

Zeiterleben und Zeitpraktiken

Herausgegeben von Ralph Sichler
und Alexander Nicolai Wendt

Patrick Leinhos: Verzeitlichung in Biographisierungspraktiken. Zeiterleben, Zeitleben, Zeitbearbeitung und In-der-Zeit-Sein zwischen Norm und Praxis • **Franz Erhard:** Biografischer Stillstand. Zur Zeiterfahrung von Armutsbetroffenen aus sozial-phänomenologischer Perspektive • **Mael Boenig:** Neuformulierungen linearer Zeitlichkeit. Eine Untersuchung von Zeitkonstruktionen am Beispiel einer trans_biografischen Erzählung • **Janos Erkens:** »Also, das war unterbewusst eigentlich schon immer da«. Nachträglichkeit und Diskontinuitäten in jugendlichen trans Biografien • **Elisabeth Pönisch:** Temporale Ordnungen und Narrative extremer Gewalt • **Matthias Grein:** Keine Zeit fürs Wesentliche? Zu Zeiterleben und Zeitpraktiken im schulischen Vorbereitungsdienst aus autoethnografischer Perspektive • **Daniel Hofstetter & Annette Koechlin:** Kooperation als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit. Zur zeitlichen Konstitution sonderpädagogischer Zuständigkeit • **Ulrich Iberer & Robin Rox:** Zu wenig Zeit für viele Aufgaben. Zeitökonomie als Strategie von Schulleitung • **Bettina Siebert-Blaesing:** Geduld, Zeiterleben und Zeitpraktiken. Professionelle Haltung in komplexen Veränderungsprozessen • **Kevin Maier:** Arrangierte Kontingenz. Zur zeitlich-normativen Orientierung von Fridays for Future

Inhalt

| | | | |
|--|----|--|-----|
| Editorial <i>Ralph Sichler & Alexander Nicolai Wendt</i> | 3 | Keine Zeit fürs Wesentliche? Zu Zeiterleben und Zeitpraktiken im schulischen Vorbereitungsdienst aus autoethnografischer Perspektive <i>Matthias Grein</i> | 113 |
| Verzeitlichung in Biographisierungspraktiken Zeiterleben, Zeitleben, Zeitbearbeitung und In-der-Zeit-Sein zwischen Norm und Praxis <i>Patrick Leinhos</i> | 11 | Kooperation als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit Zur zeitlichen Konstitution sonderpädagogischer Zuständigkeit <i>Daniel Hofstetter & Annette Koechlin</i> | 132 |
| Biografischer Stillstand Zur Zeiterfahrung von Armutsbetroffenen aus sozial-phänomenologischer Perspektive <i>Franz Erhard</i> | 31 | Zu wenig Zeit für viele Aufgaben Zeitökonomie als Strategie von Schulleitung <i>Ulrich Iberer & Robin Rox</i> | 152 |
| Neuformulierungen linearer Zeitlichkeit Eine Untersuchung von Zeitkonstruktionen am Beispiel einer trans_biografischen Erzählung <i>Mael Boenig</i> | 51 | Geduld, Zeiterleben und Zeitpraktiken Professionelle Haltung in komplexen Veränderungsprozessen <i>Bettina Siebert-Blaesing</i> | 177 |
| »Also, das war unterbewusst eigentlich schon immer da« Nachträglichkeit und Diskontinuitäten in jugendlichen trans Biografien <i>Janos Erkens</i> | 70 | Arrangierte Kontingenz Zur zeitlich-normativen Orientierung von Fridays for Future <i>Kevin Maier</i> | 187 |
| Temporale Ordnungen und Narrative extremer Gewalt <i>Elisabeth Pönisch</i> | 92 | Impressum | 207 |



Christoph Schmidt

Zeit und Zeitlichkeit

Verbindungslinien zwischen Philosophie und Psychoanalyse



2024 · 337 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3391-8

- ▶ **Untersucht psychoanalytische Überlegungen zu Zeit und Zeitlichkeit mithilfe philosophischer Theorieressourcen**
- ▶ **Eröffnet neue Verbindungen zwischen Psychoanalyse und Philosophie**

Das Thema Zeit ist in der Psychoanalyse präsenter als bisweilen angenommen. Christoph Schmidt zeigt auf, wie die Philosophie durch ihren umfangreichen Theorieschatz zur Erhellung psychoanalytischer Zugänge zur Zeit beitragen kann. Er beleuchtet, wie philosophische und psychoanalytische Perspektiven sich gegenseitig bereichern können, und eröffnet neue theoretische Verbindungen zwischen beiden Disziplinen.

Schmidt buchstabiert Freuds Zugang zur Zeitlichkeit unseres Lebens und Erlebens mithilfe von Augustinus' Theorie der Zeit aus und bezieht das Gewonnene auf Sartres Freud-Kritik. Anschließend gewinnt er aus Beiträgen von Winnicott und Bion Überlegungen zur frühen Entwicklung unseres Zeitsinns und setzt diese mit dem Ursprung der westlich-philosophischen Tradition bei Parmenides in Verbindung. Wichtige zeitrelevante psychoanalytische Konzepte wie Nachträglichkeit, Wiederholung oder Ideen über die Zirkularität der Zeit untersucht er mittels Theoriesplittern von Heidegger, Cassirer und Buber.

Editorial

Ralph Sichler & Alexander Nicolai Wendt

Journal für Psychologie, 34(1), 3–10

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-3>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Der Mensch lebt mit der Zeit und in der Zeit. Das *Leben mit der Zeit* erfolgt im direkten oder indirekten Umgang mit chronometrischen Hilfsmitteln. Es handelt sich im Wesentlichen um eine Praxis, genauer um die soziokulturell und technisch vermittelte Handlungspraxis mit der Zeit. Das *Leben in der Zeit* ist der Erfahrung selbst wesentlich und zeigt seine Wirklichkeit in der Dauer, insbesondere im Andauern eines Moments. Die Zeitwahrnehmung begleitet jedes Erlebnis stillschweigend und wird gelegentlich zum Gegenstand der Erfahrung, zum Beispiel in der Langeweile oder in der Eile. Das Erleben von Zeit kann sich auch ohne die technisch gestützte Zeitwahrnehmung ereignen.

Wenn der Mensch mit der Zeit lebt, orientiert er sich in seinem Handeln an der gemessenen Zeit, an chronometrischen Systemen, also an Uhren und am Kalender, konkret an Tagen und Stunden etwa, um seine Aktivitäten mit denen von anderen Personen zu koordinieren. Was in der Chronometrie direkt gemessen wird, ist zumeist eine Bewegung, insbesondere Rhythmen etwa von kosmischen Proportionen, sei es die Rotation der Erde um sich selbst oder um die Sonne. Die Zeit wird als Unterschied oder Vermittlung zwischen zwei räumlichen Lagen desselben Gegenstands erschlossen.

Wenn die Zeit als Form des Erlebens gemeint ist, ist sie dem Menschen als Medium gegeben, das temporales Bewusstsein möglich macht, also als Medium, in dem sein Dasein sich von der Vergangenheit über die Gegenwart bis in die Zukunft erstreckt. Die (innere) Zeitwahrnehmung kann sich aber auch auf besondere Erlebnisse oder Augenblicke im Leben beziehen, bei denen die Zeit dem Menschen als Teil seines Lebens erfahrbar wird.

Im *Leben mit der Zeit* konstituieren sich verschiedene Zeitpraktiken als unterschiedliche Formen des Umgangs mit Zeit, etwa zur Organisation von Aktivitäten oder zur Gestaltung von sozialen Abstimmungsprozessen (Hörning et al. 1997). Im *Leben in der Zeit* zeigt sich die Wahrnehmung und Erfahrung von Zeit auf ganz unterschiedliche Weise, etwa im Zeitgefühl und dem subjektiven Eindruck des Zeitverlaufs. Im Erleben kommt es zur Modulation der Zeit, und dieses Erleben stimmt oft mit der messbaren Zeit nicht überein. Wir kennen das Gefühl, dass die Zeit wie im Flug dahinschwinden

kann – oder dass sie sich unendlich in die Länge streckt und einfach nicht vergehen will. Metaphorisch wird oft davon gesprochen, dass einem die Zeit leer erscheint, oder aber als erfüllte Zeit erlebt wird (vgl. Gadamer 1969). Wir können die Zeit totschlagen oder jemand kann uns unsere Zeit stehlen. Zeit kann verschwendet werden oder sich auszahlen: Zeit ist Geld.

Man könnte den Eindruck bekommen, dass die genannten Formen menschlichen Innewerdens *in der Zeit* dem soziale Prozesse koordinierenden Umgang *mit der Zeit* kaum ähneln. Im einen Fall zeigt sich die Zeit mittelbar und unabhängig von meiner Erfahrung, im anderen baut sie diese Erfahrung selbst auf. Die beispielhaft genannten Metaphern machen allerdings deutlich, dass die menschliche Zeiterfahrung und soziokulturell vermittelte Zeitpraktiken miteinander in Verbindung stehen. Wenn ich den Eindruck habe, dass mir jemand meine Zeit stiehlt, so kann dies mit einem weniger gelungenen Prozess der Synchronisierung von Handlungen verschiedener, aufeinander bezogener Akteure zusammenhängen. Das Erleben von erfüllter Zeit wurde unter Umständen dadurch ermöglicht, dass die Zeitplanungen und Zeittressourcen von Personen vorteilhaft miteinander koordiniert wurden. Es muss dieser an Beispielen verdeutlichte Zusammenhang des Lebens *mit der Zeit* und des Lebens *in der Zeit* nicht immer zwingend bestehen, häufig ist dies aber der Fall.

Ein besonderes, für das moderne individuelle und soziale Dasein wohl insbesondere in westlich geprägten Kulturen kennzeichnendes Beispiel für das Leben mit und in der Zeit – zumal in ihrem wechselseitigen Zusammenhang – ist die *Biografie*, das heißt die Möglichkeit, sich auf das eigene Leben mit einer biografisch strukturierten Erzählung narrativ zu beziehen. Diese Option ist dem Menschen zumeist nicht unmittelbar gegeben, sondern bedarf einer soziokulturellen Rahmung, die es ermöglicht, sein eigenes Leben zu erzählen. Der Blick auf das eigene Leben wiederum trägt individuelle Züge und wird durch das eigene Erleben, also dem Leben in der Zeit, erfüllt. Die Narrative zum eigenen Dasein und schlussendlich die eigene Biografie sind somit ein Amalgam des soziokulturell vermittelten Lebens *mit der Zeit* und des im Rahmen der erlebten Erfahrung erschlossenen Lebens *in der Zeit*. Beide Aspekte greifen ineinander und werden dadurch thematisierbar. Dies gilt sowohl für das Subjekt der biografischen Erzählung selbst als auch für alle (sozial- und kulturwissenschaftlich angelegten) Versuche der Erschließung von Narrationen im Geflecht von unmittelbar erfahrener und vermittelter Zeit, von Zeiterleben und Zeitpraktiken.

Ein weiteres Beispiel, das im wechselseitigen Einflussbereich von unmittelbarer und mittelbarer Zeiterfahrung steht, sind Praktiken des sog. Zeitmanagements. Ein effizienter Umgang mit Zeit, ein wesentlicher Teil des menschlichen Lebens mit der Zeit, kommt insbesondere in von Zweckrationalität bestimmten Handlungsfeldern (etwa im Beruf) eine zentrale Bedeutung zu. Die gelingende Koordination von vernetzten Handlungsabläufen besitzt im Arbeitsleben – sowie zunehmend auch im Privatleben –

große Bedeutung. Aus diesem Grund ist das Zeitmanagement eine der am weitesten verbreiteten Ansätze und Methoden zur Optimierung der Organisation des beruflichen und privaten Lebens. Die Gestaltung des menschlichen Umgangs mit der Zeit steht mit dem Zeiterleben in Verbindung, das in etlichen Fällen durch Hektik und Stress gekennzeichnet ist. Stress besitzt neben seiner biologischen Komponente eine Facette der Zeiterfahrung. Unter Stress erfährt sich der Mensch in der Zeit oder in seiner inneren Zeiterfahrung nicht als Souverän seiner Eigenzeit (Nowotny 1989). Er fühlt sich der Zeit, die er erlebt, mehr und mehr entfremdet. Auch dies kann dazu führen, im Umgang mit der äußeren Zeit nach einem Ansatz Ausschau zu halten, der verspricht, zu einer Wiederaneignung der unmittelbaren Zeiterfahrung zu führen. Es soll an dieser Stelle nicht bewertet werden, ob und in welcher Weise Zeitmanagement eine Brücke zu mehr Zeitsouveränität zu bauen in der Lage ist. Vielmehr ist aufzuzeigen, wie auch im Fall von Zeitmanagement die Zeitwahrnehmung in äußerlichen Zeitmaßen und die jeweils eigene Zeiterfahrung miteinander verschränkt sein können.

Letztendlich ist auch durch die Präpositionen des eher äußerlichen »mit« und des eher innerlichen »in« die Zeitwahrnehmung zunächst nur metaphorisch verstanden. Als Sprachbilder deutet das *Äußere* der sozialen Zeitpraktiken und das *Innere* am individuellen Zeiterleben eher eine Wahrnehmungstendenz als eine bestimmte Seinsweise der jeweils damit verbundenen Erfahrung an. Beide Modi der menschlichen Bezugnahme auf Zeit sind in soziokulturelle Praxis- und sprachlich-symbolische Darstellungsformen eingebettet. Vieles deutet darauf hin, dass das Leben des Menschen *mit der Zeit* und das Leben *in der Zeit* wesentlich verflochten sind.

Ein klares Beispiel für die Verwobenheit des Lebens *in und mit der Zeit* gibt der Begriff des *Zeitgeists*. Es handelt sich um ein Phänomen, das spätestens seit dem 18. Jahrhundert, beispielsweise in der Kulturphilosophie Johann Gottfried Herders (vgl. Kluck 2008), diskutiert wird. Gemeint ist der Charakter einer Epoche, Wilhelm Dilthey spricht etwa vom Geist des Mittelalters oder der Aufklärung, der einerseits Ausdruck der Menschen dieser Zeit, andererseits Grundlage ihres Erlebens ist. Steffen Kluck identifiziert mithilfe einer begriffsgeschichtlichen Analyse sechs Merkmale des Zeitgeists: Es handele sich um »ein überindividuelles, eigenständiges, stabiles Phänomen, das nicht endgültig fixierbar ist, das sich historisch wandelt, das sich selbst in Manifestationen verschiedenster Art zeigt und das in sich eine Ambivalenz seiner Wirkungen trägt« (ebd., 21).

Die etablierte Auffassung vom Zeitgeist bleibt hinter dem Anspruch einer strengen Definition zurück, weil sie, so Kluck, des Blickpunktes einer Phänomenologie vom unmittelbaren Zeiterleben entbehrt. So wird ersichtlich, dass auch die objektivierte Zeit, die sich in den Merkmalen einer Epoche widerspiegelt, erst verständlich wird, wenn die Bedingungen ihrer Genese in der Erfahrung berücksichtigt werden. Kluck schlägt eine Interpretation des Zeitgeists als gemeinsame Situation vor und mit

Michael Großheim (2012) ließe sich phänomenologisch ergänzen, dass der Zeitgeist einer Epoche den Zeithorizont unseres Erlebens prägt. Der Zeitgeist prägt die in ihm erlebten Zeithorizonte, sei es durch Gegenwartsfixierung oder Langfristorientierung (vgl. ebd.).

Der Zeitgeist drückt sich in den kleinen Unterschieden des täglichen Lebens von der Frühschicht über die Pünktlichkeit zur Mahlzeit ebenso wie in den großen Zusammenhängen, die wie Schicksalsmomente die Geschichte bestimmen, aus: Der Zeitgeist als Signatur einer temporalen Lebensform, also die gestalthafte Ordnung, die eine Generation von einer anderen unterscheidet, rahmt die Lebensform der Subjekte, doch deren Erfahrung stiftet wiederum allererst den Zeitgeist. Das betrifft zum Beispiel das Verhältnis der Menschen zur Geschichte: Die lebendige Wirklichkeit, die das Vergangene für eine Generation hat, ist in der nächsten dem Vergessen übergeben. Die temporale Rhythmik des Zeitgeists manifestiert – wie sich im Sinne von Diltheys *Kritik der historischen Vernunft* sagen ließe (vgl. Rodi 2018) – die Bedingungen der Möglichkeit des menschlichen Lebens, sei es *in der Zeit*, sodass durch die »Aneinanderreihungen von Zeitfeldern« die »objektive Zeit« als »feste Ordnung« (Husserl 1966, 70) entsteht oder *mit der Zeit* in Form von Zeitritualen und -disziplinen als »zum Selbstzwang gewordener sozialer Zeitzwang« (Elias 1984, XLIV).

Im vorliegenden Schwerpunktheft des *Journals für Psychologie* wird in den Beiträgen der umrissene Topos möglicher Zusammenhänge zwischen dem menschlichen Leben *mit der Zeit* und dem Leben *in der Zeit* in unterschiedlichen Praxisfeldern thematisiert. Einige Texte legen einen Schwerpunkt auf den lebenspraktischen Umgang des Menschen mit der Zeit, oder sie nehmen von der im sozialen Leben gegebenen, durch Chronometrie objektivierte Zeit ihren Ausgang, um dann ggf. damit verbundene Aspekte der unmittelbaren Zeiterfahrung zu thematisieren. Andere Beiträge fokussieren das Erleben von Zeit und stellen von dort Bezüge zum Umgang mit der Zeit her. Exakt dieses umrissene Spannungsfeld des menschlichen Lebens *mit und in der Zeit* soll mit dem Titel unseres Schwerpunkts »Zeiterleben und Zeitpraktiken« adressiert werden. Beide Aspekte stellen mögliche Analyse Momente der modernen Gesellschaft und dem dort angesiedelten Handeln und Erleben von Individuen dar.

Häufig wird als Charakteristikum der Moderne die sich permanent transformierende Realisierung und Organisation von Gesellschaft beschrieben. Dieses Merkmal eines in fortwährender Veränderung sich befindenden sozialen Lebens kann in hervorragender Weise gerade am menschlichen Umgang mit Zeit und am Erleben von Zeit verdeutlicht werden. Vor diesem Hintergrund ist es alles andere als überraschend, dass die hier versammelten Beiträge menschliche Zeitpraxis und das damit verbundene Zeiterleben oft im Kontext aktueller Veränderungsprozesse thematisieren. Dass sich damit die Kategorie der Zeit sowohl in ihren Handlungs- als auch Erlebensbezügen selbst

wandelt, mag ein naheliegender Gedanke sein, der in den hier präsentierten Texten mal deutlicher, mal eher im Hintergrund stehend zum Thema gemacht wird.

Patrick Leinhos widmet sich dem Themenfeld des Biographisierens auf Grundlage wissenssoziologischer Betrachtungen. Verzeitlichung wird als flexible Strategie verstanden, mit der Individuen gesellschaftliche Anforderungen, Unsicherheiten und Widersprüche bewältigen und ihre Identität konstruieren. Diese Überlegungen werden anhand von exemplarischem Material, das mit der dokumentarischen Methode gewonnen und analysiert wurde, verdeutlicht. Das Forschungsinteresse betrifft den impliziten Modus sozialen Handelns, insofern explizite Inhalte und dann deren performativer Sinn analysiert werden, wodurch sich systematische Vergleiche unterschiedlicher Handlungstypen sowie Verzeitlichungsmodi herausarbeiten lassen.

Franz Erhard geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwieweit sich die zeitliche Verfasstheit subjektiver Erfahrung bei von Armut betroffenen Personen verändert. Anhand von sozialphänomenologisch angelegten Fallanalysen macht er deutlich, dass es bei Armutsbetroffenen zu einer Art von biografischem Stillstand und zu einer Erosion der narrativ begründeten Sinnbildung kommt. Zeit und Biografie sind Erhards Studie zufolge wesentliche Formen der Vermittlung von sozialer Struktur und subjektiver Erfahrungsbildung, die bei von Armut Betroffenen nicht selbstverständlich zur Verfügung stehen oder ausgebildet werden.

Mael Boenig verfolgt im Beitrag »Neuformulierungen linearer Zeitlichkeit« die These, dass trans und nichtbinäre Menschen zur Entwicklung einer eigenen Lebensgeschichte einerseits auf gesellschaftlich anerkannte narrative Muster zurückgreifen, die chrono- und cisnormativen Logiken folgen, andererseits aber diese Erzählstrukturen auch an ihre Lebenssituation eigensinnig angleichen. Am Beispiel eines biografisch ausgerichteten Transkripts einer narrativen Selbstpräsentation werden die vielfältigen Verschränkungen von wahrgenommener und verarbeiteter Zeit, Inkongruenz und Transgeschlechtlichkeit herausgearbeitet. Vorherrschende gesellschaftliche Zeitkonstruktionen werden hinterfragt und asynchronen oder diskontinuierlich angelegten Vorstellungen von Zeitlichkeit und damit verbundenen Zeitpraktiken gegenübergestellt.

Vor dem Hintergrund des psychoanalytischen Konzepts der Nachträglichkeit untersucht *Janos Erkens*, wie Bruchlinien in biografischen Erzählungen von trans Jugendlichen und jungen Erwachsenen in weitgehend kohärente Narrative überführt werden. Auf Basis von drei tiefenhermeneutisch interpretierten Interviews wird ausgeführt, wie junge trans Menschen ihre eigenen Begriffe entwickeln, um Vergangenheit und Gegenwart in ein stimmiges Identitätskonzept zu integrieren. Gesellschaftliche Normen und Erwartungen bleiben dabei weiterhin wirkmächtig, gleichzeitig zeigen die Erzählungen unterschiedliche Strategien, um erlebte Diskontinuität konstruktiv zu verarbeiten.

Elisabeth Pönisch thematisiert am Beispiel nationalsozialistischer Gewaltherrschaft Gewalt als zeitliches Phänomen. Ihre an dokumentierten Interviews von Zeitzeugen ausgerichtete Analyse zeigt, dass nationalsozialistische Gewalt immer auch durch spezifische Zeitordnungen strukturiert ist, die als »Gewaltzeitregime« verstanden werden können. Judenhaus und Konzentrationslager erscheinen dabei als zwei idealtypische Formen solcher Gewaltzeiten, die mit unterschiedlichen Ausprägungen von zeitlicher Kontrolle und der Entkopplung von Normalzeit und Destruktionsintensität einhergehen. Es wird deutlich, dass NS-Verfolgung als Abfolge zunehmend totalisierter Gewaltzeitherrschaft verstanden werden kann. Dabei werden die Eigenzeit und Lebensgeschichten der Opfer fragmentiert und systematisch zerstört.

Matthias Grein reflektiert das Zeiterleben in pädagogischen Kontexten. Sein Text untersucht den Vorbereitungsdienst für das Lehramt als durch Zeitmangel und ein spezifisches Zeitregime geprägte Belastungserfahrung, die aus autoethnografischer Perspektive anhand eigener Abbrucherfahrungen reflektiert wird. Dabei werden wissenschaftliche und Ratgeber-Perspektiven auf Zeit (als Ressource bzw. Praxis) sowie praxistheoretische Ansätze kontrastiert, um das individuelle Zeiterleben und seine Bedeutung für die Professionalisierung zu analysieren. Grein beschreibt den Vorbereitungsdienst zunächst aus einer subjektiven Erzählperspektive, in der lange Fahrtzeiten und behördliches Handeln als willkürlich und ausbildungshemmend erlebt und als zentrale Ursache für »tote Zeit« und letztlich den Abbruch gedeutet werden. Daraufhin wird diese Sicht theoretisch gerahmt (*time on task*), wodurch auch nicht-pädagogische Tätigkeiten als systematisch relevante »off task«-Anteile des Vorbereitungsdiensts sichtbar werden und die Verwobenheit verschiedener Aufgaben sowie widersprüchlicher Zeitlogiken zwischen Optimierungs- und Hierarchieforderungen in den Blick rückt.

Der Aufsatz von *Daniel Hofstetter* und *Annette Koechlin* betrachtet die Thematik der Zeitlichkeit gleichfalls in Hinblick auf pädagogische Zusammenhänge. Zeit wird als gesellschaftlich konstruiertes Phänomen verstanden, das sich im Spannungsfeld zwischen einer linearen, koordinierenden Chronos-Zeit und einer körperlich-subjektiven Rhythmus-Zeit entfaltet. Für Unterricht und Kooperation bedeutet dies, dass unterschiedliche Eigenzeiten zusammentreffen und durch zeitliche Ordnungen aufeinander abgestimmt werden müssen, wodurch Zuständigkeiten und Zusammenarbeit überhaupt erst erzeugt und strukturiert werden. Diese Überlegungen werden mit ethnografischen Betrachtungen über den Schulalltag an einer sonderpädagogischen Einrichtung in der Schweiz flankiert.

Auch die Überlegungen von *Ulrich Iberer* und *Robin Rox* wenden sich einer pädagogischen Problematik zu. Aus ihrer Sicht sind feste zeitliche Strukturen charakteristisch für das Schulleben, doch diese Strukturen werden durch gesellschaftliche Beschleunigung, Digitalisierung und wachsende Anforderungen zunehmend verdichtet, was zum

Erlebnis von Zeitmangel führt. Lehrkräfte und Schulleitungen müssen in diesem Spannungsfeld agieren, wodurch Zeit zu einer zentralen organisationalen und subjektiven Ressource wird. Ein reflektierter und strategischer Umgang mit Zeit wird zur kritischen Anforderung, um pädagogische Qualität, Arbeitszufriedenheit und eine funktionierende Schulorganisation zu koordinieren. Diese theoretischen Betrachtungen werden mit Daten aus einer zweistufigen Befragung an einer sonderpädagogischen Schule in Baden-Württemberg in Beziehung gebracht.

Bettina Siebert-Blaesing fasst den Umgang mit Zeit system- und ressourcentheoretisch und thematisiert in ihrem Beitrag die Bedeutung von Geduld in professionellen Veränderungsprozessen. Geduld wird dabei nicht als Eigenschaft oder Einstellung einer Person verstanden, sondern als Prozesselement im Rahmen zeitlich strukturierter sozialer Interaktionen. Aus der Analyse zweier Fallvignetten aus dem Kontext von Organisationen wird deutlich, inwieweit Geduld als aktiv eingebrachtes Moment der Zeitgestaltung es ermöglicht, mit Veränderungsprozessen oft einhergehende Spannungen auszugleichen, Entscheidungsprozesse sinnvoll zu organisieren und Übergänge jenseits von Beschleunigung und Erstarrung adäquat zu gestalten.

Im abschließenden Beitrag unseres Themenschwerpunkts untersucht *Kevin Maier* die zeitlich normative Orientierung im kommunikativen Handeln der Ökologiebewegung *Fridays for Future*. Im Zuge einer Fallanalyse untersucht der Autor die Struktur der zeitlichen Logik der Bewegung und kommt zu dem Ergebnis, dass im Rahmen einer sogenannten arrangierten Kontingenz temporale Offenheit und normative Orientierung so miteinander verbunden werden, dass Zukunft als gefährdet, aber auch als gestaltbar erscheint. Diese Struktur ermöglicht es, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bei aller Spannung in eine weitgehend kohärente Perspektive zu bringen und daraus sowohl politische als auch individuelle Transformationsimpulse abzuleiten. Auf gesellschaftlicher Ebene entsteht so ein erneuertes Verhältnis von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont, das Zukunft als moralisch gebundene, solidarisch zu gestaltende Dimension fasst.

Abschließend möchten die Herausgeber dieser Ausgabe ihren Dank aussprechen. Zum einen richtet er sich an die Autor*innen, mit deren Beiträgen es uns wohl gelungen ist, die Relevanz und Vielfältigkeit unseres Schwerpunktthemas vor Augen zu führen und gewonnene Erkenntnisse zur Diskussion zu stellen. Zum Zweiten danken wir jenen Kolleg*innen, die durch ihre Gutachten maßgeblich zur Qualität der hier versammelten Beiträge mit beigetragen haben. Einige der Autor*innen dieser Ausgabe haben ausdrücklich hervorgehoben, dass die Gutachten konstruktiv kritisch formuliert und damit sehr hilfreich für die Überarbeitung waren. Nicht zuletzt geht unser Dank an die Mitarbeiter*innen des Psychosozial-Verlags für die gewohnte, aber nicht selbstverständliche professionelle Unterstützung beim Lektorat und die angenehme Zusammenarbeit.

Literatur

- Elias, Norbert. 1984. *Über die Zeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg. 1987[1969]. »Über leere und erfüllte Zeit«. In *Neuere Philosophie II. Probleme – Gestalten*, 137–53. Tübingen: Mohr.
- Großheim, Michael. 2012. *Zeithorizont: Zwischen Gegenwartsversessenheit und langfristiger Orientierung*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Hörning, Karl H., Daniela Ahrens und Anette Gerhard. 1997. *Zeitpraktiken. Experimentierfelder der Spätmoderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Husserl, Edmund. 1966. *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917)*. *Husserliana: Gesammelte Werke*. Bd. 10. Den Haag: Nijhoff.
- Kluck, Steffen. 2008. *Der Zeitgeist als Situation. Rostocker Phänomenologische Manuskripte*. Bd. 3. Rostock: Universität Rostock.
- Nowotny, Helga. 1989. *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rodi, Frithjof. 2018. *Diltheys Philosophie des Lebenszusammenhangs: Strukturtheorie – Hermeneutik – Anthropologie*. Freiburg/München: Karl Alber.

Die Herausgeber

Ralph Sichler, Dr. phil., Dipl.-Psych., Professor für Grundlagen der Psychologie an der Bertha von Suttner Privatuniversität in St. Pölten und langjähriger Mitherausgeber des *Journal für Psychologie*. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Kulturpsychologie, der qualitativen Sozialforschung, der Arbeitspsychologie und den philosophischen Querverbindungen zur Psychologie.

Kontakt: Prof. Dr. Ralph Sichler, Bertha von Suttner Privatuniversität, Campusplatz 1, 3100 St. Pölten, Österreich; E-Mail: ralph.sichler@suttneruni.at

Alexander Nicolai Wendt, Dr. phil. (Deutschland) Dr. (Italien), MSc., MA., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Psychologie der Sigmund Freud PrivatUniversität Wien sowie Habilitand am Psychologischen Institut der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Forschung zur Phänomenologischen Psychologie, Psychologiegeschichte, Wissenschaftsphilosophie und Denkpsychologie

Kontakt: Dr. Dr. Alexander Nicolai Wendt, Sigmund Freud PrivatUniversität, Freudplatz 1, 1020 Wien, Österreich; E-Mail: alexander.wendt@sfu.ac.at

Verzeitlichung in Biographisierungspraktiken

Zeiterleben, Zeitleben, Zeitbearbeitung und In-der-Zeit-Sein zwischen Norm und Praxis

Patrick Leinhos

Journal für Psychologie, 34(1), 11–30

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-11>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Dieser Beitrag entfaltet ein praxeologisch-wissenssoziologisches Modell von Verzeitlichung als sozialer Praxis und Modus von Biographisierungsprozessen. Der Fokus liegt auf impliziten Wissensbeständen, die in handlungspraktischer Auseinandersetzung mit Normen, Erwartungen, Anrufungen und Rahmenbedingungen generiert werden und zugleich Handlungspraxis fundieren. Damit können sozial-gesellschaftliche Vorstellungen von Zeit, Zeitverwendung, Lebensverläufen und Darstellungen von Zeit ebenso rekonstruiert werden wie die Logik der Praxis des Umgangs mit Zeit in Biographisierungspraktiken und die performative Verzeitlichungspraxis. Diese Perspektive wird in einer beispielhaften Interpretation von Ausschnitten biographischer Interviews eingenommen, um das Analysepotenzial einer solchen biographietheoretischen, praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung von Zeit und Verzeitlichung diskutieren zu können.

Schlüsselwörter: Zeit, time work, Biographie, praxeologische Wissenssoziologie, dokumentarische Methode

Time Work in Biographization

Experiencing Time, Living Time, Processing Time and Being in Time between Norm and Practice

This article presents a model of temporalization, or time work, as a social practice and mode of biographization from the perspective of a praxeological sociology of knowledge. The focus is on knowledge that emerges through the practical engagement with norms, expectations, invocations and framework conditions while substantiating action. This way, social and normative ideas of time, the use of time, life courses and representations of time as well as the logic of dealing with time in biographization and the performative practice of temporaliza-

tion can be reconstructed. This perspective is adopted in an exemplary interpretation of biographical interviews in order to be able to discuss the analytical potential of such a concept of temporalization.

Keywords: time, temporalization, biography, praxeological sociology of knowledge, documentary method

1 Zeit als Dimension sozialer und biographischer Strukturierung

Zeit ist eine Grundstruktur menschlichen Handelns, des (Zusammen-)Seins sowie (sozialer) Praktiken und Ordnungen (z. B. Zerubavel 1981; Schmidt-Lauff 2014, 115; Blue 2017). Neben der räumlichen Dimension ist ein Verzeitlichen (des eigenen Lebens) anthropologisch notwendig, insbesondere um ein Selbst zu konstruieren (Weidenhaus 2015, 97). Dabei lassen sich verschiedene Zeitformen und Zeitkonstruktionen unterscheiden (z. B. Bieri 1972; Schmidt-Lauff 2014): In einer chronologischen, physisch-materiellen Zeit werden Ereignisse unabhängig vom Individuum in Abfolgen und Relationen geordnet. In einer sozialen, geschichtlichen Zeit werden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als solche markiert sowie sozial-kulturell und historisch spezifisch gedeutet. Subjektiv sind Zeit sowie die Dauer von Ereignissen und Handlungen sehr individuell. Auch das Lebensalter ist eine zeitliche Dimension, die (Möglichkeiten von) Praktiken, gesetzliche Regelungen, Ressourcen, gesellschaftliche Institutionen sowie spezifische Zuschreibungen und hegemoniale Deutungen strukturiert (Wanka 2020, 135). Die Planung und Strukturierung von Zeit sind stets soziale und interaktive Prozesse. Sie sind gerahmt durch Erwartungen, etwa an zeitliche Autonomie und Souveränität, durch Rollenvorstellungen, begrenzte Zeitressourcen sowie durch gesellschaftliche Veränderungen (Flaherty 2022; Mengilli 2024, 15).

Die Konstitution einer Biographie beeinflusst zudem, welche zeitlichen Perspektiven eingenommen, wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit Bedeutung und Sinn versehen werden und wie diese Zeitphasen als Orientierung dienen (können) (Kohr 1992; Fuchs-Heinritz 2000). Zeit strukturiert biographische Darstellungen und wird durch diese gleichsam hervorgebracht. Zeithistorische und sozial-gesellschaftliche Kontexte einer spezifischen Epoche und zu einer bestimmten Zeit rahmen, wie Biographien hervorgebracht werden (können). Biographische Darstellungen sind eng mit den jeweils geltenden Normen, Werten und Strukturen verknüpft (McAdams 2001, 114; Wang 2013; Fischer 2018a, b). Politische, ökologische sowie technologische Veränderungen prägen biographische Gelegenheitsstrukturen (Halbwachs 1985; Dausien 2020, 77). Erfahrungen sind demnach Sinnkonstruktionen innerhalb eines sozio-historisch geprägten Rahmens, deren Rekapitulation stets die aktuellen kollek-

tiven Normen und Werte widerspiegelt. Auch wie Zeit selbst wahrgenommen und strukturiert wird, ist abhängig von der jeweiligen historischen und kulturellen Position (Leccardi 2013; Habermas und Reese 2015; Schmidt-Lauff und Hassinger 2023, 125).

Zeit bildet außerdem die Grundlage für die Aufschichtung von Erfahrungen (Alheit und Hoerning 1989). Erst über die Zeit können Erfahrungen gesammelt, geordnet, verarbeitet und aus ihnen gelernt werden (Alheit und Dausien 2000; Peskoller 2013). Biographische Darstellungen können sich zudem über die Zeit hinweg verändern. In einer Gegenwart werden Erlebnisse, Erfahrungen und Zukunftsbezüge stets im Kontext des aktuellen Erfahrungshorizonts dargestellt. Mit neuen Erfahrungen, in neuen Situationen, also in neuen Zeiten, entstehen neue Gegenwartsperspektiven (Kade und Hof 2010; Habermas und Reese 2015; Dausien 2020). Dieser Prozess ist sozial gerahmt (Elias 1988) und sprachlich vermittelt (McAdams 2001, 118). So können sich Struktur und Bezüge biographischer Darstellungen verändern (Rosenthal 2010). Biographische Darstellungen (re-)produzieren und konstruieren auch selbst Zeitstrukturen (Bieri 1972; Alheit 1988, 371; Leccardi 2013; Fischer 2018b; Felden 2020; Schmidt-Lauff und Hassinger 2023, 126). Durch Verzeitlichungsprozesse kann eine kohärente Lebensgeschichte konstruiert werden, in der sich das Individuum als sowohl entwickeltes, aber auch flexibles präsentieren kann (Fischer-Rosenthal 1995, 51; McAdams 2001).

Eine verzeitlichte Perspektive ermöglicht forschungslogisch letztlich auch, die Paradoxie einer Überlagerung vielfältiger Einflüsse, Rollenvorgaben und Handlungsmöglichkeiten aufzulösen (Kohli 1985; Fischer 2017). Gesellschaftlich institutionalisierte Regelsysteme und Normen setzen jeweils (auch zeitliche) Anforderungen, Grenzen und Ermöglichungsstrukturen für biographische Wege, Ausgestaltungen, Verläufe, Positionierungen, Konstruktionen und Praktiken (Fischer 2018b, 468). Werden Praktiken in ihrer Zeitlichkeit fokussiert, rücken eher handlungspraktische Bewältigungen multipler Zuschreibungen und Anforderungen verschiedener Handlungsbereiche bzw. Erfahrungsräume in einem Neben- oder Nacheinander in den Blick (Dausien 2020, 76). Es geht dann weniger um die Frage nach Passivität und Erleiden oder Aktivität und Autonomie, sondern um zeitlich spezifische und unterschiedliche Umgangsweisen mit bereichsspezifischen Teilhabevoraussetzungen und Normativen.

Um diese Aspekte in einer Heuristik fassen zu können, entfaltet dieser Beitrag ein praxeologisch-wissenssoziologisches Modell von Verzeitlichung als soziale Praxis von Biographisierungsprozessen (2). Dies eröffnet die Möglichkeit, Verzeitlichung als Praxis sowie die Bezüge auf gesellschaftliche Normative nicht nur zu konzeptualisieren, sondern auch zeitsensible Rekonstruktionen biographischer Darstellungen zu schärfen. Daher wird diese Perspektive anschließend in einer beispielhaften Interpretation von Ausschnitten biographischer Interviews eingenommen (3), um das Potenzial einer sol-

chen biographietheoretischen, praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung von Zeit diskutieren zu können (4).

2 (Biographische) Verzeitlichung zwischen Norm und Praxis – eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive

Die praxeologische Wissenssoziologie verbindet Karl Mannheims Wissenssoziologie mit ethnomethodologischen und kultursociologischen Elementen (Bohnsack 2017). Im Fokus steht die Rekonstruktion von Logiken der Handlungspraxis, die durch implizite Wissensbestände fundiert ist. Dieses Wissen entsteht durch die Auseinandersetzung mit Normen, Erwartungen, Anrufungen und Rahmenbedingungen und strukturiert gleichzeitig die Handlungspraxis. Kollektive Vorstellungen sind damit Grundlage des Handelns und gesellschaftlicher Realität (ebd.).

Innerhalb der praxeologisch-wissenssoziologischen Methodologie bleiben eine Perspektive auf Verzeitlichung als Praktiken biographischen Darstellens und zeittheoretische Reflexionen jedoch weitgehend desiderat.¹ Biographische Forschung hingegen fokussiert Zeitlichkeit, den jeweiligen historischen Kontext, Erfahrungsaufschichtungen und die Veränderbarkeit von Biographien und deren Darstellungen sowie deren performative Verzeitlichung wesentlich stärker als es in der praxeologischen Wissenssoziologie der Fall ist. Wird der Fokus dabei jedoch auf die Handlungspraxis der Biographisierung und die Rekonstruktion von Wissensbeständen, die dieser Hervorbringung einer biographischen Darstellung zugrunde liegen, gerichtet, ist es möglich, darin die Praxis von Verzeitlichungen zu analysieren. So kann rekonstruiert werden, wie Biographien zeitlich konstituiert sind, wie sie zeitliche Strukturen (re-)produzieren und welchen Stellenwert Verzeitlichungspraktiken für die Konstruktion einer Biographie haben.

Um die (Logik der) Handlungspraxis und deren Modus Operandi in Auseinandersetzung zu den Bedingungen, Strukturen, Normen und kollektiven Verständnissen, die die Handlungspraxis sowohl ermöglichen als auch begrenzen, in den Blick zu bekommen, entwickelte sich im Rahmen einer praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive das Modell eines sog. Orientierungsmusters, in welchem Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) und Orientierungsschemata in »notorischer Diskrepanz« stehen (Bohnsack 2014, 2017). Auf der Ebene des Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) geht es um die »Struktur der Handlungspraxis« (Bohnsack 2012, 119) und implizite Wissensbestände, die sich in der Handlungspraxis dokumentieren. Einen methodischen Zugang zum Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) erhält man über Rekonstruktionen der Handlungspraxis, deren Darstellung (als Praxis selbst) und interaktiven Bezugnahmen in sozialen Situationen (bspw. auch in Erhebungen). Auf

der Ebene von Orientierungsschemata geht es um überindividuelle Bedingungen der Handlungspraxis wie Erwartungserwartungen, Normative, Rollenvorstellungen und kollektive Verständnisse. Diese bilden die Grundlage für das Handeln, werden in der Handlungspraxis zugleich aber auch spezifisch hervorgebracht.

Wird dieses Modell auf Verzeitlichungspraktiken übertragen, lassen sich sozial-gesellschaftliche, normative Vorstellungen von Zeit, Lebensverläufen, Zeitverwendung und/oder Darstellungen von Zeit auf der Ebene der Orientierungsschemata verorten. In der Moderne rahmen normative Ansprüche einer selbstreflexiven und sozial positionierten Selbstkonstruktion nicht nur biographische Darstellungen, sie beeinflussen auch individuelle Zeitlichkeiten und erfordern eine spezifische zeitliche Sensibilität (Leitner 1982; Felden 2020, 33f.). Es gilt ein Selbst über die Zeit hinweg zu entwerfen, das sich über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft definiert sowie veränderbar, flexibel und sozial verständlich präsentiert (McAdams 2001, 101; Dausien 2020, 75), ständig aktiv ist und keine Zeit verschwendet (Weidenhaus 2015, 208f.). Biographische Darstellungen und Selbstkonstruktionen im Spiegel von Normen der Optimierung, des Fortschritts, der Autonomie, Handlungsfähigkeit und sozialen Eingebundenheit sind gefordert (z. B. Fischer 2010; Wang 2013, 61ff.; Leinhos et al. 2025). In dieser Vorstellung sind bestimmte Ereignisse und Entwicklungen an >angemessene< Zeitpunkte geknüpft, entlang derer sowohl eigene Lebensverläufe ausgerichtet, als auch (andere) Lebensverläufe interpretiert und bewertet werden können. Diese Chrononormativität, wie sie bspw. von Freeman (2010) und Riach et al. (2014) beschrieben wird, bezeichnet ein Zeitregime (Torres 2022), das alltägliche Praktiken sowie den Lebenslauf (Kohli 2007) strukturiert und organisiert. Besonders institutionalisierte Lebensläufe verknüpfen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft teleologisch und linear und setzen klar definierte, begrenzte und geradlinige Übergänge als Norm (Siegert und Lindmeier 2022, 296), was eine langfristige, eigenverantwortliche Planung verlangt (Kohli 1985). Dass sich in der Moderne diese Normen flexibilisieren, bedeutet jedoch nicht, dass normative Erwartungen verschwinden, sondern die Möglichkeiten »gesellschaftlich relevanter Biographisierungsmodi« werden diversifiziert (Weidenhaus 2015, 114). Dies ist in einer heterogenen und kontingenten Gegenwartsgesellschaft, die unterschiedliche Strategien der Lebensbewältigung sowie verschiedene Formen der Zeitkonstitution voraussetzt, sogar erforderlich (ebd., 215).

Diese Orientierungsschemata stehen in einer relationalen und interdependenten Beziehung zum Orientierungsrahmen (im engeren Sinne), also zur Logik der Verzeitlichungspraktiken. Diese dokumentieren sich im handlungspraktischen Umgang mit Zeit und zeitbezogenen Normativen in Biographisierungsprozessen sowie darin, wie Zeit in die Handlungspraxis und (Selbst-)Darstellung eingebunden wird und wie handlungspraktisch individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Zeitstrukturen abgestimmt werden. Flaherty (2003) und Leccardi (2021) nutzen hierfür den Begriff

time work. Durch Verzeitlichung wird dem eigenen Leben in diesem Zusammenhang Struktur, Bedeutung und Kohärenz verliehen (Kade und Hof 2010, 146; McAdams und McLean 2013; Habermas und Reese 2015). Eine Biographie ist also auch zeitkonstituierend (Fischer 2018a), da sie soziale Ordnungen historisiert und Erlebnisse in einen sinnhaften (zeitlichen) Zusammenhang setzt (Dausien 2020, 75f.). Biographische Darstellungen sind also momentane Ergebnisse verzeitlichter Subjektivierungsprozesse, die im Interview stets eine spezifische Perspektive repräsentieren und eine narrative Selbstverortung ermöglichen (Gregor 2015, 147). Die Logik der Handlungspraxis der Verzeitlichung dokumentiert sich dabei in interaktiven, versprachlichten und somit sozial-kulturell eingebetteten Praktiken. Folgende Fragen können dabei die Analyse leiten, eröffnen einen differenzierten Blick auf Verzeitlichungspraktiken und fokussieren, wie Zeit biographische Prozesse und (Selbst-)Konstruktionen strukturiert und konstituiert: Wie werden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft relationiert? Mit welchen Bedeutungsgehalten werden sie versehen, wie wird sich auf sie bezogen, wie abgegrenzt, wie werden sie voneinander abgegrenzt und inwiefern besteht eine Möglichkeit, über sie zu verfügen? Welche Bezüge werden zu (historisch-gesellschaftlichen) Zeiten und deren Rahmenbedingungen hergestellt? Wie wird zeitliche Struktur – sei es im Alltag oder in der Lebensführung – organisiert? Wird dabei (k)eine Linearität oder Anachronie hergestellt oder sind andere zeitliche Logiken rekonstruierbar? Wie werden soziale Teilsysteme in ihrem Nebeneinander und ihrer Gleichzeitigkeit organisiert? Wie werden Erfahrungen und Ereignisse in welchen Zusammenhängen und Abfolgen rekapituliert oder dethematisiert? Welche Themen werden zeitlich gerafft bzw. verdichtet, extensiviert, übersprungen, zeitlich vorgegriffen, repetitiv oder iterativ dargestellt? Inwieweit verändern sich Darstellungen in Bezug auf unterschiedliche Zeiten oder gar über die Interviewzeit hinweg? Welche Rolle spielt Zeitbezogenheit in der Konstruktion einer sozial verständlichen, kohärenten Lebensgeschichte? Wie werden Zäsuren und/oder Kontinuität thematisiert? Wie wird Planung in biographischen Erzählungen dargestellt? Welche Empfindungen in Bezug auf Zeit werden wie ersichtlich – etwa das Gefühl, Zeit aufholen zu müssen oder etwas verpasst zu haben?

Verzeitlichung und chrononormative Ordnungen werden also wechselseitig als grundlegende Elemente sozialer Praktiken kontinuierlich (re-)produziert und handlungspraktisch vollzogen bzw. in steter Relationierung zueinander hervorgebracht (Blue 2017; Wanka 2020). Dies erfolgt in interdependenten Verhältnissen zwischen gesellschaftlichen, sozialen und institutionalisierten Rahmenbedingungen sowie individuellen Sinnzuschreibungen (Weidenhaus 2015, 96f.; Fischer 2018b). In einer Biographisierung werden individuelle und soziale Ansprüche verbunden sowie Erfahrungen und Erlebnisse in einen historischen Kontext – sei es auf persönlicher, gesellschaftlicher oder intergenerationaler Ebene – eingebettet. In einem praxeologisch-wissenssoziologischen Modell werden Wechselverhältnisse sozialer Zeit(en), konjunktiver Vorstellung

von Zeitverwendung, verzeitlichter Darstellung und Zeitverläufen als zeitbezogene Normen (Orientierungsschemata) mit der (Logik der) Verzeitlichungspraxis (Orientierungsrahmen im engeren Sinne) fokussiert.

3 Empirische Schlaglichter

Das empirische Material, das im Folgenden mit dieser Heuristik ausgewertet wird, stammt aus einer Studie, die die Verwobenheit von Biographie und queerem Engagement untersucht (Leinhos 2024). In der Verbindung von biographietheoretischen und praxeologisch-wissenssoziologischen Zugängen kristallisierte sich die analyseleitende Kategorie des biographischen Wissens als konjunktives Wissen um die Art und Weise der biographischen Darstellung und (Selbst-)Konstruktion heraus. Dieses beinhaltet auch Wissensbestände um die Verzeitlichung biographischer Darstellungen.

Die dokumentarische Methode als methodische Umsetzung der praxeologischen Wissenssoziologie rekonstruiert dabei den Modus Operandi sozialen Handelns auf Basis impliziten, konjunktiven Wissens. In einer formulierenden Interpretation von Interviews wird zunächst herausgearbeitet, was die Personen auf expliziter Ebene thematisieren und worauf sie ihren Schwerpunkt legen. Die anschließende reflektierende Interpretation erschließt den performativen Sinngehalt und den Orientierungsrahmen, indem der Modus Operandi – d. h. das Wie – der Darstellung herausgearbeitet wird. Über systematische Vergleiche (sowohl fallintern als auch zwischen Fällen) werden Ähnlichkeiten und Differenzen des Modus Operandi der (Darstellungs-)Praxis in aufgerufenen Thematiken, Erfahrungsräumen und Zeitphasen herausgearbeitet und als Typen generalisiert (Bohnsack 2021).

Zur Nachvollziehbarkeit werde ich folgend mit einer extensiveren Interpretation eines Falles beginnen und dann Unterschiede eines anderen Falls gegenüberstellen, um ausschnittshaft zwei verschiedene Verzeitlichungsmodi darzulegen (für weitere Modi siehe Leinhos et al. 2025 oder mit anderer Methodologie Weidenhaus 2015).

3.1 »ich werd Lehrer« (Olli) – Streben in die Zukunft als Abgrenzung von Vergangenenem

Olli macht zum Zeitpunkt des Interviews gerade sein Abitur und leitet eine queere Jugendgruppe. Auf kommunikativer Ebene sagt er, er engagiere sich, um Jugendlichen zu helfen und ihnen die Unterstützung und Informationen zukommen zu lassen, die er selbst nicht hatte. Auf konjunktiver Ebene engagiert er sich auf eine Art und Weise, die ihm ermöglicht, sich von fremdbestimmten Positionierungen zu emanzipieren (Leinhos

2024). Sein Interview ist neben den Engagementthematiken geprägt von Darstellungen schulischer Situationen, seines Outing-Prozesses und des Aufwachens in einer ländlichen Region. Im Interview dokumentieren sich unterschiedliche Darstellungsmodi in Bezug auf unterschiedliche Zeitphasen, die im Folgenden anhand exemplarischer Passagen verdeutlicht werden. Die zunächst aufgerufene Darstellung folgt auf die erste immanente Nachfrage nach Mobbing Erfahrungen, die er bereits in seiner sehr kurzen Eingangserzählung thematisiert.

»äh also angefangen hatt es in der zweiten Klasse öhm und da war ich dann also ich war immer Außenseiter und da ging=s dann ebn los weil ich ja es=is schwierig zu festzumachen also ich weiß bis heute nich warum ich gemobbt werde so viele erzähl immer wegen meiner Art aber ich weiß nich was meine Art is ich fin- hab mich immer als ☺ normales ☺ Kind gefühlt«

Olli eröffnet seine Darstellung zum Thema Mobbing mit der Aussage, dass es »angefangen« habe. Damit konstatiert er eine Verlaufsformigkeit und ermöglicht sich, Veränderungen, eine Beendigung oder Stabilität zu elaborieren. Olli datiert den Beginn des Mobbing auf die zweite Klasse und nutzt damit einen gesellschaftlich institutionalisierten Verzeitlichungsmodus, der vor dem Hintergrund geteilter Wissensbestände über das deutsche Bildungssystem Rückschlüsse auf sein damaliges Alter und den Kontext zulässt: Seine Mobbing Erfahrungen begannen in der Schule, als er – normativ gedeutet – circa sieben oder acht Jahre alt war. Auch seine Selbstbeschreibung als »Außenseiter« ist verzeitlicht: »da war ich« stellt erneut einen Raum-Zeit-Zusammenhang her. Mit der Formulierung in der grammatikalischen Vergangenheit stellt er einen gegenwärtig potenziell beendeten Status dar. Vor dem Hintergrund sozialer Darstellungsmuster muss er jedoch, wenn er einen Anfang benennt, einen weiteren Verlauf thematisieren². Die nachfolgende Berichtigung »also ich war immer« erweitert demnach den Zeitraum der Zuschreibung. Dass Olli hier generalisiert und weitere Kontexte wie soziale Situationen, Kontextbedingungen, Hintergründe etc. ausblendet, verweist darauf, dass er kognitiv die Situation nicht erfassen kann oder die Fremdzuschreibungen übernimmt. Olli wechselt von einem narrativen in einen beschreibenden und schließlich argumentativen Darstellungsmodus³. Der generalisierte Außenseiterstatus bedarf in Ollis Perspektive einer Begründung. In dieser Begründung kommen zahlreiche einschränkende und fremdgedeutete Momente zum Ausdruck. Die Coda »es=is schwierig festzumachen« betont die Herausforderung einer Deutung. Mit der Aussage »ich weiß bis heute nich« beschreibt Olli, dass er die Situation nur eingeschränkt reflektieren kann. Er greift daher auf externe Deutungsangebote zurück. Darin besteht jedoch eine Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Selbst den Bezug auf seine »Art« kann er nicht fassen. Insgesamt ist dieser

Abschnitt geprägt durch die räumliche Eingrenzung auf den schulischen Kontext, die Möglichkeit zur Veränderung der Situation und/oder Bearbeitung der Erfahrung, verweist zugleich auf den fehlenden deutenden bzw. verarbeitenden Zugriff auf die Mobbing Erfahrung sowie auf fremdpositionierende Momente sowie fehlender Handlungsfähigkeit.

»und später dann in der Sekundarstufe also in der Sek 1 dann war=s dann schwieriger also da wurdn die Attacken auch größer äh da ging das dann auch so weit dass ich zusammengetreten wurde im Schulflur und äh regelmäßig mit blauen Flecken nach Hause kam und ähm die Lehrer die hat das nich intressiert also das es gibt da eine Situation, wo äh ich heute sagen könnte [atmet ein] öh das damals keine Strafanzeige gestellt wurde wegen unterlassener Hilfeleistung s eigentlich ne Frechheit [räuspert sich] wo meine Mutter dann auch im: äh bei meim- Direkter dann erschien [atmet] und zwar wurd ich da im Schulflur richtig zusammengetreten und äh unsere Lehrerin kam gerade also das war ein langer Gang am Ende des Ganges war war der Lehrzimmer war das Lehrzimmer äh und ah ja unserer Lehrerin kam dann hat das gesehn dass ich ☹ da ☹ am Boden lag und zusammengetreten wurde [atmet] äh und unsere Räume warn von außen nicht offen also nich nich zum Öffnen und die is dann in den Raum gegangen hat von innen die Tür geschlossen und äh hat dann quasi mit dem Unterricht begann während ich draußen lag zusammen ☹ geschlagen wurde und ähm hat sich dafür nich interessiert so nach dem Motto hm dafür bin ich nich zuständig«

In einer zweiten dargestellten Zeitphase in der Sekundarstufe I beschreibt Olli in einem komparativen Modus (»schwieriger«, »größer«) eine Steigerung der Mobbingintensität bis hin zu Gewalt. Damit überspringt er (mindestens) zwei Jahre und rafft so den Verlauf. Täter*innen bleiben auch hier dethematisiert. Im Vordergrund stehen sein Erleiden und die Folgen. Erstmals nennt Olli jedoch einen sozialen Aspekt: Er führt Lehrpersonen in ihrer Rollenförmigkeit, die sie nicht erfüllt haben (»die hat das nich intressiert«), ein. Die retrospektive Darstellung einer konkreten »Situation« unterbricht Olli durch einen evaluativen Einschub aus gegenwärtiger Perspektive (»wo äh ich heute sagen könnte«). Der Perspektivwechsel dokumentiert sich in der grammatischen Zeitform und durch die Markierung »heute«. Auch die Atempause verweist auf einen Bruch. Olli formuliert hier heterolog zum Zeitabschnitt der zweiten Klasse eine Option der Bearbeitung, bleibt dabei jedoch im Konjunktiv. Zwar beschreibt er sich rückblickend weiterhin als nicht handlungsfähig, die Darstellung verweist aber auf heutiges Wissen über mögliche externe Hilfen wie Justiz oder Familie, die ihm damals nicht zur Verfügung standen. Die folgende konkrete Erzählung dokumentiert in metaphorischer Form die bisherigen Modi: Die Bilder eines »langen Ganges«, einer zur Hilfe verpflichteten, aber nicht handelnden Person am Ende des Ganges, die Position

»zusammengetreten« am Boden und geschlossene Türen, die eine Flucht verhindern, zeigen drastisch seine Hilfslosigkeit und Handlungsunfähigkeit. Wieder liegt der Fokus nicht auf den Täter*innen, sondern auf der passiven Lehrkraft, die ihrer zugeschriebenen Verantwortung nicht nachkam.

»und das zog sich dann [atmet aus] ja n paar Jährchen bis zur neunten zehnten Klasse [atmet und räuspert sich] wo dann die Leute die dafür verantwortlich warn dass ich gemobbt wurde äh auch dann sitzen geblieben oder die Schule v- oder von der Schule dann doch irgendwann geflogen sind weil meine Mutter dann ☺ regelmäßig☺ beim Direktor auf der Matte stand ähm un jetzt in der Sek 2 geht=s eigentlich also es is jetzt nicht mehr so schlimm und ähm was ich persönlich auch immer wieder erlebt habe das nahm dann in den höheren Klassen also in der achten neunten Klasse stärker zu du bist schwul oder ja also so da- dann eher auf die Sexualität bezogen wo ich selber noch nich äh wusste ☺ dass ich ☺ so bin oder mir auch da noch nie drüber Gedanken ☺ gemacht ☺ habe, dass es so was gibt oder was das genau is und ja. das is so die die Mobbingleidensgeschichte«

Nach einer expliziten Raffung der Darstellung (»n paar Jährchen«) – wobei unklar bleibt, worauf sich die vorherige Phase bezieht, da neunte und zehnte Klasse auch zur Sekundarstufe I gehören – beschreibt Olli, wie die erstmals genannten »verantwortlichen« Personen mit deren Schulabschluss an Bedeutung verloren. Wieder stehen nicht seine eigenen Handlungen, Bearbeitungen, Reaktionen etc. im Fokus, sondern externe Strukturen wie Schulorganisation oder familiäre Unterstützung. In der vermeintlichen Auflösung in der Gegenwart (»jetzt«) konstatiert er, das Mobbing sei »nicht mehr so schlimm«. Hier versucht Olli erneut eine erklärende Haltung der »persönlichen« Bearbeitung einzunehmen, fällt jedoch zurück in eine fremdgedeutete Perspektive (»wo ich selber noch nich äh wusste«). Deutlich wird hier erneut eine Differenz zwischen Selbst- und Fremddeutungen. Die Bezugnahme auf Sexualität fungiert als weiteres Beispiel für externalisierte Erklärungsversuche – hier über zeitliche Komparation und theoretische Aspekte geschlechtlicher Sozialisation.

Diese Retrospektiven, meist auf Nachfrage formuliert, dokumentieren Ollis Handlungsunfähigkeit; bei der Bearbeitung von Konflikten ist er auf externe Momente (Familie und Struktur) verwiesen. Der zugrundeliegende Verzeitlichungsmodus ist durch Schulklassen strukturiert, was die dargestellten Erfahrungen zeitlich und räumlich verortet. Gegenwartsdeutungen werden durch explizite Zeit-Formulierungen und grammatikalische Zeitformen eingeschoben. Darin dokumentiert sich, wie Olli nach Bearbeitungsformen, ersten Strategien und Erklärungsversuchen sucht – allerdings ohne sie umzusetzen. Im Kontrast dazu dokumentieren sich sowohl in anderen Themen als auch in anderen fokussierten Zeiten andere Darstellungsmodi im Interview mit Olli.

»und bin dann auch so zu Verein 2 gekommn also das is die Organisation wo ich jetzt arbeite [atmet] und äh hab da da leite seitdem auch queere Jugendgruppen und das mach ich jetzt seit letztem Jahr«

Olli stellt seine Engagementbiographie wie eine Art Lebenslauf dar, indem er – auch bei anderen Engagements – den Beginn exakt mit Monat und Jahr angibt. Er verwendet dabei Begriffe wie >arbeiten<, >leiten< und >bewerben<, die mit beruflichen, erwachsenen Rollen assoziiert sind. Auch die ausführliche Darstellung der Vorbereitung seiner Jugendgruppentreffen verweist auf Praktiken, in denen er (Rollen-)Vorstellungen einer Lehrkraft erfüllt. Damit wird ein thematischer Zusammenhang zur zuvor beschriebenen Enttäuschung über das Verhalten schulischer Lehrkräfte erkennbar.

»heute ich hab jetzt hierfür für was ich heute mache hab ich [...] Vorbereitung gebraucht (.) hab mich glaube 20 Filme LGBTIQ mäßig angeschaut (.) äh und [...] dann hab ich noch ein Interview gefundn [...] s geht eine Minuten und drei glaub ich da geht=s um Diskriminierung das wird ich zeign und ebn s- also Carolin Kebekus Ding und dann würde ich vorher auch noch die Methode Dennis, machen [...] das is so=n Sensibilisierungsübung wo man ebn anhand eines eigentlich eines eigentlich eines Torso's ich hab=s jertz leider nur auf Papier weil ich kann nich so=n fetten Torso mit mir rumschleppen ähm quasi so in Anführungszeichen Vorurteile äh (.) vorbringt und man daran die Diskriminierung festmacht [...] Was (2) ähm Wie also wie wird diskriminiert dann Wer (.) Warum, und äh wie sich das nennt [...] ich bin mir mal gespannt auf wie viel sie selbst kommn [...] °ja manchmal° so unbewusst macht man das aso wo man sich dann s- ich hab mich dann selber ertappt, wo ich dann so überlegt habe oh °verdamm da haste das° mal unbewusst gemacht °aber man hat=s gemacht° und da hab (.) bin ich dann selbst in=s Grübeln gekommn dass ich ja das mal machen könnte«

Das Jugendgruppentreffen beschreibt Olli wie eine Unterrichtseinheit, die er inhaltlich und methodisch-didaktisch vorbereitet. Auch reflektiert er die Umsetzung, seinen eigenen Standpunkt und seine Erfahrungen und wie Teilnehmende die Veranstaltung aufnehmen könnten. Anders als in vorherigen Abschnitten dokumentiert sich hier keine Fremdbestimmung oder Handlungsunfähigkeit. Der Darstellungsmodus in Themenfeldern rund um Engagement und zukünftige Berufsvorstellungen verweist eher auf selbst zugeschriebene Enaktierungspotenziale, (geschaffene) Möglichkeiten, intendierte Handlungen sowie darauf, einen reflexiven Zugriff auf Situationen und Handlungen auch umsetzen zu können. Ohne Einschränkungen formuliert er auch seine Zukunft: »ich werd Lehrer«, obwohl ihm zu diesem Zeitpunkt weder ein Schulabschluss noch ein Studienplatz vorliegt. Insgesamt lassen sich heterologe Darstellungsmodi erkennen, die mit unterschiedlichen Erfahrungsräumen und Zeitbezügen korrelieren.

Olli distanziert sich durch diese Form der Verzeitlichung von einer Vergangenheit, die er durch Erfahrungen von Ausgrenzung geprägt erlebt hat. Im Kontrast dazu formuliert er eine Zukunft, in der er handlungsfähig ist. Olli grenzt sich also von Vergangenen ab und strebt in die Zukunft. Die Gegenwart ist für ihn eine Phase, in der Kompetenzen für den Zukunftsentwurf angeeignet bzw. entsprechende Rollen erfüllt werden können, also ein Weg weg von der Vergangenheit in die Zukunft.

3.2 »das würd ich jetzt sagen ne jetzt würd ich das so sehn« (Finn) – theoretisierende Retrospektive als Reflexion und ›Verdrängung‹ des Vergangenen

Ein weiterer Fall sind die Darstellungen von Finn, Mitte 20 und Student eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs. Im Rahmen seines Interviews standen neben seinem Engagement insbesondere biographische Erfahrungen mit Gewalt, soziale Kontexte ländlicher Herkunft, Outing-Prozesse sowie empowernde Momente im Fokus. Finn engagiert sich in schulischen Aufklärungsprojekten mit dem Ziel, sowohl sich selbst als auch andere zu stärken, diskriminierende Strukturen zu dekonstruieren und gesellschaftliche Ungleichverhältnisse kritisch zu reflektieren. Innerhalb dieses Engagements entwickelte er einen Modus selbstbestimmten Handelns, der in den biographischen Phasen vor seinem aktivistischen Wirken nicht ausgeprägt war. Die folgende Darstellung ist Teil von Finns erweiterter Eingangserzählung, die durch mehrmalige offene Stimuli nach bestimmten Situationen und Beispielen für kurz angesprochene Themen angeregt werden musste.

»also ich kann mich natürlich besonders gut an so Dinge erinnern die nich so gut gelaufn sin auch so Gewalterfahrung mit Eltern oder so=ne wo=s so=n Subtext zu ner Gewalt- erfahrung gab mit Eltern oder auch äh mit andern Jugendlichen so Peers oder wie auch immer Peers vielleicht nich weil warn jetzt nich so Leute mit den ich Kontakt hatte genau das sind so auch so sehr prägende Erinnerungen ich hab ziemlich schnell dann angefangn mich so n bisschen zu empowern, durch so äh Theater,stuff den wir gemacht ham genau hab da auf jeden Fall auch so=ne sehr tragende Rolle gespielt das war auch n ziemlich großes Projekt ähm mit ziemlich viel Publikum ähm (.) genau das hat mich auf jeden Fall sehr empowerd so mir den Raum zu nehm ähm mich zu präsentiern auf ne Art und Weise die ich gut finde genau und wo=s dann auch so völich oke war aufgrund von von nem bestimmten Talent auch dass man sich irgendwie als äh au- dass man irgendwie ne andere Männlichkeit zeigen kann das würd ich jetzt sagen ne jetzt würd ich das so sehn ja [...]
(4) hm also das war schon ziemlich verkitscht was wir gemacht und jetzt auch inhaltlich nich besonders gut aber s kam halt schon also pf- wir ham alle zwei Jahre was gespielt und

da kamen dann immer so ungefähr so zwischen zehn und 14.000 Person die sich das angeguckt haben immer 600 Leute in nem auch recht schönen Theater äh das war ne äh gute Erfahrung das warn halt immer also mir wollten immer so Rollen gegeben die irgendwie so=n so=n sehr feinen Habitus oder Gestus ha-ttn und so mir hat das so sehr gefallen, das einfach ma so durchzuspieln für mich und dieses Kostüm anzuprobieren wie das so m- wie das so steht //hm// genau das hat sehr viel Spaß gemacht da gab=s zum Beispiel auch so Momente wo wir auch so kann ich mich noch dran erinnern wo ich so 15 war und ähm ganz vorn in der ersten Reihe saßen so zwei äh männliche Person oder ich hab sie als männlich gelesen auf jeden Fall die immer so reingerufen ham während ich gespielt hab äh Schwuchtel Schwuchtel, also so leise genau und ich bereue auf jeden Fall immer noch so diesen Moment da nich nicht das Spiel abgebrochen zu haben das hätt ich glaub ich heute gemacht also so kurz auf die Störung hinzuweisen also hier gibt grad zwei Person die haben das gesagt ähm ich möchte dass die gehen und dann spiel ich weiter genau ich hab genauso so Momente wo ich dann auch so im Nachhinein denke oke da hätte man anders reagieren müssen aba damals hatte man ja gar nicht so das Handlungsrepertoire um so was zu tun«

In Finns Darstellung fällt auf, dass er im Unterschied zu Olli durchgängig in einem evaluativen Modus in der Gegenwartsperspektive formuliert. Eine angedeutete Retrospektive wird mit einer im Präsens formulierten Coda eingeführt, dass er sich »natürlich besonders gut an so Dinge erinnern« könne, die er negativ bewertet. Die thematisierten Momente werden dabei mit Begriffen aufgerufen, die auf ex post Deutungen verweisen (»Gewalterfahrungen«); die Darstellung beinhaltet eher akademisch gerahmte Formulierungen (»Subtext« oder »Peers«) und evaluative Markierungen (»prägend«). Diesen bloß genannten, negativ konnotierten Themen wird eine relativ exzessiver dargestellte Handlungsstrategie des Selbstempowerments entgegengestellt. Nicht nur in der expliziten Formulierung »das würd ich jetzt sagen ne jetzt würd ich das so sehn«, sondern auch in den theoretisch aufgeladenen Begriffen dokumentiert sich, dass Finn hier aus einer Gegenwartsperspektive reflektiert und theoretisierend zurückblickt. Um seine Erfahrungen dazustellen, ruft er Konzepte wie Peers, Empowerment oder Habitus und Theorien von Männlichkeiten oder Sichtbarkeit auf.

In der Darstellung einer konkreten Situation, in die narrativ eingeführt wird, verbleibt Finn zunächst in einer grammatikalischen Vergangenheitsform. Die Darstellung wird dann durch einen evaluativen Einlass, der im Präsens formuliert ist, unterbrochen (»ich bereue«). Auch die expliziten Verweise auf ein »Nachhinein« und ein »heute« markieren eine Gegenwartsperspektive, die geprägt ist von einem Wissen, mit diskriminierenden (Differenz-)Erfahrungen umgehen zu können (»Handlungsrepertoire«). Hier dokumentiert sich ein homologer Modus: Finn ruft relativ kurz eine negative

Erfahrung auf und formuliert in einer Zeitform, die die Erfahrung auf die Vergangenheit begrenzt und Kontinuitäten bis in die Gegenwart weitgehend ausschließt. Die Abgrenzung von Vergangenen wird unterstützt durch die Betonung und im Vergleich extensivere Darstellung alternativer Umgangsweisen.

Biographische Darstellungen von Finn zeichnen sich also durch einen abstrakt-reflektierenden und »versozialwissenschaftlichen«⁴ Modus aus. Der Bezug auf theoretische Konzepte sowie die umfassendere Auseinandersetzung mit den Strategien im Umgang mit Differenzerfahrungen im Vergleich zur Darstellung negativer Erlebnisse dokumentieren eine Abkehr von der Vergangenheit. Rückblickend stellt er die eigene Biographie aus einer theoretischen Außenperspektive dar, wodurch negative Aspekte relativiert oder als verarbeitet gekennzeichnet werden können. Diese theoretische Betrachtung von Erfahrungen verweist auf eine Verdrängung von vergangenen Fremdbestimmungen, Gewalt und Ausgrenzungen sowie auf eine retrospektive Rationalisierung als spezifische Art der biographischen Verarbeitung.

4 Potenziale einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektivierung von Verzeitlichung in biographischen Darstellungen

Schon auf Basis eines begrenzten Fallvergleichs wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen in beiden Interviews versuchen, Handlungsfähigkeit zu konstruieren sowie die Kontrolle über die eigene Praxis herzustellen. Dabei wird angestrebt, sich das eigene Leben erklären, also (Hinter-)Gründe für erlebte Erfahrungen kennen und reflektieren zu können. Beide Fälle grenzen sich von Fremdbestimmung ab. Über eine kontrastive Perspektive – auch im Horizont weiterer Forschung – lassen sich gesellschaftliche Anforderungen an biographische Darstellungen auf der Ebene von Orientierungsschemata identifizieren. Als biographische Verzeitlichungsnormen der Moderne haben sich die Darstellungen konsistenter Identitätskonstruktionen (Leccardi 2013, 263) mit einer Geschichtlichkeit (Dausien 2020, 75) institutionalisiert. Menschen sollen sich auf ihre Vergangenheit beziehen (können), flexibel in der Gegenwart agieren (können) und auf die Zukunft hin orientieren (können). Trotz ungewisser und instabiler bzw. stets herzustellender Zukünfte soll das Selbst optimiert werden (Baumann 2008, 151), also stets handlungsfähig, flexibel, selbstbestimmt und verantwortlich sein. Die Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Anforderungen, diskursiver Strukturen, Deutungsrahmen und Handlungsmöglichkeiten kann jedoch die Ausbildung und Stabilisierung von Selbstverhältnissen irritieren. Individuen sind dabei zunehmend auf eine situativ gebundene Selbstvergewisserung angewiesen, die kontinuierlich aktualisiert werden muss (Habermas 1988, 16). In diesem Kontext ist es also nicht nur anthropologisch, sondern auch

und vor allem biographisch – einschließlich der narrativen Konstruktion von Identität (Singer 2004) – notwendig, das eigene Leben zeitlich zu strukturieren.

Der Modus der Verzeitlichung ist dabei weder vorgegeben noch dauerhaft stabil, sondern ist vielmehr eine kontingente Strategie zur Bewältigung raumzeitlicher (Un-)Möglichkeiten und Anforderungen (Weidenhaus 2015, 197). Verzeitlichung wird damit zu einer – in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive stets konjunktiven – Antwort auf strukturelle Ambivalenzen, die es zudem ermöglicht, synchron auftauchende situative und soziale Anforderungen biographisch zu integrieren (Habermas und Reese 2015). Die Darstellungen von Olli und Finn dokumentieren trotz der Bearbeitung ähnlicher gesellschaftlicher Anforderungen dabei schwerpunktmäßig unterschiedliche Modi. Auf der Ebene von Orientierungsrahmen (im engeren Sinne) grenzt sich Olli von der fremdbestimmten Vergangenheit und dem fehlenden kognitiven Zugriff auf seine negativen Erfahrungen durch ein Streben in die Zukunft ab. Die Gegenwart wird zum Moment, sein Bestreben nach Handlungsfähigkeit zu enactieren und seine Zukunftsentwürfe sind ohne jegliche (externe) Einschränkungen in aller Klarheit formuliert. Finn hingegen grenzt sich von negativen Erfahrungen der Vergangenheit durch eine reflexive Theoretisierung ab. Über theoretische Konzepte kann er die Vergangenheit kognitiv erfassen und so in einer bearbeitenden Strategie sich davon (emotional) distanzieren. Diese Beispiele zeigen, wie sich in der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlich-institutionellen Rahmenbedingungen und handlungspraktischen Sinnzuschreibungen Möglichkeiten eröffnen, Unsicherheiten durch Strategien wie Abgrenzung, Verdrängung, Planung und/oder Überschreibung zu bearbeiten. In verzeitlichenden Praktiken kann sich so positioniert werden, dass trotz diffuser oder sogar als bedrohlich empfundener gesellschaftlicher Verhältnisse Handlungsfähigkeit entsteht (Fuchs-Heinritz 2000, 36; Habermas und Köber 2015a, b). Verzeitlichung kann daher auch dazu beitragen, Zukunftsängste und Unsicherheiten produktiv zu bearbeiten. Die (verzeitlichte) biographische Konstruktion kann in Zeiten von (gesellschaftlichen) Unsicherheiten stabilisieren. Sie ermöglicht es, mit sozialen Transformationsprozessen, der Einschränkung oder Ausweitung von Handlungsspielräumen sowie mit den zunehmenden Differenzierungen und Dynamiken spätmoderner Gesellschaften umzugehen (McAdams 2001, 115; Leccardi 2013, 252ff.; Fischer 2018a, b, 462; Leinhos et al. 2025).

Auf forschungspraktischer Ebene bietet eine solche verzeitlichte Perspektive außerdem das Potenzial, essenzialisierende und ontologisierende Zuschreibungen zu vermeiden. Biographien sind dynamische Prozessgestalten, die sowohl Diskontinuitäten als auch Kontinuitäten integrieren. Brüche und Widersprüche können bspw., sofern sie als solche wahrgenommen und problematisch werden, in einer biographischen Darstellung durch ihre Verortung in der Vergangenheit verzeitlicht und damit in eine stimmige Lebensdarstellung integriert werden, sodass die Einheit des Selbst gewahrt bleibt

(Fischer 2018b, 468). Durch eine praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive auf die Herstellungsweise von Verzeitlichung werden zwar (Dis-)Kontinuitäten nicht im zeitlichen Verlauf deutlich, jedoch die performativen Zuschreibungsprozesse und die Konstruktion zeitlicher Struktur sichtbar gemacht. Damit kommen auch konjunktive Verarbeitungs- und Aneignungsweisen im Umgang mit gesellschaftlichen (Zeit-)Anforderungen in den Blick.

Anmerkungen

- 1 Es gibt zwar Ansätze, in denen biographisches Material dokumentarisch analysiert und »prozessanalytisch« Phasentypiken, Verläufe und Bildungsprozesse rekonstruiert werden (Rosenberg 2011; 2012; Nohl et al. 2015; Thomsen 2020), jedoch sind diese zeittheoretisch wenig methodologisiert. Dabei werden Prozessphasen typisiert und somit zeitliche Verläufe vorausgesetzt bzw. reifiziert und so einer angenommenen Chronologie unterworfen. Dabei rückt die Analyse der Modi Operandi der Handlungspraxis (Bohnsack 2017; 2021) und deren zugrundeliegende Wissensbestände in den Hintergrund. Das Wissen um Verzeitlichung (Leinhos et al. 2025) bleibt in diesen Ansätzen weitgehend unbeachtet. Einen methodologisch fundierteren und zeitsensibleren Ansatz schlägt Hoffmann (2021) vor. Über eine Triangulation biographischer Interviews mit Bildserien, die zum Zeitpunkt der jeweilig rekapitulierten Ereignisse entstanden sind, werden vergangene Handlungspraktiken und deren zugrundeliegende Wissensbestände fokussiert. Zwar ist auch die Auswahl dieser Bilder durch gegenwärtige Perspektiven »eingefärbt oder überlagert«, dennoch tragen sie »immer ›Spuren‹ der Vergangenheit« in sich (ebd., 47).
- 2 Zum Gestaltschließungszwang siehe Kallmeyer und Schütze (1977).
- 3 Für die Differenzierung von Textsorten der Erzählung, Beschreibung und Argumentation siehe Schütze (1987) und ähnlich auch Habermas und Reese (2015, 175).
- 4 In Anlehnung an Overmann (1988).

Literatur

- Alheit, Peter. 1988. »Alltagszeit und Lebenszeit: Über die Anstrengungen, widersprüchliche Zeiterfahrungen ›in Ordnung zu bringen‹«. In *Zerstörung und Wiederaeignung von Zeit*, hrsg. v. Rainer Zoll, 371–86. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alheit, Peter, und Bettina Dausien. 2000. »Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit: Überlegungen zur Biographizität des Sozialen«. In *Biographische Sozialisation*, hrsg. v. Erika M. Hoerning, 257–83. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Alheit, Peter, und Erika M. Hoerning. 1989. »Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung«. In *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, hrsg. v. Peter Alheit und Erika M. Hoerning, 8–23. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bauman, Zygmunt. 2008. *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bieri, Peter. 1972. *Zeit und Zeiterfahrung: Exposition eines Problemereichs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blue, Stanley. 2017. »Institutional rhythms: Combining practice theory and rhythm analysis to conceptualise processes of institutionalisation«. *Time & Society* 28 (3): 922–50.

- Bohnsack, Ralf. 2012. »Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus: Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung«. In *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*, hrsg. v. Karin Schittenhelm, 119–53. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf. 2014. »Habitus, Norm und Identität«. In *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, hrsg. v. Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch, 33–55. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Leverkusen: UTB.
- Dausien, Bettina. 2020. »Biografie«. In *Zeit im Lebensverlauf: Ein Glossar*, hrsg. v. Sebastian Schinkel, Fanny Hösel, Sina-Mareen Köhler, Alexandra König, Elisabeth Schilling, Julia Schreiber, Regina Soremski und Maren Zschach, 73–79. Bielefeld: transcript.
- Elias, Norbert. 1988. *Über die Zeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Felden, Heide v. 2020. »Grundannahmen der Biographieforschung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion von narrativer Identität«. In *Die Arbeit am Selbst: Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*, hrsg. v. Ulrike Deppe, 23–40. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Wolfram. 2010. »Biographische Strukturierung in der Lebenswelt gesellschaftlicher Moderne«. In *Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit: Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen*, hrsg. v. Susanne Maurer, Bernhard Hauptert und Sigrid Schilling, 13–34. Bern: Peter Lang.
- Fischer, Wolfram. 2017. »Drunter, drüber oder voll daneben? Zur Lage des Selbst im Handeln, Erleben und in biographischer Kommunikation«. In *Biographie und Diskurs: Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen*, hrsg. v. Tina Spies und Elisabeth Tuider, 129–50. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Wolfram. 2018a. »Theorien der Moderne und Biographieforschung«. In *Handbuch Biographieforschung*, hrsg. v. Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider, 63–74. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, Wolfram. 2018b. »Zeit und Biographie«. In *Handbuch Biographieforschung*, hrsg. v. Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider, 461–72. Wiesbaden: Springer.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram. 1995. »Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben: Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten«. In *Biographien in Deutschland: Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*, hrsg. v. Wolfram Fischer-Rosenthal und Peter Alheit, 43–86. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flaherty, Michael G. 2003. »Time Work: Customizing Temporal Experience«. *Social Psychology Quarterly* 66 (1): 17–33.
- Flaherty, Michael G. 2022. »Whose time is it? Negotiating temporality in everyday life«. *Time & Society* 31 (1): 22–24.
- Freeman, Elizabeth. 2010. *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham, London: Duke University Press.
- Fuchs-Heinritz, Werner. 2000. »Zukunftsorientierungen und Verhältnis zu den Eltern«. In *Jugend 2000: 13. Shell Jugendstudie*, hrsg. v. Arthur Fischer; Yvonne Fritzsche; Werner Fuchs-Heinritz und Richard Münchmeier, 23–92. Opladen: Leske+Budrich.
- Gregor, Anja. 2015. *Constructing Intersex: Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie*. Bielefeld: transcript.
- Habermas, Jürgen. 1988. *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Habermas, Tilmann, und Christin Köber. 2015a. »Autobiographical Reasoning in Life Narratives Buffers the Effect of Biographical Disruptions on the Sense of Self-Continuity«. *Memory* 23 (5): 664–74.
- Habermas, Tilmann, und Christin Köber. 2015b. »Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The role of the life story for personal continuity«. In *The Oxford handbook of Identity Development*, hrsg. v. Kate C. McLean und Moin Syed, 149–65. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, Tilmann, und Elaine Reese. 2015. »Getting a Life Takes Time: The Development of the Life Story in Adolescence, Its Precursors and Consequences«. *Human Development* 58 (3): 172–201.
- Halbwachs, Maurice. 1985. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoffmann, Nora F. 2021. »Ankommen« in der postmigrantischen Gesellschaft. Die Analyse von Prozessen der Raumkonstitution an neuen Lebensorten«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22 (1): 39–55.
- Kade, Jochen, und Christiane Hof. 2010. »Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung: Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung«. In *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, hrsg. v. Jutta Ecarius und Burkhard Schäffer, 145–68. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kallmeyer, Werner, und Fritz Schütze. 1977. »Zur Konstitution Von Kommunikationsschemata Der Sachverhaltsdarstellung: Dargestellt am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen«. In *Gesprächsanalysen*, hrsg. v. Dirk Wegner, 159–274. Hamburg: Buske.
- Kohli, Martin. 1985. »Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (1): 1–29.
- Kohli, Martin. 2007. »The Institutionalization of the Life Course: Looking Back to Look Ahead«. *Research in human development* 4 (3–4): 253–71.
- Kohr, Heinz-Ulrich. 1992. »Zeit-, Lebens- und Zukunftsorientierungen«. In *Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*, 145–68. Opladen: Leske+Budrich.
- Leccardi, Carmen. 2013. »Temporal perspectives in de-standardised youth life courses«. In *Handbuch Übergänge*, hrsg. v. Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz, 251–69. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leccardi, Carmen. 2021. »Redefining the Link Between Structure and Agency: The Place of Time.« In *Structure and agency in young people's lives: Theory, methods and agendas*, hrsg. v. Magda Nico und Ana Caetano, 82–97. London/New York: Routledge.
- Leinhos, Patrick. 2024. »Biographischer Stellenwert queeren Engagements«. *Voluntaris* 12 (2): 11–27.
- Leinhos, Patrick, Yağmur Mengilli und Susanne Siebholz. 2025. »Time work von Kindern und Jugendlichen: Empirische Analysen der Herstellung und Bearbeitung zeitbezogener Anforderungen«. In *Sozialpädagogische*s Zeit*en*, hrsg. v. Anselm Böhmer, Zoë Clark, Mischa Engelbracht, Davina Höblich und Vicki Täubig, 149–64. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Leitner, Hartman. 1982. *Lebenslauf und Identität: Die kulturelle Konstruktion von Zeit in der Biographie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- McAdams, Dan P. 2001. »The Psychology of Life Stories«. *Review of General Psychology* 5 (2): 100–22.
- McAdams, Dan P. und Kate C. McLean. 2013. »Narrative Identity«. *Current Directions in Psychological Science* 22 (3): 233–38.

- Mengilli, Yağmur. 2024. »Youth cultural practices as modes of time work: Chilling as rescheduling everyday life«. *Time & Society* 34 (3): 355–75.
- Nohl, Arnd-Michael, Florian v. Rosenberg und Sarah Thomsen. 2015. *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich. 1988. »Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation«. In *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, hrsg. v. Hanns-Georg Brose und Bruno Hildenbrand, 243–86. Opladen: Leske+Budrich.
- Peskoller, Helga. 2013. »Erfahrung/en«. In *Erfahrung – Erfahrungen*, hrsg. v. Johannes Bilstein und Helga Peskoller, 51–78. Wiesbaden: Springer VS.
- Riach, Kathleen, Nicholas Rumens und Melissa Tyler. 2014. »Un/doing Chrononormativity: Negotiating Ageing, Gender and Sexuality in Organizational Life«. *Organization Studies* 35 (11): 1677–98.
- Rosenberg, Florian v. 2011. *Bildung und Habitustransformation: Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, Florian v. 2012. »Rekonstruktion biographischer (Bildungs-)Prozesse: Überlegungen zu einer prozessanalytischen Typenbildung«. In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. v. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 193–205. Opladen: Budrich.
- Rosenthal, Gabriele. 2010. »Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen«. In *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*, hrsg. v. Birgit Griese, 197–218. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2014. »Zeitprogrammiken und temporale Semantiken – für eine neue Zeitsensibilität pädagogischen Organisierens«. In *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, hrsg. v. Susanne M. Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer und Jörg Schwarz, 115–25. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Lauff, Sabine und Hannah Hassinger. 2023. »Biographieforschung und Zeit«. In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiewerkarbeit*, hrsg. v. Dieter Nittel, Heide v. Felden und Meron Mendel, 123–36. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütze, Fritz. 1987. *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Hagen: Fernuniversität Hagen. Studien- und Lehrmaterial der Fernuniversität Hagen.
- Siebert, Karolina, und Bettina Lindmeier. 2022. »Zum Erleben von und dem Umgang mit Zeit: Chrononormative Orientierungen und deren Bearbeitung in adoleszenten Biographien am Übergang Schule-Beruf«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17 (3): 296–309.
- Singer, Jefferson A. 2004. »Narrative Identity and Meaning Making Across the Adult Lifespan: An Introduction«. *Journal of Personality* 72 (3): 437–60.
- Thomsen, Sarah. 2020. *Bildung in Protestbewegungen: Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Torres, Felipe. 2022. *Temporal regimes: Materiality, politics, technology*. Abington/New York: Routledge.
- Wang, Qi. 2013. *The Autobiographical Self in Time and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Wanka, Anna. 2020. »Chrononormativität im Lebenslauf – Die sozialen Praktiken der Herstellung und De/Stabilisierung temporaler Normalität in der Lebensphase Alter«. In *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung*, hrsg. v. Elisabeth Schilling und Maggie O’Neill, 133–59. Wiesbaden: Springer.
- Weidenhaus, Gunter. 2015. *Soziale Raumzeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Zerubavel, Eviatar. 1981. *Hidden Rhythms: Schedules and Calendars in Social Life*. Chicago: Chicago University Press.

Patrick Leinhos

Der Autor

Patrick Leinhos, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Forschungsmethod(ologi)en, Jugend- und Peerforschung, Engagementforschung, geschlechter- und queertheoretische Ansätze.

Kontakt: Patrick Leinhos, M. A., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 3, 06110 Halle; E-Mail: Patrick.Leinhos@paedagogik.uni-halle.de

Biografischer Stillstand

Zur Zeiterfahrung von Armutsbetroffenen aus sozial-phänomenologischer Perspektive

Franz Erhard

Journal für Psychologie, 34(1), 31–50

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-31>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich bei Armutsbetroffenen die zeitliche Struktur subjektiver Erfahrung verändert. Auf Grundlage sozial-phänomenologischer und biografietheoretischer Ansätze wird gezeigt, dass Armut den Zerfall von überaus relevanten Strukturmustern der subjektiven Zeiterfahrung mit sich bringen kann. Anhand narrativer Fallanalysen wird verdeutlicht, dass Betroffene mitunter Schwierigkeiten haben, ihr Leben als fortschreitende Geschichte zu verstehen und zu erzählen. Der Verlust biografischer Artikulationsfähigkeit führt zu einer Wahrnehmung von Stillstand des eigenen Lebens und verweist somit auf die Erosion biografischer Sinnbildung. Damit wird deutlich, dass Zeit und Biografie zentrale Vermittlungsformen zwischen sozialer Struktur und subjektiver Erfahrung darstellen. Methodologisch verbindet der Beitrag phänomenologische Zeitanalyse mit rekonstruktiver Biografieforschung und leistet so einen Beitrag zur Erforschung der Subjektivierung sozialer Ungleichheit.

Schlüsselwörter: subjektive Armut, Zeit, Biografie, Lebenslauf, Sozialphänomenologie

Biographical standstill

On the experience of time among people living in poverty from a social phenomenological perspective

The article explores how poverty transforms the temporal structure of subjective experience. Drawing on social phenomenology and biographical theory, it demonstrates that poverty can bring about the disintegration of highly significant structural patterns of subjective temporal experience. Narrative case analyses reveal that individuals affected by poverty struggle to understand and narrate their lives as progressive, coherent stories. The loss of biographical articulacy leads to a perception of stagnation in one's own life and thus indicates an erosion of biographical meaning-making. This highlights that time and biography function as key

mediating forms between social structure and subjective experience. Methodologically, the paper combines phenomenological time analysis with reconstructive biographical research, thereby contributing to the study of the subjectivation of social inequality.

Keywords: poverty, biography, time, social phenomenology, life course, social inequality

Einleitung

Unser Alltag ist von verschiedenen Zeitläufen geprägt. Wie Schütz (Schütz und Luckmann 2003) aus sozialphänomenologischer Perspektive argumentiert, »schichtet« sich die Lebenswelt neben den räumlichen Horizonten des Wirkens und den verschiedenen Graden des Involviertseins mit der sozialen Mitwelt über zeitliche Strukturen auf. Dieses Erleben der »Welt als Dauer« (ebd., 82) ist ein wesentliches Element unseres Zugangs zur Wirklichkeit. Dabei liegt Zeit nicht einfach im physikalischen Sinne vor. Sie wird erst durch die »Überschneidungen der subjektiven Zeit des Bewußtseinstroms, der inneren Dauer, mit der Rhythmik des Körpers [...], mit den Jahreszeiten wie der Welt-Zeit überhaupt und dem Kalender« (ebd., 84) greifbar. Dass Bäume Blätter treiben und dann wieder verlieren, dass Menschen geboren werden und dann sterben, dass wir verlässlich die Weihnachtskisten aus dem Keller holen, dass wir früh zur Arbeit fahren und nachmittags nachhause, dass es – abstrakt gesagt – im Großen und Kleinen rhythmisierte und erwartbare Veränderungen und Entwicklungen in unserem Alltag gibt, führt uns Zeit vor Augen.

Eine für den modernen Menschen überaus prägende Zeitstruktur ist die »biographische Artikulation« (ebd., 94). Uns erscheint es als naturgegeben, dass wir uns im Laufe unseres Lebens stetig weiterentwickeln. Wir bewältigen einzelne, aufeinander aufbauende Etappen, erst der Bildung, dann der Ablösung vom Elternhaus, der weiterführenden Ausbildung und Etablierung im Berufsleben, der Gründung einer Familie usw., und erreichen Zielmarken und Aufstiege, die uns als solche wichtig und schlüssig erscheinen. Das Leben wird dabei als lineares »Ablaufmodell« (Brose et al. 1993, 29) entworfen, das durchaus auch Scheitern und Rückschläge vorsieht, in das aber legitimerweise erst Ruhe einkehren darf, wenn bestimmte Kriterien wie der Renteneintritt erfüllt sind. Eine zentrale zeitsoziologische Einsicht ist, dass es für diese biografische Strukturierung unseres Lebens einer spezifischen Kompetenz bedarf, die über Prozesse der familiären Sozialisation und in Bildungsinstitutionen angeeignet wird (Rosenthal 1995). Erst durch diese Prägungen lernt man, das Leben als fortschreitende Sukzession von miteinander verknüpften Ereignissen zu konzeptualisieren und den eigenen Lebenslauf an spezifischen Wegmarken und Erfolgsmaßstäben handlungspraktisch auszurichten. Dazu kommen gesellschaftsstrukturelle Faktoren sowie soziale

Arrangements, die eine wesentliche Rolle dafür spielen, welche zeitliche Figur einem für die eigene Biografie sinnfällig erscheint (Brose et al. 1993, 224–260). Insgesamt lässt sich somit sagen, dass das dynamisierte Zeiterleben unseres Alltags weitaus weniger selbstverständlich ist, als es uns erscheint, und erheblich von den gesellschaftlichen Umständen abhängt, in denen wir uns bewegen.

An dieser Stelle möchte ich ansetzen und im Folgenden der These nachgehen, dass bestimmte Lebensumstände dazu führen können, dass die Kompetenz zur (Auto-)Biografisierung verkümmert, gestört wird oder gar ganz verloren geht. Elaborieren werde ich diesen Punkt anhand zentraler Einsichten aus meiner sozial-phänomenologischen Armutsforschung. Armut ist als Lebenslage in modernen Industrienationen durch Arbeitslosigkeit, wohlfahrtsstaatliche Fürsorge und Kontrolle sowie soziale Stigmatisierung gekennzeichnet (Kaufmann 1988; Simmel 1992; Mohr 2007). Sie zeichnet sich – damit im Zusammenhang stehend – auf subjektiver Ebene u. a. durch die Neigung aus, in pessimistische und fatalistische Einstellungsmuster zu verfallen (Sammet 2014; Sammet und Weißmann 2012) und die Zukunft als blockiert wahrzunehmen.

Der dahinter liegende Mechanismus ist vielfach beschrieben worden: Vor dem Hintergrund von regelmäßigen Erfahrungen des Verlustes von effektiver Handlungsmacht aufgrund geringer Geldmittel, der Fremdbestimmung und der sozialen Abwertung schleift sich bei von Armut betroffenen Menschen auf Dauer die Wahrnehmung ein, passiv der eigenen Lage ausgeliefert und Spielball externer Kräfte zu sein (Seligmann 2011[1975]; Gissi 1995; Heitkamp 2019; Dixon und Frolova 2011; Kane 1987). Diese aus Erfahrungen geronnene Grundhaltung der Welt gegenüber, so mein Argument, stet einem dynamisierten Erleben aber auch Gestalten der eigenen Biografie im Weg. Armutsbetroffene gelangen – wenn auch in verschiedenen Graden – zu dem Eindruck, dass ihre Biografie ins Stocken gerät. Zwar tätigen sie noch Handlungen und machen weiterhin Erfahrungen. Ihr Leben hört nicht auf. Da ihre tagtäglichen Verrichtungen allerdings wesentlichen externen Einschränkungen und Abhängigkeiten unterliegen und sich desintegriert bzw. »inkrementell« (Schimank 2002, 244) aneinanderreihen, anstatt auf das Erreichen gesellschaftlich etablierter, insbesondere erwerbsbiografischen Lebensziele abzielen, wird dieses nicht mehr als kontinuierliche Entwicklung wahrgenommen. Dieser Verlust der lebenszeitlichen Struktur wirkt sich auch auf das Empfinden der Alltagszeit aus. Wo der autonom gestaltete »Normallebenslauf« (Fischer und Kohli 1987, 41) als handlungsleitende Figur zerfällt, kollabiert auch das Vertrauen in die Sinnfälligkeit und Zielorientierung des eigenen Handelns. Da diese Perspektiven fehlen, verlieren auch die Tage an Struktur. Sie fließen einfach dahin, oder werden zäh. Der Eindruck einer gedehnten Zeit stellt sich ein.

Diesen zunächst schematisch dargestellten Zusammenhang vertiefe ich im Folgenden. Zuerst gehe ich auf den »Normallebenslauf« (ebd.) als gesellschaftlich vermittelte Richtschnur für die Strukturierung des eigenen Lebens und das damit verkoppelte sub-

jektive Zeiterleben ein und erörtere theoretisch, wie der Verlust der Orientierung an dieser Struktur zu einer desorientierten Zeitwahrnehmung führt (Kap. 1). Danach erläutere ich den Forschungskontext und das forschungspraktische Vorgehen, die meiner Argumentation zugrunde liegen (Kap. 2). Um mein Grundargument zu verdeutlichen und greifbarer zu machen, stelle ich anschließend die zeitsoziologisch fokussierte Rekonstruktion zweier narrativ angelegter Interviews mit Armutsbetroffenen aus Großbritannien vor (Kap. 3. und 4.). Diese dienen meiner Argumentation als besonders drastische, aber eben auch prägnante Beispiele für den Zerfall der normalbiografischen Struktur und des damit verkoppelten desorientierten Zeiterlebens. Erkennbar wird das daran, dass es den Befragten schwerfiel, eine biografische Erzählung von sich zu präsentieren. Die beiden Personen sahen sich in einem biografischen Stillstand bzw. einer biografischen Sackgasse angekommen und dokumentierten im Alltag eine erhebliche pessimistisch-passive Erfahrungshaltung. Dass sie sich aus ihrer aktuellen Lage eines Tages befreien, erschien für sie illusorisch bis utopisch. Als Grund dafür ist auch ein gestörter Zeitbezug in Anschlag zu bringen: Eine alternative Zukunft und eine prozesshafte Entwicklung dorthin, waren für Sie undenkbar. Das Leben spielte sich innerhalb der Kurzfristhorizonte des Hier und Jetzt ab. Erkennbar wird an den zwei Beispielen, dass sich Armut nicht nur als ökonomische oder räumliche Beschränkung, sondern auch als Krise der biografischen Form und Störung des zeitlichen Selbstverhältnisses manifestiert. Darüber hinaus zeigt sich in Bezug auf das Thema Soziale Zeit, dass sich das moderne, individualisierte Subjekt als solches erst in der Form des biografischen Verlaufs konstituieren kann (Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997) und es mithin auch Teilhabe- und Zugangsvoraussetzung zur modernen Gesellschaft ist, den eigenen Lebenslauf biografisch »artikulieren« zu können, um es mit Schütz (Schütz und Luckmann 2003, 94) zu sagen. Auf diese Punkte gehe ich in der Schlussbetrachtung ein (Kap. 5).

1 Soziale Zeit, Normallebenslauf und biografischer Stillstand

Für die soziologische Zeittheorie entspringt das »Bedürfnis nach einer Wahrnehmung und Bemessung« von Dauern und zeitlichen Verläufen »der Notwendigkeit der Synchronisierung der gesellschaftlichen Praxis« (Brose et al. 1993, 18). Es ergäbe keinen Sinn, sich an »regelmäßig erscheinenden Abläufe [...] als Orientierungsmarken im Fluss der Zeit« (ebd.) auszurichten, gäbe es nicht aufgrund von überindividuell etablierten Erwartungen und Vorgaben den Bedarf der Handlungskoordination. In diesem Sinne ist Zeit – auch die physikalisch bemessene – immer »sozial«. Darauf aufbauend ist aus sozial-phänomenologischer Perspektive relevant, dass Zeit unterschiedlich erlebt werden kann. Manchmal rast sie im Alltag förmlich dahin und man fragt sich rückblickend,

wo sie geblieben ist. Dann wieder gibt es Zustände des Wartens und der Langeweile, in dem sie einfach nicht zu vergehen scheint. Daran wird deutlich, dass die physikalische und exakt messbare Zeit und die subjektive erlebte Zeit auseinanderfallen. Als wie schnell oder langsam der Gang der Zeit subjektiv erlebt wird, hängt stark vom Gegenstand, auf den das Bewusstsein gerichtet ist, und vom sozialen Kontext ab, in dem man sich befindet. Diese implizieren verschiedene Zeitstrukturen, die das Zeiterleben anleiten. Im Alltag sind sie ineinander verschränkt und verlangen nach Koordination (ebd., 20–25; Schütz und Luckmann 2003, 81–97).

Eine mit dem Aufkommen der industriellen Moderne etablierte, bis heute aktuell gehaltene und äußerst dominante Zeitstruktur ist die des institutionalisierten bzw. »Normallebenslaufs« (Fischer und Kohli 1987). Passend auf das vom Fortschrittsgeist geprägte und linear auf das Erreichen von Zielen in der Zukunft ausgerichtete Zeitverständnis der Moderne wird dabei die subjektive Lebenszeit als Karriere entworfen (Koselleck 1979; Brose et al. 1993, 28–29). Der Normallebenslauf stellt dabei nicht nur einen entscheidenden Ankerpunkt dafür dar, welche Lebensziele und darauf bezogene Handlungsentscheidungen vorstellbar sind, sondern auch und vor allem welche als erstrebenswert und legitim gelten (Fischer 2011, 251). Diese letztere, »normative Dimension macht den wesentlichen Gehalt der These von der Institutionalisierung des Lebenslaufs aus« (Brose et al. 1993, 29). Dabei spielen biografische Wegmarken eine entscheidende Rolle, die »um das Erwerbsleben organisiert« (Fischer und Kohli 1987, 41) sind. Das erklärt sich daraus, dass die Erwerbswelt eine, wenn nicht sogar die entscheidende gesellschaftliche Sphäre darstellt, in der soziale Anerkennung und Teilhabe vermittelt werden (Honneth 2008). Wer hier im Sinne einer zeitlichen Steigerungsfolge »Karriere macht«, darf legitimerweise Anspruch auf die Erhöhung des eigenen Ansehens erheben. Die Rückseite davon ist, dass Personen, die dem Normallebenslauf nicht entsprechen und dafür keine sozial akzeptierten Gründe vorbringen können, schnell zu Opfern von abwertender Stigmatisierung werden können oder anfangen, sich selbst geringzuschätzen (Erhard, 2024b). Diesem zeitlichen Strukturkonzept ist also eine degradierende Potenz eigen, die nicht unterschätzt werden darf.

Neben diesem, das soziale Ansehen betreffenden Aspekte spielt der »Normallebenslauf« indes noch aus elementarerer Gründen eine Rolle. So steht die Aufgabe, dem eigenen Leben eine biografische Form zu geben, im Zentrum der Identitätsarbeit moderner Subjekte (Brose und Hildenbrand 1988). Die Orientierung am »Normallebenslauf« trägt zur basalen Sinnstiftung bei. Als Regelstruktur ermöglicht er es, dass die Handlungsentscheidungen, die das Subjekt trifft, in Bezug auf bestimmte zeitliche Zielpunkte hin geordnet und so erst als ein verbundener, in sich schlüssiger Ablauf begriffen werden können. In diesem Sinne ist er die Voraussetzung dafür, langfristige Ziele zu formulieren und das eigene Handeln nicht allein am Bewältigen tagesaktueller Probleme und Herausforderungen auszurichten. Auch wenn es immer individuelle Abweichun-

gen gibt (Schütz und Luckmann 2003, 97), stellt das institutionalisierte Schema des »Normallebenslaufs« mithin ein entscheidendes Ordnungsprinzip dar, um das biografische Entscheidungshandeln und damit die zeitliche Erfahrungsweise des Menschen, seine »innere Dauer« (Schütz und Luckmann 2003, 97), zu strukturieren. Er führt zu einer »biographischen – d. h. vom Ich aus strukturierten und verzeitlichten – Selbst- und Weltauffassung« (Kohli 1988, 38), die dem modernen Subjekt Selbstidentifikation und Handlungsentscheidungen überhaupt erst ermöglicht.

Diese institutionalisierte zeitbezogene Selbstauffassung ist nun nicht qua Geburt mitgegeben. Auch wenn die »Ausformungen biographisch sinngebender Kategorien [...] in der natürlichen Einstellung als selbstverständliche Artikulationen des Lebenslaufs erfahren« werden, sind sie doch »im Grund dem einzelnen auferlegt und werden von ihm verinnerlicht« (Schütz und Luckmann 2003, 95). Genauer: Es bedarf einer spezifischen selbst-historisierenden Kompetenz, die erst angeeignet werden muss, um die Lebenszeit als biografische Karriere begreifen zu können. Das geschieht über Prozesse der Sozialisation und Bildung, durch die Kinder und Jugendliche biografische Erzählmuster vorgeführt bekommen, einüben und als gültig übernehmen (Rosenthal 1995). Aus gesellschaftlich »auferlegten« Sinnstrukturen werden dabei subjektiv sinnhafte, handlungsleitende und identitätsstiftende Orientierungen. Zu denken ist hier an Fragen in der Familie danach, was man einmal werden möchte, aber auch an schulische Auseinandersetzungen und Jobberatungen, die die möglichen Weggabelungen im Leben thematisieren und diesbezüglich auf individuelle Entfaltungsfreiheit abheben – aber auch einen persönlichen Entscheidungsdruck aufbauen. Aus Lernerfahrungen dieser Art ergibt sich für Kinder und Jugendliche eine verinnerlichte »Orientierung an der Temporalität des Lebenslaufs« (ebd., 104). Sie lernen, sich selbst als an einem bestimmten Punkt von Entwicklungen befindlich wahrzunehmen und darzustellen, die größere Zeitspannen ihrer Lebenszeit umfassen und linear aufeinander aufbauen. Besonders hervorzuheben sind hier zeitliche Entwicklungen im Ausbildungs- und Erwerbsleben.

Wie ich im Folgenden argumentieren möchte, können die Aneignung und Umsetzung dieser Kompetenz allerdings auch ausbleiben oder gestört bzw. außer Takt gebracht werden. Die beschriebene Daueraufgabe, dem persönlichen Lebensverlauf eine normalbiografische Form zu geben, gerät somit in die Krise – was erhebliche Folgen für das Selbstbild und zeitliche Erfahrungsweise des betreffenden Subjektes hat. Auf dieses Phänomen bin ich im Zuge meiner qualitativen Forschung zu Armutsbetroffenen gestoßen. Wie sich erwies, stellt es für manche von ihnen eine erhebliche Herausforderung dar, für sich und gegenüber anderen das Bild einer integrierten Biografie aufzubauen und Handlungsperspektiven über die unmittelbare Gegenwart hinaus zu entwickeln. Die eigene Biografie war ihnen buchstäblich fremd, die Zukunft erschien blockiert. Der subjektive Eindruck eines biografischen Stillstands bzw. einer Sackgasse hatte sich bei ihnen eingespielt. Dazu kam eine passiv-pessimistische Grundhaltung.

Diesbezüglich sind bereits typologische Einsichten etabliert. So ist gut beforscht, dass sich Armut auf die Selbstkonzeptionen und die *Agency* der betroffenen Personen destruktiv auswirkt. Die Empfindung, machtlos gegenüber dem eigenen Schicksal zu sein sowie fremdbestimmt das eigene Leben an einem vorbeiziehen zu sehen, stellt sich ein (Gissi 1995; Heitkamp 2019). Zurückgeführt wird das unter anderem auf Erfahrungen der Bevormundung in sozialstaatlichen Einrichtungen wie Arbeitsagenturen (Patrick 2016), der stereotypen Repräsentation in den Massenmedien (Jensen 2014; Shildrick 2018), aber auch der Entblößung im nahen Umfeld. Die in diesen Kontexten gemachten Erfahrungen der Scham und Beschämung sind ein wesentlicher Erklärungsfaktor für die sich in Armut aufbauenden fatalistischen und passivistischen Haltungen (Erhard 2024b). Aufgrund von Erfahrungen der sozialen Zurückweisung und fehlenden Anerkennung schleichen sich Zweifel am eigenen sozialen Wert und der Relevanz der eigenen Handlungen ein. In der Folge verzagt das Erfahrungssubjekt und entwirft sich immer weniger als »*agentic self*« (Silva und Corse 2018, 236).

Im Kontext der hier verfolgten Überlegungen ist daneben die dominante Gegenwartsorientierung in Armutslagen interessant, die ein etablierter Topos der subjektzentrierten Armutsforschung ist (Lewis 1966; Banfield 1970; Fieulaine und Apostolidis 2015; Güell und Yopo Díaz 2021; Moynihan 1965; Zimbardo und Boyd 1999). So fällt es Armutsbetroffenen tendenziell schwer, mittel- und langfristige Pläne zu verfolgen. Stattdessen steht das Unmittelbare oft im Vordergrund. Das liegt zum einen an den strukturellen, insbesondere ökonomischen Bedingungen, die den Armen auf das Befriedigen tagtäglicher Bedürfnisse zurückwirft. Zum anderen lassen sich aber auch psychosoziale Effekte der gesellschaftlichen Entfremdung und Desorientierung beobachten, die eine systematische, vor allem auf das Erwerbsleben ausgerichtete Handlungsplanung erschweren oder schlicht verunmöglichen. In den Fokus rücken dadurch vornehmlich kurzfristige, unmittelbare Ziele.

Ganz ähnliche Effekte wurden auch in der bekannten »*Marienthalstudie*« (Jahoda et al. 2014) angesprochen. Durch die plötzliche Schließung einer Textilfabrik, die als Hauptarbeitgeber im Ort fungierte, ging abrupt der Takt- und Sinngeber im Alltag der Bewohner des Ortes verloren. Eine allgemeine Passivität und Müdigkeit stellte sich ein. Da – zumindest für die Männer im Ort – die »*materiellen und moralischen Möglichkeiten eingeüßt [worden waren], die Zeit zu verwenden*« (ebd., 83), verbrachte man zunehmend die Tage mit »*Nichtstun*« (ebd., 2014, 86). In der Folge flossen diese einfach dahin, ein allgemeiner »*Zeitzerfall*« (ebd., 2014, 92) setzte ein. Während von Schütz (Schütz und Luckmann 2003) die Aufsichtung temporaler Strukturen beschrieben worden ist, konnte anhand der *Marienthalstudie* mithin der Abbau der prägenden (Sozial- und) Zeitstrukturen einer Gemeinde und die damit herbeigeführte kollektive Krise der zeitlichen Selbstverortung beobachtet werden (Schlembach 2020).

Bevor ich nun diese Punkte weiter entfalte, möchte ich den Forschungskontext erläutern, in den sie eingebettet sind.

2 Forschungshintergrund und methodischer Zugang

Die Auseinandersetzung mit der These eines subjektiven biografischen Stillstands in Armutslagen war Teil einer Studie zum Thema »Die Erfahrung von Armut« (Erhard 2021, 2024a). Getragen wurde die Untersuchung von einer forschersichen Grundhaltung, die die Phänomenologie von Armut ins Zentrum setzte. Dabei ging es darum zu zeigen, wie sich die »Lebenswelt« in Armutslagen darstellt. Mit diesem Begriff bezeichnete Husserl, »das Allerbekannteste, das in allem menschlichen Leben immer schon Selbstverständliche, in ihrer Typik immer schon durch Erfahrung uns [V]ertraut[e]« (Husserl 1954, 126). Es ist also das unmittelbare Lebensumfeld des Einzelsubjekts mit seinen typischen Besorgungen, Begegnungen und Erfahrungen gemeint, die im Alltag nicht infrage gestellt werden. Schütz (1945; Schütz und Luckmann 2003) adaptierte dieses Konzept für die Soziologie und führte damit eine Perspektive ein, in der die Gesellschaft über die Einzelsubjekte und die von ihnen angehäuften und intersubjektiv geteilten Erfahrungs- und Wissensbestände erschlossen wird (vgl. auch Berger und Luckmann 2018/1969). Diese Bestände bestimmen darüber, wie die Gesellschaftsmitglieder die Welt deuten und welche Handlungspläne und -potenziale sie darin für sich projizieren. Wendet man sich Armut unter dieser Perspektive zu, rückt sie über die Bestimmung als ökonomischer Mangel oder sozialen Ausschluss hinaus als eine eigenlogische Lebenspraxis in den Blick. Anstatt Armut lediglich über Defizite zu definieren, wird sie als eine spezifische Lebensrealität adressiert, die durch eigene Erfahrungsbestände und ein daraus resultierendes Weltverhältnis konstituiert wird (van der Merwe 2006; Holan, Willi und Fernández 2019).

Das Interesse für die Lebensrealität von Armutsbetroffenen legt eine Verwendung rekonstruktiver Verfahren in der empirischen Auseinandersetzung nahe (Mey und Mruck 2010). Diese ermöglichen es, dass die beforschten Personen innerhalb eigener Deutungsschablonen und semantischen Routinen aus ihrem Leben berichten, was einen Zugang zu den »sozialen, kulturellen und individuellen Rahmenbedingungen« (Sichler 2010, 50) sichert, die der infrage stehenden Lebenswelt zugrunde liegen. Das hat den Hintergrund, dass beobachtbare soziale Tatbestände anhand der subjektiven Weltzugänge derer, die darin involviert sind, erklärend eingeordnet werden. Die Aufgabe der interpretativen Rekonstruktion besteht dann darin, diese meist latent bleibenden Erfahrungsbestände und Sinnmuster mithilfe von protokollierten Berichten und Erzählungen der Befragten zu explizieren und Theorien über die sich darin zeigenden biografischen aber auch Kollektivprägungen aufzustellen.

Als Datengrundlage für diesen qualitativen Zugriff auf Armut dienten mir ausführliche leitfadengestützte narrative Einzelinterviews (Schütze 1983) und Gruppendiskussionen (Bohnsack 2000), die mit Armutsbetroffenen in Großbritannien im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes »Wertsichten von Arbeitslosen im internationalen Vergleich« (Universität Leipzig, Leitung: Kornelia Sammet)« zwischen 2016 und 2019 geführt wurden. Die Erhebung fanden in verschiedenen Einrichtungen der Lebenshilfe statt: *food banks*, nicht-staatliche *job centres*, Wohnungsvermittlungsagenturen, Charity-Organisationen und allgemeine *community centres*. Befragt wurden Personen, die je individuell »multipel von Deprivation betroffen« (Bosch 2010, 447) waren: obdachlose Jugendliche mit Drogen- und Kriminalitätskarrieren, ehemalige Angehörige der Mittelschicht, die einen biografischen Abstieg erlebt haben, alleinerziehende Mütter, alleinstehende alkoholabhängige Männer, Personen, die die Schule abgebrochen haben, aber auch solche, die einen Universitätsabschluss haben. Innerhalb dieses breiten Spektrums spielten häufig nicht überwundene Lebenskrisen und psychische Vorbelastungen eine zentrale Rolle (ausführlich zum Sampling Erhard 2021, 66–70). In den Fokus gerieten somit bisweilen sehr extreme Formen von Armut. Arbeitslose, die sich mit einem Minimaleinkommen erfolgreich durchschlagen, spielten seltener eine Rolle.

In diesem Zusammenhang war auch Großbritannien als Forschungskontext entscheidend. Hier trifft man einen besonders liberalen Wohlfahrtsstaat an, der stark von freiheitlichen und utilitaristischen Prinzipien geprägt ist (Esping-Andersen 1993, 27; Kaufmann 2003, 130–131). Der Umgang mit Armut und ihre Risiken ist hier unter den Vorzeichen von Selbstsorge, unionistischen Lösungen und der Minimalisierung staatlicher Eingriffe organisiert (Kaufmann 2003, 137). Staatliche Transferleistungen sind an strenge Bedingungen geknüpft, Wohlfahrt wird stark individualisiert, privatisiert und kommerzialisiert (Mitton 2008). Man hat es also mit einem gesellschaftlichen Umfeld zu tun, das Armutslagen kaum auffängt und in dem Betroffene sich selbst organisieren müssen. Folglich fällt man schnell sehr tief und sind die Armutsschicksale drastischer als in anderen nationalen Kontexten. Vor einer Verallgemeinerung der in diesem Umfeld gewonnenen Erkenntnisse ist daher Vorsicht geboten. Indes lassen sich aber auch vor dem Hintergrund einer internationalen Angleichung der Sozialpolitiken und einer historischen Tradition der Personalisierung und Moralisierung von Armut (Lepenies 2017) Generalisierungen unternehmen, die nicht nur für den britischen Kontext Gültigkeit besitzen.

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe einer detaillierten, thesenbildenden »Sequenzanalyse« (Erhard und Sammet 2018) der Interviewtranskripte. Dabei wurde gezielt Erfahrungsbeständen nachgegangen, die zu bestimmten, armutstypischen Weltverhältnissen führen. Um die dabei angestrebte phänomenologische »Theorie der unmittelbaren Erfahrung« (Wendt et al. 2023, 8) von Armut analytisch zu schärfen,

wurde zudem eine Verschränkung mit Überlegungen aus der Objektiven Hermeneutik vorgenommen. Deren Kerngedanke ist, dass jede Lebenspraxis eine Antwort auf Problemstellungen darstellt, wobei sich in der routinisierten Bewältigung dieser Problemstellungen eine latente Sinnstruktur ausdrückt, die dem subjektiven Wissen der Handlungsträger entzogen ist (Oevermann 2000). Zugleich steht jede Lebenspraxis immer unter einem gewissen Problemdruck, der bisweilen so massiv werden kann, dass die vorhandenen Bewältigungsroutinen diesen nicht mehr auffangen können und sich eine Krise der handlungsleitenden Struktur einstellt (vgl. dazu Oevermann 1996). Die Ergänzung der Auswertung um diese Gedanken erwies sich als produktiv, da sich bereits früh in der Auswertung der Interviews zum Teil erhebliche Störungen und Krisen basaler Weltbewältigungsmechanismen der jeweils Befragten abzeichneten. Das Hinzuziehen des Oevermann'schen Krisenmodells gab diesbezüglich einen heuristischen Schlüssel an die Hand, um die Basis der Erfahrung von Armut als lebensweltliche (Selbst-)Entfremdung und Desorientierung aufgrund einer fundamentalen Krise der generativen Struktur der Lebenspraxis zu konzeptualisieren.

In Bezug auf die hier verhandelte Störung von Zeit- und Selbstwahrnehmungen von Armutsbetroffenen fiel diese Krise in den narrativen Interviews daran auf, dass es für die Befragten – in unterschiedlichen Abstufungen – eine Herausforderung darstellte, eine geschlossene, wohlgeformte, normalbiografische Erzählung von sich zu präsentieren. Damit unterliefen sie entscheidende Grundannahmen der biografisch-narrativen Interviewforschung (Schütze 1983). Sie konnten einzelne Episoden aus ihrem Leben zwar aufrufen, aber kaum zu einer Entwicklungsgeschichte verknüpfen. Stattdessen wurden Lebensereignisse »inkrementell« (Schimank 2002, 244) als Teil einer immergleichen Gegenwart nebeneinandergestellt. Das bedeutet indes nicht, dass die Befragten nichts erlebt hätten. Das Gegenteil ist der Fall. In den Interviews wurde immer wieder deutlich, dass bspw. Phasen und Karrieren der Obdachlosigkeit, der Drogenabhängigkeit und Gefängnisaufenthalte aber auch Trennung von Partnerschaften sowie Elternschaften hinter sich hatten oder in diese verwickelt waren. Bisweilen wurde auch von (kurzen) Erwerbskarrieren berichtet.

Im Folgenden entfalte ich auf Grundlage dieser Ausgangsbeobachtung und unter Rückgriff auf die Ausführungen zum Normallebenslauf das Argument, dass dieser durch desorientierende Lebensvoraussetzungen bzw. Krisenereignisse als orientierungsstiftende Prozessstruktur gestört wird, ins Stocken gerät oder sich ganz auflöst. Die Kompetenz zur (Auto-)Biografisierung wird dadurch nur rudimentär ausgebildet bzw. verkümmert, was sich nicht zuletzt auch auf das Erleben der Alltagszeit und das Entwerfen der Zukunft auswirkt. Phänomenologisch gesprochen verengen sich durch das Herausfallen aus dem Erwerbsleben, die Verwaltung und Fremdbestimmung der eigenen Biografie und nicht zuletzt die geringen finanziellen Mittel die persönlich verfügbaren Handlungshorizonte auf unmittelbare, kurzfristige Perspektiven, die kaum

Varianz aufweisen. Es stellt sich der subjektive Eindruck einer stillgestellten Biografie ein. Komplementiert wird diese Charakteristik durch eine Wahrnehmung einer gedehnten Gegenwart und eine pessimistisch-passive Grundhaltung im Alltag (vgl. zum Zusammenhang von biografischer Zeit und zeitbezogenem Erleben im Alltag Brose et al. 1993, 159–223).

Diesen Punkt entwickle ich anhand zweier Fälle, die dem idealtypischen Zustand einer gänzlich aufgelösten normalbiografischen Prozessstruktur und eines damit verklammerten präsentischen Zeiterlebens besonders nahekommen. In dieser Zuspitzung wird die lebenspraktische Krise, in der sich Armutsbetroffene befinden, die daraus erwachsende lebensweltliche Desorientierung und insbesondere die spezifische subjektive Zeitlichkeit in besonderer Deutlichkeit nachvollziehbar. Die Namen der Interviewten sowie die Namen der britischen Städte, in denen die Interviews geführt wurden, sind aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes anonymisiert. Es werden zudem lediglich die biografischen Angaben genannt, die für das Verständnis des Falls relevant sind. Die Interviewauszüge sind in Englischer Sprache belassen, um den authentischen Charakter der Äußerungen beizubehalten. Gleichwohl sind die Auszüge zur besseren Lesbarkeit geglättet. Da sie eine interpretative Relevanz haben, sind Pausen in der Rede sekunden genau in Klammern festgehalten.

3 Biografischer Stillstand und sozialisatorische Prägung

Das nur schwach ausgebildete Vermögen, die eigene Erfahrungsgeschichte als biografische Entwicklung zu artikulieren sowie die pessimistisch-passive Grundhaltung, die einen biografische Stillstand kennzeichnen, wurden am Fall von Dylan besonders deutlich. Er war zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und hatte eine Tochter. Er hatte intensive Erfahrungen mit Drogen gemacht und war mehrfach im Gefängnis. Das Interview mit ihm, das in einer Beratungsstelle für wohnungslose Jugendliche geführt wurde, verlief sehr stockend und hatte lange Pausen. Immer wieder wurde deutlich, dass er mit der an ihn adressierten Aufgabe, seine Lebensgeschichte zu erzählen, überfordert ist. Damit unterlief er die vonseiten des Interviewers an ihn gerichtete Erwartung, sich und sein Leben in Form einer Autobiografie darzustellen. Stattdessen verharnte er in seinen Darstellungen im Hier und Jetzt. Seine Vergangenheit konnte er nur in Form von kurzen und sehr kurzen Einwüfen darstellen. Im folgenden Ausschnitt wird das besonders deutlich. Er schließt direkt an die Aufforderung des Interviewers an, dass Dylan zu Beginn des Interviews seine »life story« erzählen möge.

Dylan: Uh, grew up, and my fa- my father fucked off, fucking living on a shitty council estate, (2) fucking bailiffs coming on us door.

I: Okay.

Dylan: Know what I mean?

I: Yeah.

Dylan: (11) It's not too very nice, shit childhood. (2) In and out of jail.

I: In and out of jail, okay.

Dylan: (5) Homeless.

I: Mhm.

Dylan: Baby.

Auffällig ist, dass Dylan nur die allernötigsten Informationen aus seinem Leben aufruft. Zudem scheint dieses auch mehr mit ihm zu geschehen, als dass er aktiven Einfluss darauf nehmen könnte. Er stellt sich selbst als Passagier seines eigenen Lebens dar (»grew up«). Selbst eine Phase der Obdachlosigkeit oder die Geburt eines Babys, das sich im weiteren Verlauf des Interviews als sein eigenes entpuppt, provozieren keine weiteren Ausführungen. Dylan wirkt distanziert gegenüber diesen Ereignissen. Zudem beschreibt er keine Entwicklung, in der die einzelnen Ereignisse in verschiedenen Abhängigkeiten und in einer Reihenfolge zueinanderstehen würden. Stattdessen wirkt sein Leben wie ein Zustand. In diesem wechseln sich zwar einzelne Elemente ab (Fußball, Vater, Gerichtsvollzieher, Gefängnis, Obdachlosigkeit, Baby), sie werden von Dylan aber nicht narrativ zu einer Prozessstruktur verknüpft. Die Form der Selbstdarstellung, die er vornimmt, erhält dadurch einen stark präsentischen Eindruck. Er skizziert eine ausgedehnte Gegenwart.

Diese Charakteristik wird noch dadurch verstärkt, dass Dylan im gesamten Interview keine Pläne oder Wünsche für die Zukunft entwickelt. Der Eindruck, dass sein Leben stillgestellt ist, ist jedoch nicht damit zu verwechseln, dass er faktisch nichts erlebt hätte. Wie anhand der fetzenhaften Ausschnitte erkennbar wird, hat er bereits einiges mitgemacht. Folglich muss vielmehr eine eingeschränkte biografisch-narrativen Literalität bei ihm unterstellt werden. Das eigene Selbst kann er nur aus dem aktuellen Befinden heraus bestimmen und gegenüber anderen darstellen. Damit ist die spezifische zeitliche Selbst- und Weltwahrnehmung angesprochen, die wir bereits ausführlich besprochen haben. Dylan kann zwar einzelne Stationen aus seinem Lebenslauf abrufen und damit auch einzelne Aspekte einer »Normalbiografie« (Elternhaus, Kindheit, Vaterschaft) bedienen. Diese spielen aber keine Rolle in seinem auf Gegenwärtiges ausgerichtetem Selbstentwurf.

Diese zeitliche Wahrnehmungsweise lässt sich zugleich durch seine Einbettung in ein spezifisches, multiprekäres Umfeld erklären. Sein Vater hat die Familie verlassen (»fucked off«), die Familie erhielt Besuch von Gerichtsvollziehern (»bailiffs«) und er selbst kam regelmäßig mit dem Strafvollzug in Berührung (»in and out of jail«). Insgesamt sei es deshalb eine »shitty childhood« gewesen. Damit ist eine instabile Um-

gebung beschrieben, in dem es wenig Verlässlichkeit und kaum Grund für Optimismus gab. Träume, Pläne und Perspektiven für die Zukunft rückten in weite Ferne, wenn sie überhaupt Thema wurden. Dazu kamen die Einschränkungen, Zwänge und Verpflichtungen als junger Vater. Es wird somit deutlich, dass Dylan in seinem bisherigen Leben kaum biografische Entwicklungsaussichten und Alternativen eröffnet worden waren. Stattdessen war er regelmäßig mit erheblichen Destabilisierungen und Verunsicherungen konfrontiert, die ihn auf ein »Getting by« (McKenzie 2015) im unmittelbaren Moment zurückwarfen. Damit erscheint es fast schon folgerichtig, dass er auch im gesamten Interview keine größere Zeitspannen umfassende Perspektiven entwickelte und keine Handlungspotenziale für sich in der Gegenwart sah.

Dylan stellt somit einen prototypischen Fall dar, in dem eine biografische Desorientierung dazu führt, dass das Erfahrungssubjekt sich selbst nicht im Sinne des »Normallebenslaufs« entwerfen kann. Mehr noch: Die Kompetenz, sich als in einer biografischen Prozessstruktur begriffen zu konzeptualisieren, wurde nie aufgebaut. Damit korrespondiert eine passiv-fatalistische Einstellung zum Leben. Wo kein Grundvertrauen in einen stabilen Hintergrund aufgebaut wird und wo man dauerhaft die Erfahrung macht, dass die Änderungen in der eigenen Lebenswelt von anderen vorgenommen werden und nichts Gutes bedeuten (Vater, Gerichtsvollzieher), dort lässt sich auch kein Selbstbild entwerfen, in dem das Subjekt als aktiv gestaltender Agent des eigenen Lebenslaufs erscheint. Man verliert Entwicklungspotenziale aus dem Blick und erfährt die Zeit als immergleiche Gegenwart des biografischen Stillstands.

4 Normalbiografischer Abbruch und die Wahrnehmung einer Sackgasse

Neben Fällen wie Dylan, in denen biografische Perspektiven bereits früh im Leben durch sozialisatorische Prägungen geschlossen werden, lassen sich in meinem Sample weitaus mehr Fälle beobachten, in denen die Befragten nach den Maßstäben des Normallebenslaufs auf erfolgreiche Lebensphasen zurückblicken können. Gleichwohl teilen sie die Erfahrung, dass ihre Lebenspläne durch eine biografische Krise jäh gestoppt worden sind. Von dem damit einhergehenden Kontrollverlust erholen sie sich nur schwer. Aus einer durchaus vorhandenen zukunftsoptimistischen Haltung und aktiv-gestaltenden Einstellung zur eigenen Biografie wird dadurch eine pessimistische. Die Befragten idealisieren dann die Vergangenheit und die dort erfahrene Handlungsmacht, können sich aber für die Zukunft keine selbst hervorgerufene Entwicklung vorstellen. In diesem Zustand einer »Gegenwart der Vergangenheit« (Brose et al. 1993, 98) erscheint das eigene Leben in einer Sackgasse angelangt und die aktuelle Situation wiederum als Stillstand.

Einer dieser Befragten ist Gavin, der zum Interviewzeitpunkt 27 Jahre alt und schwer alkoholabhängig war. Interviewt wurde er in einer *food bank*. Wie er im Interview betonte, war es sein Traum gewesen, bei der Feuerwehr zu arbeiten. Auf diese Karriere trainierte er hin und hatte sogar schon einen Ausbildungskurs besucht. Dann sei seine Mutter gestorben, was alles geändert habe:

Gavin: And I left school at 16. I trained hard to get in there [in the firefighting course, FE] for the age of 18. So, I trained hard for two years. Then from the age of 17 on, my mother went bad. She passed away and from the age of 17, when I was 17. And it just went downhill from there.

In diesem Ausschnitt wird mit dem Tod der Mutter ein biografischer Bruch signalisiert, der als Auslöser einer »traumatischen Krise« (Oevermann 2004, 165) verstanden werden kann. Eine im Aufstieg und in der Entfaltung begriffene Berufskarriere sei durch ihn in ihr Gegenteil verkehrt worden (»it just went downhill from there«). Wie dieses fraglos einschneidende Ereignis eine solche Wirkung entfalten und die bei ihm angelegte normalbiografische Entwicklung sowie seine zukunftsoptimistische Orientierung aus dem Takt bringen konnte, führte Gavin im Anschluss an diese Stelle im Interview aus. Dadurch, dass seine Mutter als Stabilisator weggefallen war, habe er sich seinem Vater und seinen Brüdern zugewendet, die einen äußerst destruktiven Einfluss auf ihn hatten und an den Alkohol- und Drogenkonsum heranführten. Anstatt weiter seinen Karriereweg zu verfolgen, habe er sich so über den Rausch aus dem Alltag geflüchtet. In der Folge habe Gavin seine professionelle Karriere gänzlich aus dem Blick verloren.

Die Zeiterfahrung, die sich für Gavin daran anschließt, ist von der Wahrnehmung bestimmt, dass die eigene biografische Entwicklung ins Stocken gerät und schließlich gänzlich festgefahren ist. Gleichzeitig wünscht er für sich eine Verbesserung der Lebenssituation und findet es traurig, wo er gelandet ist. Das kommt im folgenden Ausschnitt zu Ausdruck, in dem gleichzeitig deutlich wird, wie schwer es ihm fiel, eine positive Perspektive für seine Zukunft zu formulieren.

Gavin: Now I'm trying to just get myself back. I've been running now to try and get back in there. No, but I'm getting older now. I'm 20, 20 uh 27 now. I'll be 28 now, uh, next Saturday. So, I'm getting older, really. You know, we're not younger. I'm getting older as well. And I need to start doing something with my life. That's the way I see life, anyway. I want, I want to choose something first before I settle down with anyone and have kids.

Erkennbar wird hier, dass aus Gavins Sicht seine biografischen Optionen darin begriffen waren, sich zu schließen oder sich bereits geschlossen hatten. Er nimmt sich als älter

werdend wahr, was vor dem Hintergrund überrascht, dass er knapp 28 Jahre alt ist. Diese Äußerung wird erklärbar, wenn man unterstellt, dass er sich nach eigenem Ermessen in einer kaum änderbaren Lebenssituation befindet. Diese Lesart wird dadurch erhärtet, dass er in dem zitierten Ausschnitt die Notwendigkeit formuliert, wieder etwas mit seinem Leben anzufangen (»I need to start doing something with my life«). Dabei scheint es vor allem wichtig zu sein, *überhaupt* wieder etwas zu entscheiden, damit ein biografischer Prozess in Gang kommt (»I want to choose something first«). Davon erhofft er sich einen Fortschritt, der nicht allein erwerbsbiografisch zu verstehen ist. Viel fundamentaler geht es ihm darum, Handlungssouveränität und Entscheidungsmacht wiederzuerlangen sowie Pläne und Ziele für die Zukunft zu formulieren. Letzteres verdeutlichte er mit Bildern einer normalbiografisch konnotierten Erwachsenenkarriere (»settle down [...] have kids«).

Ähnlich wie bei Dylan ist also auch Gavin Einflüssen ausgesetzt gewesen, die desorientierend und entfremdend auf seine biografische Handlungsstruktur wirkten und ihn in der Folge pessimistisch-passiv auf sein eigenes Schicksal blicken lassen. Anders als bei Dylan stehen hier aber das krisenhafte Ereignis des Todes der Mutter sowie die damit verbundene Verunsicherung im Zentrum. Gavin hat durchaus biografische Aspirationen in seiner Jugend entwickelt und konnte rudimentäre biografische Perspektiven entwerfen. Allerdings stellte für ihn das traumatische Ereignis den Eingang in eine biografische Sackgasse dar, in die er im Zusammenspiel mit seinem Alkohol- und Drogenkonsum hineingeriet und aus der er auch keinen unmittelbaren Ausweg sah. Abstrakt gesprochen hat man es hier also mit einem Bruch einer (rudimentär) begonnenen biografischen Prozessesstruktur zu tun. Aufgrund dieses Bruchs nahm Gavin sein gegenwärtiges Leben als stagnierend wahr und erachtete Änderungen seiner aktuellen Lage als illusorisch und quasi unerreichbar. Auch seine Biografie ist damit im Stillstand angekommen.

5 Schlussbetrachtung

Die dargestellten Fälle zeigen in besonderer Zuspitzung die Auflösung bzw. die Störung der normalbiografischen Regelstruktur auf. In beiden Konstellationen ergibt sich daraus die Wahrnehmung einer Biografie ohne Veränderung. Die eigene Lebensgeschichte wird nicht mehr als fortschreitender Prozess, sondern als Stillstand erlebt. Damit geht zudem der »Zerfall der Zeitgestalt des Alltags« (Brose et al. 1993, 161) einher. Die Gegenwart erscheint als zementiert, eigene Vorhaben werden nicht formuliert oder bleiben Utopie, die Wahrnehmung einer blockierten Zukunft verstetigt sich.

In Bezug auf das subjektive Zeiterleben lässt sich somit sagen, dass Armut eine Lebenslage darstellt, in der gesellschaftlich etablierte Routinen der zeitlichen Strukturierung der Lebenswelt in die Krise geraten und geradezu unterminiert werden können.

Der Zusammenbruch normalbiografischer Sinnbildung führt dabei in den präsentierten Fällen nicht dazu, dass alternative Modi der zeitlichen Strukturierung gefunden werden. Mit Brose et al. (1993, 170) lässt sich im Gegenteil festhalten, dass bei aller Krisenhaftigkeit »die Erosion der Regelmäßigkeiten des Lebenslaufs nicht zur Auflösung normativer Orientierungen« führt und eine »kontrafaktischen Aufrechterhaltung des Modells eines durch Kontinuität geprägten Lebensentwurfs« zumindest der Idee nach zu beobachten ist. Gerade bei Dylan lässt sich das herausstellen. Der Normallebenslauf behält demnach als normativer Orientierungsgeber auch dort seine Gültigkeit, wo er faktisch nicht mehr eingelöst werden kann. Mehr noch, gerade im Kontrast zu ihm wird für Personen in Armutslagen die Diskrepanz zwischen sozialer, auch selbst verinnerlichter Erwartung und subjektiver Erfahrung spürbar. Diese Differenzwahrnehmung ist es, die einen starken Einfluss auf das Empfinden der Alltagszeit hat. Da der Normallebenslauf ein Muster vorgibt, wie Biografien idealtypisch und wohlgeformt verlaufen, entsteht daraus für Personen, die diesem Muster nicht entsprechen, der Eindruck, gesellschaftlichen Ansprüchen nicht zu genügen. Hält dieser Zustand länger an, prägt er das subjektive Erleben von Handlungschancen und den Blick auf die eigene Zukunft nachhaltig. Fatalismus, Demotivation und die Entfremdung von gesellschaftlich etablierten Zielstellungen spielen sich als Haltungen ein. In Debatten um die Persistenz von Armut sollte diese pessimistisch-passiven Haltungen und die dahinterliegenden Modi der Störung der biografischen Artikulation ernst genommen werden. Oftmals liegt es nicht an fehlender finanzieller Absicherung, sondern an eingeschliffenen demotivierenden Selbst- und Weltwahrnehmungen, die nur durch das Aufzeigen und kleinschrittige Einüben – bspw. in sozialarbeiterischen Anlaufstellen – von biografischen Entwicklungsschritten aufgebrochen werden können. An anderer Stelle (Erhard 2020) konnte ich zudem zeigen, dass es entscheidend ist, welche Ressourcen Armutsbetroffene in ihrem familiären Nahumfeld mobilisieren können, um Prägungen der Fremdbestimmung oder biografische Krisen zu kompensieren. Zudem spielt der Milieuhintergrund eine wesentliche Rolle dabei, wie mit Krisen des klassischen Erwerbsmodells umgegangen werden kann (Erhard 2021, 112–116). Personen, die einem akademischen Milieu entstammen, in dem Wert auf Selbstentfaltung gelegt wird, kompensieren diese erfolgreicher als Personen aus dem klassischen Arbeitermilieu.

Daran anschließend ist zu reflektieren, dass die präsentierten Fälle bei Weitem nicht das gesamte Spektrum von Armutskarrieren und damit verklammerter Weltansichten abdecken. So zeigte Ludwig (1996) auf, dass es unter Armutsbetroffenen neben »kritischen Lebensläufen«, wie sie hier im Fokus waren, immer auch »normalisierte Lebensläufe« gibt. Letztere verweisen auf Fälle, in denen der Austritt aus der Sozialhilfe gelingt und der Lebenslauf und insbesondere die Erwerbskarriere weiterhin als Kontinuität wahrgenommen wird. Außerdem gibt es einige Arbeiten (Lister 2005; McGarvey 2018; McKenzie 2015), in denen die spezifische Rationalität, der Eigensinn und die

Fähigkeit zum Durchschlagen von Armutsbetroffenen betont werden. Ergänzend zeigt Maruna (2001) auf, dass man bei Personen in kritischen, scheinbar aussichtslosen Lebenslagen neben dem narrativen Schema des Verdammtseins durchaus auch narrative Muster des Aufbruchs und des Abwendens von der eigenen destruktiven Vergangenheit antrifft. Der Kern der letzteren ist, dass man sich Kontrolle über die Zukunft zuschreibt.

Die These, dass es Krisen der Lebenspraxis gibt, die das normalbiografische Zeiterleben stören können, bleibt von diesen Einschränkungen indes unberührt. Nicht jede dieser Krisen irritiert die dynamisierte Biografie auf so fundamentale Weise, wie sie in den präsentierten Fällen erkennbar wurde. Allerdings wird deutlich, dass die für uns hochgradig selbstverständliche biografische Strukturierung der Zeit prekärer ist, als es im Alltag erscheinen mag.

Literatur

- Banfield, Edward C. 1970. *The unheavenly city: The nature and future of Our Urban Crisis*. Boston: Little Brown and Company.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 2018/1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bohnsack, Ralf. 2000. »Gruppendiskussion«. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, hrsg. v. Uwe Flick, 369–84. Reinbek: Rowohlt.
- Bosch, Aida. 2010. *Konsum und Exklusion: Eine Kultursoziologie die Dinge*. Bielefeld: transcript.
- Brose, Hanns-Georg, und Bruno Hildenbrand. 1988. »Biographisierung von Erleben und Handeln.« In *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Biographie und Gesellschaft*, hrsg. v. Hans-Georg Brose und Bruno Hildenbrand, 11–30. Opladen: Leske + Budrich.
- Brose, Hanns-Georg, und Bruno Hildenbrand, Hrsg. 1988. *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brose, Hanns-Georg, Monika Wohlrab-Sahr und Michael Corsten. 1993. *Soziale Zeit und Biographie: Über die Gestaltung von Alltagszeit und Lebenszeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dixon, John, und Yuliya Frolova. 2011. »Existential Poverty: Welfare Dependency, Learned Helplessness and Psychological Capital«. *Poverty & Public Policy* 3 (2): 279–98. <https://doi.org/10.2202/1944-2858.1158>.
- Erhard, Franz. 2020. »The struggle to provide: how poverty is experienced in the context of family care«. *Journal of Poverty and Social Justice* 28 (1): 119–34. <https://doi.org/10.1332/175982719X15728631102843>.
- Erhard, Franz. 2021. *Die Erfahrung von Armut: Eine Analyse der Lebenswelt von Personen in Mangel- und Ausschlusslagen in Großbritannien*. Opladen: Budrich Academic Press.
- Erhard, Franz. 2024a. »Culture and poverty from a lifeworld stance: rehabilitating a controversial conceptual pair«. *American Journal of Cultural Sociology* 12 (1): 1–24. <https://doi.org/10.1057/s41290-022-00170-5>.
- Erhard, Franz. 2024b. »Der Einfluss von Scham und Beschämung auf die subjektive Handlungsfähigkeit im Kontext von Armut: Eine sozial-phänomenologische Untersuchung«. *Journal für Psychologie* 32 (1): 31–50. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-31>.
- Erhard, Franz, und Kornelia Sammet, Hrsg. 2018. *Sequenzanalyse praktisch*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Esping-Andersen, Gøsta. 1993. *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Fioulaine, Nicolas, und Thémis Apostolidis. 2015. »Precariousness as a Time Horizon: How Poverty and Social Insecurity Shape Individuals' Time Perspectives«. In *Time Perspective Theory, Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, hrsg. v. Maciej Stolarski, Nicolas Fioulaine und Wessel van Beek, 213–28. Berlin: Springer.
- Fischer, Wolfram. 2011. »Biographical Reconstruction as Applied Knowledge or Professional Competence«. In *Biographie und Gesellschaft: Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*, hrsg. v. Heidrun Herzberg und Eva Kammler, 245–61. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fischer, Wolfram, und Martin Kohli. 1987. »Biographieforschung«. In *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, hrsg. v. Wolfgang Voges, 25–49. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram und Gabriele Rosenthal. 1997. »Warum Biographieanalyse und wie man sie macht«. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17 (4): 405–27.
- Gissi, Jorge. 1995. »Gedanken zu psychologischen Aspekten der Armut: Resignation als Reaktion auf Frustration in den unteren Bevölkerungsschichten«. *Journal für Psychologie* 3 (1): 9–14.
- Güell, Pedro, und Martina Yopo Díaz. 2021. »Temporal structures of the poor: Social mobility and the struggle for the future in Chile«. *The Sociological Review* 69 (5): 974–989. <https://doi.org/10.1177/0038026121990976>.
- Heitkamp, Kristina Lyn. 2019. *Learned Helplessness, Welfare, and the Poverty Cycle*. New York, NY: Greenhaven.
- Holan, Pablo Martin de, Alberto Willi und Pablo D. Fernández. 2019. »Breaking the Wall: Emotions and Projective Agency Under Extreme Poverty«. *Business & Society* 58 (5): 919–62. <https://doi.org/10.1177/0007650317745633>.
- Honneth, Axel. 2008. »Arbeit und Anerkennung: Versuch einer Neubestimmung«. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 56 (3): 327–41.
- Husserl, Edmund. 1954. *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Den Haag: Nijhoff. Husserliana VI.
- Jahoda, Marie, Paul Felix Lazarsfeld, und Hans Zeisel. 2014. *Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit: Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jensen, Tracey. 2014. »Welfare Commonsense, Poverty Porn and Doxosophy«. *Sociological Research Online* 19 (3): 277–83. <https://doi.org/10.5153/SRO.3441>.
- Kane, Thomas J. 1987. »Giving Back Control: Long-Term Poverty and Motivation«. *Social Service Review* 61 (3): 405–19.
- Kaufmann, Franz-Xaver. 1988. »Christentum und Wohlfahrtsstaat«. *Zeitschrift für Sozialreform* 34 (2): 65–89.
- Kaufmann, Franz-Xaver. 2003. *Varianten des Wohlfahrtsstaats: Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kohli, Martin. 1988. »Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes«. In *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*, hrsg. v. Hans-Georg Brose und Bruno Hildenbrand, 33–53. Opladen: Leske + Budrich.
- Koselleck, Reinhart. 1979. »Erfahrungsraum« und »Erwartungshorizont« – zwei historische Kategorien«. In *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, hrsg. v. Reinhart Koselleck, 349–75. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lepenies, Philipp. 2017. *Armut: Ursachen, Formen, Auswege*. München: Beck.
- Lewis, Oscar. 1966. *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty – San Juan and New York*. New York: Random House.
- Lister, Ruth. 2005. *Poverty*. Cambridge: Polity Press.

- Ludwig, Monika. 1996. *Armutskarrieren: zwischen Abstieg und Aufstieg im Sozialstaat. Studien zur Sozialwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Maruna, Shadd. 2001. *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*. Washington: American Psychological Association.
- McGarvey, Darren. 2018. *Poverty Safari: Understanding the anger of Britain's underclass*. London: Picador.
- McKenzie, Lisa. 2015. *Getting by. Estates, class and culture in austerity Britain*. Bristol, Chicago: Policy Press.
- Mey, Gunter, und Katja Mruck, Hrsg. 2010. *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mitton, Lavinia. 2008. Vermarktlichung zwischen Thatcher und New Labour: Das britische Wohlfahrtssystem. In *Europäische Wohlfahrtssysteme: Ein Handbuch*, hrsg. v. Klaus Schubert, Simon Hegelich und Ursula Bazant, 236–84. Wiesbaden: VS.
- Mohr, Katrin. 2007. *Soziale Exklusion im Wohlfahrtsstaat: Arbeitslosensicherung und Sozialhilfe in Großbritannien und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moynihan, Daniel Patrick. 1965. *The Negro Family: The Case for National Action*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Oevermann, Ulrich. 1996. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In *Pädagogische Professionalität*, hrsg. v. Arno Combe und Werner Helsper, 70–182. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 2000. Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen pädagogischen Praxis. In *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, hrsg. v. Klaus Kraimer, 58–156. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 2004. »Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung«. In *Sozialisationstheorie interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven*, hrsg. v. Dieter Geulen und Hermann Veith, 155–81. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Patrick, Ruth. 2016. »Living with and responding to the ›scrounger‹ narrative in the UK: exploring everyday strategies of acceptance, resistance and deflection«. *Journal of Poverty and Social Justice* 24 (3): 245–59. <https://doi.org/10.1332/175982716X14721954314887>.
- Rosenthal, Gabriele. 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Sammet, Kornelia. 2014. Anomie und Fatalismus: Rekonstruktive Analyse der Weltansichten von Arbeitslosengeld-II-Empfängern. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (1): 70–86.
- Sammet, Kornelia, und Marliese Weißmann. 2012. Autonomiepotenziale, Erwerbsorientierungen und Zukunftsentwürfe von »sozial benachteiligten« Jugendlichen. In *Jugend und Arbeit: Empirische Bestandsaufnahme und Analyse*, hrsg. v. Jürgen Mansel und Karsten Speck, 175–91. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schimank, Uwe. 2002. »Biografischer Inkrementalismus: Lebenslauf – Lebenserfahrung – Lebensgeschichte in der funktional differenzierten Gesellschaft«. In *Das zwiespältige Individuum: Zum Person-Gesellschaft-Arrangement der Moderne*, hrsg. v. Uwe Schimank, 235–47. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlembach, Christopher. 2020. »Aufbau und Abbau einer sozialen Welt: Die Struktur der modernen Gesellschaft als Thema der Soziologie bei Alfred Schütz und in der Marienthal-Studie«. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie* 8 (2): 173–93. <https://doi.org/10.17879/ZTS-2019-4204>.
- Schütz, Alfred. 1945. »On Multiple Realities«. *Philosophy and Phenomenological Research* 5 (4): 533–76.
- Schütz, Alfred und Thomas Luckmann. 2003. *Strukturen der Lebenswelt*. Stuttgart: UVK.
- Schütze, Fritz. 1983. »Biographieforschung und narratives Interview«. *Neue Praxis* 13 (3): 283–93.

- Seligman, Martin E. P. 2011 [1975]. *Erlernte Hilflosigkeit*, 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schildrick, Tracy. 2018. *Poverty Propaganda: Exploring the Myths*. Bristol: Policy Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5349387>.
- Sichler, Ralph. 2010. »Hermeneutik«. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 50–64. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Silva, Jennifer M., und Sarah M. Corse. 2018. »Envisioning and enacting class mobility: The routine constructions of the agentic self«. *American Journal of Cultural Sociology* 6 (2): 231–65. <https://doi.org/10.1057/s41290-017-0026-x>.
- Simmel, Georg. 1992. »Der Arme«. In *Schriften zur Soziologie*, hrsg. v. Georg Simmel, 512–55. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- van der Merwe, Karen. 2006. »The phenomenology of experiencing poverty – an exploration«. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 2 (1): 131–144. <https://doi.org/10.4102/TD.V2I1.311>.
- Wendt, Alexander Nicolai, Ralph Sichler und James Morley. 2023. »Phänomenologische Psychologie«. *Journal für Psychologie* 31 (1): 3–20. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-1-3>.
- Wohlrab-Sah, Monika. 2003. »Objektive Hermeneutik«. In *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung: Ein Wörterbuch*, hrsg. v. Ralf Bohnsack, 123–28. Opladen: Leske + Budrich.
- Zimbardo, Philip G., und John N. Boyd. 1999. »Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric«. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6): 1271–88. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>.

Der Autor

Franz Erhard, Dr. phil., ist Soziologe an der Universität Siegen (Deutschland), Seminar für Sozialwissenschaften. Seine Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Gesellschaftstransformation und Soziale Innovation, Armut und Wohlfahrt sowie qualitative Methoden. Er studierte Kulturwissenschaften in Leipzig und Rom.

Kontakt: Universität Siegen, Seminar für Sozialwissenschaften, Adolf-Reichwein-Straße 2, D-57076 Siegen; E-Mail: franz.erhard@uni-siegen.de

Neuformulierungen linearer Zeitlichkeit

Eine Untersuchung von Zeitkonstruktionen am Beispiel einer trans_biografischen Erzählung

Mael Boenig

Journal für Psychologie, 34(1), 51–69

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-51>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Viele trans und nichtbinäre Menschen teilen die Erfahrung, ihr eigenes Geschlechtsein sowohl in Relation zur vorherrschenden Geschlechterordnung als auch im Kontext der eigenen Biografie einordnen und begründen zu müssen. Um die eigene Lebensgeschichte erzählbar zu halten, ist es oft notwendig, auf bestimmte Erzählmuster zurückzugreifen, die wesentlich durch eine Verschränkung chrono- und cisnormativer Logiken geprägt sind. Am Beispiel eines biografisch-narrativen Interviews werden in dem Beitrag spezifische Verzeitlichungslogiken in trans_biografischen Narrationen rekonstruiert. Dabei zeigt sich, dass Chrono- und Cisnormativität zwar einen Referenzrahmen für biografische Selbsterzählungen darstellen, jedoch nicht zwangsläufig übernommen, sondern selbstermächtigend angeeignet und transformiert werden können.

Schlüsselwörter: Transgeschlechtlichkeit, Biografie, Zeit, Selbstermächtigung, Chrononormativität, Cisnormativität, Trans Studien

Rearticulations of linear temporality

A study of time constructions based on the example of a trans_biographical narrative Many trans and non-binary people share the experience of having to categorize and justify their understanding of their own gender in accordance to the hegemonic gender order which also dictates the framework of their self-narration and their own biography. In order to keep one's own life story narratable, it is often necessary to refer to certain narrative patterns that are characterized by an intertwining of chrono- and cisnormative logics. Drawing on a biographical-narrative interview, this article reconstructs specific logics of temporalization in trans_biographical narratives. This example illustrates how within the omnipresent frame of reference posed by chrono- and cisnormativity, trans biographers can successfully subvert and transform this frame of reference in order to construct a self-empowering biographical self-narration.

Keywords: transgender, biography, time, self-empowerment, chrononormativity, cisnormativity, Trans Studies

Zeit ist eine bedeutsame biografische Strukturkategorie, entlang der wir unsere Leben gestalten, Erfahrungen deuten und unser Gewordensein für uns selbst und für andere nachvollziehbar machen. Wir unterscheiden zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und nutzen kalendarische Schemata. Wir strukturieren Handlungsabläufe unseres Alltags entlang von Zeitabschnitten, genauso wie wir unsere Lebensverläufe in beschreibbare zeitliche Abschnitte einteilen. Unser biografisches Erleben wie auch die Erzählungen darüber entfalten sich entlang von Zeitlogiken, sodass Biografien als zeitbezogene Phänomene, als »temporalisierte Konstruktionen« (Dausien 2012, 162) verstanden werden können. Die Biografie umfasst Prozesse des Gewordenseins über die Zeit hinweg (ebd.), und gibt über Zeiterleben sowie über inhärente zeitbezogene Konstruktionslogiken Aufschluss. Biografische Erzählungen erzeugen zugleich »selber gesellschaftliche, soziale und individuelle Zeit« (Fischer 2018, 462). Um unser Selbstverständnis über unser Gewordensein nachvollziehbar zu präsentieren, verbinden, deuten und begründen wir unsere Erfahrungen, stellen Kohärenz und Kontinuität her und ordnen das vergangene Erlebte aus gegenwärtiger Perspektive ein. Dabei orientieren wir uns an kulturell und normativ geprägten Vorstellungen lebenszeitlicher Modelle. Wir verstehen und präsentieren unser Leben als lineare und kontinuierliche Entwicklung, als zyklisch sich wiederholend, als spiralförmig mit Zugewinn von Erkenntnissen und/oder als statische Stagnation. Wir erzählen unsere erlebten und erfahrenen Handlungsmöglichkeiten, sowie deren Begrenzungen, die sich entlang zeitlicher Modelle innerhalb der Biografie und innerhalb der biografischen Erzählung verändern können (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, 56–58).

Die soziale Strukturierung von Zeit entlang eines normativen Rahmens beschreibt Freeman (2010) mit dem Konzept der Chrononormativität. Diese umfasst die Prozesse, die die Idee von Zeitverläufen und von chronologischer und linearer Entwicklung hervorbringen und normalisieren. Phänomene wie Zeiteinteilungen, Rhythmen oder Geschwindigkeiten werden als *natürliche* und körperliche Phänomene wahrgenommen. Dabei sind sie vielmehr als »Manipulationen der Zeit« (ebd., 3; Übers. d. Verf.), die auf eine Effektivität und Produktivität menschlicher Körper abzielen, zu verstehen (ebd., 3f.). Verschränkt mit kolonial-rassistischen sowie kapitalistischen Konstruktionen von Fortschritt, ist Chrononormativität in vorherrschenden Geschlechterkonstruktionen wirksam. Schließlich sind Geschlechterbinarität, Kohärenz und Stetigkeit grundlegend für ein *westliches* Verständnis von Geschlecht, und damit ebenso Basis *weißer* Konzepte von Transgeschlechtlichkeit (Garde und Nay 2023; Höhne und Klein 2019). Obwohl die Erfahrungen vieler Menschen davon abweichen, wird in vermeintlich normalbio-

grafischen Konstruktionen das Leben entlang von chronologischem Alter stationsartig beschrieben: Vom Aufwachsen bei den eigenen, meist heterosexuellen Eltern, über die schulische und berufliche Ausbildung mit ersten romantischen und sexuellen Erfahrungen, zum Erwachsensein mit einer gefestigten Identität, einer Berufstätigkeit und monogamen Partner_innenschaft. Geschlecht und Sexualität werden dabei als stetig und unveränderlich, als zentrale Aspekte einer gefestigten Identität konstruiert (Pearce 2019, 62).

Wenn sich, wie bei vielen von uns trans und nichtbinären Menschen, die geschlechtlichen Positionierungen im Laufe des Lebens verändern, Geschlecht als fluide erlebt wird oder nicht die ganze Zeit und/oder nicht (vollständig) mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt, werden nicht nur geschlechtsbezogene, sondern ebenso chrononormative Vorstellungen herausgefordert. Dies zeigt sich sowohl in der Hervorbringung des medizinisch-psychiatrischen Konzepts der Transgeschlechtlichkeit als auch in trans_biografischen Erzählungen. Aufbauend auf meiner empirischen Forschung zu Gesundheitsentwürfen in biografischen Erzählungen von trans und nichtbinären Menschen werde ich in diesem Beitrag die Wechselbezüglichkeit von Chrono- und Cisnormativität und spezifische Verzeitlichungslogiken trans_biografischer Narrationen begründen.

Trans wie auch Transgeschlechtlichkeit verwende ich als selbstbestimmte Oberbegriffe für all jene Menschen, »die sich von dem Geschlecht entfernen, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde« (Stryker 2017, 1. Übers. d. Verf.) oder das sie zuvor gelebt haben. Meist ist mit dieser Bewegung eine durch die jeweils gültigen Geschlechterordnungen hervorgebrachte Grenzüberschreitung verbunden. Die Begriffe verweisen somit auf die spezifischen Erfahrungen von »Menschen, die die Grenzen überschreiten (*trans-*), die von ihrer Kultur konstruiert wurden, um Geschlecht zu definieren und einzugrenzen« (ebd. Übers. d. Verf.). Die damit verbundene Bewegung, eine geschlechtliche Transition, verstehe ich als »immer in Bewegung, hybride, relational und untrennbar mit seiner Umgebung verbunden« (Goetzke 2022, 88). Folglich können geschlechtliche Transitionen im Verhältnis zu den jeweiligen vorigen geschlechtlichen Positionen und als sich wiederholende, nicht-endende, nicht-lineare oder fluide Prozesse verstanden werden. Auch Nichtbinarität verwende ich als einen Oberbegriff für alle geschlechtlichen Seinsweisen, die einem binärem Geschlechtermodell nicht (vollständig) entsprechen. Dabei kann Nichtbinarität – muss aber nicht – als eine Form von Transsein gefasst werden (Barker und Iantaffi 2019; Baumgartinger 2017; Stern et al. 2023).

In dem Beitrag skizziere ich zunächst das Forschungsdesign meiner empirischen Untersuchung. Daran anschließend diskutiere ich, inwiefern trans_biografische Erfahrungen die üblichen Erzählmuster von Biografie herausfordern und in diesem Zusammenhang spezifische Vorstellungen von Zeitlichkeit entworfen werden. Hierfür

beziehe ich mich auf biografiethoretische Grundlagen und evaluiere, wie durch das medizinisch-psychiatrische Konzept der Transgeschlechtlichkeit *Zeit* als ein bedeutsames Kriterium hervorgebracht wird. Entlang eines Interviews, in dem *Zeit* ein wesentliches Strukturmerkmal ist, verdeutliche ich eine mögliche Form von spezifischen Verzeitlichungslogiken in trans_biografischen Selbsterzählungen und diskutiere diese als eine selbstermächtigende Praxis der Auseinandersetzung mit normativen Anforderungen.

1 Untersuchung trans_biografischer Selbsterzählungen

Im Rahmen meiner in den Trans Studien¹ verorteten Promotion interessierten mich vor-dergründig Fragen danach, wie Gesundheit von uns trans und nichtbinären Menschen vor dem Hintergrund normativer Anforderungen entworfen, biografisch gedeutet und mit den Selbstentwürfen verbunden wird.² Hierfür habe ich neun biografisch-narrative Interviews mit in Deutschland lebenden trans und nichtbinären Menschen erhoben und in Anschluss an die Methodik »Rekonstruktion narrativer Identität« (Lucius-Hoene und Deppermann 2004) ausgewertet.

Lucius-Hoene und Deppermann folgend, verstehe ich Identität weder als abgeschlossen, festlegbar oder kohärent, sondern als situatives und nicht-endendes und fluides Prozessgeschehen. Narrative Identität beschreibt »*die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet*« (ebd., 55). Sie unterscheiden dabei zwischen einer temporalen, sozialen und selbstbezüglichen Dimension, auf denen Identität dar- und hergestellt wird (ebd., 55–73). Zur Rekonstruktion sind die Interviewtexte zunächst grobstrukturell zu analysieren, um grundlegende Themen und Strukturen herauszuarbeiten. Die grobstrukturelle Analyse umfasst unter anderem die Identifikation von Textsorten, thematischen Zusammenhängen sowie ersten Darstellungs- und Deutungsmuster (ebd., 109–175). Anschließend folgt eine sequenzielle Feinanalyse von ausgewählten Textstellen wie Eingangs- und Schlusserzählungen sowie Schlüsselerzählungen mit gesamtbiografischer Bedeutung. Als Analysestrategien bezog ich mich insbesondere auf die Konzepte Positionierung und Agency (ebd., 196–212). Positionierung meint hier die sprachlichen Praktiken, mit denen Gesprächspartner_innen sich selbst und anderen »soziale Positionen und Identitäten zuweisen« (ebd., 196) – sowohl in der Erzählsituation, dem Interview als auch innerhalb der Erzählung. Das Konzept Agency ermöglicht die Rekonstruktion der durch die Biograf_innen her- und dargestellten Handlungsmöglichkeiten und -initiativen sowie den damit verbundenen Deutungsmustern (ebd., 59). In einem zirkulären Prozess habe ich die jeweils »grundlegende[n] Strukturen der Selbstpräsentation und Deutung« (ebd., 273) der Biograf_innen kontrastierend herausgearbeitet.

Vor dem Hintergrund einer Wissenschaftsgeschichte, in der wir als trans und nicht-binäre Menschen lange Zeit pathologisiert und lediglich als Objekte beforscht wurden, sind Fragen nach Verantwortungsbewusstsein und machtkritischem Forschungshandeln wesentlich. Als Forscher_innen befinden wir uns nicht außerhalb, sondern sind in gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen (situativ) positioniert und mit unserer Forschung involviert. Unsere Positionalitäten verändern, welche Wissen wir als solche wahrnehmen, anerkennen und neu schaffen. Ein situiertes Schreiben, das mich als Autor_in wahrnehmbar macht, verstehe ich als Möglichkeit, Forschungsprozesse nachvollziehbarer zu machen. Trotz emanzipatorischem Bestreben kann ein Schreiben im *Wir* Zusammengehörigkeit(en) jedoch ebenso generalisieren und Ungleichheitsverhältnisse stärken (Bauer 2017; Gramlich und Haas 2019; Tudor 2011). Entlang von forschungsethischen Prämissen konzipierte ich meine Forschung als partiell-dialogischen Prozess (Helfferich 2011; Murphy 2022; Siouti 2018). In manche Entscheidungen bezog ich meine Interviewpartner_innen mit ein, beispielsweise zur Gestaltung der Interviewsituation, zur Anonymisierung und Pseudonymisierung und durch die Rücksprache von Forschungsergebnissen. Eine dialogische Konzeption kann dazu beitragen, Erkenntnisse zu präzisieren, Selbstbestimmung zu stärken und das Risiko einer Schädigung der Forschungsteilnehmer_innen zu minimieren. Beispielsweise bedarf es insbesondere im Kontext biografischer Forschung sorgfältig durchdachter Anonymisierungsstrategien, damit keine Rückschlüsse auf die Biograf_innen gezogen werden können (von Unger 2018, 692f.). Zugleich verändern Auslassungen und Pseudonymisierung von Lebensbereichen, Orten oder Namen deren Bedeutungszuschreibungen und verändern den Analyseprozess. Sie sind stets mit intersektional verschränkten Machtverhältnissen verflochten. Im Kontext einer cisnormativen Gesellschaftsordnung, entlang der unsere (Selbst-)Expertisen als trans und nichtbinäre Menschen strukturell infrage gestellt werden, kann die fremdbestimmte Änderung von Namen zudem an schmerzhaftem Erfahrungen erinnern, was zusätzlich eine Ermöglichung von Mitbestimmung der Forschungsteilnehmer_innen begründet (Baumgartinger 2014, 108).

2 Zeit als Erfüllungskriterium von Transgeschlechtlichkeit

Seit Jahrzehnten werden durch internationale und regional organisierte trans Aktivist_innen, Interessensvertretungen und unsere Verbündeten die gravierenden Auswirkungen der medizinisch-psychiatrischen und juristischen Regelungen auf die Lebensbedingungen von uns trans und nichtbinären Menschen kritisiert. Gefordert wird eine rechtliche sowie gelebte Entpathologisierung und Entstigmatisierung von Transgeschlechtlichkeit, die Anerkennung geschlechtlicher Diversität und eine geschlechtliche, medizinische und juristische Selbstbestimmung. Infolgedessen kam es in den letzten

Jahren zu Überarbeitungen und Reformen der jeweils gültigen Regularien. So wurde mit der Veröffentlichung des DSM-5 im Jahr 2013 das Konzept der *Geschlechtsidentitätsstörung* von dem Begriff der *Geschlechtsdysphorie* abgelöst und Transgeschlechtlichkeit nicht mehr als psychische Störung verstanden. Ein »Paradigmenwechsel« (Stern et al. 2023, 103), der im für Deutschland geltenden ICD-11 mit dem Begriff der *Geschlechtsinkongruenz* Ausdruck findet. Fokussiert wird nun auf ein Leiden, das durch eine Nicht-Übereinstimmung zwischen dem geschlechtlichen Selbsterleben und dem zugewiesenen Geschlecht entsteht – und zu entstehen hat. Damit ist ein partielles Loslösen von den in den alten Diagnosekriterien verankerten geschlechterbinären Annahmen und die Anerkennung von zumindest manchen Formen nichtbinärer und geschlechternonkonformer Geschlechtlichkeit verbunden. Cisnormative, wie auch ableistische und kolonial-rassistische Implikationen und Ausschlüsse bleiben jedoch weiterhin wirksam (Garde und Nay 2023; Lüthi 2020; Steinsberger und Ludwig 2023).

Normative Geschlechter- sowie Zeitkonstruktionen ziehen sich durch die früheren sowie durch die aktuell in Deutschland geltenden Diagnosemanuale und Behandlungsleitlinien (AWMF 2018; MDS 2009; MDS 2020). Hierzu gehört die Annahme, dass Menschen per se ein Geschlecht haben, genauso wie, dass Geschlecht über ein ganzes Leben oder zumindest über einen langen Zeitraum hinweg konstant sei. Wer den Wunsch äußert, die geschlechtliche Position zu verändern, muss das eigene Selbst- sowie ein damit verbundenes Inkongruenz- und Dysphorieerleben über festgelegte Mindestzeitabschnitte hinweg nachweisen. Erst wenn die Dauerhaftigkeit und Konstanz des vergeschlechtlichten Soseins glaubhaft vermittelt und wiederhergestellt ist, wird dieses anerkannt und nicht als eine *vorübergehende Phase* delegitimiert. Diagnostische Konzepte und Regularien bestimmen dabei nicht nur über den Zugang zu einer transitionsbezogenen Gesundheitsversorgung, sondern ebenso über Anerkennung, Pathologisierung und Veränderung unseres Soseins und unseres Erlebens. Sie manifestieren sich in der Zeit, die wir auf den geforderten Psychotherapietermin warten, oder wenn wir unser eigenes Erleben infrage stellen, weil es nicht den gültigen Vorstellungen von Geschlecht- und/oder Transsein oder von zeitlichen Abläufen einer Transition entspricht (Goetzke 2025; Lüthi 2020; Stern et al. 2023).

Diagnosen benötigen Zeit und bringen spezifische Zeiterfahrungen und -vorstellungen in unseren Biografien als trans und nichtbinäre Menschen hervor. So ist es ebenso für Deutschland zutreffend, dass, wie Butler (2023) es formuliert, »ein Gender [...] nur dann diagnostiziert werden [kann], wenn es den Test der Zeit besteht« (ebd., 132).

Zeit zeigt sich hier als maßgebendes Kriterium von Transgeschlechtlichkeit, entlang dessen die Anerkennung und Lebbarkeit von trans und nichtbinären Existenz- und Lebensweisen reguliert werden. Denn solange *Zeit* ein Kriterium zur Inanspruchnahme von Gesundheitsversorgung bleibt, müssen wir uns als trans und nichtbinäre

Menschen nicht nur zu geschlechtsbezogenen, sondern auch zu all jenen Zeit-Konstruktionen und -Anforderungen ins Verhältnis setzen. Dies führt zum Beispiel dazu, dass es für viele von uns trans und nichtbinären Menschen unvermeidlich ist, biografische Selbsterzählungen an diagnostische Konzepte anzupassen, um überhaupt »im Gesundheitssystem gehört« (Günther et al. 2019, 42) und anerkannt zu werden. Infolgedessen finden chrono- und cisnormative, ebenso wie pathologisierende Logiken Eingang in unsere Selbstverständnisse (Amin 2014; Lüthi 2020). Das ist auch aus biografietheoretischer Perspektive begründet, da biografische Narrationen subjektiv und sozial hervorgebrachte Konstruktionsleistungen sind. Sie beziehen sich stets auf gesellschaftliche »Normalitäts- und Normativitätsannahmen« (Dausien 2012, 169), die als »ein relativ offenes Hintergrundgerüst« (ebd.) fungieren. Nicht immer aber können oder wollen diese Normalitätsannahmen und die damit verbundenen Anforderungen erfüllt werden, was sich in der biografischen Konstruktion durch spezifische Verzeitlichungslogiken zeigen kann.

3 Verzeitlichungslogiken trans_biografischer Erzählungen

Die skizzierten medizinisch-psychiatrischen Konzepte von Transgeschlechtlichkeit sind im Kontext einer cisnormativen Gesellschaftsordnung zu verstehen. Cisnormativität beschreibt ein komplexes und intersektional verschränktes Gefüge der Normalisierungs- und Regulierungsprozesse von Geschlecht und einer Konstruktion von *weißer* Cisgeschlechtlichkeit als Norm. Cisnormativität führt zur Veränderung und Pathologisierung von Transgeschlechtlichkeit, ebenso wie zu interpersoneller oder struktureller transfeindlicher Diskriminierungen und Gewalt. Trans Existenz- und Lebensweisen werden durch Cisnormativität begrenzt, missachtet oder negiert, und zugleich als solche – transspezifischen – hervorgebracht (Füty 2019; Lennon und Mistler 2014; Lüter et al. 2022).

Wenn geschlechtsbezogene Normalitätsannahmen in vielen Teilen erfüllt werden können, müssen geschlechtsbezogene Erfahrungen wie auch die eigene geschlechtliche Positionierung nicht zwangsläufig benannt und dargelegt werden, um die Biografie für andere nachvollziehbar und erzählbar zu machen. Wenn sich jedoch die geschlechtlichen Positionierungen verändern, bröckelt das »normative Hintergrundgerüst geschlechtlicher Normalbiographien« (Gregor 2022, 575). Es bedarf dann einer Konstruktion, in der Geschlecht als ein wesentliches Strukturierungsmerkmal der eigenen Biografie expliziert wird (ebd.).

Insbesondere bezogen auf Coming-out-Prozesse, die häufig als bedeutsame biografische Wendepunkte und/oder Brüche hervorgebracht werden, zeigen sich spezifische Verzeitlichungslogiken in den biografischen Konstruktionen von und über uns trans

und nichtbinären Menschen. Selten sind Coming-outs einmalig. Vielmehr können sie vielfältig, prozesshaft, situativ, unfreiwillig oder optional sein, da wir als trans und nichtbinäre Menschen immer wieder mit Fragen an unser Geschlechtsein und damit verbundenen Konzepten wie Romantik und Sexualität konfrontiert werden (Stern et al. 2023, 172f.). Coming-out-Prozesse können mit bruchhaften, asynchronen, diskontinuierlichen, zeitlich verschobenen oder fragmentarischen Erfahrungen verbunden sein und die Anforderung eines linearen, kohärenten und kontinuierlichen biografischen Verlaufs herausfordern. Beispielsweise wird das Bewusstwerden des eigenen Geschlechtseins von manchen von uns trans und nichtbinären Menschen als *zu spät* oder als *zu früh* erlebt – und als solches von außen eingeordnet (Goetzke 2025, 5–14). Oder das gelebte Alter stimmt nicht mit dem Geburtsalter überein, sodass die Jahre seit dem Bewusstwerden oder einer Transition als eigene Lebenszeit, als *trans years*, erlebt und gezählt werden (Pearce 2019, 61). Manche Personen mit geschlechtsbezogenen Transitionserfahrungen erleben nicht nur eine, sondern eine *zweite* oder *dritte Pubertät*, in der Körper und Verhalten neu erlebt und ausprobiert werden können (ebd., 71). Alternative Zeitkonzepte wie *queer time* und *trans time* ermöglichen es, die spezifischen Zeiterfahrungen wahrnehmbar zu machen (Halberstam 2005; Pearce 2019). Das Konzept der Transition beschreibt den Wechsel geschlechtlicher Positionen und dessen Bewegung(en) als ein richtungsbezogenes Phänomen. Es ist jedoch zugleich ein zeitbezogenes und zeitlich strukturiertes Phänomen. In den dominierenden Erzählungen werden geschlechtliche Transitionen mit einem Start- und Endpunkt beschrieben und dabei das alte/neue Geschlecht gegenübergestellt. Die Idee des zukünftigen Geschlechtseins, *nach* der Transition, bildet dabei häufig einen Bezugspunkt der Erzählung. Transitionen sind zugleich zeitliche Bewegungen in Richtung einer Zukunft, die von der Vergangenheit und der Gegenwart abgetrennt wird (Israeli-Nevo 2017, 36–38). Dazu gehören auch die durch die diagnostischen Kriterien festgelegten Zeitabschnitte des Wartens, ein Schwebezustand, der gefüllt ist mit Erwartungen, Ängsten und Hoffnungen an eine Zukunft (Pearce 2019, 68–70). Neben einem Verständnis, nach dem Transgeschlechtlichkeit durch die Inkongruenz zwischen geschlechtlicher Identität und Körper gekennzeichnet ist, können Transitionen somit als zeitbezogene Phänomene beschrieben werden, die durch eine zeitliche Inkongruenz charakterisiert sind (Goetzke 2025, 18).

Aus biografiethoretischer Perspektive bedarf es, um das eigene Gewordensein als intelligibel, als sinnhaft und nachvollziehbar zu erzählen, Konstruktionslogiken, die sich in gewisser Weise einer linearen Verzeitlichungslogik annähern oder sie sogar wiederherstellen. In biografischen Narrationen finden sich so Erzählmuster, die auf normalbiografischen Konstruktionslogiken aufbauen, ebenso wie neue Erzählmuster, die sich eben jenen normativen Biografiekonstruktionen widersetzen. Charakteristisch sind Erzählmuster, die »Biographien mit einer doppelten Verzeitlichung« (Gregor 2022, 577) hervorbringen, beispielsweise durch die bereits beschriebene Trennung und

Kontrastierung von Zeit, Geschlecht und Biografie vor/nach dem Wendepunkt. Oder Erzählmuster, die ein retrospektives Queering, die »Integration des bis dato Erlebten als sinnhaft für die nun angeeignete, queere Biographie« (ebd.), durch »retrospektive >Glättungen« (ebd.) ermöglichen. Wenn Erfahrungen aber nicht entlang normalbiografischer Anforderungen gedeutet und erzählt werden können, kann die biografische Konstruktion nicht einfach den normativen Mustern folgen. Es kommt dann zu einer »Neuorientierung« (ebd., 578), bei der neue Erzählmuster gesucht, normative Anforderungen hinterfragt und erweitert werden: »Es entstehen Biographien, die sich (bewusst oder unbewusst) gegen normative Zuschreibungen von Identität stellen und neue Formen des Wissens produzieren« (ebd.).

Dass solch geforderte neue Erzählmuster mit einer selbstermächtigenden Deutung verbunden sein können, zeichne ich am Beispiel eines Interviews nach, für dessen Struktur Zeitlichkeit zentral ist.

4 Zeitliche Trennung trans_biografischer Erfahrung(en)

Mika (er/ihm) ist zum Interviewzeitpunkt Mitte 30, wohnt im ländlichen Raum in Westdeutschland und wenn er von seinem Geschlecht spricht, benennt er sich als »trans*«. Bereits im Vorgespräch wurde deutlich, dass es ihm ein persönliches und politisches Anliegen ist, seine Erfahrungen im Rahmen des Interviews zu teilen. Als er mir seine Lebensgeschichte erzählt, nimmt er, wie viele Biograf_innen, chronologisch auf normalbiografische Stationen Bezug. Er beginnt »in der Kindheit«³, »als Kindergartenkind«, gefolgt von der »Pubertät« und seinen Erfahrungen »als junger Erwachsener«. Dabei folgt seine Erzählung nicht nur einer chronologischen, sondern auch einer geteilten Struktur. Bereits mit der Eingangserzählung zeigt sich, dass es für Mika bedeutsam ist, das Erlebte und Erinnernte reflexiv aus gegenwärtiger Perspektive einzuordnen. Nach meiner Aufforderung, die Erzählung mit den »ersten Erinnerungen« zu beginnen, sucht er nach eigenen »ersten Erinnerungen« und ordnet seine Erzählung mehrfach als eigene oder fremde, beispielsweise in Form von Fotos, ein. Er reflektiert dabei die Zuverlässigkeit seines Erinnerns und ringt um die Erzählbarkeit der eigenen Biografie. In seiner Erzählung hebt er den »Tag«, an dem er erkannt hat »trans*« zu sein als einen zentralen biografischen Wendepunkt hervor. Dieses »Coming-in«, wie er es selbst bezeichnet, deutet Mika als entscheidend für ein »neues« Selbst- und Weiterleben. Sein nun »neues Leben« deutet er als kontrastierend mit seinem vorherigen Leben, das von einem vagen und abwertendem Selbsterleben und einem Entwicklungsprozess einer »Essstörung« geprägt war. Bereits mit dem Begriff des »Coming-ins« verdeutlicht Mika, dass für ihn weniger die Aussprache nach außen, wie es der Begriff des Coming-outs impliziert, sondern sein Selbsterleben vordergrün-

dig ist. Sein Coming-in beschreibt er bezogen auf eine erlebte Selbstanerkennung und Selbstwirksamkeit, als eine fortwährende Ressource, die zu einem weitreichenden Zugewinn an Wohlbefinden geführt hat.

Als Erzähler entwirft er seine Biografie auf selbstanerkennende und selbstwirksame Weise und bringt dafür eine geteilte Erzählstruktur hervor. Diese findet sich auch in dem folgenden Ausschnitt wieder, als er seine geschlechtliche Selbstwahrnehmung als Kind retrospektiv einordnet:

»Der andere Punkt ist, im Nachhinein auch wahrscheinlich, wenn ich das so erzähle, also genau, seh ich mich zum Beispiel auch als als Junge dann. Das, das hab ich jetzt ja schon im Nachhinein, // mhm // aber in dem Moment, ich kann mir das jetzt nicht so hindrehen, dass ich sag, ja ich hab das eigentlich damals schon gewusst, das glaub ich nicht. Und im Nachhinein ist/ wie ich vorhin gesagt hab, ich hab eigentlich dann so keine Identität mehr so von mir gesehen, wo das/ wo mir auch eigentlich noch gar nicht klar war, was mit mir los ist. Und JETZT⁴, jetzt wo ich mir denke, jetzt seh ich da schon einen Menschen, aber da seh ich heute den Jungen. // mhm // Aber genau, das ja/ deswegen bedeutete das nicht für mich, dass ich das damals eigentlich schon erkannt hab, das glaub ich eben nicht.«

Metanarrative Überlegungen, wie sie hier unter anderem mit der sich wiederholenden Formulierung »im Nachhinein« deutlich werden, sind eine der grundlegenden Strukturierungsmerkmale Mikas biografischer Erzählung. Er präsentiert sich als reflexiver Erzähler, ordnet seine Erfahrungen und Erinnerungen im Kontext seiner gegenwärtigen Erzählposition ein und evaluiert seine Erzählung bezogen auf gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen. In dem Ausschnitt reflektiert er zum einen das wechselseitige Zusammenwirken von Erleben, Erinnern und Erzählen, und von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wie es in der Biografieforschung diskutiert wird (Rosenthal 2010; Schmidt-Lauff und Hassinger 2023). Zum anderen positioniert er sich im Verhältnis zu vorherrschenden normativen Erzählungen über Transgeschlechtlichkeit, die durch Annahmen von Chronologie, Linearität und Kohärenz geprägt sind. Denn, wenn Mika thematisiert, dass seine gegenwärtige Perspektive zwar seine Erinnerungen verändert, nicht aber sein damaliges Erleben, entgegnet er diese Aussagen den Anforderungen normalbiografischer Konstruktionslogiken.

In dem zitierten Interviewausschnitt beschreibt Mika eine Diskrepanz zwischen »damals« vor dem Coming-in und zwischen »jetzt« »im Nachhinein« und präsentiert einen für seine Biografie bedeutsamen Unterschied zwischen vergangenem und gegenwärtigem (Selbst-)Erleben. Er trennt zugleich zwischen einer Vergangenheit und Gegenwart in Relation zu einem biografischen Wendepunkt, wie auch im Verhältnis zu seiner gegenwärtigen Erzählposition. Biografiethoretisch verweist dies sowohl auf die von Mika entfaltenen Deutungsmuster als auch auf die Zeitdimensionen im bio-

grafischen Erzählen: Die erzählte Zeit, also die »Zeit, von der erzählt wird« (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, 44) und die Erzählzeit in der Erzählsituation. Damit verbunden ist das Verhältnis zwischen dem erzählten Ich in der Gegenwart und dem erzählenden Ich in der Vergangenheit (ebd., 202–206). Durch Mikas expliziten Positionierungen in der Erzählzeit stellt er auf der Erzählebene nicht nur eine Distanz, sondern auch eine Diskrepanz zwischen erzähltem Ich/erzählendem Ich und zwischen »damals«/»jetzt« her.

Mit dieser Diskrepanz ist eine Art Inkongruenzerleben verbunden. Dies wird besonders mit der Aussage »ich kann mir das jetzt nicht so hindrehen, dass ich sag, ja ich hab das eigentlich damals schon gewusst« deutlich. Im Anschluss an die Redewendung »etwas drehen« stellt Mika die retrospektive biografische Umdeutung als eine mit Vorteilen verknüpfte Handlung dar. Diese Vorteile können sich zum einen auf die Anerkennung und Erzählbarkeit von trans_Biografien und zum anderen auf die Auswirkungen für das eigene gegenwärtige Selbsterleben beziehen. So formuliert Mika ein paar Sätze später »ich zweifel da jetzt nicht mehr dran« und verdeutlicht damit, dass die Herstellung biografischer Kontinuität notwendig sein kann – insbesondere dann, wenn das eigene Erleben von normativen Erzählungen abweicht. Mit dem vorherigen Kommentar »wenn ich das so erzähle« positioniert Mika sich als Handelnder in der Erzählzeit, was zeigt, dass er sich der doppelten Konstruktionsweise biografischer Erzählungen bewusst ist. Er reflektiert, dass seine Erzählposition verändert, wie er sich in der Vergangenheit »sieht«, nämlich »als Junge«. Zwar verändert das Erzählen die Konstruktion biografischer Erfahrungen, aber es »so hinzudrehen« ändert nicht sein vergangenes Erleben. Dabei erfasst er nicht nur diese Wechselbezüglichkeit, sondern positioniert sich in einem chrono- und cisnormativ geprägten Diskurs über Transgeschlechtlichkeit. Entgegen Erzählungen, in denen das eigene geschlechtliche Selbsterleben als konstant und kontinuierlich dargestellt und dadurch eine biografische Linearität hergestellt und erhalten wird, beschreibt Mika »das damals« nicht »gewusst« zu haben. Stattdessen thematisiert er, »wie ich vorhin gesagt hab«, zuvor im Interview, dass er »damals als Kind« erstmal kein geschlechtliches Selbsterleben hatte, »weil Kind ist Kind so«. In der Aussage werden Annahmen einer entwicklungspsychologischen Perspektive zur Herausbildung einer geschlechtlichen Identität deutlich, bei denen diese insbesondere in der Adoleszenz und im jungen Erwachsenenalter verortet wird und Transitionswünsche von Kindern und Jugendlichen als *zu früh* eingeordnet werden (Goetzke 2025, 7, 11–13).

Der Ausschnitt zeigt, wie ein solches nicht-vergeschlechtlichtes Selbsterleben für Mika jedoch die Schwierigkeit erzeugt, die eigenen Erfahrungen zu benennen. »Das«, was damals »in dem Moment« außerhalb Mikas Wahrnehmung und Wissen lag, bleibt in der Erzählsituation vage und nicht-benennbar. Indem er ausführt »dann so keine Identität so von mir gesehen« zu haben, nimmt er eine distanzierte Position zu sich

selbst ein und verweist auf die Notwendigkeit überhaupt *ein Geschlecht* zu sein. Ein nicht-wahrgenommenes und damit nicht-benennbares Geschlecht zu sein, bedeutet hier *niemand*, also ent-wahrgenommen⁵ und nicht-existent zu sein. Ein geschlechtliches Selbsterleben wird so zu einer Voraussetzung sich als »einen Menschen« wahrzunehmen. Dies schließt an Überlegungen zum Verhältnis von Transitionsprozessen und Zeitlichkeit an, die die Herstellung einer auf die Zukunft ausgerichteten Gegenwart als einen Schwebezustand (Pearce 2019, 68), das Überspringen von Gegenwart (Israeli-Nevo 2017, 38) oder das Zurückbleiben in einer zukunftsfernen Gegenwart (Malatino 2022, 20) diskutieren. So argumentiert beispielsweise Israeli-Nevo (2017), dass die Gegenwart in dominierenden Erzählungen über Transgeschlechtlichkeit übersprungen und uns als trans und nichtbinäre Personen infolgedessen eine »position of not being present« (ebd., 38) zugewiesen wird. Dabei vermittelt die englische Formulierung eine Mehrdeutigkeit, die in der deutschen Übersetzung verloren geht: Einerseits eine Position abseits von Wahrnehmbarkeit, eine Position der Nicht-Präsenz und andererseits eine Position in einer Nicht-Gegenwart. Israeli-Nevo beschreibt dies als eine Dissoziation von sich selbst und von anderen, die uns in einer fernen Zukunft, nach der Transition, platziert (ebd.). »Keine Identität mehr so von mir zu sehen« verweist auf eben diese Position der Nicht-Präsenz, die Mika vor seinem trans Coming-in erlebt hat. Die zeitliche Trennung zwischen »damals«/»JETZT«, zwischen vor/nach dem Coming-in ist dabei wechselbezüglich mit Niemandsein/Menschsein verbunden. Coming-in bedeutet für Mika in eine Gegenwart und eine Präsenz einzutreten, wie ich noch ausführe. Er entfaltet eine zeitliche Trennung seiner Biografie und beschreibt eine Inkongruenz, die aus dem Zusammenwirken von Selbsterleben und Zeit hervorgeht.

Mikas biografische Selbsterzählung verdeutlicht das Phänomen einer »doppelten Verzeitlichung« (Gregor 2022, 577), wie es sich häufig im Zuge von Erzählungen zu Coming-out-Prozessen zeigt. Zugleich bringt Mika eine zeitliche Trennung seiner Biografie als selbstermächtigende Erfahrung hervor, wie im Folgenden dargelegt.

5 Selbstermächtigende Aneignung normativer Erzählmuster

Wenn Mika von sich in der Vergangenheit erzählt, kontrastiert die Dar- und Herstellung seines erzählten Ichs mit seiner Selbstpräsentation als Biograf. Einerseits stellt er mit der Beschreibung, retrospektiv »keine Identität mehr so von mir gesehen« zu haben, nicht-präsent zu sein als wesentlichen Bestandteil seines vergangenen Lebens dar. Andererseits nimmt er mit seiner Positionierung als eigenmächtiger Biograf eine präsent Position in der Gegenwart ein, für die Selbstanerkennung zentral ist. So erzählt er an anderer Stelle in dem Interview von seinem eigenen Transsein als eine prozesshafte Ressource, die er mit einem positiven emotionalen Erleben verbindet:

»Ich hab so dieses Coming-in für mich gehabt, das war ein schöner glücklicher Tag, ich sag immer noch, ich glaub das war mein glücklichster Tag, wo ich so für mich selber gecheckt hab <<erfreut> ah ja okay, ich bin ja trans*» und ähm, ich heiß Mika und <<lachend> cool>⁶.«

Mika hebt hier auf mehrfache Weise die Bedeutung des Erkennens und Verstehens seines Transseins für sein Erleben hervor. Mit dem Begriff des Coming-ins sowie mit der sich wiederholenden Formulierung »für mich« deutet er sein eigenes Wohlbefinden und ein damit verbundenes Erleben von Handlungsmöglichkeiten als vordergründigen Bezugspunkt. Sowohl innerhalb der Erzählung über sein Erleben als auch mit seiner Positionierung in der Erzählsituation präsentiert Mika sich als Handelnder (»ich hab«, »ich sag«) und als Erfahrender (»für mich«) der Situation. Mit dem Einschub »ich sag immer noch« positioniert er sich aktiv in der Erzählzeit, aus der heraus er sein Erleben zum »glücklichsten Tag« als konstant deutet. Die mit dem Tag verbundenen Emotionen wie Freude reichen somit von der Erzählung in die gegenwärtige Erzählsituation, wie es auch mit der freudigen Erzählweise deutlich wird. Dabei verbindet Mika die Einordnung seines Erlebens »ich bin ja trans*« mit einer namentlichen Selbstbenennung »ich heiß Mika«. Dieser Sprechakt (Butler 2013, 52–67) ermöglicht es Mika, als »ein Mensch« präsent und intelligibel zu werden und sich als solcher zu erleben. Seine trans_Biografie bringt er dabei geknüpft an eine Gegenwart hervor. Vor diesem Hintergrund lassen sich die metanarrativen Kommentare nicht nur als Ausdruck einer reflexiven Erzählweise und der damit verbundenen Positionierungsakte im Kontext normativer Erzählmuster verstehen, sondern zugleich als performativer Akt des Gegenwärtig- und Präsent-Werdens und -Bleibens.

Auch im weiteren Interview positioniert Mika sich wiederholt entgegen »so trans Geschichten« und »was man in den Medien hört«. Er betont: »als Jugendlischer/hab ich nicht geäußert, dass ich ein Junge bin. Ich stehe da auch dazu«. Die zeitliche Struktur der Aussage zeigt, dass das vergangene Erleben und Handeln (»nicht geäußert«), sein Sosein als »Junge« nicht infrage stellt. Stattdessen wird dieses von Mika als ein über die Zeit hinweg bestehendes Phänomen präsentiert. Mit der anschließenden Feststellung nimmt er in der Erzählsituation eine klare und eigenmächtige Position ein. Als Akteur grenzt er sich damit von cisnormativen Darstellungen, die »von einer tiefen Kluft zwischen der früheren und der neuen Geschlechtsidentität« (Israeli-Nevo 2017, 36. Übers. d. Verf.) erzählen, ab. Die zeitliche Kontinuität verdeutlicht, dass es für die Erzählbarkeit zugleich unvermeidlich ist, chrono- und cisnormative Erzählmuster zu verwenden. Statt diese jedoch einfach zu übernehmen, nimmt Mika eine aktive Position zu den Anforderungen an seine biografische Konstruktion ein. Die expliziten Selbstpositionierungen sowie die Darstellungen von zeitlicher Kontinuität ermöglichen ihm seine »autobiografische[n] Erinnerungen und [s]eine biografische Perspektive auf die

eigene Vergangenheit zu einer kohärenten Gestalt zusammen zu schließen« (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, 285) und so die Anforderung von Kohärenz als »Prüfstein einer gelungenen Identitätsbildung und biografischen Konstruktion« (ebd., 284) zu erfüllen. Mit dem »Jungen«, der »ich bin«, referiert er auf eben jene cisnormativen Konstruktionen, in denen Geschlecht unweigerlich mit Kontinuität verbunden wird und die in vielen transitionsbezogenen Erzählungen dadurch hergestellt wird, dass das »wahre Geschlecht schon immer da war« (Israeli-Nevo 2017, 37. Übers. d. Verf.).

Mika deutet jedoch weder sein geschlechtliches Selbsterleben noch sein Transsein als kontinuierlich. So endet auch der zuvor zitierte Ausschnitt mit einer Abgrenzung zu chrono- und cisnormativen Anforderungen an seine biografische Erzählung: »Aber genau, das ja/ deswegen bedeutete das nicht für mich, dass ich das damals eigentlich schon erkannt hab, das glaub ich eben nicht«. Wiederholt schlussfolgert er, dass seine gegenwärtige retrospektive Wahrnehmung von sich »als Junge« nicht gleichbedeutend damit ist, sich »damals eigentlich schon« als solcher wahrgenommen und erlebt zu haben. Im Sinne einer Kontinuitätslogik, war er zwar schon immer ein »Junge«, aber die Erkenntnis und Anerkennung davon »trans*« zu sein »hat sich alles so entwickelt« – wie er es an anderer Stelle beschreibt. Dies schließt an das an, was Israeli-Nevo (2017) als »Frau, die nicht als trans geboren wurde« (ebd., 34. Übers. d. Verf.) bezogen auf die eigenen trans_biografischen Erfahrungen ausführt: Um das eigene Transsein als eine Identität zu entwerfen, sich zu entfalten und in der Gegenwart zu manifestieren, braucht es Zeit (ebd., 34f.). Auch in Mikas Deutung bleibt Zeit ein wesentliches Kriterium von Transgeschlechtlichkeit. Es sind aber nicht Dauerhaftigkeit und Unveränderbarkeit, die Transgeschlechtlichkeit charakterisieren, sondern eine prozesshafte Entwicklung, die diskontinuierlich und inkongruent sein kann. Mika hebt das eigene Selbsterleben sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart, und zwar in Form der retrospektiven Positionierungen, als gültig und vordergründig gegenüber cisnormativen Erzählmustern hervor.

Dass Mikas biografische Konstruktion sich dabei auf Konzepte wie Kontinuität und Inkongruenz bezieht und auf der Abgrenzung zu den vorherrschenden Anforderungen und Zuschreibungen basiert, verdeutlicht die Wirkmächtigkeit von chrono- und cisnormativen Erzählmustern. So thematisiert Mika, dass die Erfahrung der zeitlichen Diskrepanz seines Selbsterlebens »es für mich später nicht leichter gemacht«, sondern es »manchmal schwer gemacht« hat, das eigene Transsein »trotzdem für mich anzunehmen«. Schließlich gleicht sein Erleben nicht den Erzählungen, die er nach seinem Coming-in in den Medien gefunden hat: »Und da bin ich halt ganz oft eben darüber gefall/ gefallen, dass halt die Leute gesagt haben, ja eben als Kind schon irgendwie hab ich gemerkt, ich bin trans«. In Anlehnung an die Redewendung »darüber stolpern« vermittelt »darüber fallen« eine ungewollte und schmerzhaft Konfrontation mit solch chrono- und cisnormativen Erzählmustern. Beispielhaft verdeutlicht dies, die

Notwendigkeit das eigene Transsein entlang chrononormativer Logiken darzustellen, um intelligibel zu werden. Statt eines retrospektiven Queerings seiner Biografie (Gregor 2022, 577), entwirft er seine trans_Biografie in Abgrenzung zu den vorherrschenden Erzählmustern. Als Biograf nimmt er dabei eine selbstwirksame und selbstermächtigende Erzählposition ein, aus der er durch eben jene Aneignung und Transformation der Erzählmuster sein eigenes Erleben nicht nur als intelligibel darstellt, sondern auch als solches erleben kann.

6 Zusammenfassung

Zeitlichkeit ist ein zentrales Merkmal der biografischen Narration von Mika. Sie findet sich in der Strukturierung des Erzählten, in den metanarrativen Einordnungen des Erlebten und Erinnernten, ebenso wie in der Erzählung und in der Interviewsituation selbst. Da Mikas biografisches Erleben nicht die Anforderungen der vorherrschenden Erzählmuster trans_biografischer Verläufe erfüllt, entwirft er seine Erzählung mit reflexiven Positionierungen zu chrono- und cisnormativen Konstruktionen. Einerseits bringt er dabei eine zeitliche Trennung in Relation zu seinem Coming-in als biografischen Wendepunkt hervor. Andererseits hebt er in Abgrenzung zu cisnormativen Erzählungen über Transgeschlechtlichkeit die Wechselbezüglichkeit zwischen vergangenem/gegenwärtigem Selbsterleben sowie biografischer Deutung hervor. Statt seine biografische Erzählung normativen Erzählmustern anzugleichen, eignet sich Mika diese eigensinnig an, hebt den Prozess seiner Selbstanerkennung hervor und präsentiert eine selbstermächtigende Deutung seines biografischen Erlebens.

Die Rekonstruktion verdeutlicht, wie die konzeptionelle und diskursive Verschränkung von Zeit, Inkongruenz und Transgeschlechtlichkeit in biografischen Selbsterzählungen wirksam werden können. Chrononormativität ist Teil der Anforderungen, die an unser trans_biografisches Erleben gestellt werden und die wir erfüllen müssen, um anerkannt zu werden. Chrononormative Logiken sind zugleich unseren eigenen Vorstellungen von Transgeschlechtlichkeit inhärent. Chrono- und cisnormative Logiken bieten notwendigerweise einen Referenzrahmen biografischer Selbstrepräsentation. Aus einer normativitäts- und machtkritischen Perspektive ist es deswegen umso notwendiger die rekonstruierten Erzählmuster auf eigensinnige und eigenmächtige Logiken hin zu befragen. Biografische Konstruktionen sind »rekonstruktiv in jenem doppelten Sinn: Sie re-präsentier[en] gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen und sie konstruier[en] sie zugleich neu« (Dausien 2012, 167). Untersuchungen von biografischen Erzählungen, wie die von Mika, haben das Potenzial vorherrschende Zeitkonstruktionen zu hinterfragen und alternative bruchhafte, asynchrone, diskontinuierliche Zeitlichkeiten wahrzunehmen. Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Erfahrungen von

uns trans und nichtbinären Menschen anzuerkennen, die über ein medizinisch-psychiatrisch geprägtes Verständnis von *Geschlechtsinkongruenz* hinausreichen. Dies kann zeitlich inkongruente und kongruente, ebenso wie als linear erlebte und erzählte geschlechtsbezogene Transitionen miteinschließen. Eine sensibilisierte Perspektive auf Chrononormativität kann infolgedessen selbstbestimmte Formen geschlechtlicher Lebbarkeit – auch innerhalb unserer Communities – stärken. In einem Verständnis von Biografie »als Scharnier zwischen Individuum und Gesellschaft« (Gregor 2022, 574) zeigen sich hier vergangene sowie gegenwärtige Praktiken des Lebbarwerdens und Lebbarseins trans und nichtbinärer Existenzweisen.

Anmerkungen

- 1 Trans Studien versammeln seit den 1990er Jahren verschiedene Forschungs- und Theorienansätze, die entpathologisierende, normativitäts- und machtkritische Perspektiven auf Geschlecht und Binaritäten einnehmen. Interdisziplinär ausgerichtet, werden dabei akademische und politische Auseinandersetzungen verbunden, um die Lebensbedingungen von uns trans und nichtbinären Menschen zu verbessern und neue Formen vergeschlechtlichter Existenz- und Lebensweisen zu ermöglichen (Baumgartinger 2017; Höhne et al. 2025; Mader et al. 2021).
- 2 Ich möchte all jenen danken, die meine Promotion all die Jahre begleitet, mich unterstützt, fachlich beraten, kritisch reflektiert und meine Forschung ermöglicht haben. Für die wertvollen Anregungen im Schreibprozess dieses Artikels danke ich insbesondere Caspar Rehlinger, Joe Joerg, Mechthild Bereswill sowie den beiden Gutachter_innen. Meine Promotion wurde durch die Graduiertenförderung der Universität Kassel gefördert.
- 3 Die verwendeten Interviewzitate sind im Fließtext als solche markiert und aus Gründen der Lesbarkeit grammatikalisch angepasst.
- 4 Kennzeichnung für betonte, lautere Textstellen gemäß dem verwendeten Transkriptionssystem.
- 5 Mit dem Begriff der Ent_Wahrnehmung fasse ich Praktiken, mit denen Personen verzerrt, falsch und auf spezifische Weise wahrgenommen und wahrnehmbar gemacht werden. Der Unterstrich symbolisiert die Gleichzeitigkeit des Wahrnehmens und Nicht-Wahrnehmens.
- 6 Kennzeichnung für <Beginn und Ende> des erfreuten und lachenden Sprechens.

Literatur

- Amin, Kadji. 2014. »Temporality«. *TransGender Studies Quarterly* 1 (1–2): 219–22. <https://doi.org/10.1215/23289252-2400073>.
- AWMF – Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften. 2018. Geschlechtsinkongruenz, Geschlechtsdysphorie und Trans-Gesundheit: S3-Leitlinie zur Diagnostik, Beratung und Behandlung. AWMF-Registernr. 138/001. Zugriff 26.02.2026. https://register.awmf.org/assets/guidelines/138-001_S3_Geschlechtsdysphorie-Diagnostik-Beratung-Behandlung_2014-07-abgelaufen.pdf.
- Barker, Meg-John, und Alex Iantaffi. 2019. *Life isn't binary. On being both, beyond, and in-between*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Bauer, Robin. 2017. »Donna Haraways Konzept der Situierten Wissen. Wissensproduktion als verkörpert und verortet am Beispiel von Trans*Forschung«. In *Transfer und Interaktion. Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit*, hrsg. v. Josch Hoenes und Michael_a Koch, 23–42. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Baumgartinger, Persson Perry. 2014. »Mittendrin. Kritische Analyse im Spannungsfeld von Machtverhältnissen der staatlichen Regulierung von Trans* in Österreich«. In *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*, hrsg. v. Hella von Unger, Petra Narimani und Rosaline M'Bayo, 97–113. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baumgartinger, Persson Perry. 2017. *Trans Studies. Historische, begriffliche und aktivistische Aspekte*. Wien: Zaglossus e. U.
- Butler, Judith. 2013. *Haß spricht. Zu Politik des Performativen*. Übers. v. Kathrina Menke und Markus Krist. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith. 2023. *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Übers. v. Karin Wördemann und Martin Stempfhuber. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina. 2012. »Differenz und Selbst-Verortung. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept«. In *Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs*, hrsg. v. Brigitte Aulenbacher und Birgit Riegraf, 157–77. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Wolfram. 2018. »Zeit und Biographie«. In *Handbuch Biographieforschung*, hrsg. v. Helma Lutz, Martina Schiebel, Elisabeth Tuidar, 461–472. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Freeman, Elizabeth. 2010. *Time Binds. Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham: Duke University Press.
- Fütty, Tamás Jules Joshua. 2019. *Gender und Biopolitik. Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Garde, Jonah I., und Yv E. Nay. 2023. »Menschenrechte, »biologische Fakten« und binäre Geschlechter. Koloniale Geschichten der transantagonistischen Gegenwart«. *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 32 (2): 38–50. <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v32i2.04>.
- Goetzke, Louka Maju. 2022. »Doing Gender Transitions. Geschlechterübergänge in neomaterialistischer Perspektive und ihr Potential für die Übergangsforschung«. *Zeitschrift für Pädagogik* 1 (68): 82–97. <https://doi.org/10.3262/ZPB2201082>.
- Goetzke, Louka Maju. 2025. »Transitioning Out of Time: Why Every Gender Transition Is Always Already Late«. *Time & Society* 34 (3): 396–417. <https://doi.org/10.1177/0961463X251325616>.
- Gramlich, Noam, und Annika Haas. 2019. »Situierendes Schreiben mit Haraway, Cixous und Grauen Quellen«. *Zeitschrift für Medienwissenschaft* 11 (20): 38–52. <https://doi.org/10.25969/mediarep/3722>.
- Gregor, Joris Atte. 2022. »Queer Studies«. In *Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien*, 2. Aufl., hrsg. v. Christian Klein, 573–579. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Günther, Mari, Kirsten Teren und Gisela Wolf. 2019. *Psychotherapeutische Arbeit mit trans* Personen. Handbuch für die Gesundheitsversorgung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Halberstam, Jack. 2005. *In a Queer Time and Place: Transgender Bodies, Subcultural Lives*. New York: New York University Press.
- Helfferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, Marek Sancho, und Tamar Klein. 2019. »Disrupting Invisibility Fields: Provincializing »Western Code: Trans* Narratives«. In: *Open Gender Journal* 3: 01–24. <https://doi.org/10.17169/ogj.2019.24>.

- Höhne, Marek Sancho, Esto Mader, Caspar Rehlinger, Kilian Schmidt und Jul Trier, Hrsg. 2025. *Trans* und Inter* Studien. Machtkritische Perspektiven auf Repräsentation, Medizin und Wissen*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Israeli-Nevo, Atalia. 2017. »Taking (My) Time. Temporality in Transition, Queer Delays and Being (in the) Present«. *Somatechnics* 7 (1): 34–49. <https://doi.org/10.3366/soma.2017.0204>.
- Lennon, Erica, und Brian J. Mistler. 2014. »Cisgenderism«. *TransGender Studies Quarterly* 1 (1–2): 63–64. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399623>.
- Lucius-Hoene, Gabriele, und Arnulf Deppermann. 2004. *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüter, Dana Breidscheid und Sarah Riese. 2022. *Transfeindliche Gewalt. Verbreitung, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen in Berlin*. Zugriff 26.02.2026. <https://camino-werkstatt.de/downloads/Transfeindliche-Gewalt-Studie.pdf>.
- Lüthi, Eliah. 2020. »Trans*normal? Die subtile Herstellung von Gendernormen durch psychiatrische Diagnosen«. In *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse bewegen. Queer/Feminismen zwischen Widerstand, Subversion und Solidarität*, hrsg. v. Verena Sperk, Sandra Altenberger, Katharina Lux und Tanja Vogler, 13–43. Bielefeld: transcript.
- Mader, Esto, Joris A. Gregor, Robin K. Saalfeld, René_ Rain Hornstein, Paulena Müller, Marie C. Grasmeier und Toni Schadow, Hrsg. 2021. *Trans* und Inter* Studien. Aktuelle Forschungsbeiträge aus dem deutschsprachigen Raum*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Malatino, Hil. 2022. *Side Affects. On being trans and feeling bad*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MDS – Medizinischer Dienst des Spitzenverbandes Bund der Krankenkassen e.V. 2009. *Begutachtungsanleitung. Geschlechtsangleichende Maßnahmen bei Transsexualität*. Zugriff 26.02.2026. <https://ptk-saar.de/wp-content/uploads/2024/03/MDK-Begutachtungrichtlinien-Transsexualitaet.pdf>.
- MDS – Medizinischer Dienst des Spitzenverbandes Bund der Krankenkassen e.V. 2020. *Begutachtungsanleitung. Geschlechtsangleichende Maßnahmen bei Transsexualismus (ICD-10, F64.0)*. Zugriff 26.02.2026. https://md-bund.de/fileadmin/dokumente/Publicationen/GKV/Begutachtungsgrundlagen_GKV/BGA_Transsexualismus_201113.pdf.
- Murphy, Amy Tooth. 2022. »In search of queer composure queer temporality, intimacy, and affect«. In *New Directions in Queer Oral History. Archives of Disruption*, hrsg. v. Clare Summerskill, Amy Tooth Murphy und Emma Vickers. 162–72. New York: Routledge.
- Pearce, Ruth. 2019. »Trans temporalities and non-linear ageing«. In *Older lesbian, gay, bisexual and trans people. Minding the knowledge gaps*, hrsg. v. Andrew King, Kathryn Almack, Yiu-Tung Suen und Sue Westwood, 61–74. New York: Routledge.
- Rosenthal, Gabriele. 2010. »Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen«. In *Subjekt-Identität-Person? Reflexion zur Biographieforschung*, hrsg. v. Birgit Griese, 197–218. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Lauff, Sabine, und Hannah Hassinger. 2023. »Biographieforschung und Zeit«. In *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*, hrsg. v. Dieter Nittel, Heide von Felden und Meron Mendel, 123–36. Weinheim: Beltz Juventa.
- Siouti, Irini. 2018. »Forschungsethik in der Biografie-forschung. Herausforderungen im Forschungsfeld der politischen Partizipation«. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 19 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3141>.
- Steinsberger, Zoe*, und Gundula Ludwig. 2023. »Trans* Ungleichzeitigkeiten und Trans*feminismen. Trans* Ungleichzeitigkeiten-Potenziale trans*feministischer Gesellschaftstheorie. Eine Einleitung«. In *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft* 32 (2): 9–23. <https://doi.org/10.3224/feminapolitica.v32i2.02>.

- Stern, K*, Ulrike Auge, Julia Eder und Vito Manduano. 2023. »Queering Psychotherapie und Beratung. Orientierungswissen, Reflexionen und Impulse für fachgerechtes Arbeiten«. In *Geschlechter und Sexualitäten in Psychotherapie und Beratung. Einführungsband*, hrsg. v. Gisela Fux Wolf und Sascha Bos, 36–219. Münster: edition assemblage.
- Stryker, Susan. 2017. *Transgender History. The roots of today's revolution*, 2. Aufl. New York: Seal Press.
- Tudor, Alyosxa. 2011. »feminismus w_orten lernen. Praktiken kritischer Ver_Ortungen in feministischen Wissensproduktionen«. In *Feminismus schreiben lernen*, hrsg. v. AK Feministische Sprachpraxis, 57–99. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Unger, Hella von. 2018. »Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews«. In *Handbuch Biographieforschung*, 2. Aufl., hrsg. v. Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider. 685–97. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Die_r Autor_in

Mael Boenig ist Geschlechterforscher_in (M.A) und Sozialarbeiter_in (B.A.). In Forschung, Lehre und Communityarbeit beschäftigt dey sich mit trans_queerem Leben, mit Machtverhältnissen, Empowerment und Gesundheit, queerer Biografieforschung sowie dialogischen Forschungskonzeptionen.

Kontakt: mael@quest-workshops.de

»Also, das war unterbewusst eigentlich schon immer da«¹

Nachträglichkeit und Diskontinuitäten in jugendlichen trans Biografien

Janos Erkens

Journal für Psychologie, 34(1), 70–91

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-70>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie trans Jugendliche und junge Erwachsene ihre Lebensgeschichten vor dem Hintergrund diskursiver Verschiebungen im Feld von trans rekonstruieren. Ausgehend vom psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit sowie Laplanches Verständnis von Geschlecht als nie final abgeschlossener Lösung »rätselhafter Botschaften« wird gefragt, wie Diskontinuitäten – Pubertät, inneres Coming-out, Transition – retrospektiv in kohärente Biografien überführt werden. Die empirische Grundlage bilden drei biografische Narrative Interviews mit jungen trans Menschen, die in einer tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe analysiert wurden. Die Analyse machte Spannungen zwischen der Pluralisierung von trans Lebensweisen, fortbestehenden Identitätsgeboten und normativen familiären wie gesellschaftlichen Erwartungen deutlich.

Schlüsselwörter: trans, Transjugendliche, Nachträglichkeit, Geschlechtsidentität, Tiefenhermeneutik

»Well, it's always been there subconsciously«

Afterwardsness and discontinuities in adolescent trans biographies

This article examines how transgender adolescents and young adults reconstruct their life stories against the backdrop of discursive shifts regarding transgender lifestyles. Based on the psychoanalytic concept of *nachträglichkeit* (afterwardsness) and Laplanche's understanding of gender as a never-ending solution to »enigmatic messages«, the article asks how discontinuities – puberty, inner coming out, transition – are retrospectively transformed into coherent biographies. The empirical basis is formed by three biographical narrative interviews with young trans people, which were analyzed in a depth hermeneutic interpretation group. In particular, the tensions between the pluralization of trans lifestyles,

persistent identity imperatives, and normative family and social expectations were highlighted.

Keywords: trans, transyouth, afterwardsness, genderidentity, depthhermeneutic

Einleitung

Während dieser Artikel entsteht, jährt sich das Selbstbestimmungsgesetz (SBGG) zum ersten Mal. Mit dessen Inkrafttreten am 1. November 2024 ist die Änderung des Personenstands an eine Selbsterklärung gebunden – die Ära der psychologischen und psychiatrischen Gutachten damit vorbei. Für Menschen, die sich im Verlauf ihres Lebens anders verorten als zum ihnen zugewiesenen Geschlecht, bedeutet diese in Recht gegossene Diskurserweiterung neue Möglichkeiten, ihre Lebensgeschichte zu erfahren und zu erzählen. Trans ist vielfältiger geworden, der Sexualwissenschaftler Volkmar Sigusch sprach diesbezüglich bereits vor mehr als einem Jahrzehnt gar von »Liquid Gender« (Sigusch 2013). Meiner Einschätzung nach springt diese Begrifflichkeit (noch) zu weit: Biografien transidenter Menschen sind weiterhin durch vielfältige Normen und das weitgehend ungebrochene Identitätsgebot gerahmt. Neben diesen aktuellen Diskursräumen, die den Bewusstseinsstand und damit die Retrospektive prägen, sind diese auch durch vorgängige Erfahrungen geformt. Aus psychoanalytischer Perspektive wird diese Wechselseitigkeit mit dem Begriff der *Nachträglichkeit* beschrieben: Vergangenheit und Gegenwart bestimmen sich gegenseitig (Kirchhoff 2018, 12).

Für den vorliegenden Text wurde der *Nachträglichkeit* in den Biografien von trans Jugendlichen und jungen Erwachsenen nachgespürt und deren widersprüchliche Handlungsbedingungen beleuchtet: Welche persönlichen wie gesellschaftlichen Ereignisse und Entwicklungen machten eine Re-Interpretation der Vergangenheit nötig? Welche in der Vergangenheit erlebten Ereignisse können dabei als konstitutiv für die Gegenwart gewertet werden? Wie haben diese Ereignisse die jetzige Perspektive der Interviewten geprägt – und wie prägt die jetzige, von den aktuellen Diskursräumen geformte Perspektive die Re-Interpretation der eigenen Vergangenheit? Um Antworten auf diese Fragen zu erarbeiten, wurden biografische Interviews mit trans Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einer tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe analysiert.

Gender in (Slow) Motion: Zum Stand des trans Diskurses

Die Gemengelage, in der sich trans Jugendliche heute befinden, ist geprägt von einem fundamentalen Diskurswandel von trans (zunächst noch ohne Suffix) in den vergange-

nen zwei bis drei Jahrzehnten, den ich im Folgenden kurz skizziere². Bis mindestens in die 1990er war »Transsexualität« noch vorwiegend von medizinischen Definitionen bestimmt: Entsprechend des Mediziner:innen eigenen »nosomorphen«³ Blicks (Sigusch 2013, 1991) waren Transsexuelle Menschen (übrigens in der überwältigenden Mehrzahl der Fälle bei Geburt dem männlichen Geschlecht zugewiesen, die sich als Frauen identifizierten)(Sigusch 1994), die sich im »falschen Körper« empfänden und »von einem Verlangen nach Geschlechtswechsel besessen« seien, das sich »oft bis in die frühe Kindheit zurückverfolgen« ließe und »durchgehend vorhanden« sei (Sigusch et al. 1979, 250f.).

Dieses medizinisch dominierte Paradigma schlug sich in der Gesetzgebung nieder: Das Transsexuellengesetz (TSG), das 1980 eingeführt wurde, erlaubte eine Personenstandsänderung nur, wenn zuvor zwei psychologische Gutachten eingeholt und geschlechtsangleichende Maßnahmen durchgeführt wurden. Ein wesentlicher Bestandteil eines solchen psychologischen Gutachtens war die Bestätigung, dass sich der »Zwang«, entsprechend der eigenen empfundenen Geschlechtszugehörigkeit zu leben, »nicht mehr ändern« wird (kritisch dazu Rauchfleisch 2016, 38). Zu den geschlechtsangleichenden Maßnahmen, die für eine Personenstandsänderung erforderlich waren, zählten außerdem üblicherweise eine Hormontherapie und diverse Operationen, die das äußere Erscheinungsbild der betreffenden Person geschlechtlich vereindeutigten sollten. Diese medizinischen Maßnahmen wurden von trans Personen immer wieder als Eingriff in die körperliche Integrität kritisiert: Auf eine entsprechende Klage hin urteilte das Bundesverfassungsgericht 2011⁴ etwa, dass die im TSG vorgesehene enthaltene Zwangssterilisation menschenrechtswidrig sei und abgeschafft werden müsse.

Nach einer Vielzahl derartiger Klagen gegen das TSG wurde es im November 2024 schließlich endgültig abgeschafft und durch das Selbstbestimmungsgesetz (SBGG) ersetzt. Seitdem kann der Personenstand durch eine einfache standesamtliche Erklärung geändert werden – ohne vorherige psychologische Begutachtung. Medizinische Maßnahmen regelt das SBGG übrigens nicht, auch wenn dies in aufgeheizten politischen Debatten immer wieder behauptet wird. Auf rechtlicher Ebene scheint der »Abschied vom »echten« Transsexuellen«, den die Psychoanalytikerin Sophinette Becker bereits 2006 (Becker 2006) konstatierte, besiegelt.

Freilich gibt die Rechtslage keinen umfanglichen Aufschluss über den Stand gesellschaftlicher Diskurse. Meiner Beobachtung zufolge wird die erfreuliche Vielfalt von trans Lebensweisen weiter und bisweilen vehement bekämpft⁵. Ein Einfallstor, um trans Entwicklungen vor allem im Jugendalter zu delegitimieren, sind nach wie vor vermeintliche Inkonsistenzen in der transgeschlechtlichen Entwicklung: So wird etwa die angebliche »Rapid Onset Gender Dysphoria (ROGD)« (Littman 2018), also eine für Außenstehende rasch und scheinbar ohne Vorzeichen eintretende trans Identifi-

kation, immer wieder angeführt, um trans als Trend oder mediale Ansteckung unter Jugendlichen zu diskreditieren. Obwohl die Studie gravierende methodische Mängel aufweist (Restar 2020), wird sie weiterhin affirmativ zitiert – von prominenten Stimmen aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Korte und Tschuschke 2023) ebenso wie von transfeindlichen feministischen Akteurinnen (Emma 2025) und Elternrechtler:innen (TransTeens Sorge berechtigt 2026).

Die Forderung einer stabilen, unveränderlichen geschlechtlichen Identität über die gesamte Lebenszeit hinweg scheint jedoch nicht nur die Vorstellungen derjenigen zu dominieren, die trans Identifikationen ablehnend gegenüberstehen. Im Rahmen meines Forschungsprojekts zu trans Jugendlichen und Sozialen Medien, bei dem ich Interviews mit transgeschlechtlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen geführt habe, werden ebenfalls stets kohärente Entwicklungsverläufe dargestellt. Auch, wenn die geschlechtlichen Verortungen variieren, etwa von »agender« über »masculine nonbinary« bis »weiblich«, wird die trans Identifikation als schon lange von dem inneren Coming-out angelegt geschildert. Trotz aller Flexibilisierung scheinen auch die Befragten in gewisser Hinsicht den Wunsch nach einer stabilen geschlechtlichen Identität zu haben (vgl. Lahl 2024).

Vor dem Hintergrund einer diskursiven Veränderung hin zu mehr Pluralität von trans Lebensweisen einerseits, sowie andererseits eines theoretischen Verständnisses, das Geschlechtsidentität als nie abgeschlossene Lösung rätselhafter Botschaften (Laplanche 2017, 137ff.) versteht, gibt diese Darstellung von Kontinuität Aufschluss über die aktuellen Möglichkeitsräume von trans Lebensweisen. Im Folgenden möchte ich diesen theoretischen Rahmen zunächst kurz darstellen und dabei auch auf die Dynamik der Nachträglichkeit eingehen, die meines Erachtens für die Rekonstruktion zeitlich stabiler trans Biografien von zentraler Bedeutung ist.

Geschlecht als nie abgeschlossener Prozess

In psychoanalytischen Geschlechtertheorien haben sich in der jüngeren Vergangenheit Bezugnahmen auf Jean Laplanche gehäuft – Aaron Lahl spricht diesbezüglich gar von einer »Diskursführerschaft« Laplanches (Lahl 2024, 171). Auch ich reihe mich in diese Tradition ein, da mich Laplanches Konzept von Geschlecht als Lösung »rätselhafter Signifikanten« (Laplanche 1988, 224) oder rätselhafter Botschaften (Laplanche 2017) als originär psychoanalytisches und nicht-pathologisierendes Modell überzeugt.

Die Grundannahme bei Laplanche lautet, dass Geschlecht zunächst eine Zuschreibung ist, die wir bereits erhalten, bevor wir uns überhaupt selbst vergeschlechtlicht wahrnehmen: die Identifizierung durch die anderen geschieht also zeitlich vor der ei-

genen Identifizierung (Laplanche 2017, 148f.). Sie beinhaltet zudem nicht nur verbale Botschaften vom Typ »Du bist ein Mädchen«, sondern auch non-verbale Mitteilungen wie etwa die Dekoration des Kinderzimmers, die angebotenen Spielzeuge sowie geschlechtsspezifische Gesten und Pflegehandlungen und vieles mehr.

Diese geschlechtertheoretisch wenig kontroverse Annahme erhält ihre psychoanalytische Spezifik dadurch, dass Laplanche die unbewussten Zuschreibungen der Erwachsenen grundsätzlich als »rätselhaft« (Laplanche 2017, 199ff.) versteht. Sie werden üblicherweise von signifikanten Anderen, von erwachsenen Pflegepersonen gemacht und sind (wie alle Zuschreibungen und im Besonderen jene, die sich auf Geschlecht und Sexualität beziehen) vermengt mit unbewussten, sexuell konnotierten Anteilen. Was die Zuschreibung »du bist ein Mädchen« bedeutet, kann das Kind nicht wissen – es spürt aber die jeweilige Affektqualität, die damit einhergeht und wird von ihr selbst affiziert, in Unruhe und Spannung versetzt. Diese rätselhafte, Unruhe stiftende Zuschreibung gilt es zu lösen.

Geschlechtliche Identifikationen sind also sowohl *passiv* erhaltene Zuschreibungen als auch *aktive* Versuche, diesen Zuschreibungen einen Sinn zu verleihen. Die geschlechtliche Identifikation ist dabei individuell in dem Sinn, dass sie auf einer einzigartigen Entwicklungsgeschichte mit sehr unterschiedlichen Konfliktodynamiken basiert, die vom einzelnen Menschen auf eine für ihn stimmige Weise gelöst werden müssen. Sie ist jedoch auch intersubjektiv, weil sie erstens vom anderen initial angestoßen wird und zweitens, weil die Lösungsangebote, die dem Kind zur Verfügung stehen, kulturell bedingt sind, schließlich drittens, weil die jeweiligen Lösungen anderen vermittelbar sein müssen.

Ein zentraler Aspekt, der an Laplanches Ansatz überzeugt, ist die Feststellung, dass geschlechtliche Identifikationen *nie abgeschlossen* sind: Bei jeder Übersetzung bleibt ein Bedeutungsüberschuss übrig, der unintegriert im Unbewussten verbleibt und in einem späteren Kontext dynamisch wirksam werden kann. Mit Laplanche gesprochen, ist Geschlecht also ein fragmentierter, nie abgeschlossener Prozess: Die geschlechtliche Identität muss immer wieder umgearbeitet und vor dem Hintergrund neuer Erfahrungen reinterpretiert werden. Und ich möchte hinzufügen: Ein Prozess, der in der Vermittlung in eine Kohärenz gebracht werden muss.

Für das Verständnis von trans Identifizierungen scheint mir Laplanches Modell zudem deshalb sinnvoll, weil es *ohne Pathologisierung* auskommt: Analog zu einem oft zitierten Ausspruch Freuds, nach dem Heterosexualität nicht weniger erklärungsbedürftig sei als Homosexualität (Freud 2019), wird auch aus Laplanches Ausführungen deutlich, dass jede geschlechtliche Identifikation ein Genese hat, also nicht biologisch determiniert ist (Laplanche 2017). Beide sind jeweils subjektive Lösungen für die rätselhaften Botschaften der Identifizierung durch andere – nur mit dem Unterschied, dass die Lösung im Fall einer cis Identifikation nicht im Konflikt mit den manifes-

ten Aspekten der Zuschreibung steht, im Fall einer trans Identifikation allerdings sehr wohl. Sie gleichen sich jedoch darin, dass Geschlecht im Verlauf der Lebensspanne unterschiedliche Bedeutungen haben kann und wahrscheinlich auch hat, also letztlich nicht identisch ist.

Für die in diesem Text relevante Frage, wie trans Identifizierungen in einen kohärenten Sinnzusammenhang mit der bisherigen Entwicklung gebracht werden, welche Ereignisse und Erfahrungen dabei das gegenwärtige Erleben geprägt haben und welche Rolle bei deren Reinterpretation Diskontinuitäten und Brüche spielen, ist der Ansatz der rätselhaften Botschaften meines Erachtens besonders zielführend. Da hierbei auch die Frage der Bedingungen von Retrospektive eine Rolle spielt, gehe ich im folgenden Abschnitt auf das Konzept der Nachträglichkeit ein, das für das Verständnis von biografischer Zeit zentral ist.

Nachträglichkeit: Es wird immer so gewesen sein

Der Ausdruck *nachträglich* oder *Nachträglichkeit* ist zentral für Sigmund Freuds komplexe theoretische Überlegungen zur Zeitlichkeit und psychischen Kausalität⁶. Entgegen eines Klischees über die Psychoanalyse, sie führe die psychische Verfasstheit eines Menschen ausschließlich auf Ereignisse und Umstände in dessen Kindheit zurück (Laplanche und Pontalis 2022), beschreibt Nachträglichkeit tatsächlich explizit keinen Determinismus, sondern eine Dialektik: »Erfahrungen, Eindrücke, Erinnerungsspuren werden später aufgrund neuer Erfahrungen und mit dem Erreichen einer anderen Entwicklungsstufe umgearbeitet. Sie erhalten somit gleichzeitig einen neuen Sinn und eine neue psychische Wirksamkeit« (ebd., 312).

Erfahrungen der Vergangenheit sind der psychoanalytischen Grundannahme gemäß konstitutiv für die psychische Entwicklung – doch sie schreiben die psychische Entwicklung nicht fest, wie es etwa im Sinne einer Prägung zu verstehen wäre. Vielmehr hinterlassen sie Erinnerungsspuren im Subjekt. Mit fortschreitender Lebenszeit und den Erfahrungen, die in dieser Zeit durchlebt und die psychisch verarbeitet werden, verändert sich auch die Perspektive auf die Vergangenheit. Erinnerungen lassen sich folglich nicht aus dem Gedächtnis hervorziehen wie eine Socke aus der Schublade, sondern werden notwendig »in der Gegenwart als etwas Vergangenes konstituiert« (Kirchhoff 2018, 12). Anstelle einer linear durch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verlaufenden biografischen Entwicklung zeichnet sich damit eine wechselseitige Konstitution von subjektiver Vergangenheit und Gegenwart ab. Nachträglichkeit kann also als dynamischer Widerspruch (Kirchhoff 2009, 143) verstanden werden und nicht als Vereindeutigung mit einem der Pole »Wirkung mit Ursprung in der Vergangenheit« und »Rückprojektion aus der Gegenwart« (ebd., 182).

Eine zentrale Rolle für die Nachträglichkeit spielt die Zweizeitigkeit der sexuellen Entwicklung. Paradoxerweise erzeugt gerade die linear voranschreitende sexuelle Reifung beim Menschen eine fundamentale Disruption im psychischen Erleben. Sexuelle oder sexuell konnotierte Szenen, die sich in der Kindheit ereignen, werden in der präpubertären Psyche anders verstanden und verarbeitet als im sexuell wissenden Zustand. Sie hinterlassen dennoch Erinnerungsspuren: nicht verarbeit- und nicht symbolisierbare Reste, die vor dem Hintergrund der sexuellen Reife neue Bedeutung und eine neue Affektqualität erhalten.

Während die Zweizeitigkeit der menschlichen Sexualität für Freud ursprünglich als Auslöser psychopathologischer Symptome von Interesse war, wurde Nachträglichkeit in der posthumen (also nachträglichen) Rezeption Freuds zum zunehmend prominenten Bestandteil der psychoanalytischen Metapsychologie (ebd., 14).

Für den hiesigen Text von Interesse ist etwa Regina Becker-Schmidts Operationalisierung des Konzepts für die Erforschung weiblicher Lebensläufe. Die Disruption der sexuellen Reife spielt für Becker-Schmidt dabei nicht die primäre Rolle, vielmehr richtet sich ihr Fokus auf jene Kontinuitäts- und Normalitätsbrüche, die durch soziale Umstrukturierungen zustande kommen (Becker-Schmidt 1994, 155). Nachträglichkeit definiert sie in diesem Zusammenhang »allgemein [als] einen psychischen Prozeß, in dem Erinnerungen Selbst- und Fremdwahrnehmungen im Nachhinein neu interpretiert werden, weil sich in der Jetztzeit ein Bewußtseinszustand erreichen und ein Bedeutungszusammenhang stiften ließ, in die diese sinnhaft integriert werden können« (ebd., 174).

Fruchtbar für die hiesige Studie scheint mir Becker-Schmidts Ansatz, neben der Dialektik des individuellen Lebens, wie sie von Kirchhoff (2009) beschrieben wird, auch die gesellschaftliche Dialektik einzubeziehen. Dabei lässt sich die Dialektik des individuellen Lebens etwa so formulieren: Die Vergangenheit formt das Bewusstsein, das wiederum die Vergangenheit formt. Die gesellschaftliche Dialektik beschreibt hingegen, dass gesellschaftliche Umstände das Bewusstsein der Subjekte formen, die wiederum Einfluss auf die gesellschaftlichen Umstände nehmen. Beide Dynamiken sind meines Erachtens gerade im Hinblick auf Transgeschlechtlichkeit von besonderer Bedeutung.

Vor dem Hintergrund des skizzierten Modells der rätselhaften Botschaften, die in Bezug auf Geschlecht immer wieder neu zu lösen sind, spielt Nachträglichkeit für einen transgeschlechtlichen Lösungsweg eine besondere Rolle: Ein (inneres) Coming-out als trans ist eine erlebte Diskontinuität, welche die Reinterpretation der Vergangenheit bisweilen umfänglich nötig macht. Die Soziologin Gesa Lindemann hat dies schon in ihrer Studie von 1993 ausformuliert (Lindemann 1993) – bemerkenswerterweise, ohne sich dabei auf das psychoanalytische Konzept der Nachträglichkeit zu beziehen. Für die Lebensgeschichte von trans Menschen benennt sie das Futur II als Zeitform,

ebenso wie Christine Kirchoff es für die Nachträglichkeit tut (Kirchoff 2018, 14): »Transsexuelle werden morgen schon das Geschlecht gewesen sein, das sie heute noch nicht sind« (Lindemann 1993, 72).

Wie die transgeschlechtliche Lebensgeschichte im Futur II, also unter dem weiterbestehenden Identitätsgebot und -wunsch, erzählt wird, welche Rolle dabei die durch körperliche Reifung und Coming-out erzeugten Brüche spielen und wie im Rückblick prägende Ereignisse der kind- und jugendlichen Entwicklung umgedeutet und narrativ eingebettet werden, soll im Folgenden an drei tiefenhermeneutischen Interviewanalysen verdeutlicht werden.

Die tiefenhermeneutische Forschungsmethode

Mit der Tiefenhermeneutik steht Forschungsprojekten, die den latenten Sinngehalten ihres Materials nachspüren, ein adäquates methodisches Instrumentarium zur Verfügung. Die von Alfred Lorenzer (Lorenzer 1986) entwickelte Tiefenhermeneutik ist eine Methode der psychoanalytischen Kulturforschung, bei der über die Wirkung eines Textes oder Bildes auf das Erleben der Interpret:innen auf dessen narrativen Gehalt geschlossen wird (König 2000, 556). Als Material eignen sich dabei sowohl sozialwissenschaftliche Interviews mit einzelnen oder Gruppen, als auch künstlerische Artefakte wie Bilder oder Filme. Im Fokus der Analyse stehen dabei die bewussten und unbewussten Lebensentwürfe, die in den vermittels Text transportierten sozialen Interaktionen inszeniert werden (ebd., 556).

Die Methode geht von einer »Doppelbödigkeit« sozialer Handlungsabläufe und der Sprache aus: Neben einem manifesten Sinn, der sich direkt vermittelt, da er auf sozial akzeptierte Lebensentwürfe rekurriert, flottiert ein latenter Sinn, der auf sozial verpönten Lebensentwürfen verweist. Die latenten Sinngehalte lassen sich auch als sozial anstößige Wünsche, Träume oder Ängste begreifen, die in einer sozialen Integrationsleistung vom Subjekt verdrängt werden. Da Verdrängtes gemäß der psychoanalytischen Grundannahme in seiner affektiven Aufladung wirksam bleibt, geht die Tiefenhermeneutik davon aus, dass sich auch die latent gewordenen Sinngehalte, die im Material enthalten sind, über ihre affektive Wirkung entschlüsseln lassen.

Im Rahmen einer Interpretationsgruppe wird dazu den Spannungen zwischen manifestem und latentem Sinn nachgespürt. Diese Spannungen werden vor allem in Schlüsselszenen deutlich: In solchen Szenen, die zunächst keinerlei Argwohn erregen, scheinen bei genauerer Betrachtung Inkonsistenzen auf, die eine Spur zu den latenten Sinngehalten legen. Diese Szenen lassen sich meist nicht unmittelbar, beim routinieren Lesen eines Textes oder der flüchtigen Betrachtung eines Bildes erkennen, sondern vielmehr, indem die Interpret:innen das Material als Ganzes auf sich wirken lassen

»wie Theaterbesucher_innen« (König 2019, 30) und sich dabei von ihren spontanen Einfällen, Impulsen und Affekten leiten lassen.

Darüber hinaus geben die Dynamiken innerhalb der Interpretationsgruppe oft wichtige Hinweise auf die latenten Sinngehalte: Spaltungen, Konflikte, aber auch Bündnisse und auffällige Harmonie können als szenische Mitteilungen des Materials gedeutet werden. In der Gruppe auftretende Dynamiken werden daher nicht als Störfaktoren, sondern explizit als Vehikel zur Erkenntnisgenerierung betrachtet.

Für die in diesem Text behandelten Fragen bot sich die Methode der Tiefenhermeneutik insofern an, da hier explizit nach verworfenen und latent gewordenen Lebensentwürfen geforscht wurde. Das biografische Narrativ, so die Grundannahme, ist als nur teilweise bewusste Kompromissleistung zwischen den individuellen Wünschen und den aktuellen gesellschaftlichen Möglichkeitsräumen zu verstehen.

Der Interpretationsgruppe wurden daher die Transkripte der Interviews mit den trans Jugendlichen vorgelegt und die Teilnehmer:innen waren aufgefordert, sie zunächst auf das eigene Erleben wirken zu lassen – idealerweise im Zustand der von Freud entwickelten »gleichschwebenden Aufmerksamkeit« (Freud 2012, 377), also mit der Haltung, »sich nichts Besonderes merken zu wollen« (ebd.). Die Diskussion von Textpassagen, aber auch einzelnen Begrifflichkeiten und Ausdrücken folgte dabei der Regel der »freien Assoziation« (König 2019, 30): Was den Teilnehmer:innen spontan auf und einfiel, was sie irritierte oder faszinierte, wurde als bedeutsam gewertet und diskutiert. Die Gruppe diente dabei als Korrektiv, nicht von idiosynkratischen Lesarten einzelner Teilnehmer:innen fehlgeleitet zu werden. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, eine möglichst heterogene Gruppe zusammen zu stellen – in der Praxis finden sich allerdings vornehmlich Teilnehmer:innen aus akademischen und sozialarbeiterischen Kontexten zusammen, was auch bei der hiesigen Gruppe der Fall war. Das Alter der Teilnehmer:innen variierte von Mitte 20 bis Anfang 40, zudem identifizierten sich bis auf mich als Forschender alle sechs Teilnehmer:innen als cisgeschlechtlich. Die Interviews wurden der Reihe nach diskutiert, die Reihenfolge entspricht derjenigen der Auswertung. Am Ende erfolgte eine Diskussion des gesamten Materials. Die Diskussion wurde aufgezeichnet, zudem habe ich ein Gedächtnisprotokoll angefertigt.

Auswertung der Interviews

Die narrativen biografischen Interviews, die der Interpretationsgruppe vorgelegt wurden, stammen aus einem Forschungsprojekt zu trans Jugendlichen und ihrer Social Media Nutzung, mit dem ich 2020 begonnen habe (Erkens 2022). Zum Korpus gehörten insgesamt sechs Interviews, von denen drei in der Gruppe intensiv diskutiert wurden. Diese Auswahl erfolgte durch den Interviewer anhand des Kriteriums der Be-

züge zur Zeit vor dem inneren Coming-out als trans sowie nach dem Kriterium einer möglichen Vielfalt von geschlechtlichen Selbstverortungen sowie dem Lebensalter. Die Interviewten sind zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 19 und 25 Jahre alt und berichten sämtlich, erst im Verlauf der Pubertät eine zunehmende Notwendig- bis Dringlichkeit gespürt zu haben, sich anders als das zugeschriebene Geschlecht zu verorten. Das ist primär auf die Art der Kontaktaufnahme zurückzuführen: Diese erfolgte über verschiedene Verteiler eines queeren Jugendzentrums. Es wurden also grundsätzlich Menschen erreicht, die zwischen 14 und 27 waren. Den Interviewten ist also gemein, dass sie sich erst im Verlauf der oder nach der Pubertät als trans identifizieren, wobei ihre Selbstverortungen von »weiblich« über »trans maskulin«/»trans männlich« bis »masculine nonbinary« reichen. Für alle Interviewten gilt also die Annahme, dass sowohl die Pubertät, als auch das innere Coming-out eine Diskontinuität im Erleben sind und eine Reinterpretation der Vergangenheit erforderlich machten.

Julian⁷: »boy-addiction« und die Suche nach Begriffen

Julian ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt und hat vor vier Wochen eine Mastektomie (Entfernung der weiblichen und Rekonstruktion der männlichen Brust) vornehmen lassen. Julian studiert und arbeitet in einer Großstadt, kommt aber, wie er sagt, »aus dem Dorf«, wo er auch zum Zeitpunkt des Interviews lebt. In seinem Heimatdorf, wo seine Eltern intensiv ins Vereinsleben eingebunden waren, sei Trans ein »komplett abwesendes Thema« (00:01:01-1) gewesen. Nicht einmal von lesbischen oder schwulen Menschen habe er gewusst. Erst in der Jugend habe er von öffentlichen Figuren wie Olivia Jones und Conchita Wurst erfahren – und verwundert festgestellt: »häh, das- das funktioniert, das gibt's?!« (00:01:11-8)

Dennoch habe er spätestens in der Pubertät gespürt, »keine Frau« zu sein:

»Wenn ich es jetzt also aus meiner heutigen Sicht reflektiere war das schon sehr lange da. Auch dieses Grundgefühl von okay, ich bin keine Frau so, das hatte ich definitiv auch schon in meiner Pubertät. Aber hatte halt eben keine Begrifflichkeiten, keine Personen. Deswegen habe ich halt verdrängt. Ähm. Und es war auf jeden Fall da. Ich glaube, ich hatte sehr viel, ja doch sehr viel Angst vor der Reaktion meines Umfeldes« (00:17:48-8).

Zudem berichtet er von einem Gefühl, das ihn schon seit Langem begleitet:

»Und ich hatte auch schon immer diese, mir fällt das deutsche Wort nicht ein, aber ich nenne das immer so diese boy-addiction, also wenn ich Jungs sehe oder Männer sehe denke ich mir so Ja, das Gesamtpaket hätte ich auch gerne so für mich, jetzt nicht mal irgendwie

sexuell, sondern einfach nur so okay, hey, den Körperbau oder dies und das hätte ich gerne. Damit würde ich mich wohler fühlen als in meinem jetzigen Körper. Und wenn ich einfach einen Schalter hätte, dann würde ich den sofort einfach umschalten. Also wenn ich es mir aussuchen könnte, als was ich hätte geboren werden sollen, dann wäre das definitiv als Junge gewesen. Ich weiß natürlich nicht, wie es sich dann entwickelt hätte, ob ich denn ähnliche Gedanken gehabt hätte wie ich jetzt eben auf Gender gucke. Also, das war unterbewusst eigentlich schon immer da« (00:18:23-6).

Eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema trans beginnt er jedoch erst, als er sein Heimatdorf mit Anfang 20 zum Arbeiten verlässt und das queere Jugendzentrum in der nächsten Großstadt besucht: »Und dann haben Menschen gesagt, sie sind transmaskulin. Und dann dachte ich mir so, jo ähm, was ist das, Hilfe? Ich will auch so sein. Ähm ja, und dann ging es quasi so richtig los« (00:01:58-0).

Hier wird Julians Begeisterung über die Möglichkeit der Transmaskulinität deutlich, zugleich lässt sein ironischer Ausdruck »Hilfe?« bereits eine Furcht vor Überwältigung erahnen. Vermutlich aus Angst vor den Reaktionen seines Umfeldes gibt Julian seiner spürbaren Begeisterung nicht direkt nach: Statt umgehend Transitionsmaßnahmen zu ergreifen, beginnt Julian eine intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen von Geschlecht und Identität. Bei seinen online-Recherchen stößt er auf nicht-binäre Identitäten, die ihn faszinieren: »Dass es einfach Transpersonen gibt und egal, wie man das auslebt und egal wieviel man am Körper verändert oder nicht verändert, dass das halt alles in Ordnung ist, genau« (00:03:15-2). Zugleich zieht er aus der theoretischen Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht Schlüsse für sich selbst:

»So also, wenn ich so in mich reinhöre und mir denke, okay, was, was bin ich denn jetzt eigentlich? Dann ja...schwarzes Loch, keine Ahnung. Ich kanns nicht irgendwie klar beantworten, weil ich halt keine Kriterien einfach ab und für mich auch nicht irgendwie so eine Geschlechts-Zugehörigkeit empfinde zu irgendwas« (00:05:25-1).

Nach Recherchen und Gesprächen in Reddit-Foren identifiziert sich Julian zunächst als »Agender«, dann als »nonbinary« und später als »masculine nonbinary« (00:08:45-8). Er ändert zunächst seinen Vornamen, wünscht sich aber bereits eine Mastektomie. Vorbilder sind dabei vor allem transmännliche Youtuber aus dem US-amerikanischen Raum, die häufiger als in Deutschland eine Mastektomie vornehmen lassen, ohne zuvor eine Hormonersatztherapie mit Testosteron zu machen. Da dies in Deutschland nicht ohne weiteres möglich ist, setzt sich Julian mit den Effekten von Testosteron auseinander:

»Und für mich war relativ schnell klar, das finde ich gar nicht so Kacke [lacht], da war eher so mein Problem okay, wie reagiert eigentlich so mein Umfeld, wenn ich dann wirk-

lich mehr Änderungen mache, auch eben visuell und nicht nur, was heißt nur der Name. Das ist natürlich auch ein großes Ding. Aber eben auch visuell sich Sachen verändern« (00:15:00-9).

Kommt man hier noch einmal auf den Anfang zurück, an dem Julian schildert, dass eine Identifikation als trans bedeuten würde, dass er es »komplett machen [müsste] – also mit Hormonen und allen möglichen OPs« (00:07:29-5), scheint es, als habe sich Julians einstige Befürchtung über Umwege doch bewahrheitet – nun aber auf eine lustvolle Weise, die ihm Selbstwirksamkeit und Kontrolle ermöglicht.

In der Interpretationsgruppe wurde Julians Interview zunächst als intellektualisiert wahrgenommen – ein Teilnehmer assoziierte mit Julians Suche nach »Begriffen« spontan Hegel, eine andere Teilnehmerin empfand Julians Äußerung, er würde am liebsten einen Schalter umschalten, auffällig rational: unabhängig vom Gefühl und aus rein vernünftigen Gründen sei es schließlich immer sinnvoller, in dieser Gesellschaft ein Mann zu sein. Anderen Teilnehmer:innen fielen die technischen Begrifflichkeiten, darunter das »switchen« eines Schalters, die »Machbarkeit« der Drag-Künstlerinnen und das »Microdosing«⁸ des Hormonpräparates auf. Diese Intellektualisierung steht im Kontrast zu im Interview verstreuten impulsiven Ausdrücken wie »Hilfe?«, »boy-addiction« und dem Hinweis, diese sei »nicht sexuell« gewesen. In der Interpretationsgruppe wurde *addiction* in der Übersetzung mit Sucht als ein schwer zu kontrollierendes, überwältigendes Gefühl benannt, das möglicherweise unüberlegte Handlungen einfordert – ungeachtet der negativen Konsequenzen.

Zugleich kam Julians Geschlechterbild den Teilnehmer:innen stereotyp vor. Ein Teilnehmer merkte an, Julian zeige durch Ausdrücke wie »typisch männlich« oder »krasse Maskulinität« doch gerade jene Konformität, die er vordergründig ablehnt. Julian fühle sich wohl als etwas »besonderes«, merkte ein Teilnehmer an, ordnete dies aber zugleich selbstkritisch als Reaktion auf eine gefühlte Abwertung ein. Eine andere bezweifelte die Ernsthaftigkeit von Julians Transitionswunsch, weil er sich Sorgen um die negativen Folgen von Testosteron machte. Meines Erachtens sind diese aggressiven Impulse eine Reaktion auf die Verunsicherung, die cis Personen durch die Begegnung mit trans Personen erleben. Diese Verunsicherung ist in der Forschungsliteratur vielfach beschrieben worden (für einen Überblick siehe Auge 2024) und kann sich entweder in offenen Aggressionen gegen trans Menschen artikulieren oder aber in verstellter Abwertung, was vor allem in Umfeldern vorkommt, in denen offene Transfeindlichkeit verpönt ist.

In diesem Zusammenhang wird Julians Dilemma deutlich: Er ist sichtlich bestrebt, keinen Anlass zur Aggression zu bieten und sein konservatives Umfeld zu schonen. Er geht seine Transitionsschritte mit Bedacht und immer dann, wenn er sie gegenüber sich selbst und anderen verargumentieren kann. Offenbar kann er der Aggression, die ihm

als trans Person entgegengebracht wird, dennoch nicht entkommen: Nicht dadurch, dass er sich seiner Sehnsucht, der »boy-addiction« hingibt – denn hierbei riskiert er, als »echter Transsexueller« ausgeschlossen zu werden. Aber auch der andere Weg, der der Vernunft, der intellektuellen Dekonstruktion von Geschlecht, bewahrt ihn nicht vor der Aggression, da diese Strategie Gefahr birgt, Minderwertigkeitsgefühle und deren aggressive Bewältigungsstrategien zu erzeugen.

In der Interpretationsgruppe zeichnete sich also ab, dass in Julians Entwicklung die Angst der Reaktionen im – von der Gruppe als konformistisch imaginierten – Umfeld den Umgang mit dem trans Begehren deutlich prägt. Die spätestens mit der Pubertät einsetzende »boy-addiction« erzeugt zunächst Angst davor, vom trans Begehren verschlungen zu werden und unkontrolliert zum »stereotypen Transmann« (00:53:08-9) »mit Hormonen und allen möglichen OPs« (00:07:57-3) zu werden. Erst, als Julian eine Möglichkeit findet, sich über nicht-binäre Identitäten und flexible Transitionswege sukzessive seinen Wünschen zu nähern und sich von dem zu lösen, was er als Konformismus empfindet, beginnt er den Transitionsprozess. In der Retrospektive findet sein jüngeres Ich einen Platz als eines, dem eine Artikulationsmöglichkeit für seine trans Wünsche jenseits der Geschlechterdichotomie fehlte.

Melanie: »egg in real life«

Melanie ist mit 19 Jahren die jüngste Interviewpartnerin und die einzige trans weibliche⁹ Person, die sich auf den Aufruf gemeldet hatte. Sie lebt zum Zeitpunkt des Interviews seit etwas mehr als einem Jahr als Frau und hat auf den Aufruf reagiert, weil sie einen Beitrag zur Aufklärung über trans Lebensrealitäten leisten möchte – da »90 Prozent der Studien, die zum Thema trans gemacht werden, für mich absolut nutzlos sein werden« (00:41:17-6). Ihr ausgesprochenes Motiv ist es also, das Wissen um trans aus der Subkultur in die Wissenschaft zu bringen.

Melanie spricht wenig über ihre Kindheit und erwähnt nur nebenbei, dass ihre Eltern mit »ü 80« und »ü60« (00:35:39-1) relativ alt seien. Der früheste Zeitpunkt in ihrem Leben, auf den sie rekurriert, ist die »Mitte von so siebter Klasse«: Hier sei ihr Freundeskreis »durchgehend queer« (00:05:30-0) gewesen. Sie schildert diese Zeit als wild und ereignisreich, ihre Teenagerjahre seien »viel Drama« gewesen, unter anderem habe es im betreffenden Freundeskreis einen »abusive Relationship« gegeben (00:21:31-1). Einige Zeit später sei sie in eine Depression gerutscht, habe viel Zeit online verbracht und angefangen, sich mit ihrer Geschlechtsidentität auseinanderzusetzen – unter anderem in einem Reddit-Forum mit dem Titel »egg_irl« – »egg in real life«. Hier finden sich Menschen zusammen, die ahnen, trans zu sein, aber »in real life« (irl) »eggs« sind – also nicht out:

»Also, das war unterbewusst eigentlich schon immer da«

»Ähm basiert auf einer typischen ähm Aussage. Eggs ist ein Begriff der in der Trans-Community verwendet wird [...] also meistens für Transpersonen, die sich noch nicht geoutet haben. Ich war ein Egg. Es war im Sinne von ich hatte noch nicht realisiert, dass ich Trans war« (00:09:47-1).

Weiter zu den Inhalten und der Funktion des Forums erklärt sie:

»Ich war auch auf Reddit und in Reddit bin ich auf Egg_irl gestoßen, ein Subreddit, der von äh ähm Transpersonen genutzt wird, effektiv, die noch ein bisschen in Denial sind. Das ist ja gerne eine etwas längere Phase, wo sich das Hin- und Herreißen >Bin ich trans, oder bin ich cis?< Es ist ja relativ typisch, dass Leute aufgrund dessen, was ihnen Jahre eingetrichtert wird, wer sie sind, ein bisschen damit rumkämpfen müssen, um sich das einzugestehen« (00:24:30-2).

Auf Dauer habe sie die Nutzung des Subreddits jedoch sehr belastet, wie sie ironisch anmerkt: »Auseinandersetzung mit der Geschlechtsidentität ist nicht besonders stressbefreit« (00:22:08-6). Um sich zu stabilisieren, habe sie gezielt weniger Zeit auf Reddit verbracht und auf verschiedene Arten versucht, ihren Stress zu reduzieren:

»Ich habe meditiert, hatte einen strikteren Schlafrythmus und habe auch genug geschlafen. Das ist vielleicht eine relevante Sache. Ähm bessere Ernährung. Das ist das, was am längsten angehalten hat. Ähm und auch Sport machen, glaube ich. Ja« (00:25:00).

Etwa drei Monate später, nachdem sie sich durch diese Selbstdisziplinierung psychisch stabilisiert habe, sei sie auf dem Discord-Server einer Anime-Reviewerin wieder mit trans Personen ins Gespräch gekommen:

»Und tendenziell, wenn man mit einer Person auf dem Discord Server geredet hat, die aktiv war, hatte man so eine ähm 90-Prozent-Chance, dass man ähm richtig rät, wenn man rät, dass die Person trans ist. [hmm] 90 Prozent der Nutzer waren effektiv trans, der aktiven« (00:05:38).

Offenbar ermutigt durch diese Community und vor dem Hintergrund ihrer durch Meditation, Ernährung, Schlaf und Sport stabilisierten psychischen Verfassung habe sie sich schließlich als trans geoutet – »und jetzt geht es mir besser! Also ist es ist alle anderen Dinge lösen, äh, adressieren hat, ähm die Zeit nur verlängert, bis das Unvermeidbare passiert ist« (00:23:11-4). Die Anime-Reviewerin auf Youtube, die Melanie wegen deren anarchokommunistischer Reviews schätzt, bringt in ihrer Person und ihren Fans trans und linksradikal sein zusammen – und schafft damit eine Kombination,

mit der auch Melanie sich identifizieren kann. Ihre Transition ist in dieser Hinsicht auch ein widerständiger Akt gegen das, was einem »jahrelang eingetrichtert wird« (00:24:30-2).

Melanies subkultureller Habitus löst eine generationale Spannung in der Interpretationsgruppe aus. Ein Teilnehmer merkte an, er habe sich über den Interviewer geärgert, weil dieser immer wieder »blöde« Fragen gestellt, etwa nicht auf Anhieb gewusst habe, was eine »Anime Reviewerin« von einer »Anime Künstlerin« unterscheidet und dass die Titel von Reddit-Foren mit r/ beginnen. Andere Teilnehmer:innen ergriffen wiederum für den Interviewer¹⁰ Partei und verteidigten ihn gegen die als solche wahrgenommenen Zurechtweisungen durch Melanie, wenn er Szenebegriffe und die gelegentlich eingesetzte Gebärdensprache nicht verstand oder ihren Zeit- und Gedankensprüngen nicht folgen konnte. Einige Teilnehmer:innen imaginierten Melanie als »Hammer-und-Sichel-Linke mit Palituch«; Diese Fantasie stellte darauf ab, dass Melanie immer wieder Anspielungen auf ihre kommunistischen Perspektive machte, wobei sie anzunehmen schien, dass der Interviewer diese nicht verstand (»Jegliche Medien sind politisch, sie werden im Kapitalismus gemacht« 00:16:01). Trotz einer merklichen Grundsympathie für linkspolitische Ansichten innerhalb der Gruppe wirkten diese Aussagen auf die Teilnehmer:innen eher plakativ – so wie ein Hammer-und-Sichel-Anstecker. Die Gruppe vermutete, dass diese Aussagen auch die Funktion der Abgrenzung von einem als reaktionär vermuteten erwachsenen Gegenüber hatten. Im Kontrast zum zuvor interviewten Julian schien Melanie den Teilnehmer:innen also betont unangepasst.

Besonders beschäftigte die Gruppe die Metapher des Eis, die im Titel des Reddit-Forums »egg_irl« enthalten ist. Sie mobilisierte zahlreiche Assoziationen in der Gruppe und blieb gleichsam rätselhaft: Ist schon von vornherein klar, was sich da im Ei entwickelt – oder sind auch die Geschlüpfen von ihrem Gefieder überrascht? Gibt es einen bestimmaren Zeitpunkt, an dem die linear und unaufhaltsam verlaufende Entwicklung im Ei abgeschlossen ist? Und was würde passieren, wenn die zerbrechliche Schale zu früh zerstoßen wird? Ist die Schale tatsächlich ein Schutz oder ist sie eng – »so, wie die Youtube-Welt«, in die sich Melanie zeitweise flüchtet?

Außerdem wurde angemerkt, dass das Suffix »irl« (»in real life«) bedeute, dass die Mitglieder zumindest während ihrer online-Aktivitäten als trans geoutet seien – nur eben nicht in der Welt außerhalb des Internets. Ob und wie Melanie den Sprung ins »echte Leben« gewagt habe¹¹, oder ob sie ihr Transsein vornehmlich in anarchokommunistischen online-Foren auslebe, war in der Gruppe Anlass zu Spekulationen.

Auf die Gruppe wirkte die Lebensgeschichte, die Melanie erzählt, vor allem als eine der Widerständigkeit. Ihre trans Identität erscheint in der Erzählung gleichermaßen als Herausforderung wie auch als politischer Akt: Transidentität und Anarchokommunismus sind gleichermaßen Brüche mit der Mehrheitsgesellschaft. In der Wahrnehmung

der Gruppe sind sie in dieser konkreten Ausformung zudem Teil von Jugendkultur, die ältere Menschen (als die sich die Gruppenmitglieder wahrnahmen) nicht verstehen können und auch nicht verstehen sollen. Dies wird auch deutlich an der Diskussion um die Metapher des Eis: Einerseits schafft sie im Reddit-Forum eine Gemeinschaft und ist nach Melanies Erklärung auch für Außenstehende in Grundzügen nachvollziehbar, weil sie an die gängige Vorstellung einer kohärenten trans Identität anknüpft. Zugleich ist sie ein jugendlicher »Insider«, der für Außenstehende rätselhaft bleibt. Das Fehlen von Rückblicken auf die Kindheit und frühere Jugend lassen vor diesem Hintergrund vermuten, dass der jugendliche Bruch mit der Mehrheitsgesellschaft auch die Integration der eigenen Sozialisation in die Lebensgeschichte beinhaltet.

Phil: Die »kleine starke weibliche Person«

Phil ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und beschreibt seine Transitionsentscheidung als Befreiungsschlag von einer zunehmenden Bedrängnis – der Bedrängnis, unausweichlich zur Frau zu werden. In seiner Kindheit habe er »ganz normale Jungsklamotten« getragen, »Alles da okay« (00:16:27-1). Auch, wenn er durchaus gemerkt habe, dass er »absolut nicht zu den Mädchen gepasst« (00:16:29-1) habe, konnte er trotzdem »irgendwie ich sein« (00:16:31), da seine Freunde ihn »so« (jungenhaft) akzeptiert hätten. Generell stellt Phil seine Kindheit zumindest auf einer manifesten Ebene als harmonisch dar. Neben der guten Integration in einen Freundeskreis sei er für seine Familie ein »Traumkind« gewesen: »so gut in der Schule gut in Sport und ich war halt [...] hauptsächlich für meinen Vater so die starke kleine weibliche Person [lacht]« (00:11:10-5).

Bis etwa im Alter von 16 oder 17 Jahren habe er »fast ich« sein können, auch wenn er mit dem Fortschreiten der Pubertät gemerkt habe, dass »alle irgendwie so erwachsen geworden sind und so weiblicher geworden sind« (00:16:27-1). Für ihn selbst ist seine eigene körperliche Entwicklung ein regelrechtes Schreckensszenario: »Und dann gab es auch so Kommentare wie diese ähm also, ich werde ja tatsächlich mal ne Frau, und ich war so: Nein, das will ich doch gar nicht. Das ist, das ist, warte warte, irgendwas ist hier falsch!« (00:15:36-5) Obwohl es ihm regelrecht widerstrebt sei, habe er mit 16/17 schließlich eingelenkt und sich den empfundenen Erwartungen gefügt. So sei er beispielsweise mit seinen Großeltern Kleidung kaufen gegangen:

»Und ich hab wirklich mich immer weiblicher angezogen, obwohl keine Ahnung, es war so ein: Ich geh in ein Kleidungsgeschäft und war so: eigentlich gefällt mir hier gerade gar nichts, aber ich muss ja was tragen. Und dann waren halt meine Großeltern dabei und die mögen mich halt gerne mädchenhaft und dann wurde das immer so weiter, so

weiblicher, weiblicher, weiblicher. Und ähm, ja, mir ging es dabei aber immer schlechter und schlechter und schlechter, so. Je weiblicher es wurde, desto schlechter ging es mir« (00:15:27-5).

Dieses Gefühl der Bedrängnis spitzt sich in den folgenden Jahren zu. Phil berichtet von »physischen Schmerzen«, wenn über ihn als »sie« gesprochen wurde: »ich konnte fast nicht mehr atmen dabei« (00:09:13-6). Trotz des großen Leidensdrucks, den Phil hier schildert, setzt er sich zunächst nur zaghaft mit den Themen sexuelle Orientierung und Transidentität auseinander – zuerst informiert er sich auf Youtube und in online-Foren, dann besucht er eine Selbsthilfegruppe. Gelähmt habe ihn vor allem die Angst, seine Familie und die Gesellschaft zu enttäuschen:

»erstens, ich zerbreche deren Bild und dann [...] habe [ich] so einen Bruch mit der Gesellschaft und den Personen mit mir rum, weil [...] ich hab ja gedacht, dass die Menschen von mir erwarten, dass ich weiblich sein muss [...], obwohl ich eigentlich das gar nicht wollte« (00:11:19-4).

Als er sich schließlich zaghaft vor seinen Freund:innen und seinem Freund outet, ist er erleichtert, weil alle »super drauf« waren und es für sie »kein Problem« (00:18:40-7) war. Das Coming-out gegenüber den Eltern sei hingegen so »grauenhaft« (00:35:33-0) gewesen, wie er befürchtet habe: Seine eigentlich nicht sehr konservativen Eltern hätten ihn beschimpft und sogar Gewalt angedroht, woraufhin er schließlich aus dem Elternhaus floh. Erst ein Jahr später und somit kurz vor dem Zeitpunkt des Interviews habe eine vorsichtige Annäherung mit den Eltern begonnen.

Im Gegensatz zu den beiden vorgängigen Interviews, die als intellektualisiert und emotional zunächst wenig zugänglich erschienen waren, habe das Interview mit Phil eine »leibliche« Erfahrung vermittelt, stellte ein Diskussionsteilnehmer fest. Besonders die Dramaturgie *weiblicher, weiblicher, weiblicher – schlechter, schlechter, schlechter* erzeugte Mitgefühl bis Bestürzung in der Interpretationsgruppe. Eine regelrechte »Selbstbestrafung« und »Folter« las eine Teilnehmerin in Phils Verhalten: Anstatt sich gegen die Großeltern aufzulehnen, es vielleicht gar auf einen Streit ankommen zu lassen und darauf zu bestehen, selbst gewählte Kleidung zu tragen, richte Phil die Aggression gegen sich selbst. Geradezu Komplizenhaft beteilige er sich an seinem eigenen Unglück, indem er immer weiblicher wurde. Folgt man dieser interpretativen Spur, zeichnen sich auch an anderen Stellen destruktive Tendenzen bei Phil ab: Eine Teilnehmerin zeigte sich etwa erschüttert über Phils heimlichen Wunsch, an Brustkrebs zu erkranken, »damit die Brust wekommt« (00:48:18-5).

In der Interpretationsgruppe spielte die Anrufung des Vaters, der in seinem Kind »die starke kleine weibliche Person« sieht, eine zentrale Rolle. Welche Form sowohl

der Stärke als auch der Weiblichkeit hier idealisiert wird, war dabei zunächst umstritten: Einige von Phils Ausführungen legen den Schluss nah, dass mit Stärke hier Sportlichkeit gemeint ist, andere Stellen lassen die Auslegung zu, dass damit eine charakterliche Stärke gemeint ist, als junge Frau in der eigenen Geschlechtsidentität gefestigt zu sein. In beiden Fällen wurde der Vater als »progressiver Daddy« imaginiert, der seine Tochter empowern will: Sie soll in der Schule leistungsstark sein und gut in Sport. Doch auch, wenn der Vater als Gegenstück eines »autoritären Sacks« imaginiert wurde, bleibt seine Autorität bestehen – wenn auch in einer »neoliberalen Variante«. Die Spielräume dessen, was als »weiblich« gilt, scheinen größer (sind es möglicherweise tatsächlich), aber der schulische Leistungsdruck und die Erwartung, eine weibliche Rolle einzunehmen, bleiben für Phil deutlich spürbar. Die ungebrochene Autorität des Vaters offenbart sich schließlich im Eklat, als Phil sich gegenüber seinen Eltern outet.

In Phils Erzählung wirkt die Anrufung des Vaters als »kleine starke weibliche Person« besonders wirksam für seine geschlechtliche Entwicklung: Die größeren Spielräume der Weiblichkeitsperformance, die dem vermeintlichen Mädchen gewährt werden, erlebt Phil nicht als empowernd. In seiner Erzählung wirkt es vielmehr so, als würde ihm ausgerechnet durch die »neoliberale« Anrufung, die explizit Freiheiten gewährt, während sie die weiterhin bestehenden Zwänge latent lässt, die Möglichkeit versperrt, sein transgeschlechtliches Begehren verbal zu artikulieren. Seine Kommunikation findet, so die Wahrnehmung der Gruppe, nonverbal, vermittels seiner psychischen und (gewünschten) körperlichen Selbsterstörung statt. In der Retrospektive scheint seine Anpasstheit als Mädchen nur um den Preis einer reziproken Verleugnung möglich gewesen zu sein: Er leugnet seine körperliche Entwicklung zur Frau – sein Vater leugnet das Unglück, das diese für Phil bedeutet.

Fazit: Eine valide Geschichte erzählen

Am Ende der Diskussion kam in der Interpretationsgruppe die Frage auf, was nun eigentlich die »Klammer« sei, welche diese drei deutlich unterschiedlichen Interviews zusammenhalte. Trotz der verschiedenen geschilderten trans Entwicklungen und den jeweiligen Verortungen zwischen »masculine nonbinary« und »weiblich« identifizierte die Gruppe tatsächlich Parallelen. Diese betrafen vor allem den Verlauf der geschilderten trans Entwicklung: In allen Interviews folgt der ersten, wie auch immer vagen, Wahrnehmung eines transienten Empfindens eine Form von Schrecken, Angst oder gar depressiver Symptomatik. In allen Interviews werden Strategien geschildert, die Auseinandersetzung mit diesem Empfinden, das von Neid (»boy-addiction«) bis hin zu körperlichem Schmerz beim Misgendern reicht, auszusetzen oder aufzuschie-

ben. Melanie bringt diese Phase mit der Metapher des »Eis« auf den Begriff: Sie spürt bereits, dass sie trans ist, kann es sich aber »nicht eingestehen«. Auch Julian und Phil berichten von dieser »Latenzphase«, wie sie ein Teilnehmer der Interpretationsgruppe nannte: Julian stürzt sich in die Suche nach Begriffen, die ihm Sicherheit geben, seine Identität vor anderen elaboriert zu artikulieren; Phil wählt, so nahm es die Gruppe wahr, einen nonverbalen Weg, um seinem sozialen Umfeld eindrücklich zu zeigen, wie sehr er unter der weiblichen Zuschreibung leidet.

Ich verstehe diese »Latenzphase«, in der die Auseinandersetzung mit dem trans Empfinden scheinbar aufgeschoben wird, als eine Phase, in der die Lebensgeschichte neu interpretiert werden muss. Die Reinterpretation der eigenen Vergangenheit, die auch in cisgeschlechtlichen Entwicklungsverläufen durch den Bruch der Pubertät nötig wird, ist in trans Entwicklungen besonders fundamental: Neben der sexuellen Reife, die eine veränderte Perspektive auf Ereignisse der Kindheit mit sich bringt, erzeugt auch das trans Empfinden einen Bruch in der Wahrnehmung biografischer Kontinuität. Diesen Bruch verstehe ich als einen Normativitätsrest, der trotz der eingangs skizzierten Pluralität von trans Lebensweisen bestehen bleibt. Er muss im Dienst der Identität gekittet werden.

In Julians Erzählungen wird besonders deutlich, dass er in dieser Zeit ein Narrativ entwickelt, das Vergangenheit und Gegenwart zu einer als kohärent empfundenen Identität zusammenbindet. Aber auch in Melanies und Phils Schilderungen vermittelt sich dieses Ringen um Begriffe und Konzepte, mit denen Vergangenheit und Gegenwart in – sowohl individuellen als auch intersubjektiven – Einklang gebracht werden.

Die Interviews geben dabei einen Einblick, welche Lösungen der rätselhaften Botschaften aktuell intelligibel sind. Auch dies ist meiner Ansicht nach bei Julian besonders eindrücklich, da er Identitäten wie »agender« und »nonbinary« auf eine Passung mit seinem eigenen Erleben hin untersucht und auch immer wieder abgleichen muss, ob diese Geschichte für andere »valide« ist (00:19:51-5). Melanie, die sich mit der Selbstdefinition »weiblich« scheinbar binär verortet, vermittelt in ihrer Erzählung, dass sie diese Weiblichkeit erst annimmt, als sie diese mit Anarchokommunismus verknüpft und die Transition als einen Akt von Widerständigkeit und Empowerment erlebt.

Bei diesen unterschiedlichen Lösungsleistungen der »rätselhaften Botschaften« zeichnete sich auch ab, welche Rolle die Nachträglichkeit dabei spielt. So schildert Julian mehrfach seine Angst vor der Reaktion seines Umfeldes, dem Ausgestoßenwerden aus einer Gemeinschaft, als prägend. In Phils Erzählung schien die »kleine starke weiblichen Person« als besonders kraftvolle Anrufung: Hinter dieser vordergründig empowernden Botschaft verbirgt sich nach Wahrnehmung der Gruppe ein striktes Gebot: Egal, was du tust – sei weiblich. In Phils Fall scheint die Bedeutung der körperlichen Reifung besonders einprägsam auf: In der Kindheit wurde Phils jugenhaftes Verhal-

ten akzeptiert, er selbst scheint seine Zukunft als Frau lange verdrängen zu können. Erst unter dem Druck der körperlichen Veränderung, der linear verlaufenden zeitlichen Entwicklung, bricht seine Verdrängungsstrategie schließlich zusammen.

Die Analysen zeigen damit, unter welchen widersprüchlichen Bedingungen die Interviewten ihre Lebensgeschichten erzählen: Den erweiterten Artikulations- und Identifikationsräumen stehen persistierende Normen auf sozialer und institutioneller Ebene gegenüber, die sowohl konkrete Möglichkeiten rahmen, als auch psychisch wirksam sind. Wie in der Einleitung skizziert, wird etwa von Therapeut:innen und Mediziner:innen, die Indikationen für geschlechtsangleichende Maßnahmen stellen, häufig immer noch eine kohärente, lineare und früh sich abzeichnende trans Entwicklung erwartet – eine Erwartungshaltung, die im Widerspruch zu den Entwicklungsverläufen des untersuchten Materials steht. Diese sind nicht linear, sondern von Konflikten, notwendigen Suchbewegungen und nachträglichen Neubewertungen geprägt. Trans Biografien sind in diesem Sinne als Ergebnis eines dynamischen und kreativen Aushandlungsprozesses verstehbar, der zwischen aktuellen gesellschaftlichen Möglichkeiten und einem subjektiven, biografisch bedingten Empfinden vermittelt. Ein Prozess, in dem Diskontinuität keine destruktive Funktion hat, sondern eine konstruktive.

Anmerkungen

- 1 Aus dem Interview mit Julian (00:18:23-6).
- 2 Ich fokussiere mich hierbei vor allem auf den deutschsprachigen Raum.
- 3 »Nosomorph« ist ein von Sigusch eingeführter Neologismus: Er verweist auf einen tendenziellen Bias bei Mediziner:innen, psychische Phänomene vornehmlich als pathologische Symptome wahrzunehmen. Der »nosomorpe« Blick hat die notwendige Entpathologisierung von trans Menschen lange verhindert (Sigusch 2013).
- 4 https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2011/01/rs20110111_1bvr329507.html, Zugriff 20.05.2026.
- 5 Einen Überblick über die Kontroversen um Trans im pädagogischen Feld geben (Ketelhut und Horn 2024)
- 6 Freud maß den Ausdrücken nachträglich und Nachträglichkeit offensichtlich große Bedeutung bei, hat ihn aber nie systematisch ausgearbeitet (Laplanche und Pontalis 2022, 312).
- 7 Alle Namen der Interviewten wurden pseudonymisiert. Die Pseudonyme entsprechen jenen in Erkens 2022.
- 8 Bei mir selbst, also dem Interviewer, erweckte diese Episode Assoziationen an den Microdosing-Trend psychoaktiver Substanzen, wie er zur damaligen Zeit bei CEOs im Silicon Valley aufkam.
- 9 Im zum Interview gehörigen biografischen Fragebogen gibt sie als Geschlechtsidentität »weiblich« an – im Aufruf, auf den sie sich gemeldet hatte, war nach transgeschlechtlichen Teilnehmer:innen gesucht worden.
- 10 Melanie ist die einzige Interviewte, die den Interviewer durchgängig siezt.
- 11 Melanie ist die einzige Interviewte, die das Interview online absolvierte.

Literatur

- Auge, Ulrike. 2024. »Über die »Angst« vor trans*Personen«. In *Queer Studies*. Bd. 37, 1. Aufl., hrsg. v. Phil C. Langer und Niclas O'Donnokoé, 125–66. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839471685-006>.
- Becker, Sophinette. 2006. »Abschied vom »echten« Transsexuellen«. *Zeitschrift für Sexualforschung* 19 (2): 154–58. <https://doi.org/10.1055/s-2006-933505>.
- Becker-Schmidt, Regina. 1994. »Diskontinuität und Nachtraglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebenslaufe«. In *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*, hrsg. v. Angelika Diezinger, 155–82. Kore.
- emma. 2025. Einfach das Geschlecht wechseln. Zugriff 14.05.2026. <https://www.emma.de/artikel/einfach-das-geschlecht-wechseln-337373>.
- Erkens, János. 2022. »Im Internet bin ich einfach irgendein Dude«: Die Internetnutzung transidenter Jugendlicher im Kontext von Geschlechtsidentitätsentwicklung und der Bewältigung transspezifischer Belastungen«. *Freie Assoziation* 25 (1): 27–50. <https://doi.org/10.30820/1434-7849-2022-1-27>.
- Freud, Sigmund. 2012. *Gesammelte Werke: chronologisch geordnet. 8: Werke aus den Jahren 1909–1913/Sigm. Freud*, 10. Aufl. Frankfurt: S. Fischer Verlag.
- Freud, Sigmund. 2019. *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Hamburg: Nikol.
- Ketelhut, Klemens, und Elija Horn. 2024. »Kontroversen um Trans* im pädagogischen Feld«. *Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft* 31 (12): 43–52. <https://doi.org/10.61387/S.2024.12.6>.
- Kirchhoff, Christine. 2009. *Das psychoanalytische Konzept der »Nachträglichkeit«: Zeit, Bedeutung und die Anfänge des Psychischen*. Originalausg. Bibliothek der Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kirchhoff, Christine. 2018. »Nachträglichkeit, Wiederholung, Neubeginn«. *psychosozial* 41 (4): 11–22. <https://doi.org/10.30820/8227.02>.
- König, Hans-Dieter. 2000. »Tiefenhermeneutik«. In *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie*, hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke, 556–69. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- König, Hans-Dieter. 2019. »Dichte Interpretation: Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik«. In *Dichte Interpretation*, hrsg. v. Julia König, Nicole Burgermeister, Markus Brunner, Philipp Berg, Hans-Dieter König, 13–86. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21406-7_1.
- Korte, Alexander, und Volker Tschuschke. 2023. »Sturm und Drang im Würgegriff der Medien – Die Leiden der jungen Generation am eigenen Geschlecht«. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 51 (5): 351–65. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000944>.
- Lahl, Aaron. 2024. »Der Wunsch nach Identität: Psychoanalytisch nachdenken über (Trans-)Geschlechtlichkeit im Anschluss an Jean Laplanche«. In *Queer Studies*. Bd. 37, 1. Aufl., hrsg. v. Phil C. Langer und Niclas O'Donnokoé. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839471685-007>.
- Laplanche, Jean. 1988. *Die allgemeine Verführungstheorie und andere Aufsätze*. Tübingen: Edition Diskord.
- Laplanche, Jean. 2017. Gender, Geschlecht und Sexual. In *Sexual: Eine im Freud'schen Sinne erweiterte Sexualtheorie*, 137–71. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Laplanche, Jean, und Jean-Bertrand Pontalis. 2022. *Das Vokabular der Psychoanalyse*, 22. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

»Also, das war unterbewusst eigentlich schon immer da«

- Lindemann, Gesa. 1993. *Das paradoxe Geschlecht: Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*, Originalausg. Zeitschriften Fischer. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Littman, Lisa. 2018. »Parent Reports of Adolescents and Young Adults Perceived to Show Signs of a Rapid Onset of Gender Dysphoria«. *PLOS ONE* 13 (8): 1–44, e0202330. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202330>.
- Lorenzer, Alfred. 1986. *Kultur-Analysen: [psychoanalytische Studien zur Kultur]*, Fischer Wissenschaft 7334. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Rauchfleisch, Udo. 2016. *Transsexualität – Transidentität. Begutachtung, Begleitung, Therapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Restar, Arjee Javellana. 2020. »Methodological Critique of Littman's (2018) Parental-Respondents Accounts of »Rapid-Onset Gender Dysphoria««. *Archives of Sexual Behavior* 49 (1): 61–66. <https://doi.org/10.1007/s10508-019-1453-2>.
- Sigusch, Volkmar. 1991. »Die Transsexuellen und unser nosomorpher Blick. Zur Entpathologisierung des Transsexualismus«. *Zeitschrift für Sexualforschung*, Nr. 4: 303–43.
- Sigusch, Volkmar. 1994. »Leitsymptome transsexueller Entwicklungen«. *Deutsches Ärzteblatt* 91 (20): 8545-8.
- Sigusch, Volkmar. 2013. »Liquid Gender«. *Zeitschrift für Sexualforschung* 26 (2): 185–87.
- Sigusch, Volkmar, Bernd Meyenburg, und Reimut Reiche. 1979. »Transsexualität«. In *Sexualität und Medizin*, hrsg. v. Volkmar Sigusch, 249–311. Kiepenheuer und Witsch.
- TransTeens Sorge berechtigt. 2026. ROGD: Elternbefragung ausgewertet. Zugriff 14.05.2026. <https://transteens-sorge-berechtigt.net/340-rogd-elternbefragung-ausgewertet.html>.

Der Autor

Janos Erkens, Dipl.-Soz., M.A. Psychosoziale Beratung und Recht, arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal und promoviert dort zur Social Media Nutzung von trans Jugendlichen. Zudem ist er als psychosozialer Berater in der Aidshilfe Frankfurt tätig und leitet dort u. a. eine Gruppenangebot zum Thema Chemsex an.

Kontakt: Bergische Universität Wuppertal, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal; E-Mail: erkens@uni-wuppertal.de

Temporale Ordnungen und Narrative extremer Gewalt

Elisabeth Pönisch

Journal für Psychologie, 34(1), 92–112

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-92>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag analysiert Gewalt als zeitliches Phänomen und fragt danach, wie unter nationalsozialistischer Herrschaft spezifische *Zeitregime* in *Judenhäusern* und Konzentrationslagern Lebensbedingungen strukturierten und die Erfahrbarkeit von Gewalt prägten. Eine zentrale Annahme ist dabei, dass extreme Gewalt Zeit deformiert – sie blockiert Zukunft, zerstört biografische Kontinuität und eignet sich Zeithorizonte an, wodurch sie zu einem Ausdruck von Herrschaft wird. Der Beitrag zeigt, wie Gewaltausübende über Tempo, Dauer und Rhythmus entschieden, während die Gewalterleidende in einer »Gewaltzeit« der Ohnmacht gefangen waren. Anhand von Tagebüchern, Briefen und Interviews werden drei Modi der Gewaltzeit rekonstruiert: die alltägliche Enteignung von Zeit, die Transformation der Zeitdimensionen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) und die plötzliche Verdichtung von Gewalt in Krisenereignissen. Narrative fungieren dabei als zentrale Strukturelemente, die die erlittene Zeitordnung retrospektiv ordnen und deuten.

Schlüsselwörter: Gewaltzeit, Zeitlichkeit extremer Gewalt, Zeitregime, Eigenzeit vs. Fremdzeit, Narrative Darstellung von Gewalt

Temporal Regimes and Narratives of Extreme Violence

This paper examines violence as a temporal phenomenon and explores how specific *regimes of time* under Nazi rule structured living conditions in *Judenhäuser* and concentration camps and shaped the experience of violence. A central assumption is that extreme violence deforms time: it blocks the future, destroys biographical continuity, and appropriates temporal horizons, thereby becoming an expression of domination. The paper demonstrates how perpetrators controlled tempo, duration, and rhythms, while victims were trapped in a state of »violent time«, defined by powerlessness. Based on diaries, letters, and interviews, it reconstructs three modes of violent temporality: the everyday expropriation of time, the transformation of temporal dimensions (past, present, future), and the sudden compression

of violence in moments of crisis. Narratives function as central structural elements that retrospectively organize and interpret the temporal order of suffering.

Keywords: violent time, temporalities of extreme violence, regimes of time, subjective time vs. imposed time, narrative representation of violence

Zeit ist eine zentrale Dimension der Erfahrung extremer Gewalt. Hier wird Zeit gedehnt oder verdichtet, angehalten oder radikal verkürzt. Gewalt ereignet sich nicht nur in der Zeit, sondern deformiert selbst die Erfahrung von Zeit: als Blockade von Zukunft und Zerstörung biografischer Kontinuität. Die Untersuchung dieses wechselseitigen Zusammenhangs zwischen Gewalt und Zeit bildet den analytischen Rahmen dieser Ausführungen. Zeit wird dabei als Strukturmoment von Gewalt verstanden: Gewalt formt Zeitordnungen, und diese prägen umgekehrt Intensität, Dauer und Erfahrbarkeit von Gewalt. Im Zentrum stehen die Fragen: *Welche spezifischen Zeitregime strukturierten unter nationalsozialistischer Gewalt die Lebensbedingungen in Judenhäusern und Konzentrationslagern – und wie wirkten diese Zeitordnungen auf die Erfahrbarkeit von Gewalt zurück? Wie gestalteten und deuteten Menschen Zeit unter diesen extremen Bedingungen?* Die These lautet, dass unterschiedliche Gewaltstrukturen jeweils eigenen Zeitlogiken folgen, die ihre Wirkmächtigkeit prägen. Zeit erscheint damit als Ausdruck von Herrschaft: etwa darin, wer warten muss, wem Zukunft genommen wird oder wessen Zeit entwertet wird. Zugleich fungiert Zeit als Selbstermächtigung. Die Analyse temporaler Ordnungen in Narrativen extremer Gewalt eröffnet einen Zugang zu Machtverhältnissen, Normativitäten und Subjektivierungen. In Ritualen, im Tagebuchschreiben oder im Strukturieren des Alltags versuchen die Menschen, ein Minimum an Kontinuität zu bewahren. In solchen Mikropraktiken zeigt sich, dass Zeiterleben nicht nur Objekt der Gewalt ist, sondern zugleich ihr Widerlager: Die partielle Rückgewinnung von Eigenzeit kann der totalisierenden Gewaltlogik punktuell entgegenwirken.

1 Grundlagen zur Zeitlichkeit extremer Gewalt

Seit den 1990er Jahren wird extreme Gewalt als eigenständiges Phänomen analysiert, das durch körperliche Vernichtung, Entgrenzung und radikale Asymmetrie gekennzeichnet ist (vgl. Trotha 1997). Diese Perspektive setzt bei der leiblichen Erfahrung der Betroffenen an. Heinrich Popitz beschreibt Gewalt als Machttaktion absichtlicher körperlicher Verletzung, sei es als *bloße Aktionsmacht* oder als Drohung, die dauerhafte Unterwerfung bewirken kann (vgl. Popitz 1976 [1968], 48). Zugleich betont er ihre prinzipielle Entgrenzbarkeit: Gewalt kennt keine festen Grenzen in Motiv, Intensität oder Ausmaß (vgl. ebd., 52–60, 71–78). Jan Philipp Reemtsma bezeichnet Formen der

Gewalt, die auf die Beschädigung oder Vernichtung des Körpers als Selbstzweck zielen, als *autotelische Gewalt* (vgl. Reemtsma 2008, 116–37). Im Anschluss an diese Ansätze verstehe ich unter *extremer Gewalt* eine entgrenzte Steigerungsform physischer Gewalt, in der der mögliche Schaden am Körper bis zur Vernichtung maximiert ist, Gewalt weitgehend autotelisch wird und für die Betroffenen eine leibliche Grenzerfahrung radikaler Auslieferung entsteht. Charakteristisch ist eine Situation radikaler Antisymmetrie (vgl. Hoebel 2014, 445): Während Gewaltausübende über Handlungsspielräume verfügen, sind die Gewalterleidenden von Gegengewalt ausgeschlossen. Gewalt erzeugt so eine Konstellation von Ohnmacht, in der körperliche Integrität, soziale Beziehungen und Zukunftsperspektiven zerstört werden.

Gewalt entfaltet sich nicht nur *in* der Zeit, sondern *als* Zeit: Sie zerstört, strukturiert und eignet sich Zeithorizonte an – und wird so selbst zur Erfahrung deformierter Zeitlichkeit. Aus soziologischer Perspektive ist Zeit kein neutrales Kontinuum, sondern ein sozial konstruiertes und machtvoll strukturiertes Phänomen, das Handlungsmöglichkeiten ordnet, Ungleichheiten reproduziert und als Medium sozialer Kontrolle wirkt (vgl. Sorokin und Merton 1937; Bergmann 1992; Nowotny 2016 [1993]). Diese soziale Konstruiertheit von Zeit wird besonders deutlich in Ansätzen, die Zeit nicht als abstrakte Größe, sondern als gelebte Struktur und umkämpftes Feld analysieren. Alfred Schütz gliedert die Welt in aktuelle, wiederherstellbare und erlangbare Reichweite. Die aktuelle umfasst alles direkt oder potenziell Wahrnehmbare, die wiederherstellbare stützt sich auf Wissensvorräte und die Annahme, dass Vergangenes reproduzierbar ist, während die erlangbare auf zukünftige Möglichkeiten abzielt – geprägt durch subjektive Fähigkeiten und objektive Gelegenheiten (vgl. Schütz 2003 [1975], 71–75). Helga Nowotny radikalisiert diese Perspektive, indem sie zeigt, dass es keine universelle Zeit gibt, sondern nur spezifische *Eigenzeiten* – Rhythmen und Dauern, die an Körper, Technologien, Organisationen oder soziale Prozesse gebunden sind und sozial ungleich verteilt sowie politisch reguliert werden (vgl. Nowotny 2016 [1993], 17ff., 42). Eigenzeit bezeichnet die Fähigkeit von Individuen und Kollektiven, ihre Zeitordnung teilweise selbst zu bestimmen –, während Fremdzeit durch soziale Institutionen und Pflichten vorbestimmt und damit extern strukturiert wird (vgl. ebd., 11). Ergänzend lässt sich die räumliche Dimension betonen: Orte wie Arbeitsplätze oder Wohnungen prägen als soziale Räume die Verfügbarkeit von Eigenzeit, indem sie Fremdzeit strukturieren oder Eigenzeit ermöglichen, auch wenn sie nie vollständig frei von sozialen Normen sind. Wer über Eigenzeit verfügt, kontrolliert zentrale Lebensvollzüge. Nowotnys Konzept macht deutlich, dass Zeit kein neutraler Rahmen, sondern ein aktives Medium von Herrschaft ist: Sie kann entwertet, verdichtet oder enteignet werden. Gewalt äußert sich hier auch als zeitlicher Eingriff – etwa durch die systematische Störung oder Zerstörung von Eigenzeiten, die Subjekte ihrer Handlungsfähigkeit beraubt. Widerstandspraktiken lassen sich demgegenüber oft als Kämpfe um die Rückeroberung

dieser Eigenzeit verstehen und damit als Auseinandersetzungen um Selbstbestimmung (vgl. ebd., 42).

Im Kontext extremer Gewalt wird Eigenzeit zur Zielscheibe: Wolfgang Sofsky kennzeichnet *Gewaltzeit* als radikale Transformation sozialer Zeitordnungen. Er zeigt, dass Gewalt eine eigene zeitliche Logik entfaltet und unterschiedliche *Gewaltzeiten* hervorbringt: Tempo, Rhythmus und Dauer werden zu Instrumenten der Unterwerfung. Während Gewaltausübende über kontrollierbare Zeit verfügen, werden Gewalterleidende in eine Zeitlosigkeit der Ohnmacht eingeschlossen, die nicht nur ihren Zeitsinn zerstört, sondern auch geteilte Sozialzeit außer Kraft setzt (vgl. Sofsky 1997, 119–20). Gewaltzeit bezeichnet eine Situation, in der eine fremde, zerstörerische Zeitordnung brutal über Subjekte verhängt wird. Während Gewaltausübende über kontrollierbare und planbare Zeit verfügen, werden Gewalterleidende in eine zeitlose Ohnmacht gezwungen, die ihren Zeitsinn zerstört und die geteilte Sozialzeit außer Kraft setzt, sodass die Gewaltzeiten beider auseinanderfallen: Die einen besitzen Planungszeit, während die anderen auf eine reine Erleidenszeit reduziert werden.

Diese *Gewaltzeit* lässt sich als eine extreme Form von Fremdzeit, in der Gewaltausübende nahezu vollständig über die Zeit der Gewalterleidenden verfügen. *Eigenzeit* wird unter solchen Bedingungen nicht nur eingeschränkt, sondern weitgehend enteignet: Die Gewaltausübenden monopolisieren Tempo, Dauer und Rhythmus des Alltags, während die Betroffenen ihre Zeit kaum noch selbst strukturieren können. Gewaltzeit erscheint damit als ein radikal asymmetrisches Zeitregime, in dem die Gegenwart durch physische und strukturelle Gewalt dominiert, Zukunft blockiert und Vergangenheit entwertet wird. Während Nowotny in ihrer Analyse der »erweiterten Gegenwart« (vgl. Nowotny 1988) die Verdichtung von Ereignissen durch gesellschaftliche Beschleunigung beschreibt, entsteht unter Gewaltbedingungen eine ähnliche Gegenwartsdominanz – jedoch nicht durch Tempo, sondern durch die systematische Zerstörung von Handlungsmöglichkeiten: Die Betroffenen können nur noch das antizipieren, was sie gerade so überblicken, weil Gewalt Zukunftsperspektiven blockiert und Vergangenheit entwertet.

2 Quellenbasis und methodische Reflexion

Die Analyse basiert auf drei zentralen Quellentypen. Aus zweien von ihnen lassen sich vor allem narrative Strukturen rekonstruieren. Erstens werden persönliche Dokumente wie Tagebücher und Briefe herangezogen, die während der Zeit in den *Judenhäusern* entstanden. Zentrale Quellen sind die Tagebücher von Viktor Klemperer (1939–1945) sowie der Briefwechsel von Luise Stern. Beide ermöglichen die »Rekonstruktion der Vergangenheitsperspektive« (Pohn-Lauggas 2018, 30). Als intentionale Selbstzeugnisse

sind sie jedoch subjektiv geprägt (vgl. Salheiser 2014, 819). Zudem spiegeln sie schreibaffine Milieus wider und entstanden unter Bedingungen wie NS-Bedrohung. Zweitens werden retrospektive Interviews genutzt, insbesondere aus dem Visual History Archive der USC Shoah Foundation. Diese sind durch Interviewsituation, zeitliche Distanz und erinnerungskulturelle Überformungen geprägt. Zugleich erschließen sie Perspektiven von Überlebenden und Angehörigen mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und geografischen Hintergründen und beziehen auch nicht schreibaffine Personen mit ein. Gemeinsam ist beiden Quellengruppen, dass zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen keine direkte Homologie besteht (vgl. Rosenthal 2010, 197). Vielmehr handelt es sich um konstruierte Erinnerungsnarrative, die von subjektiven Deutungsmustern und kontextuellen Rahmenbedingungen geprägt sind. Drittens werden soziologische Sekundäranalysen herangezogen, vor allem Wolfgang Sofskys *Die Ordnung des Terrors*, das die Mechanismen absoluter Macht in Konzentrationslagern theoretisch interpretiert (vgl. Sofsky 2008 [1993]). Sofsky nutzt Primärquellen zur Veranschaulichung seiner These und zu einer dichten Beschreibung (vgl. Geertz 2012 [1983]; Trotha 1997, 20–25), reflektiert deren Auswahl jedoch kaum kritisch. Um mögliche Verzerrungen zu vermeiden, werden seine Argumente mit Interviews kontrastiert. Methodisch orientiert sich die Analyse an der Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (vgl. Schütze 1983), die Prozessstrukturen, Handlungslogiken und temporale Ordnungen rekonstruiert.

3 Zeitregime und Gewaltnarrative in *Judenhäusern* und Konzentrationslagern

Wie wurde nationalsozialistische Gewalt durch die Herstellung spezifischer Zeitregime in *Judenhäusern* und Konzentrationslagern wirksam? Beide Orte etablierten eigene Zeitregime, die auf die Zerstörung biografischer Kontinuitäten, die Kontrolle über Alltagsrhythmen und die Blockade von Zukunft zielten. Diese Entzeitlichung prägte nicht nur die Erfahrungsmöglichkeiten der Menschen, sondern zwang sie auch, ihre Eigenzeiten neu auszubilden. Abschließend wird gezeigt, wie sich diese deformierten Zeiterfahrungen in narrativen Praktiken niederschlugen.

3.1 Zeitregime der *Judenhäuser* und ihre narrative Struktur

Die *Judenhäuser* waren im nationalsozialistischen Deutschland Wohnungen und Häuser, in die Juden* ab 1939 zwangsweise eingewiesen wurden. Auf Grundlage des *Gesetzes über Mietverhältnisse mit Juden* vom 30. April 1939 konnten ihnen ihre bisherigen Wohnungen gekündigt und sie in wenige, behördlich festgelegte Häusern konzentriert werden.

Dort lebten viele Menschen auf engstem Raum, unter schlechten hygienischen Bedingungen, ohne Privatsphäre. Küche und Bad wurden mit fremden Personen geteilt. Die *Judenhäuser* dienten der Ausgrenzung und Absonderung der jüdischen Bevölkerung.¹

Gewaltlogik

Im *Judenhaus* manifestiert sich eine spezifische Gewaltlogik, in der Gewalt als willkürliche, asymmetrische und allgegenwärtige Praxis erfahren wird. (1) Die Hausdurchsuchungen in den *Judenhäusern* folgten keiner rationalen Logik, sondern waren Ausdruck reiner Willkür: Sie waren kein Mittel der Strafverfolgung und zielten nicht auf Beweismittel, sondern auf die Demütigung der Betroffenen – etwa durch die Zerstörung persönlicher Gegenstände selbst wegen Belanglosigkeiten wie Spielkarten (vgl. Interview mit D. Ostermann; Interview mit R. Kralovitz). Indem sie jede nachvollziehbare Logik missachteten und oft sogar gegen eigene Vorschriften verstießen (vgl. Klemperer 1999 [1995b], 173, 19.7.1942), erzeugten sie eine Atmosphäre permanenter Unsicherheit. (2) Die Gewaltbeziehungen im *Judenhaus* waren zudem antisymmetrisch. Die Bewohner*innen der *Judenhäuser* waren von der Ausübung von Gewalt ausgeschlossen: Sie konnten Gewalt nur erleiden, nicht erwidern. Die Gewalt unterschiedlicher NS-Akteure erzeugte eine dauerhafte soziale Beziehung, in der die Gewaltausübenden nie in die Position der Gewalterleidenden wechselten. (3) Charakteristisch für die Gewalt im *Judenhaus* ist schließlich ihr repetitiver, (potenziell) allgegenwärtiger Charakter. Gleichzeitig war die Entmündigung jedoch nicht total: In Phasen ohne Gewalt blieben Spielräume relativer Autonomie erhalten. Klemperers Tagebuch zeigt, wie sie den Alltag prägte – vom Misstrauen gegen Geräusche (Autos, Klingeln) bis zur Frage »Werden >sie< kommen?« (vgl. Klemperer 1999 [1995b], 46, 16.3.1942; 75, 28.4.1942; 90, 19.5.1942; 124–125, 11.6.1942; 124–125, 12.6.1942; 127, 13.6.1942; 133, 16.6.1942; 137, 19.6.1942; 143, 25.6.1942; 150, 1.7.1942; 215–216, 20.8.1942; 226, 29.8.1942). Die Struktur – erwartbar, aber unberechenbar – erzeugte eine dauerhafte Alarmbereitschaft, in der Zukunft nur als Katastrophe vorstellbar war. Die Unbestimmtheit der Dauer machte Gewalt nicht nur zum punktuellen Ereignis, sondern zu einer jederzeit möglichen Intervention in einer gedehnten Zwischenzeit. So wurde das Warten selbst zum Bestandteil der Gewaltordnung: Nicht nur der Übergriff, sondern schon die unbestimmte Zwischenzeit zementierte die Machtasymmetrie zwischen Gewaltausübenden und Gewalterleidenden.

Eigenzeit und Fremdzeit

Die Unterbringung in *Judenhäusern* markierte eine Phase verdichteter Verfolgung, in der Gewalt nicht nur durch direkte Eingriffe, sondern auch durch eine spezifische Zeit-

struktur wirksam wurde. Antijüdische Vorschriften statuierten eine Zeitordnung für alle als jüdisch Verfolgten – unabhängig davon, ob sie in *Judenhäusern* lebten oder nicht.² Arbeitszeiten, Wege, Ausgangssperren und Einkaufsstunden wurden staatlich festgelegt und griffen tief in die Alltagsführung ein. Damit prägten sie auch den Rhythmus innerhalb der *Judenhäuser*. Dennoch entwickelte sich in dieser räumlichen Konstellation ein eigenes Zeitregime des Alltags, auf das die Bewohner*innen mit Routinen und Mikropraktiken reagierten. In diesem Spannungsfeld aus institutionell erzwungener *Fremdzeit* und begrenzten Handlungsspielräumen versuchten sie punktuell, Formen *subjektiver Eigenzeit* zu bewahren oder neu auszubilden.

Der Aufenthalt im *Judenhaus* war formal als provisorisch angelegt, faktisch jedoch von unbestimmter Dauer. Die *Judenhäuser* bildeten damit eine auf Dauer gestellte Übergangszeit, in der Unsicherheit, räumliche Enge und administrative Kontrolle den Lebensrhythmus bestimmten (vgl. Pönisch 2023). Zugleich waren ihre Bewohner*innen zunehmend von der Zeitordnung der deutschen Umgebungsgesellschaft desynchronisiert: Während dort Arbeitszeiten, Wochenenden und Zukunftsentwürfe fortbestanden, lebten sie in einem von Willkür und Gewalt geprägten Zeituniversum. Kontinuitäten der Alltagszeit wurden durch kritische Ereignisse unterbrochen – Verlust der Wohnung, Zwangsumsiedlung, der *Judenstern* an der Wohnungstür, Zusammenlegung von Häusern, Hausdurchsuchungen oder sogenannte Evakuierungsbefehle und Deportationen. Einzugstermine, Räumungsfristen, Hausordnungen und Verfügungen erzeugten ein dichtes Raster von Stichtagen und Fristen. Hinzu kamen Eingriffe wie Ausgangssperren, spezielle Einkaufsstunden oder das Telefonverbot, die in den Alltag eingriffen. Für Klemperers Mitbewohnerin bedeutete die Wegnahme des Telefons eine Katastrophe, für ihn selbst der Verlust der Schreibmaschine – also der Möglichkeit, seine Zeit schreibend zu strukturieren (vgl. Klemperer 1999 [1995a], 41, 11.8.1940; 178, 31.10.1941, 1999 [1995b], 86, 18.5.1942). Solche Maßnahmen griffen bestehende Routinen an und zwangen zur ständigen Neuorganisation des Alltags (vgl. Klemperer 1999 [1995b], 106, 2.6.1942; 254, 9.10.1942; 148, 29.6.1942; Stern, 17.7.1941). Die zeitliche Struktur im *Judenhaus* entstand aus der Verschränkung räumlicher Einengung, staatlicher Maßnahmen und antisemitischer Gesellschaftsprozesse. In den Tagebüchern Victor Klemperers und im Briefwechsel von Luise Stern zeigt sich eine kontinuierliche Verschärfung ökonomischer Einschränkungen, von Zwangsarbeit und Deportationsbedrohung (vgl. Klemperer 1999 [1995a], 78, 1.3.1941, 1999 [1995b], 34-35, 1.3.1942, 1999 [1995c], 40, 2.3.1943, 1999 [1995d], 30, 4.3.1944; Stern). Diese Entwicklung spiegelte sich in Wochen- und Tagesrhythmen wider. Anfangs orientierten sich Arbeitszeiten und Tagesabläufe noch an Mustern der Mehrheitsgesellschaft. Mit der Ausweitung der Zwangsarbeit, verlängerten Arbeitszeiten und dem Verbot öffentlicher Verkehrsmittel schrumpfte jedoch die Freizeit. Wege- und Wartezeiten rückten stärker ins Zentrum des Tages (vgl. Interview mit

H. Musat; Klemperer 1999 [1995b], 40, 6.3.1941, 1999 [1995c], 43, 15.3.1942). Administrative Akte – etwa die Ausgabe von Lebensmittelkarten an bestimmten Orten und Tagen – strukturierten zusätzliche Wochen- und Monatsrhythmen (vgl. Klemperer 1999 [1995b], 145, 26.6.1942). Auch Wochentage wurden neu bewertet. In Victor Klemperers Wahrnehmung galt der Freitag als riskant (vgl. Klemperer 1999 [1995b], 47, 16.3.1942; 215, 20.8.1942; 269, 2.11.1942; 283, 28.11.1942). Wochenenden verloren durch Zwangsarbeit, eingeschränkte Einkaufszeiten (vgl. Klemperer 1999 [1995a], 45, 30.8.1940, 1999 [1995b], 35, 1.3.1942) und die ständige Durchsuchungsdrohung ihre Erholungsfunktion; selbst Sonntage blieben von Übergriffen bedroht (vgl. Interview mit H. Musat; Interview mit R. Kralovitz; Klemperer 1999 [1995b], 42, 8.3.1942; 155, 5.7.1942, 1999 [1995c], 75, 9.5.1943, 1999 [1995d], 51, 9.5.1944; 94, 7.8.1944; 141, 16.10.1944). Auch der Tagesablauf folgte einem wiederkehrenden Muster: Morgens herrschten Enge und Hektik, mittags leerte sich das Haus – »Tagüber liegt unser Judenhaus ganz still« (Klemperer 1999 [1995b], 258, 16.10.1942) – und bot Momente relativer Privatheit. Nachmittags wurde es zum Informationsknotenpunkt für Kriegsnachrichten und neue Sonderregelungen, während abends Ausgangssperre und Überwachungsangst den Alltag bestimmten. Diese Rhythmen blieben jedoch jederzeit durch neue Verbote, Durchsuchungen oder Verhaftungen unterbrechbar.

Narrative Struktur und Gewaltzeiterzählung

Die narrativen Passagen lassen sich als Ausschnitte einer erleidenden Verfolgungstrajektorie³ lesen. Die Erzählungen entfalten dabei drei unterschiedliche Modi der Gewaltzeit: die alltägliche Enteignung von Zeit, die Verschiebung der zeitlichen Orientierung (Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft) und die plötzliche Verdichtung von Zeit in Gewalt- und Krisenereignissen. Dabei ist die Zeitsouveränität der Bewohner*innen massiv eingeschränkt.

(1) *Geraubte Zeit*: Zeit wird nicht mehr als gestaltbarer Lebensraum erfahren, sondern als von außen zugeteilte, geraubte oder qualvoll gedehnte Größe. Victor Klemperers Schilderung einer alltäglichen Szene beim Kartoffelkauf verdichtet diese Erfahrung narrativ:

»Ich schleppte mit schweren Schlundschmerzen 30 Pfund Kartoffeln [...]. Als dort der Mann meine Karte schon in der Hand hatte, trat von hinten ein junges Weibsbild [...] heran [...]. ›Ich war eher hier – der Jude soll warten.‹ Jentzsch bediente sie gehorsam, und der Jude wartete. Jetzt ist es gegen sieben Uhr, und die nächsten zwei Stunden wartet der Jude wieder auf die [...] Haussuchung.« (Klemperer 1999 [1995b], 90, 19.5.1942)

Die Episode verbindet körperliche Schwäche, öffentliche Demütigung und das anschließende Warten auf Gewalt zu einer typischen Verlaufsstruktur der Verfolgung. Die Wiederholung »der Jude wartet« unterstreicht die soziale Hierarchisierung von Zeit: Während Nicht-Juden* handeln dürfen, werden Juden* auf eine Position des passiven Wartens reduziert. Lina Rochmanns verzweifelte Worte – »Es hat doch keinen Zweck, das Warten« (Rochmann, April 1939) – spiegeln diese erzwungene Ohnmacht wider. Die erlittene Zeit zeigt sich auch im Zusammenbruch alltäglicher Ordnungen. Der Abreißkalender, einst Symbol für einen geordneten Zeitverlauf, wird zum Sinnbild des Entzugs: »Es ist gar nicht zu sagen, wie sehr mir der Abreißkalender fehlt. Die Zeit steht still« (Klemperer 1999 [1995c], 6, 3.1.1943). Sein Fehlen markiert den Zusammenbruch vertrauter Abläufe: Der Lebensverlauf gerät aus den Fugen, die Zeit steht still oder erstarrt. Klemperer beschreibt die systematische Blockade produktiver Routinen: »keine Sammlung, wenige Zeilen Curriculum, kein Vorlesen und Für-mich-Lesen« (Klemperer 1999 [1995a], 27, 30.5.1940; 28-29, 6.6.1940; 32, 9.7.1940; 68, 31.1.1941; 73, 20.2.1941; 35, 9.7.1941, 1999 [1995b], 28, 19.2.1942). Die Entstrukturierung des Alltags mündet in eine tiefe Desorientierung. Wiederkehrende Stimmungsbilder wie »tostloser Abend«, »qualvollste Zeiten« (Klemperer 1999 [1995a], 24, 27–30, 26.5.1940) verdeutlichen ebenfalls, wie Zeit nicht mehr aktiv gestaltet, sondern nur noch erlitten wird: »Die Tage verrinnen so gleichförmig in ihrer Leere und Überfülltheit, ihrer Nichtigkeit und Angestrengtheit [...], daß ich heute wahrhaftig nicht wußte, ob wir Dienstag oder schon Mittwoch hätten.« (Klemperer 1999 [1995d], 34, 15.3.1944). Hier erscheint Zeit vor allem als zerstörte Alltagsstruktur: Sie verliert ihre ordnende Funktion und wird zu einer von außen kontrollierten Ressource, die Handlungsfähigkeit systematisch blockiert. Wie Alfred Schütz analysiert, wird Zeit hier zur »auferlegten Struktur« – nicht linear erlebt, sondern als eingefrorene, bedrohliche Leere, die Ohnmacht produziert und die Logik der Unterdrückung perpetuiert (vgl. Schütz 2003 [1975], 84).

(2) *Transformation der Zeitdimensionen: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft:* Neben der Veränderung alltäglicher Zeitordnungen verschiebt sich auch die grundlegende Orientierung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Erzählungen offenbaren zudem ein radikal transformiertes Verhältnis zu den drei Dimensionen der Zeit, das die systematische Entrechtung widerspiegelt: Die Vergangenheit wird zur Projektionsfläche sehnsüchtiger Vergleiche (»mit dem heutigen Zustand verglichen, noch so viel Gutes« – (Klemperer 1999 [1995b], 49, 17.9.1942)), die Gegenwart zur endlosen Wartezeit – »Man lebt eben so dahin. [...] Nichts zu machen. Was bleibt mir übrig? Warten und hoffen« (Stern, 20.8.1940) –, und die Zukunft verengt sich zur Erwartung weiterer Verschlechterung: »Wir glaubten vorgestern, die Lage sei unüberbietbar schlimm, sie ist seit gestern hundertmal schlimmer. Sie wird morgen wieder noch

schlimmer als heute sein« (Klemperer 1999 [1995b], 124, 11.6.1942). Klemperers wiederkehrende Ängste – von der »irgendwelcher Katastrophe« (ebd., 49, 17.3.1942) über den »täglich wechselnden« Eindruck einer herannahenden Krise (Klemperer 1999 [1995a], 185, 28.11.1941, 48, 12.9.1940, 1999 [1995b], 32, 24.2.1942) bis zur Frage, »ob [der nächste Tag] überhaupt noch etwas bringt« (ebd., 153, 3.7.1942) – verdeutlichen, wie die Gewaltordnung Zukunft als gestaltbaren Horizont auflöst und Handlungsfähigkeit auf bloßes Überdauern verkürzt. Die zeitlichen Horizonte verschieben sich damit strukturell: Die Vergangenheit fungiert als verllorener Referenzpunkt, die Gegenwart als Zustand erzwungener Passivität und die Zukunft als Raum wachsender Bedrohung. Dies verweist auf ein von Koselleck beschriebene Auseinanderfallen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Orientierungslinien (vgl. Koselleck 1995 [1979], 291).

(3) *Ereignishafte Gewalt: Plötzlichkeit und Krisenzeit*: Neben der strukturellen Enteignung von Zeit und der Verschiebung der Zeithorizonte prägen auch eruptive Gewaltmomente die narrativen Darstellungen. Die Erfahrung von Zeit im *Judenhaus* ist geprägt von einem brutalen Wechselspiel: Auf das gestreckte, zermürbende Warten folgt die schlagartige Zäsur durch unvorhersehbare Gewaltakte. Plötzliche Deportationsbefehle, nächtliche Verhaftungen oder willkürliche Hausdurchsuchungen – wie Klemperers Schilderung der »fürchterlichen Aufregung« nach einer Deportationsankündigung (Klemperer 1999 [1995b], 10, 17.1.1942; 198, 8.8.1942; Brenner 2017; Interview mit R. Kralovitz; Interview mit H. Meyer) – zerreißen den Alltag und komprimieren die Zeit zu Momenten extremer Bedrohung. Diese Ereignisse sind keine bloßen Unterbrechungen, sondern die Gewalt selbst: Sie erzwingen eine radikale Fokussierung auf den Augenblick und zerstören jede langfristige Planung. Klemperers minutiöse Aufzeichnungen machen diese Plötzlichkeit greifbar: das ständige Lauschen auf Schritte oder Klingeln (»Sind ›sie‹ es?«), die abendliche Angst »zwischen sieben und neun« (Klemperer 1999 [1995b], 46, 16.3.1942; 75, 28.4.1942; 150, 1.7.1942; 215, 20.8.1942; 222, 24.8.1942). Klemperers Erzählweise offenbart, wie Krisenepisoden und plötzliche Gewaltakte nicht nur den Alltag zerreißen, sondern auch die narrative Distanz zersetzen: Was als scheinbar kontrollierte, fast zynische Beobachtung beginnt (»Chaos, [...] grausame und besoffene Affen« (ebd., 93, 23.5.1942)), verwandelt sich durch die Wiederholung und Systematik der Übergriffe – »monatliche Polizei-Hauskontrollen« (ebd., 189, 29.7.1942) – in eine routinisierte, allgegenwärtige Bedrohung, die jede Illusion von Sicherheit und sprachlicher Überlegenheit zerstört. Die narrative Funktion dieser Episoden liegt in ihrer Ereignishaftigkeit: Sie bündeln die zuvor gestreckte Alltagszeit in kurze, hochintensive Momente, in denen sich die Gewaltordnung unmittelbar manifestiert. Gleichzeitig entwickeln die Bewohner*innen Bewältigungsstrategien – Klingelzeichen, Verstecke, riskante Tagesplanungen (vgl.

Pönisch 2022) –, die trotz radikal eingeschränkter Zeitsouveränität minimale Handlungsspielräume eröffnen.

Gerade das Nebeneinander verschiedener Zeitmodi strukturiert die narrativen Darstellungen der Verfolgung. Sie zeigen, wie Gewalt Zeit nicht nur zerstört, sondern neu ordnet: als dauerhafte Einschränkung des Alltags, als Verschiebung der Zukunftsperspektive und als plötzliche Eskalation in Krisenereignissen.

3.2 Zeitregime der Konzentrationslager und ihre narrative Struktur

Konzentrationslager bezeichneten im nationalsozialistischen Deutschland ein systematisch organisiertes Netz von Haft- und Terrororten, deren Funktion und Brutalität sich radikal im Zeitverlauf veränderten. Die Lager waren kein statisches System, sondern ein dynamischer Prozess der Radikalisierung – von der frühen Terrorherrschaft bis zur absoluten Vernichtungspolitik in den letzten Kriegsjahren. Ab 1933 entstanden aus ersten Schutzhaftlagern zur Ausschaltung politischer Gegner ein differenziertes System: von frühen Lagern wie Dachau (1933) über ab 1936 ausgebaute KZ (z. B. Buchenwald) bis zu den ab 1941 errichteten Vernichtungslagern (z. B. Auschwitz-Birkenau). Während die frühen Lager auf Terror und Zwangsarbeit zielten, dominierte ab 1942 der industrielle Massenmord. Die Bedingungen – Überbelegung, Hunger, Rechtsentzug – verschärften sich bis 1944/45, als durch Euthanasie-Morde, »Vernichtung durch Arbeit« und Todesmärsche der Tod der Häftlinge gezielt beschleunigt wurde (vgl. Kröger und Wilke 2011).

Gewaltlogik

Die Gewaltlogik der Konzentrationslager ist am besten durch Wolfgang Sofskys Studie zu rekonstruieren. Er beschreibt das Konzentrationslager als ein Herrschaftssystem, das auf einer besonderen Form der Macht beruht: der absoluten Macht (vgl. Sofsky 2008 [1993], 27, 29). Diese unterscheidet sich von anderen Herrschaftsformen dadurch, dass sie nicht auf Stabilität oder Gefolgschaft zielt, sondern auf radikale Unsicherheit und die systematische Zerstörung der Sozialität. Hinter dem Stacheldraht beginne eine »andere Welt«, deren Prinzip organisierter Terror sei (Sofsky 1990, 518). (1) Gewalt ist darin kein bloßes Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck: Zwar diente Terror in der Frühphase der Durchsetzung nationalsozialistischer Normen und der Einschüchterung der Bevölkerung, doch im Lager wird Gewalt zum Selbstläufer und legitimiert sich durch ihre eigene Ausübung (vgl. Sofsky 2008 [1993], 33). Die Gewalt folgt keiner rationalen oder instrumentellen Logik. Terror benötigt weder Anlass noch Legitimation. Willkür konnte jederzeit einsetzen (vgl. ebd., 29). (2) Zugleich ist die

Gewalt streng organisiert. Geländeaufteilung, Zeitregime, Kommandostrukturen sowie die lückenlose Registrierung und Klassifikation der Häftlinge bilden ein dichtes Machtgefüge (vgl. ebd., 29–30). Gewalt wird zudem in die Häftlingsgesellschaft delegiert: Blockführer und Funktionshäftlinge erhalten Handlungsspielräume gegenüber anderen Gefangenen (vgl. Sofsky 1990, 523). Von ihnen wird nicht nur Gehorsam, sondern Initiative in der Gewaltanwendung erwartet. Hilfe und Komplizenschaft verschränken sich dadurch strukturell (vgl. Sofsky 1990, 525). (3) Die Gewalt zerstört drittens systematisch Sozialität und Leben. Sie richtet sich nicht nur gegen Körper, sondern auch gegen soziale Beziehungen und Identität. Arbeit wird zum Instrument der Demütigung und Vernichtung – Häftlinge »arbeiten, um zu sterben« (Sofsky 2008 [1993], 33). Hunger, Krankheit und Überarbeitung erzeugen einen Zwischenbereich von Leben und Tod (vgl. ebd., 37–38). Leitfigur dieser Ordnung ist der »Muselmann«, der Mensch im Prozess physischen und sozialen Zerfalls. Die Produktion solcher »lebender Leichname« gilt Sofsky als spezifische »Erfindung« des Lagers (ebd., 38, 1990, 532–33). (4) Schließlich unterliegt diese Gewalt einem inneren Steigerungszwang. Absolute Macht strebt nach Totalität und erscheint erst vollständig, wenn niemand mehr übrig bleibt. In dieser Logik kulminiert die Lagergewalt im industriell organisierten Massenmord (vgl. ebd., 38–39).

Eigenzeit und Fremdzeit

Wolfgang Sofsky analysiert das Konzentrationslager als einen geschlossenen Raum mit einer von der SS kontrollierten Zeitordnung, die Ausdruck absoluter Macht ist (vgl. ebd., 88–97). Der Lageralltag ist durch eine strikte Abfolge von Wecken, Appellen, Arbeit und Abendappell organisiert. Der Tagesablauf ist formal strukturiert, aber von Unberechenbarkeit geprägt. Auf die hektische Morgenroutine folgen häufig verzögerte Appelle, chaotische Kommandobildungen und lange Arbeitszeiten. Besonders der Abendappell fungiert als zentrales Machtritual: Alle Häftlinge müssen anwesend sein – auch Sterbende und Tote –, kleinste Abweichungen werden bestraft. Dauer und Wiederholung dieser Rituale machen Zeit selbst zur Strafe. Die Lagerherrschaft demonstriert ihre Kontrolle, indem sie Tempo, Dauer und Unterbrechung willkürlich diktiert: Arbeit wird sinnlos wiederholt, Pausen gekürzt, Strafappelle stundenlang gedehnt. Gleichzeitig wechselt das Regime zwischen Hetze und erzwungenem Warten, zwischen Planung und Chaos (vgl. ebd., 90–97). Häftlinge entwickeln zwar Gegenstrategien – etwa das Zählen von Schritten oder das Suchen ruhigerer Tätigkeiten –, doch die Verfügungsgewalt über die Zeit liegt allein beim Lagerpersonal. Wer über Beginn, Ende und Rhythmus verfügt, kontrolliert nicht nur die Körper der Häftlinge, sondern auch ihre verbleibenden Handlungsspielräume. Die Lagerzeit ist keine entwicklungsfähige Zeit, sondern strukturiert sich durch Hetze, Zwang und Wiederholung als endlose,

jederzeit von Gewalt durchschneidbare Gegenwart. Vergangenheit und Zukunft verlieren ihre orientierende Kraft. Die Häftlinge werden in eine radikal unsichere Gegenwart des Schreckens eingeschlossen, mit dem Ziel, sie zu entmenschlichen und vollständig zu unterwerfen (vgl. ebd., 88–89).

Die zeitliche Ordnung des Lagers ist damit nicht bloß organisatorischer Rahmen, sondern eine Technik absoluter Macht: Indem sie die Verfügung über Tempo, Dauer und Zukunft monopolisiert, verwandelt sie Zeit selbst in ein Mittel der Entmenschlichung und Unterwerfung.

Narrative Struktur und Gewaltzeiterzählung

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Erinnerungen der sieben Interviewten nicht nur als chronologische Abfolge von Gewaltzeiten lesen, sondern auch als Bündel wiederkehrender Narrative, mit denen die Gewalterfahrungen retrospektiv strukturiert werden. Narrative fungieren dabei nicht nur als Darstellungsform, sondern als zentrale Strukturierungsweise von Zeit und Gewalt in der Erinnerung: Sie ordnen fragmentierte Erfahrungen, markieren Anfangs- und Endpunkte und übersetzen extreme Gewalt in erzählbare zeitliche Sequenzen. In den Interviews erscheinen Konzentrationslager weniger als Orte denn als Erfahrungsräume extremer Gewalt. Die Interviewten erzählen ihre Erfahrungen dabei selten in abstrakten Zusammenfassungen, sondern in verdichteten, szenischen Erinnerungen. Diese Erinnerungen lassen sich in mehrere thematische Narrative ordnen, die bestimmte Muster der Gewalterfahrung sichtbar machen: Narrative des radikalen Bruchs, der entgrenzten Lagerzeit, der personalisierten Gewalt, der totalen Entmenschlichung sowie des Zusammenbruchs der Lagerordnung.

Ein erstes wiederkehrendes Muster bilden Narrative des radikalen Bruchs mit der bisherigen Lebenswelt. Einige Interviewte markieren den Beginn ihrer Lagererfahrung mit präzisen Datumsangaben, die den Zeitpunkt der Deportation oder der Ankunft im Lager fixieren. So erinnert sich Liesel Ginsburg: »Wir sind deportiert einundvierzig [1941], am zehnten Dezember« (Interview mit L. Ginsburg), während Alfred Jachmann berichtet: »Wir sind also [a]m 27. Februar 1943 [...] verhaftet« worden (Interview mit A. Jachmann). Solche zeitlichen Markierungen strukturieren die Erinnerungen als klare Zäsur zwischen einem »Davor« und einem »Danach«. Die Gewalt erscheint in diesen Narrativen somit als historischer Einschnitt, der die bisherige Lebenszeit abrupt unterbricht und eine neue, durch Zwang und Bedrohung bestimmte Zeitordnung eröffnet. Häufig gehen ihnen kurze Verweise auf die zerstörte Alltagswelt voraus, etwa wenn Irmgard Ohl erinnert: »Das Essen stand noch auf'm Tisch« (Interview mit I. Ohl). Die Erzählungen markieren damit den Moment, in dem die vertraute soziale Ordnung abrupt zusammenbricht. Das gleiche Muster zeigt sich auch bei Erzählungen über den Zusammenbruch der Lagerordnung in den letzten Kriegsmonaten. In

diesen Erinnerungen wird sichtbar, wie die zuvor allmächtige Gewaltstruktur plötzlich zerfällt. In manchen Lagern verschwinden die Bewacher plötzlich und ohne Vorwarnung. Ohl beschreibt diesen Moment knapp: »Und am Morgen war die Bewachung verschwunden« (Interview mit I. Ohl). Präzise Datumsangaben – etwa »zehnte[r] März«, »2. Mai« oder »14. April« (Interview mit L. Ginsburg; Interview mit D. Ostermann; Interview mit E. Bardach) – markieren in diesen Erzählungen nicht mehr den Beginn von Gewalt, sondern ihr Ende. Damit verschiebt sich auch die erzählte Zeitstruktur: Der Moment, der zuvor den Eintritt in die Gewalt markierte, wird nun zum Marker ihres Zusammenbruchs.

Das zweite Narrativ zeigt, wie die Deportierten mit der Ankunft im Lager einer neuen Zeitordnung unterworfen werden, die durch die gewaltsame Spannung zwischen zermürender Dehnung und plötzlicher Beschleunigung geprägt ist: Lange Wartephase – etwa »mit dem Gesicht zur Wand [...] stundenlang warten« (Interview mit R. Kralovitz) – werden plötzlich von Selektionen unterbrochen, in denen Sekunden über Leben und Tod entscheiden (»Ja, wir mussten uns in einer Reihe aufstellen und unsere Sachen mussten wir auf den Boden legen und mussten nackt an dem, wie ich glaube, Dr. Mengele, vorbei gehen und er entschied dann mit einem Finger >imitierend< rechts, links, rechts, links« (Interview mit E. Bardach)). Die erzählte Zeit folgt hier der Logik der Gewalt: Phasen scheinbarer Stillstellung wechseln abrupt mit Momenten extremer Verdichtung, in denen Entscheidungen irreversibel werden. Ab diesem Punkt schildern sich die Interviewten zunehmend als anonymes Kollektiv. Häufig greifen sie dabei auf Passivkonstruktionen zurück – »wir wurden rausgetrieben«, »wir mussten stehen« usw. (siehe u. a. Interview mit E. Bardach; Interview mit A. Jachmann; Interview mit R. Kralovitz; Interview mit D. Ostermann) –, wodurch sich die erlittene Entmachtung bereits im sprachlichen Ausdruck manifestiert. Die narrative Form spiegelt damit die Erfahrung des Kontrollverlusts: Handlungsmacht verschiebt sich von den Erzählenden zu den Gewaltakteuren, während die eigene Zeit zunehmend fremdbestimmt erscheint.

Ein drittes zentrales Narrativ beschreibt die Erfahrung einer entgrenzten und erstarrten Lagerzeit. Nach dem initialen Schock der Ankunft erscheint der Lageralltag in vielen Erinnerungen als monotone Wiederholung, in der Gewalt nicht mehr nur punktuell, sondern als dauerhafte Struktur der Unterwerfung wirkt. Die Erzählungen konstruieren hier eine Zeitform, in der Ereignisse ihre Einzigartigkeit verlieren. Diese gezielte Manipulation von Zeit dient der Machtausübung: monotone Kommandos (»Mützen auf! Mützen ab!«, »Arbeitskommandos antreten!« (vgl. Interview mit R. Kralovitz)) entziehen jede Handlungsfähigkeit. Sprachliche Marker wie »jeden Tag«, »immer wieder« oder »wir wurden immer« (Interview mit I. Ohl; Interview mit A. Jachmann) unterstreichen den Eindruck endloser Wiederholung. Institutionelle Routinen wie Zählappelle (»Früh und Abend Zählappell«, (Interview mit D. Ostermann)), standardisierte Essensrationen (»330 Gramm Brot [...] abwechselnd Margarine oder

Marmelade« (ebd.) und monotone Arbeitsabläufe erzeugen eine Gegenwart, in der Vergangenheit und Zukunft kaum mehr vorkommen. Zeit wird in diesen Erinnerungen nicht als Entwicklung erlebt, sondern als endloser Kreislauf. Ellen Bardach fasst diese Erfahrung rückblickend zusammen: »Es war monoton und wir hungerten – das war alles« (vgl. Interview mit E. Bardach). Die narrative Verdichtung dieser Wiederholungen macht sichtbar, wie Gewalt nicht nur körperlich wirkt, sondern auch die Wahrnehmung von Zeit selbst deformiert.

Die Auswertung der Interviews zeigt eine vierte charakteristische Erzählform. Sie weist zwei zentrale Merkmale auf: Zum einen wird Gewalt durch konkrete, häufig wiederkehrende Szenen veranschaulicht, wie etwa die Schilderung täglicher Demütigungen oder plötzlicher, willkürlicher Gewaltausbrüche. Zum anderen erfolgt eine Personifizierung der Gewalt durch individuelle Täterfiguren, deren Handlungen die systematische und gezielte Ausübung von Gewalt als zeitlich verortete Akte erkennbar machen. Ein besonders prägnantes Beispiel für diese narrative Struktur findet sich in der Beschreibung ritueller Hinrichtungen auf dem Appellplatz:

»Und dann war es fast allabendlich so, dass auf der linken Seite des Appellplatzes, an dem Block des Blockältesten, Galgen aufgebaut waren. Mit viereckigen Kästen und Rollen. Und da standen Menschen drauf, die schon die Schlinge um den Hals hatten. Und dann wurde verkündet, nachdem wir ewig schon gestanden hatten, dass der gehängt wurde wegen Fluchtversuch, der hat Brot geklaut« (Interview mit A. Jachmann).

Wohl beschreibt, wie SS-Männer Häftlinge durch sadistische Spiele quälten, z. B. indem sie ihnen die Mütze wegwarfen und sie beim Aufheben erschossen (vgl. Interview mit T. Wohl). Daneben werden willkürliche Erschießungen (vgl. Interview mit A. Jachmann; Interview mit I. Ohl; Interview mit T. Wohl) sowie Orte konzentrierter Gewalt, wie der Bunker oder die Verhörräume der Politischen Abteilung, in den Erinnerungen besonders deutlich hervorgehoben. In diesen Räumen wurden Gefangene systematisch gefoltert – etwa mit der sogenannten »Bogerschaukel« (vgl. Interview mit D. Ostermann). Gleichzeitig treten in diesen Schilderungen SS-Offiziere, Kapos oder Gestapo-Beamte nicht mehr lediglich als Repräsentanten eines anonymen Systems auf, sondern als individuell erkennbare Akteure mit spezifischen Eigenschaften. So wird etwa ein SS-Mann »Krause« als »Inbegriff alles Bösen« (Interview mit L. Ginsburg) beschrieben. Durch solche Personifizierungen wird Gewalt als unmittelbare Handlung einzelner Menschen erinnert. Die Interviewten schildern konkrete Szenen sadistischer Misshandlung: Ein SS-Mann bespritzt Gefangene bei Frost mit Wasser (»[SS-Scharführer Hoffmann] nahm den Wasserschlauch [...] und jagte die in ihren nassen Kleidern raus«, (Interview mit R. Kralovitz), während ein Gestapo-Beamter eine Frau wegen eines Gebets schlägt (vgl. Interview mit E. Bardach). Die Erzählung verlangsamt sich

hier häufig und verweilt bei einzelnen Szenen, wodurch sich die extreme Gewalt als prägende Erinnerungspunkte im zeitlichen Gefüge der Biografie einschreibt.

Ein weiteres zentrales Muster lässt sich als Narrativ der totalen Entmenschlichung beschreiben. Besonders in Schilderungen von Deportationen, Räumungen und Todesmärschen erscheint die Gewalt als Teil einer bürokratisch organisierten Vernichtungslogistik. Die Interviewten verwenden dabei häufig eine nüchterne, bürokratische Sprache. Ginsburg erinnert etwa: »Wir sind mit dem Schiff von Riga nach Danzig [...] In dem Laderaum dieses, dieser Kähne sind die Frauen und Männer dann nach Stutthof transportiert worden« (Interview mit L. Ginsburg), während D. Ostermann berichtet: »wir sind dann verladen worden in – an die 1000 Frauen in Viehwaggon [sic!]<« (Interview mit D. Ostermann). Begriffe wie »verladen« oder »transportiert« verdeutlichen die radikale Entmenschlichung der Deportierten, die in diesen Situationen zu bewegtem Frachtgut werden. Die bürokratische Sprache erzeugt dabei eine distanzierte Erzählform, in der extreme Gewalt als routinierter Bestandteil organisatorischer Abläufe erscheint. Der Tod erscheint als integraler Bestandteil dieses Systems. A. Jachmann erinnert sich etwa an Todesmärsche, bei denen »jeder, der nicht mehr laufen konnte oder zurückblieb, erbarmungslos abgeknallt« wurde (Interview mit A. Jachmann). Auch der Umgang mit Toten erscheint in einigen Interviews als routinisierte Tätigkeit. Kralovitz schildert beispielsweise, wie seine Fuhrkolonne in Buchenwald nach Bombenangriffen Züge mit Toten entlädt und die Körper »wie das Holz« auf Wagen lädt (Interview mit R. Kralovitz).

4 Überlegungen zu einem Gewaltzeitregime

Die vorangegangene Analyse hat gezeigt, dass sich nationalsozialistische Gewalt nicht nur in bestimmten Räumen, sondern auch in spezifischen Zeitordnungen organisiert. Um diese Zusammenhänge systematisch zu fassen, lässt sich heuristisch ein Modell von Gewaltzeitregimen formulieren. Unter *Gewaltzeitregime* verstehe ich *eine spezifische Form gewaltförmig organisierter Fremdzeit*, die in Kontexten extremer, antisymmetrischer Gewalt entsteht. In dieser erzwungenen Zeitordnung verfügen Gewaltausübende über die Zeit der Gewalterleidenden und deren Zeithorizonte. Gewaltzeit bezeichnet damit ein Zeitregime, in dem Zeitwänge extrem verdichtet, asymmetrisch verteilt und auf Demütigung, Verletzung oder Vernichtung ausgerichtet sind. Gewaltzeit ist dabei keine einseitige Einflussrichtung, sondern eine reziproke Struktur: Gewalt etabliert Zeitregime, die ihrerseits Modalität, Intensität und Stabilität der Gewalt prägen. Gewalt vollzieht sich nicht nur in der Zeit, sondern durch deren Transformation. Das folgende Modell bündelt diese Beobachtungen und ordnet sie auf drei analytischen Ebenen: (1) Gewaltzeitregime als Herrschaftsstruktur, (2) subjektive Eigen- und

Fremdzeit sowie (3) Zeit in Narrativen extremer Gewalt. *Judenhaus* und Konzentrationslager erscheinen darin als zwei idealtypische Ausprägungen nationalsozialistischer Gewaltzeit, die unterschiedliche Grade zeitlicher Kontrolle und Destruktion verkörpern.

(1) Fünf Dimensionen gewaltförmiger Zeitregime

Auf der ersten Ebene wird Zeit als Herrschaftspraxis verstanden. Zeitregime bestehen aus Rhythmen, Normen und Kontrollformen, durch die bestimmt wird, wer über wessen Zeit verfügt. Analytisch lassen sich fünf Dimensionen zeitlicher Herrschaft in Gewaltkontexten unterscheiden: (I) Zentral ist, *wer* über Zeit verfügt. Je einseitiger Arbeitszeiten, Tempo, Reihenfolge, Dauer von Tätigkeiten und Wartezeiten festgelegt werden, desto ausgeprägter ist die zeitliche Asymmetrie zwischen Herrschenden und Beherrschten (*Zeitliche Verfügungsmacht*). (II) Der Umfang der zeitlichen Kontrolle kann auf einzelne Lebensbereiche begrenzt bleiben oder die gesamte Lebenszeit erfassen und damit eine totale Durchherrschaft des Alltags herstellen (*Grad der Totalisierung*). (III) Gewaltregime können partiell mit gesellschaftlichen Rhythmen synchron bleiben oder eine radikale Entkopplung von der Normalzeit erzeugen (*Kopplung an gesellschaftliche Normalzeit*). (IV) Zeitordnungen können auf stabilen, routinisierten Abläufen beruhen oder durch kontingente Eingriffe geprägt sein. Häufig kombinieren Gewaltregime beides: einen formal geordneten Alltag, der jederzeit durch Razzien, Strafaktionen oder Deportationen unterbrochen werden kann (*Verhältnis von Routine und Willkür*). (V) Zeit kann auf Formierung oder Destruktion zielen. Während formierende Zeitregime arbeitsfähige Subjekte hervorbringen sollen, wird Zeit in extremer Gewalt zur Technik der Vernichtung: Arbeit wird zum Instrument der Tötung (*Funktion der Zeitordnung*). Gewaltzeit bezeichnet somit ein Zeitregime, in dem Zeit zu einem Instrument der Herrschaft wird.

(2) Eigenzeit unter Gewaltbedingungen

Die zweite Ebene richtet den Blick auf Zeit als subjektive Eigenzeit. In Gewaltkontexten verändert sich diese grundlegend: Zeit kann als entleert oder stillstehend erlebt werden, sich in Gewaltmomenten verdichten oder als beschleunigt erscheinen. Mit Alfred Schütz lässt sich das Zeiterleben zudem in Reichweiten differenzieren. In Gewaltkontexten dominiert die aktuelle Reichweite unmittelbarer Bedrohungssignale – etwa Schritte im Treppenhaus oder Befehle über Lautsprecher –, während vergangene Routinen zur Ressource von Kontinuität werden können. Gleichzeitig schrumpft die erlangbare

Reichweite zukünftiger Erwartungen drastisch. Eigenzeit entsteht dabei im Spannungsfeld von Zeitautonomie und auferlegten Zeitstrukturen. Fristen, Appelle, Arbeitszeiten und erzwungenes Warten prägen den Alltag, während eigene Zeitgestaltung auf kleine Nischen beschränkt bleibt. Diese Praktiken stellen keine Aufhebung der Fremdzeit dar, sondern fragile Versuche, innerhalb eines gewaltförmigen Zeitregimes minimale Formen von Eigenzeit zu rekonstruieren. Dennoch entstehen *fragile Gegen-Eigenzeiten*, etwa durch Tagebuchschriften, Rituale oder kleine Routinen. Solche Praktiken fungieren als begrenzte Selbstermächtigung und als Versuch, biografische Kohärenz zu bewahren. Gewaltzeit erscheint damit als deformierte Eigenzeit: Sie zerstört autonome Zeitstrukturierung, ohne Eigenzeit vollständig aufzuheben.

(3) Zeit in Narrativen extremer Gewalt

Gewaltzeitlichkeit wirkt nicht nur in institutionellen Zeitregimen oder subjektiven Erfahrungen, sondern auch in den narrativen Strukturen der Erinnerung. Gewalterfahrungen werden erzählend geordnet und gedeutet. Es entstehen Gewaltzeiterzählungen, in denen Struktur, Erfahrung und spätere Interpretation miteinander verschränkt sind. Viele Lebensgeschichten folgen erleidenden Verlaufskurven: Handlungsmacht geht verloren, während institutionelle Strukturen zunehmend die biografische Steuerung übernehmen. Häufig gliedern sich die Erzählungen in Segmente unterschiedlicher Gewaltzeiten – etwa Übergänge, Alltag oder eine Eskalation. Auch sprachlich zeigen sich Spuren der Gewaltzeit. Fragmentierungen, abrupte Übergänge oder fehlende Entwicklungslinien treten dort auf, wo Gewalthandlungen Lebenszeit unterbrechen. Präsensformen reduzieren die Distanz zur Vergangenheit, während iterative Formulierungen wie »immer wieder« oder »jeden Tag« die Dauer der Gewalt im Erzählen selbst reproduzieren. Narrative Zeitordnungen sind daher Teil der Wirkungsgeschichte extremer Gewalt.

(4) Judenhaus und Konzentrationslager als Gewaltzeitregime

Vor diesem Hintergrund lassen sich *Judenhäuser* und Konzentrationslager als zwei Gewaltzeitregime beschreiben, die unterschiedliche Formen der zeitlichen Kontrolle und Gewaltintensität verkörpern.

Das *Judenhaus* bildet ein auf Dauer gestelltes Übergangszeitregime im Stadtraum. Seine Spezifik liegt in einer ausgedehnten Vorläufigkeit: Die Zeit wird nicht vollständig totalisiert, sondern in permanente Erwartung versetzt. Während der gesellschaftliche Alltag außerhalb weiterläuft, entsteht im Inneren eine spezifische Ausnahmezeit, die

sukzessive von der Normalzeit entkoppelt wird. Gewalt tritt meist punktuell eruptiv auf – etwa bei Durchsuchungen oder Deportationsbefehlen. Subjektiv entsteht ein Zeitregime des Wartens: Zeit erscheint gedehnt und entleert, wird jedoch immer wieder abrupt verdichtet. Narrative ordnen diese Erfahrung häufig entlang der Dreiteilung *früher – jetzt – morgen*: *Früher* erscheint rückblickend positiv, *jetzt* als degradierte Zwischenzeit, *morgen* als erwartete Steigerung der Gewalt.

Das Konzentrationslager bildet demgegenüber eine totalisierte Gewaltzeit. Rhythmus, Dauer und Unterbrechung werden vollständig kontrolliert. Überlange Appelle, sinnlose Arbeit und permanente Gewalt zielen auf Zermürbung und Vernichtung. Die Lagerzeit ist radikal von gesellschaftlicher Normalzeit entkoppelt. Eigenzeit verdichtet sich zu einer unsicheren, scheinbar endlosen Gegenwart, in der Vergangenheit an Orientierung verliert und Zukunft auf das Überleben des nächsten Tages schrumpft.

Die NS-Verfolgung zeigt sich als Abfolge von Gewaltzeitregimen, in denen Kontrolle und Gewalt schrittweise zunehmen. Dabei wird die Eigenzeit der Opfer immer stärker vereinnahmt: Zukunft verengt sich, Vergangenheit verblasst, die Gegenwart wird zur ständigen Bedrohung. Gleichzeitig wandeln sich die Erzählformen von kohärenten Lebensgeschichten zu fragmentierten Gewaltberichten. »Gewaltzeit« verbindet so Herrschaft, Subjektivität und Zeit analytisch.

Anmerkungen

- 1 Siehe hierzu Pönisch 2024.
- 2 Martina Schöps unterscheidet zwei Zeitordnungen: Habituelle basieren auf gewohnten, ausgehandelten Handlungsmustern, statuierte setzen als verbindliche Rahmen (z. B. durch Gesetze) die dominierende Struktur (vgl. Schöps 1980, 54–57).
- 3 *Trajektorie* stammt aus den Naturwissenschaften und wurde von Soziolog*innen wie Anselm Strauss als Metapher für Leidens- und Lebensverläufe übernommen. Bei Fritz Schütze bezeichnet sie biographische Leidensprozesse, in denen Menschen nicht mehr handelnd gestalten, sondern Entwicklungen vor allem erleiden (vgl. Riemann und Schütze 1991).

Literatur

- Bergmann, Werner. 1992. »The Problem of Time in Sociology: An Overview of the Literature on the State of Theory and Research on the ›Sociology of Time‹, 1900–82«. *Time & Society* 1 (3): 81–134.
- Brenner, Henny, Hrsg. 2017. *Das Lied ist aus: Ein jüdisches Schicksal in Dresden*. Unter Mitarbeit von Iring Fetscher und Michael Brenner. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Geertz, Clifford. 2012 [1983]. *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoebel, Thomas. 2014. »Organisierte Plötzlichkeit: Eine prozesssoziologische Erklärung antisymmetrischer Gewaltsituationen«. *Zeitschrift für Soziologie* 43 (6): 441–57.

- Klemperer, Victor. 1999 [1995]. *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933–1945*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Klemperer, Victor. 1999 [1995a]. »Tagebücher. 1940–1941«. In *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933–1945*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Klemperer, Victor. 1999 [1995b]. »Tagebücher. 1942«. In *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933–1945*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Klemperer, Victor. 1999 [1995c]. »Tagebücher. 1943«. In *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933–1945*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Klemperer, Victor. 1999 [1995d]. »Tagebücher. 1944«. In *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten: Tagebücher 1933–1945*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Koselleck, Reinhart. 1995 [1979]. *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kröger, Claus, und Karsten Wilke. 2011. »Konzentrationslager in der nationalsozialistischen Kriegesgesellschaft: Annäherung an eine zweifache Ortsbestimmung«. In *Die Transformation der Lager: Annäherungen an die Orte nationalsozialistischer Verbrechen*, hrsg. v. Alexandra Klei, Katrin Stoll und Annika Wienert, 25–46. Bielefeld: transcript.
- Nowotny, Helga. 1988. »From the Future to the Extended Present: Time in Social Systems«. In *The Formulation of Time Preferences in a Multi-disciplinary Perspective: Their Consequences for Individual Behaviour and Collective Decision-Making*, hrsg. v. Guy Kirsch, Peter Nijkamp und Klaus Zimmermann, 17–31. Aldershot: Gower.
- Nowotny, Helga. 2016 [1993]. *Eigenzeit: Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pohn-Lauggas, Maria. 2018. »Das Tagebuch in einer biografischen Erzählung«. In *Biografieforschung als Praxis der Triangulation*, hrsg. v. Ina Alber, Birgit Griese und Martina Schiebel, 21–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pönisch, Elisabeth. 2022. »Vorbeugen, anpassen, zurückerobern: Zum Umgang mit wiederkehrender Gewalt im Judenhaus«. In *Biografie und Raum*, hrsg. v. Johannes Becker, Gunter Weidenhaus und Nicole Witte, 233–51. Göttingen: Universitätsverlag.
- Pönisch, Elisabeth. 2023. »Judenhäuser« und Lagerstrukturen: Die Ordnung der »Judenhäuseridentitäten im verstetigten Übergang«. In *Institution Lager: Theorien, globale Fallstudien und Komparabilität*, hrsg. v. Annett Bochmann und Felicitas Fischer von Weikersthal, 221–45. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Pönisch, Elisabeth. 2024. *Die Ordnung der Zwangsgemeinschaft: Ausgeschlossen im »Judenhaus«*. Freiburg im Breisgau: Dissertation, Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität.
- Popitz, Heinrich. 1976 [1968]. *Prozesse der Machtbildung*, 3. unv. Aufl. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Reemtsma, Jan Philipp. 2008. *Vertrauen und Gewalt: Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Riemann, Gerhard und Fritz Schütze. 1991. »Trajectory« as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes«. In *Social Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss*, hrsg. v. David R. Maines, 333–57. New York: Aldine De Gruyter.
- Rochmann, Lina. *Briefe an ihren Sohn*. In: LBI-Archiv, Bestand: Jewish Community Leipzig, AR 2167
- Rosenthal, Gabriele. 2010. »Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen«. In *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biografieforschung*, hrsg. v. Birgit Griese, 197–218. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Salheiser, Axel. 2014. »Natürliche Daten: Dokumente«. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, hrsg. v. Nina Baur und Jörg Blasius, 813–27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schöps, Martina. 1980. *Zeit und Gesellschaft*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Schütz, Alfred. 2003 [1975]. *Strukturen der Lebenswelt*. Unter Mitarbeit von Alfred Luckmann. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schütze, Fritz. 1983. »Biographieforschung und narratives Interview«. *Neue Praxis* 13 (3): 283–93.
- Sofsky, Wolfgang. 1990. »Absolute Macht: Zur Soziologie des Konzentrationslagers«. *Leviathan, Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 18 (4): 518–35.
- Sofsky, Wolfgang. 1997. »Gewaltzeit«. In *Soziologie der Gewalt*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderhefte: 37, hrsg. v. Trutz von Trotha, 102–21. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sofsky, Wolfgang. 2008 [1993]. *Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager*, 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Sorokin, Pitirim A. und Robert K. Merton. 1937. »Social Time: A Methodological and Functional Analysis«. *American Journal of Sociology* 42 (5): 615–29.
- Stern, Luise. *Briefe an ihren Sohn*. In: LBI-Archiv, Bestand: Jewish Community Leipzig, AR 6493.
- Trotha, Trutz von. 1997. »Zur Soziologie der Gewalt«. In *Soziologie der Gewalt*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderhefte: 37, hrsg. v. Trutz von Trotha, 9–56. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Interviewmaterial

- Bardach, Ellen. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #15219.
- Ginsburg, Liesel. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #21541.
- Jachmann, Alfred. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #12118.
- Kralovitz, Rolf. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #29877.
- Meyer, Henri. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #12882.
- Musat, Henry. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #1889.
- Ohl, Irmgard. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #22345.
- Ostermann, Dagmar. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #25449.
- Wohl, Tibor. Visual History Archive, USC Shoah Foundation. interview #42198.

Die Autorin

Elisabeth Pönisch ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) am Lehrstuhl für Soziologie mit dem Schwerpunkt Märkte, Organisationen und Governance an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Kulturosoziologie, Gewaltsoziologie, Nationalsozialismus, Holocaust und Genozide sowie Antisemitismusforschung. Zudem forscht sie zu qualitativen Methoden, insbesondere Ethnographie und Grounded Theory. Weitere Informationen unter: <https://www.fsv.uni-jena.de/25685/elisabeth-poenisch>

Kontakt: Elisabeth Pönisch, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Soziologie mit dem Schwerpunkt Märkte, Organisationen und Governance, Bachstraße 18k, 07743 Jena; E-Mail: elisabeth.poenisch@uni-jena.de

Keine Zeit fürs Wesentliche?

Zu Zeiterleben und Zeitpraktiken im schulischen Vorbereitungsdienst aus autoethnografischer Perspektive

Matthias Grein

Journal für Psychologie, 34(1), 113–131

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-113>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der deutsche schulische Vorbereitungsdienst ist zunehmend gut erforscht, Zeiterleben und Zeitpraktiken werden in unterschiedlichen Texten allerdings unterschiedlich diskutiert: Studien der Professionalisierungsforschung legen eine spezifische pädagogische Normativität an Zeitpraktiken und Entwicklungsverläufe an. In der Ratgeber-Literatur zum Vorbereitungsdienst zeigt sich dagegen eine normative Haltung, die weitgehend allgemein auf Berufseinstiege übertragbar scheint. Eher deskriptiv argumentierende praxistheoretische Texte verweisen stärker auf die materiellen und nichtmateriellen Umstände der Ausbildung. Ausgehend von dieser Diskrepanz frage ich aus autoethnografischer Perspektive nach meinen eigenen zeitbezogenen Erfahrungen im Vorbereitungsdienst. Erfahrungen mit normbezogenen pädagogischen Herausforderungen stehen Erfahrungen mit nicht pädagogischen aber dennoch systematisch zu berücksichtigenden Herausforderungen der Ausbildung entgegen, die erstere im Alltag unterlaufen können. Dies führt zu einer metaphorischen Fassung des pädagogisch-psychologischen Konzepts von *time on task* für den Vorbereitungsdienst und dem Blick auf widersprüchliche Zeitregime in den verschiedenen Institutionen der Ausbildung.

Schlüsselwörter: Zeiterleben, Autoethnografie, Vorbereitungsdienst, time on task, Praxistheorie, Schule

No Time for what really matters?

On experiencing time and time practices in school teacher induction
from an autoethnographic perspective

German school teacher training is increasingly well researched, but experiences of time and time practices are conceptualized differently: Professionalization studies focus on pedagog-

ical norms in time practices and development. Counseling literature offers very general yet normative pieces of advice fit for any new job. And more descriptively arguing, practice theory emphasizes the material and non-material conditions of teacher training. Therefore, I inquire my own experiences concerning time during teacher training from an autoethnographic perspective. Experiences of normative pedagogical challenges are complemented by experiences of non-pedagogical yet systematic challenges, undermining the pedagogical ones. This leads to a metaphorical conception of pedagogical psychology's concept of *time on task* for teacher training and to a perspective on the contradicting time regimes in the institutions of teacher induction.

Keywords: experience of time, autoethnography, teacher induction, time on task, practice theory, school

1 Einleitung

Der Vorbereitungsdienst fürs Lehramt wird oftmals als stressbezogen beschrieben, wobei Zeit und Zeitmangel als bedeutsamer Faktor genannt werden (Walter und Rothland 2023). Das (Zeit-)Erleben der Ausbildung wird aus der Ersten-Person-Perspektive eher anekdotisch besprochen (vgl. Lichtblau 2008).

Ich habe sieben Monate lang den Vorbereitungsdienst absolviert und dann abgebrochen, nicht zuletzt aufgrund von zeitbezogenen Belastungen und ich thematisiere mein darauf bezogenes Zeiterleben und meine Zeitpraktiken aus autoethnografischer Perspektive. Mit Autoethnografie geht ein starkes Autoren-Ich ebenso einher wie zahlreiche epistemologische Unterschiede zu z. B. rekonstruktiven Ansätzen (Adams et al. 2020), die ich teilweise als Kontrastfolie nutze. Ich frage daher in diesem Beitrag, welche Zeitpraktiken und welches Zeiterleben für meinen Vorbereitungsdienst zentral waren, aber auch wie sie mit dem Abbruch zusammenhängen.

Bereits auf den ersten Blick zeigen sich verschiedene Perspektiven auf Zeit und Vorbereitungsdienst: Zeit als Ressource oder als Verlauf, aber auch Zeit als Konstruktion, als verwoben mit Räumlichkeit. In einem ersten Schritt diskutiere ich verschiedene Perspektiven auf Zeit und weise auf Diskrepanzen in der Literatur hin. Zudem nutze ich die Unterscheidung zwischen modernen und spätmodernen Zeitregimen als Heuristik, um unterschiedliche Formen des Erlebens zu beschreiben. Dann stelle ich das autoethnografische Vorgehen und darauf folgend vier Erzählungen vor, die ich analysiere. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse im Abgleich zur Literatur und ein Ausblick, insbesondere mit Bezug auf Zeiterleben und Ungleichheit.

2 Zum Vorbereitungsdienst

2.1 Grundlegendes zum Vorbereitungsdienst

Zunächst stelle ich eher phänomenologisch-beschreibend grundlegende Überlegungen zum Vorbereitungsdienst vor. Die Auszubildenden werden umgangssprachlich Referendare genannt, die genauere Bezeichnung ist Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV).

Horstmeyer geht davon aus, dass »[d]er Einstieg in den Beruf [...] innerhalb der Übergangsforschung zur Berufseinmündung berufsübergreifend als *major life transition* bezeichnet« (Horstmeyer 2018, 172) wird, sodass zeitliche Logik in die Ausbildung direkt eingeschrieben ist. Es gibt einen Einstieg, typischerweise mit Vereidigung und ein Ende, faktisch mit zu bestehenden Prüfungen, formal mit Ende der Ausbildungszeit, worauf häufig der Einstieg in den Lehrberuf erfolgt – auch wenn bis zur Verbeamtung noch weitere Prüfungen zu bestehen sind.

»Die Referendare sind Lehrlinge und Lehrende zugleich, die Ausbildung in der zweiten Phase soll ihre professionelle Autonomie stärken, andererseits schwächen die organisatorischen Strukturen und Abhängigkeiten diese« (ebd., 177; vgl. auch Keller-Schneider 2021, 195f.).

Dies bedeutet auch, dass man sich als LiV gleichermaßen in die institutionellen Zeitverhältnisse von Schule und Studienseminar einarbeiten muss, z. B. qua Normen von Unterrichtsplanung in Zeitverhältnissen, während und indem man Kindern/Jugendlichen Zeitverhältnisse lehrt. Dieses doppelte pädagogische Zeitverhältnis wird zudem durch die Vertreter*innen der Studienseminare sowie durch Mentor*innen an der Ausbildungsschule unterstützt und überwacht.

Bereits auf dieser recht allgemeinen Ebene wird bereits deutlich, dass der schulische Vorbereitungsdienst in seiner Gesamtstruktur wie auch seinem Alltag von unterschiedlichen zeitlichen Strukturen geprägt ist – über deren praktische Ausgestaltung oder deren Erleben durch LiV ist damit allerdings noch nichts ausgesagt. In der Literatur lassen sich verschiedene Perspektiven auf den Umgang mit und das Erleben von Zeit skizzieren, deren gemeinsamer Nenner die Annahme von Knappheit ist. Zunächst werden pädagogische wissenschaftlich Ansätze diskutiert.

2.2 Pädagogische Perspektiven auf Zeit im Vorbereitungsdienst

Eine wissenschaftliche Überblicks-Studie auf Belastung im Vorbereitungsdienst (Walter und Rothland 2023, 102) unterscheidet zwischen »im engeren Sinne unterrichtsbezogenen« Faktoren und »Rahmenbedingungen« (ebd.), wozu unter anderem die Arbeit

am Studienseminar gehört. Beide Arten sind auf Zeit bezogen (ebd., 103) und Zeiterleben wird im Argumentationsgang differenzierend als Ressource behandelt. Dazu zählen auch Aspekte der »Erholungsfähigkeit« (ebd., 106) und des »Erholungsverhaltens« (ebd., 113), die darauf bezogen sind, die Freizeit zur Erholung nutzen zu können. Zudem wird betont, dass auch ähnlich verstehbare Herausforderungen auf unterschiedliche Weisen behandelt werden (ebd., 112). Košinár (2021) zeigt auf, wie sich dies in Professionalisierungsverläufen unterschiedlich niederschlägt und verweist zudem auf die notwendige Normativität von Professionalisierungsperspektiven (ebd., 93).

Keller-Schneider (2021) bezieht sich auf das auf Havighurst zurückgehende Modell der Entwicklungsaufgaben (*developmental tasks*), um die Professionalisierungsverläufe weiter zu differenzieren. Sie unterscheidet vier zentrale Entwicklungsaufgaben, die sich alle auf Schule und Professionalisierung im Vorbereitungsdienst beziehen, aber nicht gleichermaßen Unterricht betreffen (»Person: Berufsrolle, Sache: Vermittlung, Institution: Kooperation, Adressaten: Anerkennung« (ebd., 193). Auch hier wird Ressourcen eine spezifische Rolle zugewiesen, allerdings nicht allein Zeit.

Zusammenfassend gibt es wissenschaftliche Befunde, die die zeitliche Strukturiertheit des Vorbereitungsdiensts sowohl im Verlauf beschreiben wie auch abstrahieren. Das Erleben wird dabei z. B. durch die rekonstruktive Perspektive bei Košinár (2021) aufgezeigt.

2.3 Ratgeber-Literatur

Dem steht eine Ratgeber-Literatur gegenüber, die sich selbst als praxisnah versteht (Koch 2023, 8) sowie große Übereinstimmungen mit meinen Erfahrungen in der »Einführungswoche« im Vorbereitungsdienst aufweist und die deshalb auch ausführlicher dargestellt wird.

Dabei liegt der Fokus auf »Zeitmanagement« (ebd., 33) und es werden verschiedene Methoden des Zeitmanagements (ABC) (ebd., 34f.), Eisenhower (ebd., 35ff.), der Arbeit mit Kalendern und Planern (ebd., 37ff.) sowie verschiedene »Technik[en]« (ebd., 40) und »Tools« (ebd., 41) vorgestellt. Dass diese »Tipp[s]« (ebd., 44) nicht spezifisch für die Arbeit im Vorbereitungsdienst sind, wird sogar expliziert: »Genau dasselbe würde ich auch bei einem Workshop im Altenheim oder einem Inhouse-Seminar mit den Vorständen eines DAX-Konzerns sagen« (ebd.).

Das Kapitel »Zeitmanagement« (ebd., 33) entspricht dabei dem Tenor des gesamten *Survival-Guide Referendariat*, bei dem auch im einleitenden Kapitel (ebd., 11ff.) gerade keine didaktischen, pädagogischen oder unterrichtlichen Fragen angesprochen werden, sondern eher organisatorische (Tasche, Drucker, Laptop) und logistische Fra-

gen diskutiert werden: »Willst Du dann wirklich Tag für Tag Zeit verlieren, indem Du pendelst? Andererseits: Willst Du Dich in dieser Zeit wirklich in einem neuen Umfeld eingewöhnen?« (ebd.). Auch hier zeigt sich Zeit als eine knappe Ressource.

Bei allen offensichtlichen Problemen der Vergleichbarkeit von wissenschaftlicher und Ratgeber-Literatur überrascht dennoch die Diskrepanz der Blickwinkel: Mal ausschließlich auf unterrichtliche und für den Vorbereitungsdienst spezifische Herausforderungen bezogen, mal als Überlegungen, die wohl für jeden Berufseinstieg relevant wären. Dabei ist die Normativität mal auf abstrakt-theoretische Professionalisierungsverständnisse bezogen (vor allem sichtbar bei Košinár (2021) und Keller-Schneider (2021), mal auf die Bewältigung des Berufsalltags und letztlich den Abschluss. Dies kontrastiere ich im nächsten Schritt mit einer weniger normativen praxistheoretischen Perspektive auf Zeit, es ließe sich von einer eher pädagogischen und einer eher sozialwissenschaftlichen Beobachtungsperspektive sprechen (vgl. Meseth 2011, 182).

3 Methodisch-methodologischer Rahmen: Praxistheorie, Biografie und Autoethnografie und Zeit

3.1 Praxistheorie und Zeit

Im Gegensatz zu den beiden skizzierten Perspektiven auf Zeit im Vorbereitungsdienst sind praxistheoretische Zugänge eher deskriptiv ausgerichtet und werden daher hier als analytisches Werkzeug eingeführt, um die Daten ohne den direkten normativen Anschluss betrachten zu können. Praxistheorien werden als heterogenes Bündel mit geteilten Grundlagen verstanden (Reckwitz 2003), insbesondere einer impliziten Logik der Praxis, einer Materialität von Körpern und Dingen sowie einem Spannungsfeld von Routinen und Veränderbarkeit. Dafür wird weiter eine Vollzugslogik betont, gemäß der Praxis konstitutiv für Praxis ist; es wird auf ein ontologisches Fundament verzichtet und auf den Konstruktionscharakter der sozialen Welt verwiesen, die als historische Welt wiederum gegenwärtige Praxisvollzüge beeinflusst.¹

»Aus praxistheoretischer Perspektive stellt Zeit (übrigens ebenso wie Raum) keine bloße Randbedingung des Sozialen dar, sie wird sozial hergestellt und wirkt ihrerseits an diesen Herstellungsprozessen mit« (Schwarz und Schmidt-Lauff 2019, 53). Die Autor*innen argumentieren weiter, dass damit eine relationale Perspektive auf Zeit eingenommen wird, da bereits das scheinbar subjektive Erleben immer auch durch strukturelle Bedingungen der Sozialisation bzw. der Biografie geprägt ist. Genauer ist die Rede von »dem komplexen Zusammenwirken institutionalisierter temporaler Ordnungen, kollektiver Zeitpraktiken und subjektiven Lernzeiterlebens« (ebd., 58), wofür zusammenfassend unterschiedliche »Zeitregime« (ebd., 49) beschrieben werden: mo-

derne Zeitregime als Ausrichtung an Rationalisierung, Objektivierung der Zeit und eher festen Strukturen; spätmoderne Zeitregime dagegen als von (Selbst-)Optimierung, Flexibilisierung, Beschleunigungslogik und der Entgrenzung (zeitlicher) Verhältnisse geprägt (ebd., 49ff.). Diese Überlegungen können herangezogen werden, um die Zeitregime des Vorbereitungsdiensts genauer zu beschreiben.

Denn auch praxistheoretische Verständnisse von Lehrkräftebildung können als etabliert gelten (Bennewitz 2021). So beschreibt Pille (2013) den Vorbereitungsdienst als Training von Lehrerkörpern in einem spezifischen Zeitverlauf, wozu auch eine Routinisierung von Zeitverhältnissen der Schule und insbesondere des Unterrichts zählt (ebd., 109f., 126–131), in denen die LiV als Noviz*innen weniger erfahren sind als ihre Kolleg*innen aber auch als die Schüler*innen. Zeit kann man weiter als Verbindung zwischen normativen und materiellen Ordnungen (Coletta et al. 2020) verstehen, pünktlich im Unterricht und vor allem bei der Hospitation sowie anschließenden Seminarveranstaltung zu sein, ist eine normative Verpflichtung im stark hierarchisch geordneten Vorbereitungsdienst. Den Unterricht angemessen zu phasieren ist Gegenstand der Bewertung. Diese Zeitverhältnisse sind zugleich auch materiell und Fristen sind z. B. Teil der Choreografien von Körpern und Dingen und verweisen auf deren relationales Verhältnis sowie die Verwobenheit im Praxisvollzug: »Like time, space can be shaped by oppressive institutional forces« (Woodman und Leccardi 2015, 707). Pille (2013) geht aber auch auf nicht-pädagogische Zeitverhältnisse ein, die als logistische Herausforderungen beschrieben werden können.

»Die Referendare sind an ländlichen Seminarstandorten auf Autos angewiesen, da viele der Ausbildungsschulen mit öffentlichen Verkehrsmitteln nur schwer zu erreichen sind. Vor allem die Wege zwischen den Schulen und den verschiedenen Seminarorten sind ohne Auto in den vorgesehenen Zeitfenstern nicht zu bewältigen« (ebd., 95, vgl. auch 97).

Dies schließt an die Ratgeber-Literatur (Koch 2023) und deren Übertragbarkeit auf jeglichen Berufseinstieg an, verweist als empirisches Ergebnis aber dennoch auf eine besondere raum-zeitliche Konstellation des Vorbereitungsdiensts. Mit dem Bezug zu »ländlichen Seminarstandorten« (Pille 2013, 95) ist bei Pille (2013) weiter eine Unterscheidung zwischen verschiedenen LiV und deren Ausbildungskontexten aufgezeigt, die an die Verweise auf Heterogenität des Erlebens im Vorbereitungsdienst (Walter und Rothland 2023; Košinár 2021) anknüpfen können, zugleich diese aber als raum-zeitlich zuspitzen (Woodman und Laccardi 2015, 716).

Im folgenden Abschnitt wird die Frage bearbeitet, wie methodisch an diese Perspektiven anzuschließen ist, zunächst biografie- und praxistheoretisch, vor allem aber autoethnografisch.

3.2 Autoethnografie

Methodisch zielen viele Ansätze im interpretativen und auch praxistheoretischen Spektrum auf den Nachvollzug der Sinnkonstruktion im untersuchten Feld, hier also, wie Zeit von LiV erlebt und praktisch sinnhaft ausgestaltet wird. Dabei unterscheiden sich biografisch konzipierte Untersuchungen (Woodman und Laccardi 2015, 710f.) von ethnografischen Ansätzen wie bei Pille (2013), die auch emisch Strategien des Mit-Tuns und Mit-Erlebens nutzen.

In biografieanalytischen Ansätzen wird Zeit als biografisch konstruiert verstanden (Fischer 2018; Woodman und Laccardi 2015), wobei das jeweilige Erleben als sinnhaft akkumuliert und dann zu Erfahrung geronnen verstanden wird (Rosenthal 2010). Diese Überlegungen sind grundsätzlich anschlussfähig an autoethnografische Forschung. Autoethnografie (AE) heißt, das eigene Erleben bzw. die eigenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt der Forschung zu machen.

Die autoethnografische Datenkonstruktion selbst ist hier allerdings nicht in Form eines geplanten wissenschaftlichen Projekts erfolgt, sondern basiert überwiegend auf kurzen Notizen auf dem Mobiltelefon, die teilweise sogar auf Unterrichtsplanung fokussiert waren. Handlungsentlastetes Schreiben von Feldnotizen ist nicht möglich im Vorbereitungsdienst, was in AE aber durchaus üblich ist (Anderson 2006, 380). Nachträglich habe ich diese Texte überarbeitet, umgeschrieben und mit MAXQDA sortiert und teilweise kodiert. Zeit und Zeiterleben prägt hier also bereits die Datenkonstruktion, entspricht dabei aber sowohl der Praxis im Feld als auch methodisch kanonisch beschriebenen Verfahrensweisen.

Da es, wie dargestellt, auch klassischere, rekonstruktive und ethnografische Zugänge zu Zeiterleben gibt, ist zu fragen, worin der Mehrwert von AE-Perspektiven besteht. Zum einen gibt es zwar Studien, aber dort wird selten Materialität berücksichtigt (vgl. aber Pille 2013). Zum anderen betont AE das Erleben noch mehr als andere Zugänge (vgl. Ciani und Fassel 2020). Es handelt sich bei AE ebenfalls um eine Konstruktion von Sinn, die aber anders als bei klassischeren Ethnografien auf mich selbst bezogen sind. Im Unterschied zu klassischen Biografiestudien liegt eine zentrale Leistung in der Versprachlichung des Beobachteten durch die Forschenden (Hirschauer 2001).

So benennt die sog. evokative AE (Adams et al. 2020, 10) sogar empathische Nachvollziehbarkeit bzw. Anknüpfung an eigene Erfahrungen als Gütekriterium. Demgegenüber zielt die sog. analytische Autoethnografie in Übereinstimmung mit biografieanalytischer Literatur auf Abstraktion bzw. darauf, die Verbindung von Biografie und sozialen Strukturen herauszuarbeiten (Anderson 2006, 390; Fischer 2018).

Bei der Bearbeitung eigener Texte über mich selbst gibt es potenziell kein Korrektiv, was je nach AE-Schule unterschiedlich zu gewichten wäre. Hier habe ich einerseits Analysen in Kolloquia vorgestellt, andererseits nutze ich die *autoethnographic positioning*

analysis, die die Stärken der beiden genannten etablierten Schulen nutzen und kombinieren will: »The aim is to explore the multiple perspectives, contradictions, and frictions within the studied social constellations« (Boll 2024, 676).

In einer Positionierungsanalyse werden verschiedene autoethnografische Positionierungen, die in unterschiedlichen Phasen der Datenkonstruktion relevant werden, nachvollzogen und aufeinander bezogen. Die Datenkonstruktion in Notizen, deren Ausarbeitung, Überarbeitung und Verknüpfung mit Theorie verweisen auf unterschiedliche Schritte und ermöglichen die von Boll genannten Reibungen und Widersprüche im (Zeit-)Erleben aufzuzeigen – das »wie« der Versprachlichung (Benetka und Sluncko 2021, 33). Greschke (2024) ergänzt, dass »Positioning activities refer to – and at the same time negotiate – these moral frames of the participants as well as the interesting question of whether or how these interactions are embedded in power relations« (ebd., 660).

Da der Vorbereitungsdienst von Machtfragen und zeitbezogenen Normen durchzogen ist (s. o.), bietet diese Heuristik einen Schritt aus der Selbstbezogenheit und hin zu analytischer Abstraktion, ohne das emotionale Potenzial zu negieren. Dies erscheint zudem mit Blick auf die unterschiedlichen normativen Verständnisse von Zeitpraktiken und Zeiterleben in der gegenstandsbezogenen Literatur sinnvoll, ermöglicht aber auch einen Anschluss an die eher deskriptiv orientierten Praxistheorien.

Dabei ist die Bezeichnung »Datenkonstruktion« bewusst gewählt, denn sowohl die als Daten präsentierten Erzählungen, wie auch die darauf bezogenen explizierenden Schritte sind meine Konstruktionen und die Unterschiede sind Gegenstand der Positionierungsanalyse. Trotzdem nutze ich zur besseren Nachvollziehbarkeit das, was Breidenstein (2017) als den »Daten interpretierenden Stil« (ebd.) beschreibt, und hebe die initialen Erzählungen durch Absätze hervor.

Auf dieser Grundlage ist die folgende Frage für den Beitrag leitend:

Im Abgleich mit den aus der Literatur skizzierten Perspektiven auf Zeiterleben und Zeitpraktiken ist zu fragen, wie diese in Darstellungen meines Vorbereitungsdiensts gefasst werden können.

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Vier Erzählungen zu Zeiterleben und Zeitpraktiken im Vorbereitungsdienst

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage stelle ich vier eher kurze Erzählungen über mein Erleben im bzw. des Vorbereitungsdiensts vor, kontextualisiere und kommentiere diese dann. Die erste Erzählung bezieht sich auf die Kommunikation mit der Bildungsbehör-

de des Bundeslandes, in dem ich mich auf den Quereinstieg in den Vorbereitungsdienst beworben habe:

Nachdem ich mehrfach Formulare und beglaubigte Zeugniskopien zu knappen Deadlines nachgereicht habe, erfahre ich nach einem Monat, dass meine fachlichen Voraussetzungen ausreichen; in einem Eignungsgespräch wird mir die potenzielle Eignung beschieden und nach einigen Wochen kommt ein Brief, in dem dies bestätigt wird. Dann höre ich erst einmal nichts mehr und zwei Tage vor Schuljahresende ruft mich die Leitung des Studienseminars an, da an diesem Tag die Deadline zur digitalen Annahme meiner Einstellung endet.

Erstmal: hurra! Es wird konkret, einen Tag später habe ich eine Schule und dort kann ich auch einmal hinfahren. Allerdings kommt der Bescheid nach dem Telefonat an, einen Tag nach Ende der Deadline, zu der ich mich hätte melden müssen.

Dann geht alles rasend schnell, ich notiere in einer Handynotiz »mein Leben ist wie vorgespult«. Auto besorgen, für einen Umzug, ist in den fünf Wochen bis zur Vereidigung sowieso keine Zeit mehr, und Auto brauch ich sowieso. Impfnachweise, Versicherungsfragen, Vereidigung, Einführungswoche im Seminar, erster Unterricht, Kollegium, Fachseminare ... Es entstehen erste Routinen bis zu den Herbstferien.

Zeit steht hier im Vordergrund als Kombination aus Wartezeit und Fristen sowie der Chronologie der Ereignisse – nichts davon ist spezifisch für den Lehrberuf, aber ich höre immer wieder, dass derartiges Behördenhandeln häufig vorkommt und nicht untypisch ist. Dabei fällt auf, dass Behördenhandeln mit einer Kombination aus Verzögerung und Deadlines beschrieben wird, insbesondere der zu spät eingetroffene Brief hätte ohne den Anruf der Seminarleitung die ganze Bewerbung sabotieren können. Damit ist zugleich ein Erleben von Hilflosigkeit gegenüber der Behörde angezeigt, die gerade zeitlich hierarchisch handelt.

Darauf bezogen, aber auch im Gegensatz dazu wird das Zeiterleben nach der Schulzuweisung dargestellt. Die Metapher des Vorspulens verweist auf ein sehr intensives und beschleunigtes Zeiterleben, zugleich ist Vorspulen aber auch eine Praxis, die Sinnhaftes überspringt. Die entstehenden Routinen sind somit im Kontext zeitlicher Knappheit zu verstehen, die gemäß der Erzählung auch mit dem Behördenhandeln zusammenhängt – so zumindest die Darstellung der schreibenden LiV. Die Verkürzung des Vorbereitungsdiensts, ursprünglich zwei Jahre, um mehrere Monate, die in den meisten Bundesländern stattgefunden hat und auch für mich gültig war, wird hier nicht sichtbar.

Allerdings verweist die Darstellung auf die bei Pille (2013) beschriebene Verbindung von logistischen Fragen mit Kernelementen des Vorbereitungsdiensts. Die folgende Er-

zählung ist dagegen wesentlich stärker auf diese Kernthemen bezogen, nämlich auf den eigenen Unterricht.

Schon zum zweiten Mal habe ich es vergessen, Arbeitsblätter zu lochen und mein eleganter Übergang in den nächsten Arbeitsschritt ist dahin. Mit gewichtiger Geste werde ich von den Kids informiert, dass die Blätter nicht gelocht sind. Einige packen ihre Locher aus, lochen und heften dann die Blätter ab – ein gut geführter Hefter ist schließlich Teil der Benotung. Andere fragen dann auch nach dem Locher und wieder andere beschäftigen sich mit sonst was. Der Übergang ist jedenfalls dahin.

Wenn Blätter nicht gelocht sind, kann es an der Zeit zur Vorbereitung der Stunde liegen. Das kostet dann wieder Zeit im Unterricht, und führt zur Störung – die Kids werden nicht ideal »*gemanaged*« und ich verliere Zeit – vor allem verliere ich aber die Aufmerksamkeit der Klasse, also die kollektive Synchronisation auf die Sache des Unterrichts.

Vor-Bereitung und Classroom Management gehören eng zusammen und im Zeitverlauf lerne ich immer besser, Arbeitsblätter zu lochen, konkret und metaphorisch. Man lernt, indem man in Zeitregime eingespurt wird und dabei (und indem man) Kids in Zeitregime einspurt.

Am Beispiel der Arbeitsblätter wird deutlich, wie Zeit zu managen zu den Aufgaben gehört, die für Erziehung und fachliche Bildung gleichermaßen relevant sind (vgl. Pille 2013, 109). In der Sprache der pädagogischen Psychologie: Mit *Classroom Management* und kognitiver Aktivierung gehen hier zwei der drei zentralen Qualitätsmerkmale für Unterricht (Meissner et al. 2020) Hand in Hand. Das Handeln der Schüler*innen wird mit dem Verweis auf die Benotung der Hefter legitimiert und die Verantwortung liegt bei der LiV, bei mir.

Zeit wird dabei sichtbar als Vorbereitungszeit, als Unterrichtszeit und als aktive Lernzeit, als *time on task* der Schüler*innen (ebd.). In der Erzählung sage ich, deutlich souveräner in der Vorbereitung zu werden, das Lochen und andere derartige Tätigkeiten werden zu Routinen und es benötigt weniger Punkte auf To-do-Listen oder dort finden sich zumindest weniger Punkte, die sich auf dem (scheinbar) basalen Niveau gelochter Blätter bewegen.

Diese Tätigkeiten lassen sich noch deutlich stärker auf Zeit beziehen, wenn man an die Planung ganzer Schuljahre und Unterrichtsreihen, die idealerweise mit dem Zeitpunkt der Klassenarbeit enden, und insbesondere der Phasierung einzelner Unterrichtsstunden denkt. Letztere sollen minutengenau didaktische und pädagogische Überlegungen zum idealen Lernen (bzw. Kompetenzerwerb) kombinieren und dabei Schüler*innen (kognitiv) aktivieren und motivieren (Seidel 2015, 108ff.). Ausgehend von einem Anfängerfehler beschreibe ich also einen zunehmend sinnvollen Umgang

mit Zeit in Routinen. Zudem wird das »Eingespart werden durch Einsparen« als funktionales Verhältnis im Zeitmanagement gefasst, dass der Doppelrolle als »Lehrlinge und Lehrende zugleich« (Horstmeyer 2018, 177) entspricht.

Wenn allerdings der Blick stärker auf die sprachlichen Konstruktionen gelenkt wird, fällt einerseits das Locher der Blätter als funktionaler Umgang mit Zeit und Dingen auf, bei dem die materielle Ordnung und die zeitliche Ordnung übereinstimmen. Gedankenexperimentell könnte dem ein Portfolio gegenübergestellt werden, also eine Sammlung loser Blätter, die eher als spätmoderne Version des Ordners gefasst werden könnte, dynamischer und flexibler.

Andererseits und dazu passend kann das »Einsparen« auf das typische frühmoderne Verkehrsmittel verweisen, dessen Fahrt auf Schienen zwar (zeit-)effizient, aber nicht flexibel ist. In einer anderen, aber einander nicht ausschließenden, Lesart kann die Assoziation zu »spuren« im Sinne von »gehören« vorgenommen werden, die auf hierarchische Verhältnisse in den institutionellen Rollen verweist.² In diesem Sinne weist die Erzählung auf das Erleben eines eher modernen Zeitregimes hin – auch wenn dieses hier vor allem als Ziel erkennbar wird (»eleganter Übergang«), die entsprechende Stunde aber eher an einen ins Stocken gekommene Maschine als an »Reibungslosigkeit und Schwung« (Seidel 2015, 110) erinnert.

Demgegenüber steht eine andere Routine, das Pendeln zur Schule und zum Studiensseminar:

Zu meiner Ausbildungsschule fahre ich bei Berufsverkehr ungefähr eine Stunde lang Auto, zurück auch. Die späte Kommunikation der Behörde hat einen Umzug faktisch unmöglich gemacht. Zum Seminar fahre ich etwas länger und insbesondere im Feierabendverkehr von dort bin ich nie in unter 80 Minuten zu Hause.

Das nervt nicht nur und kostet netto Zeit, sondern auch richtig viel Konzentration – ich kann vielleicht über meinen Unterricht nachdenken, aber ich kann ohne Unterlagen nichts planen, ich kenne weder Lehrbücher noch Curricula so gut, dass ich aus dem Kopf die nächste oder übernächste Stunde entwerfen kann und Ideen kann ich nicht mal eben notieren. Und zu Hause brauche ich dann erst einmal einen Moment Erholung vom Fahren.

Anders als die Routinen des Lochens ist das Fahren eine Routine toter Zeit.

Zeit und Raum sind wie dargestellt nicht nur metaphorisch oder symbolisch vermittelt zu verstehen und das Erste, was die Seminarleitung mich am Telefon fragt, ist ob ich ein Auto habe oder mir eins zulegen will und macht sich erst danach daran, eine Schule für mich zu suchen. Dass diese Schule trotz der logistischen Überlegungen ca. eine Stunde Fahrtweg bei Berufsverkehr bedeutet, liegt an der Fahrt (vgl. Pille 2013) in ein anderes Bundesland³; die späte Kommunikation der Behörde hat einen Umzug faktisch unmöglich gemacht.

Die Zeit des Fahrens ist »tot« und damit im doppelten Sinne dysfunktional, denn nicht nur kann ich in dieser Zeit keinen Unterricht planen, sondern es wird auch ein Mehr an Erholung notwendig – dieses Mehr ist allerdings im »Erholungsverhalten« (Walter und Rothland 2023, 113) nicht eingeplant.

Demgegenüber ist das Einsparen in unterrichtlich wichtige und nur scheinbar bei-läufige Routinen wie das Lochen zwar eine Herausforderung, aber funktional für die Ausbildung. Die langen Fahrten sind zwar nicht funktional, gehören aber dennoch zum Vorbereitungsdienst auf dem Lande (Pille 2013) und müssen wohl der Heterogenität der LiV zugerechnet werden. In meiner alltäglichen Kommunikation begründe ich jedenfalls meinen Abbruch des Vorbereitungsdiensts mit dem wahrgenommenen Missverhältnis von Pendeln und Unterrichtsplanung.

Entgrenzende Formen von Homeoffice zur Unterrichtsvorbereitung haben einerseits immer zum Lehrberuf gehört, die reinste Form dieser spätmodernen Arbeitsform, die rein digitale Arbeit ist allerdings bis auf (pandemische) Notfälle nicht vorgesehen. So kann man die Darstellung dieser Routinen auch nicht als optimiert oder beschleunigt verstehen.

Dagegen bezieht sich der folgende Einschub auf einen pädagogisch-psychologischen Ansatz, der durchaus als auf Optimierung zielend verstanden werden kann.

4.2 Die »Hintertür«: *time on task* im Vorbereitungsdienst

Insbesondere rekonstruktive Methoden betonen die Bedeutung eines grundlagentheoretischen Fundaments, das in seinem theoretischen Aufbau die Struktur der empirischen Ergebnisse mitkonstituiert (Geimer und Fiege 2016). Um dennoch Möglichkeiten der Theoriegenerierung in Anschluss an unerwartete Ergebnisse herzustellen, schlagen Geimer und Fiege (ebd., 168) vor, gegenstandsbezogene Theorien »durch die »Hintertür« im Zuge der Interpretation ein[zu]laden bzw. es werden Tore eröffnet und Wege gesucht um gegenstandsbezogene Theorien gleich zunächst nicht eingeladenen Gästen nachträglich einzulassen« (ebd.).

Durch diese »Hintertür« soll nachträglich der »Gast« *time on task* »eingeladen« werden, um an die empirische Darstellung anzuschließen: In der pädagogisch-psychologischen Literatur ist *time on task* (auf Deutsch auch »aktive Lernzeit« (Meissner et al. 2020, 82) ein Konstrukt, das international und in Deutschland gleichermaßen als etabliert wie auch als nicht eindeutig diskutiert wird (Meissner et al. 2020; Goodwin et al. 2021). Im Kern steht die These, dass »the amount of time an individual devotes to an instructional task determines the extent to which learning occurs« (Goodwin et al. 2021, 1), auch bei erwachsenen Lernenden (ebd., 2) – zu LiV ist mir aber keine Studie bekannt. Allerdings passt das Konstrukt gut zu meiner Erfahrung, dass ich

eben zu wenig *time on task* verbracht habe. Auch wenn dies ironisierend klingen mag, ist damit auf strukturelle Faktoren verwiesen, nämlich dass beim Vorbereitungsdienst auf dem Lande erhebliche (zeitliche) Ressourcen in Logistik investiert werden müssen, die gerade den *developmental tasks*, den Entwicklungsaufgaben, zugutekommen sollten.

Dementsprechend erscheint *time on task* als sinnvoller Übertrag auf den Vorbereitungsdienst, zumindest auf einer metaphorischen Ebene, denn es verweist darauf, dass normative Konzepte wie Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider 2021) oder »Erholungsfähigkeit« (Walter und Rothland 2023, 106) in der Praxis des Alltags unterlaufen werden können. Eine weitere Ausarbeitung, was dies konkret bedeutet, nicht zuletzt in der Übertragung eines psychometrischen Konzepts auf einen Sinn-interpretativen Kontext steht allerdings noch aus.

Auch hier ist zu der Heterogenität der zu bewältigenden Kilometer eine Heterogenität des Erlebens dieser Fahrten hinzuzuziehen. Wenn man diese Fahrten als erholsam oder produktiv nutzen kann, z. B. durch Austausch mit anderen LiV (vgl. Pille 2013, 17, 19), dürfte auch das Zeiterleben produktiver sein. Allerdings bin ich nicht der Einzige in meiner Kohorte, der zumindest im informellen Austausch lange Fahrten als unproduktive Herausforderung des Vorbereitungsdiensts beschreibt.

Anstelle einer als »gelingen« erlebten Unterrichtsstunde mit einem optimierten Verhältnis von *time on task* geht die vierte Erzählung auf eine Episode aus dem Studienseminar ein, genauer eine vorweihnachtliche Exkursion ins Schulmuseum, in dem unter anderem eine Museumspädagogin Unterricht im (preußischen) Kaiserreich mit der Seminargruppe nachgespielt hat.

»Jungen« und »Mädels« stehen in zwei Reihen und werden vom »Fräulein« zusammengepfiffen wie wir stehen, wie wir aussehen und dass wir dem Kaiser keine Schande machen sollen. Sie scheint vollkommen in ihrer Rolle aufzugehen und sorgt zeitweilig für eine echt anstrengende Atmosphäre. Danach expliziert die Museumspädagogin den Mangel an Autonomie, betont den Drill und verweist auf Gehorsam als Ziel der Beschulung. Ich erkenne meinen Vorbereitungsdienst in diesem Rollenspiel.

Der hier simulierte schulische preußische Drill ist immer *on task*, wenn der Drill selbst das Ziel ist. Dabei war Drill auch eine preußische Tradition der Lehrpersonenbildung (Becker 2011, 36), aus der der gegenwärtige Vorbereitungsdienst hervorgegangen ist (Terhart 2021). Feudal-militärische Hierarchie, Gehorsam und Drill verweisen deziert nicht auf spätmoderne Zeitregime, was in der Darstellung als »echt anstrengend« kommentiert wird und damit auf eine Diskrepanz zu meinem Alltag verweist. Ist der Vorbereitungsdienst also in der Tradition moderner preußischer Menschenführung zu verstehen, wenn auch abgemildert?

Selbst wenn ich explizit eine »Epiphanie« (Adams et al. 2020, 4) beschreibe, also einen besonders bedeutsamen und fokussierten Moment des Erlebens bzw. der Erkenntnis, so drängen sich doch weitere Fragen auf: Denn schließlich hat es sich um ein Rollenspiel im Rahmen einer Seminarveranstaltung gehandelt, die mir somit im Ausbildungskontext eine besondere Bildungschance geboten hat, um ein pädagogisches Angebot. Dies passt zu wiederholten und überhaupt nicht hierarchisch anmutenden Aussagen im Seminar wie »da muss jeder seinen eigenen Weg finden« und damit einer eher auf Autonomie zielenden Menschenführung. Allerdings war die Seminarveranstaltung verpflichtend und in der sehr stressbeladenen sowie von Zeitmangel geprägten Weihnachtszeit wurde durch die LiV ein freier Tag zumindest in diesem Moment fraglos als wertvoller gewertet. Diese Wahrnehmung war umso deutlicher, als ein Unterrichtsbesuch kurz danach anstand.

Man kann das Erleben des Museumsbesuchs also auf eine Verschränkung moderner und spätmoderner Zeitregime beziehen, in der die Frage nach *time on task* gleichermaßen mehrfach bejaht und verneint werden könnte. Das modern-hierarchische *on task* des Drills, das ich als Metapher für den gesamten Vorbereitungsdienst dargestellt habe, ist zugleich als Rollenspiel ein Bildungsanlass, der bei mir viele Emotionen und Reflexionen ausgelöst hat, und daher wiederum als sinnvolle Nutzung von Zeit verstanden werden kann – dabei aber der Ausbildungslogik und dem anstehendem benotetem Unterrichtsbesuch zuwiderlief.

Die in den Erzählungen aufgebrachten Themen werden im nächsten Schritt noch einmal systematisch aufeinander bezogen.

4.3 Autoethnografische Positionierungsanalyse

Eine *erste Positionierung*, die vor allem in den als Erzählung ausgewiesenen Passagen zu finden ist, betont wie willkürlich und wenig zielführend die Behörde kommuniziert bzw. gehandelt hat. Darin nehme ich eine kausale Zuweisung der Verantwortung für lange Fahrtzeiten zur Behörde vor und letztlich begründe ich auch den Abbruch der Ausbildung mit den Fahrtzeiten. Die beklagte »tote« Zeit wird kontrastiert mit dem mühsamen, aber produktiven Erlernen von Routinen, die zu besserem unterrichtlichem Zeitmanagement führen.

In einer *zweiten Positionierung* nehme ich einen distanzierten Blick auf die erste Positionierung ein und abstrahiere dieses Verhältnis mit Blick auf die pädagogisch-psychologische Theorie *time on task*.

Dies ermöglicht eine theoretisierende Perspektive auf den Vorbereitungsdienst und zugleich eine andere Diskussion des Forschungsstands: Nicht nur die wissenschaftlich-pädagogischen Zugänge sind von Relevanz, sondern auch die scheinbar berufsfeldüber-

greifende Ratgeber-Literatur kommt zu ihrem Recht – auch wenn die dort beschriebenen Tätigkeiten eher als *off task* verstanden werden müssen. Denn so wird deutlich, dass auch die nicht spezifisch pädagogischen Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes in ihrer Bedeutung mit den pädagogischen Aufgaben verwoben sind. Möglicherweise kann in dieser Verwobenheit auch aufgezeigt werden, dass die Ressourcen des Vorbereitungsdienstes noch genauer und verschränkter beschrieben werden müssen. Sichtbar wird dies bei der Betrachtung des Museumsbesuchs. Dies kann wiederum darauf verweisen, dass die verschiedenen Aufgaben nicht nur verwoben sind, sondern dass auch das Unterlaufen der pädagogischen Entwicklungsaufgaben durch als logistisch beschriebene Aufgaben ernst zu nehmen ist. Dies gilt insbesondere, wenn das Unterlaufen sich als systematisch und typisch für bestimmte Konstellationen des Vorbereitungsdienstes zeigen sollte, z. B. auf dem Land.

Allerdings können die beiden Positionierungen noch als nah an meinen Eigentheorien verstanden werden (vgl. Bohnsack 2017, 36ff.), weshalb in einem dritten Schritt »contradictions, and frictions within the studied social constellations« (Boll 2024, 676) stärker in den Blick gerückt werden sollen. In der *dritten Positionierung* kann dann darauf verwiesen werden, dass die Formulierung »unterlaufen« immer noch auf eine betroffene Perspektive verweist, die das Handeln der Behörde als wenig sinnhaft und in modernen Zeitregimes erlebt. Das Handeln des Studienseminars erscheint in den Darstellungen eher als von Widersprüchen und unterschiedlichen Zeitregimen geprägt, die mal eher modern mal eher spätmodern und je nach Perspektive *on* und zugleich *off task* erscheinen können. Zudem erscheint das Verhältnis von Behörde zu Studienseminar selbst als kontraproduktiv für die Ausbildung, da widersprüchlich.

Allerdings kann auch *time on task* als spätmoderne Norm der Optimierung selbst hinterfragt werden. Dementsprechend verweist die Versprachlichung des Erlebens der Ausbildung wiederholt auf widersprüchliche oder fragwürdige Normen und Praktiken zwischen modernen Hierarchien und spätmodernen Optimierungsprojekten.

5 Diskussion

Ich habe Literatur zum Vorbereitungsdienst mit Blick auf Zeit diskutiert und dabei unterschiedliche Grade und auch unterschiedliche Ausrichtungen von Normativität in den jeweiligen Debatten aufgezeigt. Methodisch bin ich dann praxistheoretisch und biografietheoretisch auf Zeiterleben als Konstruktion an der Schnittstelle von Biografie und Gesellschaft eingegangen, was auch einen Anschluss an Autoethnografie ermöglicht, die man gewissermaßen im Schnittpunkt beider methodischer Zugänge verstehen kann.

Die leitende Frage habe ich ausgehend von Erzählungen zu meinem Zeiterleben und meinen zeitbezogenen Praktiken im Vorbereitungsdienst diskutiert. Dazu habe ich

insbesondere das Konzept *time on task* auf LiV bezogen und damit die Rolle als »Lehr-linge« (Horstmeyer 2018, 177) betont, die sich mitunter nicht auf den Lerngegenstand, z. B. verstanden als Entwicklungsaufgaben beziehen, sondern auch unterschiedliche Aufgaben *off task* bearbeiten müssen.

Die Fragestellung nach meinem Zeiterleben kann mit Blick auf den Titel des Beitrags so beantwortet werden, dass in meinem Vorbereitungsdienst zu wenig Zeit »fürs Wesentliche« war, nämlich die pädagogischen Entwicklungsaufgaben im engeren Sinne (Keller-Schneider 2021) – zugleich aber auch, dass vor allem die Ratgeber-Literatur nicht-pädagogische Aufgaben ernst nimmt, weniger aber wissenschaftliche Studien, obwohl diese Aufgaben in unterschiedlichem Ausmaß bedeutsam für den Vorbereitungsdienst sein können. Nicht zuletzt begründe ich selbst damit meinen Abbruch der Ausbildung und es deuten sich ein Widerspruch im Erleben der Zeitregime des Studienseminars, der Schule und der Behörde an. Diese wirken mal modernistisch, autoritär und rational, mal eher dynamisch und mit Angebotscharakter. Die Ausbildung selbst ist somit nicht nur durch verschiedene Institutionen geprägt, sondern auch deren unterschiedliche Zeitregime und es kommt infolgedessen zu einem Erleben des Zeitmangels zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Anforderungen.

Limitierend muss darauf hingewiesen werden, dass es sich um einen einzigen Fall und eine spezifische methodisch-methodologische Perspektivierung handelt. Daher kann in anderen Studien eine andere Relevanzsetzung verschiedener Aufgaben gefunden werden, möglich wäre aber auch die individuelle Agency stärker gegenüber behördlichen oder räumlichen Strukturen zu fokussieren.

6 Ausblick

Ein Zeiterleben, gemäß dem ich keine Zeit für die Entwicklungsaufgaben des Vorbereitungsdienstes habe, ist insbesondere dann für weitere Forschung wichtig, wenn sich die beschriebenen Verhältnisse als systematisch und typisch herausstellen sollten. Dies beinhaltet ggf. auch eine Erweiterung um Materialität und die systematische Berücksichtigung von nicht-pädagogischen Fragen von Logistik. So wäre auszuschärfen, inwiefern *time on task* für den Vorbereitungsdienst eher metaphorisch oder konkreter zu verwenden wäre, aber auch inwiefern damit Optimierungsnormen reproduziert werden.

Dies lenkt weiter den Blick auf Forschung zur Heterogenität der LiV, da sich in diesem Beitrag ländliche Schulen als differenzierend relevant gezeigt haben. Das könnte aber auch dazu führen, nicht nur auf subjektiv unterschiedliches Erleben zu blicken, sondern die klassischen Kategorien sozialer Ungleichheit, schematisch *race, class, gender, body* in ihrer intersektionalen Verwobenheit (Winker und Degele 2010) auf LiV

und den Vorbereitungsdienst sowie dessen zeitliche Verhältnisse zu beziehen. So lässt sich exemplarisch fragen, inwiefern der Vorbereitungsdienst mit *Care*-Arbeit vereinbar ist (Zielke 2025) oder inwiefern die Inklusion von LiV und deren *Crip Time* (Samuels 2017) möglich ist.

Ein Erleben des Vorbereitungsdienstes zwischen starren Hierarchien und Spätmoderne deutet auf Widersprüche im Vorbereitungsdienst hin. Ambivalenzen sind sicher kaum zu vermeiden, das Erleben von Sinnlosigkeit oder »toter Zeit« scheint dagegen weniger produktiv für jegliche Ausbildung. Zumindest in meinem Erleben hat die Behörde gegen das Studienseminar gearbeitet, die (zeitbezogene) Praxis der administrativ-pädagogischen Zusammenarbeit wäre dementsprechend sowohl zur Forschung wie auch zur produktiven Gestaltung des Vorbereitungsdienstes in den Blick zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Prominent bei Bourdieus Praxistheorie als zwei Facetten des Habitus, *opus operatum* und *modus operandi* (Bourdieu 1987, 98).
- 2 Ich danke dem anonymen Review für das konstruktive Feedback und insbesondere diesen Hinweis.
- 3 Man denke beispielsweise an eine Fahrt von Frankfurt a. M oder Mannheim ins ländliche Rheinland-Pfalz.

Literatur

- Adams, Tony E., Carolyn Ellis, Arthur P. Bochner, Andrea Ploder und Johanna Stadlbauer. 2020. »Autoethnographie«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 1–21. Wiesbaden: Springer.
- Anderson, Leon. 2006. »Analytic autoethnography«. *Journal of contemporary ethnography* 35 (4): 373–95. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>.
- Becker, Thomas P. 2011. »Lehrerausbildung in der preußischen Rheinprovinz«. In *Lehrerausbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert*, hrsg. v. Ingo Runde, 27–43. Duisburg: Univ.-Verl. Rheinland-Ruhr.
- Benetka, Gerhard und Thomas Slunecko. 2021. »Erleben«, das zur Sprache kommt: Anmerkungen zur Methode der »Introspektion« am Beispiel von Würzburger Schule und Mikrophänomenologie«. *Journal für Psychologie* 29 (2): 17–40. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2021-2-17>.
- Bennewitz, Hedda. 2020. »Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung«. In *Handbuch Lehrerbildung*, hrsg. v. Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland und Sigrid Blömeke, 188–95. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, UTB.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Boll, Tobias. 2024. »Meet ›me‹ in the field(-notes): The selves and self-relations of autoethnography«. *Qualitative Inquiry* 30 (8–9), 674–83. <https://doi.org/10.1177/10778004231196921>.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Breidenstein, Georg. 2017. »Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnografie«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 18 (1): 9–20. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.02>.
- Ciani, Eleonora, und Marcus Fassl. 2020. »Begehren Als Queeres Phänomen«. *Journal für Psychologie* 28 (1):46–66. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-1-46>.
- Coletta, Claudio, Tobias Röhl und Susann Wagenknecht. 2020. »On time: temporal and normative orderings of mobilities«. *Mobilities* 15 (5): 635–46. <https://doi.org/10.1080/17450101.2020.1805958>.
- Fischer, Wolfram. 2018. »Zeit und Biographie«. In *Handbuch Biographieforschung*, hrsg. v. Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider, 461–72. Wiesbaden: Springer.
- Geimer, Alexander, und Jule Fiege. 2016. »Innovation vs. Reproduktion? Relation von Grundlagen-theorie, Methodologie und gegenstandsbezogener Theorie in der qualitativen Forschung am Beispiel der Dokumentarischen Methode«. In *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*, hrsg. v. Robert Kreitz, Ingrid Miethe und Anja Tervooren, 157–75. Opladen: Barbara Budrich.
- Godwin, Karrie E., Howard Seltman, Ma Almeda, Mandi Davis Skerbetz, Shimin Kai, Ryan S. Baker und Anna V. Fisher. 2021. »The elusive relationship between time on-task and learning: not simply an issue of measurement«. *Educational Psychology*, 41 (4): 502–19. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1894324>.
- Greschke, Heike. 2024. »Positioning: analysis with autoethnography – epistemic explorations of self-reflexivity: Introduction to the special issue«. *Qualitative Inquiry* 30 (8–9): 659–62.
- Hirschauer, Stefan. 2001. »Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung«. *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6): 429–51.
- Horstmeyer, Jette. 2018. *Personen- und Organisationsmerkmale als Gelingensbedingungen im pädagogischen Vorbereitungsdienst. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) in Hessen*. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Keller-Schneider, Manuela. 2021. »Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst«. In *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*, hrsg. v. Julia Peitz und Marius Harring, 189–201. Münster: Waxmann.
- Koch, Günther. 2023. *Survival Guide Referendariat. Praxistipps für den Vorbereitungsdienst*. Paderborn: Brill/Schöningh/UTB.
- Košinár, Julia. 2021. »Typen der Anforderungsbearbeitung und Professionalisierungsverläufe im Referendariat«. In *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*, hrsg. v. Julia Peitz und Marius Harring, 93–104. Münster: Waxmann.
- Lichtblau, Heike. 2008. »Zeitprobleme im Vorbereitungsdienst und beim Berufseinstieg. Ein Erfahrungsbericht«. In *Zeit in Schule und Unterricht*, hrsg. v. Anja Durdel, Annemarie von der Groeben und Thomas Trautmann, 68–73. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meissner, Sibylle, Samuel Merk, Benjamin Fauth, Marc Kleinknecht und Thorsten Bohl. 2020. »Differenzielle Effekte der Unterrichtsqualität auf die aktive Lernzeit«. In *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*, hrsg. v. Anna-Katharina Praetorius, Juliane Grünkorn, und Eckhard Klieme, 81–94. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25865>.
- Meseth, Wolfgang. 2011. »Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12 (2): 177–97.
- Pille, Thomas. 2013. *Das Referendariat. Eine ethnografische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.

- Reckwitz, Andreas. 2003. »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4): 282–301.
- Rosenthal, Gabriele. 2010. »Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen«. In *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*, hrsg. v. Birgit Griese, 197–218, Wiesbaden: Springer.
- Samuels, Ellen. 2017. »Six Ways of Looking at Crip Time«. *Disability Studies Quarterly* 37 (3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5824>.
- Schwarz, Jörg, und Sabine Schmidt-Lauff. 2019. »(Spät-)Moderne Zeitregime, kollektive Zeitpraktiken und subjektives Lernzeiterleben«. In *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, hrsg. v. Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden und Sebastian Lerch, 45–56. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrs8zvg>.
- Seidel, Tina. 2015. »Klassenführung«. In *Pädagogische Psychologie*, hrsg. v. Elke Wild und Jens Möller, 107–119. Heidelberg: Springer.
- Terhart, Ewald. 2021. »Lehrerbilder* – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. Allgemeines und Persönliches«. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung* 3 (5): 26–37. <https://doi.org/10.11576/pflb-4775>.
- Walter, Johannes, und Martin Rothland. 2023. »Belastung und Beanspruchung im Referendariat. Ein systematischer Forschungsüberblick«. *SEMINAR* 29 (2): 97–117. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>.
- Winkler, Gabriele, und Nina Degele. 2010. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, 2. Aufl. Bielefeld: transkript.
- Woodman, Dan, und Carmen Leccardi. 2015. »Time and Space in Youth Studies«. In *Handbook of Children and Youth Studies*, hrsg. v. Johanna Wyn und Helen Cahill, 705–21. Springer: Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4451-15-4_34.
- Zielke, Julia. 2025. »Health Equity und Zeitlichkeit«. In *Handbuch Medizin und Lebenszeit*, hrsg. v. Sonja Deppe, Anne Clausen, Isabella Marcinski-Michel, Mark Schweda und Claudia Wiesemann, 1–7. Berlin/Heidelberg: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68418-4_64-1.

Der Autor

Matthias Grein, HS-Prof. Dr., Hochschulprofessor für Bildungswissenschaften an der PH Vorarlberg, Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Heterogenität und soziale Ungleichheit, qualitative Methoden, Vorbereitungsdienst

Kontakt: HS-Prof. Dr. Matthias Grein, PH Vorarlberg, Institut für Sekundarbildung & Fachdidaktik, Liechtensteinerstraße 33–37, 6800 Feldkirch; E-Mail: matthias.grein@ph-vorarlberg.ac.at

Kooperation als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit

Zur zeitlichen Konstitution sonderpädagogischer Zuständigkeit

Daniel Hofstetter & Annette Koechlin

Journal für Psychologie, 34(1), 132–151

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-132>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Der Beitrag leuchtet aus, inwiefern Kooperation im Unterricht über zeitliche Ordnungen beschrieben werden kann und wie unterschiedliche Modi von Zeitlichkeit (Chronos, Rhythmus) sonderpädagogische Zuständigkeit hervorbringen. Anhand des Stundenplans eines Sonderpädagogen sowie einer ethnografischen Unterrichtsbeobachtung an einer Grundschule wird herausgearbeitet, dass sich Kooperation als geteilte Ausrichtung an einer Gleichzeitigkeit verstehen lässt. Indem über personelle Zuständigkeiten Eigenzeiten einzelner Schüler:innen berücksichtigt werden, erscheint Kooperation auch als Bearbeitung von Ungleichzeitigkeit. Mit Blick auf die sonderpädagogische Zuständigkeit zeigt sich Zeit als knapp bemessene und über Klassen hinweg zu verrechnende Größe, welche in der zeitlichen Kopplung an bestimmte Schüler:innen, Fächer und Klassen entsteht. Diese im Stundenplan festgelegten Kopplungen werden nicht als starre Vorgaben gedeutet, sondern im unterrichtlichen Vollzug fortlaufend aktualisiert und neu abgestimmt.

Schlüsselwörter: Kooperation, Sonderpädagogik, Inklusion, zeitliche Ordnung, sonderpädagogische Zuständigkeit

Cooperation as Dealing with Non-/Simultaneity

On the Temporal Constitution of Special Education Responsibility

This paper explores the extent to which cooperation in classroom settings can be described in terms of temporal orders and how different modes of temporality (Chronos, Rhythmus) produce forms of special educational responsibility. Drawing on the timetable of a special education teacher as well as an ethnographic classroom observation in a primary school, cooperation is reconstructed as a shared orientation toward simultaneity. At the same time, by addressing individual responsibilities and attending to the specific temporalities of individ-

ual students, cooperation appears as the management of non-simultaneity. With regard to special educational responsibility, time emerges as a scarce resource to be allocated across different classes, constituted through temporal couplings with particular students, subjects, and classes. These couplings, as set out in the timetable, are not interpreted as fixed prescriptions but are continuously re-enacted and renegotiated in the course of classroom practice.

Keywords: cooperation, special education, inclusion, temporal order, special educational responsibility

1 Problemaufriss

Dass die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungssystem zu Veränderungen geführt hat, wird nunmehr seit längerem ebenso diskutiert wie die Schwierigkeit der empirischen Beforschung dieser Veränderungen aufgrund der theoretischen Unschärfe des (schulischen) Inklusionsbegriffs (Grosche et al. 2017). Eine dieser diskutierten Veränderungen betrifft den schulischen Unterricht: Dieser ist zunehmend durch die gleichzeitige Anwesenheit mehrerer pädagogischer Akteur:innen geprägt. So agieren etwa Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, Sonderpädagog:innen und Schulassistenten gleichzeitig im Unterrichtsgeschehen und müssen ihr Handeln dementsprechend aufeinander abstimmen (Lütje-Klose et al. 2024). In einer ethnografischen Untersuchung stellt Blasse (2024) in diesem Zusammenhang nicht nur eine Pluralisierung und Parallelisierung der Lehrtätigkeiten fest, sondern auch eine ständige Aufteilung der Zuständigkeiten für Schüler:innen im Unterrichtsverlauf. Während diese als multiprofessionelle Kooperation (Widmer-Wolf 2018; Kunze 2016) gераhmete Konstellation bildungspolitisch gewollt und Kooperation als wesentliches Merkmal bzw. Erfordernis inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden wird (Lütje-Klose und Urban 2014; Quante und Urbanek 2021), so stellt sie zugleich eine Anforderung dar, welche als Aufgabe für die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert wird (Arndt und Werning 2016), insbesondere für die sonderpädagogische Profession. Diese sieht sich, wie Helsper (2021, 265) konstatiert, mit der Anforderungskonfrontiert, sich »als professionelle Expert:innen neu zu erfinden und dies zugleich in Abstimmung mit Fach- und Klassenlehrer:innen«. Wenngleich die Relationierung der Sonderpädagogik zur Regelschule seit jeher Bestandteil deren professioneller Ausrichtung war (Reiser 1998; Grummt 2018), wird sie in der kooperativen Ausgestaltung von gemeinsam vollzogenem Unterricht neu akzentuiert. Sie bewegt sich, wie Grummt (2019, 457–62) zeigt, in unterschiedlichen Formen der Relationierung professioneller Zuständigkeit, vom beratenden Arbeitsbündnis mit hierarchischer Struktur bis hin zu kollegialer Zusammenarbeit ohne klar festgelegte Zuständigkeiten. Im Kern erscheint

Kooperation als eine Frage der Zuständigkeit (Kunze 2016). Sie ist in der Verhältnisbestimmung der Sonderpädagogik zur Regelschule häufig in Form personalisiert additiver Serviceleistungen (Reiser 1998; Grummt 2018) organisiert. Diese dienen primär der Entlastung der Regellehrperson (Grummt 2019) und sind gleichzeitig stark kindbezogen und therapeutisch gerahmt. Im Diskurs um Inklusionsorientierung wird daher eine institutionalisiert-systemische Serviceleistung (Reiser 1998) favorisiert (Willmann und Bärmig 2020). Blasse (2024, 224) beobachtet in der multiprofessionellen Gestaltung von Unterricht hinsichtlich dieser Relationierung trotz einer Diffusion der Zuständigkeiten »auch im Anspruch von Inklusion eine gewisse Stabilität«. Diese drückt sich in der »kategorisierenden Aufteilung von Schüler:innen«, aber auch in der Übernahme der Hauptverantwortung in der unterrichtlichen »Federführung« aus (ebd.). Widmer-Wolf (2018, 302) weist darauf hin, dass die gemeinsame Gestaltung von Unterricht zu Stigmatisierungs- oder Ausschlussprozessen führen kann. Kooperation, so lässt sich mit Blick auf diese Befunde festhalten, erscheint in ambivalenter Gestalt: Als »wesentliche Problemlösung« einerseits und als zu lösendes Problem andererseits (Arndt und Werning 2016, 161).

Mit unserem Beitrag schließen wir an diese Erkenntnisse und Diskurse an und erweitern sie um die Perspektive auf die zeitliche Bedingung. Unser Interesse richtet sich auf die Verbindung von (sonderpädagogischer) Zuständigkeit und Zeit. Wir wollen dazu einerseits beleuchten, inwiefern und wie Zeit strukturierend auf die Organisation und Koordination professioneller Zuständigkeiten wirkt. Andererseits interessiert uns, wie sich anwesende pädagogische Akteur:innen im zeitlich strukturierten Vollzug des Unterrichts zueinander und zu Schüler:innen ins Verhältnis setzen und darüber Zuständigkeit situativ herstellen. Nach einer begrifflichen und empirischen Rahmung beleuchten wir diese Aspekte anhand empirischen Materials aus einem ethnografischen Forschungsprojekt.

2 Begriffliche und empirische Rahmung

Ausgangspunkt unserer begrifflichen Rahmung bildet die soziologische Annahme, dass Zeit ein gesellschaftliches Konstrukt und veränderbares Phänomen ist (Elias 2021). Trembl (1999) spitzt diesen Gedanken zu, wenn er feststellt: »Wir finden die Zeit nicht in der Welt vor, aber alles was in der Welt vorkommt, kommt im Modus der Zeit vor« (ebd., 15).

Indem Zeit eine grundlegende Ordnung entlang der Unterscheidung »vorher – nachher« erlaubt, stellt sie eine grundlegende Bedingung »der Möglichkeit menschlichen Erlebens und Handelns« (ebd.) dar. Trembl unterscheidet in einer systemtheoretischen Lesart drei Zeitbegriffe: Rhythmus (die Zeit von Körper/Leib), Chronos (die

Zeit des sozialen Systems/der Gemeinschaft) sowie Kairos (die Zeit von Geist/Seele). Für den vorliegenden Beitrag greifen wir auf die Zeitbegriffe *Chronos* und *Rhythmus* zurück.

Bei der Temporalstruktur des *Chronos* handelt es sich um eine lineare und abstrakte Zeit, welche von Inhalten unabhängig ist. Sie ist eine Einteilung von Abständen eines »durch die Unterscheidung ›vorher-nachher‹ bestimmten Zeitraums« (ebd., 19) und dient der Kommunikation und daher der Koordination und Synchronisation des sozialen Zusammenlebens. Die Zeitstruktur des Chronos ist in sozialen Kontexten relevant, denn durch die »gleichzeitige Anwesenheit [...] menschlicher Körper« (ebd., 20f.) müssen unterschiedliche Voraussetzungen durch Bezug auf eine gemeinsame Zeit koordiniert werden. Ohne eine gleiche Temporalstruktur können also keine »Verabredungen getroffen, Voraussetzungen geplant und Prozesse synchronisiert werden« (ebd., 21). Mit dem Begriff des *Rhythmus* bezeichnet Trembl (ebd., 17) die Zeit des biologischen Systems und verweist so auf körperlich-leibliche Vollzugsformen, welche keiner linearen und abstrakten Zeitstruktur folgen. Aufmerksamkeitsschwankungen, Ermüdung oder Erregung verlaufen vielmehr in wiederkehrenden, jedoch variierenden Mustern. Rhythmus beschreibt somit eine zeitliche Struktur, die nicht durch Terminierung, sondern beispielsweise durch körperliche Belastbarkeit oder durch Aufnahmefähigkeit bestimmt ist. Die Temporalstrukturen von Chronos und Rhythmus sind lose gekoppelt. Sie operieren über Eigenzeiten in einem unterschiedlichen Zeithorizont und daher »immer ein Stück weit gleichzeitig und ein Stück weit ungleichzeitig« (ebd., 16).

Aus dieser begrifflichen Rahmung lässt sich nun erstens ableiten, dass die Organisation von Schule den Gebrauch einer chronologischen Zeitstruktur, aber auch »zusätzlicher Operationen der Terminierung« impliziert (ebd., 21), um die Anwesenheit von Schüler:innen zu koordinieren. Der Stundenplan verdeutlicht dies, indem er Anfangs- und Endzeiten von Lektionen im Voraus festlegt.

Zweitens wird über die Rahmung deutlich, dass über solche Terminierungen jeweils auch Dringlichkeit erzeugt wird, denn durch die Unterteilung in »Vorher-nachher« können zukünftige Zeitpunkte antizipiert werden. Wenn Aufgaben wichtig sind, so entsteht durch den immer kürzer werdenden Zeitraum bis zum nächsten Zeitpunkt ein Zeitdruck. Zeit kann also als »knapp« erscheinen. Darüber wird ein spezifisches Gefühl von Wichtigkeit transportiert (ebd.). Im Modus des Chronos erscheint Zeit also als knappes Gut.

Drittens lässt sich mit dem Begriff der *Eigenzeiten* konstatieren, dass im Kontext von Schule und Unterricht unterschiedliche Zeitlichkeiten aufeinandertreffen: So treffen »sozial geschaffene Strukturen [...] auf subjektiv erlebte Zeitlichkeiten« (Schmidt-Lauff 2012, 19f.), aber auch auf je eigene Rhythmen der anwesenden Schüler:innen, welche keiner linearen Struktur folgen. Unterricht wird also über eine chronologische Struktur konstituiert, welche eine Synchronisation mit den Eigenzeiten von Schü-

ler:innen erforderlich macht. Dies lässt sich als Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit beschreiben.

Im folgenden Abschnitt erweitern wir die begriffliche Rahmung um empirische Befunde zur Zeit als Strukturmerkmal von Unterricht und zu Effekten zeitlicher Ordnungen.

Zeit als Strukturmerkmal von Unterricht

Breidenstein und Rademacher (2013) zeichnen anhand ethnografischer Beobachtungen individualisierten Unterrichts empirisch nach, wie Unterricht über Zeit konstituiert wird. Mit ihrer praxistheoretischen Justierung wird Unterricht als soziale Praxis konzeptualisiert, also als »in pädagogischen Praktiken (re)produzierte Ordnung« (Reh et al. 2011, 210). Praktiken gelten als »routinisierte Handlungen, denen ein implizites sowie kollektiv verfügbares Wissen zugrundeliegt« (Fuhrmann und Wolf 2024, 44) und stellen eine »routinisierte Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen« (Budde 2018, 138) dar.

Zeit wirkt als grundlegendes Strukturmerkmal von Unterricht, wie Breidenstein und Rademacher (2013) zeigen: Vorgaben des Schultages wie Stundenpläne und Schulstunden, welche den zeitlichen Rahmen des Unterrichts bilden, sind Ausdruck dieser zeitlichen Strukturiertheit. Wernet (1999) beschreibt diese Struktur als *rigides Zeitregime*, wie er anhand des Klingelzeichens ausführt: Während sich auch die Stunde einer therapeutischen Sitzung durch eine zeitliche Restriktion auszeichnet, welche in der Hand der Anwesenden liegt, so liegt diese »Eröffnungs- und Beschließungsmarkierung« in der Schule »außerhalb des Zugriffs der Unterrichtsgemeinschaft [...]: Das Klingelzeichen wartet nicht, bis eine Aufgabe gelöst ist oder ein Satz zu Ende gesprochen ist« (ebd., 222). Breidenstein und Rademacher zeigen nun, dass diese »Indifferenz der zeitlichen Vorgaben gegenüber den [...] Arbeitsprozessen« (2013, 353) auch im individualisierten Unterricht wirksam bleibt und die Tätigkeiten von Schüler:innen mittels Signalen, Glöckchen oder Aufräummusik terminiert werden.

Die zeitliche Strukturiertheit des Stundenplans bildet daher nicht nur Fächer oder die Anwesenheit von Lehrpersonen in der Klasse ab (ebd., 347). Sie bringt Unterrichtszeit über definierte Zeitabschnitte auch als »Arbeitszeit« hervor, die von den Akteur:innen »sinnvoll verbracht werden muss« (ebd., 351f.).

Effekte zeitlicher Ordnungen

Dass über zeitliche Ordnungen nicht nur Rahmungen geschaffen werden, sondern dass diese auch Effekte zeitigen, beschreibt Budde (2013), indem er den Blick auf unterricht-

liche Praktiken richtet. Am Beispiel von Arbeitsblättern zeigt er, wie über Zeitvorgaben Differenzen erzeugt werden: Die Festlegung einer Bearbeitungszeit (»6 Minuten Zeit«) und das Bereithalten zusätzlicher Aufgaben »für die Schnellen« (ebd., 172) erzeugen Unterscheidungen zwischen Schüler:innen. Zeit (im Sinne des Chronos) wird hier zum Kriterium, entlang dessen Schüler:innen als schneller oder langsamer, als leistungsfähig oder leistungsschwach unterscheidbar und positionierbar werden (ebd., 180).

Aber auch in Gesprächen sind Effekte zeitlicher Ordnungen beschreibbar. So zeigt Niediek (2022) in einer empirischen Untersuchung zu temporalen Besonderheiten in Gesprächen mit Talkernutzung (ebd., 282), wie Gespräche impliziten Erwartungen an Sprechgeschwindigkeit und Turn-Timing unterliegen, welche auch unter der Anwendung Unterstützter Kommunikation geltend gemacht werden. Niediek stellt fest, dass die zeitliche Organisation unterstützter Kommunikation mit derjenigen »regulärer Gespräche« bricht, »so dass die Beiträge von unterstützter kommunizierenden Jugendlichen aus der Zeit zu fallen scheinen« (ebd., 291). Nur im Modus von Zeit (im Sinne des Chronos) können also schnelle oder (zu) langsame Sprecher:innen unterscheidbar werden.

Weil auf Eigenzeiten (im Sinne des Rhythmus) keine Rücksicht genommen werden kann, führt zu knapp bemessene Zeit zu verstärktem Zeitdruck bei Beteiligten (Görtler 2022, 390). In den Disability Studies werden solche Zeiterfahrungen mit dem Konzept der *Crip Time* beschrieben. Crip Time gilt als Gegenentwurf zu neoliberal-normativer Zeit¹ und problematisiert deren konstitutive Wirkung auf die Hervorbringung und Deutung behinderter Körper (Samuels 2017) und die Formierung individuellere Erfahrungen über (dominante) Zeitlogiken.

Zwischenfazit: Unterricht, Zeitlichkeit und Kooperation

Mit Bezug zu den dargelegten Temporalstrukturen von Chronos und Rhythmus lässt sich vorläufig konstatieren, dass in gemeinsam verantwortetem Unterricht die Bearbeitung von Un-/Gleichzeitigkeit akzentuiert wird. Für unser Interesse, die gemeinsame Gestaltung von Unterricht bzw. die Kooperation vor dem Hintergrund von Zeit auszu-leuchten, führen die begriffliche Rahmung und die empirischen Befunde zu folgenden Konkretisierungen: Wenn Kooperation als zu lösendes Problem (Arndt und Werning 2016, 161) verstanden wird, so stellt sich erstens die Frage, inwiefern das »Problem Kooperation« über die chronologische Eigenlogik der zeitlichen Strukturiertheit von Unterricht (Breidenstein und Rademacher 2013, 336) beschrieben werden kann und wie zweitens, sofern Kooperation als Organisation von Zuständigkeiten (Kunze 2016) zu verstehen ist, die beiden Modi von Zeitlichkeit (Chronos und Rhythmus) für Ko-

operation konstitutiv sind bzw. inwiefern »Zuständigkeit« an Zeitlichkeit gebunden oder über diese hervorgebracht wird.

3 Methodologische Verortung und empirischer Zugang

Wir greifen auf Datenmaterial aus unserem ethnografischen Forschungsprojekt² zurück, in welchem wir in einer Schweizer Grundschule die Profession Sonderpädagogik während eines Schuljahres in unterschiedlichen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen beobachtet³ haben. Zur Ausarbeitung des einleitend hergeleiteten Erkenntnisinteresses und vor dem Hintergrund der begrifflichen Rahmung richtet sich unsere Analyse im vorliegenden Beitrag auf die Frage der Konstitution von Kooperation als Problem der Bearbeitung von Zuständigkeiten in den beiden unterschiedlichen Modi von Zeitlichkeit. Wir arbeiten dazu mit zwei Datensorten: 1. Mit einem institutionellen Dokument (dem Stundenplan des Sonderpädagogen) und 2. mit Ausschnitten aus dem ethnografischen Feldprotokoll aus der Beobachtung einer Unterrichtslektion, in welcher drei pädagogische Fachkräfte anwesend sind.

Das empirische Material steht idealtypisch für diejenigen Daten, die im Rahmen ethnografischer Untersuchungen interessieren: »People's actions and accounts [...] in everyday contexts, rather than under conditions created by the researcher – such as in experimental setups or in highly structured interview situations« (Hammersley und Atkinson 2010, 3).

Feldforschung, also das »persönliche Aufsuchen von Lebensräumen« (Breidenstein et al. 2020, 37) über einen längeren Zeitraum, bildet eine zentrale Prämisse der Ethnografie. Dass diese Bedingungen zur sogenannten Datenerhebung nicht von Forschenden geschaffen und strukturiert sein sollen/müssen, wie Hammersley und Atkinson in oben genanntem Zitat beschreiben, lässt sich am Gegenstandsbezug ethnografischer Forschung kennzeichnen: Diesen verortet sie in sozialen Praktiken (Breidenstein et al. 2020). Sie will daher »die Prozesse kartografieren, in und mit denen Menschen ihre Welt *machen*« (Dellwing und Prus 2012, 53, Herv. i. O.). Diese Prämisse impliziert nun nicht nur eine Methodenoffenheit oder gar einen gewissen Methodenopportunismus (Breidenstein et al. 2020, 38). Sie bedingt vor allem eine grundlegende Offenheit ethnografischer Forschung gegenüber dem, was im Feld geschieht. Wenngleich diese Erfordernis spontaner Entscheidungen die Ethnografie zu einer »kreativen Tätigkeit« (Dellwing und Prus 2012, 54) werden lässt, welche sich auch in einer methodischen Nicht-Rigidität bei der Datenanalyse ausdrückt, so erfordert der Anspruch einer analytischen Leistung eine konsequente Ausrichtung an (theoretischer) Begriffsbildung (Hirschauer 2001, 449).

Die Nutzung des empirischen Materials (bestehend aus dem Stundenplan eines Sonderpädagogen sowie ethnografischen Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht) eröffnet uns also unterschiedliche Perspektiven auf das Feld. Ziel ist es, mit diesen unterschiedlichen Blicken die Komplexität des untersuchten Phänomens – in unserem Fall: die Verwobenheit des Phänomens der multiprofessionellen Kooperation mit Modi der Zeit – zu erhöhen. Mit der Analyse der Bedeutungen und Funktionen von schulischen und unterrichtlichen Praktiken (Reh et al. 2011) wollen wir deren Einbettung in einen größeren Kontext (Hammersley und Atkinson 2010) und das ihnen zugrundeliegende implizite und kollektiv verfügbare Wissen (Fuhrmann und Wolf 2024) herausarbeiten.

Anschließend an Hirschauers Feststellung, dass das methodologische Bezugsproblem in der »Schweigsamkeit des Sozialen« (2001, 437) liegt, geht es uns in der Analyse also darum, das Soziale zum Sprechen zu bringen. In einem iterativen Prozess haben wir daher das empirische Material entlang unserer Fragestellungen zu theoretischen Konzepten und zueinander in Beziehung gestellt. Dabei sind wir in dem Sinne theoretisch sensitiv vorgegangen, als wir die empirischen Daten nicht mit theoretischen Konzepten überformen und Erkenntnisse forcieren wollten (Kelle 2005), sondern sie als »material to think with« (Hammersley und Atkinson 2010, 158) verstanden haben.

4 Ergebnisse

Im Folgenden legen wir die Ergebnisse entlang der beiden Datensorten dar. Nach der Analyse des Stundenplans wenden wir uns einer unterrichtlichen Situation zu. Der Stundenplan⁴ des Sonderpädagogen, den wir zu Beginn des Schuljahres erhalten haben, bildet die Ausgangslage unserer Analyse. Wie wir mit Bezug auf Breidenstein und Rademacher (2013) dargelegt haben, ist der Stundenplan Ausdruck der zeitlichen Strukturierung von Schultagen. Entsprechend strukturiert der Stundenplan des Sonderpädagogen dessen Schultage, indem er festlegt, wann Zeit für welche Lektion vorgesehen ist. Im Plan wird dies durch die Angabe des Fachs⁵, etwa MA für Mathematik, D für Deutsch oder BS für Bewegung und Sport, als relevante Kopplung bekräftigt. Das heißt, dass auch im Stundenplan des Sonderpädagogen in einer schulüblichen Logik Zeitintervalle und Schulfächer verbindlich aufeinander bezogen werden.

Dass dies nicht die einzige (und vermutlich auch nicht die zentrale) Kopplung ist, wird im Stundenplan daran deutlich, dass die Fächerbezeichnungen eingeklammert sind, während davor mit den Kürzeln IF (Integrative Förderung), ISR (Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule) und TT (Teamteaching) eine pädagogische Zuständigkeit codiert wird.

Stundenplan Schuljahr 2024/25

Lehrperson: [Name des Sonderpädagogen]

| | | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|---------------|--|----------|--|--|---|
| 08:10 – 08:55 | IF (NMG) Minze (KLP) Zimmer 6/7 | | ISR (D) Lavendel (KLP) Zimmer 3/7 | ISR (MA) Lavendel (KLP) Zimmer 3/2 | ISR (BS) Lavendel (FLP) Turnhalle |
| 09:00 – 09:45 | IF (MA) Minze (KLP) Zimmer 6/7 | | ISR (MA) Lavendel (KLP) Zimmer 3/7 | IF (MA) Salbei (FLP) Zimmer 5/2 | ISR (MA) Salbei (KLP) Zimmer 5/2 |
| 10:15 – 11:00 | ISR (MU) Lavendel (KLP) Zimmer 3/7 | | IF (D) Salbei (KLP) Zimmer 6/7 | IF (NMG) Salbei (FLP) Zimmer 5/2 | IF (D) Minze (KLP) Zimmer 6/2 |
| 11:05 – 11:50 | ISR (MA) Lavendel (KLP) Zimmer 3/7 | | ISR (MA) Salbei (KLP) Zimmer 5/7 | ISR (D) Salbei (FLP) Zimmer 5/2 | IF (MA) Minze (KLP) Zimmer 6/2 |
| Mittag | | | | | |
| 13:30 – 14:15 | TT (NMG) Salbei (KLP) Zimmer 5/7 | | | Mi/MU Salbei (FLP) Zimmer 2 | TT (RKE) Salbei (KLP) Zimmer 6/2 |
| 14:20 – 15:05 | ISR (NMG) Salbei (KLP) Zimmer 5/7 | | | Mi/MU Salbei (FLP) Zimmer 2 | TT (MU) Salbei (KLP) Zimmer 5/2 |

| Klasse Salbei (5./6. Klasse) | | Klasse Minze (5./6. Klasse) | | Klasse Lavendel (3./4. Klasse) | |
|------------------------------|------------------|-----------------------------|--|--------------------------------|------------------|
| Vorname/Name KLP | Vorname/Name FLP | Vorname/Name KLP | | Vorname/Name KLP | Vorname/Name FLP |

Abb. 1: Stundenplan des Sonderpädagogen bei Schuljahresbeginn

Die Codes IF und ISR sind Ausdruck eines bildungspolitischen Diskurses in der Schweiz, in welchem »besonderer Bildungsbedarf« hierarchisiert wird, indem zwischen »Regelschulangeboten und Sonderschulangeboten« unterschieden wird⁶. Während die *Integrative Förderung* als allgemeines Angebot der Regelschule gilt, wird mit der Kategorie *Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule* eine institutionelle Differenzordnung tradiert. Diese unterscheidet zwischen Regelschüler:innen und Sonderschüler:innen, welche die Regelschule besuchen und knüpft im zweiten Fall sonderpädagogische Zuständigkeit direkt an einzelne Schüler:innen. Implizit wird mit diesen begrifflichen Unterscheidungen aber nicht nur eine Trennung zwischen Regel- und Sonderschüler:innen erzeugt. Auch die soziale Kategorie Behinderung wird verfestigt und perpetuiert (Dederich und Tervooren 2024, 74).

Über den Stundenplan des Sonderpädagogen wird dessen »Unterrichtszeit« also auch im Sinne einer Relationierung zu (spezifischen) Schüler:innen und darüber zur Klassen- bzw. Fachlehrperson festgelegt. Teamteaching (TT) drückt dabei eine symmetrische Kooperationsform aus, in welcher zwei Lehrpersonen sich auf die Klasse beziehen, ohne dass spezifische Zuständigkeiten für Schüler:innen vorstrukturiert wären. Mit den Begriffen Integrative Förderung (IF) und Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) wiederum wird eine Unterscheidung hinsichtlich der Zuständigkeit für Klassen bzw. Schüler:innen markiert.

Mit der Angabe der *Klassen* Salbei, Lavendel oder Minze einschließlich der *Klassenräume* wird im Stundenplan eine weitere Unterscheidung als relevant gesetzt. Darüber wird zum Ausdruck gebracht, dass die Unterrichtszeiten des Sonderpädagogen auch an die drei Klassen gekoppelt sind. Im Gegensatz zu einer Klassenlehrperson erfolgt die

Kopplung von Unterrichtszeit und Klasse über einzelne Lektionen: Die Zeit, welche der Sonderpädagogin in einer Klasse verbringt, ist also auf einzelne, zum Teil wenige Lektionen begrenzt, deren (auf die Klassen ungleich verteilte) Gesamtzahl wird im Stundenplan explizit ausgewiesen. Eine gewisse Zeitknappheit (Görtler 2022) scheint also in der strukturellen Rahmung bereits angelegt. Insofern zur Verfügung stehende Unterrichtszeit als Arbeitszeit gedeutet wird, welche sinnvoll genutzt werden muss (Breidenstein und Rademacher 2013), weist der Stundenplan des Sonderpädagogen auf eine Verdichtung dieser Anforderung hin.

Im nächsten Abschnitt leuchten wir die Aspekte der Zeitknappheit und der im Stundenplan festgemachten unterschiedlichen Kopplungen der sonderpädagogischen Zeit, über welche eine (nicht)Zuständigkeit ausgedrückt wird, aus. Wir greifen dazu auf Ausschnitte aus einem Beobachtungsprotokoll zu einer Sportlektion zurück.

Sport – Nutzung der Unterrichtszeit

In der ersten Woche des Schuljahres folgen wir dem Sonderpädagogen am Freitagmorgen in die Turnhalle und nehmen als Beobachtende an derjenigen Lektion teil, welche auf dem Stundenplan als Fach *Bewegung und Sport* und als *ISR* gekennzeichnet ist. Die Zuständigkeit des Sonderpädagogen ist an die Schülerin Miranda geknüpft, wie uns der Sonderpädagogin auf dem Weg zur Halle erklärt. Es sei allerdings, fügt er hinzu, noch unsicher, ob er im Turnunterricht dabei sein sollte, eigentlich sei es ja ein wenig eine Verschwendung. Er habe es aber mit Mirandas Eltern besprochen und sie hätten vereinbart, dass es zumindest am Anfang »schon sinnvoll« sein könnte, weil es »vom Sozialen her schon auch noch interessant« sei. Was es mit der »Verschwendung« auf sich haben kann, erhellt folgende Szene aus dem Unterricht:

Ein paar Jungen haben einen Ball geholt und kicken, andere Kinder stehen herum. Die Fachlehrperson kommt in die Halle und pfeift dreimal mit einer Trillerpfeife, die sie um den Hals gehängt hat. »Bälle versorgen, in den schwarzen Kreis kommen«, ruft sie und geht zum Geräteraum. Sie zieht einen mit blauen Sportmatten beladenen Wagen hervor, dann noch einen zweiten. Die Kinder sitzen im Kreis, eine Frau kommt herein, in Turnkleidern, sie grüßt uns freundlich. Es ist die Schulassistentin, wie uns später klar wird. Sie setzt sich auch in den Kreis. Der Sonderpädagoge sitzt neben Miranda und unterhält sich mit ihr. Sie lacht.

Die Szene lässt sich zunächst idealtypisch dafür lesen, wie Unterricht durch die Anwesenheit mehrerer pädagogischer Akteur:innen geprägt ist: So sind neben der Fachlehrperson für Sport auch eine Schulassistentin⁷ und der Sonderpädagoge in der Turnhalle anwesend.

Der Verweis des Sonderpädagogen darauf, dass seine Anwesenheit »ein wenig eine Verschwendung« sei, kann sich daher auf die Anzahl Erwachsener im Verhältnis zur Anzahl Kinder beziehen – ein Verhältnis, das vor dem Hintergrund eines ökonomischen Denkens als unverhältnismäßig bewertet wird. Eine solche ökonomische Norm wird im bildungspolitischen Diskurs (in der Schweiz) auch dann geltend gemacht, wenn auf die Entlohnung von Sonderpädagog:innen hingewiesen und, damit verbunden, infrage gestellt wird, ob sich deren teurer Einsatz tatsächlich lohne⁸.

Der Ausdruck »Verschwendung« könnte aber auch darauf hindeuten, dass es offenbar nicht beliebig ist, in welchem Fach der Sonderpädagoge seine Zeit verbringt. Die Anwesenheit in einer Sportlektion scheint hier begründungspflichtig. Die Möglichkeit der Verschwendung ergibt sich aus der impliziten Hierarchisierbarkeit der Fächer sowie aus der strukturellen Knappheit der Ressource Zeit. Wenn insgesamt nur vier Lektionen zur Verfügung stehen, wird Zeit zum begrenzten Gut, das möglichst sinnvoll eingesetzt werden muss.

Die Nutzung der Zeit wird zu Beginn der Lektion über die Positionierung im Raum sichtbar gemacht, indem sich der Sonderpädagoge im Kreis neben Miranda setzt. Mit der Auflösung der Kreisformation durch die Fachlehrperson löst sich jedoch diese räumliche Nähe auf:

»Inselhüpfen« heiße das Spiel, sagt die Fachlehrperson und bestimmt einen Jungen als Fänger. Die Kinder rennen. Die Schulassistentin und Miranda stehen etwas außerhalb der Matten, die Schulassistentin spricht mit Miranda, sie zeigt mit dem Arm in Richtung der Matten, Miranda zeigt auch. Der Sonderpädagoge steht etwas weiter weg an der Wand, die Arme hinter dem Rücken verschränkt. Ein lauter Pfiff ertönt. »Fngerwechsel«, ruft die Fachlehrperson. Miranda hpft und rennt nun auch mit, die Schulassistentin auch. Sie stehen zusammen auf einer Matte, die Schulassistentin sagt etwas zu Miranda und hpft dann zur nächsten Matte. Miranda hpft ihr hinterher.

Die Ankündigung, dass nun ein Fangspiel mit dem Namen Inselhpfen gespielt werde, markiert einen neuen Zeitabschnitt. In diesem, so wird aus dem Feldprotokoll deutlich, ist es die Schulassistentin, welche mit Miranda interagiert. Indem sie auf die im Raum verteilten Matten zeigt, die im Spiel Inseln und Schutzräume vor dem »Fänger« darstellen, setzt sie sich im Modus des Zeigens in ein pädagogisches Verhältnis zu Miranda. Dies lässt sich als kompensatorisches Agieren lesen und – in der Relationierung zur Klassenlehrperson – als additive Serviceleistung im Sinne Reisers (1998) interpretieren, allerdings nur bis zum nächsten Pfiff der Fachlehrperson, der das Ende des Zeitabschnitts markiert.

Dann fügen sich Schulassistentin und Miranda in einer Dyade ins Spielgeschehen, sodass auch die Schulassistentin als Teil der Schüler:innengruppe agiert. Sie bringt

sich als zuständig für die Schülerin Miranda hervor: Über die exklusive Adressierung Mirandas zunächst außerhalb der Zeitstruktur des Spiels, dann aber auch als »Schatten«, welcher Miranda in einem zweiten Schritt in diese Struktur hineinführt und sich mit ihr darin bewegt. Wenn also, wie wir mit Bezug auf Budde (2013) dargelegt haben, Differenzen (zwischen Schüler:innen) mögliche Effekte zeitlicher Ordnungen sind, so deutet sich im hier stattfindenden Fangspiel eine Differenz zwischen mitspielfähigen und nicht mitspielfähigen Schüler:innen an: Wer (wie Miranda) den »Startschuss« verpasst und nicht ins Spiel findet, bleibt wortwörtlich draußen. Die Koordination von Schulassistentz und Fachlehrperson lässt sich als Koordination von Eigenzeiten (Tremml 1999) lesen: Die durch die Pfliffe markierte Zeitstruktur des Spiels als »Synchronisierung des Ungleichen« (ebd., 19) und die exklusive Zuwendung zu Miranda als Berücksichtigung ihrer individuellen Temporalstruktur.

Die »gleichzeitige Anwesenheit [...] menschlicher Körper« (ebd., 20f.) erfordert eine Koordination unterschiedlicher Voraussetzungen, was durch Bezug auf eine gemeinsame Zeit geschieht. Diese gemeinsame Zeit, so zeigt sich im Feldprotokoll, erschöpft sich nicht in der Struktur der »Lektion«: Innerhalb der Lektion werden fortlaufend neue Zeitabschnitte eingerichtet, wobei das Ende des einen Abschnitts jeweils den Beginn des nächsten markiert, wie dies etwa am Pfiff der Fachlehrperson Sport deutlich wird.

Jede dieser Zeiten erfordert neue koordinative Abstimmungen, wie sich mit Blick auf den Sonderpädagogen zeigt: Dieser steht in diesem Gefüge etwas außerhalb an der Wand, die Arme hat er hinter dem Rücken verschränkt. Anders als die Fachlehrperson zeigt er sich hier nicht als zuständig für die Verantwortung des Unterrichts und anders als die Schulassistentz und im Gegensatz zur Kreissituation, zu Beginn der Lektion, auch nicht für Miranda. Die Position am Rande des Geschehens lässt ihn in der Orchestrierung der pädagogischen Zuständigkeiten als nicht unmittelbar Intervenieierenden erscheinen, sondern als Beobachter des »Sozialen«, wie er es uns gegenüber auf dem Weg zur Turnhalle ausgedrückt hat. Als die Fachlehrperson das Spiel für beendet erklärt und die Schüler:innen auffordert, Geräte aufzustellen, löst sich der Sonderpädagoge aus dieser Position und beteiligt sich beim Tragen und Aufstellen von Langbänken und Matten.

Der nächste Zeitabschnitt, der mit der Aufforderung der Fachlehrperson beginnt, dass die Schüler:innen nun in Gruppen einen Bewegungsposten nach dem anderen absolvieren sollen, markiert das Ende der Anwesenheit des Sonderpädagogen im Unterricht:

Der Sonderpädagoge geht zur Fachlehrperson und tippt ihr auf den Rücken, sagt etwas zu ihr. Dann kommt er durch die Turnhalle mit zügigen Schritten auf uns zu, geht zur Türe und macht mit dem Arm eine ausschweifende Bewegung. »Wir

gehen, ich habe genug gesehen.« Er öffnet die Hallentüre und deutet mit einer Geste an, dass er sich umziehen gehe.

Indem der Sonderpädagoge vor dem Verlassen der Turnhalle die Fachlehrperson anspricht, bestätigt er deren Zuständigkeit für die Hauptverantwortung des Unterrichts. Gleichzeitig erscheint diese Verabschiedungsgeste als Ausdruck einer gemeinsamen Verpflichtung für den Unterricht, welche das vorzeitige Ausbrechen aus der unterrichtlichen Zeitordnung erklärungsbedürftig macht. Uns gegenüber sagt er: »Ich habe genug gesehen«.

Mit dieser Äußerung wird die Zuständigkeit des Sonderpädagogen für die Beobachtung des Sozialen bekräftigt und gleichzeitig das Ende einer sinnvollen Zeitnutzung signalisiert. Die Beobachtung des Sozialen wird im Sinne eines »Doing« (Bennewitz 2015) nicht nur ausgeführt, sondern auch im Hinblick auf sinnvolle Zeitnutzung gedeutet.

Die Arbeitszeit, die es sinnvoll zu nutzen gilt, ist jedoch an dieser Stelle nicht deckungsgleich mit der Lektionszeit, wie sich im vorzeitigen Verlassen der Turnhalle zeigt. Anders gesagt: Die vorgesehene Zeit (Lektion) muss nicht vollständig ausgenutzt werden. Für den Sonderpädagogen ist die Lektionszeit nicht bindend, sondern sie wird unterschritten.

Dass die Gültigkeit der Schulstunde als Ordnungsprinzip jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt wird, zeigt sich im zügigen Schritt des Sonderpädagogen aus der Turnhalle zurück ins Schulhaus:

Er habe gemerkt, dass es ihn nicht brauche, erklärt uns der Sonderpädagoge etwas später auf dem Weg über den Pausenplatz zum Schulhaus, aber das habe man ja nicht wissen können. Miranda und die Schulassistenten seien aber halt ein eingespieltes Team und Miranda mehr auf die Assistenten ausgerichtet. Dann gehen wir zur Klasse Salbei. Es sei grade in Ordnung, dass wir etwas früher seien, meint der Sonderpädagoge. Gestern sei er länger bei der Klasse Lavendel geblieben, daher gleiche sich das jetzt gerade aus. Es ist 8.47 Uhr. Die nächste Lektion beginnt um 9.05 Uhr.

In der Erläuterung des Sonderpädagogen wird die Unterschreitung der Lektionszeit doppelt gerahmt: Zunächst wird die vorzeitig beendete Präsenz im Unterricht auf die Dyade »Schulassistenten – Miranda« bezogen, sie erscheint darüber als sachlich begründbar. Damit wird die im Stundenplan in der Nomenklatur der Integrierten Förderung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) festgeschriebene Kopplung von Sonderpädagoge und Schülerin als gültige Rahmung aufgerufen. Diese behält ihre Gültigkeit, auch wenn sie durch eine andere kindbezogene Kopplung ersetzt wird. Die in der Lektion zum Ausdruck gebrachte Zuständigkeit der Schulassistenten für Miranda ist daher nicht nur Anlass, sondern auch Bedingung dafür, dass der Sonderpädagoge sich zurückzieht.

Die Kopplung ans Schulfach, welche im Stundenplan ja ebenfalls markiert ist, gerät in den Hintergrund, indem sie nicht thematisiert wird. Die Kopplung an die Klasse hingegen wird als relevante Ordnungsstruktur bestätigt: Der Sonderpädagoge geht nicht nur früher zur nachfolgenden Klasse, sondern begründet dies damit, dass auf diese Weise ein Ausgleich passieren könne, da er am Vortag später zur Klasse gekommen sei. Die Bindung an die Klassen wird als verbindlich verhandelt: Auch wenn die Lektionszeit also situativ unter- oder überschritten werden kann, ist sie nicht beliebig nutzbar und muss letztlich gerecht verteilt werden.

E-Mail

Einige Wochen später erhalten wir vom Sonderpädagogen eine E-Mail. Dort schreibt er, dass er in der ersten Lektion am Freitag »neu bei der Klasse Salbei und nicht mehr in der Klasse Lavendel« sei. Er führt aus, dass er Miranda in der ersten Lektion am Freitag »bei der Schulassistentin gut aufgehoben« sehe. Er fühle sich daher »überflüssig«. Die frei gewordene Lektion werde in einer anderen Klasse eingesetzt, entsprechend verschoben sich nun auch weitere Lektionen im Wochenverlauf. Er schicke uns daher seinen neuen Stundenplan zu.

5 Diskussion

Ausgangspunkt unseres Beitrags war die empirische Feststellung einer zunehmenden gleichzeitigen Anwesenheit mehrerer pädagogischer Akteur:innen im schulischen Unterricht (Lütje-Klose et al. 2024). Diese als multiprofessionelle Kooperation gerahmte Konstellation wird als wesentliches Merkmal inklusiver Schulentwicklung beschrieben (Lütje-Klose und Urban 2014) und stellt zugleich eine Anforderung an die Koordination von Zuständigkeiten (Kunze 2016) beziehungsweise ein zu lösendes Problem für die Lehrkräfte dar (Arndt und Werning 2016). Dieses wird insbesondere dann in der Relationierung von Regel- und Sonderpädagogik verortet, wenn diese als personalisiert-additive Serviceleistung (Reiser 1998) in Form einer kindbezogenen Zuständigkeit als Entlastung gerahmt wird (Grummt 2019), da einer solchen Organisation der Zuständigkeit stigmatisierendes und exkludierendes Potenzial zugeschrieben wird (Widmer-Wolf 2018). Wir haben vor diesem Hintergrund empirisch ausgeleuchtet, inwiefern Kooperation über die chronologische Eigenlogik der zeitlichen Strukturiertheit von Unterricht beschrieben werden kann, inwiefern unterschiedliche Modi von Zeitlichkeit (Chronos und Rhythmus) für Kooperation konstitutiv sind und inwiefern »Zuständigkeit« an Zeitlichkeit gebunden oder über diese hervorgebracht wird.

Kooperation und Zeit

Für die Beschreibung von Kooperation aus zeitperspektivischer Sicht haben wir, anlehnd an Tremlys (1999) systemtheoretischer Auslegung, begrifflich mit unterschiedlichen Temporalstrukturen gearbeitet: Der Begriff Chronos bildet eine lineare und terminierte Zeitstruktur ab. Durch die Unterscheidung »vorher-nachher« werden Zeiträume festlegbar, die der Koordination und Synchronisierung dienen. Der Begriff Rhythmus bezeichnet die Eigenzeit des biologischen Systems und verweist etwa auf unterschiedliche Tempi und Aufmerksamkeitsverläufe.

Die Organisation von Schule und Unterricht impliziert den Gebrauch einer chronologischen Zeitstruktur. Diese ermöglicht und erfordert eine Koordination und Synchronisation der Eigenzeiten anwesender Akteur:innen. In unserem empirischen Material wird dies im Stundenplan des Sonderpädagogen sichtbar: So sind in diesem nicht nur die Stundenzeiten und Fächer, sondern auch die Namen von Klassen und Lehrpersonen vermerkt. Es werden also die Eigenzeiten von Sonderpädagoge, Klasse und von Fach- und Klassenlehrperson koordiniert. Über den Code ISR sind die Eigenzeiten spezifischer Schüler:innen sowohl an die Lektionsstruktur als auch an die Eigenzeit des Sonderpädagogen gekoppelt.

Diese Koordination und Synchronisation lassen sich auch im Hinblick auf Kooperation als gemeinsame Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen im Unterricht beleuchten. Unterricht findet unter der Bedingung eines gemeinsamen Chronos statt, der zunächst über das Zeitfenster der Lektion festgelegt wird und die Anwesenheit aller pädagogischen Akteur:innen sicherstellt. Innerhalb der Lektion werden weitere Zeitfenster eingerichtet. Wie wir beschrieben haben, markiert die Fachlehrperson im Sportunterricht weitere Anfangs- und Endpunkte, indem sie durch Pfliffe Beginne und Ende von Spielphasen signalisiert. Diese Zeitsegmente erfordern eine fortlaufende Aktualisierung der Koordination. Kooperation im Unterricht erscheint in unserem empirischen Material daher als geteilte Orientierung an einem gültigen Chronos. Die anwesenden pädagogischen Akteur:innen setzen sich so zueinander ins Verhältnis, dass dessen Gültigkeit nicht infrage gestellt wird.

Trotz dieser Ausrichtung an einer Gleichzeitigkeit erscheint Kooperation auch als Bearbeitung von Ungleichzeitigkeit: Dies wird an der Interaktion der Schullassistentin mit Miranda deutlich, in welcher diese Mirandas Eigenzeit (Rhythmus) berücksichtigt. Mit Bezug auf das Konzept der Crip Time lesen wir diese Interaktion als temporäre Suspendierung des hegemonialen unterrichtlichen Chronos und als Bearbeitung dessen konstitutiver Wirkung auf die Hervorbringung und Deutung von kindlichen Eigenzeiten als normabweichende.

Als Bearbeitung von Ungleichzeitigkeit lässt sich auch das vorzeitige Verlassen der Turnhalle des Sonderpädagogen deuten. Indem der Sonderpädagoge seine zeitliche

Kopplung an die Klasse situativ löst, verschiebt er seine Arbeitszeit innerhalb des schulischen Chronos und ordnet sie neu zu.

(Sonderpädagogische) Zuständigkeiten

Der Stundenplan macht Zuständigkeiten deutlich, indem er die Eigenzeit des Sonderpädagogen an Klassen, Fächer oder Personen koppelt. Damit bekräftigt unsere Analyse die Relevanz der Klärung von Zuständigkeiten für Kooperation (Kunze 2016). In unseren Daten zeigt sich aber auch, dass im Unterricht eine weitere Aufteilung der Zuständigkeiten für Schüler:innen zu beobachten ist (Blasse 2024). Die im Stundenplan festgelegten Kopplungen werden im Unterricht in verschiedenen Zeitsegmenten aktualisiert und neu abgestimmt. Kooperation wird in der Folge auch über eine gewisse Variabilität der Zuständigkeiten konstituiert, indem die im Stundenplan fixierten Kopplungen nicht strikt beibehalten werden.

Wenngleich die Relationierung von Sonder- und Regelpädagogik in der Lektionsstruktur des Stundenplans des Sonderpädagogen als personalisiert additiv angelegt ist, zeigt sich im unterrichtlichen Vollzug eine zeitliche Rejustierung dieser Kopplung: In den beobachteten Zeitsegmenten wird die kindbezogene Zuständigkeit situativ flexibilisiert und nimmt Züge einer stärker institutionalisiert-systemischen Serviceleistung an (Reiser 1998; Grummt 2018; Willmann und Bärmig 2020).

In Bezug auf die sonderpädagogische Zuständigkeit und deren zeitliche Bedingtheit wird im ethnografischen Material eine strukturelle Zeitknappheit sichtbar: Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit des Sonderpädagogen ist im Stundenplan ausgewiesen. Die Angabe der Lektionen im Plan macht ihre ungleiche Verteilung auf Klassen und ihre Begrenzung sichtbar. Zeit erscheint so nicht nur als knappe Ressource (Görtler 2022), sondern zugleich als verrechenbare und verteilbare Größe. Im vorliegenden Fall wird sie vom Sonderpädagogen über Klassen hinweg bilanziert und gerecht zu verteilen versucht.

In der Feldbeobachtung wird die Orientierung an einer sinnvollen Nutzung von Zeit (Breidenstein und Rademacher 2013) deutlich, indem die für das Fach »Sport« vorgesehene Zeit zunächst als mögliche »Verschwendung« einer ohnehin begrenzten Ressource problematisiert wird. In der in der E-Mail kommunizierten späteren Verschiebung der Lektion zeigt sich dann, wie die fachliche Orientierung an einem Fach gegenüber der personenbezogenen, im Modus von ISR codierter Zuständigkeit als weniger bindend gewichtet wird. Die Nutzung von Zeit ist an hierarchisierbaren Fächern orientiert, welche auf eine Beschränkung der fachlichen Zuständigkeit des Sonderpädagogen hinweisen.

Zur von Helsper festgestellten Notwendigkeit, dass sich die sonderpädagogische Profession »als professionelle Expert:innen neu zu erfinden« (2021, 265) habe, lässt sich auf der Grundlage unseres fokussierten, beobachtenden Einblicks in den gemein-

samen Vollzug von Unterricht und der Analyse des Stundenplan allenfalls vorsichtig festhalten: Für die Profession ist nach wie vor das Verhältnis zur Regelpädagogik konstitutiv. Dies zeigt sich in der zeitlichen Kopplung an Klassen und an Fächer, deren Hauptverantwortung jedoch bei Klassen- und Fachlehrpersonen liegt, während die sonderpädagogische Zuständigkeit nach wie vor an Schüler:innen (deutlich am Code ISR) gekoppelt ist. In der beobachteten Sportlektion wird aber auch eine situative Überschreitung und Rejustierung dieser Relationierung sichtbar. Die im Stundenplan festgelegte und über Zeit bindend gemachte Kopplung an eine Schülerin wird durch die Interpretation von Zuständigkeit als »Beobachtung des Sozialen« nicht-personenbezogen interpretiert. Dennoch verbleibt sie in der sonderpädagogischen Verantwortung. In der Sportlektion und auch in der Aussage des Sonderpädagogen, dass seine Anwesenheit dort eine Verschwendung sei, deutet sich außerdem an, dass gewisse Fächer ein- und andere ausgeschlossen werden. Dies lesen wir vor dem Hintergrund der im Beitrag eingenommen zeitsoziologischen Perspektive als Ausdruck dessen, dass sich die Neuerfindung der »professionellen Expertise« auch im Zusammenhang mit Zeitstrukturen vollzieht und nicht unabhängig davon zu denken ist.

Unser Anliegen war es, Kooperation nicht nur als soziales Geschehen von anwesenden Akteur:innen zu beleuchten, sondern auch deren Eingebundenheit in zeitliche Ordnungen herauszuarbeiten. Dabei haben wir das Soziale insofern »zum Sprechen gebracht« (Hirschauer 2001), als wir nicht ausschließlich Gesprochenes zum Gegenstand der Analyse gemacht haben, sondern auch im Stundenplan und in räumlichen Positionierungen als »stumme« Marker des Sozialen aufgeführte Relationierungen herausgearbeitet haben.

Unsere Analyse basiert auf einem begrenzten Zeitausschnitt und auf einer spezifischen Konstellation multiprofessioneller Kooperation. Die hier entwickelten Ergebnisse sind daher als vorläufige Anhaltspunkte für eine Theoretisierung der zeitlichen Konstitution von Kooperation zu verstehen. Ihre analytische Tragfähigkeit bedarf der weiteren Ausarbeitung und Überprüfung in vergleichenden und kontrastierenden Fallanalysen.

Anmerkungen

- 1 <https://dista.uniability.org/glossar/crip-time/>.
- 2 Das Forschungsprojekt INSIGHT (Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität) untersucht ethnografisch, wie sich die Profession Sonderpädagogik im Vollzug pädagogischer Praxis hervorbringt.
- 3 Die Teilnahme erfolgte auf informierter Grundlage und mit Zustimmung der Beteiligten.
- 4 Um die Anonymität zu gewährleisten, haben wir folgende Änderungen am Originaldokument vorgenommen: Namen der Klassen- und Fachlehrpersonen ersetzt durch ihre Funktionen (KLP und FLP), Klassennamen anonymisiert, im Stundenplan am Dienstag markierte schulexterne Verpflichtungen gelöscht.

- 5 NMG: Natur Mensch Gesellschaft; MU: Musik; MI: Medien und Informatik; RKE: Religion, Ethik, Kultur.
- 6 <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-besonderer-bildungsbedarf.html#-1294703765>.
- 7 Während Schulbegleitungen in Deutschland in der Regel als sozialrechtliche Maßnahme gelten und als Einzelfallhilfe gewährt werden, welche ausschließlich kindbezogen sind (Thiel 2017), ist die Funktion der Klassen- oder Schulassistenten in der Schweiz eine von den Schulen organisierte pädagogische Maßnahme. Diese kann einzelfallbezogen oder – wie im hier vorliegenden Fall – auf die ganze Klasse ausgerichtet sein.
- 8 <https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/wil/schule-sonderpaedagogik-wird-immer-teurer-wiler-und-toggenburger-kantonsraete-fordern-alternativen-zur-regelklasse-ld.2788471>.

Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin, und Rolf Werning. 2016. »Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung«. In *Schulische Inklusion*, hrsg. v. Vera Moser und Birgit Lütjke-Klose. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 62). Weinheim: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17178>.
- Bennewitz, Hedda. 2015. »Doing School. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive«. In *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*, hrsg. v. Karin Bräu und Christine Schlickum, 35–47. Opladen: Barbara Budrich.
- Blasse, Nina. 2024. *Die heterogene Lehrgruppe: Unterricht im Anspruch von Inklusion. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung. UTB Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften 3979, 3.*, überarb. Aufl. Tübingen/München: UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838552873>.
- Breidenstein, Georg, und Sandra Rademacher. 2013. »Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht«. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3): 336–56. <https://doi.org/10.25656/01:11941>.
- Budde, Jürgen. 2013. »Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung«. In *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*, hrsg. v. Jürgen Budde, 169–85. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_8.
- Budde, Jürgen. 2018. »Differenzierungspraktiken im Unterricht«. In *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*, hrsg. v. Matthias Prose und Kerstin Rabenstein, 137–52. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dederich, Markus, und Anja Tervooren. 2024. »Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. Prolegomena eines un/bekanntenen Forschungsfelds«. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (1): 59–79. <https://doi.org/10.3262/ZP2401059>.
- Dellwing, Michael, und Robert Prus. 2012. *Einführung in die interaktionistische Ethnografie: Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elias, Norbert. 2021. *Über die Zeit*, 13. Aufl. Arbeiten zur Wissenssoziologie 2. Berlin: Suhrkamp.
- Fuhrmann, Laura, und Eike Wolf. 2024. »Zur Konstitution der Schulklasse. Praxis- und strukturelle Perspektiven auf Aggregatzustände der Klasse zwischen Organisation und Interaktion«. In *Die Schulklasse – kein Gegenstand qualitativer Schulforschung? Theoretische*

- Perspektiven, empirische Einblicke und methodologische Diskussionen zur Konstitution der Schulklasse*, hrsg. v. Kerstin Rabenstein und Lars Wicke. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6128-02>.
- Görtler, Michael. 2022. »Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns am Beispiel der Erziehung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 17 (3): 387–92. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i3.09>.
- Grosche, Michael, Anne Piezunka und Tina Schaffus. 2017. »Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden«. *Unterrichtswissenschaft* 45 (4): 207–22.
- Grummt, Marek. 2018. »Kritische Sonderpädagogik in inklusionsorientierten Schulen«. In *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*, hrsg. v. Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder und Richard Wimberger, 169–75. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grummt, Marek. 2019. *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Studien Zur Schul- und Bildungsforschung Ser.*, v. 78. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. 2010. *Ethnography. Principles in Practice. An Informa Business*, 3. ed., reprinted. London: Routledge.
- Helsper, Werner. 2021. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Bd. 1, hrsg. v. Cathleen Grunert. Opladen Toronto: Barbara Budrich.
- Hirschauer, Stefan. 2001. »Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung«. *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6): 429–51.
- Kelle, Udo. 2005. »Emergence« vs. »Forcing« of Empirical Data? A Crucial Problem of »Grounded Theory: Reconsidered«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6 (2). <https://doi.org/10.17169/FQS-6.2.467>.
- Kunze, Katharina. 2016. »Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion.« In *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, hrsg. v. Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein, Anna Schütz, 261–77. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lütje-Klose, Birgit, und Melanie Urban. 2014. »Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung«. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (2): 112–23. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>.
- Lütje-Klose, Birgit, Elke Wild, Sandra Grüter et al. 2024. *Kooperation in Inklusiven Schulen: Ein Praxis-Handbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Bielefeld: transcript.
- Niediek, Imke. 2022. »Time – Timing – Out of Time? Auswirkungen temporaler Herausforderungen auf die sozialen Beziehungen unterstützt kommunizierender Jugendlicher«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 17 (3): 281–95. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i3.02>.
- Quante, Alina, und Claudia Urbaneck. 2021. »Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften«. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 3 (1). <https://doi.org/10.21248/qfi.61>.
- Reh, Sabine, Kerstin Rabenstein, und Till-Sebastian Idel. 2011. »Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive«. In *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*,

- hrsg. v. Wolfgang Meseth, Matthias Proske, und Frank-Olaf Radtke, 209–22. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reiser, Helmut. 1998. »Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen«. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (2): 46–54.
- Samuels, Ellen. 2017. »Six Ways of Looking at Crip Time«. *Disability Studies Quarterly* 37 (3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i3.5824>.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2012. »Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung«. In *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*, hrsg. v. Sabine Schmidt-Lauff, 11–60. Münster, New York, München Berlin: Waxmann.
- Thiel, Sylvia. 2017. »Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten«. In *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis*, 1. Aufl., hrsg. v. Marian Laubner, Bettina Lindmeier, und Anika Lübeck. Pädagogik, 28–36. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Tremel, Alfred K. 1999. »Rhythmus, Chronos, Kairos. Formen pädagogischer Zeiterfahrung«. In *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Pädagogische Anthropologie* 8, hrsg. v. Johannes Bilstein, Gisela Miller-Kipp, und Christoph Wulf. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wernet, Andreas. 1999. »Zeit als schulischer Handlungsrahmen: Befunde und schultheoretische Implikationen«. In *Das Schulfach als Handlungsrahmen: vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Bildung und Erziehung Beiheft* 7, hrsg. v. Ivor Goodson, Stefan Hopmann, und Kurt Riquarts, 209–28. Köln Weimar Wien: Böhlau.
- Widmer-Wolf, Patrik. 2018. »Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen«. In *Handbuch schulische Inklusion: utb Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik 4959*, 1. Aufl, hrsg. v. Tanja Sturm und Monika Wagner-Willi, 298–318. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838549590>.
- Willmann, Marc, und Sven Bärmig. 2020. *Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko: Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Der Autor und die Autorin

Daniel Hofstetter, Prof. Dr., ist Professor für Professionalisierung und Kompetenzentwicklung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen inklusionsorientierte Professionalität sowie im Zusammenspiel schulischer Differenzkonstruktionen und sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten. Weitere Informationen unter: <https://www.hfh.ch/person/daniel-hofstetter>

Kontakt: Prof. Dr. Daniel Hofstetter, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Professionalisierung und Systementwicklung, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich; E-Mail: daniel.hofstetter@hfh.ch

Annette Koechlin, MSc, ist Senior Lecturer an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind kasuistische Formate Berufspraktischer Studien sowie Videographie pädagogischer Praktiken. Weitere Informationen unter: <https://www.hfh.ch/person/annette-koechlin>

Kontakt: Annette Koechlin, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Institut für Professionalisierung und Systementwicklung, Schaffhauserstrasse 239, CH-8050 Zürich; E-Mail: annette.koechlin@hfh.ch

Zu wenig Zeit für viele Aufgaben

Zeitökonomie als Strategie von Schulleitung

Ulrich Iberer & Robin Rox

Journal für Psychologie, 34(1), 152–176

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-152>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Im schulischen Alltag bleibt zunehmend weniger Zeit. Beschleunigung, administrative Verdichtung und wachsende Ansprüche führen dazu, dass Lehrkräfte und Schulleitungen Zeit nicht nur als objektiven Faktor, sondern auch als subjektiv belastende Größe erleben. Der Beitrag geht der Frage nach, welche psychologischen Mechanismen dazu beitragen können, dass Zeit nicht nur als begrenzende Gegebenheit, sondern auch als aktiv gestaltbare Ressource in der Schulleitung erlebt wird. Theoretisch erfolgt eine interdisziplinäre Betrachtung. Empirisch basiert der Beitrag auf einer qualitativen Studie an einer Schule in Baden-Württemberg. Lehrkräfte schildern Gleichzeitigkeit und Unvorhersehbarkeit schulischer Anforderungen als zentrale Belastung und wünschen sich mehr Zeitsouveränität. Abschließend werden Ansätze für ein zeitsensibles Schulmanagement diskutiert.

Schlüsselwörter: Zeitökonomie, Arbeitsbelastung, Zeitsouveränität, Schulorganisation, Führung

Too little time for too many tasks

Time management as a strategy for school principles

In the daily routine of schools, time is becoming an increasingly scarce resource. Acceleration, administrative consolidation and growing demands mean that teachers and school principals experience time not only as an objective factor, but also as a subjective burden. This article explores the psychological mechanisms that can contribute to time being experienced not only as a limiting factor, but also as a resource that can be actively shaped in school leadership. Theoretically, an interdisciplinary approach is taken. Empirically, the article is based on a qualitative study at a school in Baden-Württemberg (Germany). Teachers describe the simultaneity and unpredictability of school requirements as a major burden and wish for more control over their time. Finally, approaches for time-sensitive school leadership are discussed.

Keywords: time management, workload, time sovereignty, school organisation, school leadership

1 Ausgangssituation: Zeit als knappe Ressource im schulischen Kontext

Die Schule als Organisation folgt seit jeher festen zeitlichen Strukturen. Unterrichtsstunden, institutionalisierte Pausen sowie Wochen- und Schuljahresrhythmen geben den Rahmen vor. Gleichzeitig unterliegen diese Strukturen einem Wandel, der durch gesellschaftliche Beschleunigungsprozesse, die Digitalisierung und eine administrative Verdichtung bedingt ist. Schulleitungen und Lehrkräfte sehen sich in zunehmendem Maße mit einer schnellen Abfolge sich überlagernder Aufgaben konfrontiert. Die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit verschwimmen, da Kommunikation und Erreichbarkeit längst über den Unterrichts- bzw. Schultag hinausreichen. Zeit wird damit nicht nur objektiv knapp, sondern auch subjektiv als Mangel empfunden (Raacke 2018). So müssen Lehrkräfte und Schulleitungen fortlaufend entscheiden, wie sie mit der zur Verfügung stehenden knappen Zeit bestmögliche Bildungsarbeit leisten und zunehmend weitere Aufgaben bewältigen können. Zeit wird zur limitierenden Ressource, im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Zielen, betrieblicher Effizienz und eigenen Bedürfnissen. Die Akteure stehen vor der Herausforderung, in begrenzter Zeit immer komplexere Anforderungen zu erfüllen. In dieser Situation manifestiert sich Zeit als ein knappes Gut und avanciert zu einem zentralen Gegenstand schulischer Steuerungsprozesse (Görtler 2022).

Für Schulleitungen ergibt sich daraus eine doppelte Relevanz: Zum einen sind sie selbst von dieser Verdichtung betroffen, zum anderen tragen sie die Verantwortung für die Organisation von Zeitressourcen ihres Kollegiums. Zeitmanagement wird somit zu einer elementaren Führungsaufgabe. Fehlende Planbarkeit und ständige Unterbrechungen gelten als Hauptfaktoren beruflicher Erschöpfung und wirken sich langfristig demotivierend aus (Findlay 2015; Iberer und Stricker 2017). Studien weisen darauf hin, dass subjektiv empfundene Zeitnot häufig eine stärkere Belastung darstellt als die objektiv messbare Arbeitszeit (Kleiner 2014). Dies legt nahe, dass die Betrachtung von Zeit im Schulkontext nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht erfolgen muss.

Der schulische Alltag ist geprägt von widersprüchlichen Erwartungen: Einerseits ist ein Anstieg der Ansprüche an Individualisierung, Inklusion und Beziehungsarbeit zu verzeichnen, d.h. Aufgaben, die insbesondere Zeit erfordern. Andererseits sollen Lehrkräfte effizienter und flexibler arbeiten. Dieses Paradoxon führt zu einem Gefühl permanenter Überforderung, das als Ausdruck struktureller Zeitknappheit interpretiert

tiert werden kann (Raacke 2018). Hinzu kommt, dass Zeit an Schulen auf mehreren Ebenen verhandelt wird: als individuelle Arbeitszeit, als organisatorische Planungsgröße und als kulturelles Symbol für Wertschätzung. Die Art und Weise, wie eine Schule mit Zeit umgeht – ob sie Puffer zulässt, Prioritäten transparent macht und Erholung ermöglicht – spiegelt ihre Organisationskultur wider. Eine »zeitsensible Pädagogik« (Schmidt-Lauff 2014, 123) zeichnet sich dadurch aus, dass sie Zeit nicht nur verteilt, sondern auch gestaltet.

Die folgenden Ausführungen thematisieren diese Spannungsfelder und untersuchen, wie Zeit im schulischen Kontext als begrenzte und gleichzeitig gestaltbare Ressource verstanden werden kann. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Schulen – insbesondere durch ihre Leitungsverantwortlichen – den Umgang mit Zeit strategisch so steuern können, dass pädagogische Qualität, Arbeitszufriedenheit und organisatorische Stabilität in Einklang gebracht werden. Zeit wird nicht nur als Arbeitsbedingung, sondern auch als zentrales Element schulischer Kultur betrachtet: Sie spiegelt Prioritäten, Machtverhältnisse und Wertvorstellungen wider. Eine bewusste Zeitgestaltung kann somit als Ausdruck professioneller Schulentwicklung verstanden werden.

Die theoretischen Überlegungen werden durch eine qualitative Studie an einer Schule in Baden-Württemberg empirisch vertieft. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Lehrkräfte und Schulleitung Zeitnot erleben, welche Strategien sie im Umgang mit begrenzten Zeitressourcen entwickeln und inwiefern organisationale Strukturen diese Prozesse unterstützen oder behindern. Der qualitative Zugang soll es ermöglichen, subjektive Erfahrungen mit organisationalen Bedingungen in Beziehung zu setzen und die Zeitlogik schulischer Arbeit aus der Perspektive der Beteiligten sichtbar zu machen.

2 Theoretische Grundlagen der Zeitökonomie

Eine der ersten zeitökonomischen Betrachtungen im Schulkontext wurde von Harry B. Wilson (1914) vorgetragen. Er betonte, dass die effiziente Nutzung von Zeit im Bildungswesen nicht nur eine organisatorische, sondern vor allem eine pädagogische Verantwortung der Schule sei. Zeit könne entweder dadurch »ökonomisiert« werden, dass in derselben Zeit eine höhere Lernleistung erzielt oder dieselbe Leistung in kürzerer Zeit erbracht wird. Darüber hinaus forderte er dazu auf, Ineffizienzen systematisch zu beseitigen, um Zeit als gestaltbare Ressource im Unterricht zu verstehen. Seine Überlegungen markieren einen der frühesten Ansätze zu einer zeitökonomischen Schul- und Unterrichtsforschung, indem er Fragen von Effizienz, Lehrerarbeit und pädagogischer Zweckmäßigkeit in Beziehung setzt. Die folgenden Betrachtungen sollen diesen ersten Blick weiten und das Thema mehrdimensional erschließen.

2.1 Zeit als interdisziplinäre Kategorie

a) Mathematisch-physikalischer Zeitbegriff

Aus naturwissenschaftlicher Perspektive wird Zeit als eine messbare Größe definiert. Die absolute Zeit zeichnet sich durch eine metrische Struktur aus. Diese bildet nicht nur einen universellen Zeitmaßstab, auf den alle Vorgänge bezogen werden können, sondern legt auch einen geordneten zeitlichen Ablauf fest. Mithilfe dieser Zeitstruktur können Ereignisse in ein Vorher-Nachher oder Gleichseins-Verhältnis gesetzt und ihre Abfolge und Dauer beschrieben werden, ohne dass der eigentliche Inhalt berücksichtigt wird. Aufgrund ihres homogenen, linearen und quantifizierbaren Charakters bildet die absolute Zeit die Grundlage moderner Organisationslogiken und betriebswirtschaftlicher Steuerungsmechanismen (Schulte 1996). Das Ordnungspotenzial der Zeit wird immer dann genutzt, wenn Abläufe in einer Organisation zeitlich abgebildet oder gestaltet werden sollen. In vielen Bildungseinrichtungen zeigt sich dieses Verständnis in der minutiösen Strukturierung des Unterrichts und der administrativen Abläufe. Die Uhrzeit bestimmt, wann gelehrt, gelernt, pausiert und abgeschlossen wird. Diese objektive Zeitordnung schafft Orientierung und Vergleichbarkeit, reduziert zugleich aber auch den Gestaltungsspielraum individueller Bildungsprozesse (populär kritisiert z. B. von Ruppner 2025). Bei dieser Betrachtung ist die begrenzte Verfügbarkeit der Ressource Zeit leitend und zeigt damit eine wesentliche ökonomische Dimension. Der mathematisch-physikalische Zeitbegriff bildet die Grundlage für das gesellschaftliche Zeitverständnis, gibt Orientierung im Alltag und beeinflusst das menschliche Handeln und Denken (Geißler 2012).

b) Sozialer Zeitbegriff

Soziologische Ansätze begreifen Zeit als eine soziale Konstruktion (beispielhaft Sorokin und Merton 1937). Soziale Zeit bezieht sich auf bestimmte soziale Praktiken, Rituale und Erwartungen und stellt somit einen Bezug zu Gruppen und deren Handlungen her. Diese Zeiträume und Zeitpunkte dienen den Mitgliedern sowohl zur Orientierung als auch als Handlungsanleitung. Zeitstrukturen verweisen auf spezifische Konzeptionen von *Zeitverhältnissen*, die dann über gesellschaftliche Beschleunigungseffekte einen massiven Einfluss auf das vorherrschende Zeitverständnis (Zeitgeist) haben (Herrmann 2008; Reckwitz 2017). Auch *Schulzeit* ist in diesem Sinne ein kulturell und institutionell hergestelltes System von Rhythmen, Regeln und Routinen. Jede Schule erzeugt ihren eigenen Zeitmodus. Diese soziale Zeit reguliert Zugehörigkeit, Verantwortung und Kommunikation (Duncheon und Tierney 2013). Wer über Zeit verfügt, übt Macht aus; wer keine Zeit hat, erfährt Abhängigkeit. Zeit wird so zum Aushandlungsobjekt

innerhalb schulischer Hierarchien zwischen Kollegium, Schulleitung, Verwaltung und weiteren Akteuren.

c) Psychologischer Zeitbegriff

Der psychologische Zeitbegriff bezieht sich auf die Wahrnehmung und das subjektive Erleben von Zeit. Grundlage hierfür ist das Bewusstsein für die Dauer von Ereignissen sowie die Fähigkeit, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu unterscheiden. Aufgrund der Variabilität des subjektiven Zeiterlebens ist es jedoch nicht möglich, eine allgemeingültige Maßeinheit für die psychologische Zeit festzulegen. Das subjektive Zeitempfinden hängt von verschiedenen Faktoren ab. Hierzu zählen individuelle Alterungs- und Reifungsprozesse, Erfahrungen, aktuelle Befindlichkeiten sowie soziokulturell geprägte Erwartungen und Erinnerungen. Auch das soziale Umfeld kann das individuelle Zeitempfinden beeinflussen (Wittmann 2013a, populär 2013b).

Das Gefühl, die eigene Zeit nicht kontrollieren zu können, gilt als ein Faktor für Stress und Überbeanspruchung (Sauer und Kratzer 2007). Das Erleben von Zeitdruck, oft verstärkt durch hohe Arbeitsanforderungen und knappe Terminfristen, kann zur Beschleunigung des subjektiven Zeitflusses führen. Langeweile, die häufig aus monotonen Tätigkeiten oder erzwungenem Nichtstun resultiert, bewirkt hingegen eine paradoxe Dehnung der empfundenen Zeit. Die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung und sinnvollen Allokation der eigenen Zeit ist daher ein zentraler psychologischer Schutzfaktor gegen Burnout und Demotivation (Guthier et al. 2020).

Die im beruflichen Kontext weit verbreitete Wahrnehmung, andere hätten die eigene Zeit gewissermaßen verschwendet, zeigt, wie sehr das subjektives Zeitempfinden mit dem Gefühl von Kontrolle und Sinnhaftigkeit verknüpft sein kann. Die Erfahrung, dass die verfügbare Zeit nicht in adäquater Weise genutzt wird oder durch externe Faktoren – wie ineffiziente Prozesse, unklare Prioritäten oder mangelnde Wertschätzung – beeinträchtigt wird, führt bei den Betroffenen häufig zu einem Gefühl der Ohnmacht oder sogar zu Frustration (Holtz et al. 2024). Langfristig kann dies zu Stress, Demotivation oder einem gestörten Verhältnis zur eigenen Arbeit führen (Landivar et al. 2025). Interessanterweise wird Zeitverschwendung nicht nur als objektiver Verlust, sondern vor allem als emotionale Belastung erlebt. Die Diskrepanz zwischen der eigenen Erwartung an produktive Zeitznutzung und der Realität – etwa durch unvorhergesehene Unterbrechungen oder unfreiwillige Wartezeiten – kann zu einem Gefühl des Kontrollverlusts über die eigene Zeit führen. In solchen Momenten wird die psychologische Zeit als besonders intensiv wahrgenommen: Minuten können sich wie Stunden anfühlen, während umgekehrt angenehme oder fokussierte Tätigkeiten die gelebte Zeit verdichten.

d) Pädagogischer Zeitbegriff

Lernen vollzieht sich in Prozessen, die Dauer, Wiederholung und Reflexion erfordern. Schmidt-Lauff (2010, 2014, 2019) beschreibt Zeit als pädagogische Kategorie: Bildung vollzieht sich im Zeitverlauf, im Wechsel von Spannung und Entspannung, von Lernen und Innehalten. Pädagogische Professionalität zeichnet sich durch die Kompetenz aus, Zeiträume für Lernprozesse zu eröffnen und zu gestalten. Dabei stehen Effizienz und Zweckmäßigkeit in einem Spannungsverhältnis zu Muße und Prozesshaftigkeit. Für Lehrende bedeutet dies, zwischen äußerem Zeitdruck und innerem Bildungstempo zu vermitteln – eine Gratwanderung, die zunehmend zur Kernkompetenz pädagogischen Handelns wird (Oelkers 2012).

Die interdisziplinäre Betrachtung verdeutlicht, dass Zeit ein vielschichtiges und mehrdimensionales Phänomen darstellt. Sie konstituiert ein komplexes Beziehungsgeflecht aus objektiven Strukturen, kulturspezifischen Rhythmen und subjektiven Empfindungen, welches das pädagogische Handeln tiefgreifend prägt. Die Herausforderung für Akteure im Schulbereich besteht darin, die Ordnungsfunktion der messbaren Zeit mit der Prozesshaftigkeit der sozialen sowie der Subjektivität der psychologischen Zeit in Einklang zu bringen.

2.2 Zeit als organisationale Ressource

Mit Blick auf die hier betrachtete Zielgruppe, den Leitungsverantwortlichen in Schulen, bildet Zeit eine signifikante ökonomische Größe. In der Theorie der Ressourcenorientierung (Reuter 2011) wird sie als immaterielle Ressource klassifiziert. Im Unterschied zu materiellen Ressourcen lässt sie sich jedoch nicht speichern, sondern lediglich nutzen. Ihre Wirkung entsteht erst durch menschliches Handeln, durch Koordination, Planung und Priorisierung. Organisationen, die Zeit nicht bewusst managen, provozieren Ineffizienzen, Kommunikationsstörungen und unproduktive Routinen. Zeitmanagement ist somit nicht nur eine individuelle Aufgabe, sondern auch eine strukturelle Führungsfunktion (Bronner und Frohnen 2024).

Der Begriff »Zeitökonomie« entstammt wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtungen. Jürgen P. Rinderspacher definierte ihn in den 1980er-Jahren »als Charakteristikum, [...] daß die [...] zur Verfügung stehende Zeit, sofern sie ökonomisch verwertbar ist, auch verwerten soll und mehr noch: Daß die ökonomisch verwertbare Zeit möglichst vermehrt werden soll« (Rinderspacher 1982, 124). Entscheidend ist dabei die bewusste Gestaltung der Zeitznutzung und nicht nur deren Verkürzung. Rinderspacher hebt den Effekt der »Infinitesimalisierung von Zeit« hervor: Mit zunehmender Produktivität steigt der Wert jedes einzelnen Moments (nach Heuwinkel 2021, 241). Zeit

wird immer dichter genutzt, ihre Intervalle werden kleiner und ihre Planung wird immer präziser. Dies kann jedoch in paradoxen Effekten resultieren, wie dem sogenannten »Rebound-Effekt«: Effizienzgewinne erzeugen neue Aktivitäten, die wiederum Zeit in Anspruch nehmen. Auch wenn organisatorische Abläufe optimiert werden, entsteht keine echte Entlastung, solange frei gewordene Zeit sofort wieder verplant wird.

Röttger (2004) zeigt in seinen Analysen, wie sich eine handlungstheoretisch fundierte Zeit- und Werttheorie deuten lässt. Das ökonomische Prinzip des Strebens nach Effizienz steht demnach keineswegs in Widerspruch zu sozialen Prinzipien wie Gerechtigkeit und Solidarität, sondern erfüllt vielmehr eine wesentliche gesellschaftliche Funktion. Diese Position wird jedoch zunehmend als eine einseitig kapitalistische Betrachtung kritisiert. Alternative Konzepte zur Zeitökonomie zielen auf eine Neugestaltung ökonomischer und sozialer Beziehungen ab, beispielsweise in Vorschlägen zu Degrowth und Kreislaufwirtschaften (Zaimakis 2018; Rockhill 2019; Charonis 2021). Sie stellen das vorherrschende Paradigma der unbegrenzten Möglichkeit der Steigerung von Zeiteffizienz infrage und schlagen stattdessen Modelle vor, die auf Nachhaltigkeit und Ressourcenschonung abzielen.

In Bildungseinrichtungen beeinflusst maßgeblich die Arbeitsleistung der Lehrkräfte die Qualität der Bildungsprozesse. Ökonomisch betrachtet manifestiert sich Zeit in Bildungsorganisationen wie Schulen oder Hochschulen vor allem in Form von Deputaten (definierten Unterrichtsverpflichtungen), die als Budgetäquivalent für personale und finanzielle Ressourcen fungieren. Dabei ist es entscheidend, zwischen dem institutionellen Zeitmanagement und der individuellen Zeitsouveränität der Lehrkräfte zu unterscheiden. Ein solch differenzierter Ansatz muss über reine Vorgaben zur Zeitverwendung hinausgehen: Schulen stehen vor der Herausforderung, ihre interne Zeitdynamik – als Rahmen für Lehr-Lern-Prozesse – mit externen Vorgaben wie rechtlichen Bestimmungen oder gesellschaftlichen Rhythmen in Einklang zu bringen. Nur so lassen sich die komplexen Aushandlungs-, Gestaltungs- und Synchronisationsprozesse verstehen, die Zeit in Bildungseinrichtungen prägen (Schwarz 2019).

2.3 Zeitökonomie im Kontext Schule

Der zeitökonomische Ansatz im schulischen Umfeld fußt auf der Prämisse, dass das pädagogische Handeln der Lehrkräfte, die wertvolle und professionelle Zeitressourcen einbringen, durch persönliche Entscheidungen und Verantwortlichkeiten geprägt sein muss. Die didaktische und methodische Freiheit ist Voraussetzung, um den verfassungsgemäßen Bildungsauftrag zu erfüllen (Krautz 2019).

Die organisationale Funktion von Zeitökonomie im Schulkontext lässt sich auf zwei Hauptebenen beschreiben:

- Optimierung der Belastung: Zeitökonomische Methoden dienen der Optimierung sowohl der tatsächlichen (objektiven) Arbeitszeitbelastung als auch des subjektiven Zeitempfindens der Lehrkräfte. Dies zielt darauf ab, den Fokus der Lehrkräfte wieder auf die primären Unterrichts- und Bildungsprozesse zu lenken und somit die bestmögliche Bildung mit den verfügbaren Zeitressourcen zu gewährleisten.
- Gestaltung der Schulorganisation: Zeitökonomische Methoden zielen auf die optimale Gestaltung des Schulalltags für alle Beteiligten ab. Hierzu gehört die Ablauforganisation von Kerntätigkeiten, z. B. in Form von Prozessbeschreibungen oder Stundenplänen.

Zeitökonomische Strategien und Maßnahmen variieren stark abhängig von der jeweiligen Organisationsstruktur und -kultur. Die spezifischen Rahmenbedingungen und Ziele einer Bildungseinrichtung determinieren ihre Praktiken. Forster und Scherrer (2018) identifizieren vier Hauptstrategien zur effektiven Zeitnutzung:

- 1) Planen: Eine optimierte Handhabung von Zeit durch klare Zielsetzungen und Vorbereitung fördert den bewussten Umgang mit Zeit. Der Einsatz von Projektmanagement-Tools, Planungsleitfäden und Changemanagement-Methoden sowie eine gut durchdachte Aufgabenverteilung können dabei unterstützen, die vorhandenen Zeitressourcen effizienter einzusetzen.
- 2) Leerläufe vermeiden: Eine Methode zur Steigerung der Effizienz besteht darin, ungenutzte oder inaktive Phasen zu reduzieren. Eine professionelle Vorbereitung und Moderation von Konferenzen kann beispielsweise unnötige Leerläufe während der Besprechungen reduzieren. In größeren Projektkonstellationen mit vielen Akteuren ist es entscheidend, diese so zu gestalten, dass möglichst alle Beteiligten ihre eingesetzte Zeit als produktiv erleben.
- 3) Beschleunigen: Mit Rückgriff auf Rosa (2005) beschreiben Forster und Scherrer (2018) die moderne Gesellschaft als von sozialer Beschleunigung geprägt. Zeit wird als knapp erlebt, was einen Anpassungszwang erzeugt: Prozesse sollen fortlaufend optimiert und möglichst verkürzt, Chancen rascher genutzt werden. Zugleich entsteht eine Angst, etwas zu verpassen (umgangssprachlich »Fear of missing out – FOMO«), da mit der Zunahme von Optionen auch die Opportunitätskosten steigen, also der gefühlte Verlust ungenutzter Möglichkeiten. Beschleunigung erscheint so als eine Strategie, begrenzte Zeitressourcen optimal zu nutzen – mit dem Risiko von Überforderung und Qualitätsverlust.
- 4) Richtiges Timing: Forster und Scherrer (2018) betonen (mit Rückgriff auf Pauen 2004), dass das Lernen durch Art und Grad neuronaler Vernetzungen temporal determiniert wird: In lernsensiblen Phasen erhöht passendes Timing den Lernerfolg, verpasste Gelegenheiten hingegen machen nachholendes Lernen aufwändig. Ähnlich wie Budgetrestriktionen begrenzen kognitive Kapazitäten die Reizver-

arbeitung, weshalb Lernen auf Vorrat wenig nachhaltig ist. Auf organisationaler Ebene lassen sich durch ein gezieltes Timing und eine zeitliche Aufgabenverteilung zeitliche Engpässe vermeiden. Ein Beispiel ist die Planung und Durchführung eines Sommerfestes, welches häufig zum Schuljahresende stattfindet – einer Zeit, in der Lehrkräfte durch Aufgaben wie die Zeugniserstellung und die Planung von Abschlussevents bereits stark belastet sind. Ähnlich verhält es sich bei Schulentwicklungsprozessen: Zu viele Veränderungsprozesse zur gleichen Zeit können die Betroffenen überfordern.

In profitorientierten Unternehmen steht die zeitökonomische Beschleunigung häufig im Vordergrund, da sie als ein Mittel zur Steigerung der betrieblichen Effizienz betrachtet wird. In Bildungsorganisationen liegt die Priorität dagegen auf der bewussten Steuerung von Prozessen und Strukturen, mit dem Zweck, die Lehr- und Lernzeiten so zu organisieren, dass pädagogische Ziele bestmöglich erfüllt werden können. Dazu zählen Maßnahmen zur Stärkung des Selbstmanagements, zur Förderung von Erholungszeiten, zur Abgrenzung von Arbeit und Freizeit sowie zur Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Zeit in der Schule (Duncheon und Tierney 2013). Zeitökonomische Strategien werden zu einem Element professioneller Identität und kollegialer Verantwortung (Richter und Pant 2016; Cramer et al. 2019).

Einen nochmals weitergehenden Ansatz für ein betont ganzheitliches Verständnis und einen achtsamen Umgang mit der Ressource Zeit hat Molicki (2005) mit dem Postulat der »Zeitökologie« vorgelegt. Analog zu den klassischen zeitökonomischen Prämissen ist auch bei ihm zunächst ein bewusster, auf organisationale (Zukunfts-)Ziele ausgerichteter Umgang mit den begrenzten Ressourcen grundlegend. Allerdings sind, so Molicki (ebd.), Bildungsstätten keine Maschinen, sondern lebendige Einheiten mit eigener Zeitlichkeit. Zeitökologische Strategien zielen darauf ab, ein Gleichgewicht zwischen den individuellen Bedürfnissen und den Anforderungen der Umwelt zu erwirken. Ein solcher Ausgleich ermöglicht es Individuen, in ihrer Zeit zu leben und sie effektiv zu gestalten. Eine zeitkompetente Schule ist nicht nur darauf aus, mehr Zeit zu haben, sondern vor allem »mehr in der Zeit zu sein« (ebd., 87). Zeitbezogene Ansätze in diesem Konzept liegen u. a. in gemeinschaftlichem Handeln, in dialogischen Gesprächs- und Konferenzkulturen, Vorhalten von Ruhezeiten und Ruhezeiten sowie in Rhythmen und Ritualen und in expliziten Reflexionszeiten. Einen ähnlichen, sozialphilosophischen Ansatz zum Umgang mit der Ressource Zeit bildet das Konzept der Resonanz von Hartmut Rosa (2016). Er beschreibt darin die rasanten Veränderungen der modernen Gesellschaft, die er als Beschleunigung fasst und als Mengenzunahme pro Zeiteinheit definiert. Diese wird dann problematisch, wenn sie zu Entfremdung oder, in struktureller Hinsicht, zu Desynchronisation führt, wenn verschiedene Ebenen, Prozesse, Systeme oder Perspektiven nicht mehr harmonisch ineinandergreifen.

Um dem entgegenzuwirken, schlägt Rosa (ebd.) das Konzept der »Resonanz« vor, d. h. eine gelingende Weltbeziehung, in der Menschen in wechselseitige, lebendige und sinnstiftende Interaktionen mit ihrer Umwelt treten. Beide Konzepte (Molicki 2005); Rosa 2016) fordern einen bewussten Umgang mit der Ressource Zeit, der über bloße Zeiteffizienz hinausgeht, betonen jedoch unterschiedliche Wege: Molicki (2005) über strukturelle Maßnahmen und achtsame Praxis in Bildungseinrichtungen, Rosa (2016) über eine tiefgreifende Transformation der Beziehung zur Welt.

2.4 Zeitmanagement von Schulleitungen

Eine zentrale Dimension des zeitökonomischen Handelns von Schulleitungen stellt das Zeitmanagement dar. Das bewusste Priorisieren und Koordinieren zeitlicher Ressourcen bildet eine Methode, um vielfältige Führungs- und Organisationsaufgaben effizient zu bewältigen. In der Schulleitungspraxis impliziert dies die Notwendigkeit, die Balance zwischen kurzfristigen operativen Anforderungen (z. B. Krisenmanagement, Vertretungsplanung) und langfristigen strategischen Aufgaben (z. B. Schulentwicklung, Personalführung) zu halten. Das Zeitmanagement umfasst dabei sowohl individuelle Kompetenzen im Umgang mit Zeit als auch organisationale Strukturen, die die Zeitznutzung und Zeitgestaltung beeinflussen (Fischer 1992; Loeb et al. 2010).

Die jüngsten TALIS-Befunde (OECD 2025) zeigen, dass Lehrkräfte international betrachtet hohe Wochenarbeitszeiten haben, einen bedeutenden Anteil nicht-unterrichtlicher Tätigkeiten (Planung, Korrektur, Administration) ausführen und seit 2018 einer höheren Stressbelastung, insbesondere durch administrative Anforderungen, ausgesetzt sind. Auch die Ergebnisse der Arbeitszeitstudien für die Bundesrepublik Deutschland zeigen eine systematische Mehrarbeit. Dabei weisen Personen in Leitungsrollen die höchste Jahressumme auf. Die Befunde stützen die These, wonach Zeitmanagement nicht nur ein individuelles, sondern auch ein strukturelles Thema an Schulen ist. Ein bewusst praktiziertes Zeitmanagement scheint einen moderaten positiven Effekt auf Arbeiterleben und mentale Gesundheit zu haben (Aeon et al. 2021). Bezogen auf das deutsche Schulsystem zeigen Studien ähnliche Ergebnisse und Zusammenhänge. Viele Lehrkräfte überschreiten regelmäßig ihre vorgesehenen Arbeitszeiten. Dies ist auf den Umstand zurückzuführen, dass die Arbeitszeitmodelle in der Regel ausschließlich die Unterrichtsverpflichtung steuern, nicht jedoch die diversen außerunterrichtlichen und individuell organisierten Aufgaben. Eine offene Aufgaben- und Zeitstruktur, wie sie beispielsweise durch Vor- und Nachbereitung, Kooperation und Fortbildung entsteht, erschwert ein effektives Zeitmanagement. Einige Handlungsempfehlungen fordern daher eine klare Zeitbemessung und Steuerung dieser Tätigkeiten (Rackles 2023).

Aus psychologischer Perspektive wird der Umgang mit Zeit als vielschichtiger Selbstregulationsprozess dargestellt. Zeitmanagement ist daher nicht nur eine Technik rationaler Planung, sondern ein Zusammenspiel von Denken, Fühlen und Handeln (Macan 1994; Claessens et al. 2005; im folgenden Fischer und Baulecke 2018):

- Auf kognitiver Ebene umfasst Zeitmanagement die Fähigkeit, zukünftige Anforderungen zu antizipieren, Prioritäten zu setzen und Handlungspläne zu entwickeln. Dieses vorausschauende, strategische Denken ermöglicht es Schulleitungen, komplexe Aufgabenstrukturen zu überblicken und ihre begrenzten Zeitressourcen realistisch zu verteilen.
- Auf affektiver Ebene wirken Emotionen als unbewusste Taktgeber für Handlungsentscheidungen. Sie beeinflussen, welche Aufgaben als dringlich oder motivierend erlebt werden. Positive Emotionen wie Zuversicht oder Geduld erhöhen die Handlungsbereitschaft, während negative Emotionen wie Stress oder Angst die Wahrnehmung verengen und zu einem ineffizientem Zeitverhalten führen können.
- Zwischen Vorhaben und tatsächlichem Verhalten klafft häufig eine Lücke (»Intention-Behaviour-Gap«). Nach der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1988) hängt die Wahrscheinlichkeit, geplante Maßnahmen tatsächlich auszuführen, insbesondere von der persönlichen Einstellung, den wahrgenommenen sozialen Normen und der eigenen Handlungskontrolle ab.

Erfolgreiches Zeitmanagement manifestiert für Führungskräfte in einem hohen Selbstwirksamkeitserleben, d. h. dem Gefühl, die Kontrolle in zentralen Dimensionen des Führungshandelns aufrechterhalten zu können (Dimmock und Hattie 1996; Zlatkin-Troitschanskaia und Förster 2012; im folgenden Fischer und Baulecke 2018):

- Kontrolle über die eigene Arbeitszeit umfasst die Fähigkeit, verfügbare Zeitressourcen bewusst zu planen, zu strukturieren und nach individuellen sowie schulorganisatorischen Prioritäten zu nutzen. Aus Sicht der psychologischen Selbstregulation geht es hierbei um die bewusste Steuerung kognitiver und emotionaler Prozesse, um Zeit als begrenzte Ressource optimal einzusetzen (s. o.).
- Kontrolle über die eigene Arbeitstätigkeit zielt darauf ab Einfluss darauf zu nehmen, welche Aufgaben in welcher Reihenfolge und mit welchem Einsatz von Energie und Aufmerksamkeit bearbeitet werden. Entsprechend der Dual-Process-Theorien (z. B. Goel und Dolan 2003) sowie verhaltensökonomischer Befunde (Kahneman 2012) erfordert dies, die automatisierten Anteile des eigenen Handelns zu reflektieren und mit bewussten Steuerungsprozessen zu verknüpfen.
- Kontrolle über das soziale und organisationale Umfeld bezeichnet die Fähigkeit, Interaktionen, Kommunikationsprozesse und Erwartungen anderer aktiv zu gestalten. Psychologisch betrachtet spielt hier das Konzept des Primings eine wichtige Rolle: Führungskräfte beeinflussen durch ihre Kommunikation und durch symbo-

liche Handlungen (z. B. Feedback, Wertschätzung, Leitbilder) die kognitiven und emotionalen Zustände ihres Umfelds. Damit steuern sie indirekt die Zeit- und Aufmerksamkeitsverteilung in der Organisation.

- Kontrolle über organisationale Entscheidungen bedeutet schließlich, in Leitungspositionen aktiv Einfluss auf strukturelle und prozessuale Rahmenbedingungen zu nehmen, die Zeitökonomie und Belastung im Kollegium mitbestimmen. Schulleitungen, die Entscheidungen zur Aufgabenverteilung, Ressourcensteuerung oder Prioritätensetzung bewusst und transparent treffen, schaffen psychologische Sicherheit und reduzieren wahrgenommene Zeitdruck- und Kontrollverluste bei Mitarbeitenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Zeitmanagement im schulischen Leitungshandeln ein komplexes Zusammenspiel aus Selbstkontrolle und Kontextsteuerung darstellt. Liberman und Trope (2008) zeigen in ihrem kognitionspsychologischen Ansatz der »Construal Level Theory«, dass das Phänomen Zeit für Menschen grundsätzlich nicht direkt erfassbar ist. Zeitbezogene Ereignisse werden je nach zeitlicher Nähe auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus konstruiert: Zeitlich nahestehende Ereignisse werden konkret und detailliert repräsentiert. Bei distalen (d. h. zeitlich oder räumlich entfernten) Ereignissen fällt es Menschen hingegen schwer, diese im Hinblick auf den Zeitpunkt, den Ressourceneinsatz oder das erreichbare Resultat adäquat einzuschätzen. Wenn leitende Führungskräfte ambitioniert Strategien für eine mittlere Zukunft entwickeln (z. B. ein Konzept zur Schulentwicklung), so treffen solche Pläne auf Lehrkräfte und Mitarbeitende in einer Schule, deren Zeitdimensionen in der Regel Stunden-, Tages- oder Wochenzyklen umfassen. Akteure in mittleren Positionen (z. B. Projekt- oder Abteilungsleitung) agieren wiederum häufig in jährlichen Planungszyklen (z. B. Schuljahr). Für diese beiden Gruppen erscheinen die abstrakt wirkenden Zeitbetrachtungen dann oft wenig handlungsleitend (nach Jacob und McGee 2001; Bedenk und Kunert 2025).

3 Empirischer Zugang

Die folgenden Ausführungen vertiefen anhand einer empirischen Untersuchung die Frage, in welchen Arbeitsbereichen einer Schule der Ressource Zeit eine besonders tragende Rolle zukommt und wie schulische Akteure mit der Herausforderung begrenzter Zeitressourcen umgehen. Es geht nicht darum, eine weitere Belastungsstudie von schulischen Akteuren (z. B. bei Schulleitungen: Stricker und Iberer 2018) durchzuführen oder individuelles Zeitmanagement zu erfassen. Vielmehr verfolgt die Studie zwei komplementäre Zielrichtungen: (a) die Validierung theoretischer Konzepte der Zeitökonomie im schulischen Kontext, insbesondere im Hinblick auf die Selbstwahrnehmung und das

Zeitempfinden von Lehrkräften, sowie (b) die explorative Erschließung zeitökonomischer Interdependenzen zwischen Kollegium und Schulleitung. Damit wird der Frage nachgegangen, wie über Zeitressourcen entschieden wird und welche impliziten Steuerungslogiken dabei wirksam sind.

3.1 Arbeitszeit von Lehrkräften und die Herausforderung der Zeitsouveränität

Die Arbeitszeit von Lehrkräften im öffentlichen Schuldienst wird in der Regel anhand der Zahl der zu erteilenden Unterrichtsstunden (Deputate) definiert. An sonderpädagogischen Schulen in Baden-Württemberg entspricht eine Vollzeitstelle 26 Unterrichtseinheiten pro Woche. Leitungsaufgaben oder besondere Belastungen können durch Poolstunden kompensiert werden. Neben der Unterrichtszeit fallen weitere Aufgaben an, die sich aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag ergeben. Hierzu zählen beispielsweise die Kooperation mit Eltern, Beratung, Schulentwicklung und die Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe (Landesrecht Baden-Württemberg). Die Arbeitszeit setzt sich insgesamt aus gebundenen Zeitanteilen (institutionell festgelegt, z. B. Konferenzen, Aufsichten, Elternabende) und nicht gebundenen Zeiten (individuell oder kollegial organisiert, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Fortbildung) zusammen.

Diese Strukturierung wirft die Frage auf, wie Lehrkräfte ihre teilweise vorhandene Zeitsouveränität nutzen, also den Entscheidungsraum, die Ausgestaltung und die Kontrolle der eigenen Arbeitszeit. Diese Autonomie eröffnet für Lehrkräfte einerseits Potenziale für Selbstorganisation und eine verbesserte Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben, birgt aber andererseits das Risiko der Entgrenzung von Arbeit. Die fehlende institutionelle Trennung kann zu einer permanenten Arbeitsbereitschaft führen, wodurch Erholungsphasen seltener werden und eine kumulative Belastung entsteht. Befunde deuten darauf hin, dass die Arbeitszeit im Lehrberuf tendenziell in den Abendstunden, an den Wochenenden oder in den Ferien fortgesetzt wird. Diese Dauerbeanspruchung forciert das Gefühl permanenter Verfügbarkeit und kann in der Folge zu Erschöpfung oder Burnout-Symptomen führen (vgl. arbeits- und gesundheitspsychologische Studien, z. B. Bellingrath et al. 2013; Lehr 2014). Die Zeitsouveränität von Lehrkräften erscheint somit ambivalent: Einerseits ist sie Ausdruck professioneller Autonomie, andererseits kann sie eine Quelle zeitlicher Überforderung sein (Dorseman et al. 2013).

3.2 Untersuchungsgegenstand und Kontext

Die Untersuchung wurde im Juli 2023 an einer sonderpädagogischen Schule in Baden-Württemberg durchgeführt. Zum Erhebungszeitpunkt unterrichteten 18 Lehrkräfte

ca. 120 Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich »Lernen«. Die Lehrkräfte arbeiteten sowohl im Stammhaus als auch im Rahmen inklusiver Beschulung an kooperierenden Regelschulen. Charakteristisch für die Schule ist die regelmäßige Doppelbesetzung der Klassen, um individualisierte Förderung zu ermöglichen. Zudem nehmen diagnostische Tätigkeiten – wie etwa die Erstellung von Gutachten zur Feststellung oder Aufhebung des Förderbedarfs – einen erheblichen Anteil der Arbeitszeit ein.

Die Stichprobe umfasste zehn Lehrkräfte, die an einer zweistufigen Befragung teilnahmen. Der Rücklauf von 55 Prozent ist auf die dezentrale Arbeitsorganisation zurückzuführen, da ein Teil der Lehrkräfte außerhalb des Stammhauses tätig war. Die Befragten repräsentieren verschiedene Altersgruppen, Berufserfahrungen und Aufgabenfelder. Die Datenerhebung erfolgte unter der Leitung des Schulleiters, der zugleich als Forschender im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiums agierte. Diese Doppelrolle stellte einerseits eine forschungsethische Herausforderung dar, eröffnete andererseits jedoch einen privilegierten Zugang zu einem sensiblen Untersuchungsfeld, das ein hohes Maß an Vertrauen erforderte. Die Auswertung und Interpretation der Daten erfolgte in enger hochschulischer Begleitung (Rox 2023).

3.3 Methodik und Fragestellungen

Die qualitativ-empirische Untersuchung analysiert exemplarisch den schulischen Alltag. Leitend für die Studie war die folgende Frage: In welchen Arbeitsbereichen erleben Lehrkräfte die stärkste zeitliche und psychische Belastung – und welche Faktoren wirken dabei verstärkend bzw. mildernd? Zeitökonomische Maßnahmen in einer Organisation sollen dazu beitragen, vorhandene Ressourcen effizienter zu nutzen, Arbeitsabläufe zu straffen und unnötige Zeitverluste zu vermeiden, um die zeitliche Belastung insgesamt zu verringern. Parallel dazu beeinflussen zeitbezogene Belastungsfaktoren auf einer zweiten, psychologischen Ebene die subjektive Wahrnehmung. Im weiteren Verlauf der Analysen gilt es herauszuarbeiten, wie sich beide Dimensionen jeweils beeinflussen.

Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein gestuftes Erhebungsdesign gewählt:

In Stufe I wurde mittels eines standardisierten Fragebogens die subjektive Einschätzung zeitlicher Beanspruchung und persönlicher Belastung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern erfasst.

- Fragestellung (1): Bei welchen Arbeitstätigkeiten nehmen Lehrkräfte welche zeitlichen Beanspruchungen wahr?
- Fragestellung (2): Wie stark fällt die mentale zeitliche Belastung von Lehrkräften in den verschiedenen Arbeitsbereichen aus?

Die Kategorien spezifischer Arbeitsbereiche im Fragebogen orientieren sich am Kategoriensystem einer Untersuchung der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Schönwalder et al. 2003), da dieses eine hinreichend differenzierte Aufschlüsselung typischer Arbeitstätigkeiten und Aufgaben von Lehrkräften abbildet. Für die Zielstellung der Studie und die Kontextbedingungen des untersuchten Falls wurden einzelne Items, insbesondere im Hinblick auf spezifisch sonderpädagogische Aufgabenbereiche, modifiziert.

Kategoriensystem

- A01: Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht
- A02: Unterricht halten
- A03: Mitarbeit im Sonderpädagogischen Dienst, Umsetzung von Diagnostik-Verfahren
- A04: Planung von Klassenfahrten, Ausflügen
- A05: Teilnahme an Klassenfahrten, Ausflügen
- A06: Benotungen
- A07: Korrigieren von Klassenarbeiten und Tests
- A08: Schreiben und Erstellen von Zeugnissen
- A09: Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen
- A10: Teilnahme an Konferenzen und Dienstbesprechungen
- A11: Besprechungen und Kooperation mit Kolleg:innen
- A12: Planung und Nacharbeit von Schulveranstaltungen
- A13: Teilnahme an Schulveranstaltungen
- A14: Schreiben von Berichten (z. B. Befristungsberichte)
- A15: Erstellung von individuellen Lernentwicklungsberichten
- A16: Elternarbeit (Elternabend, -gespräche und -beratung)
- A17: Betreuung und Beratung von Schüler:innen

Abbildung 1: Modifiziertes Kategoriensystem für die Fragebogen-Erhebung

Stufe II zielte auf eine qualitative Vertiefung ab: In einer offenen, schriftlichen Befragung sollten die Lehrkräfte Gründe und subjektive Erklärungen für Zeitbelastungen in ausgewählten Arbeitsfeldern angeben und Vorschläge zur Reduktion dieser Belastungen formulieren.

- Fragestellung (3): Welche Gründe und subjektiven Erklärungen nennen Lehrkräfte für den wahrgenommenen Zeitbedarf und die zeitlichen Belastungen in ausgewählten Arbeitsfeldern? Welche Faktoren erleben sie dabei als besonders belastend oder entlastend?

- Fragestellung (4): Welche Maßnahmen stellen eine Möglichkeit dar, Zeitbedarf und Zeitbelastungen zu mindern? (eigene Ideen, Vorschläge)

Neben dem empirischen Erkenntnisinteresse verfolgte die Studie ein transferorientiertes Ziel: Aus dem Erhebungsinstrument sollte ein partizipativ angelegtes Feedback-Tool für die Schulleitungspraxis entwickelt werden. Das Ziel bestand darin, herauszufinden, worauf Schulleitungen ihr Hauptaugenmerk beim verantwortungsvollen Umgang mit der Ressource »verfügbare Arbeitszeit« richten sollten, d.h. in welchen Bereichen es aus schulorganisatorischer Sicht sinnvoll ist, Zeitressourcen gezielt zu steuern und in welchen Bereichen die Zeitsouveränität der Lehrkräfte gewahrt bleiben sollte.

3.4 Analyse

Die Fragestellungen (1) und (2) wurden mithilfe eines Fragebogens erhoben. Die Probanden wurden um ihre subjektive Einschätzung zu den 17 Kategorien (Arbeits-tätigkeiten) gebeten. Die Bewertung dieser Items erfolgte mittels einer fünfstufigen unipolaren Likert-Skala (1 = sehr wenig, 2 = wenig, 3 = durchschnittlich, 4 = stark, 5 = sehr stark). Beide Dimensionen (Fragestellungen) wurden mittels eines Lückensatzes abgefragt, der durch die der Skala zugeordneten Begriffe vervollständigt werden sollte:

- zeitliche Beanspruchung: »Folgende Arbeitsbereiche nehmen mich in der Regel zeitlich ___ in Anspruch.«
- zeitliche Belastung: »Folgende Arbeitsbereiche empfinde ich persönlich in der Regel als ___ belastend.«

Das Ziel bestand darin, Wahrnehmungsmuster über zeitökonomische Zusammenhänge in der Fallkonstellation zu identifizieren. Zeitbedarfe und Zeitbelastungen innerhalb eines Kollegiums sind stets Ausdruck individueller Kompetenzen, Präferenzen und institutioneller Restriktionen. Es ging daher weniger darum, die Häufigkeiten bestimmter Belastungsformen zu berechnen, sondern vielmehr darum zu untersuchen, wie Lehrkräfte Zeitbeanspruchung und persönliche Belastung subjektiv deuten und welche strukturellen Bedingungen diese Wahrnehmungen prägen. Die kleine Probandenzahl (N = 10) erlaubt einfache, verteilungsfreie, also nonparametrische Analyseverfahren (Bortz und Lienert 2008). Zur Veranschaulichung der Datenverteilung und zur Identifikation zentraler Tendenzen sowie möglicher Ausreißer bietet sich die Darstellung in Form von Box-Plots an. Dieses Verfahren ermöglicht eine übersichtliche und zugleich aussagekräftige Visualisierung auch bei kleinen Stichprobenumfängen, da keine Annahmen über die Verteilungsform der Daten getroffen werden müssen.

Ausgewählte Ergebnisse

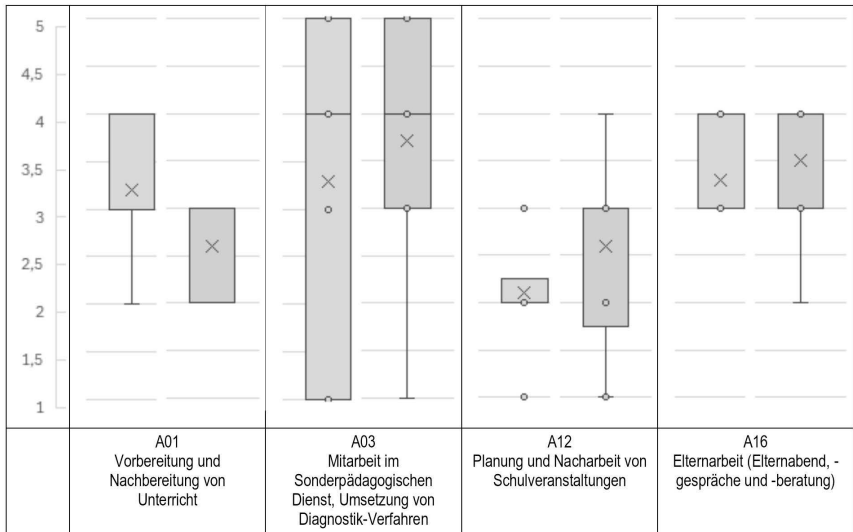


Abbildung 2: Kontrast von zeitlicher Beanspruchung und zeitlicher Belastung (ausgewählte Kategorien)

Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Analysen von vier ausgewählten Aufgabenbereichen. Der jeweils linke Box-Plot bildet die Werte zur Dimension *wahrgenommene zeitliche Beanspruchung*, der benachbarte Box-Plot die Werte zur Dimension *wahrgenommene zeitliche Belastung*. Die grafische Darstellung verdeutlicht die Unterschiede zwischen den Aufgabenbereichen:

- Für A01 (Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht) liegen Median und Mittelwert der wahrgenommenen zeitlichen Beanspruchung im mittleren Bereich (etwa 3,0 bis 3,5). Im Vergleich dazu wird die zeitliche Belastung tendenziell etwas geringer eingeschätzt (Median etwa 3,0). Die geringe Streuung der Werte weist auf eine relativ homogene Wahrnehmung unter den Befragten hin.
- Im Aufgabenbereich A03 (Mitarbeit im sonderpädagogischen Dienst, Umsetzung von Diagnostik-Verfahren) zeigen beide Dimensionen eine hohe Streuung und Ausreißerwerte, was auf sehr unterschiedliche Einschätzungen der zeitlichen Anforderungen hinweist. Während sowohl die wahrgenommene Beanspruchung als auch die wahrgenommene Belastung im Mittelwert im oberen Bereich liegen (um 4,0), deutet die große Spannweite auf eine heterogene Aufgabenstruktur und individuell unterschiedliche Arbeitsumfänge hin.

- Bei A12 (Planung und Nacharbeit von Schulveranstaltungen) wird die zeitliche Beanspruchung insgesamt als niedrig eingeschätzt (Median um 2,0), die wahrgenommene zeitliche Belastung liegt jedoch etwas höher. Diese Diskrepanz könnte darauf hindeuten, dass die Häufigkeit dieser Tätigkeiten zwar gering ist, ihre Durchführung jedoch als besonders anstrengend erlebt wird. Die Box der zeitlichen Beanspruchung ist sehr schmal und liegt im unteren Bereich (Median um 2,0). Die Antennen sind dagegen deutlich nach oben und unten ausgedehnt und markieren einzelne Ausreißer. Dies weist darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten diesen Tätigkeitsbereich nur in geringem zeitlichem Umfang wahrnimmt, einige jedoch einen erheblich höheren oder niedrigeren Aufwand angeben. Die weit auseinanderliegenden Antennen verdeutlichen somit eine große Spannweite in der Wahrnehmung. Dies lässt den Schluss zu, dass die Beanspruchung stark von individuellen Zuständigkeiten oder schulorganisatorischen Faktoren abhängt.
- Der Aufgabenbereich A16 (Elternarbeit) weist vergleichsweise hohe Werte in beiden Dimensionen auf (Median zwischen 3,5 und 4,0). Die moderate Streuung zeigt, dass diese Tätigkeit von der Mehrheit der Befragten als sowohl zeitlich beanspruchend als auch als belastend empfunden wird. Dabei fallen die Einschätzungen relativ konsistent aus.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Mitarbeit im sonderpädagogischen Dienst (A03) von einer großen Varianz in der zeitlichen Wahrnehmung geprägt ist, während die Tätigkeiten Unterrichtsvorbereitung (A01) und Elternarbeit (A16) ein einheitlicheres Bewertungsmuster aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass die wahrgenommene Belastung stark von der jeweiligen Aufgabenstruktur und der individuellen Arbeitssituation abhängt.

Für Fragestellung (3) und Fragestellung (4) wurden die Probanden erneut kontaktiert und um eine qualitative Rückmeldung zu jenen Kategorien (Aufgabenbereichen) gebeten, die in Stufe I im gesamten Sample besonders hohe oder zwischen Beanspruchung und Belastung besonders divergierende Werte aufwiesen. Hierzu erhielten die Probanden einen weiteren Fragebogen, der entsprechend ihres vorherigen Antwortverhaltens aus folgenden Fragen vorstrukturiert war:

- »Nennen Sie die Gründe und Faktoren, die dazu führen, dass die zeitliche Beanspruchung in diesem Arbeitsbereich stark ausfällt.«
- »Nennen Sie die Gründe und Faktoren, die dazu beitragen, dass die persönliche Belastung in diesem Arbeitsbereich stark und somit im Vergleich höher als die zeitliche Beanspruchung ausfällt.«
- »Nennen Sie die Gründe und Faktoren, die dazu führen, dass Ihre persönliche Belastung geringer ausfällt als die zeitliche Beanspruchung.«

Das Ziel dieses Vorgehens bestand darin, den subjektiven Wahrnehmungen und Deutungsmuster der einzelnen Probanden möglichst nahe zu kommen. Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials erfolgte mittels einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Schreier 2012). Dazu wurden die Angaben aus den Fragebögen den jeweiligen Kategorien zugeordnet, kodiert und paraphrasiert. Die Analyseergebnisse verdeutlichen, dass die empfundene Zeitbelastung nicht allein von der objektiven Dauer einer Tätigkeit abhängt, sondern auch von deren Sinnbezug, Planbarkeit und sozialen Einbettung. Zeit wird also relational erlebt – im Verhältnis zu pädagogischen Zielen, zur Arbeitsorganisation und zum individuellen Anspruchsniveau.

Im Folgenden sind ausgewählte Begründungen und Einflussfaktoren zusammengefasst, die Lehrkräfte für eine besonders hohe oder niedrige Beanspruchung und Belastung in den ausgewählten Aufgabenfeldern nannten. Die Darstellung erlaubt es, strukturelle und personale Einflussgrößen zu unterscheiden und zeigt, in welchen Bereichen zeitökonomische Interventionen möglich erscheinen.

| FELD | Gründe für starke zeitliche Beanspruchung | Gründe für starke persönliche Belastung | Gründe für niedrige persönliche Belastung |
|------------------------------|--|--|--|
| »Unterricht« | besonderer Zeitbedarf für Recherchen usw. Konflikte mit Schüler:innen | | Freude, Sinnhaftigkeit Berufserfahrung und Kompetenzen Arbeitsautonomie im Unterricht |
| »Sonderpädagogischer Dienst« | sehr wichtig für Schüler:innen Konzentration auf bestimmte Zeitfenster eigener Anspruch und Perfektionismus | fehlende Sinnhaftigkeit fehlende zeitliche Abgrenzung kaum Erfahrung | hohe pädagogische Relevanz, wichtiger Teil des Berufs sachliche Tätigkeit (Dateneingabe) |
| »Veranstaltungen« | Komplexität der Aufgaben Einbeziehen von Schüler:innen | Ineffizienzen in der Durchführung | Freude und Wertschätzung |
| »Elterarbeit« | Diversität der Anlässe Sprachbarrieren unerwartete Gespräche und Anliegen von Eltern Beziehungsqualität benötigt Zeit | fehlende Effektivität, Zielführung emotionale Belastung durch Schicksal des Kindes Vereinbarungen werden nicht umgesetzt | Chance für gute Zusammenarbeit im Kollegium |

Tabelle 1: Subjektive Einschätzungen zu Gründen von besonderer zeitlichen Beanspruchung und zeitlichen Bedarfen (ausgewählte Kategorien)

Einige der vorgetragenen Einflussfaktoren können durch zeitökonomische Maßnahmen direkt beeinflusst werden. Hierzu zählen Ansatzpunkte, die unmittelbar und kurzfristig durch organisatorische Zeitökonomie-Maßnahmen beeinflusst werden können (z. B. »lange Konferenzen«). Diese Maßnahmen entsprechen weitgehend dem klassischen Verständnis von Zeitökonomie (s. o.). Der Fokus liegt jedoch nicht auf einer Steigerung der Produktivität, sondern gemäß den Besonderheiten des Systems »Schule« primär auf einer zeitlichen Entlastung.

Andere Faktoren können indirekt durch zeitökonomische Maßnahmen beeinflusst werden. Hierzu zählen Ansatzpunkte, die sich nicht auf die reine zeitökonomische Optimierung fokussieren, sondern auch eine stärkere Zusammenarbeit im Kollegium sowie die individuelle Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden fördern (z. B. »unerwartete Gespräche und Anliegen von Eltern«). Diese Faktoren erfordern Maßnahmen, die Belastungen entgegenwirken und neue Kompetenzen bei Individuen und in der Schulorganisation entwickeln. Beispiele hierfür sind gezielte Teamarbeit, Fortbildungen und eine stärkere Partizipation des Kollegiums an Entscheidungen, auch hinsichtlich von Zeitressourcen.

Letztlich bleiben jedoch auch Faktoren bestehen, die sich kaum oder gar nicht durch zeitökonomische Maßnahmen beeinflussen lassen und die sich der Bearbeitung durch die Schulleitung oder des Lehrpersonals weitgehend entziehen. Sie stellen häufig eine besondere Herausforderung dar, da sie sich trotz erkennbarer Probleme nicht oder nur schwer ändern lassen. Hierzu zählen beispielsweise bestimmte bürokratische Prozesse, die von übergeordneten Instanzen vorgegeben werden, oder spezifische Anforderungen, die sich aus der besonderen Lage oder Zusammensetzung der Schule ergeben (z. B. »zu wenig Sozialarbeitsstunden«). Während bei den obigen Faktoren durch aktives Handeln Verbesserungen erzielt werden können, stehen hier Strategien der Anpassung und Resilienz im Vordergrund.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Zeit im schulischen Kontext eine doppelte Funktion besitzt: Sie ist sowohl strukturelle Bedingung schulischer Arbeit als auch individuelle Ressource pädagogischer Selbststeuerung. Lehrkräfte erleben Zeitmangel nicht primär als quantitativen Mangel an Stunden, sondern als Verlust an Kontrolle, Planbarkeit und Gestaltungsfreiheit. Schulleitungen verfügen zwar über formale Steuerungsmacht, jedoch nur begrenzt über die Kompetenz, Zeit als Ressource aktiv zu gestalten. Zeitentscheidungen – etwa zu Sitzungsrhythmen, Projektlaufzeiten oder Kommunikationswegen – werden häufig ohne strategische Perspektive pragmatisch getroffen. Eine Zeitökonomie im Sinne einer nachhaltigen Schulentwicklung erfordert dagegen eine bewusste Führungshaltung, die Zeit als integralen Bestandteil von Qualitätssicherung begreift. Eine solche Haltung muss sowohl organisationale Strukturen als auch kulturelle und personale Dimensionen einschließen.

4 Ausblick

Das zeitökonomische Handeln von Leitungsverantwortlichen in Bildungsinstitutionen ist in der Schulleitungsforschung und auch in der Bildungspraxis bislang eher ein wenig beachtetes Thema. Die zu Beginn skizzierten Spannungsfelder stellen eine stetige Herausforderung für Schulleitungen dar und erfordern bewusstes Führungshandeln. Ein zentraler Ansatzpunkt liegt in der Delegation von Aufgaben, nicht erst im Moment der Überlastung, sondern als gezielte Strategie, um Kommunikationsprozesse zu vereinfachen und Verantwortlichkeiten klarer zuzuordnen (Dessein 2002). Zeitökonomisch kann es sogar sinnvoll sein, Aufgaben an Mitarbeitende zu übertragen, die für deren Erledigung mehr Zeit benötigen, wenn dadurch Aufmerksamkeit und Zeit für andere Tätigkeiten frei werden. Eine weitere Strategie bildet die Förderung von Kooperationen im Kollegium, um den Wissenstransfer zu stärken und kollektive Lernprozesse zu eröffnen (Besa et al. 2022). Allerdings erschwert der hohe Anteil an Teilzeitkräften in Schulen häufig die Übernahme von nicht-unterrichtlichen Tätigkeiten. Denkbare Gegenstrategien wären beispielsweise feste Kooperationsfenster, digitale Austauschplattformen oder asynchrone Kommunikationsformen, die den unterschiedlichen Zeitrhythmen der Mitarbeitenden Rechnung tragen (Tulowitzki und Gerick 2020; Rackles 2023).

Der Begriff der Zeitökonomie ist aus gesellschaftskritischer Perspektive nicht unbelastet (vgl. Abschnitt 2.3) und impliziert für Bildungsorganisationen konzeptionelle Zumutungen. Das Ziel, schulische Prozesse effizienter zu organisieren, birgt die Gefahr, zu stark von einem betriebswirtschaftlichen Nutzendenken geleitet zu werden. Pädagogisch bedeutsame, aber schwer messbare Qualitäten – wie Muße, Beziehungszeit und produktives Innehalten – drohen schleichend entwertet zu werden. Gerade weil Bildungseinrichtungen persönlichkeitsprägende Orte sind, stehen sie in einem kontroversen Verhältnis zu gesellschaftlichen Beschleunigungsdynamiken: Einerseits müssen sie handlungsfähig bleiben, andererseits können sie sich einer vollständigen Entkopplung von diesen Dynamiken nicht entziehen, was auch nicht sinnvoll wäre. Zugleich sind sie gefordert, Zeiträume zu schützen, in denen pädagogisches Handeln jenseits von Effizienz kalkülen stattfinden kann. Zeitökonomische Führung bedeutet in diesem Sinne ein bewusstes Oszillieren zwischen Beschleunigung und Entschleunigung sowie zwischen Optimierung und dem gezielten Gewähren von Zeit-Spielräumen (vgl. Rosa 2026). Eine reflexive Haltung gegenüber der eigenen Zeitkultur eröffnet Bildungsorganisationen die Chance, das eigene Zeithandeln zum Gegenstand gemeinsamen Zeitlernens zu machen und sich der institutionellen sowie der gesellschaftlichen Verantwortung zu stellen.

Literatur

- Aeon, Brad, und Alexandra Panaccio. 2021. »Does Time Management Work? A Meta-Analysis«. *PLoS ONE* 16 (1): e0245066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245066>.
- Ajzen, Icek. 1988. *Attitudes, personality, and behavior*. Milton-Keynes, London: Open University Press.
- Bedenk, Stephan, und Kunert, Sebastian. 2025. »Wann geht's denn endlich los? Ungeduld im Change besser verstehen«. *OrganisationsEntwicklung. Zeitschrift für Unternehmensentwicklung und Change Management* 2025 (4): 25–29.
- Bellingrath, Silja, Maren Wolfram und Brigitte M. Kudielka. 2013. »Chronic Psychosocial Work Stress in Teachers: An Update on Empirical Psychobiological Findings«. In *Psychology of Stress: New Research*, hrsg. v. Leandro Cavalcanti und Sofia Azevedo, 179–86. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Besa, Kris-Stephen, Johanna Gesang; Christoph Kruse und Martin Rothland. 2022. »Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung an Schulen«. *Zeitschrift für Pädagogik* 68 (6): 869–92. <https://doi.org/10.3262/ZP0000008>.
- Bortz, Jürgen und Gustav Lienert. 2008. *Kurzgefasste Statistik für die Klinische Forschung: Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben*. 3. Auflage. Springer.
- Bronner, Uta, und Anja Frohnen. 2024. »Besseres Management stiftet Zeit«. *Forschung & Lehre* 31 (2): 124–25. <https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/besseres-management-stiftet-zeit-6241>.
- Charonis, George-Konstantios. 2021. »Degrow, Steady State and Circular Economies: Alternative Discourses to Economic Growth«. *Society Register* 5 (3): 75–94. <https://doi.org/10.14746/sr.2021.5.3.05>.
- Claessens, Brigitte, Wendelien van Eerde, Christel Rutte und Robert Roe. 2005. »A Review of the Time Management Literature«. *Personnel Review* 36 (2): 255–76. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>.
- Cramer, Colin, Martin Harant, Samuel Merk, Martin Drahmann und Marcus Emmerich. 2019. »Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf«. *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (3): 401–23. <https://doi.org/10.25656/01:23949>.
- Dessein, Wouter. 2002. »Authority and Communication in Organizations«. *The Review of Economic Studies* (69): 811–38. <http://www.jstor.org/stable/1556723>.
- Dimmock, Clive, und John Hattie. 1996. »School Principal Self-Efficacy: Conceptual Analysis and Development of a Measure«. *School Effectiveness and School Improvement* 7 (4): 309–22. <https://doi.org/10.1080/0924345960070103>.
- Dorsewagen, Christian, Pascal Lacroix und Albert Kraus. 2013. »Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit?« In *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*, 2. Aufl., hrsg. v. Martin Rothland, 213–30. Wiesbaden: Springer VS.
- Duncheon, Julia C., und William G. Tierney. 2013. »Changing Conceptions of Time: Implications for Educational Research and Practice«. *Review of Educational Research* 83 (2): 236–72. <https://doi.org/10.3102/0034654313478492>.
- Findlay, Nora M. 2015. »Discretion in Student Discipline: Insight into Elementary Principals' Decision Making«. *Educational Administration Quarterly* 51 (3): 472–507. <https://doi.org/10.1177/0013161X14523617>.
- Fischer, Peter, und Ingrid Baulecke. 2018. *Zeitmanagement für Führungskräfte im schulischen Kontext: Theorie, Reflexion, Praxis*. München: Oldenbourg.
- Fischer, Walter A. 1992. »Zeit innovativ gestalten. Zeitmanagement für die Schulleitung«. *Schulmanagement* 23 (5): 10–16.

- Forster, Edgar, und Scherrer, Madeleine. 2018. »Die ökonomische Funktion der Zeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen«. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40 (3): 571–85. <https://doi.org/10.25656/01:18081>.
- Geißler, Karlheinz. 2012. »Eine kleine Geschichte der Zeit: Vom Rhythmus zum Takt«. In *Dimensionen der Zeit: Die Entschleunigung unseres Lebens*, hrsg. v. Ernst Peter Fischer und Klaus Wiegandt, 6–37. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Goel, Vinod, und Raymond Dolan. 2003. »Explaining Modulation of Reasoning by Belief«. *Cognition* 87 (1): B11–B22. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00185-3](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00185-3).
- Görtler, Michael. 2022. »Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17 (3): 387–92. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.09>.
- Guthier, Christina, Christian Dormann und Manuel Voelke. 2020. »Reciprocal Effects between Job Stressors and Burnout: A Continuous Time Meta-Analysis of Longitudinal Studies«. *Psychological Bulletin* 146 (12): 1146–73. <https://doi.org/10.1037/bul0000304>.
- Herrmann, Annett. 2008. *Geordnete Zeiten? Materialitäten von Zeitverhältnissen: Grundlagen zu einer integrativen Zeittheorie*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Heuwinkel, Ludwig. 2021. *Die Ökonomisierung der Zeit. Warum wir die Ausweitung des nutzenorientierten Umgangs mit Zeit verhindern müssen*. München: oekom verlag.
- Holtz, Brian C., Crystal Harold, Harshad Puranik und Kristian Gardner. 2024. »Don't Waste My Time! The Development and Validation of the Wasted Time Perceptions Scale«. *Academy of Management Proceedings* 2024 (1). <https://doi.org/10.5465/AMPROC.2024.13541abstract>.
- Iberer, Ulrich, und Tobias Stricker. 2017. »Multitasking und fragmentierte Arbeit als Herausforderung für Schulleitung«. In *Schulleitung und Schulentwicklung: Erfahrungen, Konzepte, Strategien*, hrsg. v. Herbert Buchen, Leonhard Horster und Hans-Günter Rolf, Systemstelle C 7.10. Stuttgart: Raabe.
- Jacobs, T. Owen, und Michael L. McGee 2001. »Competitive Advantage: Conceptual Imperatives for Executives«. In *The Nature of Organizational Leadership: Understanding the Performance Imperatives Confronting Today's Leaders*, hrsg. v. Tephpen J. Zaccaro und Richard J. Klimoski, 42–78. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kahneman, Daniel. 2012. *Schnelles Denken, langsames Denken*. Übers v. T. Schmidt. München: Siedler Verlag.
- Kleiner, Sybil. 2014. »Subjective Time Pressure: General or Domain Specific?«. *Social Science Research* (47): 108–20. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.03.013>.
- Krautz, Jochen. 2019. »Ökonomisierung als Steuerung von Schule, Bildung und Demokratie: Phänomene, Systematik, Alternativen«. In *Ökonomisierung und Digitalisierung. »Sargnägel« der Bildungsreform?!*, hrsg. v. Gerhard Scheidl und Heribert Schopf, 9–42. Wien: Löcker.
- Landivar, Ruth C., Maria A. Macias, Erika M. Calazon und Jenry F. Chávez-Arizala. 2025. »Updating the Theoretical Aspects and Practical Background of Work Stress and Its Assessment in Teachers«. *Salud Integral y Comunitaria* 2025 (3): 3–108. <https://sic.ageditor.org/index.php/sic/article/view/108>.
- Lehr, Dirk. 2014. »Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren«. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., hrsg. v. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, 947–67. Münster: Waxmann Verlag.
- Lieberman, Nira, und Yaacov Trope. 2008. »The Psychology of Transcending the Here and Now«. *Science* 322 (5905): 1201–5. <https://doi.org/10.1126/science.1161958>.
- Loeb, Susanne, Eileen Hornig und Daniel Klasik. 2010. »Principal's Time Use and School Effectiveness«. *American Journal of Education* 116 (4): 491–523. <https://doi.org/10.1086/653625>.
- Macan, Therese. 1994. »Time Management: Test of a Process Model«. *Journal of Applied Psychology* 79 (3): 381–91. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>.

- Molicki, Manfred. 2005. »Vom Zeitinfarkt zu einer gesunden Zeitkultur in der Schule«. *Informationsdienst zur Suchtprävention* (18): 87–93. Regierungspräsidium Stuttgart.
- OECD. 2025. *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Oelkers, Jürgen. 2012. »Pädagogik als Spannungsfeld«. In *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*, hrsg. v. Christian Nerowski, Tina Hascher, Martin Lunkenbein, Daniela Sauer, Daniela und Sybille Rahm., 155–76. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pauen, Sabina. 2004. »Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker?« *Zeitschrift für Pädagogik* 50(4): 521–30. <https://doi.org/10.25656/01:4825>.
- Raacke, Georg. 2018. »Keine Zeit!?!« Über den Umgang mit einer kostbaren Ressource«. *Haushalt in Bildung & Forschung* 7(3): 41–53. <https://doi.org/10.25656/01:20745>.
- Rackles, Mark. 2023. *Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen*. Expertise im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung. Zugriff 01.04.2026. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Lehrkraeftearbeitszeit%20-Expertise.pdf>.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reuter, Ute. 2011. »Der ressourcenbasierte Ansatz als theoretischer Bezugsrahmen: Grundlagen, Theoriebausteine und Prozessorientierung«. *Diskussionspapierreihe Innovation, Servicedienstleistungen und Technologie*. Stuttgart: Universität Stuttgart. Zugriff 01.04.2026. https://www.bwi.uni-stuttgart.de/abt1/forschung/istResearchPaper/IST_WP_2011-03_UR.pdf.
- Richter, Dirk, und Hans A. Pant. 2016. *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rinderspacher, Jürgen P. 1982. »Krise der Zeiterfahrung und industrielle Zeitwirtschaft.« *PROKLA: Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft* 12(46): 119–33. <https://doi.org/10.32387/prokla.v12i46.1532>.
- Rockhill, Gabriel. 2019. »Temporal Economies and the Prison of the Present: From the Crisis of the Now to Liberation Time«. *Diacritics* 47(1): 16–29. <https://doi.org/10.1353/dia.2019.0008>.
- Rosa, Hartmut. 2005. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2026. *Situation und Konstellation. Vom Verschwinden des Spielraums*. Berlin: Suhrkamp.
- Röttger, Georg. 2004. *Zeit, Wert, Geld: Eine begriffliche Analyse der Ökonomie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rox, Robin. 2023. *Zeitökonomie – Umgang mit der Ressource Zeit im Kontext der Schule. Unveröffentlichte Masterarbeit*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Ruppaner, Stefan. 2025. *Das könnte Schule machen: Wie ein engagierter Pädagoge unser Bildungssystem revolutioniert*. Hamburg: Rowohlt.
- Sauer, Dieter, und Nick Kratzer. 2007. »Welche Arbeitszeitpolitik? Ein neues Verhältnis von Zeitökonomie und Zeitpolitik«. *WSI-Mitteilungen* 60(4): 174–80. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2007-4-174>.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2010. »Lernen braucht Zeit – und schafft dabei neue Zeitqualitäten«. *Education Permanente* (4): 12–13.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2014. »Zeitprogrammatiken und temporale Semantiken – Für eine neue Zeitsensibilität pädagogischen Organisierens«. In *Organisation und das Neue*, hrsg. v. Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer und Jörg Schwarz, 115–25. Wiesbaden: Springer VS.

- Schmidt-Lauff, Sabine. 2019. »Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung«. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (3): 355–66. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed_3_2010_SchmidtLauff_Oekonomisierung_von_Lernzeit.pdf.
- Schönwälder, Hans-Günther, Jürgen Berndt, Frank Ströver und Gerd Tiesler. 2003. *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern. Forschung Arbeitsschutz*. Bd. 989. Bremerhaven: Verlag für neue Wissenschaft.
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schulte, Rolf. 1996. *Zeit und strategische Planung: Analyse der Zeitdimension zur Stützung der Unternehmenspraxis*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95403-9>.
- Schwarz, Jörg. 2019. »Zeit als Ressource in der Erwachsenenbildung«. *Hessische Blätter für Volksbildung* 2019 (4): 335–43. <https://doi.org/10.3278/HBV1904W335>.
- Sorokin, Pitirim A., und Robert K. Merton. 1937. »Social Time: A Methodological and Functional Analysis«. *American Journal of Sociology* 42 (5): 615–29. <https://www.jstor.org/stable/2767758>.
- Stricker, Tobias, und Ulrich Iberer. 2018. »Vergleichende Betrachtungen zur Arbeitsbelastung von Schulleitungen«. *PädF – Pädagogische Führung* (4): 132–35.
- Tulowitzki, Pierre, und Gerick, Julia. 2020. »Schulleitung in der digitalisierten Welt. Empirische Befunde zum Schulmanagement«. *Die Deutsche Schule* 112 (3): 324–37. <https://doi.org/10.25656/01:21854>.
- Wilson, Harr B. 1914. »Economy of Time in Education«. *Journal of Education* 80 (4): 105. <https://doi.org/10.1177/002205741408000428>.
- Wittmann, Marc. 2013a. »The Inner Sense of Time: How the Brain Creates a Representation of Duration«. *Nature Reviews Neuroscience* (14): 217–223. <https://doi.org/10.1038/nrn3452>.
- Wittmann, Marc. 2013b. *Gefühlte Zeit: Kleine Psychologie des Zeitempfindens*. München: C. H. Beck.
- Zaimakis, Yiannis. 2018. »Autonomy, Degrowth and Prefigurative Politics: Voices of Solidarity Economy Activists amid Economic Crisis in Greece«. *Partecipazione e Conflitto* (11): 95–120. <https://doi.org/10.1285/I20356609V11I1P95>.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, und Manuel Förster. 2012. »Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse«. In *Kollegialität und Kooperation in der Schule*, hrsg. v. Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich, 181–90. Wiesbaden: Springer VS.

Die Autoren

Ulrich Iberer, Dr., Akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte: Governance von Bildungsorganisationen, Führungskräfteentwicklung im Bildungsbereich, Wissenschaftliche Weiterbildung, digitales Lehren und Lernen.

Kontakt: ulrich.iberer@ph-ludwigsburg.de

Robin Rox, M. A., Schulleiter Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum Hasenbergsschule Stuttgart

Kontakt: rox.robin@outlook.com

Geduld, Zeiterleben und Zeitpraktiken

Professionelle Haltung in komplexen Veränderungsprozessen

Bettina Siebert-Blaesing

Journal für Psychologie, 34(1), 177–186

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-177>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Zeit wird in professionellen Kontexten häufig als knappe Ressource und als strukturierende Größe organisationalen Handelns thematisiert. Der vorliegende Beitrag richtet den Fokus auf das Erleben und die Gestaltung von Zeit in professionellen Veränderungsprozessen. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern Geduld als professionelle Haltung verstanden werden kann, die den Umgang mit Unsicherheit, Ambivalenz und widersprüchlichen Zeitlogiken unterstützt. Der Beitrag entwickelt ein prozessuales Verständnis von Geduld, das diese nicht als personale Eigenschaft oder moralische Tugend, sondern als zeitlich situierte Kompetenz professionellen Handelns fasst. Auf der Grundlage theoretischer Überlegungen zu Zeiterleben, Zeitpraktiken und Selbstorganisation wird Geduld als aktive Form der Zeitgestaltung beschrieben. Sie ermöglicht es, Spannungen auszuhalten, Entscheidungsprozesse zu strukturieren und Übergänge zu begleiten, ohne vorschnell in Beschleunigung oder Entscheidungsvermeidung zu kippen. Empirisch stützt sich der Beitrag auf zwei qualitativ-rekonstruktive Fallvignetten aus Coaching- und Führungskontexten. Die Analysen zeigen, dass Geduld weder Passivität noch bloße Resilienz ist, sondern eine anspruchsvolle professionelle Leistung, die Wahrnehmung strukturiert, Unterbrechungen legitimiert und tragfähige Entscheidungen unter Bedingungen von Unsicherheit unterstützt. Geduld erweist sich damit als kontextabhängige professionelle Haltung, die zwischen Warten und Handeln vermittelt und als Ressource professioneller Selbstorganisation in Veränderungsprozessen verstanden werden kann.

Schlüsselwörter: Geduld, Zeiterleben, Zeitpraktiken, Veränderungsprozesse, Professionalität

Patience, the experience of time, and time management practices

On a professional attitude during complex change processes

Time is often addressed in professional contexts as a scarce resource and structuring element of organizational action. This article focuses on the experience and shaping of time in pro-

essional processes of change and explores how patience can be understood as a professional stance that supports dealing with uncertainty and ambivalence. Patience is conceptualized not as a personal trait but as a situational competence of professional action. Drawing on theoretical perspectives on time experience and self-organization, patience is described as an active form of temporal structuring that supports decision-making and stabilization in phases of uncertainty. Two qualitative case vignettes from coaching and leadership contexts illustrate patience as a dynamic professional resource that stabilizes processes rather than functioning primarily as a self-optimization strategy. Patience thus appears as a context-dependent professional stance mediating between waiting and acting in complex change processes.

Keywords: patience, time experience, change processes, professional practice

1 Einleitung

Veränderungsprozesse sind in professionellen Handlungsfeldern der Beratung, des Coachings und der Organisationsentwicklung allgegenwärtig. Sie sind häufig begleitet von Unsicherheit, Zeitdruck und widersprüchlichen Erwartungen. Entscheidungen sollen getroffen werden, obwohl zentrale Informationen fehlen; Entwicklungen sollen gestaltet werden, obwohl deren Richtung unklar bleibt. In solchen Situationen wird Geduld oft als individuelle Tugend (Rahner 1983) oder als persönliche Belastbarkeit adressiert. Zugleich gilt Ungeduld in vielen professionellen Kontexten als Risiko, da sie vorschnelle Entscheidungen, Aktionismus oder Überforderung begünstigen kann.

Der vorliegende Beitrag greift diese Spannung auf und fragt danach, welche Bedeutung Geduld in professionellen Veränderungsprozessen hat, wenn sie nicht als personale Eigenschaft, sondern als professionelle Haltung verstanden wird. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Geduld in Situationen wirksam wird, in denen Veränderung nicht planbar, sondern durch Ambivalenz, Verzögerung und widersprüchliche Zeitlogiken geprägt ist. Der Beitrag verbindet theoretische Überlegungen zu Zeiterleben, Zeitpraktiken und Selbstorganisation mit empirischen Fallvignetten aus unterschiedlichen professionellen Kontexten.

Die folgenden Überlegungen knüpfen an eigene Forschungs- und Praxiserfahrungen der Autorin im Feld von Supervision, Coaching, Beratung und organisationsbezogener Entwicklungsarbeit an. Sie verstehen Geduld als konzeptionelle und empirisch beobachtbare Prozessressource professionellen Handelns und stellen diese Perspektive in einen breiteren theoretischen Zusammenhang (Siebert-Blaesing 2021).

2 Veränderungsprozesse und Komplexität – begriffliche Klärung

Unter Veränderungsprozessen werden im vorliegenden Beitrag nicht ausschließlich organisationale Transformationsvorhaben oder geplante Reformprozesse verstanden. Vielmehr bezieht sich der Begriff auf Situationen, in denen bestehende Orientierungen, Handlungsmuster oder Entscheidungslogiken unter veränderten Bedingungen nicht mehr tragen und neu ausgehandelt werden müssen. Solche Prozesse sind durch Offenheit, Unsicherheit und zeitliche Unbestimmtheit gekennzeichnet.

Analytisch lassen sich dabei drei unterschiedliche Ebenen unterscheiden.

- Auf der personalen Ebene betreffen Veränderungsprozesse das individuelle Erleben von Zeit, Unsicherheit und Entscheidungsdruck sowie die Fähigkeit, innere Spannungen auszuhalten.
- Auf der interaktionalen Ebene zeigen sie sich in professionellen Beziehungen, etwa in Coaching-, Beratungs- oder Supervisionsprozessen, in denen Bedeutungen ausgehandelt und Handlungsmöglichkeiten gemeinsam entwickelt werden.
- Auf der organisationalen Ebene sind Veränderungsprozesse eingebettet in institutionelle Zeitlogiken, formale Entscheidungsstrukturen sowie externe Erwartungen und Fristen.

Von Komplexität wird im vorliegenden Beitrag nicht im Sinne einer strukturellen Beschreibung von Organisationen gesprochen, sondern als situative Erfahrung widersprüchlicher Anforderungen, unklarer Kausalitäten und konkurrierender Zeitlogiken. Komplex sind jene Situationen, in denen weder eindeutige Ziele noch klare Handlungsschritte verfügbar sind und professionelles Handeln wesentlich davon abhängt, wie mit Nicht-Wissen, Verzögerung und Ungewissheit umgegangen wird.

Diese Unterscheidung ist auch systemtheoretisch relevant. Personale, interaktionale und organisationale Prozesse folgen jeweils eigenen Logiken. Während personale Prozesse primär das Erleben und die Selbststeuerung betreffen, sind Interaktionen kommunikativ strukturiert und Organisationen durch Entscheidungs- und Erwartungsstrukturen geprägt. Geduld wird in diesem Beitrag als Haltung verstanden, die in allen drei Ebenen wirksam werden kann, ohne diese Ebenen zu vermischen.

3 Theoretische Einordnung: Geduld, Zeit und Selbstorganisation

Geduld wird in diesem Beitrag nicht als stabile personale Eigenschaft oder moralische Tugend (Rahner 1983) verstanden, sondern als prozessuale Haltung professionellen

Handelns. Ausgangspunkt ist ein ressourcenorientiertes Verständnis von Geduld, das an gesundheitswissenschaftliche, zeittheoretische und systemisch-synergetische Perspektiven anschließt. Geduld bezeichnet in diesem Sinne die Fähigkeit, Spannungen, Ambivalenzen und zeitliche Verzögerungen auszuhalten, ohne vorschnell in scheinbar entlastende Handlungsmuster zu wechseln.

Zeittheoretische Ansätze verweisen darauf, dass professionelles Handeln immer in spezifische Zeitpraktiken eingebettet ist. Zeiterleben ist dabei nicht allein individuell, sondern sozial und kulturell geprägt (Wittmann 2012; Levine 2000). Beschleunigung, Taktung und Verdichtung erzeugen spezifische Erwartungsstrukturen, die professionelles Handeln rahmen und begrenzen (Rosa 2016). Geduld lässt sich vor diesem Hintergrund als aktive Gestaltung von Zeitverhältnissen verstehen, die nicht auf bloßes Abwarten reduziert werden kann.

Der Beitrag verortet sich theoretisch in einer systemisch-synergetischen Perspektive auf Veränderung. Veränderung wird hier als selbstorganisierter Prozess verstanden, der nicht linear verläuft (Haken 1983; Tschacher 2018), sondern durch Instabilitäten, Übergangsphasen und emergente Muster gekennzeichnet ist (Schiepek et al. 2013). Diese Sichtweise knüpft an Konzepte der Selbstorganisation an (Kriz und Tschacher 2017), die davon ausgehen, dass neue Ordnungen nicht allein durch Planung entstehen, sondern in Phasen erhöhter Unsicherheit und Irritation hervorgebracht werden.

Im Unterschied zu stärker strukturell ausgerichteten organisationstheoretischen oder systemtheoretischen Modellen richtet sich der Fokus dieses Beitrags auf die professionelle Begleitung solcher Prozesse. Während systemtheoretische Ansätze vor allem die Eigenlogik sozialer Systeme und deren Kommunikationsstrukturen betonen, interessiert hier die Frage, wie Akteurinnen und Akteure innerhalb dieser Logiken handlungsfähig bleiben, obwohl eindeutige Lösungen noch nicht verfügbar sind.

Geduld fungiert in dieser Perspektive als prozessleitende Ressource (Siebert-Blaesing 2021). Sie ermöglicht, Übergangsphasen nicht vorschnell zu schließen, sondern als produktive Zeiträume der Neuordnung zu nutzen. Geduld wird damit zu einer zeitlich-situativen Kompetenz, die individuelle, interaktionale und organisationale Zeitverhältnisse zugleich adressiert und vermittelt.

Geduld wird in der aktuellen Forschung häufig im Kontext von Selbstkontrolle, Belohnungsaufschub und langfristiger Zielorientierung untersucht. Insbesondere entwicklungspsychologische und verhaltensökonomische Ansätze – im Anschluss an die Arbeiten von Walter Mischel zum Belohnungsaufschub sowie neuere Untersuchungen zur frühen Förderung von Geduld – betonen die Bedeutung individueller Kompetenzen im Umgang mit zeitlich verzögerten Gratifikationen und langfristigen Zielperspektiven (Mischel 2015; Sutter 2022; Zimbardo und Boyd 2011).

Diese Perspektiven haben wesentlich dazu beigetragen, Geduld als relevante Ressource für Bildungs-, Gesundheits- und Lebensverläufe sichtbar zu machen. Zugleich richten sie den Blick vor allem auf individuelle Entscheidungs- und Kontrollprozesse.

Der vorliegende Beitrag schließt an diese Forschung an, verschiebt jedoch die Perspektive von einer primär dispositions- und entscheidungsorientierten Sicht hin zu einer prozessanalytischen Betrachtung. Geduld wird hier nicht ausschließlich als stabile individuelle Fähigkeit verstanden, sondern als dynamische, kontextabhängige Haltung, die in konkreten Veränderungs- und Entscheidungsprozessen entsteht, schwankt und sich neu stabilisiert. Qualitative Untersuchungen und prozessbezogene Analysen zeigen, dass Geduld weniger als Selbstoptimierungsstrategie wirkt, sondern vor allem Übergänge stabilisiert und Handlungsfähigkeit unter Bedingungen von Unsicherheit aufrechterhält (Siebert-Blaesing 2021; Siebert-Blaesing et al. 2021).

4 Methodisches Vorgehen

Der Beitrag basiert auf qualitativ-rekonstruktiven Fallvignetten aus professionellen Praxiszusammenhängen. Die Vignetten entstammen eigenen Forschungs- und Praxiserfahrungen der Autorin in Coaching- und Beratungskontexten. Sie wurden nachträglich verschriftlicht und analytisch verdichtet. (Schiepek et al. 2025) Ziel der Vignetten ist nicht die Abbildung vollständiger Fallverläufe, sondern die exemplarische Darstellung von Sequenzen, in denen Geduld als professionelle Haltung beobachtbar wird.

Die Auswahl der Vignetten folgt dem Prinzip der kontrastierenden Verdichtung. Um unterschiedliche Systemebenen und Zeitlogiken sichtbar zu machen, wurden zwei Fälle ausgewählt: ein Einzelcoaching auf personaler Ebene sowie ein Führungcoaching im organisationalen Kontext. Die Vignetten werden nicht illustrativ, sondern analytisch genutzt und theoriebezogen ausgewertet.

5 Fallvignetten

5.1 Vignette 1: Geduld im Einzelcoaching – personale Veränderungsprozesse

Kontext und Setting

Die Fallvignette entstammt einem Einzelcoaching mit einer jungen erwachsenen Person in einer beruflichen Übergangssituation. Anlass war eine als hoch belastend erlebte

Entscheidungssituation, in der mehrere Handlungsoptionen gleichzeitig als notwendig, aber auch als riskant wahrgenommen wurden. Die Klientin berichtete von einem starken inneren Zeitdruck und der Sorge, durch weiteres Abwarten wichtige Chancen zu verpassen.

Interaktionssequenz

Im Verlauf des Coachings zeigte sich früh eine Spannung zwischen dem Wunsch nach rascher Klärung und einem zugleich ausgeprägten Erleben innerer Unruhe. Die Klientin formulierte wiederholt die Erwartung, am Ende der Sitzung eine klare Entscheidung treffen zu müssen. Dieser Erwartung wurde im Coaching nicht unmittelbar entsprochen. Stattdessen wurde der Fokus auf das Wahrnehmen und Benennen der inneren Ambivalenzen gelegt. Phasen des Innehaltens, des Schweigens und des bewussten Nicht-Weitergehens wurden zugelassen und gehalten.

Zeitdynamik und Veränderungsprozess

Der Veränderungsprozess vollzog sich nicht als lineare Bewegung von Problem zu Lösung, sondern als zeitlich gedehnte Klärung widersprüchlicher Impulse. Entscheidungsrelevante Einsichten entstanden nicht durch Beschleunigung, sondern durch das Aushalten von Unklarheit. Die zeitliche Struktur des Coachings ermöglichte es, zwischen dem subjektiv erlebten Entscheidungsdruck und der tatsächlichen Entscheidungsfähigkeit zu unterscheiden.

Geduld als professionelle Haltung

Geduld zeigte sich hier als aktive Prozesshaltung. Sie bestand in der bewussten Entscheidung, Spannungen und Nicht-Wissen auszuhalten, ohne vorschnell in vermeintlich handlungsentlastende Muster zu wechseln. Die professionelle Leistung lag darin, einen zeitlichen Möglichkeitsraum offen zu halten, in dem sich neue innere Ordnungen entwickeln konnten. Geduld fungierte damit als Ressource der Bildung von individueller Kohärenz, ohne Entscheidungen zu erzwingen.

Alternative ohne Geduld

Eine ungeduldige Vorgehensweise hätte darin bestanden, frühzeitig Optionen zu bewerten und auf eine Entscheidung hinzusteuern. Dies hätte kurzfristig Entlastung erzeugt, zugleich aber das Risiko erhöht, dass Ambivalenzen verdeckt bleiben und Entscheidungen nicht tragfähig sind.

5.2 Vignette 2: Geduld in Führungs- und Organisationskontexten

Kontext und Setting

Die zweite Vignette stammt aus einem Führungscoaching in einer Organisation, die sich in einem umfassenden Veränderungsprozess befand. Die begleitete Führungskraft stand unter hohem organisationalem Erwartungsdruck, Entscheidungen zügig herbeizuführen und gleichzeitig nachhaltige Entwicklungen zu ermöglichen. Der organisationale Kontext war durch hohe Taktung, knappe Zeitfenster und eine ausgeprägte Ergebnisorientierung gekennzeichnet.

Interaktionssequenz

Im Coaching thematisierte die Führungskraft wiederholt das Gefühl, Entscheidungen zu langsam zu treffen und dadurch an Legitimität zu verlieren. Zugleich zeigte sich, dass vorschnelle Entscheidungen in der Vergangenheit Widerstände erzeugt und Folgeprobleme nach sich gezogen hatten. In den Sitzungen wurden daher bewusst Zeiträume geschaffen, in denen keine unmittelbaren Entscheidungen getroffen werden mussten. Stattdessen wurden Wahrnehmungen, Irritationen und widersprüchliche Signale aus der Organisation gesammelt und reflektiert.

Zeitdynamik und Veränderungsprozess

Der Veränderungsprozess zeigte sich als Spannungsfeld zwischen organisationaler Beschleunigung und notwendiger Verlangsamung. Geduld erschien hier als begrenzte Ressource, die nicht beliebig ausgedehnt werden konnte. Während bestimmte Fragen bewusst offengehalten wurden, mussten andere zeitnah entschieden werden. Der Prozess war geprägt von rhythmischen Wechseln zwischen Innehalten und Entscheidungen.

Geduld als professionelle Haltung

Geduld manifestierte sich in diesem Kontext als reflexive Führungsleistung. Sie zeigte sich in der Fähigkeit, zeitliche Unterbrechungen zu legitimieren, ohne Verantwortung zu vermeiden oder Entscheidungen zu delegieren. Geduld bestand hier nicht im Nicht-Handeln, sondern in der bewussten Gestaltung von Entscheidungszeitpunkten. Sie wurde damit zu einer situativen Kompetenz, die an organisationale Rahmenbedingungen gebunden bleibt.

Grenzen der Geduld

Im organisationalen Kontext werden zugleich die Grenzen von Geduld sichtbar. Externe Fristen, Machtstrukturen und institutionelle Erwartungen begrenzen die Möglichkeiten des Abwartens. Geduld kann hier in problematisches Zögern kippen, wenn notwendige Entscheidungen aus Unsicherheit hinausgeschoben oder strukturelle Probleme individualisiert werden.

Alternative ohne Geduld

Eine ungeduldige Bearbeitung hätte darin bestanden, Entscheidungen frühzeitig zu beschleunigen, um Handlungsfähigkeit zu demonstrieren. Kurzfristig hätte dies Effizienz erzeugt, langfristig jedoch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Widerstände verstärkt und Veränderungsprozesse instabil werden.

6 Diskussion

Die beiden Fallvignetten verdeutlichen Geduld als professionelle Haltung in unterschiedlichen Veränderungskontexten. Während sie im Einzelcoaching vor allem als personale Prozessressource wirksam wird, erscheint sie im Führungs- und Organisationskontext als situative, begrenzte und immer wieder neu auszuhandelnde Kompetenz. Geduld ist damit weder universell positiv noch grundsätzlich problematisch. Ihre Wirksamkeit hängt von Kontext, Zeitlogiken und professioneller Rahmung ab.

Zugleich wird sichtbar, dass Geduld stets in Spannung zur Ungeduld steht. Ungeduld kann in bestimmten Situationen notwendig sein, um Entscheidungen herbeizuführen oder Verantwortung zu übernehmen. Geduld wird problematisch, wenn sie in passives Ausharren kippt oder strukturelle Probleme verdeckt. Professionelles Arbeiten mit Geduld erfordert daher eine kontinuierliche Reflexion ihrer Grenzen und Bedingungen.

Die Fallanalysen zeigen zudem, dass Geduld sowohl von professionellen Akteurinnen und Akteuren als auch von Klientinnen, Klienten oder organisationalen Systemen erwartet werden kann. Wer Geduld aufbringen soll und in welcher Form, bleibt dabei kontextabhängig und muss jeweils neu ausgehandelt werden.

7 Fazit

Geduld erweist sich in professionellen Veränderungsprozessen als anspruchsvolle Form der Zeitgestaltung. Sie ist weder bloßes Abwarten noch moralische Tugend, sondern

eine zeitlich-situative Kompetenz, die zwischen Warten und Handeln vermittelt. Die Fallvignetten zeigen, dass Geduld als professionelle Haltung insbesondere dort wirksam wird, wo Veränderung nicht planbar ist, und Unsicherheit ausgehalten werden muss. Zugleich machen sie deutlich, dass Geduld kontextabhängig begrenzt ist und immer wieder neu austariert werden muss.

Geduld kann damit zu einer zentralen Ressource professioneller Selbstorganisation in Veränderungsprozessen werden. Sie ermöglicht, Übergänge bewusst zu gestalten, ohne vorschnelle Schließungen zu erzwingen, und unterstützt die Entwicklung tragfähiger Entscheidungen unter Bedingungen von Unsicherheit. Ihre Wirksamkeit zeigt sich jedoch nur dort, wo sie reflexiv eingesetzt und mit Verantwortung, Grenzziehung und Entscheidungskompetenz verbunden bleibt.

Literatur

- Haken, Hermann. 1983. *Synergetics*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kriz, Jürgen, und Wolfgang Tschacher, Hrsg. 2017. *Synergetik als Ordner*. Lengerich: Pabst.
- Levine, Robert V. 2000. *Eine Landkarte der Zeit*. München: Piper.
- Mischel, Walter. 2015. *Der Marshmallow-Test*. München: Siedler.
- Rahner, Karl. 1983. *Über die Geduld*. Freiburg: Herder.
- Rosa, Helmut. 2016. *Resonanz*. Berlin: Suhrkamp.
- Schiepek, Günter, Heiko Eckert und Brigitte Kravanja. 2013. *Grundlagen systemischer Therapie und Beratung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiepek, Günter, Bettina Siebert-Blaesing und Marcus B. Hausner, Hrsg. 2025. *Systemische Fallkonzeption*. Göttingen: Hogrefe.
- Siebert-Blaesing, Bettina. 2021. *Geduld als Ressource*. Baden-Baden: Tectum.
- Siebert-Blaesing, Bettina, Sonja Biberger, Claudia Kargl, Sebastian Petry, Elisabeth Raschke, Nikolaus Roepfl und Günter Schiepek. 2021. *SNS-Prozessmonitoring im Coaching. Fachbericht*. München: Erzbischöfliches Jugendamt München und Freising.
- Sutter, Martin. 2022. *Die Entdeckung der Geduld*. Salzburg: Ecowin.
- Tschacher, Wolfgang. 2018. *Dynamische Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, Marc. 2012. *Gefühlte Zeit*. München: Beck.
- Zimbardo, Philip G., und John Boyd. 2011. *Die neue Psychologie der Zeit*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Die Autorin

Bettina Siebert-Blaesing, Dr. phil, ist Diplom-Sozialpädagogin, Systemische Therapeutin (SG) und Supervisorin (DGSv). Sie promovierte 2021 in Erziehungswissenschaften an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt mit einer empirischen Arbeit zu *Geduld als Ressource der Gesundheitsförderung junger Erwachsener im Einzelcoaching*, die vom GBB e.V. mit einem Forschungspreis ausgezeichnet wurde. Sie war Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule und ist in Lehre, Forschung und Beratung an Hochschulen sowie in interdisziplinären wissenschaftlichen Netzwerken tätig, darunter im *Forum Synergetik – Selbstorganisation und Komplexität in den*

Bettina Siebert-Blaesing

Sozial- und Humanwissenschaften. In Forschung und Praxis beschäftigt sie sich mit Geduld als Prozesskompetenz, Zeiterleben in Übergängen sowie professioneller Selbstorganisation in komplexen sozialen und organisationalen Kontexten. Ihre Arbeiten verbinden systemisch-synergetische Perspektiven mit Fragen professioneller Haltung, Führung und Gesundheit.

Kontakt: kontakt@siebert-blaesing.de

Arrangierte Kontingenz

Zur zeitlich-normativen Orientierung von Fridays for Future

Kevin Maier

Journal für Psychologie, 34(1), 187–206

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1-187>

CC BY-NC-ND 4.0

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Diagnose einer Krise zeitlicher Orientierung unter spätmodernen Bedingungen. Er untersucht, wie die Klimabewegung Fridays for Future auf diese Krise reagiert und dabei neue normative Maßstäbe setzt. Ausgehend von einer wissenssoziologischen Perspektive auf Zeit als einem normativen Ordnungsprinzip wird in einer Fallanalyse der Blogreihe »Sommer der Utopien« (Fridays for Future 2021) rekonstruiert, wie im Diskurs der Bewegung unterschiedliche Zeitmodi narrativ verknüpft werden. In ihrem Zusammenspiel entsteht die Fallstruktur einer arrangierten Kontingenz, in der Möglichkeiten und Verbindlichkeiten perspektivisch aufeinander bezogen werden. Als Ausdruck einer spätmodernen Suchbewegung nach zeitlicher Kohärenz unter Bedingungen radikaler Kontingenz lässt sich hieraus ein utopischer Zeitimperativ ableiten, der Kontingenz durch moralische und politische Verantwortlichkeit bearbeitbar macht.

Schlüsselwörter: Zeitsoziologie, Wissenssoziologie, Normativität, Kontingenz, Utopie, ökologische Krise, Zeitimperativ

Arranged Contingency

On the Temporal-Normative Orientation of Fridays for Future

The point of departure of this article is the diagnosis of a crisis of temporal orientation under late-modern conditions. It examines how the climate movement Fridays for Future responds to this crisis and establishes new normative standards. From a sociology of knowledge perspective that conceives of time as a normative ordering principle, the case analysis of the blog series »Summer of Utopias« (Fridays for Future 2021) reconstructs how different temporal modes are narratively interwoven within the movement's discourse. Their interplay gives rise to the case structure of arranged contingency, in which possibilities and obligations are perspectively related to one another. As an expression of a late-modern search for temporal

coherence under conditions of radical contingency, a utopian temporal imperative can be derived from this structure, which renders contingency manageable through moral and political responsibility.

Keywords: sociology of time, sociology of knowledge, normativity, contingency, utopia, ecological crisis, temporal imperative

1 Einleitung: Die Spätmoderne in der zeitlich-ökologischen Krise

Die spätmoderne Zeiterfahrung steht im Zeichen einer eigentümlichen Spannung: Einerseits eröffnet sich ein Feld immer neuer Möglichkeiten, das durch Prozesse der Pluralisierung, Flexibilisierung und Beschleunigung stetig weiter entgrenzt wird. Andererseits breitet sich in ihr ein Gefühl der Orientierungslosigkeit aus – vertraute Ordnungsmuster verflüchtigen sich und verlieren ihre verbindliche Kraft (vgl. Bauman 2003). Bereits Georg Simmel hat in seinem als klassisch geltenden Aufsatz »Die Großstadt und das Geistesleben« (Simmel 1995) die Ambivalenzen moderner Zeiterfahrung angedeutet. Das gesteigerte Lebenstempo des urbanen Alltags ermöglicht neue Spielräume individueller Entfaltung, führt jedoch zugleich zu Überforderung und Abstumpfung. Während das Subjekt mit Blasiertheit und Reserviertheit auf die Reizüberflutung reagiert, zwingt ein »übersubjektives Zeitschema« (ebd., 120) von Pünktlichkeit und Berechnung es zugleich in die festen Rhythmen des städtischen Lebens. Damit markiert Simmels sozialpsychologische Perspektive früh jenes Spannungsverhältnis zwischen individueller Autonomie und kollektiver Zeittaktung, das unter spätmodernen Bedingungen eine krisenhafte Zuspitzung erfährt.

Besonders deutlich tritt diese Krise im Wandel des historischen Bewusstseins hervor. In der klassischen Moderne wird Geschichte zunächst als gerichteter Prozess entworfen, in dem sich Erfahrungsraum und Erwartungshorizont (vgl. Koselleck 2022) voneinander lösen und die Zukunft als grundsätzlich neu und gestaltbar freigelegt. Auf dieser Grundlage konnte sich der Fortschritt als genuin geschichtliches Leitmotiv etablieren, das der Moderne ihre normative Erwartungsstruktur verlieh. Mit der Spätmoderne verliert diese lineare Logik zunehmend an Überzeugungskraft. Hartmut Rosa (2017) beschreibt dieses Phänomen mit dem Konzept der dynamischen Stabilisierung. Moderne Gesellschaften können ihren gegenwärtigen Status nur erhalten, indem sie sich permanent steigern – d. h. ökonomisch wachsen, technologisch innovieren, zeitlich beschleunigen (ebd., 673). Dieser strukturelle Steigerungszwang generiert zwar fortlaufend neue Möglichkeitsräume, untergräbt jedoch zugleich auch die Vorstellung einer kontinuierlich besseren Zukunft. Das lineare Fortschrittsnarrativ weicht damit einer allgemeinen Erfahrung von Gleichzeitigkeit. Im Zuge dieser Kontingenzüberforderung

kennt Geschichte »keinen Fahrplan mehr« (Schauer 2023, 231), sondern zerfällt in eine Vielzahl unverbundener Entwicklungen.

Was geschichtsphilosophisch häufig als das Ende der Geschichte (vgl. Fukuyama 1992) bezeichnet wird, bedeutet soziologisch die Erosion einer Zeitordnung, die Zukunft verlässlich mit Verbesserungen gleichsetzt. Paul Virilio (2002) hat hierfür die vielzitierte Metapher des rasenden Stillstands (ebd.) geprägt. Sie beschreibt die paradoxe Erfahrung spätmoderner Zeitlichkeit, in der sich soziale Veränderungsprozesse einerseits stetig beschleunigen, während historische und biografische Entwicklungen zugleich zu stagnieren scheinen (Rosa 2016, 460ff.). Die daraus resultierenden Symptommatiken sind vielfältig beschrieben worden. Mit der Flexibilisierung ökonomischer und sozialer Strukturen löst sich die Erwartung dauerhafter Stabilität auf. Biografien und Arbeitsverläufe zerfallen in episodische Sequenzen, die durch Projektlogiken, kurzfristige Verträge und permanente Anpassungen bestimmt sind (vgl. Sennett 2010). Offenheit bedeutet hier nicht mehr Gestaltbarkeit, sondern »Unlesbarkeit« (ebd., 81). Was zunächst als Befreiung aus dem »stahlharte[n] Gehäuse« (Weber 2016, 171) der Rationalisierung hervorging, geht einher mit einer zunehmenden Fragmentierung von Lebenszusammenhängen, in der sich kohärente zeitliche Orientierungen auflösen und Identitäten nur noch *situativ*, in wechselnden Kontexten und Rollen, hergestellt werden können (Rosa 2016, 352ff.). Zeit verliert somit ihre normative und sinnstiftende Funktion – sie wird zu einer Ressource, die von Augenblick zu Augenblick stetig neu organisiert werden muss. In genau dieser »Entkopplung von Zeit und Sinn« liegt, wie Alexandra Schauer (2023) feststellt, »das verbindende Moment zwischen den geschichtsphilosophischen Diagnosen eines Endes der Geschichte und dem sich im Alltag ausbreitenden Gefühl eines rasenden Stillstandes« (ebd., 239).

Nicht zuletzt aufgrund der Krisenerfahrungen der jüngeren Geschichte – wie etwa der ökologischen Krise oder globaler Finanz- und Pandemieerfahrungen – verschiebt sich in dieser Perspektive das Zeitbewusstsein von der Erwartung stetiger Verbesserungen hin zur Antizipation von Krisen und Risiken – ein Wandel, den Andreas Reckwitz (2024) als Ausdruck eines »grundsätzlichen Zukunftsverlusts« (ebd., 307) deutet. Zukunft stellt sich nicht mehr als gesicherter Horizont der Verheißung dar, sondern als unsichere Dimension, die stets zu kollabieren droht. Besonders eindrücklich zeigt sich diese Verschiebung im Kontext des Klimawandels, der die Endlichkeit planetarer Ressourcen und die Irreversibilität ökologischer Kippunkte ins Zentrum des Zeitbewusstseins rückt und dadurch eine Haltung permanenter Alarmbereitschaft hervorruft (ebd., 309ff.). Beschleunigungsprozesse, zunehmende Unsicherheiten und ökologische Dringlichkeiten sind Ausdruck einer *zeitlich-ökologischen Krise*, in der die gesellschaftliche Steigerungsllogik mit der Eigenzeitlichkeit ökologischer Verläufe in Konflikt gerät. Diese Konstellation verstärkt das Bedürfnis nach neuen normativen Zeitreferenzen, die kollektive Verbindlichkeiten schaffen und politische Handlungsfähigkeit sichern.

Der Beitrag nimmt diesbezüglich die Klimaorganisation *Fridays for Future* in den Blick. Klimabewegungen sind zuletzt Gegenstand zahlreicher sozialwissenschaftlicher Untersuchungen geworden. Während quantitativ orientierte Arbeiten vor allem das soziodemografische Profil, die Motivlagen und politischen Einstellungen von Protestierenden adressieren (vgl. Wahlström et al. 2019), richten qualitative Ansätze den Fokus auf subjektive Deutungen politischen Engagements, diskursive Aushandlungen von Zukunftsnarrativen und Generationenkonflikten oder die alltagspraktische Herstellung von Aktivismus und Protestformen (vgl. Ferreira da Silva et al. 2025; de Moor 2022; Kaiser und Keyser 2024; Nisbett und Spaiser 2023). Zeitliche Bezüge werden dabei häufig thematisch mitgeführt, meist ohne jedoch explizit als eigenständige Ordnungskategorie konzeptualisiert zu werden. Der vorliegende Beitrag knüpft hier an, indem er den Diskurs von *Fridays for Future* empirisch und theoretisch fundiert auf seine zeitlich-normativen Strukturierungen hin befragt und Zeit dabei als zentrales Medium kollektiver Orientierung fasst.

Zu diesem Zweck wird zunächst die theoretische Rahmung entfaltet, die Zeit in ihrer normativen Qualität konzeptualisiert und begründet (Abschnitt 2). Darauf aufbauend erfolgt eine verdichtete Darstellung der Befunde (Abschnitt 3). Die Basis hierfür bildet eine auf Grundlage der *Grounded Theory* (Strauss 2004) durchgeführte rekonstruktive Analyse der von *Fridays for Future* initiierten Blogreihe »Sommer der Utopien: Eine Roadmap für die Zukunft« aus dem Jahr 2021, in der Aktivist*innen, Wissenschaftler*innen und zivilgesellschaftliche Akteur*innen in fünfzehn Beiträgen sowie einem Abschlussbericht, der die zuvor entwickelten Positionen zusammenführt, ihre Vorstellungen einer klimagerechten Zukunft formulierten. Abschließend werden die Ergebnisse in einen theoretischen Zusammenhang spätmoderner Zeitlichkeit rückgebunden und im Hinblick auf ihr transformatives Potenzial diskutiert (Abschnitt 4), bevor eine kurze Einordnung der zentralen Erkenntnisse in den weiteren Forschungskontext den Beitrag beschließt (Abschnitt 5).

2 Zeit als normatives Ordnungsprinzip

Zeit ist nicht neutral, sie ist ein Aspekt der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Berger und Luckmann 2018). Sie manifestiert sich in individuellen Wahrnehmungsweisen, Alltagspraktiken und kulturellen Deutungsmustern und gilt als »grundlegender Ordnungsfaktor [...] unter dem jegliches Kulturobjekt gesehen werden kann« (Schmied 1985, 5). Zeit ist diesem Verständnis nach weder eine durch kosmische, natürliche Prozesse vorgegebene Größe, noch ist sie ein bloßes Produkt des subjektiven Bewusstseins, sie emergiert stattdessen aus dem »Rhythmus des sozialen Lebens« (Durkheim 2014, 39). Sie ist mit Norbert Elias (1984) als menschliche Fähig-

keit zur Synthese zu begreifen, die natürliche Abläufe, soziale Prozesse und individuelles Erleben miteinander verschränkt. Damit wird Zeit zu einer *symbolischen* Ordnungsleistung, die es erlaubt, heterogene Erfahrungs- und Ereignisebenen in Abhängigkeit zum gegenwärtigen zivilisatorischen Entwicklungsstand in ein gemeinsames Bezugssystem zu integrieren (ebd., XXIV).

Essenziell für das wissenssoziologische Verständnis einer *sozialen* Zeit (vgl. Sorokin und Merton 1937) ist ihre phänomenologische Fundierung, das meint die Art und Weise, in der Zeit im Bewusstseinsstrom erst als Erlebnisform hervorgebracht wird. Diesem Bewusstseinsstrom entspringen die elementaren Strukturen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die das Fundament jeder Erfahrung bilden und zugleich die Bedingung der Konstitution von Sinn darstellen (vgl. Husserl 2013; Schütz 2016). Erst durch die wechselseitige Synchronisation von Erlebnisströmen und die kommunikative Abstimmung von Handlungen in leiblicher Ko-Präsenz (Mead 1969, 259, 321; Schütz 2016, 143ff.) gewinnen diese Zeitstrukturen intersubjektive Verbindlichkeit und werden in der Folge zu gefestigten sozialen Institutionen, die über die konkrete Situation hinaus Bestand haben. In Form »sozial objektiviert[e] Zeitkategorien« (Luckmann 2007, 178), verankert im gesellschaftlichen Wissensvorrat, wirken sie schließlich als kollektiv verfügbare Orientierungsmuster, die fortan alltägliches Handeln koordinieren, Erwartungshaltungen prägen und als selbstverständlich erfahrene Rahmenbedingungen in das subjektive Zeiterleben »zurückkehren«. Auf diese Weise enthalten die sozialen Zeitkategorien der Alltagswelt einen moralischen Geltungsanspruch. Sie gewinnen dadurch normative Verbindlichkeit, die weit über die zeitliche Einteilung von Handlungssequenzen – etwa durch Uhren, Kalender, Fahrpläne, Öffnungszeiten etc. – hinausgeht. Solche zeitlich-normativen Muster reichen von alltäglichen Routinen – wie etwa Pünktlichkeit oder Verlässlichkeit – bis hin zu »biographische[n] Schemata« (ebd., 185) – wie etwa Karriereerwartungen, Familienkonzeptionen oder Ruhestandsvorstellungen –, die gegenwärtiges Handeln in den übergreifenden Verlauf von Lebens- bzw. Weltzeit einbetten. Diese Orientierungen werden nicht nur institutionell wirksam, sondern entfalten sich ebenso in symbolisch-narrativen Vermittlungsformen, in denen Zeitordnungen erzählbar, erfahrbar und kulturell plausibilisiert werden.

Konnte nun der »imperative Charakter« (Elias 1984, 117) der Zeit in der klassischen Moderne noch relativ stabile Verbindlichkeit erzeugen – in Form von linearen Fortschrittserzählungen, standardisierten Arbeitsrhythmen und vorstrukturierten Biografien –, geraten diese zeitlichen Ordnungsprinzipien in der Spätmoderne zunehmend unter Druck. Die normative Semantik von Fortschritt, Berechnung und Planung wird unter den Bedingungen von Beschleunigung und Flexibilisierung durch eine Logik situativer Anpassung verdrängt, sodass langfristige Ziele zunehmend aus dem Blick geraten (Rosa 2016, 220f.). Am Beispiel von Fridays for Future wird im Folgenden auf-

zeigt, wie die normative Wirksamkeit der Zeit selbst zum Gegenstand diskursiver Aushandlung wird.

3 Eine Roadmap für die Zukunft: Zwischen utopischer Möglichkeit und ökologischer Verpflichtung

Die Klimaorganisation Fridays for Future stellt einen besonders aufschlussreichen Fall für die Analyse normativer Zeitorientierungen dar, weil sie Zeit nicht nur implizit voraussetzt, sondern explizit thematisiert, problematisiert und moralisch auflädt. Seit ihrer Gründung im Jahr 2018 hat sie den öffentlichen Diskurs nicht nur um ökologische Fragen erweitert, sondern die Zeit selbst zu einem zentralen Gegenstand gesellschaftlicher Auseinandersetzung gemacht. Die wiederkehrenden Verweise auf Kippunkte, Klimabudgets und Deadlines machen den zeitlichen Charakter der Klimakrise unmissverständlich deutlich.

Während die Kommunikationsweise der Bewegung oft der Logik akuter Mobilisierung folgt (»act now«, »kein Grad weiter«), eröffnet die hier betrachtete Blogreihe einen erweiterten Reflexionsraum, in dem heterogene Zukunftsvorstellungen und narrative Muster der Klimabewegung artikuliert werden. Um die zeitlich-normativen Orientierungen zu rekonstruieren, die in den Versprechungen und symbolischen Strukturen des Diskurses zum Ausdruck kommen, bedarf es eines qualitativ-rekonstruktiven Verfahrens, wie es die Grounded Theory nahelegt.¹ Im Folgenden konzentriert sich die Darstellung allein auf die Ergebnisse dieser Analyse und führt sie schließlich in einer verdichtenden Fallstruktur zusammen. Die Struktur der Befunde orientiert sich entlang der idealtypischen Entwicklung der Zeitvorstellungen im Sinne von Otthein Rammstedt (1975), der zwischen linearen Modi mit offenem (1) oder geschlossenem (2) Erwartungshorizont, zyklischen Konzepten der Wiederkehr (3) und einem okkasionalen Zeitmodus (4) unterscheidet. Diese Abfolge dient nicht als schematisch vorgefertigtes Raster, sondern als theoretisch informierte Heuristik zur Strukturierung der zentralen Erkenntnisse.

(1) Zukunft als gestaltbarer Möglichkeitsraum

Als Ausgangspunkt für den ersten Blogbeitrag steht die Frage nach der »Utopie einer klimagerechten Zukunft« (Fridays for Future 2021, Pauline)², die auch in den nachfolgenden Beiträgen das zentrale Leitmotiv bildet und sich wie ein roter Faden durch die Reihe zieht. Alle Autor*innen nehmen diese Frage direkt oder indirekt auf und entwickeln daraufhin eigene Vorstellungen einer klimagerechten Zukunft, die von individuellen Bildern und Wünschen bis hin zu detaillierten Beschreibungen gesell-

schaftlicher Transformationen reichen. Die Struktur des kommunikativen Handelns folgt dabei dem Narrativ einer Zukunft, die als *linear-offener* und gestaltbarer Möglichkeitshorizont inszeniert wird: »Denn die Zukunft wird so sein, wie wir sie gestalten« (ebd., Laura). Dies knüpft in gewisser Weise an die etablierte Fortschrittsperspektive an, die Zukunft als von einer überholten Vergangenheit abgesetzt und damit als Horizont gesellschaftlicher Erneuerung begreift.

Diese »Machbarkeit der Zukunft« (Rammstedt 1975, 58) bedeutet zwar gesteigerte Gestaltungsspielräume, wird jedoch zugleich zur Quelle von Unsicherheit, da Handlungsentscheidungen nun nicht mehr länger durch tradierte Sinnbezüge vorderstrukturiert sind. Fridays for Future antwortet darauf mit einem moralisch-ethisch aufgeladenen Erwartungshorizont. An die Stelle des Fortschritts tritt hier das Leitmotiv der *Klimagerechtigkeit*. Im Modus utopischen Imaginierens (»Ich träume von einer Welt«) wird eine Welt entworfen, »in der alle Menschen – jetzt und in der Zukunft – gut leben können« (Fridays for Future 2021, Pauline). Klimagerechtigkeit wird dabei explizit als Verschränkung ökologischer und sozialer Gerechtigkeitsfragen verstanden, die eine intersektionale Sichtweise auf die Klimakrise verlangt. Klimakrise bedeutet demnach in erster Linie »Gerechtigkeitskrise« (ebd., Nomhle). Der moralische Kompass dieser Gerechtigkeitsvorstellung richtet sich auf »eine klimagerechte, friedliche, solidarische, feministische, antifaschistische, antirassistische Gesellschaft, in der Menschenrechte für alle Menschen gelten« (ebd., Sophia). Das klassische Fortschrittsnarrativ wird in diesem Zusammenhang in einen neuen normativen Rahmen überführt. Die Zukunft muss sich in erster Linie *moralisch* entwickeln. Sie erscheint nicht mehr als bloße Fortschreibung einer ökonomisch-technischen Wachstumslogik, sondern als ökologisch und sozial nachhaltige Transformation – hin zu einer gemeinwohlorientierten, offenen, diskriminierungsfreien »Weltgemeinschaft« (ebd., Indigo), in der Mobilität, Versorgung, Gesundheit, Rechte und Teilhabe global gewährleistet sind. In diesem Sinne entfaltet sich in den Blogbeiträgen ein bemerkenswert universalistisches Versprechen: »Die Zukunft, die uns schon in etwa 30 Jahren erwartet, wird divers und resilient sein, grün und zirkulär, dezentral, vernetzt, intelligent und partizipativ, gesünder, gesellschaftlicher und glücklicher« (ebd., Prof. Kemfert).

Zeitlich ist diese Utopie *intertemporal* verankert: Gerechtigkeit soll nicht nur innerhalb der Gegenwart verwirklicht, sondern auch zeitlich auf Dauer gestellt werden. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden dabei in ein normatives Kontinuum übersetzt, das historische Verantwortung (koloniale Schuld, industrielle Emissionen) ebenso einschließt wie die Verpflichtung gegenüber künftigen Generationen. Die Rede ist von einer »generationenübergreifenden Klimagerechtigkeit« (ebd.), die in der Gegenwart eine unaufschiebbare Handlungsnotwendigkeit erzeugt. Intertemporalität zeigt sich darüber hinaus auch in der Forderung nach einer Bleibeperspektive. Eine klimagerechte Zukunft soll nicht nur globale Bewegungsfreiheit ermöglichen, sondern auch lokale Bleibefrei-

heit (vgl. von Redecker 2023) sichern, sodass »Menschen gar nicht erst dazu gezwungen werden, ihre Heimat zu verlassen« (Fridays for Future 2021, Pauline). Infrastrukturelle Forderungen nach grünen Städten oder einer »Raumordnung der kurzen Wege« (ebd., Prof. Kemfert), die lokale Lebensqualität stärken sollen, ergänzen diese Sichtweise.

Der linear-offene Zeitmodus gründet auf der Vorstellung einer prinzipiellen Machbarkeit von Zukunft. Die normative Ausrichtung folgt daher dem Prinzip der *Gestaltung*: Zukunft wird als offener Möglichkeitshorizont verstanden, der im Sinne der Klimagerechtigkeit moralisch zu verantworten ist. In dieser narrativen Struktur entfaltet sich ein positives Zukunftsbild, in dem Kontingenz nicht als Bedrohung, sondern als Potenzial ausgelegt wird. Doch nur wenn ökologische und soziale Gerechtigkeit miteinander verknüpft und generationenübergreifend gesichert werden, kann die Utopie einer klimagerechten Zukunft Gestalt annehmen. Denn Kontingenz eröffnet nicht nur Chancen utopischer Erneuerung, sondern zugleich die Möglichkeit katastrophaler Verluste (Reckwitz 2024, 318).

(2) Zukunft als Kipppunktszenario

Der zunächst offene Zukunftshorizont schließt sich, sobald die Utopie der Klimagerechtigkeit in Kippunkte, Budgets und Deadlines übersetzt wird: »*Der kürzliche [sic] erschienene IPCC-Bericht zeigt: Noch haben wir die Möglichkeit die menschengemachte Erderwärmung unter 1,5°C zu begrenzen. Doch klar ist auch: Dafür sind tiefgreifende Veränderungen nötig – und uns bleibt nicht mehr viel Zeit*« (Fridays for Future 2021, Pauline, Herv. i. O.). Das im Pariser Klimaabkommen verankerte 1,5°C-Limit fungiert als omnipräsente Zielmarke, die den Möglichkeitsraum der Zukunft mathematisch verengt und somit einen *linear-geschlossenen* Zeitmodus repräsentiert. Dies hat eine maximale Dramatisierung des Kontingenzbewusstseins zur Folge: Am Schwellenpunkt eröffnet sich die Chance, die Katastrophe abzuwenden und den Weg in eine utopische Zukunft offenzuhalten, jenseits der Schwelle drohen irreversible Schäden durch klimatische Veränderungen bis hin zum »Aussterben« (ebd., Giulia) der gesamten Menschheit. Indem sich die Zukunft auf einen solchen dramaturgisch aufgeladenen Höhe- und Endpunkt zuspitzt, der zwischen Utopie und Dystopie, zwischen Himmel und »Hölle« (ebd., Pauline) oszilliert, knüpft dieses Kipppunktnarrativ an die christliche Vorstellung einer auf Anfang und Ende ausgerichteten Geschichte an und übernimmt deren Struktur eines heilsgeschichtlichen *Telos*, auf das sich kollektives Handeln ausrichtet (Wendorff 1980, 77ff.).

Mit der Vorstellung eines solchen *Telos* geht eine normative Aufladung der Zukunft einher. Es dient folglich als moralische Autorität, die gegenwärtiges Handeln im Hinblick auf seine Wirksamkeit zur Zielerreichung bewertet und legitimiert. Dies zieht

eine besondere Dynamik im Umgang mit Misserfolgen nach sich. Krisen, Rückschläge oder mangelnde politische Fortschritte führen fortan nicht zur Infragestellung des Ziels, sondern werden als Handlungsdefizite ausgelegt, die durch verstärkte Anstrengungen, präzisere Maßnahmen oder radikalere Eingriffe korrigiert werden müssen. In diesem Sinne wird das Telos nicht nur zur Leitlinie gesellschaftlicher Entwicklung, sondern auch zur Instanz sozialer Disziplinierung (Rammstedt 1975, 55).

Anders als im Modus linearer Offenheit leitet sich daraus nicht die Möglichkeit gesellschaftlicher Perfektionierung ab, sondern die Notwendigkeit *präventiver Steuerung*. Auf Basis wissenschaftlicher Kalkulationen erscheint Zukunft als berechenbare Größe, für die alternative Szenarien und »vorhersehbare Katastrophen« (Fridays for Future 2021, Giulia) modelliert werden können. Die Risiken liegen »schwarz auf weiß« (ebd., Pauline) vor und verleihen den Prognosen und Klimamodellen eine Autorität, die politische Verbindlichkeit generiert und Zukunft zunehmend unter die Logik deterministischer Abfolgen stellt. Budgets, Schwellenwerte, Fristen und Obergrenzen verdichten sich zu normativen Fixpunkten, die in Gesetzen und internationalen Abkommen rechtlich institutionalisiert werden sollen, um so den transformativen Prozess quantitativ überprüfbar und sanktionsfähig zu machen. Nicht mehr das Wünschbare, sondern das Verpflichtende wird zentral: »Jeder Mensch hat ein CO₂-Budget und darf maximal 6,5 Kilogramm CO₂ pro Tag ausstoßen. Jedes Land ist gefordert, dieses Klima-Budget nicht zu überschreiten« (ebd., Prof. Kemfert). Der linear-geschlossene Zeitmodus generiert eine Erzählung, in der Zukunft nicht mehr als kontingenter Möglichkeitsraum erscheint, sondern als Korridor präventiver Verlustminimierung (Reckwitz 2024, 322).

Während der linear-offene Zeitmodus primär auf die Herausbildung moralisch-ethischer Verantwortlichkeit zielt, richtet sich der linear-geschlossene Zeitmodus auf die präventive Steuerung geophysischer und materieller Prozesse – von der Energie- und Mobilitätswende über Emissionsbegrenzungen bis hin zum 1,5°C-Ziel. *Kontrolle* wird damit zum zentralen normativen Maßstab: Nur indem Abweichungen messbar und sanktionierbar gemacht werden, entsteht eine Form zeitlicher Kohärenz, die kollektive Handlungsorientierung legitimiert und den Möglichkeitshorizont einer klimagerechten Zukunft absichert.

(3) Naturrhythmen und soziale Routinen

Parallel zur linearen Öffnung oder Engführung des Zukunftshorizonts manifestiert sich in den Beiträgen der Blogreihe ebenso ein *zyklischer* Zeitmodus, der die Rückbindung an Naturrhythmen sowie die stabilisierende Funktion von Reproduktionsmechanismen hervorhebt. Ein solcher Zeitmodus behauptet den Wert der Wiederkehr – von Jahreszeiten, Ökosystemen, aber auch sozialen Routinen oder Wirtschaftsweisen – und stellt

damit ein Kontrastmotiv zur Logik linearer Entwicklung dar. Zukunft wird nicht nur als Zielpunkt oder als Möglichkeitshorizont inszeniert, sondern zugleich in einen kreisläufigen Zusammenhang eingebettet.

Im Zentrum steht dabei die Anforderung, »ein anderes Verhältnis zum Thema Wachstum [zu] entwickeln« (Fridays for Future 2021, Prof. Kemfert). An die Stelle linearer Steigerung tritt daher vermehrt die Vorstellung einer »Circular Society« (ebd., Dr. Gesa Maschkowski), in der ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Prozesse so miteinander verschränkt sind, dass sie den Erhalt und die Reproduktion der entsprechenden Systeme ermöglichen. In diesem Zusammenhang etabliert sich das Konzept der Resilienz zur Leitkategorie im Kampf gegen den Klimawandel (vgl. Kuhlicke 2024). Gefordert ist nicht die Perfektionierung bestehender Strukturen, sondern ihre Fähigkeit, Störungen abzufedern, sich zu regenerieren und zukunftsfähig zu bleiben. Vor diesem Hintergrund artikulieren sich in den Beiträgen zahlreiche wachstumskritische Stimmen, die eine post-kapitalistische Gesellschaftsordnung, die sich an »Bedürfnissen und Fähigkeiten statt Profit und Konkurrenz« (Fridays for Future 2021, Indigo) orientiert, einfordern sowie eine asketische, alternative »Definition von Luxus und Wohlstand« (ebd., Sophia) propagieren. Trotz erkennbarer wachstumskritischer Positionen münden die Ausführungen häufig in einen wiederkehrenden Anspruch, »ökonomisches und ökologisches Wachstum vereinen« (ebd., Prof. Kemfert) zu wollen.

Der zyklische Zeitmodus erschöpft sich nicht allein in Postwachstumskonzeptionen und Formen klimaresilienter Steuerung. Er verweist zugleich auf eine andere Qualität der Weltbeziehung, die über reine Stabilisierung natürlicher Prozesse hinausgeht. In der Bezug- und Rücksichtnahme auf natürliche Zyklen artikuliert sich die Sehnsucht danach, der Natur im Modus der *Resonanz* zu begegnen: In einem antwortenden Verhältnis zur Umwelt, das nicht in Verfügbarkeit und Instrumentalisierung aufgeht, sondern im »tiefen Verwobensein mit Mutter Erde« (ebd., Dr. Eckart von Hirschhausen) seinen Ausdruck findet und die Natur als eine Entität mit eigener Stimme anerkennt (Rosa 2017, 453ff.). Das Bedürfnis, »in antwortender Beziehung mit den Materialien« (Fridays for Future 2021, Friederike Habermann) zu stehen, zeigt sich besonders eindrücklich in folgender Textstelle: »Morgens um neun tönt ein Saxofon durch die Baumwipfel. Der Klang schallt durch die verzweigten Baumkronen, fließt durch die hellgrünen, frisch aus den Knospen gesprungen [sic] Blätter des Frühlings. Unten, am Boden, ist Lachen zu hören« (ebd., Indigo). Diese poetische Szenerie, die im Folgenden in die Schilderung eines gemeinschaftlichen Baumhauscamps übergeht, entwirft eine Utopie im Miniaturformat. Sie verbindet Natur und Kultur, Fiktion und Alltag, Gemeinschaft und Umwelt in einem Bild, das für ein Leben im *Einklang mit der Natur* steht, das sich jenseits einer »Ökonomie der Zeit« (Marx 1983, 105) bewegt, die stets von Konkurrenzdruck und Verwertungslogik geprägt ist. Natur erscheint hier nicht mehr als Ressource, sondern als eigenständiger »Akteur« (Latour 2022, 51), dessen »planetare Grenzen« (Fridays for Future 2021, Dr.

Eckart von Hirschhausen) respektiert und geschützt werden müssen. Zwar lassen sich in dieser Beschreibung durchaus konservative und traditionelle Gemeinschaftsformen erkennen, doch symbolisieren der »Morgen« wie auch der »Frühling« zugleich einen Neuanfang, der den zyklischen Bewegungen und Routinen eine vorwärts gerichtete Dynamik verleiht und damit verhindert, dass sie in nostalgischen Vergangenheitsbezügen verhaftet bleiben. Nicht zuletzt ist es die wiederkehrende Protestpraxis selbst, die auf diesen Umstand hinweist. In der eigenen Selbstbeschreibung versteht sich Fridays for Future als soziale Bewegung, die Woche für Woche auf die Straße geht, um politisches Handeln einzufordern. Die Protestform wird so zur verdichteten Zeitfigur: Ein immer wiederkehrendes Ereignis, das seine Wirkmacht gerade aus der Wiederholung bezieht (Fridays), zugleich aber auf einen zukunftsorientierten Erwartungshorizont (for Future) verweist.

Der zyklische Zeitmodus verankert lineare Bewegung in Prinzipien der Wiederkehr und Reproduktion und bildet damit den Gegenpol zur reinen Zukunftsorientierung. Er liefert die Kriterien dafür, was bewahrt und geschützt werden soll und zeigt, dass Transformation neben radikalen Umbrüchen auch Kontinuität voraussetzt. Die normative Orientierung folgt hier dem Prinzip der *Erhaltung*: Nicht die ständige Neuerfindung, sondern die Sicherung und Regeneration ökologischer wie sozialer Systeme bilden das narrative Leitmotiv. Routinen, Naturrhythmen und Kreisläufe gewährleisten ihren Fortbestand und betten zukunftsgerichtetes Handeln in eine stabile Ordnung ein, die sinnstiftende Orientierung jenseits kurzfristiger Aktionslogiken ermöglicht.

(4) Gegenwart als Moment der Verdichtung

Schließlich verschränken sich offene Zukunftsgestaltung, geschlossene Kippunktlogik und zyklischer Erhaltungsanspruch im Diskurs von Fridays for Future zu einer dramaturgisch aufgeladenen Gegenwartsfokussierung, die sich als *situativ-kairologisch*³ bezeichnen lässt. Dieser Zeitmodus ist von einem ausgeprägten Dringlichkeitsmoment bestimmt: *Noch* besteht die Möglichkeit zu handeln, doch »uns bleibt nicht mehr viel Zeit« (ebd., Pauline). Die unmittelbare Gegenwart wird zum einzigen Handlungsfenster, in dem die Klimakatastrophe noch abgewendet werden kann. In dieser situativen Zuspitzung fallen Kippunkt- und Dringlichkeitslogik letztlich ineinander – die Schwelle, an der geophysische Prozesse irreversibel werden, wird narrativ in ein sofortiges Handlungsgebot übersetzt. Nur wenn wir »sofort radikal gegensteuern« (ebd., Jakob), kann die globale »Notlage« (ebd., Laura) bewältigt und der drohende »Abgrund« (Abschlussbericht) noch durch das Ziehen der »Notbremse« (Abschlussbericht) vermieden werden.

Philosophisch lässt sich dieses Muster mit dem Rückgriff auf die Figur des *Kairos* fassen. Während Chronos für kontinuierliche, messbare Zeit steht, bezeichnet Kairos einen »dynamischen und qualitativen Moment«, der die Dauer unterbricht und dadurch ei-

nen Wendepunkt eröffnet (Hermsen 2023, 14). Sein »revolutionäres Potenzial« (ebd., 21) sowie sein »utopische[r] Charakter« (ebd., 22) liegt gerade darin, dass er nicht aus der logischen Fortschreibung des Vergangenen resultiert, sondern in seiner »schöpferische[n] Fähigkeit, etwas Neues [...] in Gang zu setzen« (ebd., 34). Damit rückt unweigerlich die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt ins Zentrum der Betrachtung. Entscheidend ist nicht mehr nur die Handlung selbst, sondern insbesondere deren situatives Timing. Bereits Alfred Schütz und Thomas Luckmann haben diesem Moment am Beispiel biografischer Erfahrungen eine ganz wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Ein Ereignis gewinnt seinen spezifischen Sinn oft nicht nur durch seine inhaltliche Qualität, sondern aufgrund des »besonderen Zeitpunkts«, an dem es im Lebenslauf eintritt (Schütz und Luckmann 2017, 97). Auch die Handlungsorientierung von Fridays for Future folgt diesem Prinzip kairologischer Verdichtung. Das Zeitfenster ist eng, die artikulierten Zielsetzungen verlangen nach unmittelbarer Umsetzung, »zukunftslöse Kompromisse« dürfen »nicht mehr zur Debatte stehen« (Fridays for Future 2021, Jakob). Denn: »Wenn wir es vermasseln, gibt es kein Zurück mehr« (ebd., Laura).

Der situativ-kairologische Zeitmodus verdichtet Zeit in einem symbolisch aufgeladenen Punkt, einer Gegenwart, die höchste Aufmerksamkeit und Handlungsbereitschaft verlangt. Aus dieser Dramaturgie heraus richtet sich die normative Orientierung auf das Moment der *Entscheidung*: Die Gegenwartsfokussierung bringt ein Dringlichkeitsnarrativ hervor, das die Logiken der Zukunftsgestaltung, Zukunftskontrolle und Bestandserhaltung in einen unaufschiebbaren Handlungsauftrag übersetzt. Über die Bedingungen einer offenen Zukunft wird im Hier und Jetzt entschieden – langfristige Transformation kann nur dann gelingen, wenn sie durch kurzfristige Aktion initiiert wird.

| Zeitmodus | Normative Orientierung | Narrative Struktur |
|-----------------------|------------------------|--|
| Linear-offen | Gestaltung | Zukunft als Möglichkeitshorizont: Gesellschaftliche Gestaltung durch moralische Verantwortlichkeit |
| Linear-geschlossen | Kontrolle | Risiko- und Kippunktlogik: Präventive Steuerung durch technologische und politische Kontrolle |
| Zyklisch | Erhaltung | Wiederkehr und Regeneration: Bewahrung ökologischer und sozialer Systeme durch zyklische Rückkopplung |
| Situativ-kairologisch | Entscheidung | Verdichtung der Gegenwart: Dringlichkeit situativer Entscheidungen zur Mobilisierung kollektiven Handelns |

Tabelle 1: Zeitlich-normative Orientierungen im Diskurs von Fridays for Future (eigene Darstellung)

Die Rekonstruktion des kommunikativen Handelns in der Blogreihe zeigt, dass die grundlegende Vorstellung einer offenen, gestaltbaren Zukunft nicht unbearbeitet bleibt, sondern in Form unterschiedlicher zeitlich-normativer Orientierungen gerahmt wird (Tab. 1). Während das Kontingenzbewusstsein der Bewegung aus der Imagination einer klimagerechten, nachhaltigen Zukunft und der realen Möglichkeit eines katastrophalen Verlusts geprägt ist, werden zugleich sozial verbindliche Handlungsanweisungen bereitgestellt: Durch moralische Verpflichtung, präventive Steuerung, zyklische Rückkopplung und situative Verdichtung wird die Vorstellung einer radikal offenen Zukunft zunehmend eingefasst und an nicht verhandelbare sowie nicht aufschiebbare Bedingungen gekoppelt, die kollektive Handlungsverbindlichkeit erzeugen. Die vier rekonstruierten Zeitmodi markieren somit unterschiedliche zeitlich-normative Orientierungen, deren Zusammenspiel die empirische Grundlage für die Erarbeitung der spezifischen Fallstruktur bildet.

Das gleichzeitige Auftreten dieser vier Zeitmodi ist für sich besehen zunächst noch keine besondere Erkenntnis. Schließlich ist die gesellschaftliche Entwicklung des Zeitbewusstseins ohnehin nicht als Ablösung, sondern vielmehr als Überlagerung bzw. Akkumulation (Schmied 1985, 115ff.) verschiedener zeitlicher Modi zu verstehen. Bemerkenswert ist aber, wie klar diese Modi im Diskurs der Bewegung hervortreten und auf welche Weise sie miteinander verschränkt werden. Denn im Grunde handelt es sich weniger um ein Nebeneinander als um ein *Ineinandergreifen und Wechselwirken* unterschiedlich gelagerter normativer Maßstäbe. Im fortwährenden Austarieren von Möglichkeiten und Verbindlichkeiten bildet sich dabei die spezifische Struktur des Falls aus. Die sich darin widerspiegelnde Spannung spätmoderner Zeitlichkeit, die Notwendigkeit zeitlicher *Kohärenz* vor dem Hintergrund radikaler *Kontingenz*, wird schließlich in einer ausgewählten Schlüsselstelle der Klimaaktivistin Indigo (Fridays for Future 2021) besonders deutlich: »Manchmal träume ich von riesigen Segelbooten, deren Segel durch Photovoltaik auch Strom produzieren, um die Batterie eines Schiffsmotors zu laden«.

Diese Szene bündelt gleich drei der herausgearbeiteten zeitlich-normativen Orientierungen: Zunächst eine lineare Fortschrittsperspektive, die technologische Innovation als Grundlage gesellschaftlicher Transformation inszeniert und durch die Sinnsphäre des Traums utopische Gestalt gewinnt. Dann eine zyklische Rückbindung an die Tradition seegestützter Fortbewegung und an die Bedeutung regenerativer, nachhaltiger Mobilitätsformen. Und schließlich ein präventiver Steuerungsanspruch, sichtbar in den Photovoltaiksegeln und dem motorisierten Antrieb, um die Unwägbarkeiten von Wind und Wetter abzusichern. Utopische Offenheit, zyklische Reproduktion und gesellschaftlicher Steuerungsanspruch erscheinen hier nicht als Gegensätze, sondern als ein aufeinander bezogenes Arrangement. Dieses Arrangement erfährt auch im Beitrag von Indigo eine situativ-kairologische Zuspitzung. In der unmittelbaren Gegenwart,

»vor Ort«, gilt es zu kämpfen für »jede Maßnahme, die uns mehr Zeit bringt« (ebd., Indigo). Dieser Kampf bleibt nicht auf Schadensbegrenzung beschränkt, sondern wird in ein positives Handlungsangebot übersetzt. Nicht nur Verluste minimieren, sondern bereits jetzt für eine Gesellschaft eintreten, »in der es sich zu leben lohnt« (ebd., Indigo).

Die multitemporale Struktur dieses Klimaaktivismus erinnert an Simmels Darstellung des Abenteurers. Auch dort wird das Ungewisse nicht verdrängt, sondern zum eigentlichen Motor des Handelns. Denn anstatt sich zurückzuziehen, begegnet die Figur des Abenteurers der Unsicherheit mit Aktivität, sie »behandelt das Unberechenbare des Lebens so, wie wir uns sonst nur dem sicher Berechenbaren gegenüber verhalten« (Simmel 1919, 14). Dadurch wird Zukunftsoffenheit zur Quelle sinnstiftender Orientierung, die sich zudem in einer »Atmosphäre [...] unbedingte[r] Gegenwärtigkeit« (ebd., 20), einem Augenblick höchster Intensität verdichtet. Wie die Segelboot-Vision der Aktivistin Indigo deutlich macht, konkretisiert sich diese Figur des Abenteurers auch im Diskurs von Fridays for Future. Das Bild des Segelns impliziert, sich in ungesichertes Terrain vorzuwagen, dabei Risiken einzugehen und zugleich neue Horizonte zu erschließen. Ein solcher Aufbruch ist Ausdruck eines ausgeprägten Bedürfnisses nach Autonomie, bedarf jedoch gleichermaßen der Navigation und Entscheidungsfähigkeit.

In dieser auf mehreren Ebenen doppelten Bewegung – des Offenhaltens und Einfassens, Gestaltens und Kontrollierens, Transformierens und Erhaltens – materialisiert sich die fallspezifische Struktur der *arrangierten Kontingenz*⁴. Sie bezeichnet eine zeitlich-normative Orientierung, in der Kontingenz nicht überwunden, sondern gesellschaftlich bearbeitbar gemacht wird. Kontingenz wird dadurch selbst zur handlungsleitenden Ressource, indem sie sich weder in deterministischen Notwendigkeiten auflöst noch in beliebige Offenheit zerfällt. Vielmehr wird sie durch moralische und institutionelle Verantwortlichkeiten so gerahmt, dass sie kollektive Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund stets wachsender Unsicherheiten ermöglicht. Arrangierte Kontingenz steht damit exemplarisch für eine idealtypische Zeitorientierung, die einerseits auf die spezifischen Bedürfnisse und Handlungsanforderungen einer jungen, ökologisch sensibilisierten Generation verweist, zugleich aber auch eine Perspektive auf eine mögliche Transformation spätmoderner Zeitlichkeit eröffnet.

4 Spätmoderne Zeitlichkeit zwischen Kontingenz und Kohärenz

Das kommunikative Handeln von Fridays for Future lässt sich nicht auf eine einzelne zeitlich-normative Orientierung reduzieren, sondern entfaltet eine komplexe Struktur, die ich als arrangierte Kontingenz gefasst habe. Sie integriert die normativen Maßstäbe des Gestaltens, Kontrollierens, Erhaltens und Entscheidens in ein dialektisches Gefüge,

in dem Kontingenz so arrangiert wird, dass Offenheit nicht in Orientierungslosigkeit zerfällt, sondern handlungsleitend wirksam bleibt. Die Dialektik dieser Struktur besteht darin, dass Zukunft einerseits im Modus der Bedrohung präventiv gesteuert wird, andererseits nur als utopisches Potenzial sinnstiftende Orientierung ermöglicht. In dieser ambivalenten Spannung verdichtet sich die Logik der arrangierten Kontingenz. Zeit soll dabei nicht in eine linear-geschlossene Richtung verengt, sondern so *perspektiviert* werden, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einem kohärenten Zusammenhang erscheinen.

Die daraus abstrahierte idealtypische Handlungsorientierung entfaltet ihre sinngenerierende Wirkung dann zwar insbesondere im Kontext der Klimakrise, weist jedoch zugleich auf ein über den Einzelfall hinausweisendes transformatives Potenzial hin: Sie macht nicht nur die Krisensymptome spätmoderner Zeitlichkeit sichtbar, sondern auch deren gesellschaftliche Bearbeitung durch ein moduliertes normatives Setting. In der Konsequenz lassen sich daher zwei Transformationspotenziale skizzieren, die aus der zeitlich-normativen Logik der arrangierten Kontingenz hervorgehen und sich zum einen auf geschichts- und politikbezogener Ebene (1), zum anderen auf der Ebene individueller Handlungsorientierungen (2) verorten lassen.

(1) Perspektivierung von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont

Während Kosellecks (2022) Diagnose des Auseinandertretens von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont das moderne Geschichtsverständnis begründete und die Vorstellung eröffnete, Zukunft im Zeichen des Fortschritts gestalten zu können, ist dieser Horizont in der Spätmoderne fragil geworden. Zukunft erscheint zwar offen, zugleich aber zunehmend unlesbar und bedroht. Das in der arrangierten Kontingenz angelegte Motiv der Perspektivierung antwortet auf diese Erosion, indem es Zukunft erneut als positiv besetzten Möglichkeitshorizont entwirft und zugleich normativ bindet, sodass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer gemeinsamen, intertemporalen Perspektive aufeinander bezogen bleiben.

Diese Sichtweise ist eng an Hans Jonas' ökologischen Imperativ angelehnt: »Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden« (Jonas 1984, 36). Sie verweist damit auf ein Arrangement normativer Zeitlichkeit im Spannungsfeld von Kontingenz und Kohärenz, in dem die Hoffnung auf eine offene Zukunft moralisch gebunden bleibt. Kohärenz entsteht hier also im Blick nach vorne, nicht etwa in einer »nostalgische[n] Verklärung der Vergangenheit« (Schauer 2023, 230), wie sie gegenwärtig im Kulturessenzialismus häufig zum Ausdruck kommt, der sich beispielsweise in rechtspopulistischen Bewegungen oder religiösem Fundamentalismus auf vermeintlich unveränderliche kulturelle

Traditionen und kollektive Identitäten beruft (vgl. Reckwitz 2016). Auch in der perspektivierenden Struktur der arrangierten Kontingenz wird der Erwartungshorizont wieder enger an den Erfahrungsraum gekoppelt. Anstatt jedoch in eine regressive Haltung zurückzufallen, entfaltet sich dort ein Zukunftsnarrativ, das historische Schulden, gegenwärtige Dringlichkeiten und zukünftige Verpflichtungen progressiv miteinander verschränkt. Dies illustriert den durchaus anspruchsvollen Ansatz, Jonas' ökologische Zukunftsethik in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft praktisch umzusetzen, nicht als »wohlwollende, wohlinformierte und von der richtigen Einsicht beseelte Tyrannis« (Jonas 1984, 262), sondern durch eine *moralisch mobilisierte Öffentlichkeit*. Auf diese Weise bilden Erfahrungsraum und Erwartungshorizont erneut einen sinnhaft geschlossenen Zusammenhang, der Zukunft als politisch gestaltbare Dimension erkennbar werden lässt. Geschichte erhält dadurch einen neuen Fahrplan, der nicht mehr linearen Fortschritt, sondern verantwortliche und solidarische Zukunftsgestaltung ins Zentrum stellt.

(2) Von der situativen zur perspektivierten Identität

Die spätmoderne Zeitlichkeit ist von einer Dominanz der Gegenwart geprägt. Unter dem Vorzeichen eines solchen *Präsentismus* (Hartog 2015; Gumbrecht 2012) verliert die Vergangenheit an Bindungskraft, während die Zukunft im positiven Sinne nebensächlich wird, weil der gegenwärtige Moment bereits ausreichend Erfüllung verspricht, im negativen Sinne jedoch bedrückend und richtungslos erscheint. Helga Nowotny (2012) hat diese Verschiebung mit dem Konzept der »erstreckten Gegenwart« beschrieben (ebd., 47ff.). Probleme, die einst in die Zukunft verschoben werden konnten, drängen heute unmittelbar in die Gegenwart hinein und verlangen nach sofortigem Handeln. Damit verliert die Zukunft ihren Charakter als offene Projektionsfläche, weil sie bereits im Hier und Jetzt vorweggenommen wird: »Die erstreckte Gegenwart hat die Zukunft gewählt und nicht umgekehrt« (ebd., 53). Auf diese Weise intensiviert sich das Erleben der Gegenwart, die sowohl vielversprechend wie überlastet erscheint und dabei typische spätmoderne Identitätslogiken hervorgebracht hat, die stark auf Flexibilität, Authentizität und situative Performanz ausgerichtet sind.

Die herausgearbeitete zeitlich-normative Orientierung greift diese Gegenwartsfokussierung im Modus situativ-kaiologischer Verdichtung auf, perspektiviert sie jedoch in einer Dialektik von Moment und Verlauf. Augenblicke erscheinen nicht länger singular, sondern werden in soziale Routinen (Protestpraxis) eingebettet, auf zukünftige Kippunkte (1,5°C-Ziel) abstrahiert und zugleich in ein Verständnis intertemporaler Verantwortung (Klimagerechtigkeit) überführt. Gerade in dieser *Institutionalisierung des Augenblicks* wiederholt sich die Struktur der arrangierten Kontingenz. Er erscheint

einerseits als Raum kreativer Gestaltung und spontaner Unterbrechung von Routinen, wird andererseits jedoch zum strategischen Fixpunkt, der die Dringlichkeit notwendiger Zukunftsentscheidungen kompromisslos einfordert. Ein solcher Augenblick verflüchtigt sich nicht, sondern gewinnt seinen Wert aus der Vermittlung zwischen individueller und gesellschaftlicher Zeit (ebd., 160).

In dieser Sichtweise verschiebt sich schließlich auch das individuelle Selbstverhältnis. An die Stelle flüchtiger, situationsabhängiger Selbstentwürfe tritt die Logik einer *perspektivierten Identität*, in der momentane, biografische und kollektive Zeithorizonte sinnhaft ineinander verschränkt werden. Die zeitlich-normative Orientierung der arrangierten Kontingenz antwortet damit auf die Gefahren eines möglicherweise überdehnten spätmodernen Präsentismus, indem sie die Gegenwartslogik nicht verwirft, sondern perspektiviert: Die Gegenwart bleibt der Moment der Entscheidung, jedoch als Teil einer kollektiv geteilten, historisch eingebetteten Zeit.

5 Schluss: Potenzial eines utopischen Zeitimperativs

Die Klimabewegung Fridays for Future hegt den Anspruch, die überaus komplexen und vielschichtigen Zusammenhänge der zeitlich-ökologischen Krise in bemerkenswerter Ganzheitlichkeit zu bearbeiten. In ihrem Diskurs manifestiert sich ein utopischer *Zeitimperativ* – eine zeitliche Soll-Orientierung, die moralische Verantwortung, ökologische Dringlichkeit und politische Handlungsfähigkeit mit der Idee einer offenen, gestaltbaren Zukunft verknüpft. Ein solcher Imperativ kann keineswegs neutral sein. Vielmehr verkörpert er eine politisch-normativ aufgeladene Position im gesellschaftlichen Klimadiskurs. Denn seine kohärenzstiftende Funktion, seine spezifische Soll-Orientierung, birgt gleichermaßen erhebliches Konfliktpotenzial. Schon die Rede vom Dilemma der sozial-ökologischen Gleichzeitigkeit (vgl. Neckel 2023) macht unmissverständlich deutlich, dass ein in diesem Ausmaß beispielloses Transformationsvorhaben – von der grundlegenden Umstellung der Wirtschaftsweise über den Aufbau einer emissionsfreien Infrastruktur bis hin zur Etablierung nachhaltiger Lebensweisen – nicht konfliktfrei verlaufen kann. Vielmehr rücken komplexe Fragen nach Verursachung und Betroffenheit sowie der gerechten Verteilung von Transformationslasten in den Vordergrund, die als zentrale Zeitkonflikte im Rahmen einer »Heute-Morgen-Arena« (Mau et al. 2023, 205ff.) gesellschaftlich ausgehandelt werden müssen. Auch wenn vor diesem Hintergrund der utopische Charakter dieses Zeitimperativs umso deutlicher hervortritt, liegt gerade darin sein schöpferisches Potenzial: In der narrativen Verschränkung divergierender Zeitmodi verwandelt er die Erfahrung von Kontingenz und Unsicherheit in eine Ressource sinnstiftender Orientierung – eine mögliche Antwort auf die Zeitkrisen unserer Gegenwart.

Anmerkungen

- 1 Die Analyse greift auf das in der Grounded Theory entwickelte Verfahren des Kodierens zurück, das es erlaubt, das umfangreiche und heterogene Diskursmaterial schrittweise von offenen Kategorien zu abstrahierten Mustern zu überführen (Strübing 2014, 15ff.). Ergänzend wurden ausgewählte Schlüsselstellen sequenzanalytisch ausgewertet (Oevermann et al. 1979) und zur Ausarbeitung der Fallstruktur herangezogen.
- 2 Die Namensangaben folgen der Schreibweise und Anrede, die dem jeweiligen Blogbeitrag entsprechen.
- 3 Der situativ-kairologische Zeitmodus weist strukturelle Ähnlichkeiten zum von Rammstedt beschriebenen okkasionalen Zeitverständnis auf, das allein zwischen »Jetzt« und »Nicht-Jetzt« unterscheidet. Gilt dieses als archaische Grundform sozialer Zeit, erscheint der situativ-kairologische Modus unter spätmodernen Kontingenzbedingungen als normativ aufgeladene Wiederkehr desselben Musters.
- 4 Auch im Rahmen der Forschungsgruppe »Philologie des Abenteuers« findet die Formel der arrangierten Kontingenz Verwendung. Das Abenteuer erscheint hier als spezifisches Erzählschema, das einerseits die »Durchschlagung der Ordnung durch das Unvorhersehbare« markiert und andererseits eben dieses in eine kohärenzstiftende Erzählung einbettet, in der »auf vorhersehbare Weise Unvorhergesehenes geschieht« (von Koppenfels 2021, 5). In Abgrenzung zu dieser vornehmlich literaturwissenschaftlichen Perspektive wird die Formulierung im vorliegenden Beitrag soziologisch gewendet, um diskursive Ausprägungen von Zeitorientierungen zu erfassen, in denen Kontingenz nicht nur narrativ verarbeitet, sondern normativ gerahmt und dadurch handlungspraktisch wirksam wird.

Literatur

- Bauman, Zygmunt. 2003. *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter, und Thomas Luckmann. 2018. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- de Moor, Joost. 2022. »Postapocalyptic Narratives in Climate Activism: Their Place and Impact in Five European Cities«. *Environmental Politics* 31 (6): 927–48. <https://doi.org/10.1080/09644016.2021.1959123>.
- Durkheim, Émile. 2014 [1912]. *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Elias, Norbert. 1984. *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ferreira da Silva, Daniela, Maria Fernandes-Jesus und Anabela Carvalho. 2025. »Engaging young people with alternative climate futures: cultivating political imagination through participatory methodologies«. *Environmental Education Research*: 1–27. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2599808>.
- Fridays for Future. 2021. Sommer der Utopien: Eine Roadmap für die Zukunft. Zugriff 11.09.2025. <https://fridaysforfuture.de/sommer-der-utopien-roadmap>.
- Fukuyama, Francis. 1992. *The end of history and the last man*. New York: The Free Press.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. 2012. *Präsenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Hartog, François. 2015. *Regimes of Historicity. Presentism and Experiences of Time*. New York: Columbia University Press.
- Hermesen, Joke J. 2023. *Kairos. Vom Leben im richtigen Augenblick. Für ein neues Zeitempfinden*. Hamburg: HarperCollins.

- Husserl, Edmund. 2013 [1928]. *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Hamburg: Felix Meiner Verlag. <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2443-9>.
- Jonas, Hans. (1984). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaiser, Sabine, und Lynn Keyser. 2024. »How dare you?« – Zu möglichen Generationenkonflikten im sozialen Umfeld der Fridays for Future-Aktivist:innen«. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 44 (4): 368–83. <https://doi.org/10.3262/ZSE2404368>.
- Koselleck, Reinhart. 2022. *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhlicke, Christian. 2024. »Resilienz und Risiko«. In *Handbuch Umweltsoziologie*, hrsg. v. Martina Sonnberger, Alena Bleicher und Matthias Groß, 712–23. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37218-7_31.
- Latour, Bruno. 2022. *Das terrestrische Manifest*. Berlin: Suhrkamp.
- Luckmann, Thomas. 2007. *Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Schriften zur Wissens- und Protosoziologie*. Konstanz: UVK.
- Marx, Karl. 1983 [1939–1941]. »Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie«. In *Karl Marx/Friedrich Engels. Werke*. Bd. 42, 15–770. Berlin: Dietz.
- Mau, Steffen, Thomas Lux und Linus Westheuser. 2023. *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert. 1969. *Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neckel, Sighard. 2023. »Das Dilemma der sozial-ökologischen Gleichzeitigkeit«. *MERKUR* 77 (894): 5–14.
- Nisbett, Nicole, und Victoria Spaiser. 2023. »Moral Power of Youth Activists – Transforming international climate Politics?« *Global Environmental Change* 82: 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2023.102717>.
- Nowotny, Helga. 2012. *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich, Tilman Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck 1979. »Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften«. In *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, hrsg. v. Hans-Georg Söeffner, 352–434. Stuttgart: Metzler.
- Rammstedt, Otthein. 1975. »Alltagsbewußtsein von Zeit«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 27 (1): 46–63.
- Reckwitz, Andreas. 2016. Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregimes. Zugriff 24.09.2025. <https://www.sozopolis.de/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus.html>.
- Reckwitz, Andreas. 2024. *Verlust. Ein Grundproblem der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut. 2017. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schauer, Alexandra. 2023. *Mensch ohne Welt. Eine Soziologie spätmoderner Vergesellschaftung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmied, Gerhard. 1985. *Soziale Zeit. Umfang, »Geschwindigkeit« und Evolution*. Berlin: Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-45755-7>.
- Schütz, Alfred. 2016 [1932]. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred, und Thomas Luckmann. 2017. *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.

- Sennett, Richard. 2010: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: BvT.
- Simmel, Georg. 1919. »Das Abenteuer«. In *Philosophische Kultur. Gesammelte Essays*, 7–24. Leipzig: Alfred Kröner.
- Simmel, Georg. 1995 [1903]. »Die Großstädte und das Geistesleben«. In *Georg Simmel. Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908*. Bd. 1, hrsg. v. Rüdiger Kramme, Angela Rammstedt und Otthein Rammstedt, 116–31. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sorokin, Pitirim A., und Robert K. Merton. 1937. »Social Time: A Methodological and Functional Analysis«. *American Journal of Sociology* 42 (5): 615–29. <https://doi.org/10.1086/217540>.
- Strauss, Anselm L. 2004. Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*, hrsg. v. Jörg Strübing und Bernt Schnettler, 429–51. Konstanz: UVK.
- Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Virilio, Paul. 2002. *Rasender Stillstand*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- von Koppenfels, Martin. 2021. Wissenschaftliches Programm der Forschungsgruppe Philologie des Abenteurers. Ludwig-Maximilians-Universität München. Zugriff 17.09.2025. <https://www.abenteuer.fak13.uni-muenchen.de/forschungsgruppe/wissenschaftliches-programm/wissenschaftliches-programm.pdf>.
- von Redecker, Eva. 2023. *Bleibefreiheit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wahlström, Mattias, Piotr Kocyba, Michiel De Vydt und Joost de Moor. 2019. *Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities*. Zugriff 11.02.2026. https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/07/20190709_Protest-for-a-future_GCS-Descriptive-Report.pdf.
- Weber, Max. 2016 [1904–1905]: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07432-6>.
- Wendorff, Rudolf. 1980. *Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89364-2>.

Der Autor

Kevin Maier, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der RPTU Kaiserslautern-Landau. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Wissenssoziologie, Zeitsociologie sowie der qualitativen Sozialforschung. Er promoviert zum Thema der normativen Strukturierung spätmoderner Zeitlichkeit.

Kontakt: Kevin Maier, RPTU Kaiserslautern-Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Soziologie, Fortstraße 7, 76829 Landau; E-Mail: maier.k@rptu.de

Impressum

Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

www.journal-fuer-psychologie.de

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959

ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

Das *Journal für Psychologie* wird gefördert von der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten (suttneruni.at) und vom Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrum (KKC) für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie an der Ruhr-Universität Bochum (kilian-koehler-centrum.de).

34. Jahrgang, 2026, Heft 1

Herausgegeben von Ralph Sichler
und Alexander Nicolai Wendt

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2026-1>

ISBN der Print-Ausgabe: 978-3-8379-8580-1

ViSDP

Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

Herausgebende

Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Prof. Dr. Martin Dege, New York City · Dr. Peter Mattes, Berlin · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Prof. Dr. Aglaja Przyborski, St. Pölten · Paul Sebastian Ruppel, Bochum · Prof. Dr. Ralph Sichler, St. Pölten

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt · Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Irene Strasser · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

Erscheinen

Halbjährlich als digitale Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

Verlag

Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG

Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende

Gesellschaft Wirth GmbH,

Geschäftsführer: Johann Wirth

Walltorstraße 10, 35390 Gießen, Deutschland

info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Druck und Bindung

Books on Demand GmbH, In de Tarpen 42

22848 Norderstedt, Deutschland

Printed in Germany

Abonnentenbetreuung

aboservice@psychosozial-verlag.de

Bezug

Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand)

Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

Anzeigen

Anfragen richten Sie bitte an den Verlag:

anzeigen@psychosozial-verlag.de

Datenbanken & Repositories

Das *Journal für Psychologie* wird u.a. indiziert/gelistet in: DOAJ, google scholar, PsychArchives, PsycINFO, PSYINDEX



Die Beiträge dieser Zeitschrift sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.



Psychosozial-Verlag

Heribert Blass (Hg.)

Zeit und Zeiterleben **Psychoanalyse im Dialog mit Neurobiologie,** **Physik und Geschichtswissenschaft**



2023 · 142 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-3265-2

- ▶ **International anerkannte Expert*innen eröffnen neue interdisziplinäre Perspektiven**
- ▶ **Umfassenderes Verständnis von Zeit und Zeiterleben**
- ▶ **Praxisrelevante Erkenntnisse für die psychodynamische Psychotherapie**

Was ist Zeit? Wie kann man sich diesem rätselhaften Phänomen annähern? Um diese Fragen zu beantworten, stellt Heribert Blass einen Dialog zwischen der Psychoanalyse und den benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen Physik, Neurobiologie und Geschichtswissenschaft her.

Die Beiträger*innen, internationale Expert*innen auf den jeweiligen Gebieten, eröffnen neue Perspektiven auf zahlreiche mit der Zeitwahrnehmung in Verbindung stehende Phänomene. Sie betrachten etwa Erinnerung, Vergessen oder Regression, das Auftauchen der Vergangenheit in der Gegenwart, die Antizipation der Zukunft sowie die seelische Entwicklung und den psychoanalytischen Prozess. So entfaltet sich ein mehrdimensionales Verständnis von Zeit und Zeiterleben, das nicht theoretisch bleibt, sondern auch die psychoanalytische Praxis nachhaltig bereichern kann.

Mit Beiträgen von Arnaldo Benini, Charlotta Björklind, Heribert Blass, Leopoldo Bleger, Katy Bogliatto, Jorge Canestri, François Hartog, Gernot Münster, Bernd Nissen, Joëlle Picard und Jasminka Šuljagić

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Verpassen Sie keine Ausgabe mehr und schließen Sie gleich Ihr Abo ab!



Mit einem Abonnement der Zeitschriften des Psychosozial-Verlags sparen Sie und erhalten jede Ausgabe pünktlich bei Erscheinen ganz bequem nach Hause geliefert. Zu unserem wachsenden Zeitschriftenportfolio gehören:

- Balint-Journal
- Behindertenpädagogik
- Beratung aktuell
- Freie Assoziation
- Feedback
- gruppenanalyse
- Jahrbuch der Psychoanalyse
- Journal für Psychologie
- Psychoanalyse im Widerspruch
- Psychoanalytische Familientherapie
- psychosozial
- Psychotherapie im Alter
- Psychotherapie-Wissenschaft
- supervision
- Trauma Kultur Gesellschaft

Studierende
erhalten ihr Abo
mit
25% Rabatt!

Informationen zu allen Zeitschriften des Psychosozial-Verlags finden Sie auf unserer Homepage: www.psychosozial-verlag.de/zeitschriften

So können Sie abonnieren:
E-Mail: aboservice@psychosozial-verlag.de
Telefon: 0641 – 96 99 78 26
Online: www.psychosozial-verlag.de/abonnements

 **Psychosozial-Verlag**

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

ISBN 978-3-8379-8580-1



9 783837 985801