, das mit dem Lehrer, das konnte wirklich nicht gutgehen. Aber wir haben noch heute Kontakt.“

Es scheint, dass die Kontinuität bzw. die Langlebigkeit einer Beziehung darüber entscheidet, ob sie diese mit dem Schicksal in Verbindung bringt: Eine Beziehung wird somit in ihren Augen entweder vom Schicksal geleitet – und ist infolgedessen beständig – oder aber sie scheitert.

Interessant ist die Frage nach den Ursachen einer solchen Anschauung. Es wäre möglich, dass die Gründe hierfür in den Umständen zu finden sind, unter welchen die Ehe der Eltern zustande kam. Hierzu bemerkt sie: „Ja, ich glaube, dass es Fügung gewesen sein muss. Wenn die Fügung mit im Spiel ist, kann man heiraten, wenn nicht, dann geht's halt eben nicht. Nehmen Sie nur mal die Ehe meiner Eltern. Die Umstände, unter denen meine Mutter meinen Vater geheiratet hat, Mensch, das war schon etwas Besonderes. Wissen Sie, meine Mutter hatte sich anfangs mit meinem Vater eigentlich überhaupt nicht gut verstanden. Tja, aber wie das manchmal so geht, wurde sie irgendwann schwanger und hat ihn dann geheiratet. Mein Vater aber, der liebte meine Mutter so sehr, dass er sie am liebsten rund um die Uhr bei sich gehabt hätte. Sehen Sie, wenn das Schicksal da nicht ein wenig nachgeholfen hätte, dann wäre aus den beiden wohl nichts geworden.“

Bei Betrachtung dieser Angaben entsteht der Eindruck, als sei für sie die Vorstellung un-

erlässlich, das Schicksal habe ihr im Leben des Öfteren unterstützend zur Seite gestanden – gleichviel, ob es sich dabei um die Beziehung zu ihrem Ehemann, die Ehe ihrer Eltern oder aber um die Wahl ihrer Freundinnen handelt.

Gemäß der Auffassung von Frau Y. ist die Beziehung zu ihrem Mann folglich vorbestimmt gewesen. Schicksal bzw. Fügung dienen ihr augenscheinlich als Erklärungsmuster, um ihren Daseinszustand und ihr Glück zu rechtfertigen.

Des Weiteren lässt sich erkennen, dass Anerkennung von außen für sie von besonderer Wichtigkeit ist. So gibt sie an, das Positive an dem Zwischenfall im Unterricht habe insbesondere darin bestanden, dass der Lehrer sich nunmehr ihren Namen merkte, und dies obwohl es doch so viele andere Mädchen auf der Schule gab.

Auffällig ist, dass Frau Y. über weite Teile der Erzählung davon berichtet, wie sie Menschen kennenlernt und wie sich daraus soziale Beziehungen entwickeln. Gleichwohl scheint sie dabei stets über solche Beziehungen zu sprechen, die der Interviewerin für ihre Forschungsarbeit von Nutzen sein könnten.

Neben dem Begriff des Schicksals macht sie während des Interviews auch noch von einem anderen mit diesem in engem Zusammenhang stehenden Ausdruck häufig Gebrauch, nämlich jenem der „Entscheidung“.

5.3.5 „Entscheidung“ und Neuordnung ihres Leben: „Eigentlich hatte ich ja gar nicht vor zu studieren, aber ...“

E: Nun ja, eigentlich hatte ich ja gar nicht vor zu studieren, nein ... es war mir wichtig, nicht zu studieren. Einerseits lag dies wohl daran, dass ich schlichtweg keine große Lust dazu hatte, andererseits hatte ich sicherlich auch ziemliche Angst, im Studium zu versagen.

Sehen Sie, es war ja so, dass meine Noten nicht die besten waren, so dass ich, wenn überhaupt, nur auf eine weniger gefragte Universität hätte gehen können. Ach ja, erst war ich felsenfest davon überzeugt, dass sich mir die Möglichkeit, zur Uni zu gehen, gar nicht bieten würde. Wissen Sie, wenn ich mich mal wirklich auf das Lernen konzentrierte, war ich ziemlich gut ... aber meistens war das halt nicht der Fall. Na ja, wie gesagt, deshalb ging's mit meinen Noten in der Schule auch immer auf und ab, richtig wie bei einer Sinuskurve.

Meine Schulnoten waren ja mal so, mal so ... ein ständiges Auf und Ab. Deshalb habe ich dann irgendwann mit dem Schwimmen angefangen, um den Sprung auf

eine Sporthochschule zu schaffen. Damals war ich der Ansicht, dass es sicherlich einfacher wäre, mit meinem Körper gute Leistungen zu erbringen als mit meinem Kopf, verstehen Sie? Da dachte ich, dass es mir so leichter fallen würde, auf eine Hochschule zu kommen. Aber ich habe dann doch schnell gemerkt, dass es fast genauso hart und schwierig war.

Tja, ich habe schließlich einfach gesagt, dass mir nicht mehr viel daran läge, überhaupt zur Universität zu gehen. Irgendwann hat mich mein Geschichtslehrer darauf angesprochen und mich nach meinen Beweggründen für eine solche Entscheidung gefragt. Er sagte mir, dass ich unwahrscheinlich tolle Erfahrungen an einer Universität sammeln könnte. Aber meine Noten! Ach, das war ein Graus.

Nun ja, ich habe mich letztendlich an der Universität S. für das Fach Familienwissenschaft beworben, weil dort die Zulassungsbedingungen am einfachsten zu bewältigen waren. Warum ausgerechnet Familienwissenschaft? Also, so ganz genau weiß ich das nicht ... schien mir eben am einfachsten zu sein. Ich muss zugeben, dass ich in diesem Moment viele Dinge nicht klar und deutlich überblicken konnte. Der Grad des Bildungsniveaus der Eltern ist doch in solchen Situationen besonders wichtig, meinen Sie nicht auch? Meine Eltern konnten mir keinen guten Rat geben und meinem damaligen Klassenlehrer ist auch nicht besonders viel dazu eingefallen. Tja, was wäre wohl geworden, wenn ich mich damals anders entschieden hätte? Wenn ich Sozialpädagogik anstelle von Familienwissenschaft gewählt hätte?

Tja, aber schließlich weckte das Studium an der Universität in mir meinen tief verborgenen Lerneifer und es hat dann auch wirklich Spaß gemacht, Familienwissenschaften zu studieren. Jaja, ich bin eben eine richtige Spätentwicklerin, nicht wahr?

Von Beginn an war ich von der Leistung her immer ganz oben in meinem Jahrgang. Ich habe mein Studium dermaßen schnell absolviert, dass ich noch nicht einmal Studiengebühren zahlen musste. Nun, und dann habe ich weiterstudiert.

Frau Kang! Ist es nicht so, dass bestimmte Entscheidungen und die darauf folgenden Ergebnisse dieser Entscheidungen den Verlauf unseres gesamten Lebens bestimmen? Und ist es nicht manchmal so, dass wir uns über die gesamte Tragweite einiger unserer Entscheidungen oft gar nicht richtig im Klaren sind?

In dieser Passage wird ersichtlich, dass Frau Y. zu Beginn ihres Studiums eine enorme Wandlung durchläuft, die Wandlung von einer Person, die sich regelrecht gegen ein Stu-

dium an einer Universität sträubt, zu einer Frau, die durch bestechende akademische Leistungen zu einer herausragenden Studentin heranreift.

Frau Y. gibt an, dass sie zu dem Zeitpunkt, als sie sich schließlich doch noch zu einem Studium entschloss, noch keine genauen Vorstellungen oder Wünsche hinsichtlich des zu belegenden Studienfaches hatte. Zudem war sie der Meinung, dass sie wegen ihrer nicht allzu guten schulischen Leistungen ohnehin keine Chance haben werde, an einer guten bzw. renommierten Universität zugelassen zu werden. Aufgrund dieses Umstandes überlegte sie sich, ein Sportstudium mit dem Schwerpunkt Schwimmen an einer Sporthochschule zu beginnen; um die Aufnahmeprüfung bestehen zu können, trainierte sie anschließend eine Zeitlang.

Eine Unterhaltung mit ihrem Geschichtslehrer – welcher sie auf die zahlreichen damit verbundenen Möglichkeiten hinweist – bewegte sie indes dazu, ihre Meinung zu ändern und sich an verschiedenen Universitäten zu bewerben. Aufgrund ihres mäßigen Notendurchschnitts musste sie sich jedoch für eines der Studienfächer entscheiden, für welches ein weniger guter Notendurchschnitt ausreichend war. Hinsichtlich des schließlich getroffenen Entschlusses, Familienwissenschaften zu studieren, ist die Vermutung naheliegend, dass dieser Entscheidung traditionelle weibliche Rollenbilder zugrunde lagen.

Ihre Ausführungen in dieser Passage schließt Frau Y. mit der Bemerkung ab, dass ihr das niedrige Bildungsniveau der Eltern bewusst geworden sei, als sich mit der Wahl des Studienfaches auseinandersetzen musste.

Erst als sie in dieser schwierigen Situation auf Hilfe angewiesen war, habe sie verstanden, von welchem großem Einfluss die Familie sowie das gesamte Umfeld sein können und wie sehr man beim Treffen wichtiger Entscheidungen auf Unterstützung angewiesen ist. Zu Beginn ihrer Haupterzählung verweist Frau Y. einmal auf den Umstand, dass sich ihr Vater seinen ganzen Reichtum mit der eigenen Hände Arbeit erworben hatte, ein Umstand, der Rückschlüsse auf die soziale Herkunft zulässt.

In diesem Segment macht Frau Y. ihren Eltern aufgrund deren mangelnder Bildung mittelbar Vorwürfe, da sie ihr bei dieser für den weiteren Lebensweg so bedeutsamen Entscheidung keinerlei Orientierungshilfe bieten konnten und sie mit der Last der Verantwortung bzgl. der zu treffenden Entscheidung alleine ließen. Einen Gegensatz dazu stellt hingegen in den Erzählungen von Frau Y. der ehemalige Geschichtslehrer dar, der ihr mit Rat zur Seite stand und ihr empfahl, sich die mit einem Hochschulstudium verbundenen Möglich-

keiten nicht entgehen zu lassen.

Auch in der Folgezeit verließ sie sich immer wieder auf die von Lehrern bzw. Professoren gegebenen Ratschläge, so beispielsweise, als sie vor der Entscheidung stand, nach Erwerb ihres Bachelorabschlusses ihr Studium mit einem Masterstudiengang fortzusetzen.

Es ist unverkennbar, dass für Frau Y. langfristiger Erfolg, eine sichere Position in der Berufswelt und die Etablierung in der gehobenen Mittelschicht von besonderer Bedeutung sind. Um dies zu erreichen, orientiert sie sich vornehmlich an Personen, die älter als sie selbst sind und über eine größere Erfahrung verfügen, damit diese ihr gleichsam den zu beschreitenden Weg aufzeigen und sie auf mögliche Schwierigkeiten hinweisen können. Einerseits ist ihr Entschluss, dem Rat des von ihr verehrten Geschichtslehrers zu folgen, nachvollziehbar, zumal sie im Laufe ihrer Oberschulzeit in diesem gewissermaßen eine Leitfigur sah und sein Wort folglich Gewicht besaß; andererseits jedoch ließe sich bemängeln, dass sich Frau Y. in diesen für ihr weiteres Leben so bedeutenden Situationen zu sehr von außen steuern und beeinflussen lässt. Diese Fremdeinwirkung ist auch an anderen Stellen des Interviews zu beobachten, dort jedoch stets mit dem Zusatz, das Schicksal habe es wohl so gewollt.

Ein weiterer interessanter Aspekt in dieser Passage betrifft das Schwimmen. Frau Y. begann zu schwimmen, um gegebenenfalls ein Sportstudium beginnen zu können. Sie gibt an, davon ausgegangen zu sein, es werde ihr leichter fallen, mit dem Körper als mit dem Kopf gute Leistungen zu erzielen. Diese Auffassung jedoch, dem sportlichen Bereich eine größere Bedeutung beizumessen als dem intellektuellen, ist ihr indes keineswegs neu. Aufgrund ihres für ihre Altersgruppe weit entwickelten Körpers empfahl ihr bereits in der Grundschule ein Sportlehrer, in einen Turnverein einzutreten, was jedoch erwähnenswerten Widerstand der Eltern scheiterte, welche – entsprechend der in der koreanischen Gesellschaft weitverbreiteten Auffassung – den sportlichen Bereich für weitaus weniger wichtig erachteten als schulische Bildung.

Ihre eigene Ansicht unterscheidet sich hiervon nicht grundsätzlich, da ihre Ausführungen erkennen lassen, dass der Sport bzw. das Schwimmen für sie im Wesentlichen lediglich eine Notlösung darstellten.

Interessant ist zudem, dass die Vorstellung eines Universitätsstudiums zunächst nicht in Verbindung mit einem Wunschberuf gebracht wird. Im Verlauf ihrer Erzählung über Kindheit, Pubertät und Zeit in der Oberschule erwähnt sie kein einziges Mal, wie sie sich im Einzelnen ihre berufliche Zukunft und ihr Leben nach Beendigung der Schule vorstellte. Es stellt sich folglich die Frage, ob sie etwa erst zu Beginn ihres Studiums damit anfang,

sich Gedanken über ihren beruflichen Werdegang zu machen. Dieser Eindruck wird dadurch bekräftigt, dass sie von sich selbst behauptet, eine Spätentwicklerin gewesen zu sein. Zum Schluss ihrer Ausführungen in diesem Teil wendet sich Frau Y. erneut jener als Blütezeit empfundenen Phase ihres Lebens, dem Studium, zu, welches durch hervorragende Leistungen gekennzeichnet ist und durch den Umstand, dermaßen schnell studiert zu haben, dass sie keinerlei Studiengebühren zu zahlen hatte.

Die Wandlung zu einer der besten Studentinnen ihres Jahrgangs ließe sich mit dem Begriff „Wandlungsprozess“ (Schütze 1981) definieren. Als Grund für diese plötzliche Entwicklung gibt Frau Y. an, dass die Verhältnisse an der Universität in ihr die Neigung zu lernen geweckt hätten.

In dieser Passage ist nicht erkennbar, dass ihre anfängliche Unsicherheit hinsichtlich des Studiums und der Universität letzten Endes zu ihrem Entschluss beitrug, das Studium fortzusetzen, sie somit also weiter studierte, ohne eine genaue Vorstellung von dem später zu ergreifenden Beruf zu haben. Die Tatsache, dass sie sich in nur so kurzer Zeit von einer eher mittelmäßigen Schülerin zu einer hervorragenden Studentin entwickelte, bestärkte sie in ihrem Vorhaben, das Studium weiterzuführen, um somit einen um Masterabschluss und Dokortitel erweiterten akademischen Grad zu erwerben. Das in diesem Segment zum Ende häufig auftretende Wort „Entscheidung“ ließe sich folglich auch zweifelsohne durch das Wort „Fügung“ oder „Schicksal“ ersetzen.

5.3.6 „Verdammt, jetzt ist es eigentlich auch völlig egal, wen ich letztendlich heirate!“

E: Nun, als ich dann nach meinem Abschluss den Masterkurs besuchen wollte ...
Nein, ich fange anders an. Also, mein Vater ist ein eher bescheidener Mensch und zudem ist er noch sehr sparsam, obwohl er sich eigentlich aufgrund seiner großen Ersparnisse wesentlich mehr erlauben dürfte. Stellen Sie sich mal vor, er geht gar so weit, Regenwasser in der Badewanne zu sammeln und sich dann damit zu waschen! Tja, aber unsere Generation verhält sich doch bei solchen Dingen vollkommen anders, nicht wahr?

Ich, zum Beispiel, kümmere mich nicht großartig ums Wasser und dreh' beim Duschen die Hähne immer voll auf.

Damals fragte mich mein Vater etwas skeptisch, ob es denn unbedingt sein müsse, dass ich noch weiter studiere und ob mir mein bisheriges Studium nicht gut genug

gewesen sei. Da habe ich mir schon gedacht, dass ich von der Seite meines Vaters wohl eher wenig Unterstützung zu erwarten hätte. Aber was sollte ich dann machen? Irgendwann habe ich mir überlegt, dass es für mich bestimmt auch möglich sei, nach einer Heirat weiter zu studieren.

Na ja, zur damaligen Zeit hatte ich einen Freund, der mir zwar ständig seine Liebe schwor, der sich jedoch vorgenommen hatte, sein Studium in den USA zu Ende zu bringen. Von der Idee, mit ihm zu gehen, war ich jedoch nicht so begeistert, obwohl ich eigentlich fest dazu entschlossen war, ihn zu heiraten. Aus einer Laune heraus habe ich irgendwann meinem Geschichtslehrer aus der Oberschule von meinem Dilemma erzählt, weil er mir ja schon früher einmal zur Seite gestanden hatte.

Und was soll ich Ihnen sagen, der unverschämte Kerl hat Witze über meine verwickelte Lage gemacht und allen Ernstes gesagt, ich solle doch anstatt dieses Jungen lieber ihn heiraten. Ja, und wie es manchmal so kommt, habe ich ihn dann tatsächlich einen Monat später geheiratet (lacht zwei Sekunden).

Ich bin mir natürlich schon darüber im Klaren, dass der Altersunterschied zwischen uns riesig ist. Also, wirklich normal ist das nicht (lacht)! Ich stand schon so ein wenig an einem Scheideweg und musste mir überlegen, was ich eigentlich genau wollte. Mit meinem damaligen Freund, der dann später nach Amerika gegangen ist, hatte ich ja schon über die Aufgabenverteilung im Haushalt für die Zeit nach der Hochzeit gesprochen. Zu ihm habe ich Dinge wie: ‚Hör mal, das Wäschewaschen und Aufräumen übernehme ich, aber mit der Küche will ich nichts zu tun haben!‘ gesagt. Tja, aber schließlich ist dann doch einiges anders gelaufen, nicht wahr?

Ich muss zugeben, dass, wenn mein damaliger Freund mich darum gebeten hätte, mit ihm in die USA zu gehen, ich es wohl gemacht hätte, obwohl mir nicht so ganz wohl bei der Sache gewesen wäre. Ich hätte ihn wohl auch vor seiner Abreise geheiratet, wenn er nur um meine Hand angehalten hätte.

Aber als der dann ... als er ... na ja, als er dann weg war, habe ich mir gedacht: ‚Verdammt, jetzt ist es eigentlich auch völlig egal, wen ich letztendlich heirate!‘

In diesem Segment berichtet Frau Y. von den Umständen, die letzten Endes dazu führten, dass sie ihren einstigen Geschichtslehrer heiratete. Bevor sie jedoch hierauf zu sprechen kommt, verliert sie sich erst in Nebenschauplätzen, die nicht direkt mit dem Kern der Geschichte im Zusammenhang stehen: Sie spricht über die Einstellung des Vaters zu ihrem Studium und über die Reiseabsichten ihres ersten Freundes.

Der eigentliche Ausgangspunkt dieses Erzählsegments ist ihr Vorhaben, ihr Studium mit einem Masterkurs fortzusetzen. Da der Vater sich nicht in ihre Lage versetzen konnte und es ihm nicht möglich war nachzuvollziehen, warum sie weitere Jahre an der Universität verbringen wollte, konnte sie mit weiterer finanzieller Unterstützung der Eltern nicht mehr rechnen, woraufhin sie eine Heirat nicht mehr vollkommen ausschloss. Es ist offensichtlich, dass sie davon ausging, dass in einer Ehe der Mann für den Unterhalt der Familie aufkommen müsse und sie infolgedessen genügend Zeit haben werde, sich ihrem Studium zu widmen.

In der Folge leitet sie zu dem Erzählsegment über, welches von ihrem ersten Freund handelt und dessen Schilderung ihr besonders schwer zu fallen scheint. Am Ende dieser Passage entsteht zunächst der Eindruck, als fühle sich Frau Y. aufgrund der „Zugzwänge des Erzählens“ (vgl. Schütze 1977; vgl. 5. 5.) dazu veranlasst, über die genauen Hintergründe im Hinblick auf das Verhalten ihres Freundes zu berichten; sie bricht diese Geschichte jedoch ab, da es ihr offensichtlich nicht möglich ist, unbefangen und offen darüber zu berichten.

Die Vermutung ist naheliegend, dass sie dabei auf ein schmerzvolles Ereignis, kurz vor der endgültigen Abreise ihres Freundes in die USA, Bezug nehmen wollte. Sie fühlt sich offensichtlich verpflichtet, über diese für sie schwierige Situation zu berichten, sträubt sich im Grunde genommen aber dagegen, so dass sie stattdessen eine Hintergrundkonstruktion zu entwerfen versucht.

Die Tatsache, dass sie über die Trennung von ihrem damaligen Lebensgefährten nur in einem kurzen, eingelagerten Erzählsegment spricht, lässt darauf schließen, wie schwer es ihr nach wie vor noch fällt, sich mit diesem Ende der Beziehung auseinanderzusetzen, es einzuordnen und darüber zu reden. Dass es ihr unmöglich zu sein scheint, detaillierter auf die genauen Umstände der Trennung einzugehen, legt die Vermutung nahe, dass ihrem Unwillen gewissermaßen eine Blockade zugrunde liegt, die sie daran hindert, sich vollständig mit dem Erlebten auseinanderzusetzen. Eine derartig intensive Reaktion auf ein Geschehen in der Vergangenheit lässt sich ansonsten zu keinem anderen Zeitpunkt des Interviews erkennen. Möglicherweise erlebte sie infolge dieser Trennung ein Trauma, das sie bis heute nicht überwunden hat.

Ihr Verhalten ließe sich darüber hinaus als eine Form der Entdramatisierung werten, bei welcher Frau Y. zur besseren Bewältigung dieses einschneidenden Ereignisses dieses als

weitaus weniger bedeutend beschreibt, um ihm damit in gewisser Weise den Schrecken zu nehmen. Auch die darauffolgende Entscheidung, ihren ehemaligen Geschichtslehrer zu heiraten, spielt sie mit einer eher nichtssagenden Bemerkung herunter, ohne weiter auf ihre wahren Beweggründe einzugehen.

Es mag Zufall sein, dass jener Lehrer aus der Oberschulzeit, mit welchem sie sich so gut verstand, ihr nur einen Monat nach der Abreise ihres Freundes einen Heiratsantrag macht und sie diesen auch annimmt. Ganz im Gegensatz zu der weitestgehend im Dunklen gehaltenen Trennungsgeschichte geht Frau Y. im weiteren Verlauf des Interviews recht detailliert auf die Vorbereitungsphase der Hochzeit ein. So lässt sich sagen, dass er Frau Y. wohl zum rechten Zeitpunkt einen Antrag machte, da sie somit relativ schnell einen völlig neuen Abschnitt ihres Lebens beginnen und zuversichtlich in die Zukunft blicken konnte.

Ein weiteres Beispiel dafür, dass Frau Y. ein Gespür dafür zu haben scheint, günstige Gelegenheit zu erkennen und diese dann auch zu ergreifen, verdeutlicht die folgende Geschichte: Nach Beendigung des Studiums wurde einer Kommilitonin von Frau Y. eine Arbeitsstelle an einem Institut angeboten, welches sich mit der wissenschaftlichen Erforschung der Seniorenbetreuung befasste. Diese Kommilitonin jedoch sagte ab, so dass Frau Y. ihre Chance erkannte und die Arbeitsstelle annahm. Im Verlauf dieser Arbeit bekam sie zunehmend einen Einblick in die Welt der Altenpflege und begann infolgedessen, sich wirklich ernsthaft mit diesem Thema auseinanderzusetzen, was zu ihrem Entschluss führte, einen Masterkurs anzuschließen mit der Seniorenbetreuung als Studienschwerpunkt.

Frau Y. schließt diese Passage mit den Worten ab: „Verdammt, jetzt ist es eigentlich auch völlig egal, wen ich letztendlich heirate!“ ab. Das auf diese eher teilnahmslos wirkende Aussage folgende Lachen macht einen unbeholfenen Eindruck, ist unsicher, zweifelnd und deplatziert. Es lässt auf eine emotionale Distanz der Erzählerin im Hinblick auf die evaluativen Textteile schließen wie auch auf den gezwungen anmutenden Versuch, die negative Stimmung – durch die Erzählung jener unangenehmen Ereignisse ausgelöst – möglichst schnell wieder vergessen zu machen.

5.3.7 „Eigentlich wollte ich weiter Altenpflege studieren, aber ...“

E: Jetzt ... der Traum ... ach ich ... also, ich führe ja schon irgendwie ein besonderes Familienleben, nicht wahr? Und was das Studium betrifft, wollte ich ja eigentlich nie wirklich studieren, aber ... tja, wie es halt manchmal so ist, habe ich eben ange-

fangen, Familienwissenschaft zu studieren.

Nun ja, bei dem Thema für meine Promotion hatte ich mich zunächst einmal auf das generelle Thema Seniorenpflege festgelegt. Aber, wissen Sie, da gab's welche, die vor den Neuen immer angeben mussten und die dann die Anfänger regelmäßig ausgrenzten. Und außerdem gibt es ja unzählige Leute, die promovieren wollen, so dass ... tja, und dann war da ja auch noch diese Beschränkung der freien Plätze. Also, was ich eigentlich sagen will, ist, dass ich das Gefühl hatte, dass in diesem Fachbereich Promovierende eigentlich völlig überflüssig waren.

Na ja, also während ich auf meinen Platz wartete, kam ich irgendwann mit dem Thema Seniorenbildung in Kontakt, woraufhin mein Interesse hierfür stetig wuchs. So kam ich schließlich dazu, an der Universität P. einen Kurs zu besuchen, bei dem das Thema Seniorenpflegemanagement besprochen wurde und welcher von Herrn Professor L. unterrichtet wurde. Im Laufe des Kurses erfuhr Professor L. irgendwie von meinem großen Interesse für alte Menschen und auch, dass ich schon an einer anderen Universität eine Abschlussarbeit zu genau diesem Themenbereich geschrieben hatte.

Wie Sie ja sicherlich wissen, braucht ein Professor immer ziemlich viele Leute, mit denen er arbeiten kann ... dazu kam, dass er neu an der Universität war ... na ja, kurzum, er hatte relativ wenige Mitarbeiter. Ja, und obwohl ich damals nur eine gewöhnliche Teilnehmerin in einem seiner Kurse war, habe ich dann schließlich damit angefangen, ihm ein wenig bei der Arbeit an seinen Projekten zu helfen. Er hat mich damals letztendlich darauf gebracht, dass es neben der Seniorenfürsorge noch viele andere Bereiche gibt, denen man sich widmen und in denen man sich engagieren kann. Eben nicht nur die soziale Wohlfahrt, sondern auch pädagogische Perspektiven ... alles in Bezug auf Pädagogik.

In diesem abschließenden Teil der Haupterzählung bilanziert Frau Y. ein wenig die Geschichte ihres eigenen Lebens und realisiert, dass sich diese unter den Begriff des „Queerinstiegs“ zusammenfassen ließe, da das Prinzip des unvorhergesehenen Seiteneinstiegs unter anderem bei der Wahl ihres Studienfaches, bei ihrer Heirat und sogar beim Suchen und Finden des Themas für ihre Promotion erkennbar ist.

Frau Y. beginnt die Erzählung in dieser Passage mit den Worten „der Traum“, auf welchen sie jedoch eigenartigerweise in der Folge nicht weiter eingeht, sondern stattdessen direkt auf eine nähere Beschreibung der Entscheidungsfindung hinsichtlich des weiteren Stu-

diums und des Promotionsthemas umschwenkt. Die Art, wie sie von ihrem Familienleben bzw. von ihrem Leben an der Universität erzählt, lässt vermuten, dass diese miteinander in Konflikt stehen und dass es ihr schwerzufallen scheint, ihre Familie und ihr Studium miteinander in Einklang zu bringen. Im Grunde genommen hat sie jedoch keine andere Möglichkeit, als diese beiden Pole nach Möglichkeit zu vereinbaren, zumal ja erst ihre Familie die finanziellen Rahmenbedingungen schuf, die es ihr ermöglichten, ihr Studium fortzusetzen. Erst durch die Heirat erlangte sie die notwendige finanzielle Unabhängigkeit, um den zeitaufwendigen Masterkurs besuchen zu können.

Als sie dann bereits im Begriff ist, von ihrem Traum zu erzählen, hält sie plötzlich inne und sagt lediglich: „ach, ich (...)“. Es scheint ihr nicht möglich, auf diesen Traum einzugehen, bevor sie nicht zuvor ausführlich über andere in ihrem Leben vorgelagerte Kapitel gesprochen hat, da sie der Meinung zu sein scheint, dass andernfalls das schwierige, kontrastive Verhältnis, welches zwischen Studium und Familie besteht, nicht verstanden werden könne. Erneut verweist sie darauf, dass es anfangs aufgrund der eher mäßigen Leistungen in der Oberschule keinesfalls ihr Wunsch war, ein Studium aufzunehmen. Schließlich habe sie sich dann aber doch dazu entschlossen, Familienwissenschaften zu studieren, ein Studienfach, welches sie wegen seiner Nähe zum praktischen Familienleben als für Frauen geradezu geschaffen betrachtete. Es ist möglich, dass sie sich zu Beginn ihres Studiums nicht bewusst war, dass ihr dieses Studienfach ermöglichen würde, die Kluft zwischen Familie und Studium zu überbrücken. Auch lässt sich bei näherer Betrachtung der Umstände, unter welchen sie ihr Studium begann, eines ihrer Wesensmerkmale erkennen: Wenn sie sich etwas selbst nicht zutraut, versucht sie es erst gar nicht, in die Tat umzusetzen; wenn sie hingegen zuversichtlich ist, dass ihr ein bestimmtes Unterfangen gelingen könnte, ergreift sie umgehend die sich ihr bietende Gelegenheit.

Im Verlauf ihres Studiums traten erneut Schwierigkeiten auf, als sie sich auf ihre Promotionsarbeit zum Thema Seniorenpflege vorbereitete. Angesichts dessen, dass sie sich ein Studium ursprünglich selbst nicht zutraute, ist der Umstand, dass sie nun dabei ist, in einem solch schwierigen Bereich zu promovieren, durchaus beachtenswert. Inmitten ihrer Erzählung macht sie jedoch eine etwas merkwürdig anmutende Bemerkung, dass nämlich Studienanfänger von älteren Kommilitonen unterdrückt bzw. ausgegrenzt würden, zudem zu viele Studenten ihr Studium mit einer Promotion abschließen wollten. In dieser Äußerung könnte jedoch der eigentliche Grund zu finden sein für den Wechsel ihres Promotionsthemas von der Seniorenpflege zur Seniorenbildung. Des Weiteren weist sie mit di-

esem Satz auf die für sie schwierigen universitären Integrationsbedingungen hin bzw. darauf, dass es für sie etwas Besonderes war, es ungeachtet all der widrigen Umstände bis zur Promotion geschafft zu haben. Sie macht darauf aufmerksam, dass sie sich aufgrund der Tatsache, von einer weniger etablierten und angesehenen Universität auf die renommierte Universität P. gewechselt zu sein, Schwierigkeiten ausgesetzt fühlte. Sie verweist somit darauf, dass sie letzten Endes das geschafft habe, was viele Studenten vergeblich anstreben, nämlich zu promovieren.

Dadurch, dass sie die Umstände nennt, unter welchen ihr Professor auf sie aufmerksam wurde – nämlich, dass er zu wenige Mitarbeiter hatte und sie zufälligerweise zu jener Zeit diesen neuen Kurs besuchte –, unternimmt sie den Versuch, den Wechsel ihres Promotionsthemas nachvollziehbar zu machen. Auch bei dieser Gelegenheit ist erneut das von ihr häufig praktizierte Prinzip des Seiteneinstiegs deutlich erkennbar.

Ebenfalls lässt sich in diesem Zusammenhang beobachten, dass Frau Y. sehr häufig ihr eigenes Handeln sowie die selbst erbrachten Leistungen kleinredet, ferner, dass sie darum bemüht ist, sich selbst als nicht zu forsch und fordernd darzustellen, vermutlich um dem allgemeinen Frauenbild in der koreanischen Gesellschaft zu entsprechen. Es scheint ihr wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass sie es war, die von höhergestellten, männlichen Personen angesprochen wurde, dass ihr zukunftsreiche Gelegenheiten angeboten wurden und dass somit nicht sie selbst die Initiative ergriff. In ihren gesamten Ausführungen wird deutlich, dass Frau Y. eigentlich eine sehr lebenslustige, aktive junge Frau ist. Gleichwohl ist bei bestimmten Gelegenheiten erkennbar, dass ihr sehr viel daran liegt, mit dem in der koreanischen Gesellschaft vorherrschenden Bild der passiven Frau im Einklang zu stehen. Des Weiteren stellt sie die Begleitumstände ihres Themenwechsels so dar, als habe ihr Professor sie erst überreden müssen, da er ihre Mitarbeit für seine Forschungsarbeiten dringend gebraucht habe, auch betont sie, ihr Beitrag zur Forschungsarbeit sei lediglich sehr gering, obwohl dies im Grunde nicht den Tatsachen entspricht.

5.3.8 „Die zwischenmenschlichen Beziehungen“

I: Sie haben den Begriff der „zwischenmenschlichen Beziehungen“ erwähnt. Was genau meinen Sie damit?

E: Also, ich ... nun ja, ich habe mehrmals ... mh, ich ... tja, wie kann ich Ihnen das erklären? Sehen Sie, Seniorenbildung ist ja nicht das Gleiche wie eine ganz normale schulische Ausbildung, es ist mehr eine Art soziale Maßnahme, nicht wahr?

Es ist schon ein paar Jahre her, da habe ich mal zwei aufeinanderfolgende Computerkurse beim Arbeitsamt belegt. Na ja, und mal ganz abgesehen von der Tatsache, dass ich dort natürlich einiges zu Computern und sonstigen neuen Technologieförmern gelernt habe, lernte ich dort einige der anderen Teilnehmer besser kennen ... einfach durch den Besuch des Kurses. Kenntnisse zu vertiefen und seinen Horizont in technischen Dingen zu erweitern ist ja schön und gut, aber ich fand es wesentlich wichtiger, dass ich während dieser Kurse mein soziales Netz und meinen Freundeskreis ausbauen konnte. Die anderen Kursteilnehmer haben mich richtig motiviert. Schauen Sie mal, es gibt ja niemanden, der alles kann. Kein Mensch kennt sich gleich gut in allen Fachgebieten aus, nicht wahr? Tja, wenn man mal in eine Situation gerät, in der man Hilfe benötigt, dann ist es immer gut, wenn man jemanden kennt, der einem den Rücken stärken und mit Rat und Tat zur Seite stehen kann. Ich finde es immer toll, neue Leute kennenzulernen, auf die man, wenn es drauf ankommt, zurückgreifen kann.

(...)(...)

Ja, auch mit den Leuten von meiner ersten Arbeitsstelle, dem Institut, die ich ja auf ganz unterschiedliche Weise kennengelernt habe, habe ich noch heute Kontakt. Ich verstehe mich noch richtig gut mit einigen von denen. Als ich mich in der schwierigen Lage befand, entscheiden zu müssen, ob ich weiter studieren sollte oder nicht, haben sie sich viel Zeit für mich genommen, sich meinen Kummer angehört und mir danach dann geholfen. Auch in dem Kurs, den ich jetzt in dem Weiterbildungszentrum leite, halte ich es für wichtig, auch außerhalb der Kurse etwas mit den Teilnehmern zu machen. Es gibt da zwar welche, die das nicht so ganz nachvollziehen können, aber mit so was muss man sich dann eben auseinandersetzen, richtig?

Ja, ja, man kann schon mit Fug und Recht behaupten, dass mir Beziehungen,

zwischenmenschliche Beziehungen, ganz besonders wichtig sind. Natürlich muss man sich in den Kursen auch neuen Themen widmen ... aber ich finde es halt unheimlich spannend, mich mit Menschen zu beschäftigen und zu erfahren, was sie in ihrem Leben schon alles erfahren und gelernt haben.

(...) (...)

Deshalb versuche ich in allen Situationen, die zwischenmenschlichen Beziehungen anderer stets zu berücksichtigen ... das geht natürlich nicht immer zu 100 %, aber es ist wichtig, sich diesbezüglich Mühe zu geben. Darauf achte ich auch heute noch.

In diesem Teil der Nachfragephase beschreibt Frau Y. ihr Verhältnis zu den Menschen in ihrem Umfeld, die ihr ein Gefühl von Sicherheit vermitteln und ihr den Rücken stärken. Sie berichtet, dass sie während des Besuchs einer Weiterbildungsmaßnahme im IT-Bereich erfahren habe, wie hilfreich und wohltuend gute Beziehungen zu den Menschen in der unmittelbaren Umgebung seien. Es ist festzustellen, dass auch ihr heutiges Verhalten bei den Weiterbildungsveranstaltungen von diesen Erfahrungen wesentlich beeinflusst ist.

So dienen und dienen diese Weiterbildungsmaßnahmen Frau Y. dazu, soziale Netzwerke aufzubauen bzw. Personen kennenzulernen, auf die sie sich in Notlagen stützen kann. Das zu vermittelnde Wissen und die Kursinhalte scheinen für sie dabei eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, zumal sie mehrmals in Bezug auf diese Veranstaltungen darauf hinweist, dass ihr insbesondere die Teilnehmer außerordentlich wichtig seien.

Um ihren Entschluss, sich im Bereich der Seniorenbildung zu engagieren, zu veranschaulichen, lässt sich Folgendes festhalten: Bereits von ihrer älteren Schwester wurde sie im Vergleich mit den gleichaltrigen Mitschülern als reifer bzw. gesetzter angesehen; des Weiteren besteht ihr derzeitiger Freundeskreis – schon allein wegen ihres weitaus älteren Ehemannes – vorwiegend aus älteren Menschen, ihr gesamtes Umfeld besteht somit zu einem bedeutenden Teil aus sie an Jahren übertreffenden Menschen. Die Vermutung ist folglich naheliegend, dass ihr häufiger Umgang mit diesem Personenkreis wesentlich dazu beigetragen hat, sich schließlich für das Themenfeld der Seniorenbildung zu entscheiden.

Dass sie in ihren Ausführungen allgemein dem Aspekt der Beziehung zu anderen Menschen eine dermaßen große Rolle beimisst, lässt sich erwähnenswertenmaßen wohl auf den Umstand zurückführen, dass ihr ein ausgedehntes soziales Netzwerk das Gefühl von Sicherheit vermittelt, da ihr dieses die Gewähr zu bieten scheint, sich – sollte sie sich einmal in einer

Zwangslage befinden – auf eine möglichst große Personengruppe stützen zu können. Dabei ist bemerkenswert, dass ebendiese daraus resultierende gegenseitige Unterstützung das wesentliche Merkmal zu sein scheint, durch welches sich ihre Beziehungen zu anderen Menschen hauptsächlich auszeichnen, hingegen jedoch gemeinsamen Erlebnissen bzw. Erfahrungen eher wenig Bedeutung eingeräumt wird. Folgerichtig gilt ihr Augenmerk bei der Beschreibung ihrer Freundschaften im Wesentlichen dem Aspekt gemeisterter schwieriger Situationen, wodurch unweigerlich der Eindruck entsteht, als sei ein solches Beziehungsgeflecht für sie unabdingbar und als mache sie von diesem zudem in völlig pragmatischer Weise Gebrauch.

Frau Y. leitet sodann mit der Feststellung, es sei ihr wichtig, zwischenmenschliche Beziehungen zu pflegen, zum nächsten Argumentationsstrang über:

E: Wie wir wissen, ist die Methodik bei den zwischenmenschlichen Beziehungen heutzutage weiter entwickelt. Zwischenmenschliche Beziehungen spielen eigentlich ja bei allem eine ganz entscheidende Rolle ... natürlich auch in einer Gemeinschaft wie der Familie.

5.4 Zusammenfassung

- Theoretisierung hinsichtlich biographischer Handlungsschemata
- Anpassungsstrategie: „In der Praxis liegt meine Stärke“
- Pragmatische Individualisierung: „Die Fledermaus“

5.4.1 Theoretisierung hinsichtlich biographischer Handlungsschemata

E: Wissen Sie, alles hat seine Zeit. Ich meine, der Verlauf meines Studiums ... wie ich dazu kam, das Fach der Familienwissenschaften weiter zu studieren ... ich habe das gemacht, weil eine meiner Professorinnen an der Universität S., sie heißt Frau Professorin H., einen enormen Einfluss auf mich hatte. Mehr oder weniger wegen ihr wollte ich über das Thema Seniorenpflege promovieren.

Tja, aber dann habe ich Herrn Professor L. getroffen und so hat sich schließlich mein Themenschwerpunkt zur Seniorenbildung hin verlagert.

Frau Y. beginnt dieses Segment mit der Feststellung, dass alles seine Zeit habe, und leitet so über zu einer Darlegung der Gründe, die sie zu einem Wechsel ihres Promotionsthemas bewegten. Anstatt diese jedoch in allen Einzelheiten zu erläutern, beschränkt sie sich darauf, auf diese lediglich knapp und relativ oberflächlich einzugehen. Auffällig an dem biographischen Interview mit Frau Y. ist, dass sie das, was sie sagt, nicht erzählt, sondern darüber berichtet, sogar theoretisiert und eigenartigerweise zwischen zwei Welten zu stehen scheint: Es scheint eine ihrer Lebensstrategien zu sein, die sie einsetzt, um Gelegenheitsstrukturen zu rechtfertigen und somit die gesamte Situation mit schicksalhafter Fügung erklären zu können. Das Lernen an sich scheint nur dem Zweck zu dienen, praktisch anwendbare Ziele zu erreichen. Die Altenpflege war in einer bestimmten Phase ihrer Biographie wichtig, sodann jedoch wird die Altenbildung wichtiger, als ein Professor aus einer renommierten Universität auf sie aufmerksam wird und ihr die Möglichkeit bietet zu promovieren. Somit war dies für sie der richtige Zeitpunkt für einen Interessenwechsel. Dazu passt erneut das von ihr verwendete biographische Handlungsschema²⁵, nämlich die Anpassungsstrategie. Sie folgt diesem Verhaltensmuster, theoretisiert jedoch zugleich: Sie wechselt ihr Promotionsthema von der Altenpflege zur Altenbildung und gibt zudem ihre exponierte Stellung auf, weil sie sich gesellschaftskonform zu verhalten versucht. Bei der Wahl ihres Lebenspartners und der darauf folgenden Entscheidung zu heiraten, zeigen sich die interaktiven biographisch relevanten Handlungsschemata besonders deutlich. Dies deckt sich mit der Formulierung von Schütze (1981):

„Biographische Handlungsschemata bezeichnen Aktivitätsformen, die gezielt und zentral der Realisierung, Gestaltung und/oder der Kontrolle von sozialen Beziehungen dienen, insbesondere solcher, die für die Existenz des Handelnden einschneidend sind (z. B. die Handlungsschemata der Werbung um einen Lebenspartner).“ (Schütze 1981, S. 85)

Sie ist bestrebt, nicht herauszuragen und sich somit insofern anzupassen, als sie sich hinsichtlich ihrer Rolle als Frau gesellschaftskonform zu präsentieren versucht und zwar hinsichtlich ihres allgemeinen Verhaltens als auch ihrer eigenen Gedankenwelt.

²⁵ Biographische Handlungsschemata sind Aktivitätsstrukturen des Lebensablaufs, die sich in ihrer Aufmerksamkeitsorientierung und willentlichen Gestaltungsausrichtung auf das Selbst des Biographieträgers beziehen (vgl. Schütze 1981, S. 133). Die handlungsschematische Prozessstruktur des Lebenslaufs umfasst eine ganze Reihe von Unterphänomenen mit intentionalem Aktivitätscharakter (vgl. Schütze 1981, S. 70).

Sie ergreift die Gelegenheit und passt den richtigen Zeitpunkt ab, denn „jedes Ding hat seinen richtigen Zeitpunkt“. Sie reagiert mit dem Handlungsschema von Kontrolle und Bearbeitung der eigenen Lebenssituation. Die Formulierung des Ziels, die Abwägung, welche Mittel zu seiner Erreichung eingesetzt werden, die Entscheidung für eine entsprechende Realisierung sowie die Ausführung des Handlungsschemas werden von ihr systematisch geplant und vollzogen.

Die Theoretisierungen in Bezug auf das biographische Handlungsschema häufen sich in der ausgedehnten argumentativen Passage am Ende der Haupterzählung deutlich. Zwar exponiert sie sich hier insofern, als sie ihre Erlebnisse als besonders wichtig darstellt; zugleich theorisiert sie diese jedoch auch, indem sie auf statistische Zahlenangaben zurückgreift, so dass der Eindruck entsteht, als verstecke sie sich gleichsam hinter ebendiesen Zahlen.

E: Wissen Sie (das Erzähltempo erhöht sich merklich), diese Neigung entspricht interessanterweise meinem „Sa-Tju“²⁶. Um ehrlich zu sein, verlasse ich mich normalerweise nicht auf solche Dinge, aber ab und zu schaue ich schon mal rein. Ich sehe es so, dass ein Teil des Verlaufs und der Wendungen meines Lebens durch meine eigenen Entscheidungen geprägt sind und ich alles dafür tun muss, um diese Entscheidungen durch Erfolge zu untermauern, um sie dann letztendlich nicht zu bereuen, nicht wahr? Meiner Meinung nach unterliegt das Leben zu etwa 70 % der Fügung und dem Schicksal und folgt zu 30 % aus den Ergebnissen meiner eigenen Entscheidungen. Na ja, an diesen ersten 70 % kann man nichts mehr machen, die sind schon im Grunde genommen für einen entschieden worden. Aber wirklich wichtig sind die verbleibenden 30 %, bei denen man mitbestimmen kann ... die spielen eine ausschlaggebende Rolle. Es kommt halt immer darauf an, dass man etwas wählt und dann auch konsequent die Verantwortung für den gewählten Weg übernimmt.

²⁶ Koreanisches Horoskop, wörtlich „vier Pfeiler“, symbolisiert durch das Jahr, den Monat, den Tag und die Stunde der Geburt. Dem „Sa-Tju“ wird im Allgemeinen ein großer Einfluss auf das Schicksal des Menschen zugeschrieben.

5.4.2 Anpassungsstrategie: „In der Praxis liegt meine Stärke“

Frau Y. ließe sich passenderweise als „Spätentwicklerin“ beschreiben. Sie zählt nicht zu jenen, die während ihrer Schulzeit durch außerordentliche Leistungen bestachen. Zudem war sie in dieser Zeit nicht immer beliebt, so dass es nachvollziehbar ist, dass sie sich nur ungern daran erinnert und darüber berichtet. Hierin unterscheidet sie sich von anderen Teilnehmern vergleichbarer Weiterbildungsveranstaltungen. Doch obwohl sie keine herausragende Schülerin war, erbrachte sie während des Studiums herausragende Leistungen, da dieses ihr Spaß machte und in ihr die Freude am Lernen weckte.

E: (...) (...) Zuerst war ich der festen Meinung, dass ich es erst gar nicht zur Universität schaffen würde. Wissen Sie, wenn ich mich mal wirklich auf das Lernen konzentrierte, war ich ziemlich gut ... aber meistens war das halt nicht der Fall. Na ja, wie gesagt, deshalb ging's mit meinen Noten in der Schule auch immer auf und ab, richtig wie bei einer Sinuskurve.

(...) (...) Tja, aber schließlich weckte das Studium an der Universität in mir das Interesse am Lernen, und es hat dann auch wirklich Spaß gemacht, Familienwissenschaften zu studieren. Jaja, ich bin eben eine richtige Spätentwicklerin, nicht wahr?

Wahrscheinlich lässt Frau Y. sich daher nicht von der Anerkennung ihrer Lernresultate leiten, sondern von der Zweckmäßigkeit bzw. Praktikabilität. Sie ist leistungsorientiert und zielstrebig, wichtig sind ihr dabei Erfolg, eine gesicherte Position sowie die persönliche Etablierung in der Mitte der Gesellschaft.

Der Bereich Schule bzw. Schulalltag fungiert als wichtige und sinnstiftende Grundlage der Lebensbetrachtung von Frau Y. In diesem Zusammenhang spielen bestimmte Personen, so zum Beispiel Schulfreunde oder ehemalige Lehrer, eine gesonderte Rolle, da sie für sie Autoritätspersonen darstellen: „Ich bin der Meinung, dass der Einfluss, den die Schule auf einen Menschen ausübt, nicht unterschätzt werden darf. Bei mir ist es zum Beispiel so, dass sich circa 80 Prozent meiner Erinnerungen um mein Leben während meiner Schulzeit drehen.“

E: Also, wenn man sich mal mein „Sa-Tju“ betrachtet, sieht man, dass mich andere Menschen immer wesentlich besser einschätzen, als ich es selbst tue. Nun ja, ich

sehe es eben anders. Ich bin stets bestrebt, mehr zu erreichen und mich ständig weiterzuentwickeln. Dies war ebenfalls mein Antrieb bei der Fortsetzung meines Studiums. Ich höre, was andere über mich sagen und dies spornt mich letztendlich noch mehr an. Es macht mich irgendwie froh und glücklich. Nun ja, es gibt da natürlich noch so manches, was ich in meinem Leben gerne erreichen würde, doch mein größter Wunsch ist es, mein eigenes Senioren-Bildungszentrum zu gründen. Ich bin mir ganz sicher, dass meine Stärke in der praktischen Arbeit liegt. Bei mir ist es eben nicht die Theorie, sondern die praktische Anwendung, die zählt.

Bei ihrem Bestreben, ihr gesammeltes Wissen praktisch zur Anwendung zu bringen, lassen sich bei Frau Y. wiederholt bestimmte Handlungsschemata sowie ihre enorme Anpassungsfähigkeit erkennen. Diese Anpassungsfähigkeit wird besonders deutlich, wenn man die Umstände der Fortsetzung ihres Studiums und die ihrer Heirat betrachtet: Es scheint in diesen Fällen so gewesen zu sein, als habe sie sich zu Beginn relativ wenige Gedanken über den weiteren Verlauf ihres Lebens gemacht. Sie hatte keine genaue Vorstellung bezüglich der Richtung, die sie im Laufe des Studiums einzuschlagen gedachte, und wenn ihr Geschichtslehrer sie nicht motiviert und unterstützt hätte, hätte Frau Y. wohl nie ein Studium aufgenommen. Ähnlich verhält es sich auch nach ihrem Universitätsabschluss, als sie die Gelegenheit zu einer festen Arbeitsstelle erst dann ergreift, als ihr diese von einem ihrer Professoren direkt angeboten wird. Des Weiteren ging bei ihrer Heirat die Initiative hauptsächlich von ihrem späteren Ehemann aus und auch bei der Fortsetzung ihres Studiums an der Universität P. musste erst ihr Professor sie auf ihre Qualitäten aufmerksam machen und sie gleichsam in die „richtige“ Richtung stoßen. Es ist auffällig, dass es in allen wichtigen und entscheidenden Phasen ihres Lebens Menschen gab, die ihr den Weg ebneten und Türen aufstießen. Diese dargebotenen Gelegenheiten erforderten jedoch auch stets von Frau Y. ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit, welches sie immer zur richtigen Zeit einzusetzen wusste. Dank dieser Erfahrungen lernte sie, im Umgang mit anderen Menschen äußerst vielseitig zu sein: So ist sie in Beziehungen stets zuvorkommend, freundlich und offen, wenngleich sie, falls erforderlich, auch hartnäckig und unnachgiebig sein kann. Auffällig ist zudem, dass sie in schwierigen Situationen bzw. immer dann, wenn sie zu scheitern droht, ihr Glück in die Hände des wohlmeinenden Schicksals zu legen scheint.

5.4.3 Pragmatische Individualisierung: „Die Fledermaus“

E: Nun ja, aber alles in allem denke ich schon, dass ich von mir behaupten kann, ein relativ gutes Leben zu führen. Ziemlich durchschnittlich, würde ich sagen. Ich weiß zwar nicht, was die anderen Menschen so von mir halten, aber eigentlich ist mir das auch nicht so wichtig. Ich nehme jedenfalls keine Rücksicht darauf, verstehen Sie? Ist doch im Grunde auch völlig nebensächlich, oder etwa nicht? Es ist mit Sicherheit auch so, dass die Leute etwas über einen selbst erzählen und gleich darauf wieder vergessen haben, was sie eigentlich genau gesagt haben. Deswegen kann man diese Lästereien auch getrost ignorieren. Wo es letztendlich wirklich drauf ankommt, ist, dass man das eigene Leben so gut und gewissenhaft lebt, wie es geht. Niemand außer mir ist für mein Handeln verantwortlich und muss dafür geradestehen. Aber, na ja, wenn man sich es einmal ganz genau ansieht ... vielleicht so ein paar wenige Prozent ... vielleicht übt es einen ganz kleinen Einfluss auf die Art, wie ich mein Leben führe, aus ... ach was, Schluss damit. Das war's. Alles, was ich sagen wollte und sollte, habe ich gesagt, nicht wahr? (lacht langgezogen auf)

Mit diesen Worten schließt Frau Y. ihre Haupterzählung ab und zieht ein Fazit. Zu Beginn dieses Fazits versucht sie, ihr Leben als vollkommen durchschnittlich bzw. normal darzustellen; sogleich schleichen sich jedoch in die selbstsichere Art, mit welcher sie zunächst auf ihr bisheriges Leben und die darin erbrachten Leistungen zurückblickt, einige Unsicherheiten und Zweifel ein, nämlich als sie auf die Meinung zu sprechen kommt, die andere Menschen von ihr haben könnten. Hierin wird deutlich, dass Frau Y. bei weitem nicht so selbstsicher und in sich gefestigt ist, wie es womöglich auf den ersten Blick zu vermuten wäre. Sie gibt zwar an, dass sie möglichen Lästereien über ihre eigene Person keine weitere Bedeutung beimessen bzw. diese einfach ignorieren würde, doch ist hier erkennbar, dass ihr zum Schluss dieser Passage selbst Zweifel kommen an der Richtigkeit ihrer eigenen Aussage.

Es entsteht der Eindruck, als könne sie nicht genau einschätzen, inwieweit es ihr wirklich wichtig ist, einen positiven Eindruck zu hinterlassen und wie sehr sie letzten Endes durch die Meinung anderer in ihrem eigenen Handeln beeinflusst wird.

In diesem Segment lässt sich des Weiteren beobachten, dass Frau Y. darauf bedacht ist, sich weithin gültigen, traditionellen kulturellen Schemata anzupassen und dem gesellschaftli-

chen Muster der Zurückhaltung der Frau zu folgen. Man kann jedoch an ihrem Denken und Handeln auch einige Punkte erkennen, die von einer weit fortgeschrittenen Individualisierung zeugen und ihre Selbständigkeit verdeutlichen. Im Wesentlichen tritt sie den Weg der Individualisierung durch die Akquirierung von Wissen und Bildung an, da dies ja für ihre Eltern zum Beispiel nur von sehr untergeordneter Bedeutung war. Es gelingt ihr auf diese Weise, eine gewisse Distanz zwischen sich und der Familie aufzubauen, obwohl diese für sie nicht schädlich zu sein scheint.

Gleichwohl muss festgehalten werden, dass ihr Individualisierungsprozess von einem bestimmten Punkt an gewissermaßen ins Stocken geraten zu sein scheint – denn obwohl sie zweifelsohne bestrebt ist, sich als gänzlich eigenständige und unabhängige Person darzustellen, ist doch offensichtlich, dass sie noch immer sehr in althergebrachten Traditionen verwurzelt ist und nach wie vor in einer deutlich von Abhängigkeitsverhältnissen geprägten Welt lebt.

Sie behauptet zwar beharrlich, sich von Meinungen und Äußerungen anderer nicht beeinflussen und beirren zu lassen, doch ihre Erzählung am Ende dieser Passage macht deutlich, dass sie sich in dieser Hinsicht nicht vollkommen sicher ist. Zudem ist auffällig, dass sie an vielen Stellen des Interviews Wert darauf legt, ihre eigene Geschichte und ihre Individualität mit den Bräuchen und Regeln der koreanischen Gesellschaft zu verknüpfen bzw. sich diesen anzupassen.

Es könnte sich hierbei um eine bestimmte Art der Reflexivität handeln. Frau Y. reflektiert ständig dabei innerhalb ihrer eigenen Rahmung, hält sich dabei aber strategisch zurück oder spielt auch lediglich mit der Reflexivität. Sie agiert insofern klug, als sie die Rollenerwartungen, die an sie als koreanische Frau gestellt werden, zu akzeptieren scheint und sich dabei vordergründig defensiv verhält. Auch wenn sie über kein eigentliches Handlungsschema verfügt, nach welchem sie ein Ziel entwickelt und dann zur Erreichung desselben entsprechend handelt, inszeniert sie dennoch in Wahrheit Gelegenheitsstrukturen, die sie bei Bedarf und für ihre Zwecke nutzen kann. Während sie dabei weiterhin das Bild einer sich rollenkonform verhaltenden koreanischen Frau abgibt und vordergründig den Eindruck vermittelt, als passe sie sich an, agiert sie in Wahrheit doch sehr aktiv, intelligent und durchaus pragmatisch.

Es ist somit möglich, Frau Y. als repräsentatives Beispiel einer modernen Frau in der heutigen koreanischen Gesellschaft zu sehen, in der sich zwei völlig entgegengesetzte Pole gegenüberstehen: zum einen eine gewisse Abhängigkeit, zum Beispiel von der Familie, zum anderen aber der innige Wunsch nach Autonomie. Sie ist folglich hin und hergerissen

zwischen der „alten Welt“, die durch ihre traditionellen Sitten und althergebrachten Gesellschaftsvorstellungen geprägt ist, und der neuen Welt einer jungen, modernen Frau im Korea des Hightech-Zeitalters. Somit ließe sich die Behauptung aufstellen, dass sich Frau Y. gewissermaßen in einem Zwischenstadium befindet – gleich einer „Fledermaus“, mit der sie sich in einer Passage des Interviews vergleicht:

E: Sehen Sie, meine Mutter hat mir immer gesagt, dass es wichtiger sei, keinen einzigen Feind zu haben, als über hundert Freunde zu verfügen. Es ist nun einmal so, dass das Verhalten und die Aussagen der Eltern stets enormen Einfluss auf die Kinder haben. Darum ist es wohl auch so, dass ich mich wirklich ungern in die Angelegenheiten anderer Menschen einmische, da dies eigentlich letztendlich nur zu gegenseitigen Verletzungen führen kann. Tja, ich denke schon, dass ich von mir behaupten kann, in allem immer ziemlich neutral zu sein ... fast so, na ja, wie soll ich sagen? ... ja, fast so wie eine Fledermaus²⁷. Ich befinde mich grundsätzlich in der Mitte. Ich habe es eben nicht so gerne, wenn ich in die Probleme anderer Leute mit hineingezogen werde. So sehe ich das nun einmal.

Was Frau Y. bei dieser Aussage jedoch nicht bedacht zu haben scheint, ist die Tatsache, dass die Fledermaus in der koreanischen Symbolik nicht allein mit positiven Eigenschaften besetzt ist.

In einem vergleichbaren Fall, dem von Herrn K., einem gepflegt und schick gekleideten Mann, fällt auf, dass er für seine Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen pragmatische Gründe angibt, die er mit traditionellen Orientierungen der koreanischen Gesellschaft verknüpft, dies jedoch zugleich auf amüsante Weise darzustellen versucht. Es ist in diesem Fall ähnlich wie in jenem von Frau M. zu beobachten, dass für den Typus „Pragmatische Individualisierung“ die Teilnahme an institutionellen Bildungsmaßnahmen eine wichtige Rolle in seinem Bemühen um ausreichenden Freiraum spielt, den er zur Selbstgestaltung nutzen möchte. Herr K. hält zur Zeit einen I-Ging-Kurs ab, der oft von Menschen mit sehr traditioneller Wertorientierung besucht wird, weil dies für ihn ein pragmatisches Mittel darstellt, um seine berufliche Zukunft zu festigen, wenngleich noch nicht auf ein bestimmtes Ziel gerichtet, sondern eher vage umrissen. Während des Interviews spielt er mit

²⁷ Die Fledermaus als fliegendes Säugetier steht für jemanden, der sich nicht eindeutig einer bestimmten Gruppe zuordnen lässt: „nicht Fisch und nicht Fleisch“.

der Mehrdeutigkeit des Wortes „philosophy“, wie es einerseits in „a doctor of philosophy“ verwendet und andererseits als gängiger Ausdruck für „I Ging“ benutzt wird. Herr K., ein Professor, der in den USA promoviert hat und ein zufriedenes Leben führt, hält im Interview immer wieder Distanz zu traditionellen koreanischen Werten wie der engen Familienbindung, zur gesellschaftlichen Atmosphäre und sogar zum Bildungssystem, mit dem er sich ja beruflich beschäftigt. Zwar ist er nicht frei von einer gewissen Abhängigkeit von koreanischen Traditions-, insbesondere Berufsvorstellungen, andererseits jedoch sind seine Aussagen immer wieder von modernen Wertvorstellungen durchsetzt. Doch trotz der Distanz, die er zu den gesellschaftlichen Bräuchen seines Landes zu haben angibt, versucht er doch, sich diesen anzupassen, wenn sie eine praktische Bedeutung für sein Leben haben.

„Also, meine Schulzeit?! Weil ich auf einer privaten Grundschule war, konnte ich manche von der Schule organisierte Freizeitaktivitäten genießen. Daher interessierte mich das damalige Schulleben sehr. Aber nach der Grundschule veränderte sich das Schulleben grundlegend. Mittel- und Oberschule waren nichts anderes als Unterrichtsanstalten, auf denen man sich auf die Prüfung für den Hochschulzugang vorbereiten musste. Gab es denn um Himmels willen überhaupt ein Verständnis dafür, was Schule und Erziehung eigentlich sein sollen? Als Schüler konnte ich mich auf das Lernen nicht konzentrieren. Damals war ich eher ein Herumtreiber, der sich hier und dort aufgehalten hat. Als ich in den USA studierte, habe ich aber dann tatsächlich eifrig gelernt. Ehrlich gesagt hatte ich aber keinen Spaß am Studium, obwohl ich fleißig lernte. Der einzige Grund, weshalb ich so fleißig lernte, war nicht Wissensdurst, sondern nur, dass ich im Lernen ein Mittel zum Erlangen eines guten Arbeitsplatzes sah. Wofür brauchen wir Bildung? Obwohl ich nun sogar in meinem Alter noch weiter lerne, denke ich manchmal immer noch, dass wir nur lernen, weil die Gesellschaft uns zwingt, für unser Leben in der Gesellschaft zu lernen. Heutzutage sind Universitäten nichts anderes als Anstalten zur Berufsausbildung. Meinen Dokortitel, Ph. D., ‚a doctor of philosophy‘, (er lacht laut auf) habe ich in den USA erhalten, nicht wahr? Jetzt bin ich Professor, aber was soll ich tun, wenn ich erst mal alt werde? Wie wäre Folgendes: ich studiere dann weiter ‚Philosophie‘²⁸ und werde dann ‚Philosophie-Berater‘?“

²⁸ Er spielt er mit der Mehrdeutigkeit des Wortes „philosophy“, wie es einerseits in „a doctor of philosophy“ verwendet wird und andererseits als gängiger Ausdruck für „I Ging“ benutzt wird.

V. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Abschließend sollen die Forschungsergebnisse des empirischen Teils mit Rücksicht auf die zu Beginn der Arbeit formulierten Fragen systematisch zusammengeführt werden.

Gegenstand der vorliegenden Studie waren die Erwachsenenbildungsmilieus Südkoreas bzw. ihre Individualisierungsprozesse im Modernisierungsprozess des Landes. Dabei wurde die Bedeutung biographischer Lernprozesse sowie deren Verhältnis zur Individualisierung im Verlauf der Modernisierung Südkoreas untersucht. Als empirische Untersuchungsmethode diente hierfür das narrative Interview.

Subjekte sind aktive Konstrukteure ihrer Wirklichkeit und sie „bilden“ – individuell wie auch kollektiv – sich selbst und die Welt, in der sie leben. Um eine immer komplexer werdende soziale Welt zu organisieren und Wandlungsprozesse zu bewältigen, schichten Individuen institutionelle Anforderungen und individuelle Handlungen ab und schaffen sich so Flexibilität bzw. ihre eigenen Handlungsspielräume. Das biographische Subjekt reagiert nicht nur auf Vorgaben, entscheidet nicht nur zwischen Laufbahnen, passt sich nicht nur an neue Bedingungen an und verarbeitet nicht nur kritische Lebensereignisse. Es entwickelt auch selber Interessen und nutzt Gelegenheiten, entwirft Pläne und Perspektiven und setzt sich mit seinen eigenen Entwürfen auseinander, erinnert sich und träumt, hofft und erfindet Auswege (vgl. Schulze 1999, S. 51).

Nach dem Zweiten Weltkrieg bzw. dem Koreakrieg wurde in der südkoreanischen Gesellschaft eine Phase der Modernisierung eingeleitet. In vielen Bereichen, wie beispielsweise dem wirtschaftlichen, hat sich Südkorea innerhalb kurzer Zeit rasant entwickelt; auch steht das Land der aus der westlichen Welt stammenden veränderten Bedeutung des lebenslangen Lernens bzw. der Erwachsenenbildung aufgeschlossen gegenüber, wodurch die rapide Entwicklung zu einer Lern- und Wissensgesellschaft möglich wurde.

Die südkoreanische Gesellschaft erlebt aufgrund einer permanenten Erneuerung der Gegenwart einen intensiven Modernisierungsprozess, aus welchem Grund sich die Modernisierung in Südkorea auch als „doppelte Beschleunigung“ bezeichnen lässt. Wegen dieser historisch-spezifischen Entwicklung ist die Modernisierung in Südkorea als komprimiert und implantiert zu bezeichnen. Dies gilt auch für den südkoreanischen Erwachsenenbildungsbereich, in welchem aufgrund dieses „komprimierten“ bzw. „implan-

tierten“ Charakters innerhalb nur einer Generation die Erwachsenenbildungspolitik und -planung von den bereits entwickelten Modellen der westlichen Industrieländer übernommen wurde. Darüber hinaus bildete die Erwachsenenbildung Südkoreas vor dem spezifisch historischen sowie religiösen Hintergrund des Landes einige charakteristische Merkmale heraus: die markante Verlängerung des erwartbaren Lebenslaufs; das aufgrund des rapiden Wirtschaftswachstums hohe Bildungsniveau der Bevölkerung; ein schichtübergreifendes Bildungsstreben sowie die spezifisch südkoreanische Schullaufbahn-Ideologie als Folge des internationalen wirtschaftlichen Konkurrenzverhältnisses, womit die Hoffnung auf ein Weiterkommen bzw. eine Verbesserung der eigenen Lebensqualität verbunden ist. Die Erwachsenenbildung in Südkorea ist dabei nicht nur für das Individuum, sondern zugleich auch für die Gesellschaft in Zeiten von Globalisierung und Modernisierungsprozessen von großer Bedeutung. Bildung nimmt einen so hohen Stellenwert im Leben ein, dass sie den Leitfaden der Biographie maßgebend beeinflusst. Lebensabschnitte werden stets in Bezug zu Bildungsphasen gesetzt und stellen so die Eckpfeiler des Lebens dar. In der Bildungsbiographie der Südkoreaner sind Bildungserfahrungen somit offensichtlich immer auch ein Stück individueller und kollektiver Identitätsarbeit.

Die Intentionen, die dem Besuch von Erwachsenenbildungseinrichtungen zugrunde liegen, sind dabei vielfältig. So verwirklicht beispielsweise ein in dieser Arbeit untersuchter Typus durch seine Teilnahme an diesen Kursen seine Autonomiebestrebungen. Ein anderer hingegen versucht, die anderen Teilnehmer mit seiner Rolle als Sittenwächter zu beeinflussen. Dabei hilft ihm die größere Lebenserfahrung, die er aufgrund seines höheren Alters besitzt, während der dritte Typus seine eigenen Bildungswünsche in der Kindheit nicht erfüllen konnte und nun versucht, diese im Erwachsenenalter mit Eifer nachzuholen; der vierte wiederum sieht die Weiterbildungsmaßnahme als Mittel an, seine Chancen auf ein selbstgestaltetes Leben mit möglichst großen Freiräumen zu verbessern. Darüber hinaus ist deutlich erkennbar, dass die soziale Stellung unterschiedliche Beweggründe für den Erwerb von Zusatzqualifikationen liefert. Menschen höherer Schichten sehen die Weiterbildung als Chance, den Lebensstandard zu verbessern, untere sehen sie hingegen eher als Notwendigkeit an, dem weiteren sozialen Abstieg entgegenzuwirken. Bildung ist von dermaßen großer Bedeutung in der koreanischen Gesellschaft, dass Pädagogen in der Familie oder im weiteren Bekanntenkreis häufig vorkommen. Schließlich steht Bildung auch im Zusammenhang mit einer gewissen Religiosität, zumal ein gebildeter Mensch es beispielsweise eher verstehen wird, traditionelle konfuzianische Riten zu vollziehen.

So ist bei näherer Betrachtung der in dieser Arbeit dargestellten lebensgeschichtlichen Bildungsprozesse offenkundig, dass der Lebensmittelpunkt jeweils das individuelle Lernen ist. Im Verlauf der südkoreanischen Moderne sind Individuen gleichsam zu Zentren von Handlungen und Entscheidungen geworden, folglich Individuen, die mit der Notwendigkeit zur Lebensplanung und aktiven Gestaltung der eigenen Biographie konfrontiert sind.

Im folgenden werden die oben skizzierten Resultate noch einmal im Einzelnen dargestellt.

1. Biographizität im südkoreanischen Bildungssystem

Es zeichnet sich ab, dass das Phänomen der „Biographizität“ in der koreanischen Gesellschaft in einer vollständig neuen Variante in Erscheinung treten wird, die sich von jener in Deutschland grundlegend unterscheidet.

Biographizität kann, gewissermaßen im Sinne eines konstruktivistischen Konzepts, als ein von Individuen entwickelter Code beschrieben werden, der auf den im Leben gemachten Erfahrungen basiert; mit diesem entwickelt der Einzelne quasi eine eigene Erfahrungssprache, in die alles neu zu Lernende übersetzt werden muss, um wirksam werden zu können. Folglich entwickeln wir entsprechend unserer individuellen kognitiven Struktur eine bestimmte und einzigartige Weise, die Welt wahrzunehmen, Neues aufzunehmen und zu interpretieren. Es handelt sich dabei um eine Schlüsselqualifikation der Moderne, denn im Gegensatz zur Gesellschaft der Vormoderne zwingt die moderne Gesellschaft erstmals dem Individuum diese Fähigkeit auf und verlangt von ihm, die Welt auf der Basis der Biographizität, also des jeweils eigenen Biographiemusters zu betrachten. Biographizität als modernes Phänomen, in Europa seit dem 18. Jahrhundert zu beobachten (vgl. Münchhausen 2003, S. 69 f.; Krüger & Marotzki 1999, S. 48), kann man dabei nicht erwerben, sie ist vielmehr eine Kompetenz, über die wir in der Moderne alle verfügen bzw. verfügen müssen.

Von Interesse hierbei ist, dass bei den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Fällen der südkoreanischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts das Phänomen der Biographizität zwar in seinen Anfängen zu beobachten ist, wenngleich bisher noch relativ rudimentär entwickelt. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass bestimmte Muster der koreanischen Gesellschaft zwar eine dramatische Modernisierung – die sich mit dem Begriff der

„doppelten Beschleunigung“ beschreiben lässt – zur Folge hatten, die Gesellschaft aber andererseits noch immer vormoderne Züge aufweist.

Während die koreanische Ökonomie durchgreifend modernisiert wurde und damit sehr erfolgreich ist, steht dem eine kulturelle Persistenz gegenüber. In kultureller Hinsicht ist die südkoreanische Gesellschaft keineswegs modern, sondern bleibt in weiten Bereichen weiterhin der Vormoderne verhaftet. Dies gilt insbesondere für das Bildungssystem, in welchem die traditionelle ständische Struktur weiterhin fest verankert ist, eine Struktur, die in der vorliegenden Arbeit als „Schullaufbahnpolitik“ bezeichnet wird.

Hierbei handelt es sich um ein ständisches Konzept, nicht um ein modernes im Sinne der von Parsons entwickelten Mustervariablen, der Dichotomie zwischen Universalismus versus Partikularismus (vgl. Parsons 1991). Der an gesellschaftlichen Vorgaben ausgerichtete Universalismus ist dabei etwas Rationales und Modernes, das Bildungssystem in Südkorea dagegen ist weiterhin partikularistisch geprägt und damit von den Interessen Einzelner geleitet. Schul- und Universitätssystem richten sich immer noch am zugeschriebenen Status („ascribed status“) aus, nicht aber an der erbrachten Leistung und damit am selbst erworbenen Status („achieved status“).

2. Unterschiedliche Sinnstiftung der Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen in Südkorea

Hinsichtlich der jeweiligen Sinnstiftung, welche der Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen zugeschrieben wird gibt es signifikante Unterschiede in der biographischen Bedeutung des Lernens bzw. der Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen. So sind individuelle biographische Voraussetzungen der Teilnehmer mitunter sehr unterschiedlich, so dass sich auch Bedeutungen, Motivationen und Ansprüche, welche die Teilnehmer an die Inhalte der Erwachsenenbildung stellen, in den unterschiedlichen Milieus der Erwachsenenbildung deutlich unterscheiden.

So stellt für den Typ „Defensiver Traditionalismus“ die Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen ein Mittel dar, um die eigene Identität in der Rolle als Sittenwächter bzw. Traditionsbote aufrechtzuerhalten. In den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung übernimmt er als Mitglied der älteren Generation eine Führungsrolle; so übte beispielsweise der hier untersuchte Erzähler dieses Typs bereits in seiner Vergangenheit während seiner Tätigkeit an der Schule immer die Rolle des Kontrollpersonals aus und beherrscht auch

jetzt noch die innere und äußere Hierarchie der Kurse. Mittlerweile im Ruhestand, bevorzugt er als früherer Lehrer noch immer schulisch orientierte Programme und Lerninhalte; als in „düsteren“ Zeiten aufgewachsenes Mitglied der „älteren Generation“ übernimmt er die Aufgabe, junge Menschen bzw. die „Gesellschaft“ zu schützen. Mit seinem hohen Bildungsniveau – einem Universitätsabschluss – gehörte er als Angehöriger der Kriegsgeneration zur Elite im Modernisierungsprozess Südkoreas, ein Umstand, der Ursache ist für seine „Mission“, mit seinem traditionsverwurzelten Charakter als „Hüter der Nation“ aufzutreten, unabhängig davon, ob die Teilnahme an der Erwachsenenbildungsmaßnahme ihren unmittelbaren Anlass in der eigenen beruflichen Krise findet.

Der Typ „Moralische Individualisierung“ wiederum zeichnet sich durch eine Tendenz zu informellen Formen des Lernens aus. So zählte beispielsweise für die hier untersuchte Erzählerin dieses Typs Erwachsenenbildung zunächst zu den Veranstaltungen außerhalb öffentlicher Institutionen – also außerhalb von Schule, Universität usw., bei denen sie immer mehr Spaß hatte als in der Schule. Später entwickelt sich diese dann zu einer Aktivität, mit der sie ihre Autonomiebestrebungen ausdrückt, gewissermaßen zu einer – wie sie es selbst beschreibt – Wiedergeburt. Bei diesem Typ ist eine starke Tendenz zu informellen Formen des Lernens sowie ein anhaltendes Streben nach Weiterqualifizierung zu beobachten. Das ausschlaggebende Motiv zur Weiterqualifizierung ist bei diesem Typ familiär oder auch religiös bedingt.

Beim Typ „Affirmative Individualisierung“ entsteht sehr früh eine eigene Individualität, was bei der hier untersuchten Erzählerin dieses Typs auf die problematische Familienkonstellation zurückzuführen ist. Diese stand während der Schulzeit „im Rampenlicht“, musste sich aber entgegen dem eigenen Wunsch mit einem nur mittleren Bildungsniveau – dem Berufsschulabschluss – zufrieden geben. Sie lebt heute als Hausfrau mit einem „unstillbaren Drang“ nach Bildung, nach einer eigenen Berufswahl und mehr noch, nach einer eigenen Identität. Erwachsenenbildung ist in diesem Fall identisch mit der längst vergangenen Schulzeit, die als schönste Zeit im Leben in Erinnerung ist. Daher stellt die Teilnahme an den Bildungsveranstaltungen eine Möglichkeit dar, sich nostalgischen Gefühlen an die vergangene Schulzeit hinzugeben. Gleichzeitig ist die Erwachsenenbildung aber immer auch ein Suchprozess nach der noch unbestimmten Berufswahl.

Für den Typ „Pragmatische Individualisierung“ spielt die Teilnahme an Maßnahmen der

Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle in seinem Bemühen um ausreichenden Freiraum, den er zur Selbstgestaltung nutzen möchte. Die hier untersuchte Erzählerin dieses Typs erbrachte während der Schulzeit keine außerordentlichen Leistungen, fand jedoch als sogenannter „Späentwickler“ schließlich in der „Praxis“ ihre Stärken. Ihre Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit wird besonders deutlich, wenn man die Umstände der Fortsetzung ihres Studiums, die der Heirat und schließlich die Wahl ihrer Weiterbildungsthemen berücksichtigt. Dieser Typ vertritt das junge unkonventionelle Erwachsenenbildungsmilieu, seine beruflichen wie auch privaten Lebensumstände sind von Multioptionalität und Flexibilität gekennzeichnet. So ist die hier untersuchte Erzählerin dieses Typs Doktorandin, Privatdozentin und Geschäftsführerin eines kleinen Internetunternehmens. Aus ihrer Erzählweise – einerseits Theoretisierung, um sich zurückziehen zu können, andererseits aber zugleich Selbstdarstellung in exponierter Position – wird die zerrissene Haltung zwischen Abhängigkeits- und gleichzeitigem Autonomiewunsch offenkundig; der Typ „Pragmatische Individualisierung“ befindet sich folglich in einem Zwischenstadium, ist „ganz wie eine Fledermaus“ hin und hergerissen zwischen der alten Welt, die durch ihre traditionellen Sitten und althergebrachten Gesellschaftsvorstellungen geprägt ist, und der neuen Welt einer jungen modernen Frau im Korea des Hightech-Zeitalters, so dass der Eindruck entsteht, der Individualisierungsprozess dieses Typs werde gehemmt durch das Verhaftetsein mit der alten Welt. Auch die von diesem Typ verwendeten religiösen Begriffe – nämlich die aus dem Buddhismus bzw. dem Schamanismus stammenden Begriffe „Schicksal“ und „Sa-Tju“ – bestätigen den Eindruck der inneren Zerrissenheit noch.

3. Bildungsdrang auch in der Erwachsenenbildung: Schule als Zentrum des Lebens

Zu den Charakteristika des südkoreanischen Modernisierungsprozesses gehören erwähnenswerten insbesondere der stark ausgeprägte Bildungsdrang und die Schullaufbahn-Ideologie.

Wie aus der empirischen Forschung deutlich hervorgeht, ist der Bildungsdrang als Motivationssystem im südkoreanischen Erwachsenenbildungsmilieu so tief ausgeprägt, dass sogar von einer Verinnerlichung desselben gesprochen werden kann. Dieser Ehrgeiz der Südkoreaner erzeugt den Glauben daran, durch einen entsprechenden Bildungserwerb die eigenen Wünsche und Träume erreichen zu können. In vielen Fällen glauben die Teilnehmer von Erwachsenenbildungsmaßnahmen an die verändernde Kraft der Bildung und zeigen

daher eine entsprechend hohe Lernbereitschaft, was zur Folge hat, dass das Bildungsniveau im Erwachsenenbildungsmilieu relativ hoch und die Beteiligung an beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen groß ist.

Auch die hohe Frequenz der Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen ist unübersehbar – so besuchten viele der InterviewteilnehmerInnen im Laufe der letzten zwölf Monate mehrere Kurse gleichzeitig.

Überdies wird den Lernenden durch die Teilnahme an den Erwachsenenbildungskursen ein Raum geschaffen, der es ihnen ermöglicht, ihren Neigungen und Träumen nachzukommen und durch den ihre anderweitigen Tätigkeiten – ob Alltags- oder auch qualifizierte Tätigkeiten – eine neue gesellschaftliche Funktion erhalten.

Die Teilnahme an Erwachsenenbildungskursen als Hausfrau oder älterer Mensch bedeutet dabei in der Selbstwahrnehmung der Teilnehmer eine Aufwertung; so kann sich beispielsweise eine sich an der Universität weiterbildende Hausfrau in ihrer Selbstwahrnehmung als etwas Besonderes ansehen. Hinsichtlich ihres Bildungsstrebens sehen Koreaner folglich keinen Unterschied zwischen formellem, non-formellem und informellem Lernen und halten diese Unterscheidung im Erwachsenenbildungsbereich nicht für eine getrennte Typologie der Lernformen, sondern sehen darin nur „Optionsräume“, um „alles, was möglich ist, zu lernen“.

Südkoreaner scheinen die Stationen ihres Lebens anhand der Stationen ihrer Schulbildung zu unterteilen und zu chronologisieren: Die Schule bildet die Achse der persönlichen Alltagsgeschichte und des eigenen Freundeskreises:

Die Aussage „als ich in der 2. Klasse der Oberstufe war“ bedeutet daher, dass der Sprecher in seiner Erzählung 15 bzw. 16 Jahre alt war. Persönliche Zeiterinnerungen werden oft mit Schuljahren oder Ereignissen aus der Schule bezeichnet, der Lebenslauf und prägende Erfahrungen in Kindheit und Jugend mit dem Schuljahrgang bzw. der Semesterzahl. Alle Studienteilnehmer verknüpften ihre gesamte persönliche Zeitstruktur ausschließlich mit dem Thema Bildung und machten Aussagen wie: „Als ich in die höhere Schule ging“, „Das war in meinem ersten Jahr in der Oberstufe“.

In den Lebenserzählungen der Teilnehmer des südkoreanischen Erwachsenenbildungsmilieus bilden Schule bzw. Schulleben somit eine wichtige biographische Rahmung, ausgehend von Kindergartenzeit und Grundschule bis hin zu Mittel-, Oberstufe und schließlich der Universitätsphase.

Die wichtigsten Stationen im Leben der Teilnehmer sind gemeinhin durch Einschulung, den Eintritt in eine höhere Ausbildung – Eintritt in Mittel- bzw. Oberstufe – sowie den

Schulwechsel gekennzeichnet. Schule ist Gesellungs- und Vernetzungsort sowie biographische Rahmung: Freunde sind infolgedessen meist Klassenkameraden, und auch Arbeitsgruppen entstehen innerhalb der Schule.

Die Ereignis- und Erfahrungsverkettung findet somit in der gleichen Reihenfolge statt wie die des Eintritts in die höhere Ausbildung.

In diesem Sinne sind Bildungskarrieren im Erwachsenenbildungsmilieu Südkoreas kontinuierlich, Erwachsenenbildung und Qualifizierung bilden somit für den Einzelnen eine Daueraufgabe, da es sich bei Bildungskarrieren im südkoreanischen Erwachsenenbildungsmilieu offenkundig um nicht endende Prozesse handelt.

Bei den oberen Schichten wird dabei Erwachsenenbildung eher mit Chancenerweiterung verbunden, für die unteren hingegen mit der Abwehr von sozialem Abstieg und Deklassierung. Dieses Verhältnis zwischen frühen Schulerfahrungen und späteren Erwachsenenbildungskarrieren spiegelt sich auch in den vier Milieutypen Südkoreas wider, bei denen ein ähnliches Muster zu erkennen ist: Während der Typ „pragmatische Individualisierung“ und der Typ „Moralische Individualisierung“ – aus relativ ökonomisch privilegierten Schichten stammend – Erwachsenenbildung eher mit dem Ergreifen von Chancen und Erweiterung der eigenen Möglichkeiten verbinden und sie zu diesem Zweck aktiv gebrauchen, nutzen der Typ „Affirmative Individualisierung“ und der Typ „Defensiver Traditionalismus“ verschiedenste Erwachsenenbildungsprogramme wie beispielsweise „Sightseeing“ bzw. Rundflüge, um jeder Form von Abstieg – sei er äußerlich oder innerlich – vorzubeugen.

Die konkreten Bildungserfahrungen und -erinnerungen des Einzelnen stehen in engem Zusammenhang mit der grundlegenden Einstellung zur Erwachsenenbildung und damit auch zum konkreten Erwachsenenbildungsverhalten. Die Erinnerung beispielsweise an die Schulzeit ist dabei keinesfalls als bloßer Rückblick auf einen abgeschlossenen Teil der Vergangenheit zu verstehen, sie hat vielmehr auch eine Bedeutung für die Gegenwart. Die eigene Schulbildung ist für die meisten Menschen ein Lebensfaktor. Die Schulzeit, die positiv oder negativ bis ins hohe Alter mehr oder weniger im Bewusstsein bleibt, spiegelt sich in gegenwärtigen Einstellungen, Bedürfnissen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Bildung wider.

4. Das soziale Kapital als Zweck zur Teilnahme an der Erwachsenenbildung und Religiosität in der Bildung

Für die Teilnehmer der Forschungsarbeit spielt soziales Kapital bzw. Beziehungen zu anderen eine große Rolle. Entweder ist der Teilnehmer selbst Pädagoge oder die Eltern oder Schwiegereltern sind Pädagogen, in jedem Fall gehören Pädagogen im Familienkreis aber zu den engen persönlichen Kontakten der Teilnehmer. Dementsprechend sind auch Lebensumwelt und -weise der Teilnehmer im Hinblick auf ihre Bildung gut erfassbar, wenngleich sich die Sichtweise hinsichtlich der Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen bei den aus unterschiedlichen Milieus stammenden Teilnehmern unterscheidet. So war der Erzähler des Typs „Affirmative Individualisierung“ auch derjenige, der aus familiären Gründen trotz großer Begabung nicht das Gymnasium, sondern nur die Berufsschule besuchte. Der Ehemann der Erzählerin des Typs „pragmatische Individualisierung“ ist dagegen Lehrer an einer Eliteschule. Ferner war die Frau des Typs „Defensiver Traditionalismus“ Grundschullehrerin und der Typ „Moralische Individualisierung“ wollte ursprünglich Mathematik auf Lehramt studieren.

Als soziales Wesen bringt der Mensch seine Religiosität in die Gesellschaft ein, zugleich erfährt der Einzelne seine religiöse Sozialisierung in der Gesellschaft. Der Einfluss der Religion reicht in alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens, vor allem auch in jene von Politik, Wirtschaft und schließlich, im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit, Bildung. Im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess Südkoreas sind Religionen und die Religiosität der Bevölkerung von großer Bedeutung und dies gilt auch für die Lebensgeschichte bzw. Bildungsgeschichte der Südkoreaner. Einige fundamentale Vorstellungen sind in der Biographie der Teilnehmer an Veranstaltungen im Erwachsenenbildungsmilieu Südkoreas erkennbar. So kann beim Typ „Defensiver Traditionalismus“ beobachtet werden, wie schon seit vorkonfuzianischer Zeit bestehende Traditionen insofern in ein rationales System eingebunden werden, als ein sehr gebildeter Mensch einen Zusammenhang zwischen dem Göttlichen und dem Menschen, dem Willen des Göttlichen und dem Handeln des Menschen herstellt, indem er alle Aspekte des menschlichen Lebens in ein moralisches, rational erfassbares Beziehungsgeflecht einzubinden versucht. Nach dieser Weltsicht bedeuten gute Vorzeichen, dass das Handeln des Menschen im Einklang mit dem göttlichen Willen steht; schlechte Zeichen wie auch Katastrophen hingegen bedeuten, dass der Himmel über das Tun des Menschen erzürnt ist. Der Typ „Defensiver Traditionalismus“ beachtet beim Inter-

view – streng nach der konfuzianischen Tradition – sorgfältig die formale Geste in Sprache und zwischenmenschlichem Verhalten. Nach seiner Vorstellung ist der Idealzustand der Gesellschaft eine „Harmonie der Ordnung“.

Bei Frau M, die den Typ „Moralische Individualisierung“ repräsentiert, kann beobachtet werden, dass innerhalb der Familie eine komplexe Religiosität auf verborgene Weise wirkte: Die Familie war in der Vergangenheit Mitglied einer evangelischen Sekte. Das Theologiestudium des Vaters und die Mitgliedschaft der Eltern in der christlichen Sekte prägten die Familie. Während die Eltern mittlerweile zum Katholizismus konvertiert sind, gehört Frau M. selbst keiner Glaubensgemeinschaft an. Ihre Familie ist aber sehr religiös, der Vater stellt die für traditionelle Opferungen und religiöse Zeremonien benötigten Gerätschaften her. Frau M. selbst erlebte ihre „Wandlung“, die sie auch als Wiedergeburt bezeichnet, anlässlich des Totengedenktages ihrer Großmutter; dieses Ereignis war für sie Veranlassung zum Erlernen der Gebärdensprache und damit allgemein zum Weiterlernen. Das von ihr angeführte Ziel der Teilnahme an Erwachsenenbildungskursen ist die „Kommunikation“, die gleichzeitig in enger Verbindung mit dem christlichen Prinzip der Nächstenliebe steht.

5. Biographische Individualisierung durch Erwachsenenbildung in Südkorea

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Fälle repräsentieren im Hinblick auf ihre Bildung unterschiedliche Formen von Individualisierungsprozessen in der koreanischen Gesellschaft. Als zentrales Problem kann festgestellt werden, dass der Einzelne in der koreanischen Gesellschaft zwar aufgrund der dramatischen Modernisierung zu Individualisierungsprozessen gezwungen ist, diese Prozesse jedoch keineswegs bei allen Menschen in gleicher Weise verlaufen. Ein Charakteristikum der koreanischen Gesellschaft ist dabei die gesellschaftliche Bedeutung des Bildungssystems sowie die Diskrepanz zwischen der dramatisch voranschreitenden ökonomischen Modernisierung, die erwähnenswerten Merkmale einer sogenannten „doppelten Beschleunigung“ trägt, und der gleichzeitig vorherrschenden kulturellen Persistenz. Das Bildungssystem lässt sich dabei zweifellos dem kulturellen Sektor zuschreiben und ist insofern durch Charakteristika der Persistenz gekennzeichnet. Es ist weiterhin ständisch geprägt, was zur Folge hat, dass die Individualisierung der Südkoreaner von Widersprüchen gekennzeichnet ist, was darauf zurückzuführen

ist, dass die hier stattfindenden Individualisierungsprozesse in kurzer Zeit stattgefunden haben, während sich dieser Prozess in den westlichen Gesellschaften über einen Zeitraum von mehr als zweihundert Jahren erstreckte.

Die unterschiedlich verlaufenden Individualisierungsprozesse der südkoreanischen Gesellschaft lassen sich mittels der im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeiteten vier Typen veranschaulichen, die jeweils unterschiedliche Individualisierungsmuster aufweisen.

Der Ankerfall Herr L. kann dem Typus „Defensiver Traditionalismus“ zugeordnet werden; „defensiv“ deswegen, weil dieser Typ aufgrund seiner Verankerung im Traditionalismus Individualisierungsprozessen ablehnend gegenübersteht.

Er gibt vor, der Führungselite anzugehören, doch tatsächlich ist er ein Modernisierungsverlierer. Der Typ „Defensiver Traditionalismus“ ordnet seine Lebensgeschichte unter Zuhilfenahme ritueller Elemente in einen traditionellen Rahmen ein, was darauf hindeutet, dass er eine individualisierte Darstellung seines Selbst nicht zulassen möchte.

Neben dem Typus des „Defensiven Traditionalismus“ wurden in der vorliegenden Arbeit drei weitere Typen erfasst, die dokumentieren, dass Individualisierungsprozesse in Südkorea widersprüchlich verlaufen.

Der Ankerfall Frau J. steht hier für eine „Affirmative Individualisierung“ und beschreibt den Typus, der im koreanischen Erwachsenenbildungsmilieu wohl am verbreitetsten ist. Affirmativ bedeutet in diesem Zusammenhang angepasst an die gesellschaftlichen Erwartungen, die sich an das Individuum richten. Frau J. ist insofern dem affirmativen Typus zuzuordnen, als sie ihr Leben entsprechend den an sie gerichteten Erwartungen ausrichtet und sich innerhalb dieser Grenzen individualisiert. Die Schule diente ihr in ihrer Kindheit als Zufluchtsort vor der Familie, aus der heraus sie sich emanzipieren musste, ihren Individualisierungsprozess durchlief sie also über Lernprozesse. Gleichzeitig verfolgte sie darauf aufbauend jedoch keine Karriere, die Handlungsschema für ihr Leben hätte sein können, sondern wurde in traditioneller Weise Ehefrau, worin ihre Affirmativität zu sehen ist. Damit ist sie ganz „koreanisch“ geblieben. Es gibt in ihrem Fall zwar Ansätze zu einer Individualisierung, diese münden aber schließlich wieder in den an sie als Ehefrau gestellten Rollenerwartungen gegenüber der Familie.

Der Typ, der durch den Ankerfall Frau M. repräsentiert wird, durchläuft eine „Moralische

Individualisierung“ und bleibt deshalb dem „alten System“ im Wesentlichen verhaftet, wobei Moral und Ethik eine wichtige Rolle spielen. Für diesen Typ bedeutet Bildung trotz des eklatanten Mangels an kulturellem Kapital einen gewissen Freiraum und eröffnet ihm, wie im Fall von Frau M., häufig die Möglichkeit einer völlig autonomen Studienwahl, der freien Entscheidung über den Zeitpunkt eines Urlaubssemesters sowie einer selbstständigen und unbeeinflussten Berufswahl. In der Selbstpräsentation des Typs „Moralische Individualisierung“ treten solche individuellen Darstellungen häufig in Erscheinung, die auf dem eigenen Leben beruhen bzw. sich aus persönlichen Erfahrungen speisen. Der Typ „Moralische Individualisierung“ weitet zudem seine Geschichte auf die seiner gesamten Großfamilie aus: So entschloss sich beispielsweise Frau M., Gebärdensprachedolmetscherin zu werden, nachdem sie am Totengedenktag der Großmutter ihren taubstummen Onkel kennengelernt hatte. Der von Frau M. repräsentierte Typus neigt dazu, im Berufsleben wenig Eigeninitiative zu zeigen und im Allgemeinen ein zeitlich und beruflich flexibles Leben zu führen. Des Weiteren stellt der Mangel an kulturellem Kapital bei diesem Typ kein Hindernis dar, sondern dient ihm vielmehr als Freiraum für die eigene Selbstständigkeit und Autonomie.

Beim Typus „Pragmatische Individualisierung“, für den in der vorliegenden Untersuchung der Ankerfall von Frau Y. steht, handelt es sich um den modernsten Typ; dieser verfügt nicht über ein festes Handlungsschema, nach welchem er ein Ziel entwickelt und zur Erreichung desselben anschließend handelt. Frau Y. organisiert sich jedoch Gelegenheitsstrukturen und kann diese bei Bedarf beliebig verändern, so dass der Eindruck entsteht, als passe sie sich an und als verhalte sie sich passiv entsprechend den Erwartungen an die klassische Frauenrolle. Tatsächlich jedoch passt sie sich nicht vollends an, sondern inszeniert vielmehr diese Gelegenheitsstruktur insofern auf eine kluge Weise, als sie einerseits das passend erscheinende traditionelle Verhaltensmuster der koreanischen Frau beibehalten kann, andererseits aber auch aktiv handelt; sie agiert also durchaus nach einem pragmatischen Handlungsschema. Somit verhält sie sich nur vordergründig defensiv, also gemäß der klassischen koreanischen Frauenrolle, in Wahrheit aber nutzt sie die sich ihr bietenden Gelegenheitsstrukturen für ihren Bildungsprozess.

Die Fallstudien zur Bildungsgeschichte in den einzelnen Weiterbildungsmilieus Südkoreas haben somit deutlich machen können, dass Erwachsenenbildung in Südkorea als Zeichen der Biographisierung von Individuen wirkt, sie daher deren Leben autobiographisch bildet,

diese biographische Konstruktion jedoch nicht durch individuelle Akte gebildet wird, sondern vielmehr Folge sozialer Aktivitäten ist.

Literaturverzeichnis 1 – Europäischsprachige Literatur

- Alheit, P. (1990): Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. (1992): Kultur und Gesellschaft. Plädoyers für eine kulturelle Neomodern. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“. Band 18, Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P. (1994): Das narrative Interview. Eine Einführung. Roskilde. Erstabdruck: 1984.
- Alheit, P. (1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. 2. erweiterte Auflage, Bremen, S. 343-417.
- Alheit, P. (1995): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann und Winfried Marotzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276-307.
- Alheit, P. (1998): Biographie und modernisierte Moderne: Überlegungen zu einem möglichen Verlust des Sozialen. Eröffnung des gemeinsamen Promotionskollegs „Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen“ der Universitäten Halle/Wittenberg und Magdeburg, 12. November 1998 Halle.
- Alheit, P. (1999): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Jahrestagung der Arbeitsgruppe „Biographieforschung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 3-5. Juni 1999 Koblenz.
- Alheit, P. (2002): The ‘double face’ of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‘silent revolution’. In: Studies in the Education of Adults. Vol. 34, No. 1, Spring 2002.
- Alheit, P., Haak, H., Hofschien, H.-G. und Meyer-Braun, R. (1999): Gebrochene Modernisierung: der langsame Wandel proletarischer Milieus; eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren, 2 Bde., Bremen: Donat.
- Alheit, P. und Dausien, B. (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 37, S. 33-45.
- Alheit, P. und Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R. (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 713-734.

- Alheit, P. und Glaß, C. (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien jugendlicher Arbeitloser. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Alheit, P. und Schömer, F. (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt am Main: Campus.
- Baake, D., Schulze, T. (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München.
- Bahrdt, H.-P. (1975): Erzählte Lebensgeschichte von Arbeitern. In: Osterland, M. (Hrsg.), Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt a. M., S. 9-37.
- Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied-Kriftel: Luchterhand.
- Barz, H./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2003): Bildung und soziale Milieus: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik. 3/2003, S. 323-340.
- Barz, H./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: wbv.
- Barz, H./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: wbv.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A. und Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Behrens-Cobet, H. und Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation: Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied.
- Berger (1988): Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berman, M. (1988): All That Is Solid Melts into Air. The Experience of Modernity. New York u.a.: Penguin Books.
- Bong, M. (2003): Choices, evaluation and opportunities for success: Academic motivation of Korean adolescents. In: F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), Adolescence and education: Vol. 3. International perspectives (pp. 323-345).
- Bonsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Boshier, R. & Collins, J. B. (1985): Education Participation Scale Factor Structure and Socio-

- Demographic Correlates for 12000 Learners. *International Journal of lifelong education*. 12 (2). In: Jarvis (1985), *Adult and continuing education: theory and practice*. Second edition London and New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2: S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion, in: *Bios*, Jg. 3. S. 75-81.
- Bourdieu, P. (1992): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture* Second edition, Sage Publications (CA).
- Bremer, H. (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Brüsemeister, T. (2000): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Commission of the European Communities (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: CEE.
- Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Universität Bremen.
- Dausien, B. (2001): *Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept*. In: W. Gieseke (ed.), *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 101-114.
- DfEE (1998): *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*, London: Stationery Office.
- Dinghaus, A. (1993): *Frauenwelt: biographisch-historische Skizzen aus Niedersachsen*. Hildesheim.
- Dohman, G. (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dohman, G. (1998): *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernwelten*, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ecarius, J. (1999): *Biographieforschung und Lernen*. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Leske + Budrich.
- Endruweit, G. & Trommsdorff, G. (1989): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Enke.
- Field, J. (2000): *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Stoke on Trent: Trentham.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987): *Biographieforschung*. In: Voges, W. (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-49.

- Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Rosenstiel, L. von und Wolff, S. (Hrsg.) (1995):
Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (2000): Im Auftrag der
Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, verfasst von R. Arnold, P. Faulstich, W. Mader,
E. Nuisl von Rein, E. Schlutz, Frankfurt a. M.
- Fuchs, W. (1981): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen.
- Fuchs, W. (1984): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen.
- Fuchs-Heinritz, W. (1998): Soziologische Biographieforschung: Überblick und Verhältnis zur
Allgemeinen Soziologie. In: Jüttemann, G. / Thomae, H. (Hrsg.), Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz.
- Giddens, A. (1990): Consequences of Modernity. Cambridge: Polity.
- Gerhardt, U. (1984): Typenkonstruktion bei Patientenkarrerien. In: Kohli, M. & Robert, G.
(Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 53-77
- Giddens, A. (1991): Modernity and Self- Identity. Self and Society in the Late Modern Age.
Cambridge: Polity.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. G., (1978): Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of Grounded Theory. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialisationsforschung. In: Hopf/Weingarten (Hrsg.), S. 91-111 (91 ff.).
- Griese, B. (2000): Redenormen – Interpellation – Aussageanalyse. Entwurf einer forschungsökonomischen Methode zur Analyse biographisch-narrativer Interviews. Universität Bremen.
- Hermanns, H., Tkocz, C., Winkler, H. (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren. Biografieanalytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Hermanns, H. (1981): Das narrative Interview in berufsbiographisch orientierten Untersuchungen. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Gesamthochschule Kassel.

- Hermanns, H. (1995): Narratives Interview. In: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, Keupp, Heiner, Rosenstiel, Lutz von und Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, S. 182-185.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie, in:: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, 1980, S. 339-372.
- Jarvis (1985): Adult and continuing education: theory and practice. Second edition London and New York: Routledge.
- Kade, S. & Seiter W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie, Alltag. Opladen: Leske und Budrich.
- Kade, S. & Seiter W. Hrsg. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, 2 Bde. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 309-327.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1. S. 1-28.
- Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegener, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen, Hamburg, S.159 ff.
- Kim Inhee (2003): Stadtentwicklung und Planungskultur in Seoul. Ursachen und Auswirkungen der Stadtentwicklung in der Modernisierungsphase von 1963-1996. Dissertation an der Technischen Universität Berlin.
- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Körper, K. (1989): Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute. Bremen: Universität Bremen. S. 126-151.
- Kohli, M. (1981): Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 10, Heft 3, S. 273-293.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1-29.
- Kohli, M. (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck/Beck-Gernsheim (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 219-244.
- Kohli, M. & Robert, G. (Hrsg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge

- und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler.
- Kranewitter, R. (2005): Dynamik der Religion. Schamanismus, Konfuzianismus, Buddhismus und Christentum in der Geschichte Koreas von der steinzeitlichen Besiedlung des Landes bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Wien: LIT Verlag.
- Kreitz, R. (2000): Vom biographischen Sinn des Studierens: die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie. Opladen: Leske und Budrich.
- Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske + Budrich.
- Loos, P. (1996): Zwischen pragmatischer und moralischer Ordnung. Der männliche Blick auf das Geschlechterverhältnis im Milieuvvergleich. Diss. Phil. Universität Bremen.
- Luckman, T. (1993): Die unsichtbare Religion. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Luhmann, N. (1992): Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft. In: ders., Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 93-128.
- Marotzki, W. (1999): Forschungsmethoden und -methodologie. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske + Budrich.**
- Münchhausen, G. (2004): Führung und Biografie. Ein Beitrag zur biografieorientierten Kompetenzentwicklung von Führungskräften in Organisationen. Dissertation Universität Bielefeld.
- Nittel, D. (1991): Report: Biographieforschung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Bonn.
- Nowothny, H. (1989): Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, S. 41-49.
- OECD (1996): Lifelong learning for all. Paris: OECD.
- OECD (1998): Human capital investment: an international comparison. Paris: OECD.
- OECD Indicators 2006 Edition (Internetauftritt).
- Parsons, T. (1991). The Social System. Routledge. London.
- Peirce, C. S. (1991): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, hrsg. von Karl Otto Apel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ricker, K. (2000): Migration, Sprache und Identität: eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland. Bremen.

- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt in einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. 2., veränderte Auflage 1978, Bielefeld: (Ms.).
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J., Pfeifenberger, A., Stosberg, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg, S. 67-156.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Jg. 13, S. 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M., und Robert, G., Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78-117.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen.**
- Schütze, F. (1991): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: J. Matthes/ M. Pfeifenberger/ A. Stosberg (Hrsg.), Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67-156.
- Schütze, F. (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 116-157.
- Schulze, T. (1993a): Autobiographie und Lebensgeschichte. In: D. Baacke and T. Schulze (Eds.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 126-173.
- Schulze, T. (1993b): Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: D. Baacke and T. Schulze (Eds.), Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 174-226.
- Schulze, T. (1993c): Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: H. Bauersfeld and R. Bromme (Eds.), Bildung und Aufklärung. Münster: Waxmann, S. 241-69.
- Schulze, T. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Krüger, H.-H., Marotzki, W. (Hrsg.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Leske + Budrich.
- Shin, J.-W. (2003): Die Gewalt und die Heiligkeit. Eine politisch-soziologische Studie zur In-

- teraktionsdynamik von Modernisierung und Zivilgesellschaft in Südkorea 1960-1990.
Dissertation an der Freien Universität Berlin.
- Stöckl, M. (2002): Lebenslanges Lernen in der Arbeitswelt, Bremen.
- Strauss, A. und Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.
Weinheim: Beltz, PVU.
- Therborn, G. (1995): Routes to/through Modernity. In: M. Featherstone, S. Lash und R. Robertson (Hrsg.), Global Modernities, London u.a.: Sage, S. 124-149.
- Tippelt, R. / Weiland, M. / Panyr, S. / Barz, H. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld: wbv.
- UNESCO (1972): The Faure report. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All.

Literaturverzeichnis 2 – Ostasiatischsprachige Literatur

Hinweise

1. Bei asiatischen Namen ist der Familienname vorangestellt. Beispiele: Kwon Du-Sung, Kwon Dae-Bong, etc. Beim Zitieren der Autoren der asiatischsprachigen Literatur im Text ist der gesamte Name angegeben worden. Beispiele: Kwon Du-sung 1999, Kwon Dae-Bong 2001, etc.
2. Die Titel der ostasiatischsprachigen Literatur wurden ins Englische übersetzt. Für die Leser, die über keine Kenntnisse der ostasiatischen Sprachen verfügen, habe ich in der vorliegenden Bibliographie zuerst englische Übersetzungen des Titels angegeben und dann in Klammern den Titel in der Originalsprache beigefügt. Beispiele: Kwon Du-Sung [권두승] (1999).

Kwon Du-Sung [권두승] (1999). A Blueprint for Uplifting the Participation Ratio of Adult Education by the Medium of Researching and Analyzing the Actual Conditions of Adult Education Institutes. *Adult Education Research*. [평생교육기관 실태 조사분석을 통한 성인 교육 참여율 제고 방안. 사회교육연구]

Kwon Dae-Bong [권대봉] (2001). *Five Occasions of Adult Education*. Seoul: Hakjisa. [평생교육의 다섯마당. 서울: 학지사]

Kwon Dae-Bong [권대봉] (2007). Lifelong Study Supported by Public Policies: Analyzing Development and Characteristics of Korean Adult Education Policies. *Adult Education Research*. 13(4). [공공정책으로서 평생학습: 한국 평생교육정책의 변화와 특징 분석. 평생교육학연구. 13(4)]

Kwag Sam-Gun & Choe Yun-Jeong [곽삼근, 최윤정] (2005). Research Trends of Korean Adult Education illuminated by Scientific Journals. *Adult Education Research*. 11(1). [학술지를 통해 본 한국 평생교육학의 연구동향. 평생교육학연구. 11(1)]

Kim Sang-Bong [김상봉] (2004). *A Society in Academical Cliquism*. Gyeonggi: Hangilsa. [학벌사회. 경기: 한길사]

Kim Jong-Seo et al. [김종서 외] (2000). Introduction to Adult Education. Seoul: Science of Education. [평생교육개론. 서울: 교육과학사]

Kim Jin-Hwa [김진화] (2006). Methodology and Practical Theory for Adult Education. Gyeonggi: Seohyeonsa. [평생교육방법 및 실천론. 경기: 서현사]

Kim Jin-Hwa, Ko Yeong-Hwa, and Seong Su-Hyeon [김진화, 고영화, 성수현] (2007). Academic Trends and Problems of Korean Adult Education: focused on since 2000. Adult Education Research. [한국 평생교육학의 학문적 동향과 과제: 2000 년 이후를 중심으로. 평생교육학연구]

Kim, J.-W. (1987) poengsaengkouk buebsee gonhan eungu, Yonmandaehakko.

Kim, S.-G. (2001) poengsaengkouk chege balsoenbanghaenge gonhan eungu, Kongwondae-hakko.

Go Yeong-Hwa & Kim Jin-Hwa [고영화, 김진화] (2007). Characteristic Analysis on Phenomena of Program Development by the medium of Participant Observation. Adult Education Research. [참여관찰 연구방법을 통한 프로그램 개발 현상의 특성분석. 평생교육학연구]

Na Yun-Gyeong [나윤경] (2007). Educational Programs of Women's Labor Force Development Center analyzed by Feminism's Viewpoint. [여성주의 시각으로 분석한 여성인력개발센터 교육 프로그램]

Mun Hyo-Shik [문효식] (2005). The Problems of the Korea Church and their Relation to the Traditional Religions. International Theology. 7. [한국교회의 문제점과 전통 종교와의 관계 연구 . 국제신학. 국제신학대학원대학교]

Bak Mi-Gyeong [박미경] (2001). A Study on Participation Motif and Educational Satisfaction Degree of Social Educational Programs in Local Community Welfare Centers. Master

Degree Dissertation, Seonggyungwan University. [지역사회복지관 사회교육 프로그램의 참여동기와 교육만족도에 관한 연구. 성균관대학교 석사학위논문]

Park, J.-L. (2001) Poengsaengkouk Program chameuhunge tarun ekadonggi mit sejakoine goenhan Eungu, Yonsedaehakko.

Bong Mi-Mi et al. [봉미미 외] (2008). A Study on Socio-cultural Factors influencing Learning Motif of Korean Juveniles. Journal for Korean Psychology: Social Problems. 14(1) [한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. 한국심리학회지: 사회문제. 14(1)]

Sin Hyen-Guk [신현국] (2001). A Study on Satisfaction Degree and Improvement Plans of Internet Education for Middle-aged Women. Doctor Degree Dissertation, Hongik University. [중년여성을 위한 인터넷 교육만족도와 개선방안 연구. 홍익대학교 박사학위논문]

Seo Gun-Won [서근원] (2008). An Interpretation on the Meaning of Educational Fever: in connection with Changes of Social Conditions. Educational Anthropology Research. 11(1). [교육열의 의미에 관한 한 해석: 사회적 상황의 변화와 관련해서. 교육인류학연구. 11(1)]

Son Jun-Jong [손준중] (2001). A Study on the Advent and Institutionalizing Process of Modern Diplomaism: focused on the Treaty Port Gunsan Community. Anam Pedagogy Research. 7(1&2) [근대적 학력주의의 출현과 제도화 과정에 관한 연구: 개항지 군산 지역을 중심으로. 안암교육학 연구. 7(1&2)]

Ahn, T.-H.(2002) poengsaengkouk siltae mit halsunghwa bangane guanhan eungu. Deason-deahakko.

An Sang-Heon [안상헌] (1999). Social Functions of Korean Adult Education System. Social Education Research. 5(1). [한국 평생교육 체제의 사회적 기능. 사회교육학연구 5(1)]

Yi Gyeong-Hui & Bak Seong-Hui [이경희, 박성희] (2006). A Study on Life History as a New Paradigm of Lifelong Education. *Adult Education Research*. [평생학습의 새로운 패러다임으로서의 생애사연구. 평생교육학연구]

Yi Gyu-Yeong [이규영] (2004). A Study on Participants' Evaluation about Programs of Adult Education Centers attached to Universities. *Adult Education Research* [대학부설 평생교육원 프로그램에 대한 학습자 평가연구. 평생교육학연구. 10(4)]

Yi Mun-Ho [이문호] (2003). Characteristics and Problems of Korea's Modernization: focused on the Plutocrats and Educational Fever. *Humane Studies*. No. 40. ['한국적'근대화의 특성과 문제점: 재벌과 교육열을 중심으로. 인문과학. 40 호]

Yi Sang-Mi [이상미] (2004). A Study on Factors connected with Satisfaction Degree of Educational Service in Adult Education Programs. Master Degree Dissertation, Jungang University. [성인교육프로그램에서의 교육서비스 만족도 관련 요인에 관한 연구. 중앙대학교 석사학위논문]

Yi Jin-An [이진안] (1998). An Analysis of Satisfaction Degree and Participation Motif of Women Social Education Participants. Master Degree Dissertation, Yeonse University. [여성 사회교육참여자의 교육만족도와 참여동기 분석. 연세대학교 석사학위논문]

Yi Jeong-Ui [이정의] (1997). A Study on Participation Motif of University Social Education. Master Degree Dissertation, Goryeo University. [대학 사회교육 참여동기에 관한 연구. 고려대학교 석사학위논문]

Yu Seok-Chun [유석춘] 외(2005). Confucian Ethics and the traits of Korean Capitalism: focused on Filial Piety. *Korea Sociology*. 39(6) [유교윤리와 한국 자본주의의 정신: 효를 중심으로. 한국사회학. 39(6)]

Yun I-Hum et al. [윤이흠 외] (2000). Korean's Standpoint on Religion. Seoul: Seoul National University. [한국인의 종교관. 서울: 서울대학교출판부]

Yang Myung Su [양명수] (2007). The Theological and Philosophical Reflections on the Characteristics of Korean Christianity. 49. [기독교의 특징에 관한 신학적, 철학적 고찰. 서울:한국기독교신학논총]

O Uk-Hwan [오욱환] (2008). Facing up to Causes of Educational Disparity: beyond School toward Family and Society. Educational Sociology Research. 18(3) [교육격차의 원인에 대한 직시: 학교를 넘어서 가족과 사회로. 교육사회학연구. 18(3)]

Oh, J.- H. (1981) Poengsaengkouk gaenueme gaenhan Eungu, Gyamongdaehakko.

Jeong U-Hyeon [정우현] (1991). “Some Thoughts on Establishing Social Pedagogy”. The Department of Social Education Research in Korea Education Institute Hrsg. An Introduction to Social Education. Seoul: Science of Education. Pp. 136-153. [“사회교육학 정립에 대한 소고”. 한국교육학회 사회교육연구회 편. 『사회교육학 서설』. 서울: 교육과학사. 136-153]

Jeong In-Sun & Choe Un-Sil [정인순, 최운실] (2001). A Case Study on Adult Education Participation Factors of Female Adult Learners from the viewpoint of Ethnography. Female Social Education. [여성 성인학습자의 평생교육 참여요인에 관한 문화기술적 사례분석. 여성사회교육]

Choe Un-Sil [최운실] (2004). A Research on Adult Education Development Model of Korean Universities. Adult Education Research. 10(4). [한국의 대학 평생교육 발전 모델 탐구. 평생교육학연구. 10(4)]

Choe Un-Sil et al. [최운실 외] (1993). A Research on the Past, the Present, and the Future of Korean Social Education. Seoul: Korean Educational Development Institute. [한국 사회교육의 과거 현재 미래 탐구. 서울: 한국 교육개발원]

Choi, J.-S.(2001) Hakkosaoneulhallonhan poengsaengkouk chamgasau insiksosa, hankuk-koondaehak.

Han Bo-Gywang [한보광] (2005). Understanding the Korean Buddhist culture. Journal of Electronic Buddhist Texts. ELECTRONIC BUDDHIST TEXT INSTITUTE in DONGGUK UNIVERSITY.

Han Sang-Jin [한상진] (2008). Analysis of Risk Society and Critical Theory: Ulrich Beck's Seoul Lecture and Korean Today. Society and Thoery. 12. [위험사회 분석과 비판이론: 울리히 벡의 서울 강의와 한국 사회. 사회와 이론. 12]

Han Sung-Jin [한승진] (2005). A Study on Learning Participation of University Adult Education Learners. Doctor Degree Dissertation, Suncheonhyang University.
[대학평생교육학습자의 학습참여에 관한 연구. 순천향대학교 박사학위논문]

Han Sung-Hui [한승희] (2001). Lifelong Study and Learning Ecosystem. Seoul: Hakjisa.
[평생학습과 학습생태계: 평생교육론의 새로운 패러다임. 서울: 학지사]

Hwang Jong-Geon [황종건] (1994). A Comprehensive Survey of Korean Social Education. Seoul: Korean Social Education Association. [한국 사회교육 총람. 서울: 한국사회교육 협회]

Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] (2009a). A White Paper on Education. [교육백서. 서울: 교육과학기술부] (www.mest.go.kr/uproad/history/7.pdf)

Ministry of Education, Science and Technology [교육과학기술부] (2009b). A White Paper on Lifelong Education. [평생교육백서. 서울: 교육과학기술부] (www.mest.go.kr/정보마당/정보자료실)

Statistics Korea (2009). Statistics of Lifelong Education. [평생교육통계. 서울:통계청] (http://kosis.kr/abroad/abroad_01List.jsp)

Ministry of Culture, Sports and Tourism (2010). Report of Religion in Korea [한국의 종교 현황. 서울: 문화체육관광부]

Lebenslauf

Persönliche Daten

Ewha Kang

Geburtsdatum: 15.10.1974

Geburtsort: Busan /Südkorea

Staatsangehörigkeit: Südkoreanisch

Schulausbildung

1980 - 1986 Grundschule

1986 - 1992 Middleschool/Highschool

Studium und beruflicher Werdegang

1992 - 1997 Pädagogik-Studium an der Pusan National Universität (BA)

1997 - 1999 Aufbaustudium(MA) im Fach Pädagogik – Studium an der Pusan National Universität zum Thema “Meaning on the teacher and the academic achievement grade of what college students had experienced at high school”

1999 - 2000 Lehrtätigkeit für Pädagogik und Koreanisch an der Nam-GirlsHighschool in Busan

2001 - 2002 als Magisterstudierende für Pädagogik und Philosophie an der Georg-August-Universität Göttingen

2002 Examen in Pädagogik

2002 - 2006 Promotionsstudium an der Georg-August-Universität Göttingen bei Prof. Dr. Dr. Peter Alheit

seit 2006 Lehrbeauftragte im Fach Pädagogik an der Pusan National Universität in Südkorea