

Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung

Schwerpunkt: Profession und Familie – Familie und Profession

- The Significance of Parent – Practitioner Interaction in Early Childhood Education
- Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen. Passungsverhältnisse zwischen naturwüchsiger Eltern-Kind-Beziehung und pädagogischem Arbeitsbündnis
- Familie und Jugendhilfe in krisenhaften Erziehungsprozessen
- Beziehungskonstellationen zwischen Patienten und Professionellen im organisatorischen Kontext des Krankenhauses – drei Beispiele

Allgemeiner Teil

- Weibliche Karrieren im höheren Schuldienst. Bewährungsmythen, beruflicher Aufstieg und pädagogische Professionalität in den 1960er und 1990er Jahren
- Sinn und Bedeutung des Internets für Kinder

Werkstatt

- Ein Interview – Fünf Interpretationsskizzen. Illustrationen unterschiedlicher Auswertungsstile im Rahmen einer exemplarischen Forschungswerkstatt



Inhaltsverzeichnis

Thementeil

Bruno Hildenbrand/Ursula Rabe-Kleberg	Profession und Familie – Familie und Profession	3
Kirsti Karila	The Significance of Parent – Practitioner Interaction in Early Childhood Education.....	7
Merle Hummrich, Werner Helsper, Susann Busse, Rolf- Torsten Kramer	Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen. Passungsverhältnisse zwischen naturwüchsiger Eltern-Kind-Beziehung und pädagogischem Arbeitsbündnis.....	25
Karl Friedrich Bohler	Familie und Jugendhilfe in krisenhaften Erziehungsprozessen.....	47
Claudia Peter	Beziehungskonstellationen zwischen Patienten und Professionellen im organisatorischen Kontext des Krankenhauses – drei Beispiele.....	69

Freier Teil

Walburga Hoff	Weibliche Karrieren im höheren Schuldienst. Bewährungsmythen, beruflicher Aufstieg und pädagogische Professionalität in den 1960er und 1990er Jahren.....	93
Konstanze Dietsch	Sinn und Bedeutung des Internets für Kinder. Fallstudien auf der Grundlage von Zeichnungen und erzählgenerierenden Interviews.....	115

Werkstatt

Sabine Schneider u.a.	<i>Ein Interview – Fünf</i> Interpretationsskizzen. Illustrationen unterschiedlicher Auswertungsstile im Rahmen einer exemplarischen Forschungswerkstatt	139
--------------------------	--	-----

Rezensionen

Grit Behse-Bartels	Sammelrezension zu Neuorientierungen im Strukturwandel von Familie – Wege zur Realisierung von Lebensperspektiven? Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005): Familiale Erziehungskompetenzen Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim; München Manfred Neuffer (2005): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim; München Angelika Tölke, Karsten Hank (Hrsg.) (2005): Männer – Das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung. Wiesbaden.....	167
Johannes Twardella	Andreas Wernet (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.....	177

Mitteilungen	181
---------------------	-------	-----

Autorinnen und Autoren	182
-----------------------------------	-------	-----

Bruno Hildenbrand/Ursula Rabe-Kleberg

Profession und Familie – Familie und Profession

Einführung in den Themenschwerpunkt

Die Beiträge zum Themenschwerpunkt dieses Hefts handeln von Übergängen zwischen Familien und Organisationen. Die ersten beiden Beiträge behandeln den Übergang zwischen der Familie und dem Kindergarten bzw. der Schule. Hier handelt es sich um Übergänge, die lebenszyklisch erwartbar sind und wofür es Handlungsroutinen seitens der Familie einerseits, der Organisation und ihrer Akteure andererseits gibt. Wenn, dies sei hinzugefügt, wir von Familie sprechen, meinen wir im weiteren Sinne familiäre Orte sozialisatorischer Interaktion, sei das nun eine Kernfamilie, bestehend aus leiblichen Eltern und Kind(ern), ein Kind mit alleinerziehendem Elternteil, eine Fortsetzungsfamilie – in anderer Ausdrucksweise: Stieffamilie –; wir sind also nicht auf das „Normalmodell“ Familie festgelegt, auch thematisieren wir hier nicht die strukturellen Unterschiede zwischen diesen Familienformen.

Zwei weitere Beiträge behandeln Übergänge zwischen der Familie und Organisationen, die krisenhafte Prozesse zum Ausgangspunkt haben und die lebenszyklisch nicht erwartbar sind. Hier geht es zum einen um den Übergang zwischen der Familie und dem Jugendamt als einer Behörde, deren Aufgabe darin besteht, das Kindeswohl zu sichern, Hilfen zur Erziehung zu geben bzw. zu vermitteln und im äußersten Fall, wenn das Kindeswohl nachhaltig gefährdet ist, der Familie das Kind zeitweise oder dauerhaft zu entziehen und in einem Heim oder einer Pflegefamilie unterzubringen. Im anderen Fall, im Fall des Krankenhauses, geht es um die Bewältigung schwerer biopsychosozialer Krisen.

In jedem Fall der hier thematisch werdenden Übergänge treffen Laien auf Fachkräfte: Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Krankenpflegepersonal, medizinische und andere Heilberufe. Historisch betrachtet ist das hier verhandelte Thema ein Resultat eines Prozesses der Ausdifferenzierung von Familie und fachlich strukturierten Organisationen der Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Im Zuge der Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung gab die Familie zunehmend eine Aufgabe nach der anderen (Erziehung, fachliche Wissensvermittlung, Pflege im Krankheitsfall) ab, um sich schließlich im Wesentlichen reduziert auf einen Ort unbedingter und zeitlich unbefristeter Solidarität wieder zu finden. Parallel dazu bildeten sich Professionen heraus, die mit ihrem Handeln an der Bewältigung von Krisen im Rahmen gesellschaftlicher Zentralwerte (Recht, Wahrheit, Gesundheit, transzendenter Sinn) ansetzen und deren zentrale Handlungskompetenz darin besteht, in einem Prozess stellvertretender Deutung zwei Perspektiven zusammen zu bringen: eine auf allgemeines Wissen gestützte Expertise mit einer individuellen Lebenspraxis. Fraglich hinsichtlich dieses Professionsbegriffs,

der den Bereich der Professionen eng fasst, ist, ob Berufe wie der der Vorschul- und Schulpädagogen sowohl professionalisierungsbedürftig als auch professionalisierungsfähig sind. Professionalisierungsbedürftig ist die Pädagogik hier in dem Maße, in dem sie es mit Personen zu tun hat, deren Autonomie noch nicht voll ausgebildet ist. Die Professionalisierungsfähigkeit der Pädagogik ist in diesem Bereich eingeschränkt, weil an die Stelle des Einzelfallbezugs ein Curriculum tritt.

Mit dieser Entwicklung von Arbeitsteiligkeit im Sozialisationsprozess einher geht eine Entwicklung der Verfachlichung von Erziehung und Unterstützung in Situationen bedrohter psychosozialer Integrität. Diese Überlegung führt zurück zu der Frage nach Übergängen: Übergänge können nur dort stattfinden, wo Grenzen bestehen. Wenn z.B., wie im Beitrag von Kirsti Karila in diesem Band, die Bemühung um eine Form der Teilhabe von Eltern am Erziehungsprozess in öffentlichen Tageseinrichtungen für Kinder diskutiert wird, die über eine Kooperation von Eltern und Erzieherinnen bzw. Erziehern hinaus geht, dann wird genau die Grenze zwischen Elternhaus und Kindergarten thematisch: Eltern haben eine andere Form der Beziehung zu ihrem Kind als öffentliche Erziehungspersonen. Diese Grenze wird, so zeigen die Forschungsergebnisse von Kirsti Karila, in unterschiedlichen Perspektiven von Eltern und fachlichen Erziehungspersonen auf das Kind thematisch. Sie werden zum großen Teil gelassen ausgetauscht, da sie sich aus der Sache heraus selbst erklären. Zum kleineren Teil machen sich die unterschiedlichen Perspektiven in Formen des Aneinander-vorbeiredens oder als konflikthafter Austauschprozess geltend. Eine weitere Grenzlinie ist dort gezogen, wo der eine Bereich – die Familie mit ihrem „natur“wüchsigen Bewältigungswissen und den damit verbundenen Praktiken – auf einen Bereich trifft (Kindergarten, Schule), der durch Fachlichkeit strukturiert ist, die sich auf höher aggregiertes, allgemeines, auch wissenschaftliches Wissen und damit verbundene Handlungsrouninen stützt. Hier zeigt die Studie von Kirsti Karila, dass es teils zum Streit zwischen Müttern und fachlichen Erziehungspersonen über die angemessene Art und Weise, mit dem Kind umzugehen, gibt, Laien- und Expertenwissen also in Konkurrenz zueinander treten. Des weiteren zeigt diese Studie, dass durchgängig die Expertinnen und Experten der Erziehung hinsichtlich Wissen und Kompetenz Dominanz über die Eltern beanspruchen. Die Begegnung dieser beiden strukturell voneinander geschiedenen Wissens- und Handlungsformen bei der Bewältigung von Aufgaben im Sozialisationsprozess zieht mithin Fragen der wechselseitig zugesprochenen Geltung und Legitimation nach sich. Dies ist insbesondere der Fall, wenn von den fachlichen Erziehungspersonen staatlicherseits erwartet wird, bei sozial benachteiligten Familien Aufgaben des Empowerment der Eltern nicht nur als Eltern, sondern auch als Bürger zu übernehmen. Ob dies aus dem Status des Experten oder der Expertin heraus gelingen kann, oder ob hier nicht andere Kompetenzen gefragt sind, nämlich solche professionellen Handelns, ist nicht Gegenstand dieses Beitrags. Denn dies würde die Explikation einer Professionalisierungstheorie voraussetzen, die hier nicht geleistet wird, allerdings in den anderen drei Beiträgen dieses Heftes vorgenommen wird.

Welchen Beitrag die Schule zum Individuierungsprozess von Schülern leisten kann, ist Gegenstand des Aufsatzes von Merle Hummrich, Werner Helsper, Susann Busse und Rolf-Torsten Kramer. Hier wird an Fallbeispielen entwickelt, wie die Schule zum einen überfordert sein kann, wenn es um das Erkennen problematischer, weil autonomiebehindernder Strukturen in der Herkunftsfamilie von

Schülern geht. Auch scheinen Lehrer Probleme zu haben, eine angemessene Rolle als Signifikante Andere von Schülern im Dienste ihres Individuierungsprozesses zu rahmen – eine Rolle, die dem strukturellen Unterschied zwischen einer Eltern-Kind-Beziehung einerseits, Lehrer-Schüler-Beziehung andererseits gerecht wird.

Der Klärung des Verhältnisses von Laien- und Fachwissen vorgelagert ist das Thema, dass die Akteure beider Seiten mit der Aufgabe konfrontiert sind, wechselseitig anzuerkennen, dass es beim Übergang von der Familie in außerfamiliale, fachliche Kontexte der Unterstützung in der menschlichen Entwicklung und der Bewältigung biopsychosozialer Krisen um je unterschiedliche Formen des Zugangs zu diesen Aufgaben geht, wobei Krisen dann zu erwarten sind, wenn die Frage der Anerkennung als eine einseitige (=Respekt der Laien vor den Fachleuten) und nicht als eine zweiseitige gerahmt ist. Letzteres würde bedeuten, dass die Fachleute die lebenspraktische Autonomie und Kompetenz von Laien grundsätzlich als legitim anerkennen. Wenn aber, wie im Beitrag von Claudia Peter über professionelles Handeln im Krankenhaus, also im Bereich der „alten“ Professionen, gezeigt wird, dass Professionelle – je höher ihr Status, desto eher – Kinder als ihre alleinigen Patienten ansehen, deren Herkunftsfamilie mithin aus dem Behandlungsprozess ausschließen, dann erledigt sich die Frage wechselseitiger Anerkennung von selbst, mit erheblichen negativen Konsequenzen für die Professionellen-Patienten-Beziehung.

Haben wir die Frage von Grenzen und Übergängen zunächst als Frage von Wissen und Praktiken behandelt, so ist nun auf einen weiteren Aspekt aufmerksam zu machen. Er bezieht sich auf sozialstrukturelle Differenzen zwischen Familie und außerfamilialer Organisation mit Aufgaben im Sozialisationsprozess: In der Familie ist das Kind eine ganze Person, die Solidarität ist unbegrenzt und unkündbar, alles kann thematisiert werden, nichts kann ausgelagert werden, es sei denn in Zeiten schwerer Krisen. Mit dem Eintritt in den Kindergarten erlebt das Kind erstmals, dass es Träger einer Rolle ist, es erfährt zum Beispiel, dass es einen Nachnamen hat, also zu einem Sozialzusammenhang gehört, dem seine Spielgefährten nicht angehören. Es erlebt also Grenzen, verbunden mit der Frage nach Zugehörigkeit und Getrenntheit. Das Kind kann sich so aus einer Außenperspektive als zugehörig zu einer Familie erfahren – zeitlich unbegrenzt, während Erzieherinnen bzw. Erzieher und Spielgefährtinnen bzw. Spielgefährten kommen und wieder gehen, mit letzteren kann man sich immerhin noch den Hin- und Rückweg teilen.

Dieser im Kindergarten allmählich einsetzende Prozess des Erlebens, dass Familien und Organisationen die Person sozial unterschiedlich rahmen (mit feinen Nuancen, z.B. dadurch, dass in manchen Kindergärten die Erzieherinnen und Erzieher mit dem Vornamen angesprochen werden, wie Brüder und Schwestern, während andere sich „Tante“ nennen und so mit einem Terminus aus dem Verwandtschaftssystem ansprechen lassen, wieder andere in formalen Rollentermini „Herr“ oder „Frau“ oder, früher in der DDR, „Genossin“ genannt werden möchten, wird in der Schule zunehmend verstärkt, so dass Risiken neuer Art auftreten können, wenn etwa die allmählich gefestigten Grenzen zwischen dem Kind als ganzer Person (=Familienangehöriger) und dem Kind als Rollenträger in außerfamilialen Zusammenhängen dadurch gefährdet werden, dass ein Pubertierender seinen Lehrer gegen den Vater ausspielt. In den im Beitrag von Karl Friedrich Bohler vorgestellten Fällen kommt es allerdings nicht so weit. Hier besteht das Problem eher darin, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Ju-

gendhilfe – vor dem Hintergrund einer nicht oder nur prekär gegebenen Professionalisierung – auf fachlich-distanzierte Diagnostik, also auf Fallverstehen, eher verzichten und statt dessen alltagsweltliche Muster der Hilfe und der Normalisierung bevorzugen. Des weiteren ist fraglich, ob das verbreitete Familienverständnis der im Beitrag von Karl Friedrich Bohler untersuchten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter hinreicht, die strukturellen Eigenheiten von primären Sozialisationsprozessen und ihren Krisen angemessen zu erfassen und in ihren Entscheidungen zu berücksichtigen.

Die Mehrzahl der Beiträgerinnen und Beiträger zum Themenschwerpunkt dieses Heftes nehmen eine kritische Perspektive gegenüber dem Handeln von Fachleuten ein, und sie begründen ihre Kritik am konkreten Fall, also sachhaltig. Sie stehen damit – unausgesprochen, vielleicht unintendiert – in der Tradition Max Webers, für den Kritik Beruf war. Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler haben dabei den Vorteil, ihre eigenen theoretischen Entwürfe nicht der Bewährung in der Praxis aussetzen zu müssen – das ginge schon deshalb nicht, weil sie keine Professionellen, sondern Experten sind. Darin gleichen sie dem Pathologen, der alles darüber weiß, woran der Patient gestorben ist, was diesem aber nichts mehr nützt, weil der Pathologe per Definition immer zu spät kommt. Zur Überheblichkeit der Sozialwissenschaft gegenüber der Praxis besteht insofern kein Anlass.

Kirsti Karila

The Significance of Parent - Practitioner Interaction in Early Childhood Education

Die Bedeutung der Eltern-ErzieherInnen-Interaktion in der Früherziehung

Abstract:

The article will focus on the parent-practitioner interaction in the context of the educational conversations in a Finnish day care centre. The National Curriculum Guidelines in Finland seek to emphasise a new approach – referred to as early childhood education and care partnership – which involves participation that goes further than co-operation. The journey from co-operation to early childhood education and care partnership requires mutual, continuous and committed interaction in all matters concerning the child. The experience of being heard and mutual respect are essential for attaining shared understanding. In developing the partnership practices the conversations between the parents and the practitioners emerge as the key arenas. The task of the research described in the article was to discover how partnership is generated via the conversations between the parents and the practitioners. Special attention was paid to the issues discussed by the parents and the practitioners in the conversations; the course of the conversation; as well as to the roles the parents and the practitioners present in the conversations. The child-specific conversations (18) to be examined concerned the conversations between the parents of the 10 children and the day care professionals. The conversations took place in authentic co-operative situations.

Zusammenfassung:

Der Artikel befasst sich mit der Eltern-ErzieherInnen-Interaktion im Rahmen der Erziehungsgespräche in einer finnischen Kindertagesstätte. In Finnland soll mit den National Curriculum Guidelines unter der Überschrift „Früherziehung und partnerschaftliche Betreuung“ ein neuer Ansatz eingeführt werden, der eine über die Kooperation hinausgehende Mitwirkung vorsieht. Der Weg von „Kooperation“ zu „Früherziehung und partnerschaftliche Betreuung“ erfordert eine kontinuierliche und engagierte beiderseitige Interaktion in allen das Kind betreffenden Fragen. Wesentlich für ein gemeinsames Verständnis ist die Erfahrung des aufeinander Hörens und einander Respektierens. Als zentraler Ort für die Entwicklung partnerschaftlicher Praktiken haben sich die Gespräche zwischen Eltern und ErzieherInnen erwiesen. Das hier vorgestellte Forschungsprojekt sollte klären, wie über die Gespräche zwischen Eltern und ErzieherInnen Partnerschaft aufgebaut wird. Besondere Aufmerksamkeit galt dabei den bei diesen Gesprächen diskutierten Fragen; dem Gesprächsverlauf; und den Rollen von Eltern und ErzieherInnen in den Gesprächen. An den zu untersuchenden kindbezogenen Gesprächen (18) waren die Eltern der 10 Kinder und die ErzieherInnen der Tagesstätte beteiligt. Die Gespräche fanden in realen Kooperationssituationen statt.

Keywords: Partnership, Early Childhood Education, Discourse Analysis, Educational Conversations

Schlagworte: Partnerschaft, Früherziehung, Diskursanalyse, Erziehungsgespräche

“Parent – caregiver communication, particularly concerning the behaviour and experiences of the child, is a means of linking the home and child-care contexts of the child's experience and enriching the caregivers' and parents' capacity to provide supportive and sensitive care of the child” (Owen, Ware & Barfoot 2000, p. 413). Thus, the caregiver-parent relationship has long been considered an important dimension in the ecology of day care children (Shpancer 2002).

Bronfenbrenner (1979; 1989) and Powell (1989; 1997) have extensively studied and structured the theoretical foundations of the importance of the cooperation between the parents and the early years practitioners, particularly from the point of view of the child's cognitive and social development. Despite theoretical support and professional and popular acceptance of the importance of communication between parents and practitioners, there have been few empirical studies of the assumptions and practices regarding the co-operative relations between this aspect of parent–practitioner partnership and benefits for children. The research has focused more on the parents' general attitudes towards their child-care providers and the providers' general attitudes towards parents, but has rarely addressed the relationship between parent-practitioner dyads as 'partners' in the child's care (Owen, Ware & Barfoot, 2000, p. 414.)

In this article, I will examine the operations of these dyads in the context of the educational conversations between the parents and the practitioners in the day care centre. The task of the research described in the article was to discover how partnership is generated via the conversations between parents and practitioners. The more specific research issues concerned the a) content of the conversations, the b) course of the conversation, as well as the c) roles parents and the practitioners play in the conversations.

Parent-Practitioner Interaction in the Finnish Context

Due to the cultural nature of education, the ways education is organised varies between countries. For a long time, it has been typical of Finnish and other Nordic societies to have early childhood education divided between homes and public early childhood education settings. In Finland, the day care is the central form of public early childhood education. Two tasks have been defined for the Finnish day care in the legislation (Act on Children's Day Care 367/1973). They are 1) the comprehensive support for the development of the child, and 2) support for the parents in nurturing and educating their child.

However, as observed in the occupational practices of Finnish day cares, there has been an explicit emphasis towards working with the children, where supporting parents in nurturing and educating their child by promoting co-

operational/collaborative working methods have been relatively little developed (Karila & Nummenmaa 2001). This emphasis upon the child also emerges in that rather a large number of day care professionals consider the individual child as the target of their work, not, for example the child as a member of the family and the peer group (Karila, 2003). This emphasis is also made apparent by the lack of time allocated by the practitioner for individual families (See Lounassalo & Keskinen 2001, p. 242). A number of surveys conducted with day care professionals have, understandably, show that practitioners consider it difficult to co-operate with the parents and see deficiencies in their related professional competencies. After all, professional competencies usually develop in active working processes. If a sufficient number of working hours are not regularly allocated for working with parents, the professional competencies do not develop as required; nor are the benefits of such a partnership realised.

One reason for the situation is that the majority of training of day care professionals has emphasised working with children rather than working also with parents. This has begun to change during recent years, for example, the objectives of the kindergarten teacher training curricula have highlighted the importance of co-operation with parents (Karila, Kinos, Niiranen & Virtanen 2005). This objective has not, however, been reached in co-operation with teaching the necessary working methods (for example conversational practices), but emphasis has mostly been laid on general interactive skills and attitudinal skills to work with the parents. From this perspective the training has been limited in its offering of actual methods for enhancing the relationship between parents and practitioners.

During the past few years, the obligation set by the Act on Children's Day Care (367/1973) to support parents in nurturing and educating their child has been highlighted in the development of early childhood education in Finland by the national steering system (Government Resolution Concerning the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care 2003; National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland 2003). A number of reasons can be found for this emphasis: the economic and social difficulties of families with small children have somewhat increased, and at the same time, the authorities' concern for the weakening role of parenthood has increased. Some studies have shown that parents trust practitioners more than themselves when it comes to education. It has thus been interpreted that families need more support to become involved in their child's education. In addition, a more general attempt in the Finnish administrative culture towards listening to the 'customers' has, for its part, lead to the emphasis, in the educational sector, on co-operation with parents. There is an ongoing inclination to shift from a working culture, highlighting the power of expert authorities, towards a culture of participating and participation.

In early childhood education, the 'old' idea of supporting the education offered to children by their parents in the home has progressed further with the aid of the new approach to early childhood and care partnership. At document level, such an approach first appeared in the Government Resolution Concerning the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care (2003, p. 17; the English translation being 'educational partnership'). Also, the National Curriculum Guidelines seek to emphasise this new, more profound approach, which involves participation that goes further than co-operation. This means that the journey from co-operation to early childhood education and care partnership re-

quires mutual, continuous and committed interaction in all matters concerning the child. The experience of being heard and mutual respect are essential for attaining shared understanding (The National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland 2003: pp. 3 & 29.) The concept of early childhood education and care partnership is new in the parlance of Finnish early childhood education, and its very meaning have recently been the subject of active discussion among day care professionals (Karila, 2003).

Implementing the early childhood education and care partnership on a day-to-day basis cannot be taken for granted. According to Keyes (2002, p. 177), several factors are related to this implementation. These factors include, the 'fit' between parental cares and concerns and those of the teachers, the degree of match between a teacher's and a parent's culture and values, the societal forces at work in the family and at school, and how parents and teachers view their roles.

Educational Conversations Are Key Arenas for Partnership

The concept of an early childhood education and care partnership means a conscious commitment by parents and staff to collaboration for supporting children's growth, development and learning (The National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland 2003, p. 29). It can be understood as a concept that defines the nature and also the quality of educational co-operation. Directing public attention towards the quality of the educational co-operation foregrounds the occupational practices and methods that are essential for the maintenance of this partnership, as a target for critical examination. Establishing an actual partnership culture in the working practices of day care centres is a demanding and time-consuming process. Namely, alongside the development of everyday working practices, the structuring of a partnership culture also calls for changes in the beliefs and mutual expectations of the day care professionals and the parents.

The conversations between the parents and the practitioners emerge as key arena to developing this partnership. Daily conversations, however, do not often provide an opportunity for deepening the partnership. Research carried out by Endsley and Minish (1991) followed 369 interactive communicative events between parents and staff during mornings and the afternoons. Most conversations comprised greetings and routine matters. In these conversational exchanges, information on the child's behaviour, health and the normal days both at home and at the day care were generally the content of the discussions. The data from Finnish day care centres provides to a large extent similar observations. The additional difficulty in these situations is that the practitioners need to divide their attention between individual children, the group of children, and the parents especially at the start and end of the day.

Implementing this partnership in early childhood education does require separately agreed meetings and conversations between the parents and the practitioners in order to ensure the careful attention to the child's development and education. Organizing these conversations has varied greatly in the Finnish day care

centres. Today, however, the National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland (2003) recommends that a child-specific preschool education and early childhood education plan should do for each day care child together with the parents. This recommendation has increased the amount of meetings and conversations between parents and practitioners about the child's education plan. Developing the practitioners' professional competencies related to these meetings and conversations is one of the major challenges in the Finnish day cares.

Research Tasks and Data Collection

The aim of this research was to discover how partnership is generated via the conversations between the parents and practitioners. The more specific research issues investigated concerned the content discussed during the conversations, the course of the conversation, as well as to the roles parents and the practitioners play in the observed conversations.

The conversation data to be introduced in the article is one part of the author's wider research project, implemented in a Finnish day care centre during the year of 2002 to 2003. Families using the services of the sample day care centre reflected the socioeconomic and cultural background of the population in a fairly large Finnish city. The research project focused on the very essence and development of the beliefs related to the partnership of the practitioners and parents, and the partnership practices in the centre.

The staff members of the centre participated in action research lasting one year. This part of the research project aimed to analyse and develop the partnership practices of the centre. Additionally, the partnership between the practitioners and the parents and its development, were monitored using various research methods, including observing the meetings between parent and practitioner, parent-practitioner interviews at the beginning and at the end of the year and recordings of the child-specific conversations between parents and practitioners during the year. In order to obtain a deeper insight into early childhood education and care partnership, the actual parent-practitioner interaction was examined from the viewpoint of five children of 1-2 years of age and five children of 5-6 years of age. The research is a qualitative multiple-case study.

The child-specific conversations to be examined included the conversations between the parents of the 10 children who participated in the above mentioned research project, and the teachers and nurses of the children. All the names found in the passages have been changed from the original for confidentiality. The conversations took place in authentic co-operative situations. According to the working practices of the day care centre, the parents could book a time for the conversations at the beginning and at the end of the day care year. The data collected consists of a total of 18 conversations, lasting between half an hour to one hour.

A total of 5 female practitioners, 4 fathers, and 10 mothers participated in the conversations. The duration of the parents' co-operation with the day care centre and experiences varied. Some parents had started their partnership at the beginning of the day care year, when their child had started the day care. One family, whose third child was starting school after this particular year, had the longest

experience of partnership – 12 years. Of the practitioners who participated in the conversations, two were kindergarten teachers and three were nurses. The amount of work experience varied considerably: one practitioner was in her first year of working in the day care centre, while the most experienced practitioner had 20 years of work experience.

One practitioner was present in each conversation. In some conversations, both parents participated, while in some others, either the mother or the father was present. In three of the cases (6-year-olds), the child of the parents involved participated in the early part of the conversation. This practice aimed to support the child's participation in their own early education.

All the conversations were recorded on an audio tape. In the first conversation, the researcher was present in the meeting as an observer. In this case, both the participating practitioner and the parent directly addressed the researcher, rather than each other. In all other conversations, the researcher was not present because gathering the data was based on the idea of authenticity. In the rest of the conversations, the practitioner and the parent spoke directly to each other and also controlled the recording.

How Was the Data Analysed?

As there is relatively little previous research on the partnership generated via conversations between parents and practitioners there does not exist a well defined theory or theories on the subject. For this reason, it was logical that the analysis became data-based. However, not a purely inductive approach to the data was used, but rather an abductive one. The core principles concerning language and the use of language in discourse analysis formed a loose theoretical framework for my analysis.

According to Jokinen, Juhila and Suoninen (1993, p. 17), discourse analysis cannot be described as a clearly-defined research method, but rather a loose theoretical frame of reference. Utilising discourse analysis in this research means recognising the fact that there exist parallel and competing systems of significance in the interactive speech of parents and day care professionals. The key starting points of discourse analysis include the functionality and contextuality of speech and language (Jokinen, Juhila and Suoninen 1999). In this paper, functionality means that people act by using language, and are actors of their own type by virtue of their use of language. In the conversations (recorded and analysed) included in the data, this was indicated in the variety of ways both parents and practitioners interacted. Detecting the various forms of action was facilitated by the data triangulation available for the researcher in the wider research project. Functionality also means recognising the fact that the use of language has its consequences: what is being said and how it is said effects both the interpretations and action of the practitioners and the parents also in the future (See Jokinen, Juhila and Suoninen 1993, p. 18; see also Potter & Wetherell 1987).

The contextuality of speech and language is the other key element of the discourse analysis. This means that significant action is considered to be bound to its context. In this case, the hierarchical positioning of the parents and the practitioners in the conversations takes place in the historical and cultural frame of the

educational co-operation in the Finnish day care. Furthermore, an individual conversational situation always forms its own context. In a situation, two or more different actors meet, and their way of acting and the world of meanings carried within them create a unique conversation. Despite this uniqueness, some more general characteristics that shed some light on the conversational situation and the significance of the actors present in itself could be detected in the data.

In the first phase of the analysis, the data was converted into plain text. The conversational texts were analysed paying attention to the following issues:

- What kinds of issues were discussed (thematics)?
- What was the course of conversation like (quantitative analyses on the participation in the conversation, qualitative content analysis on the nature of the address)?

After an overall picture of the entire dataset had been formed, it was explored in closer detail, from viewpoints significant for the research tasks; such as the content discussed, the meanings rendered on the topics by the participants and the ways in which the meanings were produced and how the meanings developed in the course of the conversation. The analysis was carried out by setting questions of this type to the data. At this stage, I ran a case-specific analysis of the data, treating each conversation as a case. With the aid of case-specific analysis, I formed a picture of a) the topics considered to be the key issues by the persons interacting in the conversation, b) each person's individual manner of participating in the conversation, and the c) situation emerging in each conversation as a result of the conversation partners. By comparing the cases (conversational situations), I started to form a more general picture of the educational conversations between parents and childcare professionals as arenas of educational partnership, crossing the boundaries of individual and case-specific variation. The passages/extracts from the conversations introduced in the article were selected to represent the variation included in the whole dataset.

Results

What is Discussed in the Educational Conversations and How?

The topics of conversations between parent and practitioner were linked to the everyday life of the child. The content of the discussions often included the child's behaviour, and current issues, both at home and in the day care centre. Additionally, both the parents and the practitioners described the child's daily environments and the various activities which the child was involved in. The parents also had the opportunity to present their wishes and worries regarding their child, the child's progress and the practices of the day care centre.

The way in which the child's action and development were discussed is interesting. In the conversations, children were defined by both parents and practitioners via their social and cultural contexts. Namely, both the parents and the practitioners described and interpreted the individual child's development in rela-

tion to the other children in his/her circle. The parents' frame of reference was formed by siblings as well as the other children in the family, such as cousins, whereas the practitioner tended to compare the individual child with other children in the day care group. The every day practices both at home and in the day care centre were the second interface used to evaluate and compare the child's action and development. From the perspective of home - day care partnership, the difference in these viewpoints is a key factor: the parents and the practitioners have differing insight upon which to draw conclusions regarding the individual child, as well as to convey to each other. The conversations present rather a versatile picture of the child and his or her action in various micro-environments. The conversations provided the opportunity to build on a conscious level a new image of the child, based on shared information. However, in none of the conversations observed or heard was this opportunity was seized. In most of the conversations one of the partners, either the parent or the practitioner, offered one piece of information and the other responded with a corresponding piece of information, but there was no attempt to compare or discuss the differences between the home and the day care to promote development of the child.

The child's own voice was minimal in the conversations. Even in the three conversations where the child was present, listening to the child's experiences remained mostly a formality. In these cases, the children were given the opportunity to share their experiences through drawings and other portfolio work. The level of the child's contribution was limited, for example, naming the objects or the persons in a drawing. The adults did not return to them in any way after the children exited the room.

Varying Types of Conversation Are Formed in the Interplay of Different Actors

The conversations form a rich database that can be analysed in many ways. This study aims to investigate the nature of parent-practitioner interaction in the context of conversations. Therefore the analysis has concentrated on the course of conversations. Three different conversation types were found. Firstly, the conversations as a shared story, secondly the conversation as a bypassing story and thirdly a colliding conversation. I will illustrate them in the following passages.

The most typical conversation in the data was a conversation in which the contributions of the practitioner and the parents interlock alternately and the user of each contribution complements the shared story with her own story. In this kind of conversation the parents and practitioners seem to listen to each other. The conversation partners continue the on-going story, adding new information or interpretation in each contribution. I call this type of conversation a shared story. Passage 1 is an example of this conversation type. The conversation is about a two-year-old girl, Sanna, and her current development. It took place at the beginning of the day care year. Both Sanna's mother and father were present in the conversation with the practitioner. The main content of the conversation was Sanna's current development, especially the development of her language skills.

Passage 1

1 Practitioner: And about Sanna's vocabulary and speech development, you see daily

2 .. when we met again after the long vacation, I could see that she had developed
3 enormously in speech. You even get sentences of two or three words. The first ones
4 were clearly her humour; “you are a baby, over the table”, and then: “who are
5 you?”, such things. “Where are you?”, and if she is drawing a self-portrait where
6 Sanna is a cat, and ...where is the other hand? You know, she didn’t see the hand,
7 but she perceived that there is a hand here, but where’s the other hand. Such
8 things, really surprising things.

9 Mother: Exactly. I’m really surprised, how did she come up with something like
10 this?

11 Practitioner: Yes. But really, she has a great sense of humour, and she also asks
12 things like where is something, and she wants an answer, and many times when
13 you ask where is the ball?, she tells where it is. She tastes the word, a new word,
14 well, not necessarily new words but so that she repeats words and sort of tastes
15 them.

16 Father: When I read a newspaper, she comes over to look at the pictures and draw-
17 ings and wants to point at them and asks questions.

In the conversation, both the parents and the practitioners provide complementary information on the child. The conversation is an example of how the parents and the practitioners can offer different perspectives of a particular phenomena being observed regarding the child – in this instance, her language acquisition or language play. In her first address in the passage, the practitioner describes the child’s recent use of language in the day care centre. She also highlights very correctly her own professional expertise, for example, by referring to the child’s “sentences of two or three words”. The parents, in turn, contribute to the conversation by describing the child’s linguistic performance in the home environment. An example of this is the father’s last contribution regarding Sanna’s interest in the pictures in his newspaper. “When I read a newspaper, she comes over to look at the pictures and drawings and wants to point at them and asks questions.” Such an exchange of information provides the participants with a fuller conception of the child, in this case, on her linguistic development (moving towards longer sentences) and the objects of her linguistic interest (asking questions; the use of pictures to promote the discussion).

Even though the parents and the practitioner construct a shared story about the child’s within the conversation, the practitioner dominates the majority of the conversation. She is clearly the leader of the conversation and the introducer of the themes. The parents act as complementary contributors to the story, taking up the themes of the discussion opened up by the practitioner. This kind of situation occurs quite often in the conversations between parents and early years practitioners. The practitioners are usually seen as having the responsibility for employing the partnership approach (e.g. The National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland 2003, p. 28). Consequently, this responsibility is interpreted to mean a leading role in the conversations. The limitation to such a model is that the concerns or ideas of the parents may not surface.

The stories of the parent and the practitioner did not complement one another in all conversations. Passage 2 is an example of such a conversation in which the parent and the practitioner have differing perspective and stories regarding the subject of the child's arrival to the day care centre in the mornings. The conversation concerns the experiences related to the start of year in a day care of a one-year-old girl. I refer to this type of conversation as *bypassing stories*. In this kind of conversation the practitioners and the parents are not really listening to each other but concentrating on telling their own story.

Passage 2

1 Practitioner: We tell honestly from the very beginning that **we** sat there and cried
2 (the practitioners is referring the children even though she uses the word we). That
3 way, it's easier to tell that now we have surpassed that stage and gained trust. But
4 really, we may have up to nine children coming up in the morning,

5 Mother: Yes. I don't think there have been many children in the mornings when we
6 have brought her here.

7 Practitioner: Yeah. It was just this one morning, I remember.

8 Mother: And everybody cried?

9 Practitioner: And we had a lot of children, we got new children, it was the begin-
10 ning. Laura was one of the first children.

11 Mother: She started then, yes.

12 Practitioner: But anyway, she felt sort of bad, and she showed it by crying and it's
13 OK, and we welcomed it.

14 Mother: Because she has always, always been taken on the lap.

In this passage, the practitioner describes, in her verbal contribution, the situation of children entering the day care centre in the mornings in the light of her own experiences. These experiences concern the scattered arrival of children throughout the day. In turn, the mother's reaction reflects her own experiences: she sees the mornings only in regards to her own experiences, where she and her child have been present. According to the mother's experience, her child has always been taken on the lap when she has entered the day care centre, in situations where there have been rather few children present. The passage is an excellent example of the challenges in the conversations. Namely, instead of continuing her own story, the practitioner has the opportunity to listen to the mother's experiences and use it as the basis for the remaining conversation. From the viewpoint of partnership development, it is essential to recognize in what ways the parents consider they are being heard in issues concerning their child. In the partnering skills of the day care practitioners, developing the skills of listening and comprehension become paramount.

The previous passage can also be explored within the wider context of cultural meanings. When the parents were interviewed, it was particularly the mothers of children under 3 years of age that highlighted their concern for justifying their

decision to bring the children to the day care centre. Both the parents and the practitioners are aware of the varying interpretations of the good childhood and good care of small children, present in the Finnish culture. For example, the frequent public discussion on the appropriate place for **care** (at home or at day care) of children under three years of age tends to put the blame on the mothers if they leave their child to the day care (not so much on the fathers, however) (Alasuutari 2003, pp. 48-67). The theme of guilt and blame forms a cultural frame of reference for both the mother's and the practitioner's roles in the situation.

In Passage 2, the mother's passages can be interpreted as reassurances for there being no need for feelings of guilt. The child has "always been taken on the lap" every time the mother and the child have entered the day care centre, therefore the child is being cared for. The contributions of the practitioner, too, can be regarded as protestations against any feelings of worry/guilt. For instance, the practitioner describes the occupational practices in her group (lines 1-4), from the viewpoint of gaining both the parents' and the child's trust. In these practices, the starting point is that the difficulty of the child's and the parent's parting and the related feelings are met in an open and honest way (line 12-13).

The following passage is an example of a conversation in which the mother and the practitioner have different interpretations, in this particular case in regards to the child's eating habits. The level of match or mismatch of the interpretation is significant for how the contribution by one conversation partner is heard and interpreted by the other. This, in turn, affects the course of the conversation. This type of conversation is referred to as a *colliding conversation*, one that holds the possibility of a full conflict.

Passage 3

1 Practitioner: But you know about lunch. She sits on the chairman's seat, she has
2 her own chair. ..It (the practitioner is referring to the new seat and the new place at
3 the top of the table) is strange and you don't know what to do, but this thing took a
4 couple of days. (To get familiar with the new seat and the new place)

5 Mother: I think she's an impatient eater at least at home, she loses interest in eat-
6 ing quite soon and then she needs to get out.

7 Practitioner: Well, that doesn't happen here at all anymore. Maybe she tried at first
8 ... By the way, what kind of a chair does she have at home?

9 Mother: She sits in one of those things you screw on the table.

10 Practitioner: It's a bit different from ours, that one...

11 Mother: But nobody has these kinds of tables at home, such low tables. I can't put
12 her on a chair yet, I feel like she's going to fall.

13 Practitioner: No. We have this cart here... for feeding and...

14 Mother: But her Grandma, you know, always feeds her on the lap. They cannot
15 understand that I put her on a high chair, but that she doesn't eat any better on
16 my lap than in the high chair, she stays there while she wants and that's it, period.

At the beginning of the passage, the practitioner describes, to the mother, the eating habits of her one-year-old child in the day care centre. The practitioner's description conveys a positive image of the child's eating (1-4). In her response, the mother offers a different view as she has noticed that the child is an impatient eater at home (5-6). The practitioner goes on with her description and replies to the mother's viewpoint by stating that the behaviour described by the mother is no longer observed occurring in the day care centre (7-8). At one stage, the practitioner poses a significant question: 'What kind of a chair does she have at home?', which is a pivotal point in the conversation. The exchanges which follow carry on with regard to the child's chair, and there is a sudden shift in the mother's tone: her tone suggests that she has interpreted the practitioner's comment regarding the comparison of home and day care chairs, as blame against the situation at home, and starts to defend her own practice (11-12). The mother's final verbal exchanges (14-16) in this extract reflects a wider frame of reference in which the mother interprets the practitioner's talk; the mother appears to have already discussed the issue with the grandmother who too, has a view on a suitable eating place. In the context of various interpretations, the conversation transforms into an arena in which the 'correct' environment for eating is being defined. In regards to supporting the development of a partnership, the tone acquired in the conversation is a challenging one. Instead of seeing the different daily environments of the child as potential for the child's development, an impossible similarity may be expected. However, the practitioner shows sensitivity and responds to the mother's exasperation when she says: 'No. We have this cart here... for feeding and...'. In this exchange, when the practitioner says 'no' her tone is non-defensive or argumentative, rather an 'oh no, not at all'. The practitioner uses a few, admittedly rather vague, expressions to highlight the fact that the situation in the day care centre is totally different than the one at the home, 'we have this cart and...' trying to appease the mother. The practitioner's chosen method prevents the situation from developing into a conflict. The mother's tone is essentially calmer when she starts to describe the grandmother's views on suitable eating habits for the child.

Partnership, Power, and Expertise

In the majority of the conversations, the parents and the practitioners described the child's action and behaviour in the home and day care, by complementing each other. The analysis of the data (18 conversations) suggests however, that usually the practitioners use a larger proportion of the time than the parents in terms of their verbal contributions. The practitioners also acted as initiators and leaders in a majority of the conversations. The fact that these conversations were mainly lead by the practitioners seems to support the claim that childcare professionals have dominance over parents. The findings of Elliott (2004) also support the statement. She interviewed 188 parents in Sydney, Australia. Parents recommended that early childhood educators rethink the conceptions of partnership: they believed that educators acted as gatekeepers over knowledge about the curriculum and pedagogy preventing a shared enterprise between home and service learning contexts. Anyhow, the situation is a complicated one. Quite often, parents also have a tendency to take a secondary role in the partnership. This may be a result of their interest to hear what the early years practitioner has to

say in that they trust the professionals more than themselves. The other reason may be that the parents feel inadequate because they are not given a real opportunity for reciprocal communication.

In some conversations, the question of power and dominance was more prominent. An example of such a conversation is presented in Passage 3. This conversation raised the question of the power to decide on the correct caring practices for the child. In this discussion, the mother seems to want to decide herself on the practices that are suitable for taking care and educating (developing the eating habits of) her child. Her interpretation of her role in the partnership is that of a strong actor. The other data collected (interviews with parents, observations of the situations) also support this view, regarding the particular parent. The question of power also emerges when the goal of the conversation is to locate a solution to a problematic situation. The phenomenon of power is present when deciding on whose interpretation of the situation becomes dominant in the conversation and how it happens. Passage 4 discusses the lack of friends of the 5-year-old Antti. The conversation of the practitioner and Antti's father takes place at the beginning of the new day care year. Antti had changed groups, and the practitioner and the father are new conversational partners. Both Antti's mother and father work at the centre of the town. Their workday usually ends at 4 p.m. and it then takes about 45 minutes to drive to the day care centre. Therefore, Antti's day at the day care centre carries on until 5 p.m., not unusual for many children in Finland.

Passage 4.

1 Practitioner: So, he has found his feet here all right.

2 Father: Yeah. He's lacking friends, though. Mostly he would like to spend time with
3 friends, and sometimes he says that he would like to have more friends.

4 Practitioner: Oh, that he has no friends?

5 Father: Yes.

6 Practitioner: I see, yes. Does he talk about anything else besides his friends?

7 Father: Well, not much. He plays with Maija (Antti's little sister) here in the day
8 care centre.

9 Practitioner: Well, Matti is one of Antti's bosom friends, they play quite a lot to-
10 gether, but about Antti's friends, when you look at them play here during the day...
11 Lauri and Eetu go together, and they sort of, all the boys of that age that we have
12 here, five-year-olds, they all play together.

13 Father: It may be that they don't consider someone a friend.

14 Practitioner: Yes, so why does Antti feel that..., if he thinks that he doesn't have
15 friends, but they do play well together, Antti is not much alone. So if that makes
16 you wonder, you shouldn't worry. It's very clear that when they play outside, of
17 course Antti spends a long day here, so could it be that he feels that he doesn't have
18 a friend here all the time. It seems, the last hours of the day must seem really long.

19 Father: I see...

20 Practitioner: Yes, because I have noticed the same thing, you know, when we have
21 talked with the other parents who fetch their children really late, up to 5 p.m., past
22 5 p.m., the children have said exactly the same thing, and I have noticed it's defi-
23 nitely not a question of the child not having friends but...

24 Father: They do. But they have the present moment and the memory moment.

25 Practitioner: Yes, and it may be that the last hour is terribly hard for the child,
26 they just wait and wait and wait, and then you do not necessarily have any friends
27 left.

28 Father: Yeah.

The conversation between the father and the practitioner goes on to discuss other things, but the initial themes are touched upon once again at the end of the meeting.

29 Practitioner: Yeah. But anything that you might have during the year, if you have
30 something special and Antti still continues to tell you he has no friends, we'll go
31 through these things again. But I do think that Antti has friends all right, so you
32 shouldn't worry about that. Of course you can talk to him and ask him what he
33 thinks, maybe he sometimes feels that he doesn't have any friends here...

34 Father: It may be the last hours of the day.

35 Practitioner: I just feel that it shows, I don't know whether it's true with Antti, but
36 the other children who stay really late, you know, their parents sort of think that it
37 could be ... it could be this because you're not the only one who says so and whose
38 children spend a long day here.

39 Father: They don't even remember what they did in the morning.

40 Practitioner: Yes, and if you think of the friends, ... and Matti doesn't stay after 4
41 p.m., so it must be the last hour that Antti has to spend with his sister, play at the
42 yard and just look around, so this may affect him.

At the beginning of the conversation, the father expresses his concern about his child's expressed feelings of loneliness and his lack of friends (2-3). The practitioner is seen trying to understand the situation with her questions (4, 6) and ends with an interpretation (16-18) upon which the child's feelings and experiences of lacking friends are the result of the last hours of the day in the centre when he is waiting for his parents to pick him up and his best friends are gone home already. The father shows (19) that he has heard and considered the practitioner's interpretation, but does not commit himself on the matter yet. The practitioner continues to justify her interpretation by referring to previous observed experiences and other children's behaviours (20-23).

The father offers (24) his interpretation of the situation, pondering it from the point of view of the child's memory functions. However, the practitioner does not address the father's reasoning, but instead continues to develop her own interpre-

tation. The father then indicates that he approves of the practitioner's interpretation, at least with certain reserve (Line 34). As if to further convince the father of the accuracy of her interpretation, the practitioner highlights the other parents' interpretations of similar situations (36-38). The father comes back (39) to his earlier considerations on children's memory. There is still no direct response in the practitioner's speech. The practitioner is probably trying to appease the father's concern about the child by using the method of ignoring.

The conversations can be examined both from the perspective of what was said and what was left unsaid. In the previous example, the long day at the centre is given as a potential reason for the child's perceived problem. The practitioner firmly keeps to the interpretation she forms during the course of the conversation. She seems to have observational evidence that the child does interact with others throughout the day, which makes her interpretation of the situation understandable.

That said, she does not question her interpretation or pause to discuss with the father the possible reasons for the child's feelings of not having friends during the day. Though the practitioner does not directly deliver a criticism towards the parents about their long work day, it is possible to interpret from her repetition of the 'long day' as an indirect prompt to the parents to shorten their workday; something which is very difficult for the parents. In the course of the conversation, the practitioner does not direct her concern on what could be done in the centre to relieve the child's potential loneliness. From the viewpoint of this particular partnership, the conversation appears to illustrate the occupational attitude of early year practitioners that tends to blame the parents rather than to solve the problems together and share the educational task. Furthermore, the conversation may become frustrating for the father rather than deepening mutual understanding.

The above conversation has been analysed together with the practitioner in question. When reading her own speech as text, the practitioner was somewhat surprised by the course of the conversation. She paid attention to her habit of repeating her own interpretations, and also on her strong linguistic expression. The practitioner said that her aim in the conversation was to prove that the child's day at the day care is by no means entirely branded by loneliness, but that it may only be a question of the last few hours. The passage excellently highlights the challenge set for the practitioners of recognizing the implications and the consequences of their professional talk while in interaction with parents and others. The consequences are seen in the development of the partnership between the parents and the practitioners, or as impediments therein. Ultimately, the consequences are also reflected upon in the lives of the respective children. The influences on the children are realized indirectly. The level of confidence of the parents and the early year practitioners as educators is particularly significant.

Discussion

In Finland, co-operation between parents and practitioners has been aimed towards developing a partnership in an effort to support children's growth, development and learning. In this article, I have examined this co-operation and interaction from the perspective of conversations between the parents and the practitioners of the children at one particular day care setting. The conversations between parents and practitioners are thought-provoking. In their verbal exchanges, both the parents and the practitioners reveal their basic beliefs concerning the child, education, and day care practices. The way these conversational partners hear and interpret each others' beliefs is crucial for the development of early childhood education and care partnership because the very essence of partnership requires the mutual understanding and reciprocity. The investigation of the interaction between parents and day care professionals may have important implications on the early years training.

The analysis of the 18 conversations that served as data suggests that the conversational practices are mainly built upon the foundations set by day care professionals. The day care practitioners in this sample seem to dominate more time talking than parents; and even in smooth, polite conversations, it is the day care professionals who mostly define the topics to be treated. The parents are mostly left with a supplementary and conforming role. In certain conversations, the parents' interpretations and viewpoints were completely overlooked.

However, the study shows that the parents are actually quite vocal when it comes to issues that concern their children's happiness or basic needs. For example, the father bringing up the situation regarding his son's friendship issue and then not agreeing completely with the practitioner and the mother who was quite confrontational about the eating habits of her child seem to aim towards active participation. If the parents' participation in their involvement of public early childhood education institutions is wished to encourage, the working practices must be developed towards a direction where real participation is possible.

The article hopefully illustrates the complexity of the partnership and gives some ideas for detecting the potential obstacles for the partnership and the things supporting the partnership. Even if the sample is rather small and the interpretation of the discourses taking place in the conversations is challenging, the study shows some of the main difficulties related to the reciprocal partnership. If the conversational practices are wished to genuinely develop on the basis of partnership, it is essential to improve their contents and course. A deep partnership cannot be created merely via exchanging information; shared interpretations and decision-making are also needed.

One significant point in the early childhood education and care partnership is who has the possibility, permission, or power to claim the subject position in the relationship. Traditionally, the expert role of the practitioners has justified their subject position. The situation is more complex with the parents. In Finland, the parents have had the statutory right (Act of Children's Day care 367/1973) to a day care place for their child since 1996, which means the users of day care services come from all population groups. Therefore, parents as partners represent

the entire spectrum of different socio-economical and cultural backgrounds in society. It can also be presumed that the parents' position in co-operation with the day care centre partly reflects their status and position in society and working life. A challenge is set for the practitioners to enable an active subject position of all parents and to particularly support parents with no previous experiences of such a position. The development of early childhood education and care partnership can thus be considered to be of utmost importance for the empowerment of parents, particularly as parents but also in more general terms as citizens. Such a challenging work requires that the practitioners reflect on their own interpretations of expertise and their use of power.

References

- Act on Children's Day Care 367/1973.
- Alasuutari, M. (2003): *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989): *Ecological System Theory*. *Annals of Child Development*. Volume 6, pp. 187-249.
- Elliott, R. (2004): *Quality and Equity! Rethinking curriculum based on the family/educator dialogues in early childhood services*. Paper presented at the 14th EECERA Conference on the Quality of Early Childhood Education in Malta.
- Endsley, R. C. & Minish, P. A. (1991): *Parent - Staff Communication in Day Care Centers during Morning and Afternoon Transitions*. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 6, Issue 2, pp. 119-135.
- Government Resolution Concerning the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care. Ministry of Social Affairs and Health. Publications 2003:9.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (1993): *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (1999): *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (2003): *Kasvatuskumppanuus – uhka vai mahdollisuus*. *Lastentarha* (66) 4, pp. 58-61.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001): *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K.; Kinos, J.; Niiranen, P. & Virtanen, J. (2005): *Curricula of Finnish Kindergarten teacher Education: Interpretations of Early Childhood Education, Professional Competencies and Educational Theory*. In: *European Early Childhood Education Research Journal* (13) 2. Forthcoming.
- Keskinen, R. & Lounassalo, J. (2001): *Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa?* In: Karila, K.; Kinos, J. & Virtanen, J. (Eds.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: Ps-kustannus, pp. 227-250.
- Keyes, C. R. (2002): *A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnership for Teachers*. *International Journal of Early Years Education*, Volume 10 (3), pp. 177-191.
- National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland (2003) [Http:// www.stakes.fi/varttua/english/e_vasu.pdf](http://www.stakes.fi/varttua/english/e_vasu.pdf)
- Owen, M. T.; Ware, A. M. & Barfoot, B. (2000): *Caregiver – Mother Partnership Behaviour and the Quality of Caregiver – Child and Mother – Child Interactions*. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 15 (3), pp. 413-428.

- Potter, J. & Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology*. London: Sage Publication.
- Powell, D. (1989): *Families and Early Childhood Programs*. Washington DC. NAYEC.
- Powell, D. (1997): *Collaborations in Learning: Keys to Future*. In: M. Mäkelä & E. Estola (Eds.) *Yksilöt ja yhteisöt oppijoina. Elinikäinen oppiminen – yksilöstä yhteisöön*. Oulu: Oulun yliopistopaino, pp. 4-11.
- Shpancer, N. (2002): *The Home - Day Care Link: Mapping Children's New World Order*. *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 17 (3), pp. 374-392.

Merle Hummrich/Werner Helsper/Susann Busse/Rolf-Torsten
Kramer

Individuation in pädagogischen Generationsbeziehungen

Passungsverhältnisse zwischen naturwüchsiger Eltern-Kind-
Beziehung und pädagogischem Arbeitsbündnis

Individuation in Intergenerational Pedagogical Relationships

The fit between natural-grown parent-child relationships and
pedagogical working alliances

Zusammenfassung:

Der folgende Beitrag ist dem Verhältnis von Profession und Familie im pädagogischen Handlungsfeld Schule gewidmet. Er fokussiert dabei auf die Frage, welchen Einfluss Lehrer auf die Individuationsverläufe ihrer Schüler haben und ob Lehrer ‚Individuationshelfer‘ für Schüler sein können. Sowohl in den knappen theoretischen Bezügen als auch in den drei exemplarischen Fallstudien aus einem größeren Projektzusammenhang wird verdeutlicht, dass diese Frage grundlegend eine Perspektive erzwingt, mit der das Wechselverhältnis von Familie, Schule und Individuation erfasst wird. Die Fallstudien und die abschließende theoretisierende Schlussbetrachtung zeigen auf, dass Einflüsse der Lehrer auf die jugendlichen Individuationsverläufe auf dem jeweils konkret vorliegenden Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule aufrufen und sich in jeweils unterschiedlichen Lehrer-Schüler-Dyaden vor dem Hintergrund der jugendlichen Individuationsproblematik ausformen.

Schlagworte: Passungsverhältnis; Familie und Schule; Individuation; (pädagogisches) Arbeitsbündnis; Lehrer-Schüler-Dyade

Abstract:

The following contribution deals with the relation of profession and family within school settings as a pedagogical field of action. It focuses on the questions of whether teachers can influence students' individuation processes and whether they can act as 'individuation helpers'. Evidence from, both, the brief theoretical references and the three exemplary case studies extracted from the larger project context show that these questions have to be dealt with in a comprehensive perspective covering the interplay of family, school and individuation. The case studies and the concluding theoretical outlook reveal that teachers' influence on adolescent individuation is determined by the concrete nature of the fit between family and school and that teacher-student dyads are differentially informed by the problems of adolescent individuation.

Keywords: adjustment constellation; family and school; (pedagogical) working alliance; teacher-student dyad

1. Pädagogische Generationsbeziehungen und Individuation in der Adoleszenz

Die Frage nach den Beziehungen unterschiedlicher Generationen zueinander ist nicht neu. Bereits Schleiermacher fragte im 18. Jahrhundert: „Was will die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1983) und legte hier ein Konzept vor, in dem es zwar vor allem um die Vermittlung und Weitergabe kultureller Güter geht, die vornehmlich als „Ein-Weg-Vermittlung“ von der älteren an die jüngere Generation angelegt ist, in dem zugleich jedoch die Idee der Verbesserung der Kultur durch die jüngere Generation als transformative Kraft einfließt. Mannheim sprach bereits von einer „rückwirkenden Tendenz“, dass nämlich „auch der Schüler den Lehrer“ erziehe (Mannheim 1928/1965, S. 42). Auch zentralen reformpädagogischen Ansätzen liegt ein idealer Entwurf der Ausbalancierung der innovativen Potenzialität der Jugend als Ort der Generierung des Neuen mit der traditional-bewahrenden Potenzialität der Älteren als den Garanten des „Kulturerbes“ zugrunde. In der Folge voranschreitender Modernisierung und deren Reflexion kam es jedoch zu einer zunehmenden Infragestellung dieser „modern-traditionellen“ Generationsordnung, zumal für die Jugendphase ein Strukturwandel diagnostiziert wurde, in der Jugend zunehmend biographisiert, mit Annahmen über Selbständigkeit und jugendkulturelle Optionen angereichert wurde und infolgedessen von einer Informalisierung der Generationsbeziehungen, einer Verschiebung der Machtbalance von Jung nach Alt und einem Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt die Rede ist (vgl. Wouters 1977; Büchner 1983; Swaan 1982; Büchner u.a. 1996; Münchmeier 1997; Bois-Reymond 1998a, b). Weitreichende Thesen sprechen in diesem Zusammenhang von einem Bedeutungsverlust der älteren Generation für die jüngere oder von einer Entdifferenzierung der generationalen Ordnung, indem sie die Schleiermachersche Frage verkehren: Was will die jüngere Generation mit der älteren? (Ecarius 1998; Müller 1997).

Hier sind gegensätzliche Positionen markiert, die das Feld der Abhandlungen über pädagogische Generationsbeziehungen skizzieren. Jedoch fehlt bis dato eine Analyse empirisch vorfindbarer Generationsbeziehungen. Einen Beitrag dazu leistet das DFG-Projekt „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule“. Der zentrale Fokus umfasst das Zusammenspiel von Familie, Schule und Biographie der adoleszenten Schüler. Dazu wurden drei kontrastierende Schulkulturen in den Blick genommen: ein städtisches, traditionsreiches Gymnasium, das an Leistung und Disziplin orientiert ist, eine städtische reformpädagogisch orientierte Gesamtschule mit ausgewiesenem alternativen Profil und eine ländliche Sekundarschule, die eng mit dem dörflichen Leben verzahnt ist.

Innerhalb dieser Schulen wurden folgende Erhebungen durchgeführt: die Begrüßung der neuen Schülerinnen und Schüler, um den dominanten Entwurf pädagogischer Generationsbeziehungen an der Schule rekonstruieren zu können, Unterrichtsinteraktionen in jeweils einer zehnten Klasse, Familieninteraktionen bei ausgewählten Schülern und schließlich Interviews mit Schülern, Lehrern und Eltern. Hauptsächlich wurde bei der Auswertung des umfassenden Datenmaterials mit der Methode der objektiven Hermeneutik vorgegangen. Bei den biographischen Schülerinterviews wurde die narrationsstrukturelle Methode hinzugezogen. Die Einzelinterpretationen wurden schließlich in Fallporträts aufeinander

bezogen, so dass hier die unterschiedlichen Passungsverhältnisse von Schule-Familie, Schüler-Familie und Schüler-Schule zueinander in Beziehung gesetzt werden konnten (vgl. Helsper u.a. 2002, 2004; Kramer/Busse 2003; Hummrich/Helsper 2004).

Neben der Struktur der pädagogischen Generationsbeziehungen können mit einem solchen Zugang auch Fragen nach den Individuationsräumen der einzelnen Handlungsfelder für die Jugendlichen beantwortet werden. Wir möchten mit diesem Beitrag die Frage aufwerfen, welche Bedeutung Lehrern in Individuationsprozessen Jugendlicher aktuell zukommen kann und ob Lehrer als „Individuationshelfer“ fungieren können. Für diese Frage sind Bezüge auf die familialen Generationsbeziehungen unverzichtbar. Inwiefern also Individuation mit Erfahrungen aus Familie und Schule vernetzt ist, soll im Folgenden zunächst aus theoretischer Perspektive betrachtet werden und dann unter Bezugnahme auf Fallrekonstruktionen aus dem oben genannten Projektkontext ausdifferenziert werden.

2. Die Bedeutung der Schule im jugendlichen Individuationsprozess

Seit der kritisch-pädagogischen Ära der späten 1960er Jahre rückte das Ziel, die Schüler zur kritischen Mündigkeit und reflexiven Auseinandersetzung mit der Welt zu befähigen, in den Mittelpunkt (vgl. etwa Klafki 1976). Während aber in dem eng fachinhaltlich orientierten didaktischen Verständnis diese umfassende Perspektive häufig nur in einer eingeschränkten Sichtweise zur Geltung kam, eröffnet etwa die „Literacy-Perspektive“ von TIMMS und PISA eine umfassende Perspektive auf die Bedeutung der Schule und der Lehrer für jugendliche Individuation und Autonomie. Mit dem Konzept der Entfaltung basaler Kompetenzen und der Selbststeuerungspotenziale der Schüler wird die lebenspraktische Autonomie in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Weltbezügen gestärkt (vgl. Baumert 2003). Ausgeblendet bleibt aber auch in dieser Perspektive von PISA, dass Individuation immer als Neubalancierung der Selbst-Andere-Beziehungen – auch im schulischen Zusammenhang – konzipiert werden muss.

Unter dieser sozialen Perspektive wird nun die Bedeutung der Schule ambivalent eingeschätzt. Sowohl in historischen Analysen als auch in schul- und sozialisationstheoretischen Zugängen wird eben nicht nur die freisetzende, dezentrierende Potenzialität der Schule hervorgehoben, die – idealtypisch – mit ihrer symbolischen, distanzierten und reflexiven Vermittlungsform alle partikularen Weltbezüge und eingespielten Deutungsweisen von Jugendlichen brechen und so als individuierende Instanz der reflexiven Modernisierung fungieren soll (vgl. Cortina/Leschinsky 2003). Gleichermaßen wird betont, dass die Schule seit ihren Anfängen auch ein Ort ideologischer Beeinflussung, der Erzeugung affirmativer Charaktere und der Legitimation von und Einsozialisation in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse ist (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1993; Pongratz 1989, 2004).

Die Arbeit von Parsons zur Schulklasse (vgl. Parsons 1987) kann hier interessante Hinweise eröffnen. Parsons hebt hervor, dass für die schulische Sozialisation Identifikationsprozesse von besonderer Relevanz sind:

„die Schule wird von Erwachsenen kontrolliert und ruft darüber hinaus dieselbe Art der Identifizierung hervor wie die Familie in der vorödipalen Phase des Kindes. Das heißt, daß das Erlernen von Leistungsmotivation psychologisch gesprochen ein Prozeß der Identifizierung mit dem Lehrer ist, ein Prozeß, bei dem sich der Schüler (oftmals unter dem Druck der Eltern) anstrengt, um dem Lehrer zu gefallen, im selben Sinne, wie das vorödipale Kind neue Fertigkeiten erlernt, um der Mutter zu gefallen. (...) Dabei wird jedoch der Nachdruck auf der einen oder der anderen Seite liegen, so daß einige Kinder sich eher mit dem Sozialisationsagenten identifizieren, andere dagegen eher mit der entgegengesetzten Rolle.“ (ebd., S. 175 f.)

Für die Schule bedeutet dies: Es kommt entweder zu einer „Identifizierung mit dem Lehrer oder der Akzeptierung seiner Rolle als Vorbild einerseits, [oder, d. A.] der Identifizierung mit der Gruppe der gleichaltrigen Schüler andererseits.“ (ebd., S. 176). In dieser Sicht führt die Identifikation mit dem Lehrer zwar einerseits zur Abhängigkeit, weil die asymmetrischen Interaktionsmuster verstärkt werden. Demgegenüber steht die Identifikation mit den Peers für den Anspruch auf frühe Verselbständigung gegenüber der Schule. Langfristig eröffnet allerdings die Identifikation mit der (Grundschul-)Lehrerin durch die Übernahme der eigenverantwortlich-individualistischen Haltungen mit universalistischer Orientierung andererseits gerade Verselbständigungspotenziale. Allerdings bedarf es zu deren Realisierung dann der Auseinandersetzung mit diesen identifikatorischen Mustern und der Neubalancierung in den Lehrer-Schüler-Beziehungen im Verlauf der Schülerbiographie.

Die Studien der neueren Individuationsforschung verweisen darauf, dass sich die Balancen zwischen Autonomie und Einbindung in der Adoleszenz neu ausgestalten, ohne dass es in der Regel zu scharfen Entgegensetzungen oder starren Abgrenzungen, sondern eher zu neuen, autonomeren Modi der Verbundenheit kommt, wobei sich aber – je nach Familienstruktur und familiärer Beziehungsqualität – deutliche Unterschiede ergeben (vgl. Hofer 2003; Hofer/Hick 2003; Kreppner/Ullrich 2003; Gerhard 2005; Berger/Fend 2005; Masche 2006; Papastefanou 2006; Latzko 2006). Diese Neubalancierung in den Eltern-Jugendlichen-Beziehungen hat Konsequenzen für die Schule: Erstens unter der Perspektive, dass diese familiären Neubalancierungen in die Schule hineinwirken. Zweitens in dem Sinne, dass diese Neubalancierungen auch in einer ähnlichen Form die Lehrer-Schüler-Beziehungen betreffen. Und drittens, dass es zu einem latenten Zusammenspiel beider Neubalancierungen kommt. Latent deswegen, weil diese spezifischen Formen des Zusammenspiels der familiären und der schulischen Neubalancierungen von Autonomie und Abhängigkeit – bedingt durch die strukturelle Trennung von Schule und Familie – von keiner Seite hinreichend beobachtet werden können.

Studien zu diesem latenten Zusammenspiel in der Triade Schule, Familie, Jugendlicher für die Individuation liegen bislang kaum vor. Allerdings finden sich gesicherte Hinweise auf grundlegende Veränderungen im Verhältnis der Jugendlichen am Beginn der Adoleszenz gegenüber Schule und Lehrern (vgl. etwa Fend 1997, 2000). In der siebten Klasse, also ca. im Alter von dreizehn Jahren, zeigt sich eine deutliche Distanzierung der Jugendlichen gegenüber der Schule: Die Lernfreude, das Schulinvolvement nehmen ab und die Schuldistanz wächst. Es zeigt sich aber auch, dass diese Absetzung nicht immer mit der gleichen Deutlichkeit ablaufen muss, sondern von der Schulkultur und der pädagogischen Beziehungsqualität abhängig ist.

3. Zur Bedeutung der Schulkultur und von Passungsverhältnissen zwischen Familie und Schule für die jugendliche Individuation

Mit unseren bisherigen Überlegungen ist zunächst Familie als der Ort zu bestimmen, an dem Kinder und Heranwachsende „basale emotionale Erfahrungen von Zugehörigkeit, Versorgung und Fürsorglichkeit in der Rahmung einer generationalen Ordnung“ erwerben (Winterhager-Schmid 2001, S. 242). Gegenüber Thesen einer Erodierung oder gar Umkehr der Generationendifferenz ist festzuhalten, dass umso jünger Kinder sind, „umso deutlicher sind sie auf Unterstützung, Fürsorge und Vermittlung angewiesen“, umso deutlicher „sind sie noch abhängig, in einer gegenüber Erwachsenen ohnmächtigeren und bedürftigeren Position“ (Kramer u. a. 2001, S. 135). Zugleich ist Familie auch der Ort, an dem in grundlegende Sinn- und Orientierungsmuster eingeführt wird und das Kind in einer Vielzahl alltäglicher Interaktionen seine persönliche Identität konstituiert (vgl. Allert 1998). Oevermann (1976) hat dafür den Begriff der sozialisatorischen Interaktion geprägt (vgl. Oevermann u.a. 1979). Die hier sich vollziehende zweite, nämlich „soziokulturelle Geburt“ (vgl. König 1969) fällt zusammen mit einer primären Habitusbildung, die naturwüchsig in den Kontext der Familie eingewoben ist. Die in der primären Sozialisation entstehenden Habitusformationen – Ausdruck kritischer Phasen der Ontogenese und ihrer Krisenbewältigung – sind besonders tief ins Unbewusste abgesunken. Sie gehen „gewissermaßen in psychische Formationen der Persönlichkeit über, weil sie sehr früh angeeignet werden“ (Oevermann 2001a, S. 47).

Dass es innerhalb der sozialisatorischen Interaktion in der Familie zu einer „tendenziell bedingungslosen, fraglosen Identifikation“ mit der Praxis der Eltern als ein verpflichtendes Modell von Handeln und von Normen kommt (Oevermann 2001b), hat v.a. mit der Qualität der Interaktionsbeziehungen in der Familie zu tun. Mit Bezug auf Parsons lassen sich familiäre Beziehungen als nicht spezifische, also diffuse Sozialbeziehungen kennzeichnen, in denen man sich als ganze Person gegenübertritt. Mit der für Eltern-Kind-Beziehungen konstitutiven Körperbasis, Vertrauensbildung und wechselseitigen Bindung werden strukturtheoretisch die Unkündbarkeit und die Nicht-Substituierbarkeit des Personals in diffusen Sozialbeziehungen abgeleitet (vgl. Oevermann 2001b, S. 85ff; Allert 1998).

Bevor also das Kind als Schüler in die Institution Schule eintritt, hat es in der Familie bereits entscheidende Individuationsprozesse vollzogen und – unabhängig von der tatsächlich gegebenen Gestalt der Familie – einen primären Habitus ausgebildet. Biographietheoretisch gesprochen liegen hier bereits basale, in der Herkunftsfamilie wurzelnde Prägungen und Dispositionen der Lebensgeschichte vor. Es war v.a. Parsons, der eine entscheidende Funktion der Schule darin sah, dass mit dem Eintritt in die Schule das Kind aus dem primären Bezugsmilieu herausgelöst wird und die Differenz von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen sich aneignen kann (vgl. Parsons 1987). Erst damit gelinge es später, statt partikularer nun universalistische Normvorstellungen zu übernehmen und auf dieser Basis gleichberechtigte Kooperationsbeziehungen zu anderen Erwachsenen einzugehen.

Seit den 1970er Jahren wissen wir durch viele Befunde, dass die universalistische Institution Schule ihrerseits partikular überformt ist. Der so genannte „Mittelschichtcharakter“ der Schule suggeriert dabei eine Homogenität der institutionellen Habitusformation und ihrer Anforderungen, der sich jedes Kind mit dem Übergang zum Schüler aussetzen habe (Oevermann 1973). Tatsächlich werden Schüler diesen Übergang sehr unterschiedlich erfahren und vollziehen können, je nach dem aus welchem sozialisatorischen Herkunftsmilieu sie stammen und welche primäre Habitusformation sie ausgebildet haben. Spätestens seit den 1990er Jahren ist nun aber auch klar, dass die schulische Wirklichkeit sehr unterschiedlich konstituiert ist und man eher von einer Pluralität und Diversifizierung von Schulkulturen ausgehen muss (vgl. Helsper u. a. 2001; Zymek 2001). Das heißt, je nach institutioneller Fallgeschichte, nach ihrer regionalen und lokalen Einbettung, ihrer Lehrer-, Schüler- und Elternschaft, ihrer pädagogischen Profilierung u. a. m. finden Kinder und Jugendliche an Schulen sehr unterschiedliche Anforderungen vor, auf die sie sich wiederum vor dem Hintergrund ihrer eigenen Fallgeschichte und der darin erworbenen Orientierungen und Dispositionen unterschiedlich beziehen (vgl. Böhme 2000; Helsper u. a. 2001; Kramer 2002).

Vor diesem Hintergrund lassen sich generelle Ableitungen für den Einfluss auf Individuationsprozesse durch Schule und Lehrer vornehmen. Erstens wird auf der Basis der bereits familial angeregten Individuationsschritte Schule gerade auch in ihren Spannungsmomenten immer in die Individuationsprozesse der Kinder und Jugendlichen hineinwirken. Zweitens wird jedoch die Frage nach den Einflüssen durch Schule und Lehrer in den Individuationsverläufen jeweils nur zu klären sein, wenn das Passungsverhältnis des jeweils konkret vorliegenden sozialisatorischen Herkunftsmilieus und der jeweils konkreten Schulkultur in den Blick kommt. Was für den einen Jugendlichen vor dem Hintergrund seiner Sozialisierungs- und Bildungsgeschichte besonders förderlich erscheint, kann für einen anderen Jugendlichen mit deutlichen Individuationsrisiken und -problemen zusammen fallen. Hier geht es nicht nur um eine Erweiterung der Sozialisations- und Bildungsforschung von der Institution Schule auf die sozialisatorischen Herkunftsmilieus (vgl. Grundmann u. a. 2004; Büchner 2005), sondern auch um eine Erweiterung auf die jeweilige Sozialisierungs- und Bildungsgeschichte des Kindes und Jugendlichen (vgl. z.B. Kramer u.a. 2001; Kramer/Busse 2003; Hummrich/Helsper 2004).

Damit ist die dritte Ableitung schon eingeführt. Wenn Schule und die darin agierenden Lehrer für die Individuationsprozesse der Kinder und Jugendlichen bedeutsam sein sollen, dann müssen sie mehr und auch anderes repräsentieren und leisten, als dies die Familie und die Eltern tun. Schule und Lehrer als Individuationshelfer würden damit v.a. als Ingangsetzung und Stützung von Transformationen zu fassen sein. Von daher ist gerade die Differenz zwischen Familie und Schule bzw. zwischen Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen für Individuationspotenziale konstitutiv. Gleichzeitig kann diese Differenz jedoch, soll Individuation nicht verhindert werden, nicht maximal und fundamental sein – etwa in Form einer grundlegenden antagonistischen Passung zwischen der familialen und der schulischen Habitusformation. Eine gelungene Transformation ruht damit auf einer grundlegenden Anerkennung des sozialisatorischen Gewordenseins eines Schülers auf. Diese legt jedoch nur die Grundlagen und konkretisiert sich jeweils über die fallspezifische Individuationsproblematik des Kindes und Jugendlichen. Auf der Grundlage der habituellen Passung zwischen Familie und Schule entscheidet letztlich die sozialisatorisch generierte Individuati-

onsproblematik des Schülers, ob Schule und Lehrer als Individuationshelfer fungieren können oder nicht.

4. Marcus, Erik und Sören: drei Fälle unterschiedlicher Individuationschancen in der Lehrer-Schüler-Beziehung

Im Folgenden stellen wir die Fälle dreier Schüler vor, in denen die Bedeutung der Lehrer im jugendlichen Individuationsprozess unterschiedlich ausgestaltet ist¹.

Marcus Johannson besucht das leistungs- und traditionsorientierte Martin-Luther-Gymnasium. Schlagwortartig kann die Schulkultur dieses Gymnasiums mit „Strukturierung durch Distinktion“ beschrieben werden². Die Schule verspricht die Realisierung exklusiver Bildungsansprüche und lässt dabei keinen Zweifel an der Orientierung an altehrwürdigen Tugenden wie Ordnung, Disziplin und Demut, in die neue Schülerinnen und Schüler mit dem Ritual einsozialisiert werden, dass sie zu Beginn ihrer Schulzeit dort den Pausenhof zu säubern haben. Die Schüler werden also in der Rangordnung zunächst einmal ganz unten platziert: sie müssen den Dreck der oberen Klassen (der Schulleiter führt hier das Beispiel der Zigarettenkippen an) beseitigen. Entsprechend wird auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis als hierarchisch strukturiertes konzipiert. Während Schule hier als Wissensvermittlungsinstitution auftritt und dafür einsteht, dass Bildungschancen auch über das Schulische hinaus organisiert werden (etwa durch Auslandsaufenthalte, Musikveranstaltungen etc.), werden die Eltern in die Pflicht genommen, wenn es darum geht, ihrem Kind die Teilhabe an den exklusiven Lerngelegenheiten zu ermöglichen: sie sollen nicht nur die teuren Auslandsreisen sponsern, sondern auch die Sanierung der „ramponierten Aula“ unterstützen, damit die Exklusivität auch im richtigen Rahmen realisiert werden kann. Die Paradoxie dieser Schulkultur liegt schließlich darin begründet, dass die Schule nicht aus sich heraus bereits für Exklusivität steht, sondern, dass sie die Anbindung der Eltern und Familien braucht, die qua Milieuplatzierung diese Exklusivität verbürgen. Bildungsorientierte und finanzstarke Familien werden damit also angesprochen und zugleich aber auch benötigt, um das zu realisieren, was die Schule für sie sein will.

Von daher scheint das Elternhaus von Marcus Johannson äußerlich zunächst optimal zum schulischen Ideal zu passen. Der Vater ist Anwalt, die Mutter ist ehrenamtlich tätig, Marcus als Nachzügler in der Familie (seine Geschwister sind 18 und 20 Jahre älter als er) ist ein umsorgtes und umhegtes Wunschkind, das die Erfahrung macht, dass seine Geburt „mehr oder weniger eine glückliche führung“ für seine Eltern war. Marcus erfuhr familial sowohl emotional als auch intellektuell umfassende Förderung. So berichtet er, dass sein Vater ihm bis zum fünften Lebensjahr die Hand zum Einschlafen gehalten habe, er selbst bereits mit fünf Jahren Interesse für komplexe geschichtliche Zusammenhänge entwickelt hatte, die seine Eltern ihm vermittelten, und die Verbindung zwischen ihm und seinen Eltern auch heute noch stark über die gemeinsame literale Orientierung laufe. Auch das äußere Erscheinungsbild trifft die erwachsene und bürgerliche Orientierung exzellent. Marcus trägt gebügelte Oberhemden und Baumwoll-

hosen, lederne Herrenschuhe und auch der Haarschnitt des 16-jährigen ist erwachsener als der seiner zum Teil eher jugendkulturell orientierten Klassenkameradinnen und Klassenkameraden.

Kann man nun schließen, dass bei einem derart bildungsambitionierten und an Exzellenz orientierten Elternhaus eine optimale Passung zur Schule gerade zwangsläufig zustande kommen muss? Ganz so einfach ist dies nicht! Im Elterninterview offenbart sich nämlich, dass insbesondere die Mutter eher aufmüpfige, an Selbstbestimmung und Kritik der Erwachsenenwelt orientierte gegenkulturelle Jugendliche idealisiert, die sich aktiv von der Erwachsenenwelt distanzieren. Die Paradoxie dieser Forderung liegt jedoch gerade darin, dass sie inhaltlich auf eine Haltung zielt, die sich gegen die Erwachsenenwelt, also die eigene Bezugswelt der Mutter, richtet und dass, wenn Marcus dieses Ideal realisieren würde, er sich gar nicht von der Mutter abgrenzen würde, wie sie es wünscht, sondern ihre Vorstellungen reproduzieren würde. Hinzu kommt die bildungsbürgerliche Orientierung des Elternhauses, die schulische Anpassungsleistungen geradezu einfordert. Diese familiäre Konstellation stellt sich für Marcus als Individuationsfalle dar: Würde er sich den familialen Erwartungen anpassen, so müsste er gegen die Mutter aufbegehren und gleichzeitig sein wie sie. Eine minimale Übereinstimmung mit ihren Erwartungen, erzielt er jedoch, wenn er sich am bildungsbürgerlichen Erwartungshorizont der Familie orientiert. Er orientiert sich jedoch in einer Art und Weise, die ihm gleichzeitig ein Entkommen aus der Individuationsfalle sichert: indem er sich – durchaus expressiv – angepasst zu einer disziplin- und traditionsorientierten Schulkultur verhält und dem Idealbild der Mutter das eines ‚gemäßigten Kritikers‘ entgegenhält. Insofern bietet diese Schule, die aufgrund ihrer Schulkultur zunächst kaum Individuationsspielräume bereitzuhalten scheint, Marcus gerade Individuationsmöglichkeiten und ein Entkommen aus der „Individuationsfalle“ der Familie.

Welche Rolle nimmt dabei die Lehrerin oder der Lehrer ein? Wir betrachten dazu das Beispiel einer Geschichtsstunde, in der ein Referat über die Geschichte der „Grünen“ und deren aktuelle Entwicklungen (im Jahr 2004, als die „Grünen“ noch an der Regierung beteiligt waren) diskutiert werden soll³.

L: . sooo, äähm, ich möchte aber nochma auf die letzte frage die ich gestellt habe, am montag eingehen . es ging um den ((vortrag)) über die grünen, ich hatte euch die frage gestellt inwieweit ääh ein politiker, ein grünenpolitiker wie äh joschka fischer auch glaubwürdig . ob so was für euch ein vo- eine vorbildwirkung sein kann in der rolle die er jetzt hat, der aufgabe der er sich jetzt gestellt hat, nämlich als außenminister deutschlands tätig zu sein und somit ((die grünen)) ja erhebliche regierungsverantwortung, indem sie den vizekanzlerposten bekommen haben, übernommen haben . vielleicht ((nochma kurz)) dazu (5) schweigen im walde (4) marcus lös mal das eis

M: ‚mhmh‘ (räuspernd) also

L: ((weil))

M: ich persönlich bin ja der meinung dass äh joschka fischer wahrscheinlich viele seiner ursprünglichen ideale, ei-ja sagen wir mal auf kosten der realpolitik und auf kosten auch seines eigenen erfolges ääh geopfert hat, das würd ich so sehn, aber, das macht ihn in meinen augen nicht unbedingt so unglaubwürdig das ist ein ((regierungs)) politiker ‚der‘ (gedehnt), äh in etwa abwägen kann inwieweit äh, ja inwieweit, äh äh ja seine diplomatischen . aufgaben mmmh äh . eine besondere bedeutung haben und inwieweit er sich ((2 unverst.))

gegenüber äußern kann, ich bin der meinung er ist ein besonderer mensch und äh
. na ja für unglaublich halt ich ihn nich

Nach einer umfassenden Frage thematisiert die Lehrerin eine Atmosphäre des Schweigens, der sie zunächst vorwurfsvoll begegnet, indem sie mit Ausschluss aus der Kulturgemeinschaft droht: der Wald der schweigt, steht der menschlichen Kulturgemeinschaft, in der gesprochen wird, maximal distanziert gegenüber⁴. Doch hierauf scheinen die Schüler nicht zu reagieren. Die Lehrerin sucht sich eine Person aus dem Klassengeschehen heraus, die sie direkt auffordert, das Eis zu lösen. Ihr Handeln lässt sich damit als voranschreitende Entgrenzung (vgl. Wernet 2003) beschreiben. Dabei beinhaltet bereits die Ausgangsfrage Aspekte der Entgrenzung, weil die Lehrerin hier von den Schülerinnen und Schülern eine Meinungsäußerung und persönliche politische Stellungnahme verlangt hat. Der Aufforderung, subjektive Bedeutungshorizonte darzustellen, die ja über das eigentlich Schulische (insbesondere dieser Schule) hinausgehen, begegnen die Schülerinnen und Schüler mit irritiertem und sich wiederum abgrenzendem Schweigen, was die Lehrerin als Leistungsverweigerung einordnet. Dabei verkennt sie ihre eigene Verantwortlichkeit für die Situation und sucht sich Marcus als Verbündeten, der die Situation retten soll. Dies birgt wiederum eine Gefahr für Marcus: Würde er bruchlos auf die Aufforderung eingehen, würde er sich von der Klassengemeinschaft distanzieren. Marcus beginnt also verhalten sich zu äußern, was darauf verweist, dass die mit dem Ausbrechen aus dem Schweigen verbundene Abkopplung von der Klassengemeinschaft nicht bruchlos geschieht, sondern minimal auch noch der Peer-Verbundenheit Rechnung trägt. Seine Ausführungen zu Joschka Fischer sind dabei durchaus abwägend und persönlich, vermeiden aber eine direkte politische Positionierung. Inhaltlich interessant ist dabei, dass Marcus besonders den Weg des Widerständlers Fischer zum Realpolitiker positiv würdigt. Damit scheint ein für ihn relevantes biographisches Thema gestreift: die Abwehr des oppositionellen Rebellen zugunsten des „Realos“, der mit Maß und Ziel Kritik übt, dies aber in einer angepassten Form tut, die ihm Karrierechancen nicht verstellt.

Mit seiner Antwort begibt Marcus sich in ein Arbeitsbündnis, das ihm seine eigene Exzellenz bestätigt. Die Verführungsspur der Ausschlussbedrohung („schweigen im walde“), der Situationsrettung („lös mal das eis“) und die Nähe zu eigenen biographisch relevanten Themen knüpfen dabei an Marcus Bedürfnis nach Besonderung über reflexive Auseinandersetzungen mit historischen Verläufen an. Was für Marcus die Möglichkeit ist, seine Besonderung und Exzellenz unter Beweis zu stellen, ist für die Lehrerin eine Möglichkeit, ihren Unterrichtsentwurf zu legitimieren und zu retten.

Schulkulturell eröffnen sich damit für Marcus individuationsunterstützende Optionen vor allem dort, wo die Orientierung am Ideal der Exklusivität und der Anpassung an einen bildungsbürgerlichen Habitus ein Entkommen aus der familialen Individuationsfalle verspricht. Auch die Lehrerin wird hier (unbewusst) zur Individuationshelferin, denn sie fordert gerade dort Marcus Unterstützungsleistung ein, wo er sich wiederum als exzellent profilieren kann.

Ganz anders ist nun der Fall *Erik Wagner* gelagert. Erik wächst mit einem sehr alten Vater und einer sehr jungen Mutter auf. Die Eltern haben sich über den Beruf des Vaters kennen gelernt. Es ist zu vermuten, dass der Vater als damals etwa sechzigjähriger Künstler einen besonderen Eindruck auf die Mutter gemacht hat, die zu diesem Zeitpunkt Anfang 20 war und einen kaufmännischen Beruf erlernt hatte, in dem sie auch zum Zeitpunkt des Interviews wieder arbeitet. Erik wächst damit in einem Künstlermilieu auf, das auch zum Zeitpunkt des Familieninterviews in der Wohnung der Familie allgegenwärtig ist, nicht zuletzt

weil Gemälde namhafter moderner Künstler, mit denen der Vater bekannt war, die Wände schmücken. Der Vater hatte Ausstellungen in den großen Weltmetropolen und die Familie konnte eine zeitlang gut von dem leben, was er mit seiner Malerei verdiente. Diese Erfahrungen und Ermöglichungsstrukturen hinsichtlich des kulturellen Kapitals der Familie stehen in scharfem Kontrast zur gegenwärtigen Situation. Ein Jahr zuvor hat die Mutter den fast achtzigjährigen Vater und ihre Kinder verlassen, um mit einem jüngeren Mann zusammen zu leben. Die Familie – nunmehr bestehend aus dem Vater, dem sechzehnjährigen Erik und der fast zwanzigjährigen Tochter Eva-Maria – lebt am Rande des Existenzminimums. Durch die Trennung in eine umfassende persönliche Krise gestürzt, die auch einen Selbstmordversuch impliziert, gerät der Vater in eine Schaffenskrise, die es ihm kaum ermöglicht, die notwendigen Mittel für den Lebensunterhalt aufzubringen. Die Tochter ist magersüchtig und in psychiatrischer Behandlung. Eriks gesamte Welt ist damit „traurig“ geworden, wie er es bezeichnet. Dazu kommt, dass sich das Generationenverhältnis zwischen Vater und Sohn umkehrt. Während früher der Vater umfassend für seinen Sohn gesorgt hat und immer als Ansprechpartner für ihn da war, ist es nun der Sohn, der das, was von der Familie übrig ist, zusammenhält und den Vater am Leben hält.

Wie müsste eine Schule sein, könnte man an dieser Stelle hypothetisch fragen, in der Erik einen alters angemessenen Orientierungsrahmen finden könnte? Selbstverständlich müsste es sich um eine Schule handeln, die für lebensweltliche Belange von Kindern und Jugendlichen offen wäre, in die sich die Kinder und Jugendlichen mit ihrer gesamten Person einbringen könnten und in der gerade Kinder und Jugendliche, die vom Zerfall und umfassenden Krisenproblematiken in der Familie betroffen sind, Entwicklungs- und Individuationsmöglichkeiten fänden – etwa durch besondere Beziehungsangebote der Lehrer, in denen der Lehrer zum signifikanten Anderen werden kann. Erik besucht eine Schule, die dies für sich beansprucht. Die reformpädagogisch orientierte Anna-Seghers-Gesamtschule stellt sich in der Begrüßungsrede neuer Schülerinnen und Schüler als Institution dar, die der Befriedigung emotionaler und physischer Bedürfnisse durch die Eltern prinzipiell misstraut und an die Stelle der Eltern einen Lehrer setzt. Dazu erzählt der Schulleiter bei der Aufnahmefeier die Geschichte eines Jungen, dessen problematische emotionale Situation kurz vor der Aufnahmefeier von der Mutter verkannt wird, der jedoch in seinem Lehrer eine Person findet *„der bemerkt hat wie es ihm und wie es den andern kindern ums herz war, was sie bedrückt hat und was sie gefreut hat“*, kurz: in dem er einen Menschen gefunden hat, der ihn liebt, ihm zuhört und bei dem er nicht *„alles runterschlucken“* muss. Schule stellt sich damit als die bessere Familie dar, in der die Eltern vor allem dann eine Möglichkeit der Integration und Wertschätzung haben, wenn sie selbst zu Schülerinnen und Schülern werden. Denn neben der Beziehung wie sie zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern zustande kommen kann, indem der Lehrer ein signifikanter Anderer wird, arbeitet die Schule auch an einem umfassenden Erziehungskonzept der Eltern, das von der Einbindung in die aktive Elternarbeit bis hin zur Vorschreibung familialer Ernährungsgewohnheiten reicht (vgl. Hummrich/Helsper 2004). Die Imagination der scholarisierten Familie bzw. der familialisierten Schule bricht aber dort, wo tatsächlich familienähnliche Strukturen benötigt würden – wie im Fall Erik.

Um dies nachzuvollziehen, schauen wir uns eine kurze Unterrichtsinteraktion aus dem Chemieunterricht an:

L: erik jetzt hör mal auf zu malen (4) so . ich behaupte jetzt dass weder die kohlen-säure noch die schweflige säure noch die säure die da allgemein entsteht eine säure ,sind' (betont) . warum hab ich recht (fragend)

(stimmengewirr, 6 sek.)

L: der erik sachts, dann sachs auch ,so' (betont) dass es auch andere verstehen können

E: ,jaaa' (gedehnt, überlegend) da is gar kein hydroniumion bei und das ist ein wichtiger bestandteil der säure

L: ja also is gar kein hydroniumion dabei . was kann denn die säure die da entsteht gar nischt machen (fragend), jannis

Indem Erik zunächst ermahnt wird, dann intensiv thematisch in den Unterricht eingebunden wird, wird die unterrichtliche Ordnungsvorstellung der Lehrerin hergestellt und untermauert. Insofern kann rekonstruiert werden, dass die Lehrerin ein hohes Integrationsideal hat, das auch abweichende Schülerinnen und Schüler wieder schulisch einbindet. Erik wird hier aber nicht zufällig zum Garanten der Unterrichtsordnung. Vielmehr kann angenommen werden, dass Unterricht dann gelingt, wenn jemand wie Erik eingebunden ist. Erik wird damit – ähnlich wie Marcus – zugunsten der Unterrichtsordnung instrumentalisiert. In seinem Fall kann hier jedoch nicht davon die Rede sein, dass die Verwendung seiner Person und die Anerkennungsversprechungen auf Grund seiner Beteiligung und Integration in den Unterricht seinen Individuationsbestrebungen zuträglich sind. Denn sein Malen, das ja gerade Ausdruck eines nicht-unterrichtsbezogenen Individuationsversuchs ist, wird unterbunden, seine stille Teilhabe am Unterricht wird sanktioniert („*der erik sachts dann sachs auch so dass es andere auch verstehen können*“). An dieser Stelle begegnet Schule dem Jugendlichen gerade nicht als verständnisvolle und unterstützende Institution, sondern tritt ihm in ihrer Organisationsförmigkeit gegenüber. Die Einbindung in den Unterricht und das Stattfinden von Unterricht duldet keinen Aufschub. Eriks individuelle Interessen müssen mit Interessenlagen von 24 weiteren Schülerinnen und Schülern vereinbart werden. Obwohl Eriks Antwort nur zögerlich und erst nach direkter Aufforderung kommt und damit als nur brüchiges Einfügen in die Unterrichtsordnung gesehen werden muss, gelingt der Lehrerin die Einbettung Eriks in den Gesamtzusammenhang. Allerdings geschieht dies auf Kosten der Wertschätzung der Besonderheit seiner Person.

Wir sehen damit eine Grenze der schulischen Ermöglichung von Individuation, die im Handeln von Eriks Chemielehrerin und insbesondere seinem Klassenlehrer keineswegs intentional verankert ist. Der Klassenlehrer – Herr Christian – schildert Erik als Problemfall, der sehr introvertiert ist, wenige Peer-Kontakte innerhalb der Schulklasse hat, nicht besonders leistungsstark ist und der unter schwierigen häuslichen Verhältnissen lebt. Herr Christian weiß also um die Problemkonstellation im Elternhaus, er versucht Erik aus seiner Isolation zu lösen und für ihn da zu sein – etwa indem er ihn unermüdlich einbindet, bei seinen Bewerbungen unterstützt und ihn auf Gemeinschaftsaktionen verpflichtet. Dennoch erfährt er seine eigenen Möglichkeiten als begrenzt:

er spinnt sich so ein in so-en . so ne eigene welt, und da ranzukommen is sehr schwer (I: mhm) ,dazu' (betont) brauchte man mehr zeit man müsste sich ne zeit lang nur um ,ihn' (betont) kümmern, also ich hab so- ich hab so des gefühl der braucht jemand der, #also er muss ab und zu in den ,arm' (betont) genommen werden# (schnell) (I: mhm) so . im übertragenen sinn, und des versuch ich eben durch, wenn er morgens der is morgens immer sehr früh da . indem ich mich ma zu ihm setze ,uuun' (überlegend)

auch ma so en paar ‚private‘ (betont) worte wechsel (I: mhm) . also das is das was-was man so ‚machen‘ (betont) kann denk ich

Auch wenn man nun auf der einen Seite fragen könnte: was wären vor Eriks Hintergrund die Integrationschancen, wenn er nicht diesen Lehrer und diese Art schulische Offenheit hätte, muss doch festgestellt werden, dass ein gewisser Antagonismus im Passungsverhältnis von Erik zur Schule bleibt. Dass dieser im Wesentlichen in einer Verknennung von Eriks Individuationsbestrebungen begründet liegt, bleibt auch dem Lehrer verborgen. Denn im Halbsatz *„er spinnt sich so ein in so-en . so ne eigene welt“* liegt eine ähnliche Anerkennungsproblematik begründet, wie in der Aufforderung der Lehrerin mit dem Malen aufzuhören. Sowohl Herr Christian, als auch die Chemielehrerin Frau Kutscher sprechen hier auf Tätigkeiten an, die für Erik hochgradig identifikatorisch besetzt sind. Das Malen hat in diesem Fall etwas mit der *„eigenen welt“* zu tun – der Welt des Cyberpunk, der Animees und Mangas. Erik verbringt seine Freizeit fast ausschließlich mit dem Lesen und Produzieren japanischer Comics und dem Spielen von Cyberpunk-Rollenspielen im Internet. In einer reformorientierten Schule, die stark auf ökologische Milieus setzt, die eine kritische Haltung in Bezug auf Medien einnehmen, wird die Identifizierung mit dieser Welt, wie dem gesamten Fantasy-Bereich, zum Problem. Anstatt Erik in seinen Interessen zu würdigen, reagieren die Lehrer mit Abwehr und schieben das Interesse ihres Schülers bezüglich dieser Art Medienorientierung auf die Problematik des zerrütteten Elternhauses. Dies zeigt sich auch im Englischunterricht, wo die Schüler ein freigesähltes Referatsthema bearbeiten dürfen. Erik hält ein Referat über Cyberpunk, das er sorgfältig vorbereitet hat (für das er unter anderem Filmausschnitt mitbringt), stößt jedoch bei seiner Lehrerin nur auf Kritik, weil sie das Thema zu düster findet und die eindeutigen Wertmaßstäbe gut und böse als zu einseitig kritisiert. Gerade diese stellen jedoch das faszinierende Moment für Erik dar, denn hier findet er einen Orientierungsrahmen. Durch seine Internet-Kontakte, die von den Lehrern wiederum als Flucht in eine andere Welt gedeutet werden, sichert er sich darüber hinaus Peer-Bezüge. Er schafft sich also einen peer-kulturellen Gegenraum zu Familie und Schule, mit dem er seine Individuationsproblematik teilweise kompensieren kann.

Mit dem Fall *Sören Enders* kommen wir nun zu einer dritten Variante der Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem Hintergrund seiner individuierten Fallstruktur. Sören besucht eine Sekundarschule in einer strukturschwachen ländlichen Kleinstadt in Ostdeutschland. Die pädagogische Spezifik der Schule, die wir über die Begrüßungsrede der neuen Schüler rekonstruiert haben, besteht darin, die Sekundarschule der Gemeinde zu sein und beschränkt sich somit auf das formal Organisatorische. Selbst in der Begrüßung der neuen Schüler kann die institutionelle Vertreterin weder die pädagogischen Generationsbeziehungen noch einen pädagogischen Generationsentwurf für die Schulnovizen und deren Eltern formulieren. Das, was die Schule ausmacht, ist das, was in der Sekundarschule passiert und dass sie eben eine Sekundarschule ist.

Dieses Ausfallen eines pädagogischen Sinnentwurfs der Schule hat hinsichtlich der individuellen Akteure, der Lehrer und Lehrerinnen, Konsequenzen: Sie müssen aus sich selbst heraus einen pädagogischen Entwurf generieren, während ein schulübergreifender Bezug fehlt, auf den sie sich gemeinschaftsstiftend, verbürgend oder kritisierend und sich davon distanzierend beziehen können. In Bezug auf die Schüler und die dazugehörigen Familien bedeutet dies eine ähnliche Ambivalenz: Zum einen beinhaltet die Ausformulierung eines pädagogischen Sinnentwurfs auch gegenüber den Familien und Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen bildungsnahen, bildungsferneren, sozial privilegierten oder

eher marginalisierten Milieus auch die Gefahr, nicht zu diesem dominanten institutionellen Entwurf zu „passen“. Zum anderen werden damit weder bildungsambitionierte Schüler besonders gefördert, noch die Problematik ohnehin bildungsferner oder marginalisierter Jugendlicher kompensiert.

Im Fall Sören dramatisiert sich diese Problematik um ein Vielfaches: Denn hier handelt es sich um einen Schüler, der auf Grund seines anregungs- und ressourcenarmen familialen Herkunftsmilieus andere Orientierungsmöglichkeiten und Rahmungen bräuchte, die ihm dazu verhelfen könnten, seine jugendlichen Autonomiebestrebungen zu entfalten und seine Transformationswünsche zu realisieren. Diese Notwendigkeit zeigt sich besonders deutlich in der Rekonstruktion einer familialen Interaktion zwischen Sören, seiner Mutter und der Interviewerin. Die Mutter ist aufgefordert, etwas über ihre pädagogische Beziehung zu den Kindern und besonders zu Sören zu sagen und äußert sich dazu wie folgt: *„ich denke nur dass ich n bisschen vorbild bin irgendwo irgendwie“*. Sören schließt, obwohl er nicht angesprochen wurde, mit einer impliziten Entlastungsfigur für seine Mutter an: *„mein größtes vorbild bill gates“*. Sören, der intentional der Mutter, die mit der Formulierung einer konturierten Erziehungsvorstellung große Schwierigkeiten hat, entlastend zu Hilfe kommt, thematisiert anstatt der Beziehungskonstellation zu den Eltern, einer reflexiven Lebenshaltung oder Fürsorgehaltung der Mutter, die Projektion von Bill Gates. Damit verhindert er zwar zum einen, dass die Mutter sich weiter in ihren Ausführungen verstrickt, zum Anderen aber setzt er mit Bill Gates ein Modell von Lebensführung, das in der Struktur diametral dem der Mutter entgegensteht. Dieses steht für die Erfüllung des ‚amerikanischen Traums‘, für das Modell ‚vom Tellerwäscher zum Millionär‘. Bill Gates verkörpert damit eine Habituskonfiguration, die die der Mutter konterkariert. Indem dieses Modell gesetzt wird, steht der Entwurf des größten Vorbildes Bill Gates für die eigene Ansprüchlichkeit hinsichtlich der Lebensziele und Lebensperspektiven. Diese werden als relevant und bedeutsam formuliert. Die Nennung von Bill Gates zeigt, dass es sich bei seinem größten Vorbild um die maximale Entfernung vom elterlichen Hintergrund handelt und der Wunsch nach Transformation besteht. Dass für Sören nur minimale Ressourcen in Bezug auf Reflexion, Bildung und Anregung aus dem elterlichen Milieu bereitgestellt werden, die es ihm ermöglichen seine Individualität zu entfalten und seine Transformationswünsche zu realisieren, wird schließlich mit dem ‚Auftrag‘ der Mutter: *„na siehste hmm . musste och ma aus nüscht was machen irjendwas“* an Sören bestätigt.

Wenn die Schule ein konturiertes pädagogisches Konzept hätte, könnte sie der Ort sein, der Sören die Begegnung mit dem ‚signifikanten Anderen‘, in personifizierter Form von Lehrern und Gleichaltrigen, ermöglicht. Betrachten wir dazu eine schulische Interaktion zwischen Sören und seiner Englischlehrerin:

L: hmh 'sören' (stimme hebend, schrill)

S: 'woas' (gedehnt gesprochen) (leises mädchenlachen)

L: answer

S: ähm stand by car stereo and videoequipment clothes alls and social life

L: yes they needed for a social life . okay äh what are records .. 'sörchen, what are records' (fragend) this are very 'big round and black' (betont und laut)

S: mhm gross rund und schwarz (kurzes lachen mehrerer mädchen)

L: na äh äh you can listen music but are äh this are not cds .

S: äh

S5: 'is schwer' (sehr leise)

L: it is very difficult i see (kurzes lachen der mädchen)

S: 'das is doch müll' (laut)

L: '=nee das is keen müll' (empört), das hab ich zu hause stehn 'hundert stück' (betont) also whats that

S: radio ((oder sowas))

L: radio its round black and ((rung)) you can listen ((fuhr)) okay you cant listen music (kurzes lachen mehrerer mädchen) okay 'whats that' (fragend)

S4: schallplatten

L: schallplatten 'kennste wohl nich sörchen' (betont freundlich gefragt)

S: na sowas braucht doch keener (mehrere mädchen lachen kurz)

In dieser Interaktion haben wir eine Unterrichtsstörung rekonstruiert, die auf dem ersten Blick vom Schüler Sören ausgeht. Der affektive, fast schrille Aufmerksamkeitsfokus der für Sören durch die Lehrerin gesetzt wird, legt eine Not- oder Gefahrensituation am Anfang auch nahe. Doch mit Hinzunahme weiterer Sequenzen zeigte sich, dass Sören sich selbst dann, wenn er tatsächlich die Unterrichtsordnung durch Unaufmerksamkeit bedroht, trotz vorausgegangener Provokation schnell wieder auf die Unterrichtssituation bezieht und die Anforderungen der Lehrerin erfüllt. Trotzdem eskaliert diese Situation dahingehend, dass die Lehrerin auf die anfängliche Provokation von Sören mit „woas“ wiederholt einsteigt und ihn Kraft ihrer Strukturierungsmacht vor der Klasse als ‚kleinen dummen Jungen‘ stigmatisiert. Im Versuch diese Stigmatisierung zurück zu weisen, knüpft er an die von der Lehrerin angebotene Beziehungsebene mit „das is doch müll“ an. Die Lehrerin bezieht daraufhin die Äußerung von Sören auf die Schallplatten und nicht auf die von ihr aufgestellte schulische Ordnung. Damit gelingt es ihr, wenn auch nicht intendiert, die Dramatik dieser Situation nicht weiter zu verschärfen. Gleichzeitig wird an dieser Stelle deutlich, dass sie sich im umfassenden Sinne persönlich betroffen und angesprochen fühlt. Sie bezieht die abwertende Haltung von Sören auf die Schallplatten und erkennt dabei, dass er gar nicht weiß, dass dies die erwünschte Antwort war. Diese Vermeidungsstrategie, sich weder auf die schulischen Inhalte noch auf die Zurückweisung der Stigmatisierung zu beziehen, ermöglicht der Lehrerin noch etwas anderes: Mit ihrer alltagssprachlichen Formulierung kann sie an die Beziehungsebene anknüpfen und sich darüber hinaus mit der Thematisierung des Besitzes von jugendkulturellen Attributen als eine Lehrerin ausweisen, welche selbst 'in' oder zumindest nah an jugendlichen Erfahrungsräumen ist. Dass diese Nähe nicht gegeben ist, zeigt sich aber nicht zuletzt daran, dass – im Zeitalter von CDs, DVDs und Mp3 – Schallplatten nur noch für wenige Jugendliche eine bedeutsame Rolle spielen. Damit wird der symbolische Kampf um Anerkennung auf der materialen Ebene ausgetragen: Es geht hier um Anerkennung von unterschiedlichen Lebensstilen und Lebensformen und der Unterricht droht zur Nebensache zu werden. Dabei scheint die fachliche Unsicherheit der Lehrerin viel zu diesem Kampf um den Lehrerstatus beizutragen.

Im Fall Sören heißt das, dass die Lehrerin auf Grund ihrer emotionalen Verhaftung nicht nur Sören als ‚kleinen dummen Jungen‘ stigmatisiert, sondern auch, dass sie selbst zur Unterrichtsstörung wird und den Unterricht verhindert, da sie hier nicht unterrichtsbezogen auf inhaltliche Vermittlungsprozesse orientiert bleibt, sondern mit der affektiven und emotionalisierten Reaktion Bezug auf eigene persönliche Befindlichkeiten nimmt. Damit erzeugt sie die Diffusion zwischen unterrichtlichen Anforderungen auf der einen und persönlichem Anspruch auf der anderen Seite. Innerhalb dieses Spannungsfeldes muss Sören nun seine Autonomiebestrebungen platzieren, zum Rebellen wider Willen werden, um die Stigmatisierung des ‚kleinen dummen Jungens‘ zurückzuweisen. Strukturell

kann er an diesem Anspruch, egal für welche Option er sich entscheidet, nur scheitern. Ein Individuationsgewinn wird für Sören in diesem Unterricht nicht möglich, statt dessen wird er von der Lehrerin, die damit ihre eigenen fachlichen Unsicherheiten überspielen möchte, vor der gesamten Klasse stigmatisiert und beschämt.

5. Theoretisierende Schlussbetrachtung

Um abschließend die theoretischen Ausführungen (Kap. 2. und 3.) und die Fall-darstellungen theoretisierend verknüpfen zu können, führen wir uns noch einmal die Fragestellung vor Augen: 1. Inwiefern kann Schule ein Individuationsraum für Jugendliche sein und 2. welche Bedeutung hat die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler hinsichtlich der Individuation? Diese Fragestellung soll nun mit Bezugnahme auf die hier dargestellten Fälle beantwortet werden.

1. Im Fall von *Marcus* kann erstens von einer positiven Passung zwischen Schule und Familie hinsichtlich einer starken Bildungsorientierung gesprochen werden. Allerdings weist diese starke Bildungsorientierung zweitens unterschiedliche Richtungen auf, die zugespitzt folgendermaßen gefasst werden können: Während die Schule eher Muster des „konservativ-humanistischen Milieus“ repräsentiert, steht die Familie eher für Habitusentwürfe des „liberal-intellektuellen“ oder oppositionellen Milieus (vgl. Vester u.a. 2001; Vester 2004; Helsper 2005). Das familiäre Individuationsparadox, also die Aufforderung an Marcus, kritisch und rebellisch zu werden, was aber einer Anpassung gleich käme, führt nun dazu, dass Marcus sich drittens im affirmativ-reflexiven Bezug auf die tendenziell konservative Schule von den familiären Entwürfen absetzt: Er wird zum „reflexiven Konventionalisten“ und Anpassung für ihn zum Modus der Abgrenzung und Individuation (vgl. Helsper/Hummrich 2006).

Im Fall von Sören und Erik muss hingegen von eher antagonistischen Habituspassungen gesprochen werden: Bei *Erik* liegt hinsichtlich des Künstlermilieus und der reformpädagogisch orientierten, Züge des alternativen, kritischen Milieus repräsentierenden Schulkultur (vgl. Hummrich/Helsper 2004) durchaus eine ursprünglich eher positive Passung vor. Aufgrund der spezifischen Familiensituation und -struktur (Altersdifferenz, Zerbrechen der Familie, Generationsverkehrung im Verhältnis von Vater und Sohn) entspricht die Familie nun allerdings längst nicht dem idealen Entwurf der Schulkultur. Indem Erik sich in der Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen seine eigene jugendkulturell-mediale Welt der Manganas und des Cyber-Punk schafft, kommt es hinsichtlich der Passung der Schulkultur zu dieser jugendkulturellen Ausdrucksgestalt zu einer deutlich antagonistischen Passung. Gerade gegenüber Erik, der angesichts der familiären Situation erheblicher Stützungen bedürfte, fällt nun aber – aufgrund dieser Differenz – das schulkulturelle Versprechen ihm gegenüber aus, nämlich: Dass die Schule, ihre Lehrerinnen und Lehrer die bessere Familie für die Schüler darstellen können, Zeit, Sorge, Liebe und Empathie für ihre Schüler besitzen. Hier zeigt sich, dass eine Schulkultur, die ein enges, am alternativ-kritischen Milieu orientiertes Verständnis eines idealen Schülerhabitus ausgebildet hat, sich auch schwer tut, Jugendliche in ihren Individuationsprozessen anzuerkennen, die dazu im Kontrast stehen.

Im Fall von *Sören* treffen wir auf eine andere Konstellation einer tendenziell antagonistischen Passung: Sörens Familie ist als ressourcenarm, als schul- und

bildungsfern zu kennzeichnen. Von daher stehen Schule und familiäres Milieu in einem deutlichen Spannungsverhältnis. In diesem Fall wäre es für die jugendliche Individuation Sören's sehr bedeutsam, im schulischen Zusammenhang auf Förderung und Erweiterung seiner Bildungsoptionen und -möglichkeiten zu treffen, also eine besonders förderungs- und schülerorientierte pädagogische Schulkultur vorzufinden. Fatalerweise kommt es für Sören jedoch zur Einmündung in eine Schule, die ihrerseits – eine Strukturhomologie zur Familie – selbst pädagogisch ressourcenarm und wenig bildungsambitioniert ist. Damit fallen für Sören nicht nur schulische Bildungsförderung und Individuationshilfen aus, sondern in den rekonstruierten Unterrichtsszenen kommt es zur Beschämung und Entwertung, also zur Verdopplung der familiären Marginalität in der Schule.

Entsprechend der in Kap. 3 gefolgerten Ableitungen, des Hineinwirkens von Schule und Familie in jugendliche Individuationsprozesse (1), der Bedeutsamkeit der spezifischen Passungskonstellationen (2) und der unterschiedlichen Strukturiertheit von Familie und Schule als Individuationsräume, die jeweils unterschiedliche Möglichkeiten bieten (3), lässt sich nun folgern: (1) dass Schule, Familie und Schülerbiographie auf komplexe Art und Weise miteinander verwoben sind. (2) Bereits in Studien zur Schulkultur (Helsper u.a. 2001; Böhme 2000; Helsper 2006), zu schulbiographischen Passungsverhältnissen und biographischen Bildungsverläufen (Kramer 2002; Hummrich 2002) finden sich Hinweise auf diese Verwobenheit und zugleich auf die Möglichkeit, die Ableitungen von Milieupassungen in Bezug auf die Passung zum Schultypus (Baumert 2001, 2003; Grundmann u.a. 2004; Büchner 2003) zu transzendieren. Denn hier wird ja – und dies konnte in den obigen Fallstudien noch einmal deutlich hervorgehoben werden – gerade darauf verwiesen, dass objektive Bildungswahrscheinlichkeiten, wie sie etwa mit der Milieuzugehörigkeit gegeben sind, nicht zwingend Erfolgswahrscheinlichkeiten implizieren. (3) Vielmehr konnte hier gezeigt werden, dass auch in vermeintlich harmonischen Passungskonstellationen (wie im Fall Marcus) Spannungsmomente ruhen, die zu individuellen Individuationsrisiken führen, oder dass in antagonistischen Passungen aufgrund selbst gewählter jugendkultureller Orientierungen (wie im Fall Erik) Individuationsmöglichkeiten ruhen, die Schule und Familie entgegengesetzt sind, und dass es vor allem das Zusammenspiel ressourcenarmer Schule *und* ressourcenarmer Familie ist, das (wie im Fall Sören) eine Reproduktion von Ressourcenarmut begründet und Individuation verhindert. Auch in einem weiteren Punkt erweisen sich die Falldarstellungen an die theoretischen Ausführungen anschlussfähig: Gerade wenn der schulische Handlungsraum Möglichkeiten für Transformation bereitstellt, scheint dies der Individuation von Schülern zuträglich. Grundlegend dafür ist jedoch, wie der Schüler in seinem sozialisatorischen Gewordensein anerkannt wird.

2. Welche Bedeutung hat in diesem Gefüge nun der Lehrer? Um dies fassen zu können, betrachten wir zunächst die einzelfallspezifischen „dyadischen Arbeitsbündnisse“ (Oevermann 1996), wie sie in den Unterrichtsinteraktionen zum Ausdruck kommen. In diesem Zusammenhang haben wir im Fall *Marcus* von einer „exklusiven Lehrer-Schülerdyade“ gesprochen (vgl. Helsper/Hummrich 2006), die dadurch gekennzeichnet ist, dass Marcus seine Exklusivität über die Lehrerin vermittelt erfährt, eben weil er sich von ihr instrumentell als „Krisenlöser“ verwenden lässt. Unter Gesichtspunkten der Individuation ergibt sich für Schüler wie Marcus, die stellvertretende Krisenlösungen für Lehrer in prekären Unterrichtssituationen übernehmen, eine deutliche Ambivalenz: Einerseits werden sie hervorgehoben und besonders, mitunter erscheinen sie gar als „Lieblings-“ und Vorzeigeschüler. Andererseits werden sie – wenn sie sich immer wieder derart verwenden lassen – zu einem loyalen „Anhängsel“ des Lehrers und sind der Ge-

fahr ausgesetzt, darin ihre Selbständigkeit und Autonomie zu verlieren. In den Augen der Mitschüler werden sie zu einem folgsamen Lehrerkollaborateur und mit dem Etikett des „Strebers“ bedroht. Dass Marcus im exklusiven Lehrer-Schüler-Paar weniger mit der Individuation negierenden Seite dieses dyadischen Arbeitsbündnisses konfrontiert ist, liegt an der skizzierten familiären Individuationsparadoxie, die für ihn die loyale Gefolgschaft als Absetzung von den mütterlichen Forderungen erscheinen lässt.

Im Fall *Erik* lässt sich hingegen eher von einer „reglementierend-integrativen“ Lehrer-Schüler-Dyade sprechen. Auch hier zeigt sich ein Muster instrumenteller Verwendung: An einem Schüler wie Erik, der sich schnell „in seine eigene Welt einspinnt“ und sich dem Unterrichtsgeschehen scheinbar entzieht, wird die Reintegration in das Unterrichtsgeschehen vorgeführt. Wenn es gelingt, Erik in das unterrichtliche Regelwerk zu integrieren, ist damit auch ein Zeichen für die anderen Schüler gesetzt. Fungiert das „exklusive Lehrer-Schüler-Paar“ (vgl. Marcus) als stellvertretende Krisenlösung in kritischen Unterrichtssituationen, so stellt die „reglementierend-integrative“ Lehrer-Schüler-Dyade die Herstellung der Unterrichtsordnung über die Reintegration des Regelverletzers dar. Diese stellvertretende Reintegration in das Regelwerk des Unterrichts bedeutet für Erik allerdings, dass dies auf Kosten der Anerkennung seiner Besonderheit geht. Im Unterschied zur Schülerposition in der exklusiven Lehrer-Schüler-Dyade, die ja – bei aller Ambivalenz – die besondere, herausragende Leistungsfähigkeit des Schülers bestätigt, liegt in diesem Fall die Bedeutung für den Unterricht gerade darin, die Besonderheit des Schülers zu negieren, um die bloße Rollenförmigkeit herzustellen. Die eigene Welt und das Malen – Ausdruck der Individualität von Erik – werden zurückgewiesen und die Einnahme der Schülerhaltung gefordert. Von daher wohnt dieser Form des dyadischen Arbeitsbündnisses – also der folgsamen Einwilligung zur Reintegration in das schulische Regelwerk – in der Tendenz eher eine Individuation negierende Bedeutung inne. Sie wird im Fall von Erik eher verschärft, weil für ihn das schulische Versprechen einer anerkennenden, stützenden und fürsorglichen Hinwendung der Lehrer zu seiner Person besonders bedeutsam wäre, diese aufgrund der spezifischen Bewältigung seiner familiären Problematik in Form seiner Medien- und Cyberwelt aber eher ausfällt.

Der Fall *Sören* lässt sich schließlich als „sachfremde Verwendung des Schülers für entgrenzte Belange der Lehrperson“ fassen, die in der Tendenz dazu führt, dass daraus beschämende und degradierende Konsequenzen für den Schüler und Versuche seinerseits resultieren, sich in Form eines ‚Rebellen wider Willen‘ zur Wehr zu setzen. Auch hier stoßen wir auf eine Verwendung Sörens in dieser Lehrer-Schüler-Dyade, die nun allerdings – eine deutlich andere Konturierung als die beiden vorhergehend skizzierten Formen, in denen es jeweils um die Sicherung der Unterrichtsordnung ging – darauf zielt, dass sich die Lehrerin in ihrem eigenen Selbstverständnis und ihrer Person auf Kosten des Schülers stabilisiert, also: eine Verwendung von Schülern für entgrenzte, diffuse und emotionale Belange der Lehrperson, in der der Unterricht, die Sachhaltigkeit und -orientierung auf Seiten des Lehrers verloren gehen. Dies mündet für Sören in eine umfassende Anerkennungsproblematik, denn Sören wird ja als ‚kleiner dummer Junge‘, der nicht einmal über einfachste und banalste Kenntnisse verfügt, vor seinen Klassenkameraden vorgeführt. In derartigen Lehrer-Schüler-Dyaden wurzelt – vor allem wenn die Schüler darin unterliegen und keine gekonnte „Antwort“ finden – eine deutliche Bedrohung ihrer Individuation, weil sie darin beschämt, degradiert und tendenziell missachtet werden. Dies ist für Jugendliche wie Sören, die

bereits familiär durch derartige Erfahrungen des Unterliegens, der Randständigkeit und Beschämung gekennzeichnet sind, zusätzlich besonders verletzend und Individuation negierend.

Das Aufrufen einzelner Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt des Unterrichts geschieht offensichtlich keineswegs zufällig. Vielmehr werden die Schüler für Unterrichtsbelange oder auch die Lehrperson verwendet, das heißt: ihnen wird eine je spezifische Rolle im Unterrichtsgeschehen zugewiesen (Kalthoff 1997). Das Versetzen von Schülern in ein dyadisches Arbeitsbündnis wird damit für die Lehrer zu einem Mittel für die Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung oder auch die Stabilisierung und Bestätigung ihrer Person. In den von uns skizzierten Fällen steht die Ermöglichung von Individuation für keinen der Lehrer im Vordergrund. Im Gegenteil: Im Fall von Erik, vor allem aber im Fall von Sören, liegen deutliche, die Individuation erschwerende oder belastende Formen der Unterrichtsverwendung und des Agierens der Schüler in der Lehrer-Schüler-Dyade vor. Dass im Fall von Marcus in dessen loyalen und affirmativem Agieren im exklusiven Lehrer-Schüler-Paar Individuationsmöglichkeiten enthalten sind, muss wiederum auf die spezifische Passungskonstellation zwischen Schule und Familie und die darin ruhende Individuationsthematik zurückgeführt werden. Insgesamt zeigen sich in den von uns hier vorgestellten Fällen damit innerhalb der Lehrer-Schüler-Dyaden wenige Ressourcen für die Freisetzung der Individuation.

In die Weiterführung der Fragestellung wären nun weitere Fälle systematisch einzubeziehen, mittels derer die Frage nach unterschiedlichen Individuationsmustern zwischen Schule und Familie und der Bedeutung von Lehrern darin weiter ausdifferenziert werden könnte. Denkbar wäre ein Anknüpfen an Fälle, in denen Schule hochproblematische und mehrfach belastete Familienhintergründe kompensiert und Individuation überhaupt wieder öffnen kann (Helsper/Krüger u.a. 2006; Wiezorek 2006), in denen es in Lehrer-Schüler-Beziehungen zu deutlichen Stigmatisierungen und Entfremdungen kommt, die durch die Familie aufgefangen und abgefedert werden (Hummrich 2002) oder in denen die Schule aufgrund der Ermöglichung von Peer-Kontakten zwar als Individuationsraum genutzt wird, die Beziehungen in Familie und zwischen Lehrern und Schülern jedoch krisenhaft sind (Kramer/Busse 2003). In derartigen Fällen wird weiter zu prüfen sein, ob die in diesem Beitrag im Vordergrund stehende Skepsis gegenüber der Position des Lehrers als Individuationshelfer, bei aller Potenzialität, die der Schule als Raum der Dezentrierung und Freisetzung zugeschrieben wird, weiter Bestätigung findet. Lässt sich also eventuell die hier angelegte These weiter generalisieren, dass die Frage nach den Individuationsgewinnen grundlegend davon restriktiv gerahmt wird, welche spezifische Lehrer-Schüler-Dyade sich vor dem Hintergrund der Verwendungsmöglichkeiten des einzelnen Schülers für die jeweilige Unterrichtsordnung ausformt? In diesem Sinne würde die Frage nach Individuationspotenzialen gerade nicht aus der interventionspraktischen Logik der pädagogischen Professionalität entschieden, sondern vor allem entlang der Anforderungsstrukturen und der Sicherung der Organisation bestimmt sein. Oder lassen sich deutlich andere Passungsverhältnisse und Lehrer-Schüler-Dyaden rekonstruieren, die eher auf die Relevanz von Lehrern als „signifikanten Anderen“ (Nittel 1992) hinweisen, die für die Identitätsentwicklung und Individuation der Schüler hoch bedeutsam werden (vgl. etwa Köhler 2005)?

Anmerkungen

- 1 Dabei handelt es sich im Folgenden um Falldarstellungen im Sinne von Ergebnisportraits. Eine angemessene Darstellung der Fallrekonstruktionen (selbst von einer) kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht erfolgen. Mit den Fallportraits wollten wir jedoch sicherstellen, dass die Bearbeitung des Themas nicht „bodenlos“, sondern empirisch gesichert erfolgen kann. Die den Falldarstellungen zugrunde liegenden Protokolle (Unterrichtsinteraktionen, Familieninteraktionen und biographische Interviews) wurden im DFG-Projekt „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule“ objektiv hermeneutisch und narrationsstrukturell rekonstruiert. Interessierte können sich zur methodischen Umsetzung orientieren an Helsper u.a. 2002, 2004; Kramer/Busse 2003 und Hummrich/Helsper 2004.
- 2 Ein erster Ausgangspunkt der Rekonstruktion der Schulkulturen war die Aufnahmefeier neuer Schülerinnen und Schüler. Unter Bezugnahme auf die theoretische Grundlegung von Helsper u.a. (2001) kann davon ausgegangen werden, dass ein herausgehobener institutioneller Anlass – wie die Aufnahmefeier – besonders dazu geeignet ist zu rekonstruieren, welchen Orientierungsrahmen die Schule ihren Akteuren vermittelt, das heißt: in welches Verhältnis sie Lehrer, Schüler (und im Fall der Aufnahmefeier auch Eltern) zueinander setzt.
- 3 Entsprechend der Transkriptionskonvention der objektiv hermeneutischen Textinterpretation werden alle Wörter der Transkription kleingeschrieben. In doppelten Klammern ist unsichere Transkription angezeigt, in einfachen Klammern Kommentierungen, Zahlen bedeuten die Sekundenzahl, in denen nicht gesprochen wird.
- 4 Interpretativ lässt sich hier sehr schön an den gleichnamigen Roman von Ludwig Ganghofer „Das Schweigen im Walde“ anschließen, in dem es um die Erhabenheit des Waldes im Gegensatz zur menschlichen Zivilisation geht. Der Beginn dieses romantischen Werkes beschreibt den Weg eines Adligen aus dem Dorf hinaus in den Wald hinein. Das Dorf ist von Errungenschaften der Zivilisation belebt: Glocken schlagen, ein Markt findet statt, Menschen reden miteinander. Die dunklen Fichten, rauschenden Bäche und das dichter werdende Dickicht des Waldes stehen dazu im Gegensatz. Im inhumanen, natürlichen Wald ist Kommunikation abwesend. Dies greift die Lehrerin auf und karikiert es, womit die Botschaft verbunden ist: wer hier nicht mitmacht, der gehört nicht zu unserer Kulturgemeinschaft.

Literatur

- Allert, T. (1998): Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform. Berlin/New York.
- Baumert, J. (2003): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M., S. 100-151.
- Berger, F./Fend, H. (2005): Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2, H. 1, S. 8-32.
- Bietau, A. (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur – Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebietes. In: Breyvogel, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen, S. 131-159.
- Blos, P. (1978): Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart.
- Bois-Reymond, M. du (1998a): Aura und Modernisierung der Schule. In: Keuffer u.a. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, S. 326-338.
- Bois-Reymond, M. du (1998b): Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozeß. In: Büchner, P./Bois-Reymond, M. du/Ecarius, J./Fuhs, B./Krüger, H.-H.: Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen, S. 83-113.

- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Büchner, P. (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim/Basel, S. 196-212.
- Büchner, P./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen.
- Büchner, P. (2005): Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. Konzeptionelle Überlegungen zum Stellenwert des kulturellen und sozialen Familienerbes und zu den Möglichkeiten, der Bildungsbedeutsamkeit der Familie empirisch auf die Spur zu kommen. In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Opladen, S. 176-201.
- Cortina, K. S./Leschinsky, A. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina K. S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 20-52.
- Fend, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Opladen.
- Gerhard, A.-N. (2005): Autonomie und Nähe. Individuationsentwicklung Jugendlicher im Spiegel familiärer Interaktion. Weinheim/München.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U. H./Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 41-68.
- Habermas, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln., Frankfurt a. M.
- Helsper, W. (1989): Selbstkrise und Individuationsprozess. Studien zum imaginären Selbst der Moderne. Opladen.
- Helsper, W. (1992): Individualisierung, Individualität, Idealität: Rekonstruktion einer Fallstruktur „fiktionaler Individuierung“ in Mädchenbiographien. In: Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz, S. 104-137.
- Helsper, W. (2005): Der imaginäre soziale pädagogische Sinn der Schule – die Konstruktion des Schülerhabitus in schulischen Institutionen-Milieu-Komplexen. In: Ruppert, M. u.a. (Hrsg.): Ethos – Sinn – Wissenschaft. Historisch-systematische Perspektiven einer philosophischen Pädagogik. Remscheid, S. 191-217.
- Helsper, W. (2006): Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen, S.162-188.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2006): Arbeitsbündnis, Schulkultur, Milieu. In: Breidenstein, G./Schütze, F. (Hrsg.): Wiesbaden (im Erscheinen).
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Busse, S./Hummrich, M. (2002): Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiographie. Zwischenbericht an die DFG. Halle (vgl. http://www.zsl.uni-halle.de/download/Zwischenbericht_02.pdf).
- Helsper, W./Kramer, R. T./Hummrich, M./Busse, S. (2004): Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiographie. Forschungsbericht an die DFG. Halle (vgl. http://www.zsl.uni-halle.de/download/Zwischenbericht_04.pdf).
- Helsper, W./Krüger, H.-H. u.a. (2006): Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München.

- Hofer, M. (2003): *Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern.* Bern u.a.
- Hofer, M./Hick, B. (2003): *Veränderungen von Verbundenheit, Autonomie und Kontrolle und Interaktionen zwischen Eltern und Jugendlichen in ost- und westdeutschen Familien.* In: Masche, J. G./Walper, S. (Hrsg.): *Eltern-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwachsenenalter.* In: *Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 3.* Opladen, S. 19-35.
- Hummrich, M. (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft.* Opladen.
- Hummrich, M./Helsper, W. (2004): *„Familie geht zur Schule“: Reformschule als Familien-erzieher und die Einschließung der familiären Generationsbeziehungen in eine schulische Generationsordnung.* In: Ullrich, H./Idel, T.-S./Kunze, K. (Hrsg.): *Das Andere Erforschen.* Wiesbaden, S. 235-247.
- Kalthoff, H. (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen.* Frankfurt a.M./New York.
- Kegan, R. (1986): *Die Entwicklungsstufen des Selbst.* Stuttgart.
- King, V. (2004): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften.* Wiesbaden.
- Klafki, W. (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim/Basel.
- Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt a. M.
- Köhler, S. (2005): *Die biographische Bedeutung des Politischen. Eine Analyse der Lebens-themen des Abiturienten Tobias Silone.* unveröff. Diplomarbeit am Fachbereich Erziehungs-wissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle/Saale.
- König, R. (1969): *Soziologie der Familie.* In: König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung.* Stuttgart, S. 172-305.
- Kramer, R.-T. (2002): *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Pas-sungsverhältnis“.* Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen.
- Kramer, R.-T./Busse, S. (2003): *Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule – eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt.* In: ZBBS 3, H. 2, S. 199-221.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.) (2001): *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie.* Opladen.
- Kreppner, K./Ullrich, M. (2003): *Untersuchung zur Qualität der Beziehungen und Kom-munikationsformen in der Familie beim Übergang von der Kindheit zur Jugend.* In: Masche, J. G./Walper, S. (Hrsg.): *Eltern-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwachse-nenalter.* In: *Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 3.* Opladen, S. 35-57.
- Latzko, B. (2006): *Wie erleben Jugendliche emotionale Autonomie? Theoretische Überle-gungen und empirische Befunde zu einem neu definierten Konzept.* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26, H. 1, S. 36-52.
- Masche, J. G. (2006): *Eltern-Kind-Beziehung und Elternverhalten bei 13- und 16-jährigen: Individuation oder Ablösung?* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Soziali-sation* 26, H. 1, S. 7-23.
- Masche, J. G./Walper, S. (2003): *Facetten und Funktionen der Individuation. Eine Einlei-tung.* In: Masche, J. G./Walper, S. (Hrsg.): *Eltern-Kind-Beziehungen im Jugend- und Erwachsenenalter.* In: *Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft 3.* Opladen, S. 7-19.
- Münchmeier, R. (1997): *Von der Unterordnung zum Gegenüber. Zum Wandel im Generati-onenverständnis.* In: Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): *Familien.* Weinheim/München, S. 113-129.
- Noam, G. (1993): *Selbst, Moral und Lebensgeschichte.* In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.): *Moral und Person.* Frankfurt a. M., S. 171-203.
- Oevermann, U. (1973): *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichten-spezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.* Frankfurt a. M.³
- Oevermann, U. (1976): *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungspro- zesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung.* In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Sozia-lisation und Lebenslauf.* Reinbek b. H., S. 34-52.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 70-183.
- Oevermann, U. (2001a): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: sozialersinn 2, H. 1, S. 35-81.
- Oevermann, U. (2001b): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 78-128.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-64.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-433.
- Papastefanou, C. (2006): Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 1, S. 23-36.
- Parsons, T. (1987): Die Schulklasse als soziales System. Einige Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Plake, K. (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie. Düsseldorf, S. 102-124 (zuerst 1959).
- Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- Pongratz, L. A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim.
- Pongratz, L. A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 243-261.
- Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.
- Swaan, A. de (1982): Vom Ausgehverbot zur Angst vor der Straße. In: paed. Extra 2, S. 48-55
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München, S.13-55.
- Vester, M. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a. M.
- Wagner, H. J. (2004): Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II. Weilerswist.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.
- Wiezorek, C. (2006): Bildungsgangentscheidungen und biografische Hintergründe von Hauptschüler/innen. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung, Berufsorientierung und Identität im Jugendalter. Weinheim (im Erscheinen).
- Willis, P. (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterklasse. Frankfurt a. M.
- Winterhager-Schmid, L. (2001): Der pädagogische Generationenvertrag: Wandlungen in den pädagogischen Generationsbeziehungen in Schule und Familie. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen, S. 239-255.
- Wouters, C. (1977): Informalisierung und der Prozeß der Zivilisation. In: Gleichmann, P. u.a. (Hrsg.): Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. Frankfurt a. M., S. 279-299.
- Zymek, B. (2001): Repartikularisierung universalistischer Bildungssysteme? In: Apel, H. J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Bad Heilbrunn, S. 84-103.

Karl Friedrich Bohler

Familie und Jugendhilfe in krisenhaften Erziehungsprozessen

Families and Pedagogical Welfare Action in Crisis-prone Pedagogical Processes

Zusammenfassung:

Diesem Beitrag liegen Analysen zur Kinder- und Jugendhilfe in kontrastierenden ländlichen Milieus zugrunde. In ihnen geht es darum, die Wirklichkeit der Erziehungshilfen seit Einführung des KJHG näher zu untersuchen. In diesem Rahmen wird zum einen die Wichtigkeit der Genogrammanalyse für eine adäquate sozialpädagogische Problem diagnose herausgestellt. Zum anderen geht es um die Rolle impliziter Familienmodelle für das Fallverstehen bei den Fachkräften in den Sozialen Diensten des Jugendamts. Da die Analysen der Jugendhilfepraxis in dieser Forschung fallrekonstruktiv angelegt sind, muss sich die Aufschlusskraft der beiden Fragestellungen am Material erweisen. Dies geschieht durch die thematisch zentrierte Rekonstruktion zweier Interventionsverläufe bei krisenhaft verlaufenden familialen Erziehungsprozessen und die Analyse des konkreten sozialarbeiterischen Handelns.

Schlagworte: Familienmodelle, Erziehungshilfen, Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik, Genogrammanalyse

Abstract:

Based on the analyses of child and youth welfare provided in contrasting rural settings, the article is concerned with a detailed examination of the reality of pedagogical welfare action after the enactment of the KJHG [Child and Youth Welfare Act]. In this context, the focus is on genogram analysis as an important factor of adequate problem diagnostics in social pedagogy, on the one hand, and on the role of implicit family models for an understanding of individual cases by professionals in the Youth Welfare Services, on the other hand. Since in the present research, analyses of the practice of child and youth welfare are conducted in a perspective of reconstructing individual cases, the analytical potential of both questions has to be established through the results achieved on the material. This is done by a theme-oriented reconstruction of two interventions in crisis-prone inner-familial educational processes and by an analysis of the concrete action taken by welfare workers.

Keywords: family models, pedagogical support, understanding of cases and diagnostics in social pedagogy, genogram analysis

Im Gefüge aller institutionellen Hilfen für die Familie bei der Kindererziehung und der Sicherung der psychosozialen Integrität ihrer Mitglieder nimmt die Jugendhilfe eine eigentümliche Zwischenstellung ein. Sie teilt einerseits sowohl mit Kindergarten und Schule den pädagogischen Fokus, aber andererseits auch mit der Medizin den therapeutischen Bezug. Die Jugendhilfe teilt zudem mit therapeutischen Berufen eine manifeste Professionalisierungsbedürftigkeit ihrer Tätig-

ZBBS 7. Jg., Heft 1/2006, S. 47-68

tigkeit, mit den Berufen in Schule und Kindergarten aber die nicht gelungene bzw. nicht vollzogene institutionelle Professionalisierung, die gerade für die Medizin typisch ist. In dieser Situation stellen die gesetzlichen und konzeptionellen Grundlagen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), das am 3.10.1990 in den Neuen Bundesländern und am 1.1.1991 im Altbundesgebiet in Kraft trat, einen großen Schritt zu mehr Fachlichkeit in der Jugendhilfe und zu mehr Professionalität in der Fallarbeit dar. Das KJHG als achttes Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) fordert insbesondere mit dem Konzept einer kooperativen Hilfeplanung eine neue Kultur der Sozialen Arbeit: An die Stelle fürsorglich-paternalistischer, heteronomieunterstützender Interventionsformen sollen autonomieorientierte treten. Allerdings lässt das KJHG eine Definition von Fachlichkeit der Jugendhilfe vermissen. Eine sozialarbeiterische und sozialpädagogische Fachkompetenz wird bei der Erfüllung der Aufgaben einfach vorausgesetzt. Auf Seiten der Klienten geht man wie selbstverständlich von einer intentionalen Kooperationsbereitschaft und der dafür notwendigen Interaktionskompetenz aus.

1. Der Untersuchungsrahmen

Wie sich vor diesem Hintergrund die Wirklichkeit der Jugendhilfe nach 1990 entwickelt hat, untersuchen wir unter soziologischen Fragestellungen seit 2001 im Forschungsprojekt „Individuelle Ressourcen und professionelle Unterstützung bei der Bewältigung von Systemumbrüchen“.¹ Unser primärer Untersuchungsgegenstand ist der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) im Jugendamt. Er hat den gesetzlichen Auftrag, Eltern zu beraten und zu unterstützen sowie Kinder zu fördern oder in Obhut zu nehmen. Auf Grund des damit verbundenen „doppelten Mandats“ reicht die Bandbreite möglicher Interventionen des Jugendamtes von einer allgemeinen Beratung bei schwierigen Erziehungs- und Familiensituationen bis zur Herausnahme von Kindern und Jugendlichen aus der Familie, wenn eine manifeste Gefahr für ihr Wohl in Verzug ist. Im Durchschnitt der Fälle geht es aber von Seiten der Sozialen Dienste darum, in Kooperation mit den Klienten die Erziehungsprobleme zu erfassen, mit ihnen und den Trägern von Einrichtungen den entsprechenden Hilfebedarf zu erkunden und den Hilfeprozess nach Maßgabe der Hilfeplanung kontrollierend zu begleiten (vgl. Hildenbrand 2004, S. 45f.).

1. Unsere Untersuchung der kommunalen Jugendhilfe ist fallrekonstruktiv² konzipiert. Zwar werden auch in der sozialpädagogischen Theoriedebatte hermeneutisch-rekonstruktive Positionen vertreten. Die damit verbundenen Ansätze für ein besseres Problemverständnis in der Sozialen Arbeit konzentrieren sich jedoch auf das Verstehen von Narrationen, die im Klientenkontakt generiert werden. (Eine gewisse Ausnahme bilden hier Mollenhauer und Uhlendorf 2004/2000.) Aus soziologischer Perspektive ist diese Herangehensweise zu einseitig und zu eng, weil insbesondere die Strukturprobleme von Familie und Erziehung, die sich aus den intergenerationellen Beziehungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben, aus dem Blick geraten.

Wir gehen deshalb in unseren Fallrekonstruktionen von einer Analyse der sozialen Einbettungsverhältnisse aus, die an das Konzept der konditionellen Matrix von Anselm Strauss anschließt. Damit wird eine Fallanalyse nicht auf die Be-

trachtung einer konkreten Erziehungssituation beschränkt, sondern u.a. die Lebenswelt der Klienten sowie das besondere Organisationsmuster der Jugendhilfe³ mit einbezogen. In diesem Kontext betrachten wir die Interaktionen zwischen Klienten und Fachkräften sowie deren Niederschlag in den Fallakten des Jugendamtes, untersuchen weiter auf der professionellen Akteursebene das berufliche Selbstverständnis sowie das Familienkonzept, das den Bemühungen um eine Hilfe zur Erziehung zugrunde liegt. Wichtige Texte aus Aktenbeständen und Befragungen, aber auch Genogramme (vgl. Hildenbrand 2004a) werden sequenzanalytisch untersucht und ausgewertet.

Besondere Beachtung findet in unserer Forschung die Hilfeplanung nach § 36 KJHG. In ihr treffen sich die Anstrengungen zu mehr Fachlichkeit in der Jugendhilfe, weil sowohl eine vorgesehene Hilfeform fachlich begründet (Gebot der Fachlichkeit) als auch die Autonomie der Klienten respektiert und ihre Partizipation bei Wahl und Durchführung der Maßnahme berücksichtigt werden soll (Notwendigkeit eines professionellen Arbeitsbündnisses).

2. Fachliches, professionelles Handeln gründet (so u.a. Hildenbrand 2004) neben der Beherrschung der methodischen „Handwerksregeln“ in einem Feld theoretischen Wissens und seinen Grundlagen in Menschen- und Weltbildern. In der Jugendhilfe ist das Familienkonzept von zentraler Bedeutung, weil es in der Fallarbeit regelmäßig die Gründe herauszufinden gilt, weshalb die naturwüchsige Sozialisation in einer bestimmten Familie nicht gelingt. Wir gehen bei unseren Untersuchungen davon aus, dass das implizite Familienmodell als Bestandteil des soziokulturellen Deutungsmusters von Fachkräften in den Sozialen Diensten und Einrichtungen der Jugendhilfe tief greifende Auswirkungen auf die Konzipierung von Erziehungshilfen hat.

Idealtypisch lassen sich an dieser Stelle zwei Familienkonzepte kontrastieren. Auf der einen Seite gibt es im Alltagsbewusstsein, aber auch in größeren Teilen der Familiensoziologie und bei Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen die verbreitete Vorstellung von Familie als einer Lebens- und Haushaltsgemeinschaft, in der die Mitglieder bestimmte Rollen zu übernehmen haben. Dazu gehöre es insbesondere, dass die Eltern ihre Kinder „ordentlich“ versorgen und Kinder oder Jugendliche in Kindergarten und Schule nicht „auffällig“ werden. Jeder Fall von Kindesvernachlässigung und -misshandlung, so könnte man weiter vermuten, ist in der Jugendhilfe ein Anlass, in der Beurteilung von Klientenfamilien diesen Punkt einer adäquaten Rollenerfüllung als wichtigsten hervorzuheben.

Für eine professionelle Jugendhilfe erscheint uns in vielen, insbesondere komplexeren Fällen ein anderes Familienmodell angemessener, das vor allem in der Familientherapie vertreten wird. Danach ist die Familie im Kern eine Einheit untereinander konkurrierender diffuser Sozialbeziehungen zwischen ganzen Menschen und nicht nur Rollenträgern. Als konstitutiv für Familienbeziehungen (vgl. Oevermann 1996, S. 113f.) erweisen sich in dieser Sichtweise die folgenden Elemente: Das Personal ist prinzipiell nicht substituierbar; seine Beziehungen sind durch eine generalisierte affektive Bindung geprägt; Familienbande werden durch prinzipiell unkündbare Beziehungen gestiftet – eine Trennung ist immer ein Scheitern; Vertrauen gilt in ihnen bedingungslos und wird durch bedingungslosen Vollzug hergestellt; für die Beziehung ist schließlich eine Körperbasis konstitutiv – aber während die Mutter-Kind- und die Vater-Kind- sowie die Geschwisterbeziehung als inzestuöse sexuell tabu sind, gilt für die Gattenbeziehung das gegenteilige Muster einer vollzogenen, reziproken Sexualität.

2. Adäquate Falldiagnose, leitende Familienkonzepte und professionelle Hilfe

Wir gehen in unseren Untersuchungen davon aus, dass mit der Einführung des KJHG dem Professionalisierungsprozess der Jugendhilfe eine gesetzliche Grundlage mit anspruchsvoller Zielstellung gegeben wurde und dass die maßgebliche Fachlichkeit auf der Handlungsebene die der Professionalität ist. Letzteres wirkt die Folgefrage nach dem Kern der professionellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit auf. Bei der Beantwortung dieser Fragestellung schließen wir an ein Konzept aus Beratung und Therapie an, das Rosemarie Welter-Enderlin und Bruno Hildenbrand (2004) „Fallverstehen in der Begegnung“ nennen.

„Zentral am Konzept des *Fallverstehens in der Begegnung* ist, dass von einer widersprüchlichen Einheit von Personalität und Rollenförmigkeit ausgegangen wird. Einer Achse der Begegnung – d.h. affektive Nähe, Empathie, Versprechen auf Kontinuität, Vertrauen und Personalität – steht eine Achse des Fallverstehens – d.h. reflexive Distanz und Rollenförmigkeit – gegenüber.“ (Hildenbrand 2004, S. 43)

Man kann davon ausgehen, dass in einer so konzipierten Hilfebeziehung auf der personalen Ebene der Begegnung unspezifische Wirkfaktoren zur Geltung kommen und aus dem Fallverstehen auf der professionellen Wissens Ebene spezifische, mit einer sozialpädagogisch-therapeutischen Zielstellung versehene resultieren. Positive Entwicklungen sind in diesem Kontext am ehesten zu erwarten, wenn erstens die unspezifische, aber positive Qualität der Klientenbeziehung auf der Begegnungsebene für die spezifische Fallarbeit im Hilfeprozess fruchtbar gemacht werden kann und zweitens unspezifische Wirkfaktoren methodisch kontrolliert in spezifische transformiert werden können. Das bedeutet handlungslogisch: Erziehungshilfe ist fallverstehend, prozessadäquat und problemangemessen einzusetzen – auf der Begegnungsebene integriert in den persönlichen intervenativen Stil des oder der jeweils beteiligten Professionellen aus der systematisch gestalteten, guten pädagogischen Beziehung heraus (vgl. Schreiber 2003, S. 524).

2.1 Fallverstehen und Familienmodelle

1. Dass dieses Konzept des Fallverstehens für die Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit einen notwendigen ersten Schritt bezeichnet, legt ein Blick in § 27 KJHG nahe. Nur aufgrund des Verstehens der Erziehungsprobleme in einer Familie sei festzustellen, so heißt es dort, ob das Wohl eines Kindes oder Jugendlichen⁴ in seiner primären Sozialisation gewährleistet ist oder nicht; und falls nicht, welche Hilfe für die Entwicklung des Heranwachsenden als geeignet und notwendig erscheine (vgl. Abs. 1). Ohne die problemdiagnostisch motivierte Begegnung sei der Einfluss des sozialen Umfelds und vor allem Art und Umfang des erzieherischen Bedarfs im Einzelfall nicht adäquat einzuschätzen (vgl. Abs. 2). Und ohne eine professionelle Diagnose stehe die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen auf keinem fachlich „sicheren Boden“ (vgl. Abs. 3).

Nach unseren Erfahrungen, die sich – um es noch einmal zu wiederholen – auf die Situation in Jugendämtern beziehen, zeigt sich in der Fallarbeit der Jugendhilfe allerdings sowohl auf der Seite der Begegnung wie der des Fallverstehens

die Gefahr, die angesprochene widersprüchliche Einheit von Persönlichkeit und Rollenformigkeit, von Nähe und Distanz zu verfehlen und sich auf eine der beiden Seiten zu konzentrieren bzw. zu beschränken. In der Begegnung der Fachkräfte der Sozialen Dienste mit ihren Klienten sehen wir in unseren Fallanalysen zum einen die Tendenz, sich nicht empathisch zu öffnen, es nicht zu einem Gespräch im sozialpädagogisch-therapeutischen Sinne kommen zu lassen. Sowohl aus Gründen unprofessioneller Vorurteile, die aus der lebensweltlichen Milieudifferenz resultieren als auch wegen eines bürokratischen, deshalb aus sozialpädagogischer Sicht: falschen, beruflichen Habitus kann sich in diesen Fällen kein kommunikatives „Wir“ konstituieren, das modellhaft eine Alternative zu problematischen Interaktionsformen darstellt, wie sie bei psychosozialen Störungen typischerweise vorkommen.

Im Kontrast dazu sehen aber auch wir die für Sozialarbeit fast schon typische Gefahr, sich zu sehr mit den Klienten und ihren Problemen zu identifizieren. Mit dieser, professionell gesehen, übergroßen Nähe erhöht sich für die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter – wie in unseren Interviews mehrfach angesprochen – die Wahrscheinlichkeit eines Burn-out-Syndroms, und auf der objektiven Ebene ergibt sich die Möglichkeit, dass der sozialpädagogische Prozess stagniert, weil zwar gefühlvolle Situationen des quasi-familialen Beisammenseins inszeniert werden, diese aber keine Potenz in Richtung Strukturtransformation der Familiensituation in sich tragen (vgl. Hildenbrand 2004 und Welter-Enderlin/Hildenbrand 2004). Bei der Konzipierung von Erziehungshilfen schlägt sich das nach unseren Erfahrungen in Gestalt einer typisierenden Kontrastierung so nieder: Während im Falle des identifizierenden Verstehens das Hilfeangebot den Wünschen der Klienten folgt, spielen letztere bei einer schematisierenden Subsumtion tendenziell keine Rolle, werden die verbliebenen autonomen Handlungsmöglichkeiten der Klienten nicht gesehen.

2. An dieser Stelle erhebt sich die Frage nach dem methodischen Wissen, das notwendig zu sein scheint, um die Probleme im Einzelfall erfassen und sowohl die Seite der Ressourcen einer Lebenspraxis als auch ihre Störungsaspekte angemessen berücksichtigen zu können. In der Sozialen Arbeit heißt das dann konkret: Wie kann man im Einzelfall die Frage nach der angemessenen Hilfe zureichend beantworten? Dieses „alte, aber weiterhin zentrale Problem der Erziehungshilfe“, so Merchel (2003, S. 527), „sucht nach wie vor einer Lösung“. Ohne sie ist jedoch das Postulat einer professionellen Expertise in der Jugendhilfe brüchig, beginnt ein Hilfeprozess nach dem Muster von *trial and error*. Damit spitzt sich die Frage nach der methodischen Fachkompetenz auf das notwendige Desiderat einer sozialpädagogischen Diagnostik zu (vgl. Bohler 2005).

Bereits in den 1970er Jahren wurde die Diagnose als Teil der sozialpädagogischen Professionalisierung und Form einer methodischen Sicherung der Interventionspraxis in der Jugendhilfe propagiert. Im Zusammenhang mit dem KJHG und seiner anders konnotierten Hilfeplanung rückte der diagnostische Angang – so weit wir dazu dieses Feld überblicken können – wieder in den Hintergrund. Erst in letzter Zeit schiebt sich das Thema eines sozialpädagogisch relevanten Diagnosekonzepts in der Jugendhilfe wieder in den Vordergrund. Sozialtechnokratisch inspirierte Ansätze konzentrierten sich hier allerdings auf Diagnose-Tabellen und additive „Checklisten“. „Sie dienen“, so sagen ihre Befürworter, „als formale Verfahrensweise der Handlungssicherheit in der genaueren Bestimmung des unbestimmten Rechtsbegriffs Kindeswohl“ (Schreiber 2003, S. 515). Über eine Operationalisierung beobachtbaren Verhaltens soll es möglich sein,

den erzieherischen Bedarf fachlich begründet festzustellen. Die zentrale Problematik aus professionalisierungstheoretischer Perspektive – die wir an dieser Stelle mit Schreiber teilen – besteht bei solchen Ansätzen im Fehlen bzw. in der Abwertung des zentralen und für Erziehungshilfen konstitutiven Einzelfallbezugs und der Gefahr, der Logik des formalen „Abhakens“ ausgesetzt zu sein, womit bürokratische und technokratische Arbeitsweisen angeregt und unterstützt werden.

2.2 Die Genogrammanalyse im Diagnose- und Hilfeprozess

1. Anders als diagnostische Konzeptionen, die mit Tabellen und „Checklisten“ arbeiten, gehen wir in unserer Forschung davon aus, dass das Fallverstehen ein wesentliches Element der Diagnostik in der Erziehungshilfe sein müsste. Das Fallverstehen soll jedoch nicht bei der Anamnese im subjektiven Modus der Begegnung stehen bleiben. Denn für ein methodisch adäquat kontrollierbares Problemverständnis ist u. E. ein objektives Analyseelement notwendig. Ein solches stellt die Arbeit mit Genogrammen dar.

Das Genogramm ist zuerst einmal ein graphisches Hilfsmittel (vgl. Mc Goldrick/Gerson 1990), mit dem lebens- und familiengeschichtliche Daten über mehrere, in der Jugendhilfe typischerweise: drei, Generationen übersichtlich zusammengestellt werden können. Die von uns vertretene soziologische Genogrammanalyse stellt darüber hinaus auf eine sequentielle Analyse der Genogrammdaten ab, die dem Generationengefüge des Familienaufbaus folgt (vgl. Hildenbrand 2005, S. 19-22). Mit ihrer Hilfe lassen sich die mit den Konfigurationen ihrer Entwicklungsgeschichte sinnlogisch kompatiblen Lebens- und Entscheidungsmuster einer Familie herausarbeiten. Im Zentrum steht hier die Frage, wie diese Lebens- und Entscheidungsmuster den nach Maßgabe der Zeit, des Milieus, der Situation usw. objektiv gegebenen Möglichkeitsraum des Handelns auf eine fall-spezifische Weise ausfüllen.

Für die Erstellung eines Genogramms sind in dieser Hinsicht zuerst nicht die Problemdarstellungen der Klienten von Interesse, die typischerweise in der Fallarbeit das Erstgespräch dominieren. Genogrammrelevant sind in erster Linie möglichst interpretationsfreie, „objektive“ Informationen zu einer Familie wie Geburten, Heiraten, Scheidungen, Todesfälle, religiöse Orientierungen und ein Wechsel derselben, Berufswahlentscheidungen, Umzüge, besondere Lebensereignisse wie z.B. Flucht und Vertreibung (vgl. Hildenbrand 2005a, S. 33). Sie müssen im Klientengespräch, im Rahmen der Fallanamnese erhoben werden und können damit versachlichend auf die Klientenbeziehung in der ersten Begegnung einwirken.

Trotz ihrer Herkunft stellt die Genogrammanalyse kein diagnostisches Verfahren dar, das disziplinar auf das klinisch-therapeutische Handlungsfeld festgelegt bleiben muss und eine entsprechende Ausbildung voraussetzt. Es stellt auch keine einfache Ableitung aus Verfahren der qualitativen empirischen Sozialforschung dar, weil die Theorie-Praxis-Differenz hier Grenzen setzt. Insbesondere geht es nicht um theoretische Wahrheit als solche, sondern die Genogrammarbeit stellt hier eine wichtige Phase zu Anfang des Entscheidungsprozesses über die im Einzelfall für angemessen erachtete Hilfeart dar (vgl. Bohler 2005). Bei genauem Hinsehen ist die Genogrammanalyse u. E. allerdings mehr als nur ein diagnostisches Verfahren, das aus dem Bereich der Familienberatung und Therapie

kommend in die Jugendhilfe „übernommen“ wurde: Sie umschreibt im Kern das Proprium der sozialpädagogischen Diagnostik. Dieses Eigentliche leitet sich aus dem Sachverhalt her, dass Erziehung immer in ein Interaktionssystem eingebunden ist, dessen jeweilige Konfigurationen das Gelingen eines Sozialisationsprozesses ermöglichen und prägen. Ein Teil dieses Beziehungssystems sind die Erziehenden. Ihre möglichen psychosozialen Probleme sind oft nicht mit einem Blick auf die aktuelle Familienkonstellation allein zu verstehen, sondern machen es notwendig, die Großelterngeneration (vom Kind aus gesehen) mit in die Betrachtung einzubeziehen. Hildenbrand (2005, S. 20) bringt hier im Anschluss an Oevermann (2001) ein grundsätzliches sozialisationstheoretisches Argument ins Spiel: „Die Eltern müssen, um als kompetente Eltern handeln zu können, selbst die Ablösung von den Eltern erfolgreich bewältigt haben.“

2. In der Jugendhilfediskussion zur sozialpädagogischen Diagnostik (vgl. u.a. Harnach-Beck 1998; Peters 1999; Garz 2000; Uhlendorf 2001; Fröhlich-Gildhoff 2002; Schrapper 2004) werden die Muster einer psychosozialen, einer biografischen und einer fallverstehenden Diagnostik unterschieden und teilweise gegeneinander „ausgespielt“ (vgl. Merchel 2003, S. 533ff). Die erste orientiert sich an der aus Medizin und Psychotherapie entlehnten Expertendiagnostik, die zweite an einer Nachvollzugshermeneutik der Klientenbiographie und die dritte an einem problemzentrierten kommunikativen Verfahren, das die kritischen Punkte im Gespräch herauszufiltern versucht (wobei es nach Merchel zwischen den letzten beiden Konzepten große Überschneidungen gebe).

Geht man, wie wir bei unseren soziologischen Analysen, von einem starken Begriff des Fallverstehens aus, dann stellt sich die Frage nach *alternativen* Diagnosekonzepten in der Jugendhilfe nicht. Denn die Frage, welche diagnostischen Konzepte und Fachkräfte herangezogen werden müssen, entscheidet sich an der Problematik des Einzelfalls. Mit der Genogrammarbeit liegt zudem ein methodisches Verfahren vor, das es erlaubt, die angesprochenen Diagnosekonzepte systematisch aufeinander zu beziehen. Die Erhebung eines Genogramms ist in ein kommunikatives Verfahren eingebunden, das Klienten nicht nur zu Datenlieferanten oder Produzenten von Erzählmaterial macht, sondern sie zu „Kooperationspartnern“ und Beteiligten bei der Konstruktion ihres Falles erhebt. Problematische Konfigurationen im Familiensystem verweisen zweitens immer auf die Einschlägigkeit psychosozialer Diagnoseinstrumente und können u.U. einen weitergehenden psycho- und familientherapeutischen Prozess indizieren. Die Rekonstruktion der Generationenbeziehungen qua Stellung in der Familiengeschichte ersetzt oder ergänzt drittens die Nachvollzugshermeneutik durch den Ansatz einer objektiven Biografieanalyse, über den die Handlungsmotivierung der Akteure besser verständlich wird.

3. Fallrekonstruktionen aus der Praxis der Jugendhilfe

Bei der Untersuchung der konkreten Sozialarbeit in den Jugendämtern haben wir uns in der ersten Phase der Projektarbeiten auf Fälle konzentriert, in denen sich eine Familien- und Erziehungskrise in Kindesvernachlässigung und -

misshandlung manifestiert sowie der Hilfeprozess durch das Einmünden in eine stationäre Maßnahme (Herausnahme des Kindes und Unterbringung in einem Heim oder einer Pflegefamilie) eine kritische Zuspitzung erfährt. Da in diesen Fällen die Aufgabe einer Unterstützung der Sorgeberechtigten in ihrer Erziehungspraxis mit der Notwendigkeit einer Intervention aus Gründen des gefährdeten Kindeswohls konkurriert, kann man mit Oevermann (1996, S. 132) von einer „Dramatisierung der Risikoabwägung“ im Rahmen einer „Gift-Gegengift-Logik“ sprechen. Die belastende Beeinträchtigung der Eigenständigkeit der Klienten muss sich auch hier wie selbstverständlich als eine wirksame Bekämpfung einer gewichtigeren und folgenreicheren Insuffizienz oder Störung der familialen Erziehungspraxis rechtfertigen lassen. Die folgenden beiden Fallskizzen – denn aus Platzgründen können hier keine ausführlichen Fallrekonstruktionen wiedergegeben werden – sollen dann in Ansätzen zeigen, wie und wann Interventionen der Jugendhilfe als „selbstverständlich“ angesehen werden. Die Darstellung ausgewählter Beispiele aus der Jugendamtspraxis soll in ihrer thematischen Zuspitzung aber insbesondere deutlich machen, welche Auswirkungen die impliziten Familienkonzepte, die Qualität der Problemdiagnose und das Fehlen der Genogrammarbeit auf Seiten der sozialpädagogischen Fachkräfte für das Fallverstehen, die Hilfeplanung und den Hilfeprozess haben.

3.1 Ein Fall im vorprofessionellen Raum der Jugendhilfe

Der erste Fall wird 1993 im Sozialen Dienst des neu eingerichteten Jugendamts in Thüringen bekannt, als sich Katharina Neubert⁵ wegen Erziehungsproblemen mit ihrem ältesten Sohn Nico an die zuständige Bezirkssozialarbeiterin wendet. Die Fallgeschichte beginnt in einer Zeit, als in diesem Jugendamt noch von einer vorprofessionellen Phase der Sozialen Arbeit zu sprechen ist. Die zuständige Bezirkssozialarbeiterin hat aber im Unterschied zur Mehrzahl ihrer Kolleginnen zu DDR-Zeiten noch eine Fachschulausbildung zur Fürsorgerin absolviert.

Die objektiven Daten und das Genogramm der Klientenfamilie

Wie sieht die Familienkonfiguration zu Beginn der Erziehungshilfe aus? Der Vater Hubert Neubert ist 1958 geboren, gelernter Anstreicher, aber arbeitslos. Die Mutter Katharina Neubert geb. Siebert, 1959 geboren, hat eine einfache Postlehre absolviert und befindet sich zur Zeit des Erstkontakts im Erziehungsurlaub mit dem vierten Kind. Die Eltern sind zu diesem Zeitpunkt verheiratet. Ältestes Kind ist eine Tochter Jacqueline, 1981 geboren, dann folgen 1984 Nico sowie 1988 und 1991 noch zwei Söhne, Marcel und Tom-Peter.

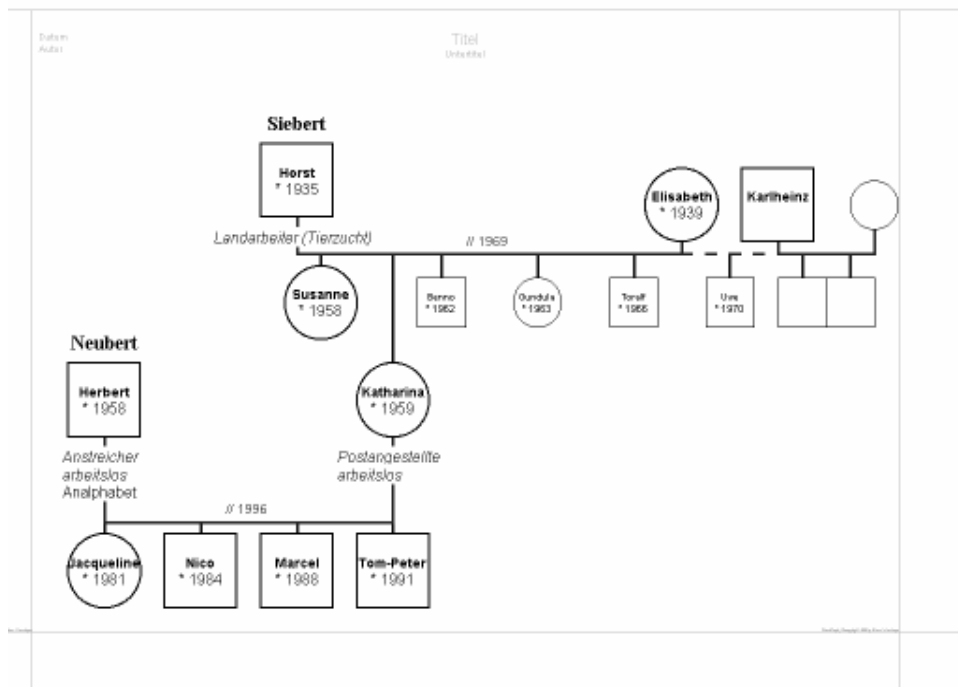


Abbildung 1: Genogramm der Familien Neubert und Siebert

Problemdiagnose und erste Hilfsmaßnahme

Das Protokoll des Erstgesprächs in der Fallakte zeigt, dass die Daten der Eltern und Kinder - aber auch einiges zur Qualität ihrer Beziehungen - erhoben wurden. Im Zentrum der Fallanamnese stehen die Erziehungsprobleme der Mutter mit dem ältesten Sohn, die „unterschiedlichen Erziehungsstile“ der Eltern und die sozialen Defizite des Vaters. Schon aus dieser groben Skizze lassen sich Annahmen über die Typik der Fallarbeit herleiten: Fallverstehen und Fallverständnis werden durch den subjektiven Nachvollzug einer Leidensgeschichte gesteuert, und die Betrachtung konzentriert sich auf persönliche Defizite, während die familiengeschichtliche Einbettung der Probleme unreflektiert bleibt. Zudem ist zu erwarten, dass sich diese Typik ohne methodische Zwischenschritte einer reflektierenden Distanzierung, wie sie zu allererst die Genogrammanalyse darstellt, weiter durchhalten dürfte.

Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht die ersten Hilfeangebote und -maßnahmen. Die Bezirkssozialarbeiterin scheint intuitiv den Mangel an diagnostischer Kompetenz und reflektierter Fallbegegnung zu spüren. Denn sie schlägt als erstes einen Besuch bei der Erziehungsberatungsstelle vor. Zum zweiten bewilligt sie nach einem Hausbesuch eine Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) als erste Maßnahme. Die mitleidige Überlegung scheint zu sein: Die „arme Frau“ ist mit einem solchen Mann und vier Kindern völlig überlastet; mit einer Famili-

enhelferin bekommt sie Unterstützung im Haushalt sowie bei der Versorgung und Erziehung der Kinder. Damit deutet sich eine Orientierung der Hilfestrategie am Rollenmodell der Familie an. Dass umgekehrt das konstitutionslogische Beziehungsmodell von Familie keine ausschlaggebende Rolle spielt, ist an einem signifikanten Sachverhalt zu ersehen: Es wird von der Bezirkssozialarbeiterin überhaupt nicht problematisiert, dass die Mutter alleine zum Jugendamt geht und ihren Mann vor vollendete Tatsachen stellt, dass sie die Paarsolidarität verletzt, wenn sie zur Klärung familialer Konflikte und zur Lösung von Erziehungsproblemen eine außerfamiliäre Instanz ins Vertrauen zieht. Als Erfolg der ersten Intervention kann gelten, dass die Familienhelferin von den Kindern gut angenommen wird. Dem Ziel einer Erziehungshilfe im engeren Sinne ist damit genüge getan. Die Frage allerdings, ob damit die Ressourcen für eine bessere Selbsthilfe geweckt wurden, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Verschärfung der familiären und Erziehungskrise

Das zeigt sich im folgenden Jahr, wo es zu weiteren familiären Schwierigkeiten kommt: Eine andauernde Arbeitslosigkeit beider Partner, Scheidungsabsichten, Abbruch der Beratung und Ablehnung eines Therapievorschlags seitens der Ehefrau, die älteste Tochter muss in eine Sonderschule umgeschult werden und zeigt in der Pubertät ein auffälliges Verhalten (Essprobleme, Stehlen usw.), der älteste Sohn bleibt in der Schule mit „abweichendem“ Verhalten wie Rauchen und Stehlen weiterhin schwierig.

Schließlich kommt es nach einem Jahr und vier Monaten zu einer erneuten Krise mit Nico, aus der heraus die Mutter von sich aus eine Heimeinweisung ihres Sohnes beantragt. Laut Protokoll verhält sich der 10-jährige Nico, als ob er ein Erwachsener wäre. Diese Überschreitung der Generationenschanke deutet darauf hin, dass der Vater als Grenzen setzende Autoritätsperson ausfällt, obwohl ihn der Sohn mit seinen Aktionen gerade dazu provozieren will. Die Sozialarbeiterin lädt den Jungen ins Amt ein und erfragt seine Sicht der Dinge. Aus dem Gesprächsprotokoll geht eindeutig hervor, dass sie eine Heimeinweisung nicht befürwortet. Trotzdem sucht sie in einer Art Doppelstrategie einen Heimplatz für den Jungen.

Aufgrund weiterer Daten der Fallakte ist ersichtlich, dass die Sozialarbeiterin die Schwierigkeiten auf der Elternebene als eigentliche Ursache der problematischen Entwicklung des Sohnes sieht. Eine Intervention, nach der stärker mit den Eltern gearbeitet wird, erfolgt jedoch nicht. Nachdem beide Elternteile nochmals im Amt erscheinen und ihrem Begehren Nachdruck verleihen, wird die Heimeinweisung des Jungen in die Wege geleitet. Im Antrag bleibt die Maßnahme schwach begründet, eine stringente Falldiagnostik fehlt.

Fallgeschichte der Mutter als Jugendhilfefall in der DDR

Zur Genogrammarbeit gehört eine Reflexion der Milieueinbettung des Falles. Die Familiengeschichte Neubert trägt sich in der ländlichen Unterschicht zu. In diesem Milieu ist ein „natürliches“ Weltbild weit verbreitet, zu dem die schicksalsergebene Einstellung gehört, dass Kinder „von Natur aus“ entweder gedeihen oder nicht, dass Eltern hier nur bedingt Einfluss haben. Wie kommt es dann, dass

Katharina Neubert von sich aus zum Jugendamt geht und um Hilfe bittet? Einen Erklärungsansatz bietet der folgende Sachverhalt: Der Weg war gebahnt, weil auch sie schon in der DDR-Zeit ein Jugendhilfefall war und eine entsprechende Sozialisation in diesem Hilfesystem erfahren hat. Da die Akten aus dieser Zeit vom jetzigen Amt übernommen wurden, wäre es möglich gewesen, die biographische Entwicklung von Katharina Neubert zu rekonstruieren und damit eine Erklärung für ihre extreme Entscheidung hinsichtlich des Sohnes Nico zu finden. Diese Möglichkeit wurde nicht genutzt.

Was war passiert? Welche Geschichte erzählt die alte Akte? Die 15jährige Katharina wird 1974 zum Fall der DDR-Jugendhilfe, nachdem ihre Schule sie als „auffällige Schülerin“ gemeldet hat: Sie widersetzte sich den Anweisungen der Lehrerin und folgte dem Unterricht oft nicht mehr. Es wird in den Akten auch berichtet, dass die Lehrerin durch die Entwendung eines Briefes und damit unter Verletzung des Briefgeheimnisses von der intimen Beziehung der Schülerin zum Lebenspartner ihrer Mutter (und Vater des letzten, sechsten Kindes) erfahren hat. Unter anderem werden in dem folgenden Verfahren ein weiterer Liebesbrief und Briefe der Schülerin an ihre Lehrerin an die Jugendbehörde weitergeleitet.

Im angeforderten Bericht der Klassenlehrerin „über das Verhalten der Schülerin Katharina Siebert“ heißt es unter anderem:

„Während des Biologieunterrichtes schrieb sie an irgendeinem Brief. Ich forderte sie auf, mir diesen auszuhändigen. Sie war aber auch nach mehrmaliger Aufforderung nicht dazu zu bewegen. Als sie nach 10 Minuten immer noch an diesem Brief schrieb, versuchte ich, ihr diesen wegzunehmen. Dabei kratzte und biß sie und schlug mir auf die Hände. Es erfolgte ein erneuter Elternbesuch mit einem Elternaktivmitglied (Herr S.). Bei diesem Elternbesuch wurde klar, daß sie zu ihrer Mutter kein Vertrauen hatte. Sie berichtete zwar mir den Inhalt des Briefes, aber nicht ihrer Mutter. Daraufhin hatten wir die Mutter gebeten, sich mit ihrer Tochter auszusprechen, dieses aber nicht überstürzt zu tun, sondern sich Zeit zu lassen, um eine günstige Ausgangsbasis für das Gespräch zu finden. Daraufhin fand diese Aussprache statt, bei der sie ihrer Mutter berichtete, daß sie intime Beziehungen zum Freund ihrer Mutter aufgenommen hätte. Die Mutter verbot ihr, mit jemandem darüber zu sprechen und meldete Katharina beim Frauenarzt an. Am Tag vor diesem Besuch erzählte mir Katharina davon und sagte mir auch, daß sie sich umbringen würde, wenn es stimmen sollte, daß sie ein Kind bekommt. Vermutlich hat ihr das die Mutter eingeredet. Am 12.11. fand der Arztbesuch statt und sie kam danach zu mir und berichtete, daß es so wäre und drohte ein weiteres Mal, sich umzubringen. Am 13.11. spielte sie mit Streichhölzern während des Unterrichtes und als ihr eine Mitschülerin diese wegnehmen wollte, fing sie wieder an zu kratzen und zu beißen. (...) Sie (...) tobte derart, daß der Arzt gerufen werden musste, um ihr ein Beruhigungsmittel zu geben. (...) Am 14.11. erfolgte ein erneuter Arztbesuch, bei dem dann nach Aussage der Mutter festgestellt wurde, daß sie kein Kind erwarte. Dieser zweite Vorfall zeigt nach meiner Ansicht, daß Katharina zwar unbedachte Handlungen durchführt, daß sie aber dabei doch recht berechnend ist. Sie hat nach eigener Aussage diesen zweiten Vorfall in Szene gesetzt, weil sie durch eine Äußerung meinerseits geglaubt habe, daß ich der Klasse alles erzählt hätte. (...) Das Geschehen hinterläßt zumindestens den Eindruck, daß sie unter allen Umständen versucht, Aufsehen zu erregen, um im Mittelpunkt des Geschehens zu stehen.“

Weiter ist noch anzuführen, dass im Falle des Lebensgefährten der Mutter eine Erfüllung des Straftatbestands der Verführung Minderjähriger (nach §§ 145, 148 und 149 des Strafgesetzbuches der DDR) nicht gesehen, sondern stattdessen zumindest indirekt der Jugendlichen ein unmoralisches Verhalten zum Vorwurf gemacht wird. Wegen der Drohung sich umzubringen werden eine Psychologin und ein Nervenarzt konsultiert. Soweit aus der Akte ersichtlich, sehen sie ihre

Aufgabe nur in der Abwendung eines Suizidversuchs, aber nicht in einer begleitenden Therapie des Hilfeprozesses. Da auch die Jugendfürsorge in Richtung reiner Sicherheitsmaßnahmen arbeitet, bessert sich die Verhaltensauffälligkeit in der Schule nicht. Nach drei Monaten beantragen das „Elternkollektiv“ und die Schulleitung „die Unterbringung dieser Schülerin in einem Heim“, da vor allem „vom Elternhaus keine positive Entwicklung für Katharina gewährleistet ist“. Nachdem der Antrag „im Interesse des Kindes“ schnell bearbeitet wurde, „damit Katharinas Entwicklung noch rechtzeitig in richtige Bahnen gelenkt werden kann“, kommt die Minderjährige für ein Jahr und drei Monate in ein Kinderheim.

Katharina Siebert durchläuft diese und weitere Phasen ihrer Institutionenkarriere als Jugendhilfefall unter der Aussparung des Sachverhalts, dass der sexuelle Missbrauch Auslöser für diese Entwicklung war. Das wirft generell die Frage nach der Problematik des Individualisierungsprozesses in diesem Fall und insbesondere die nach den Folgen und möglichen Bewältigungsstrategien eines unbearbeiteten sexuellen Missbrauchs auf. Aus der therapeutischen Praxis und Literatur sind vier typische Entwicklungen bekannt:

- Borderline-Syndrom/zerstörte Persönlichkeitsstruktur
- Intimitätsgrenzverlust und promiskuitives Verhalten
- zerstörtes Körper-Ich
- absolutes Kontrollbedürfnis (z.B. durch Wahl eines unterlegenen Partners).

Aus den Angaben in der späteren Jugendamtsakte ihres Sohnes Nico geht ihr weiterer Lebenslauf hervor: Katharina beendet die 9. Klasse, macht eine einfache Lehre und heiratet einen Partner, der ihr aufgrund seines Analphabetentums unterlegen und in seiner Fähigkeit zur elterlichen Verantwortungsübernahme eingeschränkt ist. Damit scheint bei den Bewältigungsstrategien des Missbrauchs eindeutig die vierte der genannten Varianten zu überwiegen. Die Heirat und die Planung, die hinter den regelmäßigen Abständen zwischen den Geburten der vier Kinder zu erkennen ist, deuten darauf hin, dass qua Milieudisposition „normale“ Familienverhältnisse angestrebt werden.

Fortsetzung der Fallgeschichte Nico Neubert

Kommen wir zur Fallgeschichte Nico Neubert zurück. In den ersten anderthalb Jahren nach seiner Heimeinweisung wird die Familie sowohl von einer Familienhelferin als auch von der Bezirkssozialarbeiterin betreut. Der Junge verbleibt im Heim, eine Rückführung scheint erst einmal nicht möglich zu sein. Währenddessen kommt es zur Trennung der Eltern, worauf der Ehemann einen Suizidversuch unternimmt. Ein halbes Jahr später läuft die zweijährige Sozialpädagogische Familienhilfe aus. Als Folge der Scheidung zieht Katharina Neubert 1995 mit den Kindern, die noch bei ihr sind, im Stadtgebiet um. Dadurch erhält die Fallgeschichte eine weitere Pointe. Denn zuständig wird jetzt jene Jugendfürsorgerin, die Vorsitzende der Jugendhilfekommission war, welche 1975 die Heimeinweisung der damals minderjährigen Katharina Siebert beschlossen hatte. Sie kennt also ihre Fallgeschichte und war aktiv am damaligen Fürsorgeverfahren beteiligt.

In einigen Formulierungen in den Akten (speziell in der Ankündigung des ersten Hausbesuchs) gibt die alte Jugendfürsorgerin zu erkennen, dass sie Katharina

rina Neubert kennt. Trotzdem lassen sich keine Hinweise finden, dass die „alte Geschichte“ noch einmal aufgegriffen und bearbeitet worden wäre. Die Tabuisierung des Missbrauchs mit ihren Folgen für die Individualisierung und den Persönlichkeitsaufbau setzt sich also fort. Es ist davon auszugehen, dass dieser Sachverhalt die Konstitution einer Vertrauensbeziehung zwischen Sozialarbeiterin und Klientin negativ beeinflusst. Damit erweist sich die sozialpädagogische Kooperationsbeziehung sowohl auf der Wissensebene – dokumentiert durch die mangelhafte Problemdiagnose ohne Genogrammarbeit – als auch auf der Begegnungsebene als eine unprofessionelle.

Wie die 1993 zuerst zuständige Sozialarbeiterin konzentriert sich auch die zweite auf die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. In der Folge erleidet Nico Neubert das, was man eine „Jugendhelferkarriere“ nennt. Sie endet in einem Wechsel von Heimunterbringung, Einzelbetreuung und Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine „Jugendhelferkarriere“ startete ebenfalls sein jüngerer Bruder Marcel. Bei ihm wurde sie jedoch durch die Unterbringung in einer Pflegefamilie erst einmal zum Stillstand gebracht.

Zusammenfassung

Betrachtet man den Fall der Familie Neubert im Zusammenhang, dann fällt zuerst auf, dass die erzieherischen Maßnahmen, denen Katharina Neubert als Jugendliche unterworfen wurde, sich durch einen funktionalen „Geist“ auszeichneten. Sie zielten darauf ab, die fürsorglich zu Betreuende und zu Kontrollierende soweit zu stabilisieren, dass sie ihren sozialen Pflichten nachkommen kann. Darüber hinausgehende therapeutische Angebote fehlten. Damit lassen sich konzeptionell nur ein Rollenmodell von Familie und ein Persönlichkeitsverständnis vereinbaren, das allein auf die soziale Eingliederung abstellt und den Individualisierungsaspekt übersieht bzw. die personale Identität in die „Nische verbannt“.

Dieses Muster setzt sich bei der alten Jugendfürsorgerin nach 1995 fort, indem sie die „Problemgeschichte“ der Mutter weiter tabuisiert und die Heimeinweisung des auffälligen Sohnes unterstützt. Anders strukturiert ist die Intervention der zweiten Bezirkssozialarbeiterin. Sie sieht zwar die Problematik auf der Ebene der Erziehenden, doch handlungsleitend ist das identifizierende „Verstehen“ der Überlastungssituation der Mutter, die zuerst ihren ältesten, danach auch ihren zweitältesten Sohn nicht mehr „im Griff hat“. Auf der Begegnungsebene wird noch ein anderer Sachverhalt seine Wirkung zeigen. Weil Katharina Neubert mit ihren Problemen ziemlich alleine dasteht, ist sie gezwungen, trotz ihrer eigenen Erfahrungen im Jugendamt um Hilfe nachzusuchen. Das ist ein, psychodynamisch betrachtet, dramatischer Vorgang, der sich als entsprechend großer Leidensdruck Ausdruck verschaffen und deshalb für ihre fürsorglichen Gesprächspartnerinnen im Sinne einer „Betroffenheitshermeneutik“ erlebbar wird. Darauf reagiert ein unmittelbarer Hilfeimpuls, der aber die therapeutische Beratung nicht zu einem integralen Bestandteil des sozialpädagogischen Hilfeprozesses macht.

Alle diese Mängel der Fallarbeit gründen insbesondere im Fehlen einer Genogrammanalyse. Denn sie zwingt dazu, die Problemgenese im Erziehungsprozess über mindestens drei Generationen zu verfolgen und sich das gesamte Beziehungsgefüge der Familie vor Augen zu führen. Gemessen am Konzept des Fallverstehens in der Begegnung neigt die erste Jugendfürsorgerin zu einem fast

rigiden rollenförmigen Berufsverständnis, das zur Distanzierung befähigt, aber nicht zu einem adäquaten Problemverständnis. Dagegen betont die zweite Bezirkssozialarbeiterin die Seite der Personalität. Sie hat deshalb Schwierigkeiten mit der notwendigen professionellen Distanz. Ihre Probleme bei der Indikation der richtigen Hilfe resultieren eher aus einer zu großen Nähe.

3.2 Ein Fall von Überlastung des familialen Beziehungsmodells

Die zweite hier zu berichtende Fallgeschichte beginnt im Sommer 2000. Die geschiedene, alleinerziehende Mutter Martina Walden hat mit ihrem 11-jährigen Sohn Christoph massive Erziehungsprobleme und wendet sich – im Erstkontakt – mit der Bitte an den zuständigen Sozialarbeiter, ihren Sohn in ein Heim einzuweisen. Der Mitarbeiter des Jugendamtes ist ursprünglich von Beruf Lehrer und seit 1997, als Quereinsteiger von der Kreisjugendpflege kommend, im Sozialen Dienst tätig. Seine Arbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass er durch persönliche Sonderleistungen versucht, professionelle Defizite auszugleichen.

Die objektiven Daten und das Genogramm der Klientenfamilie

Die Familie Walden wohnt in einer Kleinstadt am Nordhang des Thüringer Waldes. Sie besteht aus der 1960 geborenen Martina Walden geb. Plaue, die Bankkauffrau gelernt hat und zu Beginn der Hilfe arbeitslos war, ihrer ehelichen Tochter Andrea Walden, geb. 1982, die nach ihrem Oberschulabschluss ein sozialpädagogisches Fachhochschulstudium beginnt, und dem 1989 nichtehelich geborenen Sohn Christoph Walden. Im Nachbarhaus wohnt die 1933 geborene und seit 1988 verwitwete Großmutter Lena Plaue.

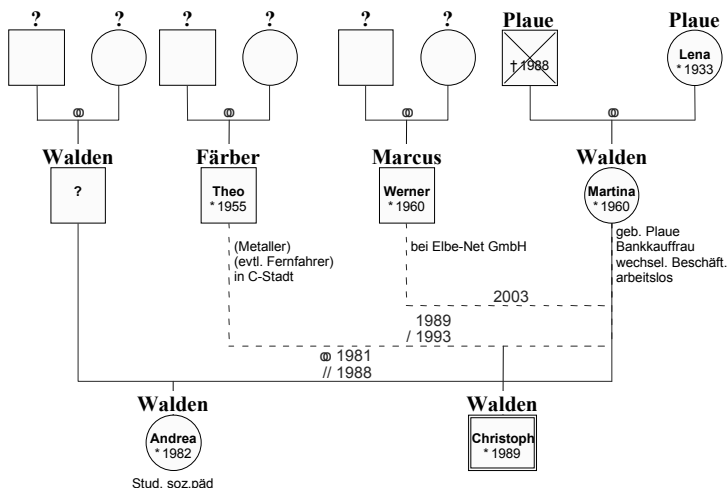


Abbildung 2: Genogramm der Familie Walden

Das abgebildete Genogramm musste von uns zusammengestellt werden, da sich in der Fallakte drei Segmente eines Genogramms fanden, von denen keines das gesamte Familiensystem und die wichtigsten objektiven Daten der Familiengeschichte umfasste. Daraus lässt sich bereits eine erste Hypothese zur Genogrammarbeit ableiten: Der Sozialarbeiter betreibt sie nicht systematisch von Beginn seiner Fallarbeit an, sondern jeweils situativ zum besseren Verständnis einer aktuellen Problemkonstellation.

Klientenprofil aus sozialpädagogischer Sicht und erste Intervention

Im Unterschied zur ersten Fallgeschichte ist bei Familie Walden nicht von einer Unterschichtexistenz auszugehen: Bankkauffrau wird man in einer Kleinstadt nicht ohne ein gewisses soziales Kapital der Familie und nicht ohne eine entsprechende Schulbildung. Des Weiteren hat Martina Walden in ihrer Mutter noch einen Rückhalt. Es sind also in der Familie sowohl milieubedingte als auch personale Ressourcen festzustellen. Doch die personalen Unterstützungspotentiale verweisen auch auf zwei große Defizite: Die nahe Bindung an die eigene Mutter deutet zum einen auf Ablöseprobleme bei Martina Walden hin; zum anderen fällt der eklatante Männermangel im Familiensystem auf, das Christoph Walden keine stabile männliche Bezugsperson zu bieten vermag.

Martina Walden sucht wegen Erziehungsproblemen mit ihrem Sohn Christoph beim zuständigen Jugendamt um Hilfe nach. Mit der Bitte, ihren Sohn in einem Heim unterzubringen, gehört sie laut Aussage des Bezirkssozialarbeiters zu einer Klientengruppe, die das Jugendamt als „Reparaturbetrieb“ für „nicht wie gewünscht funktionierende“ Kinder und Jugendliche oder für ein disharmonisches Familiensystem sehen. Ihr Handeln ist durch ein technisches bzw. sozialtechnokratisches Weltbild motiviert. Anders als bei den Vertretern eines „natürlichen“ Weltbildes handelt es sich nicht um Mitglieder oder Nachfahren der ländlichen Unterschicht mit einer Mentalität naturgegebener Schicksalsergebenheit – die (deswegen) teilweise als Modernisierungsverlierer charakterisiert werden –, sondern um Akteure, die gerade auch mental am Modernisierungsprozess teilnehmen.⁶

Wie reagiert der Bezirkssozialarbeiter auf dieses Ansinnen von Martina Walden? Zuerst einmal deeskalierend, weil er der Meinung ist, eine Heimunterbringung sei „die letzte“ und nicht „die erste“ Maßnahme in der Erziehungshilfe. Auch aufgrund der Lektüre einschlägiger familientherapeutischer Literatur, deren Verständnis auf einer qua Herkunft gegebenen Orientierung an einem bürgerlichen Familienmodell aufruht, ist er sich ein Stück weit der besonderen Beziehungsgestalt der Familie und ihrer Bedeutung im Erziehungsprozess bewusst. Deshalb will er so lange als möglich „in der Familie“ helfen. Er bringt die Mutter im Beratungsgespräch dazu, statt einer stationären Maßnahme eine teilstationäre zu beantragen. Um die Beziehung zwischen Mutter und Sohn zu verbessern, wird unter anderem eine Mutter-Kind-Kur an der Ostsee bewilligt. Denn Martina Walden beklagt – nach der familiären Situation befragt –, dass Christoph immer mehr dazu neige, zu Hause „die Sau rauszulassen“. Ein solcher Beginn der Erziehungshilfe legt als erste Deutung eine Orientierung am konstitutionslogischen Beziehungsmodell der Familie nahe.

Ein zweiter Schwerpunkt der Sozialen Arbeit wird im Fall Christoph Walden die schulische Förderung. Seine Mutter berichtet nämlich, die „Schulpädagogik“

sei wegen der Disziplinlosigkeit von Christoph „so langsam am Ende“. In einem Schreiben der Schule heißt es, dass sich die Situation seit Januar (1999) von Woche zu Woche verschärfe, die Konflikte mit unbeteiligten Schülern und eingreifenden Lehrern oder Erziehern sich häuften und die im Schulgesetz formulierten Erziehungsmaßnahmen „leider alle ohne Erfolg“ angewandt worden seien. Auch schulpsychologische und medizinische Beratung wirkten nur kurzzeitig.

Die Wahl der Erziehungshilfe

Welche Bedeutung die Orientierung am konstitutionslogischen Familienmodell hat und welche das Abstellen auf die Schulschwierigkeiten, muss aus der Interventionsstrategie und den gewählten Hilfeangeboten hervorgehen. Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt das Hilfearrangement, das der Bezirkssozialarbeiter nach dem Antrag auf eine Hilfe zur Erziehung zwischen Sommer 2000 und 2003 organisiert, dann zeigt sich, dass die Kompensation schulischer Defizite an erster Stelle steht. Die problemdiagnostische Frage ist mit der Handlungsmaxime: der Verbleib in der Familie ist so lange zu präferieren, wie es das Kindeswohl erlaubt, gleichsam stillgestellt. Analoges gilt für die Frage nach der Indikation der richtigen Hilfe. Sie wird mit der, zweifellos gut gemeinten und oft nicht unangemessenen, Maxime beantwortet: beginne bei der Erziehungshilfe mit den am wenigsten invasiven Maßnahmen. Mit dem Bestreben, den schulischen Erfolg zu sichern, handelt der Bezirkssozialarbeiter rational im Sinne eines modernen Familienvaters, der um die Bedeutung guter schulischer Abschlüsse weiß. Im Schuljahr 2000/01 wird Christoph Walden in eine Förderschule für Verhaltensauffällige umgeschult und am Schulort in einer Tagesgruppe untergebracht. Die Möglichkeit einer Unterbringung in einer Pflegefamilie wird endgültig verworfen.

Die Verschärfung der Problemsituation

Zuerst scheint das gewählte Hilfearrangement das richtige zu sein. Christoph Walden stabilisiert sich mit Hilfe der Tagesgruppe in der Schule. Nach zwei Jahren, in denen Christoph laut Akte nur einmal in der Familie „auffällig“ wurde, wird er im September 2002 in den Realschulzweig der Regelschule umgeschult. Damit ist das Hauptziel des Hilfeprozesses erreicht. Allerdings hat sich an der familiären Erziehungssituation nichts geändert. Im ersten Halbjahr 2003 überschlagen sich dann die Ereignisse. Im Februar gibt es zwei Anzeigen gegen Christoph Walden. Seine Schwester zeigt ihn wegen Körperverletzung und die Mutter eines Kindes aus der Nachbarschaft wegen Freiheitsberaubung ihres Sohnes an. Im März weigert er sich, die Tagesgruppe weiter zu besuchen, im April meldet die Schule eine „totale Schulverweigerung“. Gleichzeitig kommt es zu einer neuen Anzeige wegen Körperverletzung und Sachbeschädigung. Nach erneuten heftigen Aggressionen in der Familie beantragt die Mutter die Herausnahme ihres Sohnes aus der Familie. Ende April 2003 wird Christoph Walden in einem Heim untergebracht.

Die Maßnahme wird zum Jahresende erfolglos abgebrochen. Es deutet sich in den nächsten beiden Jahren eine „Jugendhelferkarriere“ zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie, Heim und Jugendgerichtshilfe an. In dieser Zeit wurde dem Bezirkssozialarbeiter der Fall entzogen und einer Kollegin übertragen. Bezogen

auf die Handlungsstrategie des Sozialarbeiters bei der Hilfe für Christoph Walden heißt das: Die Zeit der sozialpädagogischen Hilfebemühungen für Christoph Walden ist vorbei. Er hat die vielen Chancen nicht genutzt, jetzt ist er ein Fall für die Jugendgerichtshilfe und die geduldige sozialbürokratische Verwaltung bis zur Volljährigkeit.

Besonderheiten im Diagnose- und Hilfeprozess

Das wirft wieder die Frage nach der angemessenen Problemdiagnose und nach der Indikation der „richtigen Hilfe“ auf. Hinsichtlich einer ersten diagnostischen Einschätzung liegt ein Sonderfall vor, da Christoph Walden von März bis Juli 1999 zur Untersuchung in einer psychiatrischen Landesklinik war. Das dem Sozialarbeiter vorliegende Gutachten kommt zu dem Schluss, dass bei Christoph Walden keine medikamentöse Therapie indiziert sei. *„Relevant scheint vielmehr die therapeutische Verbesserung der sozialen Kompetenz und psychosozialen Anpassung“*. Als Gründe werden im Gutachten vor allem mangelnde Impulskontrolle, aggressives, oppositionell-verweigerndes Verhalten und ein fehlendes Gefahrenbewußtsein angeführt (die Sinnadäquanz dieser Persönlichkeitsmerkmale zu einer kriminellen Karriere sind nicht zu übersehen). Schließlich hebt das Gutachten psychosoziale Belastungen aufgrund einer „abweichenden Elternsituation“ hervor, die für eine sozialpädagogische Diagnostik von besonderem Interesse sein müssten:

„In Gesprächen mit der Mutter wurde deutlich, dass sie die Erinnerungen an den lieblichen Vater Christophs, der sich sehr brutal gegen sie und das Kind verhielt, noch nicht verarbeiten konnte. Unbewusst scheint die Mutter Christoph mit dem Vater zu identifizieren. Von uns empfohlene Hilfsmaßnahmen (Jugendamt/Beratungsstelle) werden von der Mutter abgelehnt. Eine kinderpsychiatrische Weiterbetreuung erscheint dringend indiziert.“

Die im Gutachten indizierte Therapiebedürftigkeit der Mutter legt eine für die Indikation der angemessenen Erziehungshilfe wichtige Konsequenz nahe: Eine Hilfe *in* der Familie erscheint nur sinnvoll und möglich, wenn die sozialpädagogische Arbeit und die kinderpsychiatrische Weiterbetreuung Christophs ergänzt wird durch eine Therapie bzw. durch ein Arbeitsbündnis seiner Mutter mit einer therapeutischen Fachkraft zur Bearbeitung ihrer psychischen Probleme. Diese Bereitschaft zu einem therapeutischen und natürlich auch sozialpädagogischen Arbeitsbündnis – letzteres in Gestalt einer positiven Kooperationsbereitschaft der Familie mit den in der Fallarbeit engagierten Sozialarbeitern und Sozialpädagogen – ist aber nur so etwas wie eine notwendige Bedingung für einen gelingenden Hilfeprozess. Eine weitere wichtige Rolle spielt aus familiensoziologischer Perspektive die Überlegung, ob – und sei es als Folge therapeutischer Anstrengungen – eine strukturierende männliche Person als Partner von Martina Walden in das Familiensystem integriert werden kann, damit Christoph sich mit einer konsequenten, Grenzen setzenden Erziehungsautorität auseinandersetzen muss.

Der Hilfeprozess für Christoph Walden steht in dieser Sichtweise vor einem massiven Zeitproblem, das daraus resultiert, dass zum einen Martina Walden sehr, wenn nicht zu spät, um sozialpädagogische Hilfe nachsucht. Sie zeigt damit ein Verhalten, das in den Jugendämtern für viele Klienten als typisch angesehen wird. Zum anderen bleibt für Erziehungserfolge in der Familie aufgrund des Al-

ters von Christoph Walden nicht viel Zeit: Es geht um den Aufbau einer stabilen Beziehung noch in der Latenzzeit, die in zwei, drei Jahren den Belastungen von Pubertät und beginnender Adoleszenzkrise ausgesetzt sein dürfte. In diesem Kontext wird die Maxime des Bezirkssozialarbeiters, mit möglichst wenig invasiven Maßnahmen den Hilfeprozess zu beginnen, problematisch. Schon aus dem einfachen Grunde, weil der Hilfeprozess nicht mit Maßnahmen der Erziehungshilfe beginnt, sondern der Fall bereits eine längere – für Klienten aus Mittelschichtmilieus nicht untypische – Geschichte therapeutisch-institutioneller Bemühungen hinter sich hat. Dieser weiter gefasste Rückgriff auf die Fallgeschichte relativiert die Frage des Anfangs entscheidend und hebt die unproblematisierte Gültigkeit der angesprochenen Maxime auf.

Die konfigurationsanalytische Überlegung zur sozialisatorischen Interaktionsstruktur insbesondere stellt auch die zweite, den Hilfeprozess strukturierende Maxime: solange als irgend möglich Christoph Walden in seiner Familie zu belassen, in Frage. Die Versorgungskomponente des Rollenmodells von Familie spricht zwar ebenfalls für diese Maxime, denn Christoph wachse nicht unter desolaten, bürgerliche Ordnungs- und Hygienevorstellungen missachtenden Sozialisationsbedingungen auf, sondern sei eher verwöhnt, wie der Bezirkssozialarbeiter in seiner Fallschilderung bemerkt. Schon das familiäre Rollenmodell macht mit seinem Konfigurationsschema aber auf den eklatanten Mangel der väterlichen Bezugsperson aufmerksam. Das mindert die Bedeutung des an sich gut gemeinten Hilfeziels des Erhalts der Ursprungsfamilie als primäres Sozialisationsmilieu erheblich, auch wenn Christoph Walden dadurch das soziale Stigma einer Pflegefamilie oder eines Heimaufenthaltes erspart bliebe. Die kriteriale, am basalen beziehungslogischen Familienmodell orientierte Frage in diesem Kontext lautet deshalb: Wächst Christoph überhaupt in einer Familie auf, die ihren konstitutionslogischen Grundlagen gerecht wird, wenn die leiblichen Väter der beiden Kinder weder im sozialen Alltag, noch über Besuchsregelungen und nicht einmal symbolisch in kommunikativen Akten – es sei denn ausschließlich als abschreckendes Beispiel – präsent sind?

Zusammenfassung

Wenn sich auch in anderen Teilen der Fallschilderung des Bezirkssozialarbeiters oder in der Jugendamtsakte für die letzte Frage keine positive Antwort finden lässt, dann bedeutet das für eine abschließende Betrachtung der Fallstruktur: Ohne eine Aussicht auf Komplettierung der ödipalen Triade, ermöglicht durch eine erfolgreiche Therapie der Mutter, ist die „weiche“ Interventionsstrategie wenig Erfolg versprechend. Die Wahl einer (Spezial-)Pflegefamilie hätte im Sinne einer Indikation der „richtigen Hilfe“ in dem Maße näher gelegen, wie das Problem des abwesenden Vaters (vgl. Hildenbrand 2002) durch die Wahl einer entsprechenden Pflegefamilie zu „lösen“ gewesen wäre. Das Beispiel der Fallgeschichte Walden zeigt weiter, dass die „Anwendung“ eines konstitutionslogischen Familienmodells alleine noch nicht automatisch zur angemessenen Erziehungshilfe führt. Aus ihm die Maßnahme ohne hinreichende diagnostische Befunde abzuleiten führt nur zu einer „Sozialtechnokratie zweiter Ordnung“. An dieser Stelle kommt wieder die Professionalisierungsbedürftigkeit der Sozialen Arbeit ins Spiel, weil sie auf die kriteriale Rolle des Einzelfalls bei der Entscheidung über die adäquate Hilfe aufmerksam macht. Denn gemäß der Logik professionel-

len Handelns ist die Frage der Indikation angemessener Erziehungsmaßnahmen zum Beispiel weder gesinnungsethisch aus einem sozialpolitischen Wertemuster oder sozialtechnokratisch aus einem organisationsgläubigen Gesellschaftsverständnis noch konzeptionell aus den sozialpädagogischen „Moden“ im Bereich der Jugendhilfe hinreichend zu beantworten.

4. Folgerungen für das Verhältnis von Familie und Jugendhilfe

Welche Rückschlüsse lassen die theoretischen Ausführungen und die kontrastierenden Fallrekonstruktionen zweier Klientenfamilien auf die Praxis der Jugendhilfe im Kontext jugendamtlichen Handelns zu? Auf Grund der z.T. spezifisch ostdeutschen, z.T. auch nur lokal bedingten restriktiven Rahmenbedingungen sind von hier aus keine Aussagen über den „Stand der Jugendhilfe“ in Deutschland insgesamt möglich. Über die Strukturprobleme sozialarbeiterischen Handelns in krisenhaften Erziehungsprozessen dagegen sehr wohl. In der ersten Fallgeschichte vor allem fällt in dieser Hinsicht auf, dass die diagnostischen Anstrengungen zur Feststellung des Hilfebedarfs entweder gegenüber dem durch den Klientenkontakt hervorgerufenen Impuls zu spontaner Hilfe oder gegenüber der sozialbehördlichen Zielstellung, Störungen des Alltagslebens durch „auffälliges Verhalten“ zu unterbinden, in den Hintergrund treten. Der Hilfeimpuls ist in beiden untersuchten Fällen – wenn man sie mit psychologischen Kategorien betrachtet – als solcher immer auf einen durch eine Krise hervorgerufenen Symptomdruck bezogen und folgt dem Wunsch, den Klienten in ihrer belasteten, angespannten Befindlichkeit Erleichterung zu verschaffen oder Überlastung zu vermindern. Bleibt der Hilfeprozess solcherart an einer diffusen Klientenbeziehung orientiert, können die Eltern oder Jugendlichen nicht zu einem Partner im sozialpädagogischen Arbeitsbündnis werden. Statt professioneller Hilfe wird eine diffuse, bestenfalls gut gemeinte Hilfe geleistet.

Eltern haben gegenüber der Gesellschaft die Verantwortlichkeit für die Ableistung gesetzlicher Pflichten oder deren Äquivalente durch ihre Kinder zu vertreten. Gelingt es ihnen durch elterliche Autorität im Rahmen ihrer primären, naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis nicht zu verhindern, dass ihre Kinder „sozial auffällig“ werden, „dann müssen sie“, wie Oevermann (1996, S. 171) an einem anspruchsvollen Strukturmodell gelingender Sozialisation orientiert fordert, „in letzter Konsequenz die sozialisatorische bzw. Erziehungskompetenz an die Fürsorgepflicht des Staates abtreten und ihre Kinder staatlicher Vormundschaft überlassen“. Die Hilfebeziehung transformiert sich dann in eine Kontrollbeziehung.

In den skizzierten Fallgeschichten Neubert und Walden zeigt sich des Weiteren in der Jugendhilfe eine ganz andere und relativ neue Problematik: Eltern versuchen ihre psychische Belastung über den Weg einer Herausnahme ihres Kindes aus der Familie zu vermindern. Vor allem der Sozialarbeiter im Fall Walden erkennt intuitiv, dass dieser Wunsch eine „Pervertierung“ der sozialpädagogischen Erziehungshilfe darstellt. Gemessen am konstitutionslogischen Modell von Familie und gelingender Sozialisation können Eltern die besondere Bezie-

hung zu ihren Kindern nicht „kündigen“ oder „stornieren“. Sie können auch nicht einfach im Modus zweckrationalen Handelns ihre eigenen sozialisatorischen Funktionen an die Einrichtungen und Fachkräfte der Jugendhilfe delegieren und diese für Folgen ihres eigenen Versagens haftbar machen. Manifest wird dieser Tatbestand, wenn Christoph Walden in der adoleszenten Krise der Identitätsbildung fragt: Woher komme ich, wer ist mein Vater? Diese Fragen sind primär in der Familie, im konkreten Fall in der Interaktion von Mutter und Sohn gültig zu beantworten, nur mittelbar aber im Rahmen sozialpädagogischer Hilfe.

Ohne sich in der Sozialen Arbeit an einem Konzept von Familie zu orientieren, das die funktionale und die beziehungslogische Seite im Sozialisations- und Erziehungsprozess adäquat wiedergibt, und ohne die Genogrammanalyse als methodisches Diagnoseelement neben das subjektive Verstehen zu stellen, ist aus familiensoziologischer Perspektive heraus nicht zu sehen, wie strukturelle Fortschritte in der sozialpädagogischen Diagnostik und damit im Professionalisierungsprozess der Jugendhilfe erreicht werden können. Die Analyse der Sozialen Arbeit in den beiden Fällen dokumentiert schließlich die Wichtigkeit eines familientherapeutischen Wissens, wie es in einem anderen von uns untersuchten Jugendamt vorzufinden ist. So wird im Fall Walden das konstitutionslogische Beziehungsmodell von Familie zwar zu einer Richtschnur der Hilfestrategie, viel zu wenig berücksichtigt ist aber, dass mit dem Wunsch der Mutter, ihre Sozialisationsaufgaben an die Einrichtungen der Jugendhilfe delegieren zu wollen, das familiäre Beziehungsmuster selbst zum Problem geworden und keine naturwüchsige Ressource im Hilfeprozess darstellt.

Anmerkungen

- 1 Projektleiter: Prof. Dr. Bruno Hildenbrand, Wissenschaftliche Mitarbeiter in der laufenden Bewilligungsphase: PD Dr. Karl Friedrich Bohler, Dr. Anna Engelstädter-Dittmann, Dr. Dorett Funcke und Marcel Schmidt M.A., Wissenschaftliche Hilfskräfte: Anja Schierbaum M.A. und Tobias Franzheld. Das Projekt wird im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Sonderforschungsbereichs 580 „Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Diskontinuität, Tradition und Strukturbildung“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt. Die Untersuchung ist vergleichend angelegt. Wir kooperieren mit je einem Kreisjugendamt in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Thüringen. Der Fall Neubert wurde in der ersten Projektphase von Dr. Claudia Peter bearbeitet. Die Ausführungen in diesem Aufsatz stützen sich auf ihre Vorarbeiten.
- 2 Zum methodologischen Ansatz vgl. Hildenbrand 2005a und Oevermann 2000.
- 3 Vgl. zu einer ersten Orientierung: Bohler/Bieback-Diel 2001.
- 4 Der Begriff des Kindeswohls braucht in diesem Zusammenhang nicht grundsätzlich problematisiert zu werden (vgl. dazu: Nave-Herz 2003), da er bei unseren Analysen als Chiffre für eine manifeste erziehungspraktische Problem- und Krisensituation steht und hauptsächlich seine spezifische Auslegung im Einzelfall interessiert.
- 5 Alle Klientennamen in den Fallstudien sind anonymisiert.
- 6 Generell kann man vermuten, dass die Wahrscheinlichkeit der Übernahme des sozialtechnokratischen Deutungs- und Wertemusters in dem Maße zunimmt, wie der Topos der Machbarkeit zum zentralen Bestandteil des gesellschaftlichen Weltbildes wird, was eher in früh gewerblich entwickelten und industrialisierten Gebieten der Fall sein dürfte; und es dürfte eher Bevölkerungsgruppen betreffen, die aktiv an der technischen Umgestaltung der Lebenswelt beteiligt sind. Im Einklang mit dieser strukturgeneralisi-

sierenden Vermutung wurden die Probleme mit den Folgen eines sozialtechnokratischen Weltbildes in der Erziehungshilfe im Thüringer Jugendamt in den Gesprächen von den Sozialarbeitern selbst angesprochen, während die Mitarbeiterinnen des ASD in Mecklenburg-Vorpommern dieses Problem für die Jugendhilfe erst auf Nachfrage als „in Einzelfällen auch existierend“ erwähnten.

Literatur

- Bohler, K. F. (2005): Fallrekonstruktive Familienhilfe. Ein Forschungsprojekt der Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Genogramm. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Vom Fallverstehen zur richtigen Hilfe, Berlin, S. 107-118.
- Bohler, K. F./Bieback-Diel, L. (2001): Jugendhilfe im ländlichen Sozialraum. Das Beispiel Ostholstein, Münster.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.) (2002): Indikation in der Jugendhilfe. Grundlagen für eine Entscheidungsfindung in Hilfeplanung und Hilfeprozeß, Weinheim/München.
- Garz, D. (2000): „Das Leben stört natürlich ständig“. Qualitativ-biografische Verfahren als Methode der Bildungsforschung. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M., S. 157-178.
- Harnach-Beck, V. (1998): Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme, Weinheim/München.
- Hildenbrand, B. (2002): Der abwesende Vater als strukturelle Herausforderung in der familialen Sozialisation. In: Walter, H. (Hrsg.): Männer als Väter – Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie, Gießen, S. 743-782.
- Hildenbrand, B. (2004): Die Transformation der Jugendhilfe in Ostdeutschland im Kontext von Tradition, Diskontinuität und Strukturbildung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 29, Heft 2, S. 41-59.
- Hildenbrand, B. (2004a): Fallrekonstruktive Familienforschung und Familientherapie: Die Sequenzanalyse in der Genogrammarbeit. In: Familiendynamik. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung 29, Heft 3, S. 257-287.
- Hildenbrand, B. (2005): Einführung in die Genogrammarbeit, Heidelberg.
- Hildenbrand, B. (2005a): Fallrekonstruktive Familienforschung, Opladen (2. Aufl.).
- Mc Goldrick, M./Gerson, R. (1990): Genogramme in der Familienberatung, Bern (1. Aufl.).
- Merchel, J. (2003): „Diagnose“ in der Hilfeplanung: Anforderungen und Problemstellungen. In: Neue Praxis 33, Heft 6, S. 527-542.
- Mollenhauer, K./Uhlendorf, U. (2004): Sozialpädagogische Diagnosen I, Weinheim (4. Aufl.).
- Mollenhauer, K./Uhlendorf, U. (2000): Sozialpädagogische Diagnosen II, Weinheim (2. Aufl.).
- Nave-Herz, R. (2003): Eine historisch-soziologische Analyse zum Begriff Kindeswohl. In: Kaufmann, C. (Hrsg.): Kindeswohl – Eine interdisziplinäre Sicht, Zürich.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt a.M., S. 70-182.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M., S. 48-146.
- Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik.

- In: Kramer, R.-T. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Generationenbeziehungen – Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie, Opladen, S. 78-128.
- Peters, F. (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung, Frankfurt a.M.
- Schraper, Chr. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe, Weinheim.
- Schreiber, W. (2003): Sozialpädagogische Diagnose und Intervention; In: Neue Praxis 33, Heft 6, S. 515-526.
- Uhlendorf, U. (2001): Sozialpädagogische Diagnosen III, Weinheim (2. Aufl.).
- Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (2004): Systemische Therapie als Begegnung, Stuttgart (4. Aufl.).

Claudia Peter

Beziehungskonstellationen zwischen Patienten und Professionellen im organisatorischen Kontext des Krankenhauses – drei Beispiele

Patient-Professional Relationships in the Formal Organisation of the Hospital - Three Cases

Zusammenfassung:

Die vorliegende Studie untersucht an drei Fallbeispielen das Zusammenspiel von Profession und Organisation sowie Patient und Familie. Ausgangspunkt ist die empirische wie theoretische Erkenntnis, dass die Art und Weise, in der Patienten und Professionelle im Krankenhaus miteinander kooperieren, von mehreren Faktoren abhängt: (1) vom Status der Professionellen, (2) von der Konfliktkultur innerhalb der Klinikhierarchie, (3) von der organisatorischen Struktur der Klinik und (4) vom familialen und milieuspezifischen Wissen der Professionellen. Hinsichtlich der Einbeziehung von Familienangehörigen in die Kooperationsbeziehung zwischen Professionellen und Patienten ist festzustellen, dass sich die Einbeziehung bisher eher auf Ausnahmen in einigen Versorgungsbereichen beschränkt, die alleinige Fokussierung auf den Patienten ist dagegen die Regel. Auch in Bereichen wie der Pädiatrie, in der die Familie letztlich konstitutiver Bestandteil von solchen Kooperationsbeziehungen ist, werden die Eltern eher als Störfaktor denn als Partner wahrgenommen. Es fehlt auf Seiten der Gesundheitsprofessi-

Abstract:

Based on three case studies, the present contribution examines the interplay of profession and organization as well as patient and family. Empirical findings and theoretical insights suggest that there are several factors underlying the way patients and professionals cooperate in the hospital: (1) professionals' status, (2) conflict culture in the hospital hierarchy, (3) organizational structure of the hospital and (4) professionals' familiarity with families and social milieu. The inclusion of family members in the patient-professional cooperation is as yet an exceptional feature found in some domains of hospital care, while the focus of care settings in general still is exclusively on the patient. Even in domains such as pediatrics where, after all, the family is a constituent part of these cooperative relationships, parents are seen as a disruptive factor rather than as partners. There is a lack, in the health professions, not only of some basic knowledge, but also and even primarily of a set of organizational routines that would allow for the family to be included in specific care settings.

onen neben den entsprechenden Wissensgrundlagen vor allem aber auch an organisatorischen Handlungsrou­tinen, mit denen die Familie in das Versorgungssetting integriert werden kann.

Schlagworte: Organisation und Profession, Patient und Familie, professionelles Handeln, Krankenhausforschung, Versorgungsforschung, Palliativversorgung, Adipositas, Pädiatrie

Keywords: organization and profession, patient and family, professional action, hospital research, care research, palliative care, adiposity, pediatrics

Ausgangslage und Fragestellung

Will man derzeit Handlungs- und Entscheidungsmuster von Professionellen, die in komplexen Organisationen wie Krankenhäusern tätig sind, untersuchen, dann steht man vor einem theoretischen und methodischen Dilemma: Verschiedene Professionstheorien, bei denen oft genug der Arzt als Prototyp des Professionellen verstanden wird, gehen von einer weitgehenden Autonomie der Profession wie des Professionellen aus. Je nach Bezug zur jeweiligen soziologischen Schule (Strukturfunktionalismus, Systemtheorie, Struktur-/Krisentheorie usw.) beschreiben sie die gesellschaftliche Ausdifferenzierung der Professionen, lassen aber die organisatorische Verflochtenheit des Professionellen vor Ort, die Kontextbedingungen des professionellen Handelns, in der Regel unbeleuchtet. Andererseits hat auch die Organisationssoziologie oft den besonderen Status der Akteure, die in vielen Organisationen eben Professionsangehörige sind, und den institutionellen Auftrag, den die Professionellen wie die Organisationen zu erfüllen haben, in der gegenseitigen Bedingtheit nicht genügend thematisiert. Der Erkenntnis, dass das Spannungsfeld Profession – Organisation – Institution mehr im Zusammenhang betrachtet und theoretisiert werden muss, tragen aktuelle Initiativen in der deutschsprachigen Soziologie Rechnung: Die Organisationssoziologie thematisiert 2005 erstmals die Problematik (vgl. Klatetzki/Tacke 2005), die Professionssoziologie diskutiert die „Kontexte professionellen Handelns“ erstmals im gleichen Jahr (vgl. Pfadenhauer 2005). Interessanterweise wird diese Verflochtenheit zuerst für Felder wie Soziale Arbeit, Wissenschaft, Schule oder Kirche (vgl. Klatetzki/Tacke 2005; Pfadenhauer 2005) beschrieben, während die Gesundheitsprofessionen bisher kaum untersucht wurden. In der letzten aktuellen professionstheoretischen Sammelpublikation zu den therapeutischen Professionen (Bollinger/Gerlach/Pfadenhauer 2005) gibt es gerade mal zwei Beiträge von Vogd und Pfadenhauer dazu. Es ist deshalb zu konstatieren, dass ein erheblicher Bedarf zur Weiterentwicklung und Integration der theoretischen Grundlagen zur Analyse gesundheitsprofessionellen Handelns im Spannungsfeld Profession – Organisation – Institution besteht.

Möchte man nun, wie im vorliegenden Fall eines geplanten Forschungsprojektes der Autorin beabsichtigt, untersuchen, welchen Einfluss Organisation bzw. Institution auf das Handeln professioneller Akteure im Krankenhaus ausübt, dann stößt man auf ein zweites Dilemma: die brachliegende qualitative Methodenentwicklung speziell für gesundheits- oder pflegewissenschaftliche Fragestellungen. Bisher greifen Gesundheits- und Pflegewissenschaftler auf den Methodenkanon der interpretativen Sozialforschung zurück, da es noch keine exklusiv

entwickelten Methoden der Gesundheits- und Pflegeforschung gibt. Meist werden dabei gesprächszentrierte Erhebungsmethoden wie Interviews oder Gruppendiskussionen bevorzugt, während interaktions- oder beobachtungszentrierte Erhebungsmethoden wie (teilnehmende) Beobachtungen, Milieu-/Organisationsstudien, andere Methoden wie Dokumentenanalysen oder biographische Verfahren und elaborierte Auswertungsverfahren wie rekonstruktive Verfahren bisher weniger Anwendung finden. Eine Diskussion um die Gegenstandsangemessenheit der bisher genutzten Methoden hat allerdings noch nicht stattgefunden. Der Grund hierfür ist in der bisher nicht erfolgten Auseinandersetzung mit der methodologischen Selbstverortung zu sehen: Zum einen kann nicht jeder Gesundheits- oder Pflegewissenschaftler aufgrund der bisherigen Ausbildungspraxis auf eine solide Methodenausbildung zurückgreifen, die als Ausgangspunkt für eine eigenständige Auseinandersetzung mit den methodologischen Grundannahmen der eigenen Forschungsaktivitäten dienen könnte. Zum anderen fehlt bisher in der scientific community eine Diskussion um die eigenen, allgemein anerkannten Methoden und Methodologien, über zentrale und allgemeingültige Grundbegriffe und disziplin gründende Paradigmen (Ein Anfang bezüglich der methodischen Selbstthematisierung bildet: Schaeffer/Müller-Mundt 2002).

Wie es aber möglich ist, die methodische Kompetenz, das heißt die Kenntnis und praktische Erfahrung mehrerer (qualitativer) Methoden, zu schärfen und damit die Reichweite der internen Wissensproduktion zu erweitern, sei am Beispiel der teilnehmenden Beobachtung aufgezeigt: Teilnehmende Beobachtung verlangt Fähigkeiten der differenzierten Beobachtung und Deutung des Anderen, die weit über Alltagskompetenzen hinausgehen. Die Ausbildung einer Beobachtungs- und Analysekompetenz, die elaboriertes soziologisches wie fachspezifisches Wissen einschließlich der Selbstbeobachtung/-deutung im Untersuchungsfeld umfasst, ist Voraussetzung für die Möglichkeit, zu nicht trivialen, das heißt zu gehaltvollen und tiefgründigen Analyseergebnissen zu kommen. Da aber Untersuchungsfelder wie das Krankenhaus Handlungsbereiche sind, in denen die Entscheidungen der Akteure oft in hoch codierter, zum Teil nonverbaler Form kommuniziert werden (als Beispiel kann die Kommunikation am OP-Tisch dienen), in denen die professionellen Akteure über ein hoch differenziertes Fachwissen und -handeln verfügen, von denen alle Laien ausgeschlossen sind, ist die Anwendung solcher Verfahren wie teilnehmender Beobachtungen für den Forscher besonders anspruchsvoll. Die Untersuchung in einem solchen Feld kann nur gelingen, wenn der Forscher auch über dieses Fachwissen verfügt (etwa qua Erstausbildung) oder wenn er die Fähigkeit besitzt, sich dieses Fachwissen anzueignen, um damit die feldtypischen Codes entschlüsseln und deuten zu können. Ansonsten bliebe er in der berühmten ethnographischen Falle des eigenen Kulturzentrismus stecken. So anspruchsvoll also die Anforderungen an den Forscher hinsichtlich doppelter oder mehrfacher Kompetenzen sind, die nur durch solide methodische und theoretische Ausbildungen zu erreichen sind, so sehr ist darin auch die Chance einer exquisiten Expertise der Gesundheits- bzw. Pflegewissenschaftler zu sehen. Nach Meinung der Autorin ist deshalb die Ausbildungsfrage besonders prominent für die Selbstpositionierung der Gesundheits- und Pflegewissenschaft: Weder reicht die gute Kenntnis soziologischer Methoden und Theorien noch professions- oder berufstypisches Fach- und Erfahrungswissen allein aus, sondern erst der Rückgriff auf beide Wissensbestände kann eine tragfähige Basis zur Beforschung gesundheits- bzw. pflegewissenschaftlich relevanter Fragestellungen bilden.

Vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen und methodischen Ausgangslage ist es, wie oben schon bemerkt, das Ziel des geplanten Forschungsprojektes, auf das sich dieser Aufsatz bezieht, den Einfluss organisatorischer und institutioneller Kontextbedingungen auf das Handeln von Professionellen am Beispiel des Krankenhauses zu untersuchen. Dieses Forschungsvorhaben, das im Zusammenhang mit einem Habilitationsprojekt entstanden ist, möchte dabei Ergebnisse liefern,

- die zur theoretischen Diskussion über Wechselwirkungen zwischen Profession, Organisation und Institution für das Feld des Krankenhauses/der Krankenversorgung einen Beitrag leisten,
- die die Methodendiskussion beleben, indem mit der exemplarischen Anwendung bisher unterrepräsentierter Methoden wie der teilnehmenden Beobachtung bzw. der Dokumentenanalyse Beispiele vorgelegt werden und darüber hinaus die Kombination mehrerer methodischer Zugänge präferiert wird (siehe dazu weiter unten) und
- die exklusiv für die interaktionsorientierte Krankenhausforschung einen thematischen Beitrag liefern sollen.

Ausgangspunkt der Forschungsfrage waren folgende Beobachtungen, die das Handeln der Gesundheitsprofessionen heute bestimmen:

- die sich in den letzten Jahrzehnten vollziehende Verschiebung der Expertise der Mediziner weg von einer umfassend ausgebildeten, sozial hoch kompetenten Autorität mit exklusivem Heilungswissen zu einem Experten hochkomplexen medizinischen Fachwissens und -könnens, welches aber aufgrund der fehlenden entsprechenden Ausbildung nicht mehr sozial adäquat an die Patienten vermittelt werden kann (bei gleich gebliebener Verantwortlichkeit)
- der enorme medizinische Fortschritt mit neuen Therapiemöglichkeiten in den letzten Jahrzehnten, der durch seine interne Eigendynamik bisherige soziale Praktiken, beispielsweise im Umgang mit Tod und Sterben außer Kraft gesetzt hat, und gleichzeitig aufgrund der hohen Komplexität für Patient und Gesellschaft schwer vermittelbar ist
- die veränderten organisatorischen und institutionellen Kontextbedingungen medizinisch-pflegerischen Handelns durch Ökonomisierungs- und Umstrukturierungsdiskurse, veränderte Macht- und Entscheidungsstrukturen im Versorgungssystem und
- die Auflösung traditioneller ärztlicher und pflegerischer Ethiken.

Aufgrund der oben beschriebenen theoretisch diversen Situation und der unübersichtlich wirkenden Einzelbeobachtungen wird für das Forschungsvorhaben eine induktive Vorgehensweise gewählt, das heißt, das Forschungsvorhaben wird auf der Grundlage empirischer Analysen verfolgt und in einem rekonstruierenden Untersuchungsdesign sukzessive entwickelt. Im Folgenden werden Beispiele aus der Vorstudie vorgestellt, die zur Hypothesengenerierung sowie zur theoretischen und methodischen Sensibilisierung dienen, und zunächst Kooperationsbeziehungen zwischen Gesundheitsprofessionellen, Patienten und deren Angehörigen untersucht hat. Zuerst wurden diejenigen Beispiele von Kooperationen betrachtet, in denen es zum Konflikt gekommen ist, da angenommen wurde, dass die Wechselwirkungen hier besonders gut „sichtbar“ werden.

Theoretischer Rahmen

Da sich die Wechselwirkungen im Spannungsfeld Profession – Organisation – Institution, insbesondere auch der Einfluss organisatorischer und institutioneller Kontextbedingungen auf das Handeln von Professionellen, gleichzeitig auf mehreren Ebenen zeigen bzw. verschiedene Faktoren gleichzeitig beeinflussen, wird die Kooperation zwischen Patienten, Angehörigen und Professionellen im organisatorischen Kontext des Krankenhauses als Konstellation – im ursprünglichen Wortsinne von „constellatio“ – begriffen. Im ursprünglichen Sinne als Begriff der Astronomie bzw. Astrologie meint er die Stellung der Sterne zueinander bzw. noch genauer: die Wirkung einer bestimmten Sternenstellung auf den Menschen. Eher also in diesem Sinne als im Sinne der modernen Konstellationsforschung (Mulsow/Stamm 2005) wird hier das Ensemble von Faktoren und deren Wirkung untersucht. Die folgende Abbildung zeigt die Konstellation als Beziehungsgefüge dieser Faktoren, die die Kooperationsbeziehung zwischen Professionellen/Organisation und Patient/Familie bestimmt.

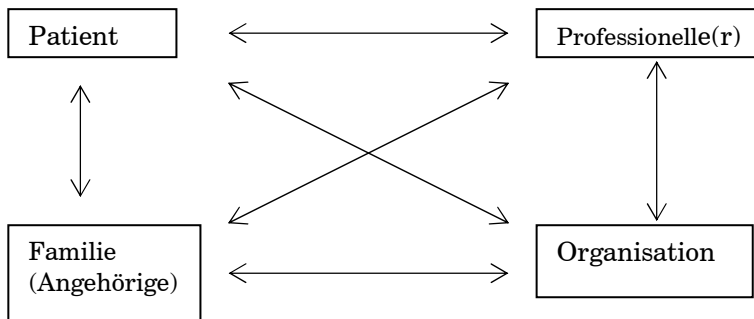


Abbildung 1: Das Zusammenwirken der Faktoren in einer Konstellation

Im Folgenden wird skizziert, mit welchen theoretischen Annahmen diese Faktoren in den folgenden drei Konstellationsbeispielen jeweils analysiert worden sind.

Familiensoziologische Annahmen: Patient und Familie werden entsprechend der strukturalen Familiensoziologie (Allert 1998; Oevermann 2001) als sozialisatorische Einheit verstanden: Der Patient ist Teil eines Familiensystems, d.h. sowohl eines Verwandtschaftssystems, welches hier nicht weiter betrachtet wird, als auch einer Kernfamilie. Dabei ist zu differenzieren, ob der Patient eine erwachsene oder juvenile Person oder ein Kind ist. Je nachdem sind die wichtigsten Angehörigen

- der Ehepartner, wenn das Paar in der nachehelichen Phase ist,
- der Ehepartner und die zu Hause lebenden Kinder (in der elterlichen Phase) oder
- bei einem Kind die Eltern und in Abschwächung die zu Hause lebenden Geschwister.

Als Teil einer solchen „Struktur sozialisatorischer Interaktion“ (Allert 1998; Oevermann 2001) ist der Patient ein „bezogen autonomes Individuum“ (Stierlin et al. 1977), dessen Familie auch seine Krankheitserlebnisse sozialisatorisch verhandelt. Ist ein Patient wie im ersten Fall unheilbar erkrankt, dann betrifft das die ganze Familie. Ist ein Kind erkrankt, wie im zweiten und dritten Fall, dann steht die Genesung auch in der elterlichen Fürsorge. Trotz der grundsätzlichen Egalität der Familienmitglieder, die durch die familialen Strukturmerkmale (Oevermann 2001) konstituiert wird – wobei sich Eltern und Kinder im Autonomiegrad grundsätzlich unterscheiden – besteht bei Krankheitsereignissen eine Asymmetrie zwischen den Familienmitgliedern darin, dass nur *dieses* Familienmitglied erkrankt ist. Besonders relevant wird diese Tatsache dann, wenn unheilbare oder stigmatisierende Erkrankungen auftreten, die das Leben bzw. das Lebensende des einen betreffen, aber Wirkung auf alle Familienmitglieder haben.

Professionstheoretische Annahmen: Unter Professionellen¹ werden hier die Akteure verstanden, die qua Ausbildung über eine gesundheitsprofessionelle Expertise verfügen, wie zum Beispiel Mediziner, Pflegende, Psychologen, Ernährungswissenschaftler, Musiktherapeuten usw., denen deshalb von Seiten des Krankenversorgungssystems eine Versorgungsaufgabe übertragen wird. Der professionstheoretische Bezugsrahmen bei der Analyse der Interaktionen zwischen dem Professionellen und dem Patienten orientiert sich an der Professionalisierungstheorie von Oevermann (1996), indem

- reziproke Perspektivenübernahme und
- stellvertretende Deutung,
- vermittelte Nähe-Distanz-Regulierung sowie
- exklusive Fachexpertise bei den Professionellen (als typische Kernkompetenz der jeweiligen Profession)

als konstitutive Bedingungen einer Kooperationsbeziehung zwischen Patienten (sowie den Angehörigen) und Professionellen angenommen werden; das Fallverstehen als Fallstruktur ermittelnde hermeneutische Arbeitsweise wird aber nicht für die analytische Arbeit des Professionellen als Maßstab in der Diskussion der folgenden Beispiele genommen. Hieraus ergibt sich, dass eine Kooperationsbeziehung nicht als gleichberechtigte Beziehung zu verstehen ist, sondern vielmehr als asymmetrische Beziehung – allerdings mit dem Ziel der Kooperation, die sich durch eine unterschiedliche Verteilung von fachlichem Wissen, Verantwortlichkeit und Definitions- sowie Entscheidungsmacht auszeichnet (vgl. auch Siegrist 1988, S. 225ff). Das Konzept des Fallverstehens im Sinne dieser Professionalisierungstheorie wird aber nicht an sich der Analyse dieser Beziehungen zugrunde gelegt, sondern nur der Maßstab einer gelingenden Kooperation, in der die Akteure andauernd und produktiv zusammenarbeiten.

Organisationssoziologische Annahmen: Die analytischen Betrachtungen der organisatorischen Wirkungsfaktoren werden einerseits durch die frühe Organisationstheorie Luhmanns (1999) und andererseits durch die Theorie der Kollegialität von Lazega (2005) geleitet. Der generellen Annahme folgend, dass das Krankenhaus eine formale Organisation ist, bei der die Professionellen als Organisationsmitglieder über formale Regeln (und nicht als Professionelle nach dem Prinzip der Assoziation) integriert werden, wird mit Lazega die Strategie dieser professionellen Akteure innerhalb der Formalorganisation genauer beobachtet. Nach ihm sind diese Organisationen soziale Systeme, in denen in kollegialer und um den Status konkurrierender Form die einzelnen Professionellen soziale Nischen

schaffen, besetzen und sie gegebenenfalls untereinander austauschen. Diesen transformatorischen Austauschmechanismen als temporäre Lösungen für typische Organisationsprobleme ist deshalb in der Analyse große Aufmerksamkeit beizumessen.

Methodisches Vorgehen

Wie oben schon beschrieben, dient die Vorstudie als explorativer Zugang zur Empirie und zur theoretischen Sensibilisierung. Es wurden daher bewusst unterschiedliche Settings (Rehaklinik, zwei Kinderkliniken) mit unterschiedlichen Gesundheitsprofessionellen (Ärzte, Ernährungsberaterin) bzw. Patienten mit verschiedenartigen Krankheitsproblematiken (Krebserkrankung in Palliativsituation, juvenile Adipositas, Risikogeburt) ausgewählt. Nicht zuletzt wurde auch mit dem methodischen Zugriff experimentiert: Es wurden sehr verschiedene Datenmaterialien genutzt, um jeweils den methodischen Zugang variieren zu können, d.h. um mehr als einen Zugriff pro Fall zu haben und um unter den Fällen die Zugriffsart variieren zu können.

	Material	Auswertung
Fall 1	<p>Video (des Beratungsgesprächs)</p> <p>Krankenakte</p> <p>Offizielle Klinikdokumente</p> <p>Klinikarchitektur/-gliederung (teilnehmende Beobachtung/ Begehung)</p>	<p>Trennung von Sprache und Bild; getrennte sequentielle Analyse des Transkriptes und der Körpersprache (Video stumm geschaltet)</p> <p>Objektiv hermeneutische Analyse der „objektiven Daten“ des Krankheitsverlaufs und der Sozialdaten des Patienten*</p> <p>Rekonstruktion der Selbstrepräsentation der Klinik und Machthierarchie</p> <p>Differenz: Fallstruktur architektonisches Grundkonzept - Fallstruktur der gestalteten Einrichtung der architektonischen Grundstruktur durch das Klinikpersonal</p>
Fall 2	<p>Beobachtungsprotokoll (von teilnehmender Beobachtung)</p> <p>Krankenakte</p> <p>Berufsbiographisches Interview (mit Ärztin)</p>	<p>Rekonstruktion der Interaktionsdynamik des Arztgesprächs und des Konflikthaltendes Gesprächs</p> <p>Objektiv hermeneutische Analyse der „objektiven Daten“ des Krankheitsverlaufs*</p> <p>Selbstverständnis der Professionellen als Ärztin und Initiatorin der Sprechstunde in dieser Klinik</p>

Fall 3	Ärztliches Gesprächsprotokoll (aus Krankenakte)	Objektiv hermeneutische Sequenzanalyse des Protokolls
	Informelle Informationen (während des Feldaufenthaltes)	Rekonstruktion der Konfliktlinien zwischen den einzelnen ärztlichen Professionellen dieser Klinik

Tabelle 1: Methodische Zugänge und Auswertungsverfahren der Fälle in der Vorstudie (Teil konflikthafte Kooperationsbeziehungen)

* Die objektiv hermeneutische Deutung der Krankheitssymptome und des -verlaufs erfolgte entsprechend des Prozederes, das in einer früheren Arbeit (Peter 2006) entwickelt wurde und sich an Scheid (1999) orientiert hat.

Die gesamte Studie ist als multimethodisch angelegte Studie geplant, bei der die einzelnen Fälle jeweils mit mehreren methodischen Zugängen, wie in Tab. 1 dargestellt, erhoben und ausgewertet werden und die Generalisierung mit Hilfe der Grounded Theory organisiert wird: Diese Arbeitsweise wurde schon in einer früheren Arbeit erprobt (Peter 2006, S. 74-79) und wird für dieses Forschungsvorhaben entsprechend modifiziert.

Empirischer Teil

Eine ausführliche Darstellung aller Ergebnisse dieser drei Falluntersuchungen ist an dieser Stelle nicht möglich. Im folgenden Kapitel werden deshalb die Einzelfälle in gekürzter, auf das Wesentliche der Fragestellung bezogener Form erläutert. Dabei werden die Kooperationsbeziehungen zwischen den Akteuren nur soweit dargestellt, dass die Bedeutung der organisatorischen Verflochtenheit der Professionellen und ihre Auswirkungen auf die Kooperationsbeziehungen gezeigt werden können.

Im ersten Fall liegt der Konflikt auf der Ebene der Professionen innerhalb der Organisation: Die Unabhängigkeit einer Profession von der anderen ist zu wenig gewährleistet und damit die eigene Expertise und Entscheidungsfreiheit zu wenig einsichtig. Im zweiten und dritten Fall artikuliert sich der Konflikt – bei zumindest teilweise organisatorischem Hintergrund – auf der Ebene der Kooperationsbeziehung zwischen Patienten bzw. Angehörigen und Professionellem. Während sich im zweiten Beispiel die Beziehung zum Patienten nur wenig erfolgreich entwickelt, scheitert sie deswegen im dritten Fall gänzlich. Alle Akteure sind anonymisiert dargestellt.

Mit den ausgewählten Beispielen werden jeweils alle Relationen zwischen den Faktoren entsprechend der obigen Abbildung beleuchtet – sie sollen als typische Beispiele gelten, sind aber nicht systematisch kontrastiert. Sie beanspruchen deshalb nicht, das Feld vollständig abdecken oder die Frage professioneller Kooperationsbeziehungen in der Organisation Krankenhaus umfassend darstellen zu können. Dennoch haben sie für aktuelle Fragen der Arbeit von Professionellen in Organisationen heuristischen Wert und dienen dazu, weitere Hypothesen zur theoretischen Weiterentwicklung zu entwerfen sowie die Aufmerksamkeit stärker auf jene Tendenzen in der gegenwärtigen Praxis zu richten.

Fall 1: Ernährungsberatung in einer Reha-Klinik

Erkenntnisinteresse: Das erste Beispiel einer Ernährungsberatung in einer Reha-Klinik zeigt

- für die Kooperationsbeziehung zwischen Patienten und Professionellen, dass
 - o die Professionelle auf den Patienten fixiert bleibt und
 - o nur auf Intervention des Patienten die Familie miteinbezogen wird;
- für den Status der Professionellen innerhalb der Organisation, dass
 - o aufgrund des niedrigen Status der Professionellen den Interaktionen mit dem Patienten mehr Gewicht und Gestaltungsmöglichkeiten zukommen.

Der „Fall“: Klaus Werner, ein 72 Jahre alter Patient, ist zur Anschlussheilbehandlung in einer Reha-Klinik, die auf Krebserkrankungen spezialisiert ist. Er leidet an einem primär metastasierenden Prostata-Carcinom, welches mit einer palliativen Hormontherapie behandelt wird. Als Folge dieser Hormonbehandlung hat er in kürzester Zeit erheblich, ca. 10 kg, an Gewicht zugenommen, womit er als adipös, d.h. sehr übergewichtig, bezeichnet werden kann.

Bei der Untersuchung durch den aufnehmenden Arzt wird festgestellt, dass Herr Werner erhöhte Blutharnsäurewerte hat und damit bei ihm die Gefahr besteht, eine Gicht zu entwickeln. Diese Diagnose soll ihm nach Absprache im professionellen Team durch die Ernährungsberaterin mitgeteilt werden, die ihn gleichzeitig dazu diätetisch beraten soll.

Analyse der Kooperationsbeziehung

Patient und Professionelle

Während des Klinikaufenthaltes wird der Patient informiert, dass er sich bei der Ernährungsberaterin melden soll. Herr Werner kommt zum vereinbarten, zentral geplanten Termin in ihr Büro. Gleich nach der Begrüßung und der Frage nach dem Befinden fängt der Patient im Hinsetzen schon an, über sein lästiges Übergewicht zu klagen. Er geht offenbar von der Annahme aus, dass er deswegen zur Ernährungsberaterin kommen sollte. Die Ernährungsberaterin nimmt diese Thematik auf, indem sie ihn zunächst nach seinen körperlichen Aktivitäten befragt: Er sei früher sehr gern mit seiner Frau und Freunden gewandert, sei aber aufgrund des Übergewichts heute sehr eingeschränkt. Dass er dieses Hobby und das Schwimmen aufgeben musste, bedauert er sehr. Die Beraterin fragt ihn als nächstes zu seinen Essgewohnheiten und zu seiner Gewichtsentwicklung während des Klinikaufenthalts. Daran anschließend führt sie nochmals aus, dass seine Gewichtszunahme auf die hormonelle Behandlung zurück zu führen sei. Nach der Beteuerung des Patienten, trotzdem alles für eine mögliche Gewichtsreduktion tun zu wollen, lenkt sie bei dem Stichwort „Fleisch“ auf ein neues Thema im Beratungsgespräch.

Patient: Jaja, die Ernährung schon alleine ich meine ich bin nicht einer der meinetwegen jeden Tag einen Schnitzel auf dem Tisch haben will um Gottes Willen ich meine das das will ich der Frau gar nicht zumuten das sage ich ganz offen und ehrlich

und ich bin auch kein / ich ess' an und für sich gar nicht mehr so gerne Fleisch (zögerlich) also gar nicht.

Beraterin: Da sind wir ja auch so ein bisschen beim eigentlichen Thema. Doktor Lambert hat Sie nämlich nicht wegen des Übergewichts zu mir geschickt wie Sie erst gedacht haben sondern weil Sie hier als am ersten Tag Blut abgenommen worden ist etwas erhöhte Harnsäurewerte haben. Haben Sie davon irgendwann schon mal was gehört?? (Patient schüttelt den Kopf) Nein ...

In diesem ersten Beratungsgespräch zwischen den beiden entwickelt sich schnell eine vertrauensvolle Basis: der Patient kommt aufgeschlossen zu der Beraterin, hat ein eigenes Anliegen und beantwortet bereitwillig alle Fragen der Beraterin. Die Beraterin bemerkt und respektiert dieses eigene Anliegen des Patienten und geht zunächst darauf ein, indem sie ihn nach den möglichen Ressourcen Bewegung und Essgewohnheiten fragt, klärt ihn aber auch über die Ätiologie der Adipositas nochmals auf. Bis dahin ist das Gespräch sehr an den Bedürfnissen des Patienten orientiert: er kann sich ausführlich äußern und bekommt individuell zugeschnittene Erläuterungen. Hinsichtlich des Gesprächsverlaufs wurde bis dahin keine explizite Fragestellung herausgearbeitet, das Fallverstehen der Beraterin bleibt – im Sinne von Oevermanns Professionalisierungstheorie (vgl. Oevermann 1996) – diffus und somit auch der eigene therapeutische Auftrag; nur die klare Orientierung an ernährungswissenschaftlichen Paradigmen ist erkennbar.

Mit der Möglichkeit, nun den Auftrag zu erfüllen, der der Ernährungsberaterin von Seiten des therapeutischen Teams übertragen wurde, lenkt sie von der ersten Thematik (der Adipositas) ab und auf das Thema der Gichtgefahr hin. Nun verkündet und erläutert sie dem Patienten die neue Diagnose und erfüllt damit ihren Auftrag von Seiten der Organisation. Die Sachverhalte, was Harnsäure mit Gicht zu tun hat und welche Lebensmittel harnsäurearm sind, sind für den Patienten absolut neu. Die Beraterin erklärt ruhig und ausführlich; auch, dass sich eine harnsäurearme Diät gut damit verbinden ließe, auf den Energiewert der Ernährung zu achten. Als es darum geht, die einzelnen Nahrungsmittel durchzudeklinieren, äußert der Patient immer wieder, dass es jetzt wichtig wäre, dass auch seine Frau das alles mit hören würde, da sie zu Hause kocht. Am Ende dieses ersten Gesprächs vereinbaren die beiden, ein weiteres Gespräch zur harnsäurearmen Diät folgen zu lassen, bei der die Ehefrau mit dabei sein soll, was die Ernährungsberaterin auch aktenkundig vermerkt.

Obgleich der flüssige Gesprächsverlauf sehr der Aufgeschlossenheit des Patienten mit zu verdanken ist und nicht sehr von der Beraterin gelenkt wird, so ist es doch im Wesentlichen ein Beratungsgespräch, welches um die Belange des Patienten kreist. Die Beraterin bleibt aber entsprechend ihres professionellen Selbstverständnisses auf den Patienten fixiert, d.h. darauf dem Patienten ernährungswissenschaftliches und diätetisches Wissen zu vermitteln und zu erläutern. Die alltagspraktische Umsetzung in Ernährungsgewohnheiten bzw. Integration in den familialen Alltag versteht sie nicht mehr als Teil ihres professionellen Auftrags. In ihrem aufklärerischen und intervenierenden Selbstverständnis ist sie auf den Patienten und auf körperliche Vorgänge fixiert, soziale Rahmenbedingungen körperlicher Vorgänge und insbesondere die Palliativsituation ihres Patienten bleiben von ihr unreflektiert.

Ist die Situation von Patienten durch derartige existentielle Ereignisse wie unheilbare oder lebenslimitierende Erkrankungen geprägt, dann ist jede professionelle Beziehung (im Versorgungssetting) thematisch davon berührt. Im vorliegenden Fall wird der Patient kurativ wegen seiner Krebserkrankung behandelt, auch die sekundäre Adipositas ist Ziel professioneller Interventionen, aber die psychosoziale Auseinandersetzung mit der Diagnosestellung einer lebenslimitierenden Erkrankung wird von den Professionellen nicht angesprochen. Diese im Kern emotionale, weil existentielle Tatsache bleibt von den Professionellen ausgespart, wenn nicht gar tabuisiert.

Hierzu eine kurze professionstheoretische Erläuterung: Für die Beschreibung der emotionalen Anteile in der therapeutischen Beziehung, das heißt, des Beziehungsaspektes des Fallverstehens in der Therapie, hat Oevermann (1996) das Modell des Übertragungs- und Gegenübertragungsmodus aus der Psychoanalyse übernommen, der aber wesentlich ein analytischer und nicht-affektiver Modus ist. Welter-Enderlin/Hildenbrand (2004) haben gerade diesen nicht-affektiven, an der Abstinenzregel orientierten Beziehungsaspekt im Kontext therapeutischer Beziehungen hinterfragt und als Alternative das Modell des „Fallverstehens in der Begegnung“ entworfen. Betrachtet man das vorliegende Beispiel mit diesem Modell, dann fehlt in den Interaktionen der Ernährungsberaterin der thematische und affektive Bezug zur lebenslimitierenden Situation des Patienten, d.h. der Begegnungsaspekt in der therapeutischen Beziehung, gänzlich.

Patient und Organisation/Familie und Organisation/Patient und Familie

Der Patient steht noch im unmittelbaren Eindruck der Verkündung des einschneidenden Lebensereignisses, dass er an einer unheilbaren Krebserkrankung leidet. Innerhalb kürzester Zeit hat er Diagnosestellung, Krankenhauseinweisung, Operation, Entlassung und Kur an sich erfahren müssen. Viele Fragen sind noch nicht laut gestellt worden oder können nicht beantwortet werden, für ihn und seine Ehefrau ist es offen, wie es weiter geht.

Auf ein langes und bisher gesundes Leben zurückblickend, in dem Herr Werner den Klinikalltag noch nicht von innen kennen gelernt hatte, wird er nun damit konfrontiert. Er steht nicht nur vor der biographischen Aufgabe, sich mit seiner Situation auseinanderzusetzen, sondern er muss sich auch wiederholt in immer neue Klinikrhythmen und -regeln eingewöhnen.

Obwohl diese Klinik aufgrund ihrer Spezialisierung viele Patienten in einer Palliativsituation hat, findet dies keine Berücksichtigung bei der Organisation der Versorgung.

Ein Patient befindet sich dann in einer Palliativsituation, wenn er unheilbar krank ist und die Versorgung nicht mehr nur auf Heilung oder Linderung ausgerichtet sein kann. Kurative oder rehabilitative Maßnahmen sollten nun mit schmerzlindernden Maßnahmen kombiniert werden. Außerdem steht für den Patienten die Auseinandersetzung mit dem eigenen Sterben und die Vorbereitung an. Wie dieser Prozess für den Patienten und seine Angehörigen verlaufen soll, muss zumindest thematisiert werden, unabhängig davon, ob der Patient diesen Prozess mit oder ohne professionelle Begleitung wünscht. Entsprechende Versuche, dies auch im medizinischen Versorgungssystem zu etablieren, zeigen folgende Begrifflichkeiten an: Palliativmedizin, Palliative Care, Terminal Care, End-of-Life Care, Hospice Care (vgl. Ewers/Schaeffer 2005, S. 10-12).

Die Versorgung in dieser Klinik bleibt auf die Organisation der rehabilitativen Maßnahmen beschränkt, die grundsätzlich am medizinischen Paradigma der Heilung bzw. Linderung (bei chronischen Krankheiten) orientiert sind. Weder im

therapeutischen Team der Klinik, das sich aus Ärzten, der Ernährungsberaterin und Psychologinnen zusammensetzt und auch gemeinsame Fallbesprechungen durchführt, wird der Situation solcher Patienten Rechnung getragen, noch ist es fester Bestandteil der einzelnen professionellen Kooperationsbeziehungen. Fragen, ob Patienten in Palliativsituationen anders beraten oder behandelt werden sollten oder ob deren Beratung und Behandlung prinzipiell anders gewichtet werden sollte, stellt sich das therapeutische Team nicht. Thematisch wird diese besondere Lebenssituation erst, wenn der Patient sie zur Sprache bringt. Enge Familienmitglieder, wie die Ehepartner, werden nicht einbezogen (vgl. auch Haslbeck/Schaeffer 2006). Auf diese Art bleiben die familialen Beziehungen ihrer Patienten für die Professionellen ebenso eine „Black Box“, die nicht systematisch in den Versorgungsprozess einbezogen werden. Die Professionellen dieser Klinik bleiben auf ein enges, rehabilitiv ausgerichtetes Versorgungsverständnis beschränkt, so dass sie dadurch nichts über die Bewältigung der Unheilbarkeit ihrer Patienten erfahren. Auch hier bestätigt sich erneut, dass Sterben als Tabu in medizinischen Versorgungseinrichtungen verhandelt wird (vgl. Ariès 1982, S. 736-760; Glaser/Strauss 1974).

Professionelle und Organisation

Der offizielle Status, der der Ernährungsberaterin in dieser Reha-Klinik zukommt, ist unter anderem an der Position, die sie im Organigramm der Klinik hat, an dem Ort ihres Büros innerhalb des Klinikgebäudes und an ihrer Einbindung in die multidisziplinären Fallbesprechungen abzuleiten. Weitere Daten, wie die Zusammenarbeit mit anderen Professionellen, z.B. innerhalb der Fallbesprechungen bzw. in direkten Absprachen mit den Ärzten, wären ebenfalls hinsichtlich der personalisierten Stellung der Ernährungsberaterin aufschlussreich gewesen, standen aber, da keine teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde, nicht zur Verfügung.

Die Ernährungsberaterin, in diesem Fall eine an der Universität ausgebildete Ernährungswissenschaftlerin, rangiert in dem Organigramm in der Hierarchie der Professionellen dieser Reha-Klinik hinter den Ärzten und Psychologen neben den Physiotherapeuten. Dieses Organigramm war mit der Planung dieser Reha-Klinik, die erst seit 5 Jahren besteht, als offizielle Organisationsstruktur konzipiert worden. Aus ihm wird ersichtlich, dass nur den Psychologen als zweite Berufsgruppe neben den Ärzten eigenverantwortliche Handlungs- und Entscheidungsbereiche zugestanden werden. Alle anderen Berufsgruppen sind direkt den Ärzten, in diesem Fall einer Oberärztin, unterstellt. Insofern man das Organigramm als Zuweisung von Handlungs- und Entscheidungsverantwortlichkeiten sowie von hierarchischen Über- und Unterordnungen versteht, ist die Ernährungsberaterin gleichrangig mit der nicht-universitär ausgebildeten Berufsgruppe der Physiotherapeuten den Medizinerinnen direkt untergeordnet, ohne aber eigene Handlungs- und Entscheidungsbereiche im Vergleich zu den Psychologen zugestanden bekommen zu haben.

Zur Verortung innerhalb des Klinikgebäudes: Im Erdgeschoss der Klinik befinden sich die Aufenthaltshalle mit der zentralen Terminplanung, der Speisesaal, die Küche und der Schulungsraum. In den oberen Etagen sind die Stationen mit den Krankenzimmern und jeweils einem Arzt- und Schwesternzimmer. Die Funktionsräume dieser Klinik sind im Keller. In ihnen finden bestimmte Behandlungen statt: die Physiotherapeutin führt dort ihre Behandlungen durch, die Psychologin und die Ernährungsberaterin führen jeweils in ihren Büros ihre

Beratungsgespräche. Damit liegen diese Räume maximal von den Krankenzimmern entfernt. Die Lage der Funktionsräume im Keller ist aber auch deshalb ungewöhnlich, weil sich traditionell im Keller der Krankenhäuser die Leichenkammer befindet.

Die Ernährungsberaterin erledigt in dem Büro ihre Büroarbeiten, Recherchen für die einzelnen Patienten und hält ihre Beratungen. Die Schulungen der Patienten(gruppen) zu einzelnen Ernährungsthemen finden im zentralen Schulungsraum statt. Die Patienten haben einen langen Weg bis in diesen Teil des Gebäudes, in dem die Funktionsräume sind, zurückzulegen.

Für die Ernährungsberaterin und die anderen Gesundheitsprofessionen scheint die dezentrale Lage der Büros sinnbildlich zu sein: Sie sind wie abgeschnitten, sowohl hinsichtlich des „kurzen Weges“ zu den Ärzten, als auch hinsichtlich des Geschehens auf den Stationen – im Gegensatz zur personellen und räumlichen Präsenz der Mediziner im Zentrum sind die anderen Gesundheitsprofessionen an den Rand der Klinik gelegt.

Die Zusammenarbeit mit den anderen Professionellen, insbesondere mit den Ärzten, ist wie folgt geregelt: Die Inhalte der Ernährungsberatung(en) werden vom aufnehmenden Arzt bzw. von der Oberärztin festgelegt und an die Ernährungsberaterin weitergeleitet. Das kann in schriftlicher Form innerhalb der Krankenakte und über eine zentrale Terminplanung erfolgen oder mündlich, z.B. bei den multidisziplinären Fallbesprechungen. Stellt die Ernährungsberaterin andere oder weitere Gründe für eine Ernährungsberatung fest, dann ist sie den Ärzten gegenüber rücksprachepflichtig bzw. kann diese Problematiken erst nach einer gemeinsamen multidisziplinären Fallkonferenz mit weiteren Beratungen angehen.

Aus diesen drei Daten kann man schlussfolgern, dass die Ernährungsberatung eine untergeordnete Rolle unter den Professionen spielt, die ihrer großen Relevanz für einige Krankheitsbilder der Patienten dieser Klinik, z.B. bei Magen- oder Darmkrebs, nicht gerecht wird. Obwohl inzwischen eine universitäre Ausbildung, die eigene Wissensbestände und -kompetenzen neben dem medizinischen Wissen behauptet, scheint sich bei der Planung und der Umsetzung der Klinikstrukturen noch ein veraltetes Verständnis von Ernährungsberatung als Diätassistentenz, d.h. als dem Mediziner assistierende Tätigkeit, durchgesetzt zu haben. Für die Tätigkeit der Ernährungsberaterin bedeutet das, dass sie insbesondere bei aus ihrer Expertise suboptimalen Beratungsaufträgen, die ihr zugeteilt werden, lange Aushandlungsprozeduren mit den anderen Professionellen hat, durch die die Beratungszyklen der einzelnen Patienten oft „krumm“ verlaufen. Gerade weil ihr Status als Professionelle in dieser Klinik noch unterschätzt ist und sie ihn jeweils bei jedem Patienten von neuem aushandeln muss, kommt den Interaktionen mit den Patienten ein umso größeres Gewicht zu: Sie werden in die Weisungsgebundenheit der Beraterin gegenüber den Ärzten eingeweiht, also zum Mitwisser der Klinikhierarchie. Zudem potenziert sich dadurch die Anzahl der Beratungen, die die Beraterin den Ärzten „abtrotzt“, womit sich der Patientenkontakt gerade dadurch intensiviert. Die Beraterin handelt aus einer Nische heraus mit der Strategie einer Statusschwächeren (vgl. Lazega 2005, S. 221-251).

Fazit: Familie und Profession

Für die Frage, ob und in welcher Art die Profession(en) im ersten Fall die Kooperation auf die Familie, d.h. auf die Angehörigen, ausgeweitet haben, lässt sich folgendes festhalten: Von keiner der Gesundheitsprofessionen dieser Klinik wird

die Familie an sich mit einbezogen. Dass die Ehefrau doch zu einem bestimmten Zeitpunkt des Klinikaufenthaltes ihres Mannes in Beratungsgespräche integriert wird, ist letztendlich der statusschwachen Position der Ernährungsberaterin geschuldet, die – Glück im Unglück – aufgrund ihrer unterschätzten Arbeit mehr Gestaltungsfreiräume in der Arbeit mit den Patienten hat.

Fall 2: Ambulante Adipositas-Sprechstunde an einer Kinderklinik

Erkenntnisinteresse: Am nun folgenden Beispiel einer ambulanten Adipositas-Sprechstunde in einer Kinderklinik soll gezeigt werden

- für die Kooperationsbeziehung zwischen Patienten und Professionellen, dass
 - o der Professionelle in seinem Behandlungsziel auf den Patienten fixiert bleibt und
 - o auch nach Insistieren durch die Mutter die familiäre Problem-sicht nicht berücksichtigt wird;
- für den Status des Professionellen innerhalb der Organisation, dass der hohe und autokratische Status des Professionellen verhindert, alternative Deutungsmuster, z.B. der Familie, zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen, womit die Entfaltung gelingender Interaktionen, d.h. eine produktive Kooperation mit der Familie, verhindert wird.

Der „Fall“: Annette und ihre Mutter besuchen seit über zwei Jahren mehrmals im Jahr die ambulante Sprechstunde zur Adipositas der Kinderklinik. Begonnen hat dieser regelmäßige Besuch mit einer Einweisung in diese Klinik, als Annette 11 Jahre alt war. Damals sollte sie sich einer mehrtägigen stationären Adipositasdiagnostik unterziehen. Neben ihrem erheblichen Übergewicht ist damals bei ihr vor allem ein behandlungspflichtiger Bluthochdruck festgestellt worden. An ihrer Gewichtsentwicklung hat sich während der gesamten Behandlungszeit nicht viel geändert, auch heute ist sie noch erheblich übergewichtig und der Bluthochdruck muss medikamentös behandelt werden.

Annette und ihre Mutter werden diesmal von dem jungen Kinderarzt Dr. Lenke empfangen, der sich die Sprechstunde seit einiger Zeit mit einer älteren Ärztin, Frau Dr. Döring, teilt. Sie hatte die Sprechstunde vor Jahren an dieser Klinik etabliert und Annette damals als Patientin aufgenommen.

Annette wird von den Kinderkrankenschwestern gewogen und gemessen; Blut wird abgenommen. Parallel spricht der Arzt mit der Mutter über neue Rezepte bzw. notwendige Medikamente. Annette kommt hinzu und wird oberflächlich von dem Arzt untersucht. Seit dem letzten Mal ist nicht viel Neues passiert. Aus Sicht des Arztes ist die Gewichtsentwicklung von Annette nicht besorgniserregend. Er möchte es bei einer lockeren Kontrolle von Zeit zu Zeit belassen und gibt nur milde mahnende Worte, dass es natürlich besser wäre, wenn sie noch etwas abnehmen würde. Die Mutter scheint noch nicht zufrieden und das Gespräch noch nicht beenden zu wollen. So fragt sie den Arzt nun, warum denn die Adipositas bei ihrer Tochter so wichtig, so veränderungswürdig, sei. Aus ihrer Sicht macht sie sich viel mehr Sorgen um den erheblichen Bluthochdruck, der die letzten Jahre trotz medikamentöser Behandlung noch angestiegen sei. Wie das denn enden sollte? Und welche Spätfolgen dieser Bluthochdruck hat? Daraufhin antwortet der Arzt, dass der Blutdruck von dem Übergewicht kommt: Wenn das Übergewicht runter gehen würde, dann würde sich auch der Blutdruck normalisieren. Die

Mutter bleibt hartnäckig: Sie möchte genau wissen, warum zwischen dem einen und dem anderen ein Zusammenhang bestünde, schließlich sei ihr Sohn sehr schlank, habe aber ebenfalls einen hohen Blutdruck. Obgleich sie nicht überzeugt ist und noch weiteren Gesprächsbedarf sieht, beendet der Arzt die Konsultation.

Analyse der Kooperationsbeziehung

Patient und Professioneller/Patient und Organisation

Das Mädchen ist eine langjährige Patientin dieser Organisation: sie war dort sowohl schon stationäre wie ambulante Patientin. Als Kleinkind war sie durch den Klinikaufenthalt tagelang von ihrer Familie getrennt, nun besucht sie seit Jahren regelmäßig die ambulante Sprechstunde – so lange, dass sie personelle Wechsel der Ärzte erlebt hat. Gleichzeitig ist sie eine Patientin mit einer diffusen Krankheitsproblematik, zu der wissenschaftlich nach wie vor wenig stichhaltige Erkenntnisse vorliegen und die deshalb bezüglich ihrer Interventionsnotwendigkeit kontrovers diskutiert wird. Lange Zeit verstanden die Ärzte Adipositas als ausschließliches Problem einer zu hohen positiven Energiebilanz, bei der zu wenig Bewegung zu viel Nahrung gegenübersteht und behandelten es entsprechend mit Disziplinarvorschriften und Gewichtskontrolle (vgl. Peter 2006). Inzwischen mehren sich die Meinungen, dass diese vereinfachte, rein naturwissenschaftliche Betrachtungsweise zu kurz greift und man hier eine tiefer gehende leiblich-körperliche Störung vermutet, die komplexer verstanden werden muss. Konsequenzen für die Behandlungspraxis zeitigt diese Diskussion aber noch nicht (vgl. Tagungsreihe RÜGEN-FORUM 2005/2006). Im hier beschriebenen Beispiel versteht und behandelt der Kinderarzt das Kind nach dem alten Paradigma: Er lässt das Gewicht kontrollieren, überprüft die wichtigsten Blutparameter, visitiert das Kind und belässt es bei einigen Ermahnungen, weiter auf das Essen zu achten.

Zur Besonderheit pädiatrischer Kooperationsbeziehungen (Professioneller, Patient und Familie)

Nun ist im vorliegenden Beispiel die Interaktionssituation dadurch charakterisiert, dass die Patientin ein Kind ist, wodurch die Familie per se, d.h. in diesem Fall die Mutter, in die Beziehung zwischen Patientin und Professionellen involviert ist. Die Eltern sind zum einen Vermittler im Anamnese- und Behandlungsgespräch zwischen dem eigenen Kind und dem Arzt, und zum anderen diejenigen, die für die Gesundheit bzw. Heilung ihres Kindes Verantwortung tragen und insofern direkte Kooperationspartner des Arztes. Deshalb ist jede pädiatrische Kooperationsbeziehung durch eine triadische Struktur gekennzeichnet, bei der aber die Eltern das Kind nicht gänzlich stellvertreten können. Diese Beziehung gestaltet sich je nach dem Alter des Kindes unterschiedlich und wird dann prekär, wenn die Kinder in die Pubertät eintreten und durch das Inzesttabu die leiblich-erotische Distanz zwischen Eltern und Kindern zunimmt. Dann kann die gleichzeitige Anwesenheit eines Elternteils zum einen für das Kind unangenehm sein, zum anderen tragen die Eltern trotz allem noch die elterliche Verantwortung für die Gesundheit ihrer Kinder. Im vorliegenden Beispiel stehen Mutter und Tochter kurz vor dieser Phase der Pubertät des Mädchens. Noch ist diese nicht thematisch.

Die Mutter sucht mit dem Arzt auf der anderen Ebene, in ihrer Eigenschaft als verantwortliches Elternteil, das Gespräch: Sie möchte auf der Wissensebene

mit dem Arzt diskutieren und bringt in diesem Gespräch eine ganz andere Sorge zum Ausdruck: Sie macht sich jetzt und für die Zukunft mehr Sorgen um den Bluthochdruck der Tochter als um das Übergewicht. Der Arzt argumentiert nach dem alten oben beschriebenen Paradigma, nach dem mit der Postulierung des so genannten „metabolischen Syndroms“ das Übergewicht in ein direktes Kausalitätsverhältnis mit weiteren metabolischen Veränderungen gesetzt wird. Diese vereinfachende, kausal konstruierte Deutung der Funktionsweise der menschlichen metabolischen Kreisläufe ist, wie bereits angemerkt, zunehmend in die Kritik geraten (vgl. Klotter 1997; Peter 2006, S. 231ff). Auch diese Mutter bezweifelt diesen Zusammenhang und führt dafür Beispiele wie ihren schlanken Sohn an. Der Arzt geht weder auf diese zusätzlichen Informationen ein, die familienanamnestisch genutzt werden könnten, noch sieht er die mütterliche Sorge als Bestandteil der Kooperationsbeziehung, sondern bleibt aufgrund seines Paradigmas sowohl auf sein Deutungsmuster wie auf das Kind als alleinigen Kooperationspartner fixiert. Warum dieser Arzt sich kaum irritieren lässt und derart auf sein Deutungsmuster fokussiert bleibt und er die Belange der Eltern so außen vorhält, darüber gibt seine Verflechtung innerhalb der Organisation ersten Aufschluss.

Professioneller und Organisation

Dieser Kinderarzt, Dr. Lenke, ist ein junger Mediziner, der gerade seine Fachausbildung an der Klinik absolviert hat und von ihr danach übernommen wurde. Die Stellen an solchen renommierten Unikliniken sind aufgrund der vielen Anwärter rar und sehr begehrt. Mit seiner Einstellung hat man geplant, den Schwerpunkt der Adipositasbehandlung weiter fortzuführen, der von der älteren Ärztin, Dr. Döring, über viele Jahrzehnte aufgebaut wurde, die nun kurz vor ihrer Pensionierung steht. Er soll nach Willen des Chefarztes ihr Nachfolger werden. Unter den jungen karriereorientierten Pädiatern wird dieser Aufgabenbereich der Adipositasbehandlung freilich ambivalent betrachtet: Mit dem Ruf der vergeblichen Mühe hat er nicht das Prestige, mit beeindruckenden Erfolgen auf sich aufmerksam machen zu können.

Aus dem berufsbiographischen Interview der Autorin mit der älteren Ärztin wird offensichtlich, dass diese Nachfolge nicht gut durch die vorgesetzten Ärzte kommuniziert und begleitet worden ist: Noch in ihrer Position fühlt sie sich weder in diese Entscheidung mit einbezogen, noch scheint man daran Interesse zu haben, ihre Erfahrungen auf diesem Gebiet tradieren zu wollen. Obwohl es sich gerade bei den Patienten dieser Spezialsprechstunde um langjährige Patienten handelt, über die diese Ärztin viele, gerade auch die familiäre Situation betreffende Informationen hat, scheint ein Erfahrungsaustausch zwischen ihr und dem jungen Kinderarzt nicht gewünscht zu sein. Der junge Arzt, nun in einer langfristige gesicherten und protegierten Position, beginnt von vorn und allein. Er übernimmt dieses Ressort ohne eigene Expertise, versucht weder andere Erfahrungen einzuholen, noch andere Professionelle mit ihren Kompetenzen mit einzubeziehen. Die misslungene Nachfolgeregelung verhindert den Austausch der beiden Ärzte und macht sie zu Kontrahenten. Der hohe und autokratische Status verleitet den jungen Kinderarzt trotz seiner wenigen Kompetenzen dazu, sich zwar seines organisatorischen Auftrags mit aller Ernsthaftigkeit und Selbstsicherheit anzunehmen, sich aber gleichzeitig kaum von den Patientenkontakten irritieren zu lassen und dem Gespräch mit den Patienten und ihren Angehörigen kaum Gehör und einen Entfaltungsraum zu geben. Im vorliegenden Beispiel beschränkt

sich deshalb der Kontakt zur Patientin (und ihrer Mutter) auf eine symptomverwaltende, aber nicht auf eine therapeutische Kooperation.

Fazit: Familie und Profession/Familie und Organisation

Im zweiten Beispiel rekurriert der junge Kinderarzt in seinem Behandlungsschema auf das Kind – nur auf das Kind: Er sieht es mehr als Objekt denn als Subjekt seiner Interventionen an, die Einbettung in und damit auch Abhängigkeit eines Kindes von einem Familienkontext bleibt unberücksichtigt. In seinem professionellen Selbstverständnis als Pädiater ist weder verankert noch reflektiert, dass die Eltern als umfassend Verantwortliche für ihre Kinder Teil der pädiatrischen Kooperationsbeziehung sind, noch dass er seine Maßnahmen am Kind mit diesen aushandeln bzw. vor diesen begründen können muss. Insofern ihm dieses auf Kind *und* Familienbeziehungen bezogene Fallverständnis völlig fehlt, ist es ihm möglich die Belange der Mutter derart im Raum stehen zu lassen.

Da auch die organisatorischen Abläufe dieser Klinik rund um das Kind zentriert sind, ohne die Eltern-Kind-Beziehung bzw. die elterlichen Interessen mit zu berücksichtigen – einzige Ausnahme ist das Rooming-In bei den an Leukämie erkrankten Kindern – stehen die Eltern dieser Institution als „totale Institution“ (Goffman 1972) gegenüber: Bei der stationären Aufnahme geben die Eltern alle Kontrolle über ihr Kind an die Institution und ihre Akteure ab. Wenn in solchen Situationen die meisten professionellen Akteure in einer solchen Art wie der junge Kinderarzt agieren würden, dann würde sich auf Seiten der Eltern nicht nur das Gefühl der Ratlosigkeit, sondern auch das der Ohnmacht einstellen.

Fall 3: Zusammenarbeit zweier Kliniken von Tür zu Tür

Erkenntnisinteresse: Das nächste Beispiel einer Zusammenarbeit zweier Kliniken innerhalb eines Kooperationszentrums zeigt

- für die Kooperationsbeziehung zwischen Patienten und Professionellen, dass
 - o der Professionelle in Konflikt mit den Angehörigen gerät und
 - o dadurch eine Kooperationsbeziehung zum Patienten verhindert wird;
- für den Status des Professionellen innerhalb der Organisation, dass
 - o der sehr hohe Status des Professionellen es ihm erlaubt, die Interaktion mit den Angehörigen nur als Konfliktsituation auszutragen, ohne noch eine Kooperationsbeziehung anstreben zu müssen
 - o die vermittelnde Organisation gegenüber dem sehr hohen Status des Professionellen zu wenig Gewicht hat, um diese Vermittlung erfolgreich betreiben zu können.

Der „Fall“: Nico ist erst wenige Wochen alt und liegt seit seiner Risikogeburt in der Klinik. In einem akut lebensbedrohlichen Zustand befindet er sich nicht mehr, aber er ist noch lange nicht soweit, dass er die Klinik verlassen und von den Eltern nach Hause genommen werden kann. Heute eröffnet der Oberarzt Dr. Brenner der Mutter, als sie ihren Sohn besucht, dass eine Operation bei ihm angezeigt wäre, eine Operation, die bei vielen der risikogeborenen Kinder durchgeführt werden müsste, für die es entsprechend viele Erfahrungen im Haus gäbe. Er erläutert ihr ruhig und ausführlich die Problematik und warum die Ärzte nun

die Operation statt der medikamentösen Behandlung vorziehen würden. Die Mutter hört aufmerksam zu, zunächst scheint sie aufgeschlossen zu sein – sie vertraut den Ärzten dieser Station, die sich bisher gut um ihren jüngsten Sohn gekümmert haben. Als der Arzt dabei ist, ihr zu erklären, dass ihr Sohn dazu in ein anderes Haus verlegt werden müsste, wird die Mutter plötzlich unruhig und unterbricht schließlich den Arzt, als sie genaueres dazu erfährt. Sofort fängt sie an zu erzählen und ist dabei emotional sehr aufgewühlt. In dieser anderen Klinik lag schon ihr erster, ihr großer Sohn. Er sei dort vom Chefarzt operiert worden, die Operation sei sehr gut verlaufen, der Junge ist seitdem gesund und wohl auf. Sie hätte aber, während ihr Sohn damals noch in der Klinik lag, mit dem Chefarzt eine Auseinandersetzung gehabt. Grund war eine Nachtbefundung² bei ihrem Sohn gewesen, von der sie meinte, dass sie genauso gut tagsüber hätte gemacht werden können. Diese Beschwerde sei vom Chefarzt zurückgewiesen worden, das Gespräch hätte lautstark geendet, ihr sei ein „Hausverbot“ erteilt worden. Auch jetzt beim Erzählen, ca. drei Jahren später, ist sie noch sehr erregt. Der jetzige Oberarzt Dr. Brenner, der ihren jüngeren Sohn behandelt, bietet ihr an, sich mit dem Chefarzt in Kontakt zu setzen und ein klärendes Gespräch zu initiieren. Oberarzt Dr. Brenner organisiert dieses Gespräch. Er nimmt Kontakt zu dem Chefarzt Dr. Haube auf, der sich nur noch „dunkel“ an den Fall erinnern kann. Nach seiner Meinung ging es bei dem Streit um eine Bescheinigung, die die Mutter erwirken wollte.

Bei diesem Gespräch wird die Mutter von einer jungen, als „resolut“ geltenden Assistenzärztin begleitet, Oberarzt Dr. Brenner kommt nicht mit. Zu Beginn geht der Chefarzt Dr. Haube auf die Mutter ein, bedauert den damaligen Verlauf und schließt seine einführenden Worte damit, dass für eine Operation durch ihn das volle Vertrauen der Mutter Voraussetzung sei. Er fragt, ob dieses Vertrauen für sie nun wiederhergestellt sei. Sie verneint das, meint aber, dass sie einer Operation in dieser Klinik durch einen anderen Oberarzt zustimmen würde. Auf diesen Vorschlag will nun der Chefarzt nicht eingehen: In diesem Hause würde diese Operation entweder durch ihn ausgeführt werden oder gar nicht. Daraufhin werden nun doch wieder Vorwürfe ausgesprochen und Tränen fließen. Das Gespräch endet ohne Ergebnis.

Auf der Station, auf der der jüngste Sohn liegt, hat die Mutter danach nochmals ein Gespräch mit dem behandelnden Oberarzt. Er plädiert dafür, noch zwei Wochen abzuwarten und zu beobachten, wie es ihrem Sohn geht. Dann würde er eine Operation in einer anderen Klinik in einer anderen Stadt in die Wege leiten.

Zu dieser Operation kommt es nicht mehr, die Problematik verbessert sich in den folgenden Wochen auch unter der rein medikamentösen Behandlung, sodass der Sohn einige Wochen später nach Hause entlassen werden kann.

Analyse der Kooperationsbeziehung

Patient, Familie und Professioneller/Familie und Organisation

Das Gedächtnis der Angehörigen währt länger als das der Professionellen in einer Organisation. Während die Mutter auch nach drei Jahren den Konflikt mit dem Chefarzt der Kinderchirurgie minutiös zu erinnern scheint, so ist dieser Vorfall für den Mediziner unbedeutsam und schon fast in Vergessenheit geraten: Da der Grund für ihn nicht von fachlicher oder organisatorischer Relevanz war, ist er ihm entfallen.

Wenn Eltern ihr Kind in der Klinik lassen müssen, dann ist ihr Empfinden oft dem einer Ohnmacht ähnlich: Ohnmacht den eigenen, nun versagenden Lebenskompetenzen gegenüber, Ohnmacht, das eigene Kind Tag und Nacht in die Hände Fremder und in eine fremde Institution abgeben zu müssen und Ohnmacht dem gegenüber, was nun die Heilung des Kindes bewirken mag und oft schicksalhaft gedacht oder geglaubt wird. Diese Eltern befinden sich in dieser Zeit in einer permanenten Vertrauensprobe, vor allem darin, wie sehr sie Institutionen und Institutionsträgern vertrauen. In einer solchen Situation sah sich damals auch diese Mutter, als ihr Sohn zu einer chirurgischen Operation für einen längeren Aufenthalt in die Klinik musste. Selbst als Altenpflegerin in einem gesundheitlichen Dienstleistungsberuf tätig und damit relativ gut mit solchen Abläufen vertraut, protestierte sie, als er nachts geweckt wurde und ihm Proben für Befunde entnommen wurden. Trotzdem ihr Sohn nun Patient einer Station mit ihren eigenen Rhythmen und Regeln war, so wollte sie doch, dass ihm wenigstens darin ein normaler Alltag möglich war, dass er nachts (durch)schlafen konnte und meinte, das auch artikulieren zu können. Was sie aus mütterlicher Fürsorge oder als sachlich gemeinte Kritik – das muss offen bleiben – offensichtlich sehr nachdrücklich zum Ausdruck brachte, kam bei dem Chefarzt als Kritik an der Stationsorganisation an und wurde zurückgewiesen. Sich habituell als derjenige, der die Hausgewalt innehat, gerierend, erteilte er der Angehörigen „Hausverbot“: Selbst ernannte Hausvatergewalt prallt hier auf Elternmacht, ärztliche und mütterliche Fürsorge entbrennen im Kampf um die Verfügungsgewalt über das Kind innerhalb der Mauern dieser Klinik. Die Spuren dieses Kampfes und die Erfahrung des Kontrollverlustes führen zu einer andauernden emotionalen Zumutung für die Mutter und anhaltendem Vertrauensverlust der Person dieses Arztes gegenüber.

Diese Erfahrungen werden reaktiviert, als die Mutter mit ihrem zweiten Sohn wieder in die Situation kommt, dem Krankenhaus als Institution vertrauen zu müssen und deren Akteuren die Einwilligung zum operativen Eingriff zu geben. Ein genereller Vertrauensverlust der Institution des Krankenhauses gegenüber ist bei ihr nicht zu verzeichnen, auch den meisten Akteuren gegenüber nicht, nur diesem Chefarzt verweigert sie sich. Von der organisatorischen Seite war zunächst versucht worden, die „alte Geschichte“ kollegial zu lösen: Oberarzt Dr. Brenner hatte das Gespräch mit dem Chefarzt gesucht und somit zwischen ihm und der Mutter zu vermitteln gesucht. Auch der Chefarzt zeigt sich zunächst kooperativ, er bedauert den vergangenen Vorfall, geht insofern auf die Mutter ein und hofft, die Zweifel damit ausgeräumt zu haben. Als die Mutter aber bei ihrer totalen Verweigerung bleibt, schwenkt auch sein Verhalten um. Mit der Emotionalisierung der Situation, die wieder sehr durch die Mutter initiiert war, zieht er sich auf seine Autorität zurück und lehnt nun gänzlich die Operation des Patienten in seinem Haus ab.

Der Konflikt mit der Familienangehörigen dominiert derart, dass aus Sicht des Professionellen eine Kooperationsbeziehung mit dem Patienten unmöglich wird. Was diesen Chefarzt so sehr an der Perspektivenübernahme für die Angehörige hindert bzw. warum seine Toleranzgrenze gegenüber Kritik so schnell erreicht ist, das ist wiederum nur aus seiner Verflechtung innerhalb der Organisation zu verstehen.

Professioneller und Organisation

Die Klinik, in der Nico liegt, und die kinderchirurgische Klinik bilden ein Kooperationszentrum: Beide haben den Status einer Klinik, der ein Chefarzt vorsteht, beide sind selbständig wirtschaftende Bereiche, beide führen jeweils eigene Krankenakten über ihre Patienten, beide haben eigene Archive für die Krankenakten und damit eigene Organisationsgedächtnisse. Ihr Abhängigkeitsverhältnis ist absolut und gleichzeitig konkurrierend: Sie können jeweils nicht ohne den anderen überleben, da der eine Teil Funktionen übernommen hat, auf die der andere angewiesen ist, und da die Expertisen absolut geteilt sind. Problematisch an dieser Struktur ist, dass der Chefarzt der größeren Klinik gleichzeitig Chef des Kooperationszentrums ist und damit dem anderen Chefarzt, dem der Chirurgie, vorsteht.

Die leitenden Akteure des Kooperationszentrums wissen eigentlich um diese asymmetrische Konstruktion, mit der weder die chefärztliche Autoritätsteilung noch die Problematik der wirtschaftlichen Ungleichgewichtigkeit gut geregelt ist. Beide Kliniken sind als selbständig wirtschaftende Einheiten innerhalb des Klinikverbundes Konkurrenten, die um die Zuteilung der knappen Mittel konkurrieren müssen. Darüber entscheiden Grundgrößen wie die Bettenzahl, aber auch der Erlös durch die erbrachten Versorgungsleistungen. Gleichzeitig sind diese Konkurrenten aber aneinander gebunden, weil sie auf Dienstleistungen des anderen angewiesen sind und insofern miteinander planen und kooperieren müssen, obgleich der Chefarzt der Kinderklinik die letztendliche Entscheidungsgewalt hat. Der Chefarzt der Kinderchirurgie bleibt in der machtlosen Situation, als kleinerer Partner mit halb gebundenen Händen für das (wirtschaftliche) Überleben seines Hauses kämpfen zu müssen.

Auch Oberarzt Dr. Brenner wusste um die Situation, als er den Kontakt mit dem Chefarzt Dr. Haube suchte, ein nochmaliges Gespräch zwischen ihm und der Mutter vorschlug und sich damit bemühte, die Situation zunächst zu deeskalieren. Dass er sich nach einem Gespräch unter vier Augen aber im offiziellen Gespräch mit dem Chefarzt und der Mutter wiederum von einer Assistenzärztin vertreten ließ, zeigt, dass auch er organisatorische Interessen über die Interessen der Patienteltern stellt oder stellen musste: Eine Assistenzärztin kann aufgrund ihrer Stellung in der Ärztehierarchie niemals gleichberechtigter Partner gegenüber einem Chefarzt sein. Somit wird – rein äußerlich betrachtet – zwar die anwaltschaftliche Aufgabe für die Mutter übernommen, die aber aufgrund der personellen Besetzung nicht tatsächlich verhandelt werden konnte, also eher in der Form als im Inhalt zu erfüllen beabsichtigt wurde. Aus seiner nachträglichen Protokollführung zu dem gesamten Verlauf lässt sich trotzdem der Schluss ziehen, dass der Oberarzt Dr. Brenner einerseits die Position der Mutter in einer Situation stärken wollte, vielleicht auch um den Ruf der Klinik bzw. des Kooperationszentrums zu schützen, und dass er andererseits dem anderen Chefarzt Möglichkeiten der Konfliktbefriedung schuf und damit kollegial und kooperativ für den anderen handelte.

Der Chefarzt der Kinderchirurgie wiederum kann dem Vorschlag, die Operation von einem seiner Oberärzte durchführen zu lassen, aus dem Grund nicht zustimmen, da es für ihn einem Zugeständnis gleichkäme, nicht mehr die volle Entscheidungsfreiheit in seinem Haus zu haben und es in seinen Augen zu einem weiteren Autoritätsverlust gegenüber der anderen Klinik führen würde. Angesichts der dauernden Asymmetrie zwischen den beiden Partnern ist seine Bereit-

schaft zur Kooperation erheblich gesunken und sein Bedürfnis nach Abgrenzung inzwischen sehr ausgeprägt. So setzt er eine Grenze und zeigt sich und dem Partner seine Macht, indem er ihm die Zusammenarbeit verweigert und auch zu seinem eigenen wirtschaftlichen Nachteil die Operation in seinem Haus ablehnt.

Ob in letzter Konsequenz die vermittelnde Organisation – in Stellvertretung von Oberarzt Dr. Brenner – gegenüber dem absoluten Status des Professionellen, d.h. des Chefarztes der Kinderchirurgie, tatsächlich zu wenig Gewicht hat und damit ein Spezifikum der Organisationsform des Krankenhauses ist, muss noch offen bleiben: Nach diesem Vorfall haben sich weitere derartige Fälle ereignet, in denen der betreffende Chefarzt die Kooperation verweigert hat, sodass nun von Seiten der Organisation nach rechtlichen Schritten gesucht wird, dieser Tendenz Einhalt zu gebieten. Insofern keine Entlassung des Chefarztes, sondern ein Rechtsstreit angestrebt wird, versucht die Organisation, eine dritte organisationsfremde Instanz zur Klärung anzurufen.

Fazit: Profession und Familie

Das letzte Beispiel verdeutlicht, dass Familie derart als Störfaktor organisatorischer Vorgänge im Krankenhaus fungieren kann, dass eine ärztliche Kooperationsbeziehung zum Patienten verunmöglicht wird, wobei der sehr hohe Status dem Professionellen diese Handlungs- und Entscheidungsfreiheit gewährt: Organisationsgröße überwiegt hier die Persönlichkeitsgröße.

Fazit

In der Zusammenschau der drei Beispiele wird offensichtlich, dass sich im Krankenhaus immer mehr Professionen mit eigenen Expertisen etabliert haben, ohne dass gleichzeitig Fragen der Statusaushandlung, der Entscheidungs- und Handlungsautonomie und Abgrenzung funktional geklärt werden. Wie der erste Fall zeigt, wirken sich diese Unklarheiten jedoch nicht immer negativ auf die Qualität der Kooperationsbeziehungen mit den Patienten aus. Bei aller Erweiterung der sachlichen Expertisen (Medizin, Pflege, Ernährungsberatung, Physiotherapie, Musiktherapie usw.) fällt des Weiteren auf, dass keine dieser Professionen über umfassende Beratungskompetenzen im Sinne eines sozial relevanten Wissens zu Familie, Milieu und Kultur verfügt.

Außer dieser vorläufigen Erkenntnis, dass dies typische Organisationsprobleme des hoch ausdifferenzierten Krankenhauses zu sein scheinen, steht als zweite Erkenntnis, dass bei aller Komplexität der Versorgung und der Veränderung des Krankheitsspektrums (Verlagerung zu chronischen bzw. multikomplexen Erkrankungen) die alleinige Fixierung auf den Patienten bestehen geblieben ist, zur weiteren Beobachtung und Analyse an. Alleinige Fixierung auf den Patienten meint, dass sowohl die Einbeziehung der Kernfamilie in der Regel nicht mitorganisiert wird, aber auch, dass es sowohl an Handlungsrouinen und entsprechenden paradigmatischen Wissensgrundlagen zur Integration der Familie in das Versorgungssetting fehlt.

Betrachtet man die dargestellten drei Fälle, so lässt sich insbesondere ein Zusammenhang zwischen Statusposition und Integration der Familie feststellen: Im ersten Fall ist es deshalb möglich die Familie zuzulassen, da die Professionelle

nur einen schwachen Status hat, im zweiten Fall bleibt sie bei autokratischem Status des Professionellen außen vor, während im dritten Fall der Professionelle aufgrund seines sehr hohen Status sogar das Scheitern von Kooperationsbeziehungen riskieren kann.

Abschließend können deshalb drei weiterführende Erkenntnisinteressen formuliert werden, die im weiteren Gang meines Forschungsvorhabens besondere Beachtung finden sollen:

1. Wann und unter welchen Bedingungen sind professionelle Akteure in der Organisation Krankenhaus statusstark *und* sozial kompetent – d.h. gelingt ihnen die Einbeziehung der Angehörigen, können sie milieusensibel agieren oder soziale Faktoren in ihrem Versorgungsansatz berücksichtigen?
2. Wie muss das Krankenhaus als formale Organisation gestaltet und geleitet sein, dass bei hoher organisatorischer Komplexität Freiräume für innovative Initiativen einzelner Professionsgruppen, z.B. für neue Beratungssettings, etabliert werden können? Insbesondere bei dem anhaltenden Trend, dass sich immer mehr Professionsgruppen mit eigener Expertise in diesem Feld verankern wollen, ist die Frage, wie die multiprofessionelle Zusammenarbeit zukünftig geregelt wird, und in welcher Konfliktkultur dies geschieht, besonders prominent.
3. Familie ist gegenwärtig, bedenkt man das Spektrum der heutigen, meist chronisch verlaufenden Erkrankungen, eine wichtige Ressource für gute Versorgungschancen. Im Bereich der Pädiatrie ist sie sogar ein konstitutiver Kooperationspartner, ohne das sich dieses Paradigma – mit der Ausnahme der pädiatrischen Onkologie – bei den medizinischen Professionellen durchgesetzt hätte. Ganz im Gegensatz zu dieser Erkenntnis gilt die Familie auch heute noch als Störfaktor, der man eher ausweicht, als sie in irgendeiner, sei es in einer ritualisierten Form mit einzubeziehen (vgl. Mönkeberg-Tun 1983). Worin liegen hierfür die impliziten Hemmnisse auf der Ebene der Professionellen und der Organisation (Kinder-)Krankenhaus?

Hier nicht behandelt, aber abschließend bemerkt, fehlt es neben familialem und milieuspezifischem Wissen zur Kooperation mit den Patienten auch an kulturspezifischem Wissen über andere religiöse und ethnische Werte, Normen und Verhaltensmuster. Kleine Beispiele, die ebenfalls Beobachtungen aus den ersten Feldkontakten sind, sollen an dieser Stelle dafür reichen.

So ist Medizinern wie Pflegenden bei der Versorgung der beispielsweise immer größer werdenden Gruppe an muslimischen Patienten oft unklar, wie deren sittliche Regeln, z.B. zur Schmerzäußerung oder zu körperlichen Empfindungen, zu interpretieren sind. Weiterhin bestehen große Unsicherheiten, wie die Kommunikation zwischen den Ehepartnern gestaltet werden soll, da traditionell der Mann entscheidet, und wie diesen Patienten die Ausübung ihrer Religiosität in deutschen Krankenhäusern ermöglicht werden kann.

Anmerkungen

- 1 Die Ausweitung der Professionen – und damit die etwas inflationär gebrauchte Bezeichnung Professionelle – ist nicht gleichzeitig durch die Oevermannsche Professionalisierungstheorie gedeckt – der Trend derartiger Selbstbetitulierungen und der Nachweis tatsächlich professionellen Handelns sind zweierlei Dinge.
- 2 Bei einer Nachtbefundung werden einem Patienten nachts Blut- oder Urinproben, um Befunde stellen zu können, entnommen. Bei bestimmten Krankheitsbildern sind zeitgenaue Entnahmen, also z.B. tags und nachts notwendig, in der Regel reicht aber eine Befundung bei Tag.

Literatur

- Allert, T. (1998): Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform, Berlin, New York.
- Ariès, P. (1982): Geschichte des Todes, München, S. 736-760.
- Bollinger, H., Gerlach, A., Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2005): Gesundheitsberufe im Wandel. Soziologische Beobachtungen und Interpretationen, Frankfurt/M.
- Ewers, M./Schaeffer, D. (2005): Am Ende des Lebens. Versorgung und Pflege von Menschen in der letzten Lebensphase, Bern.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1974): Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige, Göttingen (engl. Original: Awareness of Dying, 1965).
- Goffman, E. (1972): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M.
- Haslbeck, J.W./Schaeffer, D. (2006): Palliative Care und Familie. Unterstützungsbedürfnisse von Angehörigen in der häuslichen Sterbebegleitung. In: Krankendienst 2/2006, S. 33-41.
- Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.) (2005): Organisation und Profession, Wiesbaden.
- Klotter, C. (1997): Psychologie des Bluthochdrucks. In: Weitkunat, R./Haisch, J./Kessler, M. (Hrsg.): Public Health und Gesundheitspsychologie, Bern.
- Lazega, E. (2005): A Theory of Collegiality and its Relevance for Understanding Professions and knowledge-intensive Organisations. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hrsg.): Organisation und Profession, Wiesbaden, S. 221-251.
- Luhmann, N. (1999): Funktionen und Folgen formaler Organisationen, Berlin.
- Mönkeberg-Tun, E. (1983): Familie und Kinderkrankenhaus: Interaktions- u. Kommunikationsprozesse zwischen Krankenhauspersonal u. Familien am Beispiel ausgew. pädiatrischer Stationen, vorgel. von Mönkeberg-Tun, E./Rachel, B., Universität Göttingen, Diss.
- Mulsow, M./Stamm, M. (Hrsg.) (2005): Konstellationsforschung, Frankfurt/M.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M., S. 70-182.
- Oevermann, U. (2001): Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik., In: Kramer,

- R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.), Pädagogische Generationsbeziehungen, Opladen, S. 78-126.
- Peter, C. (2006): Dicke Kinder. Fallrekonstruktionen zum sozialen Sinn der juvenilen Dickleibigkeit, Bern.
- Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2005): Professionelles Handeln, Wiesbaden.
- Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.) (2002): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, Bern.
- Siegrist, J. (⁴1988): Medizinische Soziologie, München.
- Stierlin, H./Rücker-Emden, I./Wetzel, N./Wirsching, M. (1977): Das erste Familiengespräch, Stuttgart.
- Tacke, V. (Hrsg.) (2001): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung, Wiesbaden.
- Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (⁴2004): Systemische Therapie als Begegnung, Stuttgart.

Tagungen

- RÜGEN-FORUM 2005 – 2. Medizinisch-philosophisches Wochenende auf Rügen: Neophänomenologische und soziale Aspekte der Adipositas im Kindes- und Jugendalter.
- RÜGEN-FORUM 2006 – 3. Medizinisch-philosophisches Wochenende auf Rügen: Interdisziplinäre Adiposilogie.

Walburga Hoff

Weibliche Karrieren im höheren Schuldienst

Bewährungsmythen, beruflicher Aufstieg und pädagogische Professionalität in den 1960er und 1990er Jahren

Female Careers in the Teaching Profession in Secondary School

Myths of 'proving one's worth', professional advancement and pedagogical professionalism in the 1960s and 1990s

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die geschlechtsspezifische Segregation in schulischen Leitungsfunktionen und sucht unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen der letzten Jahrzehnte nach Erklärungen für die unterschiedliche Beteiligung von Frauen an der gymnasialen Schulleitung. Ausgangspunkt dabei bildet die historisch einmalige Situation der 1960er Jahre, in denen sich ein ungewöhnlich hoher Anteil von Schulleiterinnen nachweisen lässt, der jedoch mit der Auflösung des geschlechtergetrennten höheren Schulwesens und der Einführung der Koedukation kontinuierlich zurückgeht und seitdem nie wieder erreicht worden ist. Auf der Basis berufsbiographischer Interviews mit Gymnasialdirektorinnen werden dazu generationsspezifische Karrieremuster rekonstruiert, die einen Einblick in die komplexen Zusammenhänge zwischen biographischer Entwicklung, beruflicher Aufstiegsorientierung, pädagogischer Professionalität und der Geschlechterzugehörigkeit eröffnen. In dieser Hinsicht rücken vor allem die Bewährungsmythen in den Mittelpunkt, die die Akteurinnen als Begründungsmuster und als Entscheidungsgrundlage des beruflichen Aufstiegs und des pädagogischen Handelns entwickeln.

Abstract:

Focusing on the gendered segregation found on the head teacher level, the present contribution seeks to explain, in a perspective of social change across the last decades, the differential participation of women in head teacher positions in the German Gymnasium. As a starting point, the 1960s are highlighted as a unique historical situation with an uncommonly high rate of female head teachers. With the abolishment of gender segregation in secondary school and the introduction of coeducation, however, this rate has steadily declined, never again reaching the same peak level. Based on career-oriented biographical interviews with female heads of secondary schools, generational career patterns are reconstructed that give an insight into the complex interplay of biographical evolution, orientation to professional advancement, pedagogical professionalism, and gender. In this, myths of 'proving one's worth', elaborated by the female actors as a pattern of justification and a basis for decisions in the context of professional advancement and pedagogical action, emerge as a major feature.

Schlagworte: Schulleiterforschung, Karriere-remotivation, Bewährungsdynamik, pädagogische Professionalität, Geschlechterforschung, hermeneutische Sozialforschung.

Keywords: head teacher research, career motivation, dynamics of 'proving one's worth', professionalism, gender studies, hermeneutical social research

1 Einleitung

In den letzten hundert Jahren haben Frauen ihren Anteil im Lehrberuf kontinuierlich erhöhen können, ja es ist ihnen sogar gelungen, ihre männlichen Kollegen zahlenmäßig zu überflügeln.¹ Diese weibliche Erfolgsgeschichte erscheint jedoch in einem anderen Licht, wenn man die spezifische Verteilung von Lehrerinnen und Lehrern in den verschiedenen Bereichen des Lehrberufs berücksichtigt. Von dort aus gesehen hat sich der Anteil der Frauen vor allem in der Primarstufe und im Hauptschulbereich enorm ausgeweitet, während mit zunehmender schulischer Hierarchiestufe deutlich weniger Lehrerinnen zu finden sind. Eine geschlechtsspezifische Binnensegregation des Lehrberufs (vgl. Hänsel 1995, S. 108ff; Horstkemper 2000, S. 270ff), wie sie in dem beschriebenen Phänomen zum Ausdruck kommt, spiegelt sich aber vor allem in der fehlenden Beteiligung von Frauen an schulischen Leitungsfunktionen wider, die im Gymnasialbereich am ausgeprägtesten erscheint. So werden beispielsweise im Schuljahr 1989/1990 in Rheinland-Pfalz 123 höhere Schulen von Männern geleitet, denen lediglich 14 Schulleiterinnen gegenüberstehen, was einem weiblichen Anteil von rund 10 % entspricht (vgl. Kraul 1999/2000). Selbst wenn diese Quote seitdem langsam angestiegen ist und im Schuljahr 2004/2005 einen Gipfelpunkt von 20 % erreicht hat (Kraul/Hoff 2005, S. 696), bleibt das ungleiche Geschlechterverhältnis in der gymnasialen Leitung weiterhin existent.

Die bestehende Unterrepräsentanz von Frauen in schulischen Leitungsfunktionen ist erstmals von seiten der feministischen Schulforschung Ende der 1980er Jahre problematisiert (vgl. Brehmer 1987; Flaake 1989) und mit Konzepten wie dem des weiblichen Arbeitsvermögens (vgl. Beck-Gernsheim 1981) erklärt worden. Entsprechend wurde mit einer sozialisationsbedingten weiblichen Karrieredistanz argumentiert, deren Kehrseite in besonderen sozialen und kommunikativen Kompetenzen bestehen würde, die Frauen aus der Sicht der Forscherinnen für eine schulische Leitungsposition geradezu prädestinierten. Solche differenztheoretischen Erklärungsansätze, die ein harmonisches Passungsverhältnis zwischen den klassischen Merkmalen des weiblichen Sozialcharakters und den modernen Anforderungen an das schulische Leitungsamt postulierten, gerieten in den 1990er Jahren zunehmend ins Kreuzfeuer der Kritik.² Seitdem wird die geringe Beteiligung von Frauen an der Schulleitung aus der Perspektive des „doing gender“ interpretiert. Demzufolge dient die Vergeschlechtlichung der Berufssarbeit dazu, Frauen in statusniedrige Arbeitsfelder zu verweisen bzw. von statushöheren auszuschließen, um die binäre Codierung und das hierarchische Geschlechterverhältnis kontinuierlich zu reproduzieren (vgl. Wetterer 1995; Hagemann-White 1993; Horstkemper 2000; Miller 2000).³ Mit diesem Perspektivenwechsel, der außerdem den Fokus auf die Unterschiede zwischen Frauen lenkte, anstatt lediglich denen zwischen der weiblichen und männlichen Genusgruppe

nachzugehen, rückten sodann jene Lehrerinnen in den Blick, die eine schulische Leitungsposition bekleiden und die somit die bestehenden „Geschlechterreviere innerhalb des Lehrberufs“ (Horstkemper 2000, S. 270) hinter sich gelassen haben. Jüngste Untersuchungen, die sich diesem Forschungsfeld zuwenden, (vgl. von Lutzau/Metz-Göckel 1996; Winterhager-Schmid 1997; Rustemeyer 1998; Forberg 1999; Miller 2000), kommen zu dem Ergebnis, dass sich Frauen und Männer sowohl hinsichtlich ihrer Karriereorientierung als auch im Bezug auf die Ausgestaltung der Leitungsrolle tendenziell angleichen, was für eine abnehmende Relevanz der Kategorie Geschlecht bei den gegenwärtigen StelleninhaberInnen sprechen dürfte.⁴

In diesem Kontext ist auch auf die besondere Situation der 1950er und 1960er Jahre aufmerksam gemacht worden, wo in über 30 % aller Gymnasien eine Direktorin an der Spitze stand (vgl. Lueningborg/Metz-Göckel 1988, S. 22f). Die außerordentlich hohe Beteiligung von Schulleiterinnen an der gymnasialen Leitung zu einem spezifischen Zeitpunkt der Nachkriegsgeschichte ist bislang auf die damals noch bestehenden Mädchenschulen beziehungsweise auf die strukturellen Rahmenbedingungen des geschlechtersegregierten Schulwesens zurückgeführt worden. Höhere Mädchenschulen seien – so die Argumentation – zwar nicht ausschließlich an weiblichen Lehrkräften orientiert gewesen, hätten ihnen aber im Rahmen des geschlechtersegregierten Schulwesens erhöhte Karrierechancen eröffnet (vgl. Kraul 1997, S. 12). Demgegenüber habe die flächendeckende Einführung der Koedukation mit dem propagierten Anspruch der Geschlechtergleichheit in den 1970er Jahren Frauen aus dem gymnasialen Leitungsamt verdrängt und einen massiven Rückgang von Schulleiterinnen bewirkt (vgl. Kraul/Wirrer 1996, S. 325).

Diese These soll in dem vorliegenden Beitrag überprüft werden, der es sich zur Aufgabe macht, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie es Frauen zu unterschiedlichen Zeitpunkten gelingt, die geschlechtsspezifische Segregierung im Lehrberuf zu überwinden und eine Funktionsstelle zu übernehmen. Darüber hinaus soll aber auch den Ursachen dafür nachgegangen werden, warum dies in den 1950er und 1960er Jahren auffallend häufiger erfolgte als in den 1990er Jahren. Auf der Grundlage einer fallrekonstruktiv angelegten Studie⁵ (vgl. Hoff 2005) werden dazu sowohl die strukturellen Voraussetzungen einer Schulleiterinnenkarriere als auch die individuelle Handlungsebene der beteiligten Akteurinnen beziehungsweise die Verschränkung der beiden Ebenen in den jeweils relevanten Zeiträumen beleuchtet. Dabei sind vor allem biografisch erworbene Deutungs- und Orientierungsmuster, die Karrieremotivation sowie das pädagogisch professionelle Handeln im Kontext gesellschaftlicher und schulspezifischer Rahmenbedingungen von besonderem Interesse. Am Beispiel der Berufsbiografie einer rheinland-pfälzischen Schulleiterin aus den 1960er und einem entsprechenden Fall aus den 1990er Jahren werden die komplexen Zusammenhänge aufgezeigt, die zwischen den genannten Kategorien bestehen. Ein abschließender Vergleich, der die beiden Fallanalysen kontrastierend gegenüberstellt, eröffnet Rückschlüsse im Hinblick auf die Fragestellung. Zuvor werden in einem ersten Schritt die strukturellen Bedingungen skizziert, die die Karriere von Schulleiterinnen in den 1960 und 1990er Jahren jeweils rahmten und die als Folien für die Fallrekonstruktionen dienen. Anschließend wird in einem zweiten Schritt das religionssoziologische Theorem des Bewährungsmythos erläutert, das weiterreichende Perspektiven für die Untersuchung eröffnet.

2 Die weibliche Berufskarriere der Oberstudiendirektorin: Institutionelle Muster und institutionelle Rahmenbedingungen im Wandel der Zeit

Berufssoziologie und Lebenslaufforschung haben den Blick dafür geschärft, berufliche Karrieren als Optionen zu betrachten, die sich mit dem Wandlungsprozess gesellschaftlicher Arbeit in der Moderne eröffnen, in dem die „Haushaltsökonomie“ durch eine „Ökonomie freier Arbeit“ abgelöst wird (Kohli 1994, S. 222) und das institutionalisierte Muster des Lebenslaufs an die Stelle ständischer und familialer Bindungen tritt (Kohli 1985, S. 15). Genauer gesagt: Mit der modernen Arbeitsgesellschaft bildet sich ein Ablaufprogramm heraus, das den Lebenslauf in Form aufeinander folgender Sequenzen vorstrukturiert und eine Ordnung zur Verfügung stellt, die Kontinuität garantiert und damit eine vorausschauende Planung und Gestaltungsfreiheit erst ermöglicht (vgl. Kohli 1994; Wilensky 1970). Innerhalb der Soziologie ist das institutionelle Muster des Lebenslaufs vorrangig mit dem männlichen, erwerbszentrierten Lebenslaufmodell in Verbindung gebracht worden, während das weibliche Modell aufgrund von begrenzten Spielräumen generell als Abweichung verstanden wurde (vgl. Levy 1977, S. 43ff; Kohli 1994, S. 24f). Eine solche Kategorisierung der männlichen und weiblichen Normalbiographie ist in jüngster Zeit einer starken Kritik unterzogen worden, zumal sich vor dem Hintergrund eines seit den 1970er Jahren zu beobachtenden gesellschaftlichen Strukturwandels nicht nur Tendenzen der „Deinstitutionalisierung und Entstandardisierung“ (Berger/Sopp 1992, S. 166) erkennen lassen, sondern weibliche und männliche Lebensverläufe angesichts einer veränderten Erwerbsbeteiligung von Frauen sich immer mehr angleichen. Buchstabiert man auf den Hintergrund der theoretischen Folie der Institutionalisierung des Lebenslaufs die institutionellen Bedingungen einer Schulleiterinnen-Karriere in den 1960er und 1990er Jahren aus, ergibt sich folgendes Bild:

Die spezifischen Karrieren von Oberstudiendirektorinnen vollziehen sich bis zum Beginn der 1960er Jahre in einem gesellschaftlichen Kontext, der ein weibliches Lebenslaufmuster vorgibt, das am traditionellen Weiblichkeitsstereotyp mit der Festlegung auf Mutterschaft und familiäre Reproduktionsarbeit ausgerichtet ist. Dieses Modell der weiblichen Normalbiographie, das nicht zuletzt von seiten der Politik, den Kirchen und Gewerkschaften in der Absicht gestärkt wird, traditionelle Familienverhältnisse erneut zu befestigen, richtet die Erwartung an Frauen, die Zuständigkeit für Haushalt und Kinder nicht zu hinterfragen (vgl. Frevert 1986, S. 254). Vor diesem Hintergrund legitimiert sich weibliche Erwerbstätigkeit nur dann, wenn eine wirtschaftliche Notwendigkeit vorliegt. Entsprechend orientiert sich der überwiegende Teil der Frauen bis Mitte der 1960er Jahre am Leitbild der Ehefrau und Mutter, während sich auf der Verhaltensebene erste Veränderungen abzeichnen, indem die Erwerbsquote von 26,4 % im Jahre 1950 auf 36,5 % im Jahre 1960 ansteigt (vgl. ebd., S. 256). Das weibliche Engagement auf dem Arbeitsmarkt gilt allerdings als sekundär und dient lediglich dazu, das Familienbudget aufzubessern. Eine berufliche Karriere schließt sich von daher aus, es sei denn, wenn sie mit dem Motiv der Berufung oder in der Absicht begründet wird, dem Allgemeinwohl zu dienen. Streben Frauen also da-

nach, verantwortungsvolle und prestigeträchtige Berufsaufgaben zu übernehmen, müssen dafür entsprechende Rechtfertigungen mobilisiert werden. Außerdem geht die Realisierung weiblicher Ausnahmekarrieren wie sie beispielsweise von Lehrerinnen, Ärztinnen und Richterinnen gemacht werden, oftmals mit dem Verzicht auf eine eigene Familie einher (vgl. Feldmann-Neubert 1991, S. 118f). In diesem Kontext stellt das geschlechtersegregierte Schulwesen mit der Ausrichtung am Prinzip einer geschlechterspezifischen Erziehung geradezu eine Nische zur Verfügung, die den Aufstieg von Frauen in gymnasiale Leitungsfunktionen von institutioneller Seite her unterstützt. In Bundesländern wie Rheinland-Pfalz wird die Förderung aufstiegsambitionierter Lehrerinnen sogar explizit betrieben, indem vorgesehen ist, die Leitung von Mädchengymnasien vorrangig mit Frauen zu besetzen.⁶ In der Regel bleiben die Oberstudiendirektorinnen selbst nach der gesetzlichen Aufhebung des Lehrerinnenzölibats im Jahre 1953 in der Regel bis weit in die 1970er Jahre weiterhin ledig, was dafür spricht, dass eine solche Lebensform eine bewusste Entscheidung für den Beruf und gegen das Modell der Ehefrau und Mutter gewesen ist.⁷

In den 1990er Jahren hat sich der Ausnahmecharakter einer weiblichen Karriere weitgehend aufgelöst. Und zwar ist nicht nur die Ausübung eines anspruchsvollen Berufs zur Normalität⁸ geworden, sondern die berufliche Karriere ist zur neuen Zielvorgabe weiblicher Lebensgestaltung avanciert. Nähern sich Frauen damit sowohl von ihren fachlichen Kompetenzen als auch von ihren Karriereambitionen immer stärker an ihre männlichen Kollegen an, verstärkt sich auf selbem Wege ein Moment der Ungleichheit, da Frauen trotz der Eingliederung in den Arbeitsmarkt nicht aus der Verantwortung für die familiäre Fürsorgearbeit entlassen werden. Vielmehr geraten sie unter erhöhte Anforderungsstrukturen, indem das traditionelle weibliche Lebensmodell der Hausfrau und Mutter von der Norm der doppelten Lebensführung abgelöst wird, die eine Vereinbarung von Familie und Beruf vorsieht. Mit den beruflichen Partizipationsmöglichkeiten steigen aber auch die Anforderungen an Mutterschaft, da der traditionelle Mythos der aufopferungsvollen Mutter durch das neue Leitbild einer individualisierten Mutter-Kind-Beziehung ersetzt wird, die ein durch berufliche Bewährung entwickeltes Selbstbewusstsein voraussetzt, während zugleich die Aufgabe der Mutterschaft im öffentlichen Bewusstsein kaum mehr noch als Leistung angesehen wird. Als problematisch erweist sich vor allem, dass dem Entwurf der doppelten Lebensführung jegliche institutionelle Absicherung fehlt, da kein „Verlaufsmodell, keine gesellschaftlich sanktionierte Abfolge von Lebensphasen und Übergängen“ (Geissler/Oechsle 1994, S. 148) existiert. Stattdessen gilt es individuell zu bestimmen, wie sich eine Vereinbarung von Familie und Beruf gestalten soll und welcher Stellenwert dabei jeweils der Familie und dem Beruf beizumessen ist. Daraus resultiert unweigerlich die Notwendigkeit der „biographischen Selbststeuerung“ (ebd. 1998, S. 13), bei der Individualität und die Fähigkeit der eigenen Lebensplanung an die Stelle institutioneller Sicherungen treten (vgl. Kohli 1994, S. 233).

Dem Phänomen der Doppelbelastung versucht man seit Ende der 1980er Jahre mit staatlichen Gleichstellungsmaßnahmen zu begegnen, die eine Vereinbarung von Schulleitung und Familie unterstützen. Neben der Lockerung des Verbots so genannter Hausberufungen, die potentiellen Aspirantinnen, welche aus familiären Gründen an eine spezifische Schule gebunden sind, die Ausübung einer Leitungsfunktion ermöglichen, (vgl. Amtsblatt Nr. 8., 1993, S. 286), gehört dazu in Rheinland-Pfalz die Regelung, das Amt der Schulleitung auch als Teil-

zeitstelle ausüben zu können (vgl. Amtsblatt Nr. 12, 1995, S. 475). Zieht man die hohe Erfolgsquote weiblicher Bewerberinnen auf eine Funktionsstelle im Gymnasialbereich heran, die die Quote männlicher Anwärter bei weitem übertrifft, deutet sich eine neue strukturelle Begünstigung weiblicher Berufskarrieren im höheren Schuldienst an.⁹

3 Die individuelle Konfiguration des beruflichen Aufstiegs zur Schulleiterin: Bewährungsmythen und Geschlechterdifferenz

Institutionelle Muster und kulturelle Normierungen, wie sie für die 1960er und 1990er Jahre beschrieben worden sind, strukturieren nicht nur berufliche Karrieren vor, sondern sie stellen zugleich Handlungsspielräume zur Verfügung, die einen beruflichen Aufstieg erst ermöglichen. Diese Betrachtungsweise lenkt den Blick auf die subjektive Dimension der Karriere als einer Kette individueller Entscheidungsprozesse, deren wesentliches Charakteristikum darin besteht, dass sie von den AkteurInnen vollzogen werden, ohne über die Gewissheit zu verfügen, ob sich die getroffene Wahl als richtig oder falsch im Hinblick auf die angestrebte berufliche Laufbahn erweisen wird. Aus der Perspektive des religionssoziologischen Modells der Bewährungsdynamik (vgl. Oevermann 1995; 2003) rückt damit die berufliche Karriere in den Zusammenhang des objektiven Strukturproblems der Individuierung. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich dem Subjekt durch die sprachlich vermittelte Fähigkeit, die Gegenwart durch die Konstruktion hypothetischer Welten zu überschreiten, das Bewusstsein für die Begrenztheit des eigenen Lebens vermittelt und sich vor diesem Hintergrund die Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit erschließt. Die Erfahrung potentieller Handlungsspielräume einerseits und begrenzter Ressourcen andererseits konfrontiert unweigerlich mit der Verantwortung, die offene Zukunft durch eine Auswahl zu schließen, für die im Moment der Entscheidung kaum rationale Kriterien herangezogen werden können. Gleichwohl besteht aber der Anspruch auf deren Begründbarkeit in der Zukunft. Dieses Spannungsfeld von „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1995, S. 39), ruft die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage hervor. Deren Beantwortung kann aber nur der Mythos leisten, da er in der Lage ist, sowohl über die eigene Identität unverwechselbar und verbindlich Auskunft zu geben als auch eine begründete Hoffnung auf Bewährung zur Verfügung zu stellen, deren Gewissheit durch eine kollektive Gefolgschaft verbürgt wird. Damit erweist sich der Mythos als ein basales Element der Identität und als Entscheidungsgrundlage für das Handeln des Subjekts (vgl. Helsper u. a. 2001, S. 72f).

Fragt man sich, welche spezifischen Mythen Schulleiterinnen ihrer Karriere zugrunde legen, gilt zu bedenken, dass sich unter den modernen Bedingungen eines gesteigerten Individuierungsdrucks und größerer Entscheidungsfreiheiten kollektiv verbindliche religiöse Mythen zunehmend auflösen (vgl. Schöll 1994, S. 44). Stärker noch: Selbst die Leistungsethik als dominanter säkularer Bewährungsmythos verliert mit der Krise der Arbeitsgesellschaft (vgl. Oevermann 2003, S. 382) an Tragfähigkeit. Auf diese Weise radikalisiert sich das Bewährungsprob-

lem, da die Entlastung durch inhaltliche Konventionen wegfällt und stattdessen das Individuum gefordert ist, seinen eigenen Bewährungsmythos in dem praktischen Bestreben um Selbstverwirklichung und Souveränität zu entwerfen (vgl. ebd., S. 382ff). Dabei sind drei basale Dimensionen der Lebensführung zu unterscheiden, in denen eine Stellungnahme erfolgen muss, nämlich hinsichtlich des Berufes, der sexuellen Reproduktion und Gemeinwohlbindung. Allerdings bedürfen diese drei Bewährungsfelder aufgrund ihrer jeweils eigenen Logik unterschiedlicher Bewährungsmythen. Für Schulleiterinnen bedeutet dies, einen beruflichen Bewährungsmythos zu entwickeln, der einen Maßstab des möglichen Gelingens schulischen Leitungshandelns in der doppelten Anforderungsstruktur einer organisatorisch-managerialen Funktion und einer primär pädagogischen Praxis (vgl. Hoff 2002, S. 111ff) vorgibt.¹⁰

Gilt das Bewährungsproblem in den drei Dimensionen universell und für beide Geschlechter gleichermaßen, ergibt sich von seiner lebenspraktischen Bewältigung her eine grundsätzliche Geschlechterdifferenz (vgl. Gärtner 2002, S. 51f). Diese resultiert in erster Linie durch den unterschiedlichen Beitrag zur Elternschaft und der jeweils anders gelagerten Struktur der Bewährung durch Mutterschaft und Vaterschaft. Diese fundamentale, in der biologischen Reproduktionsstruktur der Gattung verankerte Andersartigkeit der Geschlechter hinsichtlich der sexuellen Reproduktion zieht wiederum sekundäre Folgen für die Bewährung in den übrigen Dimensionen nach sich (vgl. Oevermann 2003, S. 373). Dabei werden Frauen durch die Schwangerschaft zum einen stärker von den Reproduktionsaufgaben absorbiert als Männer. Zum anderen geraten sie aufgrund des weiblichen Phänomens der Menopause in einen größeren Entscheidungsdruck, die Bewährungskarrieren der Mutterschaft und des Berufes miteinander zu vereinbaren. Damit sind die Konsequenzen, die sich aus der Elternschaft ergeben, für Frauen erheblich folgenreicher als für Männer, für die angesichts des noch gültigen Modells des Familienernährers beide Bewährungsdimensionen zusammenfallen. Nicht zuletzt besteht die Schwierigkeit, dass sich der Bewährungsmythos der Mutterschaft, der seit den 1960er Jahren in den westlichen Ländern in die Krise geraten ist (vgl. Herwartz-Emden 1995, S. 56f) kaum mehr auf allgemein verbindliche Begründungsmuster berufen kann, sondern vielmehr mit dem jeweils individuellen Selbstverwirklichungsmythos des Subjekts zusammengebracht werden muss (vgl. Gärtner 2002, S. 52).

In welcher Weise die untersuchten Schulleiterinnengenerationen ihre Bewährungsmythen konstruieren und damit die entscheidende Voraussetzung dafür schaffen, einen beruflichen Aufstieg im höheren Schulwesen umsetzen zu können, darüber können nur einzelne Fallrekonstruktionen Aufschluss geben, die im folgenden an zwei Beispielen skizziert werden.

4 Oberstudiendirektorinnen der 1960er Jahre: „Lieselotte Tenbruck“

Lieselotte Tenbruck und ihr Zwillingenbruder kommen 1916 in einer hessischen Kleinstadt als die beiden jüngsten von insgesamt vier Kindern zur Welt. Der Vater, Buchdrucker von Beruf, führt eine kleine Buchdruckerei mit mehreren Ange-

stellten, die schon seit Generationen in der Hand seiner Herkunftsfamilie liegt, während drei seiner Brüder eine akademische Laufbahn einschlagen. Vor dem Hintergrund der familialen beruflichen Tradition bildet er eine ausgeprägte Identifikation mit dem Buchdruckerstand aus. Zudem verfügt er über ein hohes soziales Ansehen im Ort, an dem die ganze Familie partizipiert. Die Mutter stammt von einem größeren landwirtschaftlichen Hof und ist Hausfrau. 1909 heiraten die Eltern und betreiben neben der Buchdruckerei eine kleine Landwirtschaft. Als zentrale Wertorientierung der Familie erweisen sich sowohl die Ausrichtung an einer bürgerlichen Lebensführung¹¹ als auch die Zugehörigkeit zum katholischen Milieu, was sich unter anderem im kommunalpolitischen Engagement des Vaters als Mitglied des Zentrums ausdrückt. Dessen Haltung, Verantwortung für die Belange des Gemeinwohls zu übernehmen und für die eigenen ethischen Überzeugungen öffentlich einzutreten, macht Frau Tenbruck sich zueigen. Auch in ihrer religiösen Orientierung richtet sie sich am Vater aus, zu dem sie nicht nur eine starke emotionale Bindung entwickelt, sondern der in ihr auch das Interesse an geistiger Auseinandersetzung weckt. Selbst wenn das Verhältnis zur Mutter distanzierter erscheint, verfügt sie über eine unbedingte Treueverpflichtung gegenüber dem Milieu und der Gesinnungsethik des Elternhauses: *„Das erleb ich also wirklich, wirklich also immer wieder, dass man das wählt und dabei bleibt, was man im Elternhaus kennen gelernt hat.“*

1937 legt Frau Tenbruck die Reifeprüfung an einer katholischen Ordensschule ab und verlässt unmittelbar danach ihre Heimat, um nach Jarkata zu gehen. Dort nimmt sie ein Lehramtstudium auf und unterrichtet im Anschluss daran an einer Ordensschule, bis sie gegen Ende des Krieges wieder nach Hause zurückkehrt. Den genauen Anlass ihres Auslandsaufenthaltes lässt sie jedoch im Dunkeln. Lediglich gibt sie zu verstehen, dass ihre lautstarke Kritik an Mitschülerinnen, die in den BDM eingetreten waren, sie in Schwierigkeiten gebracht habe und dies auch ein Grund dafür gewesen sei, *„mal ins Ausland zu wollen“*. Demnach ist die Ausreise offensichtlich nicht aus freien Stücken erfolgt, sondern die Eltern haben sie vermutlich aufgrund einer konkreten oder befürchteten Gefahr in Sicherheit bringen wollen, möglicherweise unterstützt von kirchlichen Kreisen. Mit ihrem Verhalten, aus der persönlichen Ablehnung des Nationalsozialismus öffentlich keinen Hehl zu machen, beweist Frau Tenbruck sowohl Zivilcourage als auch den Mut, für die eigene Überzeugung einzustehen. Zugleich bringt sie sich selbst in Bedrängnis und provoziert die Ausreise, die sie über die gesamten Kriegsjahre hinweg von ihren Eltern und ihrer Heimat trennt. Offensichtlich deutet ihre Ambivalenz, die sie im Zusammenhang mit dem Exilaufenthalt im Interview zum Ausdruck kommen lässt, auf eine innere Zerrissenheit zwischen einem ausgeprägten Bedürfnis nach Authentizität und Freiheit einerseits und der Treueverpflichtung gegenüber den Eltern und ihrem Milieu andererseits:

„Ja, es, äh, is etwas, was ich, na ja, ich hab's nun getan; ich hab's getan, aber, etwas, was gar nicht so zu mir gepasst hat (leise), nicht. Denn im Grunde bin ich ein Mensch meiner Heimat, bin ich ja hier in Deutschland zu Hause.“

Mit einem zweiten Studium, das Frau Tenbruck nach ihrer Rückkehr aus Argentinien aufnimmt und mit einer Promotion über eine althochdeutsche Fassung des biblischen Hohen Liedes abschließt, trägt sie ihrem ausgeprägten Bildungsinteresse Rechnung. Danach leistet sie das Referendariat ab und unterrichtet im Anschluss dreizehn Jahre lang an einem kleinstädtischen Mädchengymnasium bis sich das Gefühl bei ihr einstellt, *„auf der Stelle zu treten“*. Diese Erfahrung

veranlasst sie dazu, sich bei der Schulbehörde um eine Versetzung zu bemühen „in eine andere Stadt, äh, in ein anderes Kollegium, in eine andere Schule“. Dabei geht es ihr nicht nur darum, ihre privaten und beruflichen Lebensverhältnisse zu verändern, sondern eine neue Herausforderung anzunehmen, die sie persönlich weiterbringt. Eine Bewerbung um eine Leitungsstelle liegt ihr jedoch fern. Vielmehr fasst Frau Tenbruck diese Vorstellung erst ins Auge, als der zuständige Referent ihr die Möglichkeit in Aussicht stellt, in absehbarer Zeit die Leitung eines Gymnasiums zu übernehmen. Das Angebot seitens der Schulbehörde betrachtet sie als hoheitlichen Auftrag, Verantwortung für die Schule zu übernehmen und die vom Vater übernommene Verpflichtung für das Gemeinwohl in den Bereich des höheren Mädchenschulwesens zu transformieren. Um der höheren Aufgabe willen, für die sich Frau Tenbruck mit ihrer ganzen Person zur Verfügung stellt, rücken allerdings persönliche Interessen in den Hintergrund.¹² Gleichwohl dient ihr die „Berufung“ aber auch als Bestätigung der persönlichen Kompetenzen und als Autorisierung für ein Amt, das sich nicht ohne weiteres mit der von ihr internalisierten Selbstbegrenzung der weiblichen Geschlechterrolle vereinbaren lässt:

T: „Und da hat damals der Herr Tanner vom Ministerium, der war unser Dezernent, der wusste das, der hat gesagt, machen sie das nicht. Die Stellung die sie hier finden, die kriegen sie nicht wieder oder die kriegen sie so schnell nicht wieder. Nicht, die ist jetzt hier gewachsen in zwölf bis vierzehn Jahre warens, sagt er, und diese Stelle, die sie hier haben, das ist das was sie in die Waagschale werfen, wenn wir Direktoren suchen. Das war’s! Und der hat mich dann berufen als das Käthe-Kollwitz-Gymnasium frei wurde.

I: Ah ja. Und was haben Sie da gedacht als der das Ihnen sagte?

T: Also tatsächlich, erst mal ist es ja so; wegen, was ich gedacht habe, dass ich da nicht selbst drauf gekommen wär. Ja, und da hab ich mich gefragt, warum eigentlich nicht, wenn ich mich so umgeschaut habe. Ja, aber ich wär von selbst nicht drauf gekommen. Aber nachdem das jetzt einmal gesagt worden war, ausgesprochen worden war, da wusste ich, dass ich das kann.“¹³

Die Aufgabe der Schulleitung versteht Frau Tenbruck als ein Amt, bei dem sie sich in besonderer Weise für den Bildungsprozess der nachrückenden Generation verantwortlich weiß und das ihr die Möglichkeit bietet, ihre Verpflichtung für den Generationenvertrag einzulösen. Demzufolge steht in ihrer Arbeit das Motiv im Mittelpunkt, ganz „für die (SchülerInnen) da sein“. Mit einem solchen Modell pädagogischen Leitungshandels als spezifischer Form der Elternschaft verbindet sie ferner den Anspruch, durch die Erziehung der SchülerInnen¹⁴ die Grundlage zu einer ethischen Vergemeinschaftung der Gesellschaft zu schaffen. Darin spiegelt sich eine Orientierung im Sinne „Geistiger Mütterlichkeit“ bzw. der Intention eines weiblichen Kulturauftrages. Zudem stiftet die Identifikation mit dem humanistischen Bildungsideal einen weiteren Bezugsrahmen, der das berufliche Selbstverständnis in einen umfassenden Sinnentwurf und eine höhere Ordnung einbindet. Für die SchülerInnen da zu sein bedeutet demnach die Weitergabe der christlich-abendländischen Bildungsgüter mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, bei der es Frau Tenbruck vor allem darauf ankommt, die Begeisterung für das Bildungsideal weiterzugeben:

T: „Überhaupt das Motivieren ist es. Es ist ja denn gar nicht so der Wille. Man kann nicht alles, was man will. Aber die Motivation, die ist stark. Denn, die löst dann auch Begeisterung und Kreativität und Neugierde und so was aus. Also das sicherlich. Ihnen (den SchülerInnen) immer wieder sagen, wie sich's lohnt, wie sich's lohnt, ja, auch geistig rege zu sein. Das Abenteuer des Geistes mitzumachen, das immer wieder, ja. Ich glaube, dass, ich hab's auch oft genug gesagt, aber ich würd's noch stärker sagen.“

Die Zielformulierung, für „das Abenteuer des Geistes“ zu motivieren, verdeutlicht den Anspruch, den SchülerInnen das Interesse an geistiger Auseinandersetzung nahe zu bringen. Der Logik einer Gesinnungsgemeinschaft entsprechend identifiziert sich Frau Tenbruck dabei mit der Rolle einer Ordensvorsteherin, wobei sie in Benedikt von Nursia als dem Begründer des abendländischen Mönchtums ein geistiges Vorbild sieht:

T: „Also! Da komm ich ja nun aus em christlichen Abendland. Und Benedikt von Nursia, der hat ja nun die ganze abendländische Kultur über die Völkerwanderung hinweg gerettet. Und der hat ja sei-sei-seinen großen Apparat, den hat er in-nur in-in 53 Regeln, 53 Regeln dafür aufgestellt. Und für den Abt, also für den Leiter hat er eine Regel: ni nims santus, ni nimes sanus, nie nimis intelligens? Ja. Nicht zu heilig, nicht zu gesund und nicht zu intelligent. Dann kann man immer einer unter den anderen sein.“

Auf dieser Folie gestaltet sie die Schule analog den Strukturen einer Ordensgemeinschaft, indem sie darauf ausgerichtet ist, die SchülerInnen sowohl auf die „heiligen Ideale der Bildung“ als auch auf den Generationenvertrag zu verpflichten. Diese spezifische Konzeption von Schulleitung, bei der sich Frau Tenbruck in erster Linie als Anwältin der SchülerInnen versteht, während die Kooperation mit der Lehrerschaft an die zweite Stelle rückt, beinhaltet aber auch eine große Erwartungshaltung, die das Risiko birgt, mit ihrem Anspruch, SchülerInnen und Kollegium zu überfordern. Mit der strukturellen Orientierung am Amt einer Äbtissin bekundet sie zugleich, dass Schulleitung für sie an eine zölibatäre Lebensform gekoppelt ist, bei der die Verwirklichung eines höheren Zieles den Verzicht auf Ehe und Familie rechtfertigt. Dennoch hindert diese Berufsauffassung sie nicht daran, den Bewährungsanspruch der Elternschaft umzusetzen, gelingt es ihr doch durch eine genuin pädagogische Aktzentuierung des Leitungsamtes, die leibliche durch die geistige Mutterschaft zu kompensieren.

Damit repräsentiert Frau Tenbruck ein Schulleiterintertypus der 1960er Jahre, den ich als „Äbtissin in der Kulturnation“ bezeichne. Für diesen Typus ist ein dienstethisches Berufsverständnis charakteristisch, das aus der Identifikation mit einer im Elternhaus erworbenen Bürgerlichkeitsethik erwächst. Dieses Deutungsmuster, das einen kollektiven Mythos verkörpert, auf das sich große Teile der westdeutschen Akademiker nach 1945 berufen haben¹⁵, ermöglicht es, die Aufgabe des pädagogischen Leitungsamtes in eine höhere Idee einzubinden und das Direktorinnenamt als einen Beitrag zum Aufbau einer zivilen Gesellschaft nach 1945 zu verstehen. Die Hingabe an diesen kollektiv geteilten Mythos, die durch die zölibatäre Lebensform ergänzt wird und damit strukturell dem Ordensleben entspricht, bietet zum einen eine ausreichende Legitimation, die gegebenen Grenzen des damals geltenden Weiblichkeitsbildes zu überwinden und die berufliche Selbstverwirklichung in das Zentrum persönlicher Lebensgestaltung zu rücken. Zum anderen begründet eine solche sachhaltige Bindung an das Bil-

dungsideal die Basis einer quasi professionellen Handlungspraxis als Schulleiterin. Nicht zuletzt bietet dessen Modifizierung im Sinne „Geistiger Mütterlichkeit“¹⁶ den Raum, den Bewährungsanspruch der Elternschaft in die Schule zu integrieren und in der pädagogischen Arbeit mit den SchülerInnen zu beantworten.

Wie gestaltet sich nun im Vergleich mit diesem Strukturmuster die individuelle Karriere einer Schulleiterin in den 1990er Jahren, in denen sich die Vereinbarung von Familie und Beruf zum vorherrschenden Modell weiblicher Lebensführung entwickelt hat? Dazu wird im Folgenden der Fall einer Oberstudiendirektorin aus den 1990er Jahren rekonstruiert.

5 Oberstudiendirektorinnen der 1990er Jahre: „Ursula Ullmann“

Ursula Ullmann, Jahrgang 1946, ist eine der Schulleiterinnen, die mit ihrem Lebensentwurf nicht nur dem gegenwärtig vorherrschenden Modell weiblicher Lebensführung entspricht, sondern der es offensichtlich gelungen ist, Familie und Karriere miteinander zu verbinden: Seit dem Beginn des Referendariats im Jahre 1971 arbeitet sie kontinuierlich im Schuldienst und hat die sich ihr bietenden Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs genutzt. Dennoch lässt sie es in ihrer Selbstdarstellung so erscheinen, als sei ihr die Karriere, die für sie insgesamt zu klein geraten ist, ohne ihr Zutun in den Schoß gefallen: *„Ja, ich hab es eigentlich nie beabsichtigt, sondern es ist alles, äh, äh, so so meine ganze äh äh berufliche Laufbahn ist eigentlich immer, hat sich so per Zufall ergeben.“*

Die beruflichen Ambitionen, eine leitende Stellung zu übernehmen, werden bereits in ihrer Herkunftsfamilie grundgelegt: Zum einen vermitteln ihr die Eltern, die kurz nach ihrer Geburt unter den widrigen Bedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit einen Druck- und Offsetbetrieb eröffnen, ein deutliches Interesse an Selbstständigkeit einschließlich der Bereitschaft, ein hohes unternehmerisches Risiko zu tragen. Die Mutter arbeitet in diesem Betrieb mit und kümmert sich um das Kaufmännische, während der Vater die Werkstatt leitet. Zum anderen entwickelt Frau Ullmann als *„typisches erstes Kind“* einen großen Ehrgeiz und ist von klein auf darauf bedacht, gute Noten in der Schule zu bekommen. Außerdem engagiert sie sich in der Schülermitverwaltung und übernimmt in der Oberstufe das Amt der Schulsprecherin.

Die Eltern unterstützen ihre intellektuelle Entwicklung, indem sie ihr mit Gymnasium und Studium einen Bildungsweg ermöglichen, der für Mädchen aus dem sozialen Milieu selbständiger Handwerker in den 1950er und beginnenden 1960er Jahren noch nicht üblich gewesen ist.¹⁷ Zugleich lassen sie ihr aber auch eine strenge Erziehung angedeihen, die sie in ihren individuellen Entfaltungsräumen beschneidet:

U: „... meine Mutter hat allerdings doch en großen Einfluss gehabt, das hab ich neulich- haben wir noch darüber gesprochen (.) wenn ich sehr spät nach Hause kam, im Studium (.) und ich ging dann die Treppe rauf (.) ich hatte irgendwo ein schlechtes

Gewissen. Er war zwar keine Mutter da, die schimpfte, aber irgendwo hatte ich ein schlechtes Gewissen.“

Aus dem Bedürfnis heraus, „gut sein zu wollen“ und anerkannt zu werden, macht sich Frau Ullmann die Erwartungen der Eltern zueigen: Auf Anraten der Mutter, die selbst gerne Lehrerin geworden wäre, beginnt sie ein Studium an einer pädagogischen Hochschule, obwohl sie persönlich „mit Jura geliebäugelt hat“. Selbst die Alternative, das Lehramt an Gymnasien einer Ausbildung zur Grund- und Hauptschullehrerin vorzuziehen, die sie kurze Zeit für sich in Betracht zieht, lässt sie fallen, als der Vater sie durch entsprechende Argumente von diesem Gedanken abbringt. Erst durch die positive Bestätigung eines Professors, dessen Seminare sie besucht, fühlt sie sich dazu ermutigt, von der Pädagogischen Hochschule an die Universität zu wechseln. Diese Tendenz, bei der Umsetzung eigener Wünsche auf personale Unterstützung angewiesen zu sein, hat sie bereits als Jugendliche wahrgenommen: „... ich hab immer so'n so'n inneren Verstärker gebraucht. Und dann hab ich's mir auch zugetraut, das heißt also im Grunde meines Herzens wusste ich, dass ich das kann, aber ich brauchte immer den Tick von außen, ja.“

Den Plan, nach dem Staatsexamen promovieren zu wollen, verwirft Frau Ullmann recht schnell und zieht es stattdessen vor, das Referendariat zu absolvieren, um von den Eltern finanziell unabhängig zu sein. Danach unterrichtet sie an einem kleinstädtischen Gymnasium. Als nach sieben Jahren ihre Tochter geboren wird, beschäftigt sie sich erstmals mit konkreten beruflichen Aufstiegsplänen, die sie zwei Jahre später realisieren kann.¹⁸ Frau Ullmann übernimmt zunächst die Funktion einer Fachleiterin an einem Studienseminar, anschließend wird sie MSS-Leiterin¹⁹ an ihrer alten Schule bis sie Ende der 1980er Jahre als Schulaufsichtsreferentin in die Schulverwaltung wechselt. Da ihr die bürokratische Arbeit aber kaum Gelegenheit gibt, ihre eigene Person einzubringen, bemüht sie sich nach einigen Jahren um die Stelle der Schulleitung an dem Gymnasium, an dem sie zuvor lange Zeit Lehrerin gewesen ist. Ausschlaggebend dafür ist das Motiv, eine Position einnehmen zu wollen, die ihr größere Gestaltungsräume sowie die Möglichkeit gibt, Dispositionsaufgaben wahrzunehmen. An eine solche Ausrichtung, die sich an der Logik des Managements orientiert, ist zugleich das Bedürfnis gekoppelt, in ein vertrautes Beziehungsgeflecht eingebunden zu sein, um die erwartbaren Risiken einer größeren beruflichen Autonomie möglichst klein zu halten und sich erfolgreich als Direktorin bewähren zu können. Von daher reagiert sie mit Unverständnis, als die KollegInnen in der Behörde ihr von dieser Bewerbung abraten:

U: „Und dann hab ich lange überlegt, ob ich das machen soll, es waren gleichzeitig andere Schulen frei, wo ich mich hätte bewerben können. Aber irgendwo hing ich an der Schule. Und mir haben sie's alle bei der Bezirksregierung dringend davon abgeraten, haben gesagt, mach das nicht, es taugt nicht, das war immer so das Bild: Man darf nicht in den Fluss eintauchen, aus dem man gekommen ist. Da hab ich gedacht, Mensch, ihr seid doch blöd, das ist doch toll. Ich kenne die alle und das müsste ein tolles Zusammenarbeiten sein und ich hab mich nicht beirren lassen.“

Aus dem Spannungsverhältnis zwischen managerialen Ambitionen und dem Bedürfnis nach personaler Akzeptanz erwächst jedoch eine doppelte Gebrochenheit: Dabei kann Frau Ullmann weder die personale Orientierung, die ihr Sicherheit verleiht, in das Selbstbild einer unabhängigen (Schul)Managerin integrieren,

noch kann sie zu den persönlichen Anstrengungen stehen, die der berufliche Aufstieg sie gekostet hat, da sie die eigene Laufbahn als Schulleiterin vor dem Tribunal ihrer hohen verinnerlichten Karrieremaßstäbe kaum anerkennen kann. Vielmehr gibt sie mit dem Kommentar *„ich setz ja meine Karriere in Anführungsstriche“* zu verstehen, dass sie zwar eine so genannte, aber eben keine tatsächliche Karriere gemacht hat.

Die Ausrichtung an unterschiedlichen Handlungsmaximen wiederholt sich in der Ausgestaltung des Direktorinnenamtes: Primär sieht Frau Ullmann ihre Aufgabe in der Personalführung und Organisation der Schule, um ein reibungsloses Funktionieren aller schulischen Handlungsabläufe sowie ein erfolgreiches Arbeiten des gesamten Schulbetriebes ähnlich einem Dienstleistungsunternehmen zu garantieren. In ihrer beruflichen Praxis ist sie aber überwiegend damit beschäftigt, ein angenehmes Schulklima zu erzeugen und die einzelnen KollegInnen zu einem stärkeren Engagement in ihrer pädagogischen Praxis zu bewegen, um die Wissensvermittlung in einem kommunikativen Miteinander sicherzustellen. Obwohl es Frau Ullmann auf diese Weise gelingt, sowohl ein gutes Einvernehmen mit dem Kollegium herzustellen als sich auch in der Rolle der „Chefin“ erfolgreich zu positionieren bzw. mit diplomatischem Geschick die Steuerungsfunktion zu übernehmen, kann sie dieses Handlungsmuster nicht als persönliche Führungsstrategie anerkennen. Stattdessen betrachtet sie die spezifische Ausgestaltung des Leitungsamtes als strukturelle Notwendigkeit, während sie aus ihrer Sichtweise daran gehindert bleibt, ihre managerialen Ambitionen umzusetzen:

„Also ich wusste immer, dass Schulleitung oder Schulleiterinnen und Schulleiter, nicht mit n'er großen Kompetenz verbunden ist, also mit großen Machtbefugnissen verbunden ist. Ich habe mir aber ähm (.) nicht vorgestellt, dass meine Hauptaufgabe darin besteht, ich drück das immer so aus, Klimaanlage in der Schule zu sein. Ich laufe also, und das ist bis heute so, den ganzen Tag gut gelaunt herum, zeige allen, wie gut es mir geht, wie toll ich die Schule finde, spreche alle Leute an, wie geht's und was machen sie und wie ist dies oder das. ... Und es hat mich einfach gestört, dass dass man so oft (.) ((seufzt)) jemand den Stups geben muss und mach doch und tu doch mal, dass viele Dinge eben nicht von sich aus liefen, sondern immer erst auf Aufforderung hin oder auf Anregung hin ...“

Steht in der Kooperation mit der Lehrerschaft die Weisungsbefugnis der Schulleitung im Mittelpunkt, definiert sich Frau Ullmann gegenüber den SchülerInnen als Ansprech- und Vertrauensperson. Diese Beziehung beinhaltet für sie diese *„ganz starke menschliche Komponente“*, die sich in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium nicht realisieren lässt, weswegen sie die SchülerInnen letztlich als KoalitionspartnerInnen bevorzugt. Ihre Intention, eine besondere Akzeptanz auf Seiten der SchülerInnen zu finden, behindert sie jedoch in der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses.

Im Unterschied zu ihrer Kollegin aus den 1960er Jahren genügt es Frau Ullmann nicht, sich auf Beruf und Karriere zu konzentrieren, sondern zu ihrem Lebensentwurf gehört es wie selbstverständlich hinzu, auch Ehefrau und Mutter zu sein, da sich erst damit weibliche Lebensführung für sie komplettiert. Die Vereinbarung von Mutterschaft und Karriere, die sie zwar auf der praktischen Handlungsebene einlöst, evoziert aber den inneren Konflikt, den eigenen Maßstäben, die sie mit einem beruflichen Aufstieg verbindet, nicht gerecht zu werden: Um sich der Erziehung ihrer Tochter stärker widmen zu können, stellt sie ihre ehrgeizigen beruflichen Pläne zunächst zurück, während sich das mütterliche

Engagement, aus der Perspektive ihres verschärften beruflichen Bewährungsanspruchs als Einschränkung der angestrebten Karriere erweist, was sie mit der Schilderung ihrer beruflichen Laufbahn erkennen lässt:

„... und wurde dann (2) das ergab sich auch per Zufall äh gleich MSS-Leiterin und bin das lange Jahre gewesen bis meine Tochter dann groß war. Das war immer der Punkt warum ich eigentlich nicht früher gedacht habe in die Schulleitung zu gehen, weil ich wusste, äh, das würde die ganze Frau verlangen und äh das wollte ich einfach meiner Tochter nicht antun.²⁰ Ich hatte zwar immer ne sehr zuverlässige Kinderfrau aber äh das ist es ja nicht allein, man will ja auch irgendwo mit dem Kind zusammen sein und ich mein die Realität heute bestätigt das. Ich könnte das was ich heute leiste, hätte ich damals nicht leisten können und äh von daher kam der Gedanke sich überhaupt zu bewerben, eigentlich relativ spät.

Kann Frau Ullmann also ihre Vorstellungen von Mutterschaft trotz ihres Engagements in einer schulischen Funktionsstelle einlösen, bleibt sie aber aufgrund der Orientierung an ihrem beruflichen Bewährungsmythos daran gehindert, ihren ehrgeizigen Karriereplänen nachzugehen. Mit anderen Worten: Mutterschaft schließt für sie zumindest während der Erziehungsphase ihrer Tochter das durchaus angestrebte Amt der Schulleitung aus, das aus ihrer Sicht die ganze Person erfordert.

Somit lässt sich für die 1990er Jahre ein Schulleiterinentypus feststellen, bei dem der Bewährungsmythos der Bürgerlichkeitsethik durch eine Identifikation mit dem Deutungsmuster des Managements abgelöst wird. Für Frau Ullmann, die jenen Typus verkörpert, stiftet diese moderne Variante der Leistungsethik das Potential, ihren beruflichen Aufstieg zu vollziehen und ihre Rolle als Schulleiterin auszugestalten. Im Unterschied zu dem Typus der „Äbtissin“ vermag sie es jedoch nicht, ihren Mythos,²¹ der einer kollektiv geteilten Praxis entbehrt, sich vollends zueigen zu machen. Vielmehr sieht sie sich angesichts ihres Bedürfnisses nach Sicherheit dazu veranlasst, den angestrebten beruflichen Erfolg dadurch einzulösen, indem sie an gewachsenen Beziehungen anknüpft und ihre Position als schulische Führungskraft mit Hilfe ihrer kommunikativen Kompetenz zu legitimieren versucht. Eine solche Strategie kollidiert nicht nur mit dem managerialen Selbstverständnis, sondern behindert diesen Typus, der als „Managerin mit dem Bedürfnis nach personaler Akzeptanz“ gekennzeichnet werden kann, zudem bei der Gestaltung einer pädagogisch professionellen Leitungspraxis. Neben ihren beruflichen Ambitionen versucht Frau Ullmann zugleich dem Anspruch einer Familie und der Aufgabe als Mutter gerecht zu werden. Mit der Entscheidung für die Mutterschaft gerät sie aber in das Dilemma, ihren verinnerlichten Karriereansprüchen nicht genügen zu können.

6 Schlussbetrachtungen

Welches Fazit lässt sich nun anhand einer vergleichenden Gegenüberstellung der beiden Fallrekonstruktionen ziehen, wenn man sich erneut die Ausgangsfrage in Erinnerung ruft: Dabei sollte geklärt werden, wie es Frauen angesichts eines geschlechtersegregierten Schulwesens gelingt, eine gymnasiale Leitungsfunktion

zu übernehmen und worin die Ursachen dafür liegen, dass dies in den 1960er Jahren auffallend häufiger erfolgte als in den 1990er Jahren.

1. Für die ältere Schulleiterinnengeneration konnte gezeigt werden, dass ein beruflicher Aufstieg als Führungskraft angesichts des damals noch geltenden gesellschaftlichen Weiblichkeitsideals für Frauen zum einen nur schwer möglich gewesen ist. Zum andern haben die Strukturen des höheren Mädchenschulwesens weibliche Ausnahmekarrieren begünstigt, die allerdings gewichtige Begründungsmuster erforderten. In diesem Kontext greifen Oberstudienleiterinnen in den 1960er Jahren auf den Bewährungsmythos der Bürgerlichkeitsethik²² zurück, der zu diesem Zeitpunkt noch kollektiv verbürgt ist und der mit der Legitimationsfigur der Dienstethik die Möglichkeit bietet, berufliche Selbstverwirklichung von Frauen als Dienst an der Gemeinschaft ausreichend zu rechtfertigen. Indem die Schulleiterinnen diesen Mythos in der Logik „Geistiger Mütterlichkeit“ akzentuieren, legen sie ihrem beruflichen Handeln ein Deutungsmuster zugrunde, das Schulleitung wie bei Frau Tenbruck im Sinne der Ordenslogik als einen alternativen weiblichen Lebensentwurf interpretiert, der sowohl den Raum eröffnet, die Bewährungsdimension der Elternschaft in der pädagogischen Arbeit zu erfüllen als auch ein pädagogisches Arbeitsbündnis in der Verantwortung für den Bildungsprozess der SchülerInnen einzugehen.
2. In der Zwischenzeit haben sich in der jüngeren Generation die Zugänge zum Direktorinnenamt wesentlich erweitert, da eine anspruchsvolle weibliche Berufstätigkeit zur Normalität geworden ist. Zudem setzt eine Karriere als Schulleiterin nicht mehr den Verzicht auf Ehe und Familie voraus. Und sogar strukturelle Benachteiligungen, die sich durch die Auflösung der Mädchen- gymnasien als spezifisches Terrain weiblicher Karriere vollzogen haben, konnten durch institutionelle Gleichstellungsmaßnahmen der letzten Jahre teilweise kompensiert werden. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels haben sich aber auch kollektive Bewährungsmythen wie die Bürgerlichkeitsethik nahezu gänzlich aufgelöst.²³ An dessen Stelle treten nun Mythen wie der des Managements, der zwar für bestimmte Milieus gegenwärtig eine Geltung besitzt, ohne jedoch den Stellenwert einer kollektiv geteilten Praxis und damit einer überzeugenden Gewissheit beanspruchen zu können. In dem Maße aber wie ein Mythos nicht mehr auf eine allgemeine Geltung zurückgreifen kann, verschärft sich die Begründungslast auf Seiten des Subjektes, das gezwungen ist, sich nun stärker mit seiner Person zu legitimieren. In dieser Hinsicht wird die berufliche Bewährungskarriere der Oberstudienleiterin, wie sie sich bei dem Typus der „Managerin“ zeigt, im Gegensatz zu den 1960er Jahren anspruchsvoller. Hinzu kommt, dass sich eine autonome pädagogische professionelle Handlungspraxis als Schulleiterin mit einem Bewährungsmythos wie dem des Managements kaum einlösen lässt, da dieses Deutungsmuster keine Vision für das Gelingen pädagogischen Leitungshandelns in der Spannung zwischen einer professionalisierungsbedürftigen Praxis und einer fehlenden Professionalisierung der Schule bereithält (vgl. Oevermann 1996).²⁴ Nicht zuletzt erschwert sich die Realisierung einer Schulleiterinnenkarriere angesichts der nun bestehenden Option, Familie und Karriere miteinander verbinden zu können. Die erhöhten Anforderungen, die sich aus der Vereinbarung ergeben, bestehen aber nicht primär auf der lebenspraktischen Ebene der Bewältigung, sondern vielmehr auf der Begründungsebene, müssen doch für beide Bewäh-

rungsfelder mit ihren unterschiedlichen Logiken entsprechende Bewährungsmythen entworfen werden, wobei auch im Hinblick auf Mutterschaft kaum noch vorgegebene Deutungsmuster zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 2). Kollidiert jedoch der berufliche Bewährungsmythos mit dem der Elternschaft, wie es im Fall von Frau Ullmann deutlich wird, dann erhöht sich das Konfliktpotential beider Bewährungsansprüche. Vermutlich liegt darin – so meine These – einer der zentralen Gründe für den Rückgang des Anteils der Schulleiterinnen im Vergleich zu den 1960er Jahren.²⁵

3. Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass die These von der Verdrängung den auffallenden Rückgang der gymnasialen Schulleiterinnen in den 1970er und 1980er Jahren nicht gänzlich aufschlüsselt. Darüber hinaus vermag auch der Ansatz des *doing gender* keine ausreichende Erklärung zu liefern. Vielmehr lenken die Fallrekonstruktionen den Blick auf die Bewährungsmythen, die vor dem Hintergrund jeweils unterschiedlicher gesellschaftlicher und schulischer Rahmenbedingungen in biographischen Entwicklungsprozessen als individuelle Sinnstiftungen und Legitimationen des beruflichen Aufstiegs (vgl. Helsper u.a. 2000, S. 77) entworfen werden. Deren Tragfähigkeit erweist sich als eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Schulleiterinnenkarriere in den 1960er und 1990er Jahren.

Anmerkungen

- 1 So waren im Jahr 2003/04 von insgesamt 676 100 hauptamtlich beschäftigten Lehrkräften an allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik 450 600 weiblich, was einem prozentualen Frauenanteil von rund 67 % entspricht (vgl. Grund- und Strukturdaten 2003/04, S. 110/112; eigene Berechnung).
- 2 Eine solche Betrachtungsweise trage eher dazu bei – so der Vorwurf – traditionelle Geschlechterstereotype sowie eine falsche Ontologisierung zu verdoppeln anstatt ein adäquates Bild der sozialen Wirklichkeit wiederzugeben (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992; Hagemann-White 1993).
- 3 Entsprechend haftet dem Beruf der Grundschullehrerin ein weibliches Image an, während das Direktorenamt, ähnlich wie der Managerberuf männlich konnotiert ist (vgl. Horstkemper 2000, S. 268).
- 4 Kritisch anzumerken bleibt allerdings, dass sich die qualitativ angelegten Studien in ihren Erhebungen ausschließlich auf Schulleiterinnen beziehen und insofern auf einen expliziten Vergleich mit männlichen Kollegen verzichten. Zudem verwendet ein Teil dieser Untersuchungen das Datenmaterial rein deskriptiv, ohne die Aussagen der Befragten analytisch aufzuschlüsseln. (vgl. von Lutzau/Metz-Göckel 1996; Winterhager-Schmid 1997). Von daher spiegeln diese Ergebnisse stärker die Selbstwahrnehmung bzw. die -darstellung der Schulleiterinnen, während auf eine Erfassung latenter Sinngehalte verzichtet wird.
- 5 In dieser Studie wurden gymnasiale Schulleiterinnen und Schulleiter, die in den untersuchungsrelevanten Zeiträumen in Rheinland-Pfalz tätig gewesen sind, in nicht standardisierten Interviews befragt. Das Datenmaterial ist mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) ausgewertet worden.
- 6 Diese Bestrebungen finden ihren Ausdruck in der Einrichtung eines so genannten Mädchenreferats, dessen Aufgabe u.a. darin besteht, geeignete Studienrätinnen für das Amt der Schulleitung zu gewinnen (Persönliche Mitteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung). Da die behördlichen Akten, die sich auf diesen Zeitraum beziehen, laut Aussage des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Wei-

- terbildung nicht mehr existieren, muss auf eine nähere Dokumentation der entsprechenden Aktenlage verzichtet werden.
- 7 Leider kann auf keine statistische Erhebung über die Lebensform von Oberstudiendirektorinnen in der Nachkriegszeit zurückgegriffen werden. Es liegen aber Ergebnisse aus biographischen Untersuchungen einzelner Studienrätinnen (vgl. Kraul 1997) und Studiendirektorinnen (vgl. Clephas-Möcker/Krallmann 1988) vor, die eine selbstbewusste Identifikation mit einer zölibatären Lebensweise belegen.
 - 8 Dem liegt eine Frauenerwerbsquote zugrunde, die Mitte der 1990er Jahre in Westdeutschland bei ca. 55 % liegt (vgl. Gottschall 1994).
 - 9 Von den insgesamt 279 Männern, die sich im Jahre 1995 um eine Funktionsstelle im höheren Schuldienst bemühten, konnten 36 einen Aufstieg realisieren, was einer Erfolgsquote von 16 % entspricht. Bei den Frauen lag diese mit 30 % erheblich höher, indem 17 von insgesamt 51 Bewerbungen zum Erfolg führten (vgl. Amtsblatt 11, 1995).
 - 10 Werner Helsper u.a. haben in ihrer Studie (2001), die Transformationsprozesse der Schulkultur an ostdeutschen Gymnasien beleuchtet, nicht nur die Sinngemüßmuster der beteiligten AkteurInnen, sondern vor allem jene Mythen untersucht, an denen sich die einzelne Schule als Institution in ihrer pädagogischen Arbeit orientiert. Diesem Ansatz zufolge stiften solche Schulmythen eine „imaginäre Lösung real nicht aufhebbarer Widersprüche und Ambivalenzen des institutionalisierten pädagogischen Handelns“ (Helsper/Böhme 2000, S. 244), die ansonsten auf Dauer kaum zu bewältigen sind.
 - 11 Unter dem Bürgertum sind unterschiedliche Mittelschichten zu verstehen, die sich im Hinblick auf Einkommensverhältnisse, Marktposition, Berufstätigkeit sowie gesellschaftliche Stellung und Macht stark unterscheiden, deren gemeinsame Klammer aber in einer bestimmten Lebensführung sowie spezifischen Wertorientierungen, Verhaltensweisen und Praktiken besteht (vgl. Lepsius 1987, S. 96; Hettling 2000, S. 1). Charakteristisch für die inhaltliche Ausgestaltung von Bürgerlichkeit als Lebensmuster sind Leistungsorientierung, selbständige und rationale Lebensführung, Betonung von Bildung und Kultur sowie der Dienst am Gemeinwohl (vgl. Kocka 1987, S. 43f; Hettling 2000).
 - 12 Aus dem Interview konnte rekonstruiert werden, dass Frau Tenbruck mit ihrem Gesuch um eine Versetzung vermutlich ein anderes Bundesland als neuen Wirkungskreis ins Auge gefasst hatte.
 - 13 Diese Passage dokumentiert, dass der Aufstieg in eine Leitungsfunktion keine verfügbare Option für Frauen in den 1960er Jahren dargestellt hat, sondern diese Möglichkeit musste quasi an sie herangetragen werden.
 - 14 Mit der Ernennung zur Schulleiterin im Jahre 1964 stand Frau Tenbruck zunächst einem Mädchengymnasium vor, das nur wenige Jahre danach koedukativ wurde.
 - 15 In diesem Zusammenhang lebte an den deutschen Universitäten das aus dem 19. Jahrhundert stammende Selbstverständnis des Akademikers als Hüter humanistischer Werte wieder auf. Mit der Reaktivierung eines traditionellen Leitbildes war die Intention verbunden, sowohl eine sozial-elitäre Stellung in der sich konstituierenden bundesrepublikanischen Gesellschaft zu beanspruchen als sich auch durch eine moralisch bessere Lebensweise als Führungselite auszuweisen (vgl. Siegrist 1994). Dabei wurde vor allem die Bildungsidee erneut stark gemacht und mit Bezug auf den Humanismus und die christliche Kultur des Abendlandes ein Menschenbild propagiert, das den Bildungsprozess der Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellte (vgl. ebd. S. 296; Bollenbeck 1996, S. 303).
 - 16 Der Begriff der „Geistigen Mütterlichkeit“, der von Henriette Schrader-Breymann Mitte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Entstehung des öffentlichen Kindergartenwesens geprägt wurde, diente führenden Vertreterinnen der Bürgerlichen Frauenbewegung dazu, ihren Anspruch auf weibliche Berufstätigkeit und Partizipation am öffentlichen Leben umzusetzen. Mütterlichkeit wurde dabei aus der engen Bedeutung des familialen Kontextes gelöst und als geistige Beziehung zur Welt verstanden, die Frauen in besonderer Weise in die Lage versetzte, als Lehrerinnen und Erzieherinnen tätig zu sein und damit zugleich einen spezifisch weiblichen Bildungs- und Kulturauftrag zu erfüllen (vgl. Jacobi 1990; Ann Allen 1994). Dieses besondere Berufsverständnis implizierte eine bewusste Entscheidung gegen die leibliche Mutterschaft und damit auch gegen Ehe und Familie (vgl. Joest/Nieswandt 1984, S. 254).
 - 17 Der Anteil von Studierenden, deren Väter als selbständige Handwerker arbeiten, liegt im Wintersemester 1964/65 bei 18,7 %, wobei es sich dabei überwiegend um männliche

- Studierende handelt. Dagegen beträgt der Anteil weiblicher Studienanfänger bis weit in die 1960er Jahre generell nur 27 % (vgl. Köhler 1992, S. 91; Horstkemper 1995, S. 202).
- 18 Interessant erscheint, dass Frau Ullmann im Interview erwähnt, dass ihre Karriere begonnen habe, „unmittelbar nachdem meine Tochter geboren war“. Aus den objektiven Daten geht aber hervor, dass sich der berufliche Aufstieg erst zwei Jahre danach realisiert. Daraus kann man schließen, dass sie den Zeitraum, in dem sie vermutlich ihre Aufstiegsinteressen angesichts der Inanspruchnahme durch die kleine Tochter zurückgestellt hat, ausblendet und sich nachträglich karrieristischer repräsentiert als sie es in Wirklichkeit gewesen ist.
 - 19 Die Funktionsstelle der MSS-Leitung (Mainzer Studienstufe) wurde im Rahmen der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe während der 1970er Jahre geschaffen. Sie umfasst im Wesentlichen zwei Teilbereiche: In organisatorischer Hinsicht beinhaltet sie die Aufgabe, die Kurswahlen der OberstufenschülerInnen durchzuführen, d.h. die Leistungskurse zusammenzustellen. Dies schließt zugleich den pädagogischen Aspekt ein, die SchülerInnen entsprechend ihrer spezifischen Neigung und Leistung zu beraten (Persönliche Mitteilung der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Koblenz).
 - 20 Damit drückt Frau Ullmann ihr Verantwortungsbewusstsein für die Tochter aus, das sie jedoch nicht selbstbewusst vertreten kann, sondern durch eine negativ gefärbte Formulierung eher kaschiert.
 - 21 In jüngster Zeit ist zwar in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sowie in der pädagogischen Praxis das Management als Leitbild moderner Schulleitung stark gemacht worden (vgl. Höher/Rolff, 1996; Wissinger 1997), ohne dass jedoch Konsens darüber besteht, diese Konzeption als ein allgemein gültiges Modell schulischen Leitungshandelns zu verstehen.
 - 22 Dieser Mythos konnte in allen vier Fällen der Oberstudiendirektorinnen, die für die 1960er Jahre rekonstruiert worden sind, nachgewiesen werden.
 - 23 Diese Entwicklung setzte im Laufe der 1960er Jahre ein, bei der mit der Dynamik des Wirtschaftswunders und der Stabilisierung des demokratischen Staates die Idee eines exklusiven Bürgertums als Trägergruppe der Nachkriegsgesellschaft immer mehr an Bedeutung einbüßte (vgl. Siegrist 1994, S. 582f).
 - 24 Damit schließen die pädagogischen Handlungsmuster der beiden Schulleiterinnen-Generationen tendenziell an die Ergebnisse der Studie (1989) an, die Karin Flaake zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Generationen herausgearbeitet hat: Flaake weist für die von ihr befragten älteren Gymnasiallehrerinnen, die vor 1931 geboren sind, eine pädagogisch professionelle Handlungspraxis nach, bei der sowohl Empathie als auch Wissensvermittlung integriert werden können. Diese Kompetenz führt Flaake darauf zurück, dass jene Generation den Lehrberuf als bewusste Alternative zum vorherrschenden weiblichen Lebensmodell der Ehefrau und Mutter gewählt hat, während in der pädagogischen Arbeit das Konzept der Geistigen Mütterlichkeit handlungsleitend gewesen ist (vgl. Flaake 1993, S. 191ff). Im Vergleich zu der Orientierung an Autonomie und Unabhängigkeit, kennzeichnet sie den Lebensentwurf der jüngeren Lehrerinnen, die 1943 und später geboren sind, als ein „passives Sichttreibenlassen in vorgezeichneten Bahnen“ (ebd.; S. 193). Diese hätten sich mit dem Lehrberuf nicht nur für einen heute eher konventionellen weiblichen Beruf entschieden, sondern die Umsetzung einer beruflichen Laufbahn sei zudem wesentlich unproblematischer gewesen als noch in den 1960er Jahren. Charakteristisch für die berufliche Praxis der jungen Lehrerinnen-Generation sei, dass die Beziehung zu den SchülerInnen in den Mittelpunkt trete und sie die Wertschätzung der eigenen Arbeit von deren Reaktionsweisen abhängig machten (vgl. ebd.). Mit ihrer Untersuchung hebt Flaake den abweichenden Grad an Autonomie und Selbstbestimmung hervor, den beide Lehrerinnengenerationen in jeweils unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entwickeln und der – so die Argumentation – die Grundlage pädagogischer Professionalität darstellt. Dieser Erklärungsansatz, der sowohl strukturelle als auch handlungsbezogene Faktoren einer generationenspezifischen Ausgestaltung der Lehrerinnenrolle beleuchtet, blendet jedoch die zentrale Ebene der Begründungsmuster aus, die für die ermittelten Zusammenhänge von elementarer Bedeutung sind. Insofern liefert die vorliegende Untersuchung einen wichtigen Beitrag dazu, der die bisherigen Forschungsergebnisse zu Generationsunterschieden von Lehrerinnen um eine wichtige und bislang übersehene Dimension erweitert.

- 25 Diese These steht im Widerspruch zu Studien im Kontext der jüngeren Lehrerinnenforschung, (vgl. Händle 1989; Cocouault-Bitand 1993) die feststellen konnten, dass die weibliche Doppelorientierung, geradezu ein Potential darstellt, aus dem spezifische Kompetenzen für eine pädagogische Tätigkeit erwachsen. Demzufolge wird ein Passungsverhältnis von in der familialen Fürsorgearbeit erworbenen Fähigkeiten mit spezifischen Anforderungsmerkmalen im Lehrberuf konstatiert. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass der berufliche und der Bewährungsanspruch der Mutterschaft im Lehrberuf in Einklang miteinander gebracht werden können. Offensichtlich konfliktieren aber die beiden Bewährungskarrieren im Direktorinnenamt, da dieses Tätigkeitsfeld über die pädagogische Arbeit hinaus Ambitionen voraussetzt, sich in der herausgehobenen Position der Schulleitung stärker zu exponieren und eine größere Verantwortung zu übernehmen als im Lehrberuf. Dies setzt unweigerlich auch einen spezifischen Bewährungsmythos voraus, der sich offensichtlich mit dem Deutungsmuster der Mutterschaft, wie im Fall von Frau Ullmann deutlich wird, nur schwer zusammen denken lässt.

Literatur

- Allen, A. T. (2000): *Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800-1914*. Weinheim.
- Beck-Gernsheim, E. (1981): *Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität in Frauenberufen*. Frankfurt/New York.
- Bollenbeck, G. (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Bildungsmusters*. Frankfurt/M.
- Brehmer, I. (1987): *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf*. Berlin.
- Clephas-Möcker, P./Krallmann, K. (1987): *Akademische Bildung – eine Chance zur Selbstverwirklichung für Frauen. Lebensgeschichtliche Interviews mit Gymnasiallehrerinnen und Ärztinnen der Geburtsjahrgänge 1900 bis 1923*. Weinheim.
- Cacouault-Bitand, M. (1994): *Die Entwicklung der Berufs- und Familienrollen bei Lehrerinnen des weiterführenden Schulwesens in Frankreich*. In: Jacobi, J. (Hrsg.): *Frauen zwischen Familie und Schule: Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*. Köln, S. 164-183.
- Dietzinger, A. (1991): *Frauen: Arbeit und Individualisierung. Chancen und Risiken. Eine empirische Untersuchung anhand von Fallgeschichten*. Opladen.
- Feldmann-Neubert, C. (1991): *Frauenleitbild im Wandel 1948-1988. Von der Familienorientierung zur Doppelrolle*. Weinheim.
- Flaake, K. (1989): *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.
- Flaake, K. (1994): *Geschlechterdifferenz und berufliches Selbstverständnis*. In: Jacobi, J. (Hrsg.): *Frauen zwischen Familie und Schule: Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich*. Köln, S. 184-197.
- Forberg, A. (1997): *Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Eine berufsbiografisch-orientierte Untersuchung zum Karriereverlauf und zur beruflichen Situation von Frauen in Führungspositionen des beruflichen Schulwesens*. Weinheim.
- Frevert, U. (1986): *Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit*. Frankfurt/M.
- Gärtner, C. (2002): *Ausbildung generationsspezifischer Bewährungsmythen und Habitusformationen*. In: *Journal Nr. 14, Netzwerk Frauenforschung NRW*, S. 50-52.
- Geissler, B./Oechsle, M. (1996): *Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim.
- Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung und Kultur und für Wissenschaft und Weiterbildung von Rheinland-Pfalz Nr. 8/1993.

- Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Jahrgang, Nr. 11/1995.
- Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Nr. 12/1995.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Forum Frauenforschung. (Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie) Freiburg i. Br., S. 201-254.
- Gottschall, K. (1994): Geschlechterverhältnis und Arbeitsmarktsegregation. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.: Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaft. Frankfurt/M., S. 125-161.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Händle, C. (1989): Soziale Handlungsprioritäten im Beruf. Befunde aus Fallstudien von Lehrerinnen in der Berufseingangsphase. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Weibliche Identität. Bielefeld, S. 93-111.
- Hänsel, D. (1995): Die Segregierung der Geschlechter. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel, S. 108-140.
- Hagemann-White, C. (1993): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien 11, Heft 2, S. 68-78.
- Haupt, H.-G. (1992): Männliche und weibliche Berufskarrieren. In: Geschichte und Gesellschaft 18, H. 2, S. 143-160.
- Helsper, W./Böhme, J. (2000): Schulmythen. Zur Konstruktion pädagogischen Sinns. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M., S. 329-275.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Herwartz-Emden, L. (1995): Geschlechterverhältnisse und Mutterschaft in einfachen und modernen Gesellschaften. In: Neue Sammlung 35, Heft 3, S. 47-64.
- Hettingling, M. (2000): Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System. In: Lundgreen, Peter (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeschichte des deutschen Bürgertums. Göttingen, S. 319-339.
- Hoff, W. (2005): Schulleitung als Bewährung. Ein rekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich. ZBBS-Buchreihe: Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung. Opladen.
- Hoff, W. (2002): Die ethische Bindung an den Erziehungsauftrag als Grundlage professioneller Schulleitung: Gymnasialdirektorinnen in den 60er Jahren. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/OBB., S. 103-131.
- Höher, P./Rolff, H.-G. (1996): Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven. Band 9, Weinheim; S. 187-219.
- Horstkemper, M. (2000): Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt, B./Klemm, K./Rösner, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim/München, S. 267-286.
- Jacobi, J. (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff im Mädchenschulwesen. In: Horstkemper, M./Wagner-Winterhager, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die deutsche Schule. 1. Beiheft, Weinheim, S. 208-224.
- Joest, M./Nieswandt, M. (1984): Das Lehrerinnenzölibat im Deutschen Kaiserreich. Die rechtliche Stellung der unverheirateten Lehrerin in Preußen und die Stellungnahme

- der Frauenbewegung zur Zölibatsklausel. In: Bechtel, B. (Hrsg.): Die ungeschriebene Geschichte. Historische Frauenforschung. Dokumentation des 5. Historikerinnentreffens in Wien. Hamburg, S. 251-258.
- Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zur Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin.
- Kocka, J. (1987): Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert. In: Kocka, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen, S. 21-63.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1-29.
- Kohli, M. (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main, S. 219-244.
- Kraul, M./Wirrer, R. (1996): Koedukation gegen Lehrerinnen? Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz. In: Die deutsche Schule 88, Heft 3, S. 328-343.
- Kraul, M. (1997): Herta, S.: Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit. Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 3, Bad Heilbrunn/Obb., S. 243-265.
- Kraul, M. (1997): Antrag auf Gewährung einer Sachhilfe: Schulleiterinnen an Gymnasien (1950-1997). Koblenz: Unveröff. Manuskript
- Kraul, M. (1999/2000): Projekterhebung „Schulleiterinnen an Gymnasien 1950-1997“. Koblenz: Unveröff. Manuskript.
- Kraul, M./Hoff, W. (2005): Professionalität, Generation und Geschlecht. Frauen und Männer im Schulamt an Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, Heft 5, S.694-712.
- Lepsius, R. M. (1987): Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit. In: Kocka, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert, Göttingen, S. 79-99.
- Luenenborg, M./Metz-Göckel, S. (1988): Dramatischer Rückgang bei Gymnasialdirektorinnen. In: Zweiwochendienst Frauen und Politik 3, Nr. 27, S. 22-23.
- Lutzu von, M./Metz-Göckel, S. (1996): Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: Metz-Göckel, S./Wetterer, A. (Hrsg.): Vorausdenken, Querdenken. Nachdenken. Frankfurt/M., S. 212-236.
- Miller, S. (2001): Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Baltmannsweiler.
- Müller, U. (1995): Frauen und Führung. Fakten, Fabeln, Stereotypisierungen in der Frauenforschung. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M., S. 101-117.
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt/M., S. 27-102.
- Oevermann, U. (2002): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handels. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M., S.70-182.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M., S. 58-156.
- Oevermann, U. (2003): Strukturelle Religiosität und ihre Ausprägungen unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewußtseins. In: Gärtner, C./Pollak, D./Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Atheismus und religiöse Indifferenz. Opladen, S. 339-387.
- Rau, I. (1995): Weibliche Führungskräfte. Ursachen ihrer Unterrepräsentanz und Konsequenzen für die Förderung von Frauen in Führungspositionen. Frankfurt/M.

- Rustemeyer, R. (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden. New York/München/Berlin.
- Schöll, A./Fischer, D. (1994): Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen. Gütersloh.
- Siegrist, H. (1994): Der Wandel als Krise und Chance. Die westdeutschen Akademiker 1945 – 1965. In: Tenfelde, Klaus (Hrsg.): Wege zur Geschichte des Bürgertums. Vierzehn Beiträge. Göttingen, S. 289-314.
- Siegrist, H. (1995): Der Akademiker als Bürger. Die westdeutschen gebildeten Mittelklassen 1945-1965 in historischer Perspektive. In: Fischer-Rosenthal u.a. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen, S. 118-136.
- Wetterer, A. (1995): Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Wetterer, A. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M./New York, S. 223-246.
- Wilensky, H. L. (1970): Arbeit, Karriere und soziale Integration. In: Luckmann, T./Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 318-341.
- Winterhager-Schmid, L. (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim/München.
- Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim/München.

Konstanze Dietsch

Sinn und Bedeutung des Internets für Kinder

Fallstudien auf der Grundlage von Zeichnungen und erzählgenerierenden Interviews

What the Internet Means for Children

Children's drawings and interview-generated narratives in a case-study approach

Zusammenfassung:

Das Internet hält zunehmend Einzug in die Kinderkulturwelt. Bisher existieren jedoch nur wenige Erkenntnisse darüber, welche Bedürfnisse und Interessen Kinder mit dem Medium verbinden. Der vorliegende Beitrag stellt medienbezogene Zeichnungen in Verbindung mit anschließenden erzählgenerierenden Interviews als geeignete Verfahren vor, mit denen im Rahmen der qualitativen Kindheitsforschung subjektive Sinnstrukturen von Kindern in Bezug auf das Internet nachvollzogen werden können und die damit verbundene Konstitution von Bedeutung rekonstruierbar wird. Durch Fallvergleich und Fallkontrastierung generierte Sinn- und Bedeutungsbe-reiche (Kinderkulturen und Medienverbund, Kommunikation und Freunde, ästhetische Erfahrungen, Vertiefung eigener Interessen) werden aufgezeigt und im Zusammenhang mit (medien-)pädagogischen Ansätzen der letzten Jahre diskutiert.

Schlagworte: Kind, qualitative Kindheitsforschung, kindliche Perspektive, Kinderzeichnungen, Internet, Interview, Fallvergleich, Fallkontrastierung

Abstract:

While the internet has increasingly become part of children's cultural world, little is as yet known about the needs and interests children invest in the medium. The present contribution proposes a combination of media-related drawings and subsequent interview-generated narratives as an adequate means, in the context of qualitative child research, of reconstructing children's subjective internet-related structures of meaning as well as their constitution of such meaning. By comparing and contrasting individual cases, certain domains of meaning emerge (children's cultures and media cooperation, communication and friends, esthetic experience, commitment to individual fields of interest) that are discussed in the light of recent (media-oriented) pedagogical approaches.

Keywords: child, qualitative child research, children's perspective, children's drawings, internet, interview, comparison of cases, contrasting of cases

1 Ausgangspunkt und Zielsetzung des Forschungsprojektes

Net-Kids, Online-Kids, Cyber-Kids, Generation@ – die Generation, die mit PC und Internet aufwächst, ist in aller Munde. Wenngleich neuere Untersuchungen (z.B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005) zeigen, dass Interneterfahrungen noch nicht für alle Kinder selbstverständlich sind, so scheint der virtuelle Raum doch zunehmend Einzug in die Kinderkulturwelt zu halten.

Auch Erwachsene sehen das Internet verstärkt als einen Ort für Kinder. Für Eltern liegt der positive Aspekt des Erwerbs von Internetkompetenz vor allem in den Zukunftschancen ihrer Kinder. Sie führen Kinder selbst an das Internet heran, zum Teil wird ihnen sogar der Besuch einer Computerschule ermöglicht. Pädagoginnen und Pädagogen konzentrieren sich bei ihrer Beschäftigung mit dem Internet auf die Wahrung von Bildungschancen und die Eröffnung neuer Lernwelten. Schulen gehen ans Netz, der erste Internetkindergarten existiert bereits. Der Medien- und Konsummarkt hat Sorge dafür getragen, dass das Internet in das Medienverbundsystem integriert wird. Mit marktstrategisch durchgestylten Websites werden Kinder umworben, um schon frühzeitig Produktbindungen zu erreichen.

Es verwundert daher nicht, dass ein großer Teil der Studien zur Internetnutzung von Kindern kommerziell ausgerichtet ist und auf quantitativen Methoden basiert.¹ Doch auch seitens der nichtkommerziellen Forschung existieren kaum qualitative Studien, die Auskunft darüber geben könnten, wie Kinder mit dem Internet umgehen und welche Bedürfnisse und Interessen sie damit verbinden.² Vor diesem Hintergrund war es Ziel des hier beschriebenen Forschungsprojektes,³ subjektive Sinnstrukturen von Kindern in Bezug auf das Internet nachzuvollziehen und die damit verbundene Konstitution von Bedeutung zu rekonstruieren.

Die Datenerhebung fand im Juni 2001 in einer Computerschule in Würzburg statt. Es haben zehn Kinder (vier Jungen und sechs Mädchen) im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren an der Untersuchung teilgenommen. In methodischer Anlehnung an Neuß (1999, 2000) wurde der Zugang zur kindlichen Perspektive über medienbezogene Zeichnungen und anschließende erzählgenerierende Interviews gesucht. Um zu allgemeineren, theoretischen Erkenntnissen und Verknüpfungen zu gelangen, wurden durch die Analyse der zehn Einzelfälle⁴ vier Sinn- und Bedeutungsbereiche aus dem Material entwickelt und zum aktuellen (medien-)pädagogischen Diskurs in Bezug gesetzt.

2 Die Erforschung der kindlichen Perspektive als methodologischer Ansatz

Die theoriebezogene Folie für das Forschungsprojekt stellt die sog. Neue Kindheitsforschung dar. Die bezeichnete Forschungsrichtung, an der verschiedene Wissenschaftsdisziplinen wie die Soziologie, die Psychologie und die Erziehungswissenschaften beteiligt sind, gilt noch immer als neu, wenngleich seit mehr als

20 Jahren an ihrer Fortentwicklung gearbeitet wird. Im Gegensatz zu (älteren) Ansätzen, die Kinder in erster Linie als „Werdende“, zu „Entwickelnde“ oder „zukünftige Erwachsene“ definieren und Kindheit damit v.a. als defizitären Zustand in der menschlichen Entwicklung darstellen, wird Kindheit im Kontext der Neuen Kindheitsforschung als „eine in sich ruhende Lebensphase von eigenem Gewicht und mit eigenen Ansprüchen“ konzipiert (Bründel/Hurrelmann 1996, S. 41). Interaktionen zwischen Kindern werden im Kontext einer eigenständigen Kultur gedeutet. Es wird danach gefragt, wie sie sich im Rahmen „der von der Erwachsenenkultur vorgegebenen Möglichkeiten Regeln, Normen und Werte schaffen, die darüber Auskunft geben, wer was mit wem zusammen tun, denken und fühlen darf“ (Scholz 2005, S. 381). Kinder werden damit (methodologisch) als Beitragende, Verhandelnde, Produzenten und Reproduzenten, kurz als kompetente soziale Akteure in eigenem Recht und Koproduzenten ihrer Entwicklung betrachtet (vgl. Honig, Lange/Leu 1999; Qvortrup 2005). Ein Charakteristikum der Neuen Kindheitsforschung liegt folglich in der Aufnahme der „Perspektive der Kinder“ als Forschungsperspektive. Ein anderes ist darin zu sehen, dass Kindheit als soziale Konstruktion mit den Rahmenbedingungen des Erwachsenenlebens konfrontiert wird (vgl. Hengst 2005, S. 246).

Hengst und Zeiher (2005, S. 12) unterscheiden bei ihrer Betrachtung der Neuen Kindheitsforschung entsprechend zwischen einer subjektzentrierten Perspektive, die Kinder als soziale Akteure ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, und einer kontextanalytischen Perspektive, die Kindheit als die ökonomischen, politischen, sozialen und symbolisch-kulturellen Rahmenbedingungen, in denen Kinder handeln, fokussiert. Mittlerweile ist es üblich, diese Dualität nicht als Dichotomie sondern als Zusammenhang zu konzeptualisieren. Wenngleich auch bei dieser Arbeit beide Perspektiven als nicht trennbar betrachtet werden, so liegt der Akzent dennoch auf der subjektzentrierten Perspektive.

Die angerissene paradigmatische Wende im Verständnis des Kindes vom Defizitwesen zur Person aus eigenem Recht – auch im gesellschaftlichen Rahmen der Erwachsenenwelt – lässt sich als Folge eines historischen und kulturellen Wandels interpretieren. Honig, Lange und Leu (1999, S. 18) verweisen darauf, dass sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur die Sozialisationsbedingungen verändert haben, sondern auch die Kategorie der Kindheit und entsprechend die Rolle des Kindes selbst:

„Neu ist der Wandel des Status ‚Kind‘, der gesellschaftlichen Positionierung von Kindern; er läßt die vertraute Kategorie ‚Kind‘ als problematisch erscheinen. Entscheidend ist, daß ein Kindheitsmodell seine Selbstverständlichkeit verliert, das sich – obgleich alles andere als traditionslos – erst im ‚Jahrhundert des Kindes‘ sozial generalisiert und die Lebenswirklichkeit von Kindern im 20. Jahrhundert nachhaltig geprägt hat.“

So wird gerade im Zusammenhang mit den neuen Medientechnologien auf die Veränderung der Generationenbeziehungen und -verhältnisse verwiesen (vgl. Hengst 2005). Smith und Curtin (1998, S. 223) gehen davon aus, dass das technologische Verständnis und die Praktiken, die sie in den 1990er Jahren bei den von ihnen beobachteten und befragten Kindern vorgefunden haben, in unmittelbarer Zukunft feste Bestandteile des soziokulturellen Raumes sein werden, den wir Erwachsenenheit nennen. Auch dieser Hintergrund verweist auf die Notwendigkeit, sich als erwachsene Kindheitsforscherinnen und -forscher kindliche Weltansichten und Handlungsperspektiven zu erschließen. Das Internet steht in

dieser Arbeit exemplarisch für die neuen Medientechnologien. Die Kinder von heute gehören zu den ersten Generationen, die selbstverständlich mit diesem Medium aufwachsen.

Eine Möglichkeit, sich der kindlichen Perspektive in Bezug auf das Internet forschungspraktisch zu nähern, eröffnet die Beschreibung und Analyse des kindlichen Selbstausdrucks, d.h. der Formen und Inhalte kindspezifischer ästhetischer Produkte (vgl. Holodynsky 1993).

3 Der Zugang zur kindlichen Perspektive über Zeichnungen und anschließende erzählgenerierende Interviews

Kinderzeichnungen finden in der qualitativen Kindheitsforschung – von einigen Ausnahmen abgesehen⁵ – aktuell nur wenig Beachtung (vgl. auch Grunert 2002). So verwundert es nicht, dass Mey (o. J., o. S.) konstatiert:

„Kinderzeichnungen [...] bieten eine Fülle an Möglichkeiten, sich an Kinderwelten anzunähern. Jedoch [...] gilt in diesem Verfahrensfeld trotz der langen Geschichte, dass eine weitergehende systematische Nutzung und Akzeptanz [...] noch aussteht.“

Qualitative Interviews mit Kindern haben sich hingegen zu einer wichtigen Methode der Kindheitsforschung entwickelt und in vielfältige Formen ausdifferenziert (vgl. Fuhs 2000; Grunert 2002; Heinzel 1997). Als Begründung für die Wahl dieser Methode wird u.a. geltend gemacht, dass es vor dem Hintergrund der Anerkennung von Kindheit als eigenständiger Lebensphase und als kulturelles Muster eben nicht genügt, Erwachsene über Kinder zu befragen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Kinder über Angelegenheiten, die sie betreffen, selbst am besten Auskunft geben können (vgl. Fuhs 2000; Grunert 2002; vgl. auch Zinnecker/Silbereisen 1996). In der vorliegenden Studie wurde die Frage nach einer adäquaten Erhebungsmethode zugunsten der Verknüpfung von Zeichnung und Interview entschieden,⁶ um eine größtmögliche Nähe zu den Ausdrucksformen der Altersgruppe der Sechs- bis Zwölfjährigen zu gewährleisten und zugleich für die Forschende „eine größtmögliche Nähe zu den kognitiven Repräsentationen“ herzustellen (Neuß 1999, S. 62).

In Anlehnung an Neuß (1999, 2000) liegt dieser Arbeit ein Verständnis von Kinderzeichnungen als symbolische Verdichtungen zugrunde. Im Gegensatz zu Analyse- und Interpretationsverfahren innerhalb der Kinderzeichnungsfor- schung, die eine vorgefertigte Palette von Symboldeutungen an Kinderzeichnungen anlegen, verweist Neuß (2000, S. 136) darauf, dass Kinder erst in ein konventionalisiertes System von Symboldeutungen hineinwachsen. In diesem Aneignungsprozess „gehen Kinder auch mit nicht-konventionalisierten Zeichen um, die sie mit ihrem subjektiven Sinnverständnis und persönlichen Motiven belegen. Sie verbinden also mit aufgezeichneten Bildelementen Bedeutungen, die sich nicht zwangsläufig aus dem ‚allgemeinen Verständnis‘ ableiten lassen.“ (ebd.) Vor diesem Hintergrund – aber auch, um dem Kind die Selbstdeutung seiner Zeichnung zu ermöglichen – ist eine gemeinsame kommunikative Auslegung erforderlich. Die Erläuterung des Kindes verdeutlicht in der Regel das subjektive Sinnver-

ständnis. Dieses Sinnverständnis setzt sich aus zwei Elementen zusammen: den definitorischen Benennungen der (sichtbaren) Zeichnungselemente und ihrer Beziehung zueinander sowie den imaginierten (nicht-sichtbaren) Verständniszusammenhängen (vgl. ebd.). Damit geht es in der vorliegenden Untersuchung

„nicht um die Kinderzeichnung als ein mehr oder weniger typisches Produkt einer entsprechenden Entwicklungsphase, nicht um Kategorisierung von Formen und Farben der Kinderzeichnungen, sondern um einen Ansatz einer qualitativen Kinderzeichnungsforschung, der Kinderzeichnungen als Deutungsprodukt von subjektiv wahrgenommener (Medien-)Wirklichkeit versteht“ (Neuß 1999, S. 50).

Die Kombination von Kinderzeichnung und bildbezogener Kommunikation in Form von Interviews erscheint hinsichtlich des Sinns und der Bedeutung des Internets für Kinder auch deshalb geeignet, weil „die Wahrnehmung von Bildern andere kognitive Prozesse erfordert als die Wahrnehmung von gesprochenen oder geschriebenen Texten“ (ebd., S. 67). Das heißt, es ist ein Erhebungsinstrument notwendig, „daß auf der Grundlage einer ähnlich funktionierenden Semiotik die präsentativen Repräsentations- und Rezeptionsweisen operationalisiert“ (ebd.). Im qualitativen Forschungsprozess kann die Zeichnung nach Neuß (2000, S. 134f) die in der Folge aufgelisteten Funktionen erfüllen, wobei er sich auch auf Bachmair (1984), Hirzinger (1991), Schütze (1978)⁷ sowie Theunert (1993) bezieht:

- Adressatenorientierung: Zeichnen ist für Kinder eine wichtige Form der Weltaneignung. Die Zeichnung kann dabei Mittler zu einer „abstrakteren, diskursiven Symbolisierungsform“ (Neuß 2000, S. 134) sein.
- Reflexion: Während der Phase des Zeichnens findet eine sprachfreie intrapersonale Kommunikation über etwas Erlebtes statt. Der Zugang zur Medienerinnerung erfolgt damit zunächst ohne Erzähldruck und ohne die Zugzwänge des Erzählens.
- Akzentuierung und Strukturierung: Das zeichnende Kind muss entsprechend der Aufgabenstellung unterschiedliche Auswahlentscheidungen treffen. Das Erlebte erfährt dabei eine symbolische Verdichtung und Akzentuierung innerhalb der Zeichnung.
- Objektivierung: Durch den Zeichenprozess werden Sichtweisen auf bestimmte Figuren und andere Elemente sichtbar. Subjektive Darstellung und Artikulation werden für das Kind und die Forscherin/den Forscher zur „symbolischen Objektivierung“ (Bachmair 1984, S. 34). Sie machen den artikulierten Bewusstseinsinhalt kommunizierbar, analysierbar und interpretierbar.
- Erzählstimulus: Neben ihrer Eigenständigkeit kommt der Zeichnung auch eine Funktion als Erzählstimulus zu.

Das im Anschluss an die Visualisierungsphase stattfindende bildbezogene, erzählgenerierende Einzelinterview⁸ ist an das narrative Interviewverfahren von Schütze (1977) angelehnt. Das narrative Interview gehört mittlerweile zum festen Methodenrepertoire der qualitativen Sozialforschung (vgl. Bernart/Krapp 1998; Neuß 1999). In der Kindheitsforschung ist seine Verwendung eher umstritten, da es besonders hohe Anforderungen an Kinder stellt (vgl. Grunert 2002, S. 237; Heinzel 1997, S. 403). Angesichts der Potenziale, die Neuß (1999, 2000) durch den Einsatz dieses Interviewverfahrens und dessen Verknüpfung mit medienbezogenen Zeichnungen aufzeigen konnte, wurde es dennoch für das hier

dargestellte Projekt ausgewählt. Für die Wahl des narrativen Interviews spricht, dass

„eine Untersuchung, die subjektive Wirklichkeit, Erfahrungs- und Wahrnehmungsstrukturen analysieren will, [...] kommunikative Akte initiieren [muss], die der Alltagskommunikation ähneln[...], um individuelle Erzählungen zu generieren. So kann der Forscher[...] in der Erhebungssituation, in individueller Weise auf den Befragten eingehen, indem er z.B. bei Missverständnissen nachfragt.“ (Neuß 1999, S. 97)

Das narrative Interview eignet sich „in besonderer Weise zur Rekonstruktion subjektiv erlebter Ereigniszustände“ (Schütze 1977, S. 5).

Schütze (ebd., S. 52) sieht die narrative Darstellungsweise als diejenige an, „die am engsten an die zu berichtende Handlungswirklichkeit und entsprechende Orientierungsbestände des Informanten anschließt“. Im Rahmen einer gemeinsam mit dem potentiellen Erzähler herzustellenden Interviewsituation, wird dieser

„darum gebeten und darin unterstützt, seine eigenen Erlebnisse als Geschichte [Hervorhebung nicht übernommen, K. D.] zu erzählen. Dabei geht es in der Regel um Erlebnisse mit sozialwissenschaftlich interessierenden lebensgeschichtlichen, alltäglichen, situativen und/oder kollektiv-historischen Ereignisabläufen, in die er selbst verwickelt war.“ (Glinka 1998, S. 9)

Diese Ereignisabläufe soll die erzählende Person in einer Stehgreiferzählung wiedergeben. Durch die Dynamik des Erzählvorganges soll die in die Gegenwart transportierte Erfahrungsaufschichtung wieder verflüssigt werden (vgl. ebd.). Schütze (1977, S. 1-4) erachtet eine strikte Zweiteilung des Interviews als sinnvoll. Zunächst ist die Phase der Haupterzählung durch eine zentrale Anfangsthemenstellung hervorzulocken. Sie wird durch die sog. Zugzwänge des Erzählens in Gang gehalten – den Zugzwang zur Detaillierung, den Zugzwang zur Gestaltschließung sowie den Zugzwang der Relevanzfestlegung und Kondensierung. Es ist davon auszugehen, dass durch die Verstrickung der/des Befragten in diese Zugzwänge mehr Informationen gewonnen werden können als in herkömmlichen Verfahren:

„Der Zugzwang zur Detaillierung dient der Erhöhung der Plausibilität: Indem sich der Befragte auf das Thema einläßt, wird er im weiteren Verlauf des Gesprächs gedrängt, seine Position näher zu erläutern. Ergänzend hierzu wirkt der Zugzwang der Gestaltschließung von Teilelementen oder der Gesamtheit. Hat sich der Befragte auf ein Thema eingelassen und einen Aspekt angeschnitten, muß er diesen auch genauer oder zumindest den Gesamtzusammenhang darlegen.“ (Neuß 1999, S. 98)

In Bezug auf die Verbalisierung von Kinderzeichnungen kann dies bedeuten,

„daß das Kind einzelne Dinge erklärt, die zunächst scheinbar nebeneinander stehen, also ohne erkennbaren sinnvollen Zusammenhang. Insbesondere kann hier nicht nur die Schließung der Gestalt durch die Verbindung der Bild- und Sinnelemente erreicht werden, sondern die in Kinderbildern öfter auftauchende Gestaltoffenheit erkannt werden. Dies meint also Bildelemente, die das Kind gezeichnet hat, weil es sie immer zeichnet, weil es sich ‚vermalt‘ hat oder sie vom Nachbarkind abgeschaut wurden.“ (ebd.)

Der Zugzwang der Relevanzfestlegung und Kondensierung bezieht sich auf das Auslassen und Akzentsetzen der/des Befragten (vgl. ebd.). Im Anschluss an die Haupterzählung folgen narrative Nachfragen,

„welche das zusätzliche Erzählpotential ausschöpfen, das in der Anfangserzählung – in Andeutungen weiterer Erzählmöglichkeiten und wahrnehmbarer Lücken – aufgeschielen, aber nicht ausgeführt worden ist. Und erst danach, gegen Schluß des Kommunikationsablaufs, erlaubt und erheischt das Erhebungsverfahren des narrativen Interviews Nachfragen, welche informationsseitige Beschreibungen zu den sozialen Rahmen des Geschehensablaufs und theoretisch-argumentative Stellungnahmen des Berichterstatters zu diesem und zur eigenen Verwicklung in es erzeugen.“ (Schütze 1987, S. 49)

Bei der forschungspraktischen Umsetzung des aufgezeigten Ansatzes wurde u.a. darauf geachtet, dass die kindlichen Fähigkeiten und Grenzen bei der Erinnerung von Ereignissen stärker berücksichtigt werden müssen. Fuhs (2000, S. 91) expliziert, dass die Fähigkeit des Erinnerns bei Kindern von vielfältigen Faktoren wie verwirrenden Fragen oder starken Emotionen (z.B. Angst) abhängt. Auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Sprachebenen, auf denen sich Kinder und Erwachsene befinden (vgl. Szagun 1983), kommt der Formulierung der Fragen demnach eine besondere Bedeutung zu. Entsprechende Empfehlungen wie Signalisieren von Akzeptanz, eine an der Sprachentwicklung der Kinder orientierte Fragestruktur und Wortwahl, Paraphrasieren als Fragetechnik, Vermeiden von Suggestivfragen und normativen Bewertungen (vgl. Neuß 1999, S. 101f) wurden versucht zu berücksichtigen. Zudem fand die Untersuchung in den für die Kinder vertrauten Räumlichkeiten der Computerschule⁹ und zunächst in einer für sie üblichen Sozialform (befreundete Kinder konnten während des Zeichnens nebeneinander sitzen) statt. Die Kinder bekamen die Frage gestellt „Was machst du im Internet?“ und dann den Zeichenimpuls „Versuche mir mit einem Bild darzustellen, was du da tust!“. Das sich an die Visualisierungsphase anschließende narrative Einzelinterview wurde mit der Frage eingeleitet: „Kannst du mir mal erzählen, was du hier gezeichnet hast?“ und orientierte sich im weiteren Verlauf an den von Neuß (ebd., S. 103) entwickelten Frageperspektiven wie z.B. definitivische Benennungen („Was ist das hier?“), Details aus dem Bild („Bist du auch auf dem Bild zu sehen?“), Anordnung der Bildelemente („Was ist für dich in dem Bild das Wichtigste?“), Thematik des Bildes und Betitelung („Wenn das Bild einen Namen bekommen sollte, wie würde es dann heißen?“) sowie Farben („Warum hast du für [...] die Farbe [...] verwendet?“). Diese Frageperspektiven haben nicht die Funktion eines standardisierten Leitfadens, sondern stellen vielmehr eine Orientierungshilfe dar.¹⁰

Die Datenauswertung erfolgte in zwei Schritten. Zeichnungen und bildbezogene Kommunikation wurden zunächst fallintern analysiert, paraphrasiert und interpretiert.¹¹ Dabei wurde auf die fünf Analyseebenen von Kinderzeichnungen nach Neuß (1999, S. 87-95) Bezug genommen: Repräsentationsebene, Imaginationssebene, Handlungs- und Kommunikationsebene, Zeitebene sowie die sich aus diesen vier Ebenen ergebende symbolische Botschaft als fünfte Ebene. Die Interpretation des Einzelfalles wurde so angelegt, dass die Zeichnung und das bildbezogene Interview als sich bedingende Informationsgrundlagen wechselseitig gedeutet und als sich gegenseitig stützende Informationen herausgestellt wurden. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass für das Fremdverstehen der Kinderzeichnung die Selbstdeutung des Kindes zentral ist (vgl. ebd., S. 106f). Wenn gleich in der qualitativen Sozialforschung der Einzelfall analytischer Bezugspunkt ist, so richtet sich das Interesse u.a. auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (vgl. z.B. Mayring 2002, S. 19-24). Daher wurden die Einzelfälle in

einem zweiten Schritt hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstandes – Sinn- und Bedeutung des Internets für Kinder – verglichen und kontrastiert.

4 Sinn- und Bedeutungsbereiche des Internets für Kinder anhand von vier Fallbeispielen

Fallvergleich und Fallkontrastierung haben die Sinn- und Bedeutungsbereiche – *Kinderkulturen und Medienverbund, Kommunikation und Freunde, ästhetische Erfahrungen und Vertiefung eigener Interessen* – nahe gelegt. Sie werden im Folgenden entlang von vier ausgewählten Fallbeispielen¹² dargestellt.

4.1 Kinderkulturen und Medienverbund – Michael auf der „Furby-Seite“

Abb. 1 „Furby-Seite“

Deutende Bildbeschreibung: Der siebenjährige Michael¹³ hat in der Mitte seines Bildes eine Figur in Frontalansicht platziert, die „sagt duwey“ – dargestellt durch

eine Sprechblase. Die Figur weist die typischen Elemente des interaktiven Plüschtiers Furby auf und wird von Michael als „jemand“ bezeichnet. Rechts neben der Figur ist ein Rechteck mit der Inschrift „kom zu Furbytaun“ abgebildet. Unterhalb der beschriebenen Figur befindet sich eine weitere Figur, die nicht benannt wird. Die Darstellung lässt aber vermuten, dass es sich hier um eine weitere Furby-Figur handelt. Im Gegensatz zu den übrigen Bildelementen, die ausschließlich mit rotem Filzstift gezeichnet sind, hat Michael für diese Figur Grün als zweite Farbe gewählt. Links oberhalb der Figur ist ein zweigeteiltes, horizontales Rechteck dargestellt, das Michael als „das Lexikon“ bezeichnet. Die vier beschriebenen Bildelemente sind von einem großen Rechteck eingerahmt. Der obere Bildteil lässt Menüleiste und Internetadresszeile erkennen. Insgesamt wird hier eine sehr detaillierte Wahrnehmung von Einzelheiten des Browsers und typischer Internettools (Schaltfläche zu Pull-Down-Menü, Link) ersichtlich.

Interviewausschnitt:¹⁴

- 104 I.:¹⁵ „Vielleicht kannst du mir mal erzählen, was du da gezeichnet hast, hm?“
 105 K.: Die Seite heißt w w w Punkt Furby Punkt d e.
 106 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 107 K.: Und das ist so 'ne Kinderseite. Die lieb ich am meisten.
 108 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 109 K.: Da ist das Lexikon. Des, da gehört jemanden. Der sagt ‚duwey‘. Und, und da,
 110 wenn man da drauf klickt, kann man zum Furby-Town gehen.
 111 I.: Ja //, hmhm (*Zustimmung*), hmm. Und was ist das hier?
 112 K.: Ach das sind die Sachen, die immer da sind. Das sind die Fenster, die man
 113 öffnen und schließen kann.
 114 I.: Hmhm (*Zustimmung*). // Was ist den für dich in dem Bild das Wichtigste
 115 hier?
 116 K.: Hmm, das Furby-Town, weil da kann man rumklicken, da kann man auch
 117 ins Museum gehen, um sich Bilder anzuschauen. In Furby-Town kann man
 118 ins Museum gehen, um sich Bilder anzuschauen. Und im Furby-Musikhaus,
 119 da drückt man auf ein Fenster, drückt man auf das Radio drauf, dann kommt
 120 da, kommt dann so ein Warnungslied. Dann drückt man auf okay. Dann hat
 121 man ein Player, da drückt man auf Datei, dann drückt, dann sucht man bis
 122 da so'n Schild kommt, was nebe solchen Zahlen steht. Auf Datei sucht man
 123 des dann. Danach ham wir's.
 124 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 125 K.: Danach spielt der Player Musik.
 126 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 127 K.: **Aber** (xxx) auf dem Player kann auch en Fehler sein, damit er nichts spielt,
 128 das kann auch sein.“
 129 I.: Wenn du dem Bild jetzt eine Überschrift oder einen Titel geben würdest, wie
 130 würdest du das Bild denn nennen?
 131 K.: Hmm, // irgendwas mit de Furby-Seite.
 132 I.: Hmhm (*Zustimmung*), vielleicht kannst du mir noch sagen, warum du ausge-
 133 rechnet ähm Rot genommen hast, zum Malen?
 134 K.: Das wollt ich so.
 135 I.: Mh.
 136 K.: (xxx) Die Furbies gehen ins Town ...
 137 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 138 K.: ... würd ich die Seite nennen.“

Paraphrase und Interpretation: Auf die Frage, was Michael gezeichnet hat, antwortet er mit einer genauen Benennung der Internetseite: „Die Seite heißt w w w Punkt Furby Punkt d e.“ (Interakt 105). Er fügt dann hinzu, dass das „so 'ne Kinderseite“ und zugleich seine Lieblingsseite sei: „Die lieb ich am meisten.“ (Interakt 107). Die Wortwahl „lieb ich“ kann als ein Hinweis auf den starken Bezug zu dieser Seite interpretiert werden. In den Interakten 109 bis 110 weist Michael auf das Lexikon sowie auf die Figur mit der Sprechblase: „Des da gehört jemanden. Der sagt ‚duwey‘ (Repräsentationsebene, Handlungs- und Kommunikationsebene). Zudem erläutert er die Funktion des Rechtecks rechts neben der genannten Figur als Link: „Und, und da, wenn man da drauf klickt, kann man zum Furby-Town gehen.“ (Imaginationsebene). Auf die Frage, was die Bildelemente im oberen Bilddrittel darstellen, folgt zunächst die Antwort: „Ach, dass sind die Sachen, die immer da sind.“ (Interakt 112). Damit bringt er zum Ausdruck, dass „die Sachen“ für ihn keine besondere Bedeutung haben. Offensichtlich hat Michael schon einschlägige Interneterfahrungen und kennt daher die immer wieder erscheinenden Schaltflächen des Browsers. Dies lässt auch die detaillierte Darstellung dieser Bildelemente vermuten. Es folgt eine nähere Erläuterung zur Funktion der Schaltflächen: „Das sind die Fenster, die man öffnen und schließen kann.“ (Interakte 112 bis 113) (Repräsentationsebene). In den Interakten 116 bis 128 geht Michael sehr ausführlich auf die Frage ein, was ihm das Wichtigste auf dem Bild sei und begibt sich dabei auch auf die Imaginationsebene. Er nennt hier zunächst Furby-Town als das für ihn Wesentliche auf dem Bild und begründet seine Wahl „... weil da kann man rumklicken, da kann man auch ins Museum gehen, um sich Bilder anzuschauen“ (Interakte 116 und 117). Michael drückt sich hier eher unpräzise aus, was möglicherweise ein Hinweis darauf ist, dass er nicht versteht, was bei dem Anklicken der interaktiven Elemente tatsächlich im Internet/im PC abläuft. Interakt 118 setzt die Ausführungen zu Furby-Town fort, indem Michael nun das Furby-Musikhaus vorstellt. Hier kann ein sog. Player aktiviert werden. In den Interakten 127 und 128 betont Michael, dass auf dem Player auch ein Fehler sein kann, der verhindert, dass Musik gespielt wird. Offensichtlich hat Michael in dieser Hinsicht schon einschlägige Erfahrungen gemacht und verdeutlicht damit die Unzuverlässigkeit des Internets bzw. des PCs. Für ihn scheint dieses Phänomen normal zu sein. Mit der Frage nach einer möglichen Überschrift für das Bild (Interakte 129 und 130) wird der Blick wieder auf die Repräsentationsebene gerichtet. Michael hat hier zunächst keine eindeutige Vorstellung: „irgendwas mit de Furby-Seite“. Er greift aber die Frage in den Interakten 136 und 138 wieder auf und hat nun auch eine klare Antwort: „Die Furbies gehen ins Town ... würd ich die Seite nennen.“

Insgesamt scheint es als wäre der Computer – und darin integriert das Internet – mit einem Schrank vergleichbar, wobei Michael selbst die einzelnen „Schubladen“ aufziehen kann. Furby ist dabei als Teil seiner Kinderkulturwelt einzuordnen.

4.2 Kommunikation und Freunde – Lisa-Marie auf einer „Chat-Seite“

Abb.2 „Chat-Seite“

Deutende Bildbeschreibung: Die zwölfjährige Lisa-Marie hat eine Seite gemalt hat, „wo man halt chattet“. Am oberen Bildrand ist ein langgezogenes, horizontales, zweigeteiltes Rechteck als Umrisszeichnung mit schwarzer Farbe dargestellt. Der kürzere Teil ist leicht mit grauer Farbe schraffiert und enthält in schwarz geschrieben das Wort „Adresse“. Der längere Teil beinhaltet die Inschrift: „www.allegra.de“. Es lässt sich deutlich erkennen, dass es sich um die Internet-adresszeile handelt. Unterhalb der Adresszeile ist offensichtlich ein Teil einer Chat-Kommunikation dargestellt. Links stehen „Nicknamen“ – versehen mit einem Doppelpunkt und jeweils in einer anderen Farbe geschrieben: violett, rot, blau, türkis, neon-orange, violett und nochmals violett. Die Kommunikation hat folgenden Inhalt:

„Junimond: Hi moni122, wie geht's dir?

Moni22: Danke, gut und dir?

noangel: Wer will chatten?

funnygirl: Wer will mit einem super netten girl chatten?

sunnygirl: Danke Kiwi ich hab' dich auch sehr lieb

Kiwi: Du bist so super süß sunnygirl.

Butterfly: Ach ihr seid solche Schleimer.“

Unterhalb dieser Kommunikationssequenz befindet sich wiederum ein langgezogenes, horizontales Rechteck. Es ist als schwarze Umrisszeichnung dargestellt und wie das obere Rechteck zweigeteilt. Während der längere linke Teil leer ist, beinhaltet der kürzere rechte Teil die Inschrift „privat“.

Interviewausschnitt:

- 417 I.: „Kannst du mir mal erzählen, was du auf deinem Bild gemalt hast?
 418 K.: Ja, ich hab jetzt ähm, also ich chatt halt sehr gerne (*störendes Geräusch*)
 419 (huch), ich chatt halt sehr gerne, und da hab ich halt so, so die Seite, wo man
 420 halt chattet, gemalt.
 421 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 422 K.: Da sagen die halt so was.
 423 I.: Und was ist das hier?
 424 K.: Ja, das sind so Namen, die ham ja dort immer Namen, und das sind halt die
 425 Namen. Ich hab nämlich noch nicht so oft gechattet.
 426 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 427 K.: Da muss man sich nämlich so Nicknamen geben, so heißt das.
 428 I.: Hmhm. (*Zustimmung*) Und hier?
 429 K.: Ja, wenn man halt mit jemandem flüstern will, dann geht man unter ‚privat‘,
 430 wenn man zum Beispiel, wenn jetzt zum Beispiel der ähm, zum Beispiel
 431 Sunnygirl zu Kiwi flüstern will, ähm, was weiß ich, irgendwas flüstern will
 432 halt.
 433 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 434 K.: Ja, dann muss man unter ‚privat‘ gehen.
 435 I.: Ah, so. Und ähm, was machst du da?
 436 K.: Ich bin da eigentlich nicht dabei.
 437 I.: Bist hier nicht dabei, aber...
 438 K.: Ja, also, mein Name ist schon dabei, aber das is nich so das, das is nich so
 439 das, was ich eigentlich sage, eigentlich im Chat.
 440 I.: Was ist denn für dich das Wichtigste da auf dem Bild?
 441 K.: Eigentlich ga(xxx), also das Wichtigste ist eigentlich, ähm, die Farben sind
 442 mir wichtig. Also ich bin ein farbenfreudiger Mensch eigentlich.
 443 I.: Hm. Und wie würdest du dein Bild nennen, wenn du dem einen Namen
 444 geben würdest?
 445 K.: Ähm //, ähm, weiß ich nicht ähm, Chat-Seite. (*lacht*)“

Paraphrase und Interpretation: Lisa-Marie chattet sehr gern. Sie bringt dies als Antwort auf die Eingangsfrage zum Ausdruck: „Ja, ich hab jetzt ähm, also ich chatt halt sehr gerne (störendes Geräusch) (huch), ich chatt halt sehr gerne, und da hab ich halt so die Seite, wo man halt chattet, gemalt.“ (Interakte 418 bis 420). In Interakt 422 geht sie auf die Repräsentationsebene sowie die Handlungs- und Kommunikationsebene ihres Bildes ein: „Da sagen die halt so was.“ Die Interviewende fragt alsdann nach den Namen, die Lisa-Marie am Anfang jeder Aussage zu Papier gebracht hat: „Ja, das sind so Namen, die ham dort immer Namen, und das sind halt die Namen. Ich hab nämlich noch nicht so oft gechattet ...“ (Interakt 424 bis 425). „... da muss man sich nämlich so Nicknamen geben, so heißt das.“ (Interakt 427). Es ist zu vermuten, dass Lisa-Marie hier auf ihre geringen Chat-Erfahrungen verweist, weil ihr die genaue Bezeichnung für die Namen nicht unmittelbar präsent ist. In den Interakten 429 bis 432 und in Interakt 434 erklärt Lisa-Marie auf Nachfrage, welche Bedeutung die in ihrem Bild aufgemalte Funktion „privat“ im Chat hat: „Ja, wenn man halt mit jemanden flüstern will,

dann geht man unter ‚privat‘, wenn man zum Beispiel, wenn jetzt zum Beispiel der ähm, zum Beispiel Sunnygirl zu Kiwi flüstern will, ähm, was weiß ich, irgendwas flüstern will halt.“ „Ja, dann muss man unter ‚privat‘ gehen.“ In Interakt 435 richtet die Interviewende den Blick auf die Imaginationsebene, indem sie fragt, was Lisa-Marie auf dem Bild macht. Diese ist offenbar nicht direkt in das Bild imaginiert: „Ich bin da eigentlich nicht dabei.“ (Interakt 436). Allerdings ist der Nickname von Lisa-Marie auf der Zeichnung abgebildet: „Ja, also mein Name ist schon dabei, aber das is nicht so das, das is nicht so das, was ich eigentlich sage, eigentlich im Chat.“ (Interakte 438 bis 439). Lisa-Marie hat hier folglich – zumindest was ihre Person anbelangt – nicht den realen Inhalt einer Chat-Kommunikation dargestellt. Auf die Frage, was ihr das Wichtigste auf dem Bild sei, antwortet Lisa-Marie in den Interakten 441 bis 442: „Eigentlich ga(xxx), also das Wichtigste ist eigentlich, ähm, die Farben sind mir wichtig. Also ich bin ein farbenfreudiger Mensch eigentlich.“ Offensichtlich scheint Lisa-Marie sich zunächst nicht auf „das Wichtigste“ festlegen zu wollen. Sie entscheidet sich aber dann für die Farben, die sie ja für die Nicknamen in einem relativ breiten Spektrum gewählt hat. Ihr Bild würde Lisa-Marie – wie aus Interakt 445 hervorgeht – „Chat-Seite“ nennen.

Lisa-Marie konstruiert das Internet bzw. den Computer als Verbindungsglied zur Außenwelt. Mit Hilfe des Computers kann sie ihre sozial-kommunikativen Bedürfnisse befriedigen.

4.3 Ästhetische Erfahrungen – Leonie und das Bild „Fische in Südamerika“

Abb. 3 „Fische in Südamerika“

Deutende Bildbeschreibung: Die neunjährige Leonie hat auf ihrem Bild vier „rote Fische“ gezeichnet. Die Fische sind auf der gesamten Papierfläche verteilt und als schwarze Umrissszeichnungen dargestellt. Der Kopf ist jeweils durch eine schwarze Längslinie von Körper und Schwanz abgetrennt. Die Grundfläche der Fische ist vollständig mit roter Farbe ausgefüllt. Im Kopfteil befindet sich jeweils ein Auge – gezeichnet als schwarzer Kreis in Umrisssform, gefüllt mit blauer Farbe und einem schwarzen Punkt als Pupille. Unterhalb des Auges ist bei jedem Fisch eine lilafarbene, schräge bis leicht gebogene Linie als Mund erkennbar. Die Fische sind auf blau angelegtem Untergrund gemalt, der das gesamte Papier ausfüllt. Auf diesem befinden sich schwarze wellenförmige Linien, die jeweils durch die Fische unterbrochen werden. Hier ist offensichtlich das Wasser dargestellt, in dem die Fische schwimmen. Am linken oberen Bildrand steht mit schwarzer Farbe geschrieben: „Bilder runterladen“.

Interviewausschnitt:

- 326 I.: „Ja, vielleicht kannst du mir jetzt einfach mal erzählen, was du gemalt hast?
 327 K.: Ich hab gemalt, ähm, dass ich Bilder aus dem runter lad. Da ham wir einmal
 328 mit der Stefanie, das ist ne Freundin, ein schönes Bild gesehen. Und das hab
 329 ich mir dann auch rausgedruckt. Und das hab ich da halt gemalt.
 330 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 331 K.: Und das ist, das is von (xxx) aus Südamerika das Bild. Und da war'n rote
 332 Fische. Ja und das fand ich dann schön.
 333 I.: Hmhm (*Zustimmung*). // Was ist denn für dich das Wichtigste auf dem Bild?
 334 K.: Also ich find die roten Fische.
 335 I.: Hmhm (*Zustimmung*). // Warum hast du denn die Farbe verwendet?
 336 K.: Mh, weil ich find eigentlich Rot passt zu dem schönen Bläulich.
 337 I.: Ah. Und wenn das Bild jetzt eine Überschrift bekommen sollte, wie würdest
 338 du es denn nennen?
 339 K.: Fische in Südamerika.”

Paraphrase und Interpretation: Nach der Eingangsfrage beschreibt Leonie, was sie gemalt hat: „Ich hab gemalt, ähm, dass ich Bilder aus dem runter lad. Da ham wir einmal mit der Stefanie, das ist ne Freundin, ein schönes Bild gesehen. Und das hab ich mir dann auch rausgedruckt. Und das hab ich da halt gemalt.“ (Interakte 327 bis 329) Hier kommt die ästhetische Dimension im Rahmen von Internet-Erfahrungen zum Tragen. Dies wird durch die nächste Aussage von Leonie unterstrichen: „Und das ist, das ist von (xxx) aus Südamerika das Bild. Und das warn rote Fische. Ja und das fand ich dann schön.“ (Interakt 332; Repräsentationsebene) Leonie schildert hier neben der Herkunft des Bildes die mit ihm verbundene sinnliche Wahrnehmung und ästhetische Empfindung. Wie aus Interakt 334 hervorgeht sind die „roten Fische“ für sie auch das Wichtigste auf dem Bild. In Interakt 336 begründet Leonie die Farbwahl (Repräsentationsebene) auf Nachfrage: „Mh, weil ich find Rot passt eigentlich zu dem schönen Bläulich.“ Leonie hat die Fische also nicht nur mit roter Farbe dargestellt, weil dies offensichtlich im Internet-Bild so war, sondern weil sie die Kombination mit dem blauen Farbton als schön empfindet. Als Überschrift für ihr Bild wählt Leonie in Interakt 339: „Fische in Südamerika“.

Damit konstruiert Leonie den Computer – speziell das Internet – als ein Medium, mit dem sie Bild- und damit ästhetische Erfahrungen machen kann.

4.4 Vertiefung eigener Interessen – Max auf einer Seite mit „Sport aus aller Welt“

Abb.4 „Sport aus aller Welt“

Deutende Bildbeschreibung: Der achtjährige Max hat auf seinem Bild eine Nachrichtenwebseite dargestellt – speziell „wenn man da unter Sport ist“. Im oberen Bilddrittel ist ein als bleistiftfarbene Umrisszeichnung gemaltes langgezogenes, horizontales Rechteck erkennbar, das in fünf kleinere Rechtecke geteilt ist. Angefangen von der linken Seite beinhalten sie jeweils folgende mit Bleistift geschriebene Worte: „TENNIS“, „FUSSBALL“, „Handball“, „Formel 1“ und „ZURÜCK“. Die gesamte Grundfläche dieses Bildelements ist mit roter Farbe ausgeschraffiert. Auf das Wort „FUSSBALL“ ist ein kleiner Pfeil gerichtet – der Mauszeiger. Dem Betrachter wird deutlich, dass es sich hier um die Menüleiste einer Sportnachrichtenseite handeln muss. Unterhalb der Menüleiste befindet sich ein „Fußballbild“. Erkennbar ist ein Mensch – überwiegend dargestellt als bleistiftfarbene Umrisszeichnung. Zwischen dem links vom Körper abgehenden Arm und dem Kopf befindet sich ein in Richtung Gesicht zeigender Pfeil, zwischen dem rechts abgehenden Arm und dem Kopf zwei nacheinander angeordnete Pfeile, die ebenfalls Richtung Gesicht zeigen. Max hat damit eine Bewegung dargestellt: „Dass die Hände nach oben gehen.“, denn der auf dem Bild befindliche Mensch ist offensichtlich ein Fußballspieler, der „gerade ... ein Tor geschossen“ hat, „und

da freut er sich“. Das Bild wird von einem mit Bleistift gezeichneten quadratischen Umriss eingerahmt.

Interviewausschnitt:

- 507 I.: „Ja, kannst du mir mal erzählen, was du da gemalt hast?
 508 K.: Das is so bei dem, wenn man bei Internet reinkommt, und da komm ich immer
 509 irgendwie hin da unter so Nachrichten, da ist, da kann man erst auch
 510 suchen was man will, und dann hab ich da gemalt, da, wenn man da unter
 511 Sport ist.
 512 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 513 K.: Und da muss man das dann anklicken, und dann kriegt man Nachrichten
 514 davon.
 515 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 516 K.: Und wenn man da dort am Anfang ist, dann kann man auch so Wetter und
 517 so.
 518 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Was hast du hier noch gemalt?
 519 K.: Das da?
 520 I.: Ja.
 521 K.: Das ist so'n Fußballbild.
 522 I.: Hmhm. (*Zustimmung*)
 523 K.: Und das soll Sport sein.
 524 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Vielleicht kannst du mir hier noch mal ...
 525 K.: Da hat gerade einer ein Tor geschossen.
 526 I.: Ah, hmhm. (*Zustimmung*)
 527 K.: Und da freut er sich.
 528 I.: Und was ist das hier?
 529 K.: Dass die Hände nach oben gehen.
 530 I.: Ah. Hmhm (*Zustimmung*). // Und was tust du da hier im Moment?
 531 K.: Ähm, mit der Maus gucken, wo ich jetzt hin will. Dann überlegt ma sich, wo
 532 man hin will, und dann klickt man das an, und dann kriegt man Nachrichten
 533 davon.“
 534 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Was ist denn das Wichtigste für dich auf dem Bild?
 435 K.: Ähm, // eigentlich jetzt, das, die Fußballnachrichten.
 536 I.: Magst du Fußball?
 537 K.: Ja.
 538 I.: Hmhm (*Zustimmung*). Spielst du auch selbst Fußball?
 539 K.: Ja – mit em Janosch zusammen in einer Mannschaft.
 540 I.: Ah, so. Hmhm (*Zustimmung*). // Wenn dein Bild hier eine Überschrift
 541 bekommen sollte, wie würdest du es denn nennen?
 542 K.: Sport aus aller Welt. Sport aus aller Welt.“

Paraphrase und Interpretation: Auf die Eingangsfrage antwortend erläutert Max, was er auf seinem Bild dargestellt hat:

„Das is so bei dem, wenn man bei Internet reinkommt, und da komm ich immer irgendwie hin da so unter Nachrichten, da ist, da ist da kann man erst auch suchen, was man will, und dann hab ich da gemalt, da, wenn man da unter Sport ist.“ (Interakt 508 bis 511; Repräsentationsebene)

Hier wird deutlich, dass Max die Vorgänge, die ablaufen, bis er zur Nachrichtenseite kommt, nicht unmittelbar nachvollziehen kann. In Interakt 513 fährt er

fort: „Und da muss man das dann anklicken, und dann kriegt man Nachrichten davon.“ (Interakte 513 bis 514; Imaginationsebene). „Und wenn man da dort am Anfang ist, dann kann man auch so Wetter und so.“ (Interakte 516 bis 517). In Interakt 518 richtet die Interviewende den Blick weiter auf die Repräsentationsebene und fragt nach, was er in dem quadratischen Rahmen dargestellt hat. Nach dem sich Max noch mal vergewissert hat, ob die Interviewende auch dieses Bildelement meint, antwortet er: „Das ist so'n Fußballbild.“ (Interakt 521). In Interakt 523 fährt er fort: „Und das soll Sport sein.“ und erläutert die dargestellte Handlung: „Da hat gerade einer ein Tor geschossen.“ (Interakt 525) „Und da freut er sich.“ (Interakt 527). Auf die Frage, was die Pfeile auf dem Bild bedeuten, antwortet Max: „Dass die Hände nach oben gehen.“ (Interakt 529). Hier hat Max eine Handlungssequenz symbolisch umgesetzt (Handlungs- und Kommunikationsebene/Zeitebene). In Interakt 530 fragt die Interviewende schließlich, was Max da gerade tue und richtet den Blick damit auf die Imaginationsebene bzw. die Handlungs- und Kommunikationsebene. Max antwortet: „Ähm mit der Maus gucken, wo ich jetzt hin will. Dann überlegt ma sich, wo man hin will, und dann klickt man das an, und dann kriegt man Nachrichten davon.“ (Interakte 531 bis 533). Max beschreibt damit nochmals, wie man zu den Nachrichten im Internet gelangt. Das Wichtigste auf dem Bild sind für ihn die Fußballnachrichten, wie aus Interakt 535 hervorgeht. Im Anschluss beantwortet er auch die Frage, ob er Fußball mag mit „Ja.“ (Interakt 537) und aus Interakt 539 ist zu entnehmen, dass er selbst Fußball spielt „... mit em Janosch zusammen in einer Mannschaft“. Hier ist also ein unmittelbarer Bezug zu einem unabhängig von Computeraktivitäten betriebenen Hobby gegeben: Max interessiert sich für Fußball, spielt mit seinem Freund in einer Mannschaft und klickt im Internet die Fußballnachrichten an. Als Überschrift für sein Bild wählt Max: „Sport aus aller Welt.“ (Interakt 542).

Max konstruiert den Computer und speziell das Internet, als Verbindung zur Außenwelt. Er kann sich hier die aktuellen Sportnachrichten ansehen. In Verknüpfung mit seinem Hobby sind für ihn vor allem die Fußballnachrichten interessant.

5 Diskussion

Die vier Einzelfälle stehen exemplarisch für mögliche Facetten der Sinn- und Bedeutungskonstitution von Kindern in Bezug auf das Internet.

Das Beispiel „Michael“ verdeutlicht, dass sich Kinderkultur heute auch als Kindermedienkultur charakterisieren lässt. Im Vordergrund stehen dabei nicht mehr einzelne Medien wie etwa das Fernsehen, sondern [kommerzorientierte] Medienverbundsysteme. Gemeint ist damit die Vernetzung von Massenmedien und Kulturwaren (vgl. Neumann-Braun/Ericksen 1998, S. 196). So handelt es sich bei der von Michael sehr gern angeklickten „Furby-Seite“ um eine kommerzielle Promotionseite der Firma Hasbro zum Pelz-Computertier „Furby“ (vgl. Deutsches Jugendinstitut o. J.). Dieses interaktive Plüschtier gehört „zu einer ganzen Armada von Spielzeugen, die zwischen konventionellem Spielzeug und elektronischer Hard- und Software stehen. Sie sind mit Elektronikchips versehen, die ganz unterschiedliche Sachen bei ihnen auslösen.“ (Richard/Zaremba 2001, S. 211). Es ist davon auszugehen, dass das oberste Ziel solcher Mediennetze

die *Beeinflussung des Konsumverhaltens* der entsprechenden Zielgruppe ist, was durch die Allgegenwärtigkeit auf dem Medien- und Konsummarkt und den damit verbundenen Synergieeffekten erreicht werden soll. D.h., Kinder erwerben mit einem Produkt gleichzeitig Hinweise auf weitere, mit diesem eng zusammenhängende Produkte (vgl. Neumann-Braun/Erichsen 1998, S. 204). Hier stellt sich die Frage, ob Kinder als passive Konsumenten zu betrachten sind, oder – wie Neumann-Braun (2001, S. 91) es weitergehend in einer These formuliert – *Markt und Medien zu neuen Sozialisationsinstanzen* geworden sind. Vor dem Hintergrund, dass Kinder als eigenständige Akteure und Koproduzenten ihrer Entwicklung gesehen werden,¹⁶ sei zunächst auf Thiemann (1999, S. 465) verwiesen, der feststellt:

„Die in der Pädagogenschaft verbreitete These vom Zerfall kinderkultureller Praxen, die von der Erwachsenengesellschaft relativ unabhängig sind, und deren Ersetzung durch die Praxis des Konsums industrieller Massenkultur ist zu revidieren. Der Konsum industriell erzeugter Massenwaren wird selbst zum produktiven Akt, durch den Erzeugnisse hervorgebracht werden. Diese über den Konsum entstehende neue Form der Kinderkultur wird zwar durch die Inszenierungen der industriellen Massenkultur angestoßen, doch löst sie sich von ihnen episodisch ab.“

In diesem Kontext sind Kinder auch im Medienbereich als eigenverantwortliche *Konstrukteure ihrer Wirklichkeit* zu sehen. Immer wieder werden im Rahmen der Internetaktivität von *Kindern interaktive und spielerische Momente* hervorgehoben. Michael beschreibt hier ausführlich die Optionen, die Furby-Town eröffnet. In Verknüpfung damit sollte der *Spaßfaktor* nicht unerwähnt bleiben. Er wird auch in der einschlägigen Literatur als Hauptmotiv für die Internetnutzung genannt (vgl. z.B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 1997; Orthmann 2000). Vor dem Hintergrund des Gesagten lässt sich festhalten, dass das Internet im Medienverbundsystem einen Bereich der Selbstsozialisation darstellt und Prozesse früher Verselbständigung somit forciert.

Mit dem Fallbeispiel „Lisa-Marie“ wird auf die besondere Bedeutung verwiesen, die dem Chatten bei (älteren) Mädchen zukommt. Hier finden sich Parallelen zu Orthmann (2000, S. 30), die in ihrer Studie mit zehn- bis dreizehnjährigen Kindern heraus fand, dass die meisten Mädchen gern chatten. Im Hinblick auf die Faszinationskraft dieser Kommunikationsform lässt sich zunächst festhalten, dass Mädchen sich gern *unterhalten und neue Leute kennen lernen*. Im Vergleich zu herkömmlichen Kommunikationsformen bietet der Chat hier einen gewissen Komfort: Der Erstkontakt ist einfach und unkompliziert. Auch Husmann (1998, S. 53) betont in ihrer Analyse den Komfort bei der Kontaktaufnahme im Rahmen der Chat-Kommunikation. Der körperliche Aufwand wird minimiert, weil die Kommunikation über Tastatur und Monitor stattfindet. Das Kennenlernen erfolgt auf spielerische Weise und ist bezüglich der visuellen Reize frei von Vorurteilen. Es müssen keine spezifischen Normen erfüllt werden, wie dies vor allem im späten Kindes- und im Jugendalter typisch ist, wenn man zu einer Gruppe dazugehören möchte (vgl. Oerter/Dreher 1995, S. 369-385). Eine weitere unterstützende Komponente bei der Kontaktaufnahme ist in der Möglichkeit zu sehen, dies von zu Hause aus, d.h. in gewohnter Umgebung zu tun. Damit kann zur Festigung der Selbstsicherheit und zum weiteren Abbau von Hemmschwellen beigetragen werden. Hinzu kommt, dass mit vielen Menschen gleichzeitig Kontakt aufgenommen werden kann (vgl. Husmann 1998, S. 52). Ein nächster Aspekt, der die Faszination des Chattens mitzubestimmen scheint, ist in den *Mög-*

lichkeiten der Selbstdarstellung zu suchen. So hebt Lisa-Marie in dem bildbezogenen Interview hervor, dass sich die Chatterinnen und Chatter sog. Nicknamen geben. Husmann (ebd., S. 29) sieht hierin eine erste Möglichkeit, sich selbst darzustellen, da die Wahl dieses Namens der eigenen Phantasie obliegt. Damit ist die Bedeutung des Namens im Netz sehr viel größer als im „realen Leben“, denn der selbstgewählte Name hat für die betreffende Person eine bestimmte Bedeutung. Er ist zugleich der erste Anziehungspunkt für ein Gespräch, kann bei anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit gewissen Erwartungen, Bildern, Gefühlen, Wünschen, Vorstellungen einhergehen und ist mit dem äußeren Erscheinungsbild im realen Leben vergleichbar. Eine weitere Möglichkeit der Selbstdarstellung liegt in der methodischen Anwendung der Sprache. So verweist die genannte Autorin darauf, dass sich die Aufmerksamkeit, die den Usern geschenkt wird, auf das was und wie sie es schreiben, konzentriert. Sie spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Subkultur. Ihrer Ansicht nach verleiht die Kenntnis der Regeln, Normen und Sprachformen der Chat-Kommunikation zum einen ein gruppenförderndes Gefühl, wirkt aber zugleich auf Anfänger hemmend. Der Reiz, zu dieser Gruppe zu gehören, verleite Anfänger dazu, diese Hemmschwellen zu überwinden und sich anzupassen (vgl. ebd., S 57). Gerade bei älteren Kindern und Jugendlichen sind *Zugehörigkeit* (sowohl in Bezug auf einen Gruppenverband als auch in Bezug auf Zweierbeziehungen in Form von Freundschaften wie oben aufgezeigt) und soziale Akzeptanz Entwicklungsthemen, die im Rahmen der Identitätsfindung eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Oerter 1995, S. 298; Oerter/Dreher 1995, S. 376-378). Die diskutierten Faktoren der Faszinationskraft des Chattens werden noch begünstigt durch die von Lisa-Marie angesprochene Option des Flüsterns, die die zusätzliche private (von anderen nicht einzusehende) *Kommunikation mit einzelnen Chat-Teilnehmerinnen und Chat-Teilnehmern* ermöglicht.

Ästhetische Erfahrungen und Internet – lässt sich dies vereinbaren? Können mit einem Medium, das sich vor allem als Simulation einer real-sinnlich existierenden Welt charakterisieren lässt, überhaupt sinnlich-ästhetische Erlebnisse verknüpft sein? Diese Fragen verbinden sich mit dem Fallbeispiel „Leonie“. Wie auch Zacharias (1999, S. 167) feststellt befinden sich Kindheiten in der heutigen Zeit in der *ästhetischen Spannung zwischen real und virtuell*.

„Diese ‚Virealität‘ ist weniger eine Frage der vermittelnden Inhalte, der Werte und Qualitäten von Botschaften und Informationen, sondern vor allem eine Frage *veränderter Wahrnehmung* [Hervorhebung nicht im Original, K. D.], neuer Mischverhältnisse von medialer Form und deren interaktiver Gebrauch, von gegenüber traditionellen linear-hierarchischen Mustern deutlich variierenden Akzenten von Sinn und Sinnlichkeit.“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang konstatiert der Autor (ebd.), dass die Welt der Kinder – auf der subjektiven Seite – eine ästhetische ist. Welterfahrung wird durch aktive Wahrnehmung, gestaltende Aktivität sowie kommunikative Kreativität erworben. Er unterstreicht, dass dies keineswegs schwerpunktmäßig im klassischen Kanon der Kunstsparten, des Malens und Zeichnens, Musizierens, Singens und Tanzens u.a. geschieht. Die Bedingungen von Kindheit haben sich seiner Meinung nach geändert –

„vor allem ästhetisch und in der Art und Weise, wie [Hervorhebung nicht übernommen, K. D.] es die Produktivität der Kinder zugunsten Weltaneignung und Weltinterpretation über Erfahrungen und Wahrnehmungen selbst [...] betrifft: Eine *veränderte Umwelt* [Hervorhebung nicht im Original, K. D.], die Omnipräsenz von Zeichen, Bildern, Botschaften,

sinnlichen und virtuellen Eindrücken, Tatbeständen ist die Herausforderung unmittelbar für die Kinder selbst.“ (ebd., S. 168)

Das Fallbeispiel „Leonie“ verdeutlicht dies – zumindest in Ansätzen. Es zeigt, dass sich die Bedeutung des Internets auch auf die ästhetische Perspektive erstreckt. Leonie nutzt das Internet, um ästhetische Erfahrungen zu sammeln und zu verwerten. D.h., dass sich Kinder auf die virtuelle Wirklichkeit einlassen und ihr neue Erfahrungsmöglichkeiten abgewinnen. Der Begriff der *ästhetischen Erfahrungen* lässt sich dabei durch vier *Strukturmomente* charakterisieren, wie Duncker (1999, S. 11-17) festgestellt hat: Erfahrungen beginnen mit Sinneseindrücken. Dieser erste Strukturmoment ist bei Leonie erkennbar, als sie davon berichtet, dass sie im Internet ein Bild gesehen hat, das sie schön fand und deshalb ausgedrückt hat. Als zweiter Strukturmoment werden die Formen der Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen angeführt. Dies kann auf sprachlichem und nichtsprachlichem Weg erfolgen. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil dieses Verarbeitungsprozesses während der Erhebung statt fand, weil sich Leonie auf beiden genannten Wegen mit ihren Erfahrungen auseinandergesetzt hat. Als dritter Aspekt wird Genuss genannt. Ästhetische Erfahrung lässt – so Duncker (ebd., S. 15) bezugnehmend auf Jauß (1977) – „neu sehen und bereitet mit dieser entdeckten Funktion den Genuß erfüllter Gegenwart“. Als Viertes wird auf den kulturellen Ausdruck verwiesen, denn dort,

„wo Erfahrungen mitgeteilt werden, werden Resultate der Verarbeitung objektiv greifbarer Darstellung sichtbar, und die vielfältigen Ausdrucksformen, in denen sich ästhetische Erfahrung mitteilt, lassen Rückschlüsse zu auf die erfahrungshaltigen Ereignisse selbst und ihre Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen“ (ebd., S. 16).

Eine Möglichkeit, die auch im Rahmen dieser Arbeit zu nutzen versucht wird.

Das Fallbeispiel „Max“ lässt schließlich erkennen, dass im Rahmen der Internetangebote für Kinder die Möglichkeit besteht, an für sie *wichtigen Lebenskontexten anzuknüpfen*. So steht offensichtlich das (selbstbetriebene) reale Fußballspielen im Mittelpunkt von Max Freizeitinteressen. Im Internet sucht er die Fußballnachrichten auf und gelangt so an Fußballbilder, aktuelle Informationen etc. Diese Entsprechungen zwischen Computeraktivitäten (hier Aufsuchen der Fußballnachrichten im Internet) und Lebenshintergrund (hier Fußballspielen) wurden von Fritz und Misek-Schneider (1995) sowie Fritz und Fehr (1997) in Bezug auf Computerspiele näher beleuchtet. Als theoretischen Hintergrund verwenden die beiden letztgenannten Autoren (ebd., S. 67) die vom „Radikalen Konstruktivismus“ geprägte Denkfigur der „strukturellen Koppelung“:¹⁷

„Kognitive wie soziale Systeme sind in gewissem Maße an Umwelten angepasst – sonst könnten sie gar nicht operieren und überleben. Diese Umwelt ‚konstruieren‘ die Menschen aber auch selbst: über urteilende Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation und praktische Handlungen. Zu dieser so geschaffenen Umwelt setzen sich die Menschen mit ihren Persönlichkeitsstrukturen, Eigenarten, Handlungsmustern und Erfahrungen in Beziehung. Sie stellen Bezüge her, in denen sie sich wiederfinden können. Solche Bezüge können Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten oder metaphorische Entsprechungen sein. Dabei bezeichnet der Begriff ‚strukturelle Koppelung‘ primär ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit, nicht der Kausalität – schließt allerdings Kausalverhältnisse auch nicht aus.“ (ebd.)

Im Rahmen ihrer Forschung konnten Fritz und Misek-Schneider (1995) sowie Fritz und Fehr (1997) nun feststellen, dass Kinder und Jugendliche auch im

Computerspiel strukturelle Gemeinsamkeiten und metaphorische Entsprechungen finden. Dabei sind Kopplungen auf unterschiedlichen Ebenen möglich. Eine Ebene umfasst die konkreten Lebenssituationen, worunter die Autoren auch sportliche Vorlieben – wie Fußball – subsumieren. Fritz und Fehr (ebd., S. 71) sehen in diesen Koppelungen ein Element, das die Faszinationskraft von Computerspielen determiniert. Analog hierzu ist davon auszugehen, dass die Bedeutung des Internets für Kinder mit ähnlichen Prozessen verknüpft ist. Das breite Spektrum der Angebote im Internet dürfte der Entstehung von strukturellen Koppelungen besonders entgegenkommen.

Anmerkungen

- 1 Zum Forschungsstand siehe Dröse 2002.
- 2 Eine der wenigen Studien entstand im Rahmen des Projektes „Wie entdecken Kinder das Internet? – Eine qualitative Studie zum Erwerb von Internetkompetenzen“ des Deutschen Jugendinstituts – veröffentlicht 2004 in dem Buch „Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern“ von Feil, Decker und Gieger.
- 3 Das Projekt wurde im Rahmen des Seminars „Fallstudien zur Kindheitsforschung“ (Prof. Dr. Gerold Scholz) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt (vgl. Dietsch 2002).
- 4 Im vorliegenden Beitrag wird auf vier der zehn Einzelfälle eingegangen.
- 5 Neben Neuß (1999), auf den in dieser Arbeit hauptsächlich Bezug genommen wird, ist hier v.a. Kuhn (2003) zu nennen. Wie Neuß setzt er ein Kombinationsverfahren aus Zeichnung und Interview ein, um sich in seinem Fall an die Kindersicht in Bezug auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule anzunähern.
- 6 Heinzel (1997, S. 402) spricht in diesem Zusammenhang vom „Erzählen nach selbstgemachten Bildern“, während Fuhs (2000, S. 99) die Verknüpfung als „symbolische Interviewform“ bezeichnet.
- 7 Den Ausführungen von Neuß liegt anscheinend die zweite Auflage des von Schütze verfassten Forschungsberichtes „Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen“ zugrunde, die 1978 erschienen ist. Die weiteren Ausführungen in diesem Artikel beziehen sich auf die erste Auflage (1977).
- 8 Zu erzählgenerierenden Interviews siehe Friebertshäuser 1997.
- 9 Dies bezieht sich nur auf sechs (zu denen die vier hier ausgewählten Kinder gehören) der zehn untersuchten Kinder. Vier Kinder nahmen als „Freundin“ bzw. „Freund“ an dem Forschungsprojekt teil, d.h., die Räumlichkeiten waren ihnen nicht oder nicht in gleichem Maße vertraut.
- 10 Hirzinger (1991, S. 88) verweist darauf, dass die/der Forschende auch im narrativen Interview über einen Leitfaden verfügt. Die Nachfragephase sollte jedoch nicht von dieser/diesem bestimmt werden, vielmehr gelte die Strukturierung durch die Interviewte bzw. den Interviewten.
- 11 Die Analyseschritte wurden in reduzierter Form von Neuß (1999, S. 105) übernommen.
- 12 Die Fallbeispiele können im Rahmen dieses Aufsatzes nur begrenzt analysiert, paraphrasiert und interpretiert werden.
- 13 Aus Datenschutzgründen wurden die Namen aller Kinder geändert, Geschlecht und Alter beibehalten.
- 14 Transkription in Anlehnung an Bernart/Krapp (1998) und Neuß (1999).
- 15 „I.“ ist die Abkürzung für Interviewerin, „K.“ ist die Abkürzung für Kind.
- 16 vgl. dazu Kapitel 2 des vorliegenden Beitrages.
- 17 Fritz und Fehr (1997) verweisen zur Vertiefung insbesondere auf Schmidt (1996).

Literatur

- Bachmair, B. (1984): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. Eine Bestandsaufnahme in einer Grundschule. Teil 1: Fernsehspuren im Handeln von Kindern. Gesamthochschule Kassel: Fachbereich Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften.
- Bernart, Y./Krapp, S. (1998): Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. Landau.
- Bründel, H./Hurrelmann, K. (1996): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel.
- Deutsches Jugendinstitut (o.J.): Datenbank: Websites für und von Kindern. <http://www.dji.de/www-kinderseiten/default.htm> (3. März 2002).
- Dietsch, K. (2002): Die Bedeutung des Internets für Kinder. Eine empirische Studie mit Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Unveröffentlichtes Manuskript, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Dröse, R. (2002): Kinder im Internet: Der Stand der Forschung. Aktualisiert und erweitert von Orde, H. vom, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen. <http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/forschung/riccarda.htm> (22. Mai 2006).
- Duncker, L. (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, S. 9-19.
- Feil, C./Decker, R./Gieger, C. (2004): Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B. (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 371-395.
- Fritz, J./Misek-Schneider, K. (1995): Computerspiele aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. In: Fritz, J. (Hrsg.): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim/München, S. 86-125.
- Fritz, J./Fehr, W. (1997): Computerspieler wählen lebensstypisch. In: Fritz, J./Fehr, W. (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn, S. 67-76.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München, S. 87-103.
- Glinka, H.-J. (1998): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim/München.
- Grunert, C. (2002): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 225-248.
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 396-413.
- Hengst, H. (2005): Kindheitsforschung, sozialer Wandel, Zeitgenossenschaft. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 245-265.
- Hengst, H./Zeiber, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 9-23.
- Hirzinger, M. (1991): Biographische Medienforschung. Wien/Köln/Weimar.
- Holodynski, M. (1993): Individualisierung im Vorschulalter. Vom autoritären zum konsensuellen Modus der Motivkoordination. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendfor-

- schung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen, S. 49-76.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München, S. 9-32.
- Husmann, H. (1998): Chatten im Internet Relay Chat (IRC). Einführung und erste Analyse. München.
- Jauß, H. R. (1977): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Bd. I: Versuche im Feld der ästhetischen Erfahrung. München.
- Kuhn, P. (2003): Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [Online Journal] 4, H. 1, Art. 8. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03kuhn-d.htm> (12. Mai 2006).
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete u. neu ausgestattete Aufl., Weinheim/Basel.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (1997): Jugendliche und Multimedia. Baden-Baden.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2005): Kim-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Mey, G. (o. J.): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): Das Online-Familienhandbuch. Ein Internet-basiertes Handbuch zu Themen der Kindererziehung, Partnerschaft und Familienbildung für Eltern, Erzieher, Lehrer und Wissenschaftler. http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_940.html (12. Mai 2006).
- Neumann-Braun, K. (2001): Sozialer Wandel und Kommerzialisierung der Kindheit. In: Scholz, G./Ruhl, A.: Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen, S. 91-113.
- Neumann-Braun, K./Erichsen, J. R. (1998): Kommerzialisierte und mediatisierte Kindheit – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Dichanz, H.: Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse. Bonn, S. 196-206.
- Neuß, N. (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München (zugl. Diss., 1999).
- Neuß, N. (2000): Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, I./Schorb, B.: Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München, S. 131-154.
- Oerter, R. (1995): Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl., Weinheim, S. 249-309.
- Oerter, R./Dreher, E. (1995): Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl., Weinheim, S. 310-395.
- Orthmann, C. (2000): Kommunikation von Kindern im Internet. In: Diskurs 10, H. 1, S. 28-31.
- Qvortrup, J. (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, H./Zeihner, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 27-47.
- Richard, B./Zaremba, J. (2001): Kindermedien. In: Scholz, G./Ruhl, A. (Hrsg.): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen, S. 199-214.
- Schmidt, S. J. (1996): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Medien und Kultur. 2. Aufl., Frankfurt am Main.
- Scholz, G. (2005): Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode? In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln, S. 381-412.

- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1. Universität Bielefeld: Fakultät für Soziologie.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1: 3-fach Kurs. Hagen: Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen: Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.
- Smith, R./Curtin, P. (1998): Children, computers and life online: education in a cyberworld. In: Snyder, I. (Ed.): Page to screen. Taking literacy into the electronic area. London/New York, pp. 211-233.
- Szagun, G. (1983): Die Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München/Wien/Baltimore.
- Thiemann, F. (1999): Einleitung. In: PÄD Forum. Zeitschrift für soziale Probleme, pädagogische Reformen und alternative Entwürfe 27/12, H. 6, S. 465-466.
- Theunert, H. (1993): Was suchen und was finden Kinder in Cartoons? – Phase 2 der Studie ‚Kinder und Cartoons‘ (Teil 1). In: Theunert, H. (Hrsg.): „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München, S. 1-24.
- Zacharias, W. (1999): Kindheiten zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Korrespondenzen und Interaktionen zwischen realen und virtuellen Welten. In: Neuß, N. (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main, S. 165-188.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München.

**Sabine Schneider, Florian Eßer, Katharina Mangold,
Karin Nord, Angela Rein, Mandy Schöne, Mirjana Zipperle**

Ein Interview – Fünf Interpretationsskizzen

Illustrationen unterschiedlicher Auswertungsstile im Rahmen einer exemplarischen Forschungswerkstatt

Bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit qualitativer Forschung drängte sich uns immer wieder die Frage nach einer dem Material angemessenen Auswertungsmethode auf. Die Orientierung an „paradigmatischen Forschungsstilen“, wie bspw. der Grounded Theory oder an gegenstandsspezifischen Forschungsprogrammen wie der Biografieforschung, Lebensweltanalyse etc. bietet häufig nur eine grobe Orientierung, wie qualitative Daten zu interpretieren sind (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2000a). Die damit verbundene Offenheit (im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Auswertungsprozesses) birgt unseres Erachtens zwar einerseits die Gefahr zu „recht handgestrickt anmutende[n] Auswertungsverfahren“ verleitet zu werden (Krüger 1999, S. 24). Andererseits scheint uns aber auch der Verweis richtig zu sein, dass gerade Offenheit und „Kreativität“ unerlässliche Handwerkszeuge qualitativer ForscherInnen darstellen (vgl. Tesch 1992, S. 45) und somit die Operationalisierung interpretativer Prozesse grundsätzlich an Grenzen stößt:

„Trotz vielfältiger Versuche zur Standardisierung und Kodifizierung qualitativer Forschung und Entwicklung von Lehrtraditionen bleibt doch immer ein unaufhebbarer ‚Rest‘, der durch die Person des Forschers, seine Originalität, Hartnäckigkeit, sein Temperament und seine Vorlieben – eben seinen unverwechselbaren Stil – bestimmt wird“ (Flick/Kardorff/Steinke 2000b, S. 30).

Vor diesem Hintergrund haben wir im Wintersemester 2004/05 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen eine „exemplarische Forschungswerkstatt“ durchgeführt, bei der die Illustration unterschiedlicher Auswertungsstile durch sie prägende ForscherInnen im Vordergrund stand.¹ Gegenstand der fünf verschiedenen (jeweils vierstündigen) Auswertungssitzungen mit den InterpretInnen Hans Thiersch, Günther L. Huber, Maja Heiner, Ulrich Oevermann und Fritz Schütze war ein narratives Interview mit einer Studentin, das wir speziell für diese Forschungswerkstatt durchgeführt hatten (vgl. Jakob 1997). Dabei interessierte uns die Frage, inwiefern biografische Erfahrungen dieser Studentin („Birgit“) ihre Studienwahl für das Fach Sozialpädagogik beeinflusst haben könnten.² Bei der Auswahl der Auswertungsstile war uns die Illustration von kodierenden (Heiner und Huber) im Unterschied zu hermeneutischen Auswertungsstrategien (Oevermann, Schütze und Thiersch) wichtig.³ Die Zielsetzungen der Forschungswerkstatt waren folgende:

- Erstens sollte die „Einübung pädagogischen Verstehens“ ermöglicht, also für die grundlegenden Schwierigkeiten bei der Erfassung subjektiver Handlungsentwürfe anderer Menschen sensibilisiert werden, wobei gegebenenfalls vorgegebene und eigene Denkmuster relativiert werden müssen (vgl. Baa-

cke/Schulze 1993). Dabei scheint uns allerdings bei der Interpretation eines biografischen Interviews eine Erinnerung an die Grenzen pädagogischen Verstehens notwendig: „Das ‚Leben selbst‘ eines Menschen ist das, was es ist; darüber zu schreiben oder mündlich zu erzählen ist immer schon ein anderes: Eine Reduktion oder auch Erweiterung (auf der interpretativen Ebene etwa)“ (Baacke 1993, S. 51).

- Vor diesem Hintergrund lag das entscheidende Ziel dieser Veranstaltung nicht in der bloßen Formulierung von Interpretationsergebnissen in Bezug auf das vorliegende biografische Material. Es ging uns vielmehr um die Illustration der jeweiligen Interpretationsmethoden, die die eingeladenen InterpretInnen zu möglicherweise unterschiedlichen oder vergleichbaren „Reduktionen“ bzw. „Erweiterungen“ führen würden.⁴

Im Folgenden vermitteln wir einen Eindruck der unterschiedlichen Auswertungssitzungen. Da Beschreibungen der vollständigen Interpretationsprozesse den hier vorgesehenen Rahmen sprengen würden, orientieren wir uns in der chronologischen Darstellung der einzelnen Sitzungen an folgender Systematik: Allgemeinen methodischen Hinweisen zu Zielen und methodischen Schritten der Auswertungsstrategien folgen die Zusammenfassungen jener inhaltlichen Aspekte, die uns in der jeweiligen Interpretation zentral erscheinen, vor allem im Hinblick auf die Forschungsfrage zum Zusammenhang von Biografie und Studienwahl (zur Sozialpädagogik vgl. Schweppe 2002; Heinemeier 1994). Die u. E. zentralen Übereinstimmungen und Differenzen der fünf Interpretationen werden im Schlusskapitel zusammengefasst. Um diese leichter nachvollziehen zu können, beginnen wir im Folgenden mit einer Zusammenstellung wichtiger Interviewpassagen aus der Haupterzählung des narrativen Interviews mit Birgit.

1. Auszüge aus dem narrativen Interview mit der 24-jährigen Sozialpädagogikstudentin Birgit

Auf den einleitenden Erzählimpuls, nämlich der Bitte der Interviewerin, die „Lebensgeschichte zu erzählen, mit allen Erlebnissen, die wichtig sind oder waren bis zu deinem jetzigen Studium“ antwortet die Interviewpartnerin wie folgt⁵:

„Okay, ähm, also wenn ich mal meine Lebensgeschichte erzähl, dann muss ich natürlich ganz früh anfangen und ja, ich denk mal so, bis ich so 12, 13, 14 war, hatte ich da jetzt irgendwie, jetzt nicht irgendwie so was Besonderes, sondern immer diese normalen Kinder vom Land Geschichten halt, wenn man sich mit den ganzen Straßenzügen trifft und halt irgendwelche tollen Baumhäuser baut und so was (*lacht*). Und dann kam das wunderschöne Alter der Pubertät und des Wachstums und ja, dann hat bei mir so kleine Problemchen angefangen, weil ich Herzpatient bin. Das heißt ich hab einen angeborenen Herzfehler, angeboren, das ich, am zweiten Tag von meinem Leben hat man das schon festgestellt und ist schon immer in ärztlicher Behandlung und Kontrolle und solange ich eben normal Kiddy war, klein war, hatte ich nie irgendwelche Probleme oder Einschränkungen oder sonst irgendwas, ging’s mir immer gut, ich nie irgendwie, was aufgefallen. Und ich hatte eben auch das Glück, dass meine Mum Krankenschwester ist und zwar schon immer geguckt hat, und aufgepasst hat, ich aber nie überbetüddelt worden bin, zum Glück und eigentlich immer mit rausgejagt und mit und nicht irgendwie so oh, oh, oh aufpassen, oder so, sondern immer eigentlich alles und es nie irgendwie was gab.“

Wegen eines Versäumnisses der Ärzte werden Birgits Erkrankung und die in der Pubertät zunehmenden körperlichen Probleme falsch eingeschätzt. Ihr gesundheitlicher Zustand verschlechtert sich dahingehend, dass sie aufgrund schneller Erschöpfung an vielen ihrer wichtigen Aktivitäten nicht mehr oder nur bedingt teilnehmen kann. Freunde und vor allem ihr großer Bruder ermöglichen ihr dennoch, bei gemeinsamen Unternehmungen dabei zu sein. Allerdings berichtet Birgit im Anschluss daran auch von gegenteiligen Erfahrungen:

„Dann kamen aber schon auch so einschneidende Erlebnisse, wenn man dann auf dem Schulhof mit 14, 15 so rumrennt in der großen Pause und diese tollen Spielchen macht und sich über den Schulhof jagt, und in Anführungsstrichen, kann man nicht mehr und dann da sitzt und dann laufen von der eigenen Klasse Leute vorbei und die eine fragt, alles okay? Und die nächste sagt, lass die sitzen, die ist doch eh ein Krüppel und das sind halt Sachen, wo man dann nicht unbedingt vergisst und ja, nicht so schön sind.“

Mit knapp 17 erfährt Birgit, dass eine Operation am Herzen unumgänglich wird und sie damit „Kinderkriegen [...] vorne herein abhaken“ kann. Birgit beschreibt, „drei Wochen, am Boden zerstört“ gewesen zu sein. Im Anschluss daran schildert sie folgende berufliche Überlegungen:

„Okay, und dann hab ich mal so angefangen nachzudenken, okay, was will ich denn dann mal machen, weil für mich war's immer irgendwie so klassisch, ja, ich möchte mal Kinder und Familie und [...] dann hab ich gesagt, gut, wenn du keine Kinder kriegen kannst, dann machst du Karriere (2 Sek.), so BWL Karriere kann ich nicht (...???), bin ich der absolute Untyp dafür, dann hab ich gesagt, gut, was machst du dann, was interessiert dich, wo kennst du dich ein bisschen aus und vor allen Dingen, wo kannst du Leuten helfen, das war immer das, ich wollte immer schon irgendwelchen Leuten helfen. Ja dann wirst du halt Ärztin, studierst du halt Medizin, musst du halt ein bisschen ranklotzen mit deinen Noten, dass du da hinkommst und dann passt das.“ *[Bei einer entsprechenden Informationsveranstaltung erfährt Birgit, dass die Realisierung dieser Pläne ebenfalls an ihrer Erkrankung bzw. den riskanten Folgen der körperlichen Anforderungen im Klinik- oder Laboralltag scheitert.]* „Ich so, aha, na toll, mal wieder was, wo wir nicht machen können (...???). Mir ist doch langsam echt alles scheiß egal, was ich machen will, kann ich eh nicht machen, also ich glaub, ich hab in der 11ten, dass ich durchgekommen bin, weißt du, so keine Ahnung, mehr Glück wie Verstand.“ [...] *[Kontakte mit einer Einrichtung der Behindertenhilfe verhelfen Birgit jedoch zu einer neuen Berufsperspektive:]* „Dann hab ich gesagt, okay, ich mach Abitur, dann brauche ich nicht Erzieherin werden oder Heilerziehungspfleger oder Jugend- und Heimerzieher, sondern ich kann ja studieren, also mach ich Sozialpädagogik und das hab ich mir in den Kopf gesetzt [...]“

Im Anschluss an das Abitur und nach der Erfahrung, wegen eines „absoluten Kreislaufkollaps“ „mal in der Notaufnahme gelandet“ zu sein, beginnt Birgit mit einem Jahrespraktikum in einer Behinderteneinrichtung, das sie durchweg positiv bewertet und in welchem sie die Erfahrung macht, trotz ihrer körperlichen Einschränkungen akzeptiert zu werden. Wie gewünscht erhält sie anschließend an das Praktikum einen Studienplatz, den sie allerdings ablehnt, weil sie merkt, dass sich ihre gesundheitliche Situation zunehmend verschlechtert:

„Ich hatte dann (*lacht*) ziemlich recht mit meiner Vorhersage, nämlich ich war ab Anfang Oktober einfach krank geschrieben. [...] Dann hatte ich da einen Termin, dass ich mal so eben drei Tage mal vorbei kommen sollte stationär, mal so zum durchchecken und ja meine Mum ist dann mitgegangen. Weil sie natürlich immer alles wissen muss und immer dabei sein muss als Krankenschwester und als Mama sowieso und das war dann aber auch ganz okay, ähm ja, auf jeden Fall waren wir dann da und ich hatte die erste Untersuchung am Montag morgen um 9 und am Montag morgen um 10 stand fest, dass man am liebsten

vorgestern operiert hätte und ich so, okay (lacht), schöne Scheiße alles klar [...]“ *[Birgit kann den OP-Termin verschieben und berichtet von schwierigen Entscheidungen bezüglich der OP-Methode und ihren beruflichen Weiterentwicklungen]* „und dann gibt es so blöde Sachen, wo man sich mit 20 auseinandersetzen muss, wenn du die Operation machst und das funktioniert, geht es dir dein Leben lang gut und du hast nie wieder irgendwelche Probleme, es stirbt aber jeder 300ste dabei und du bist gerade mal 20 (3 Sek.). Ja okay, es hört sich im Prinzip eigentlich nicht viel an, jeder 300ste, aber wenn man das mit 20 gesagt kriegt [...], ist das verdammt viel, [...] dann kommen halt so Gedanken, die man sich mit 20 überlegt, mhm, wachst du überhaupt wieder auf? Geht es dir danach wieder besser? Geht es dir überhaupt besser? Oder geht es dir schlechter oder bringt das alles, was du bis jetzt durchgekaut hast, überhaupt nichts, war alles umsonst? (2 Sek.) Ja, ich hab dann eigentlich das Superglück, dass bei mir alles wunderbar funktioniert hat und ich dann dazu noch das Glück hatte, ich war 8 Tage auf der Intensivstation, ich bin am zweiten Tag wieder gelaufen und ja, und bin am zweiten Tag über den Gang gelaufen, war nach 8 Tagen in der Reha, 5 Wochen, und war am ersten März wieder zu Hause bei meinen Eltern, noch 4 Wochen krankgeschrieben und war am ersten April wieder beim Arbeiten (lacht). Also so, ja einfach (2 Sek.) durchgekämpft, weil ich mir gedacht hab, das darf auch nicht sein, weil da davor, ich hab damals mit meinem damaligen Freund sogar zusammengewohnt und (2 Sek.) es lief ein bisschen total bescheuert, weil er irgendwie das Talent hatte sehr viel zu lügen, dass es niemand so mitkriegt und sie haben ihn eine Woche vor dem OP-Termin, hat ihn die Polizei bei uns zu Hause abgeholt und mitgenommen (4 Sek.) und er war ein halbes Jahr im Knast und ich hatte nichts davon gewusst und ich hatte eine Woche später OP-Termin. Also meine Mum war ganz kurz davor, diesen Termin abzusagen, weil ich einfach völlig am Ende war und brutal fertig und überhaupt nicht mehr wusste, wo vorne oder hinten ist.“

Birgit zieht zurück ins Elternhaus (die Geschichte des Freundes wird nicht weiter thematisiert) und erhält während der folgenden Rehabilitation erneut einen Studienplatz für das Sommersemester, den sie annimmt. Nach einigen Hürden bei der Einschreibung gelingt ihr ein guter Studieneinstieg, sie fühlt sich an der sozialpädagogischen Ausbildungsstätte „recht wohl auch“ und auch gesundheitlich gehe es ihr seither „super toll, besser denn je“. Als „prägend“ beschreibt sie folgende Erfahrungen in ihrem ersten, in das Studium integrierten, Praktikum:

„Und ja, dann hab ich mein erstes Praxissemester in einer [...] Drogentherapieeinrichtung [...] für Mädchen zwischen 14 und 21 [gemacht]. Ich war selber gerade mal 22 (6 Sek.) und ja, war einen Tag zum Hospitieren praktisch dort zum Probearbeiten, ob die sehen, ob ich überhaupt irgendwie mich da vielleicht durchsetzen kann und dann haben die an dem Abend gleich gesagt, ja klar, du kommst, das ist überhaupt keine Frage und das war eigentlich was, was mich dann auch noch recht geprägt hat, so diese Mädels zu sehen, wo einfach wirklich auch ne schwere Teenagerzeit haben und versuchen da raus zu kommen und ich eigentlich für mich gesehen hab, dass ich einigen eigentlich ein bisschen was vermitteln kann, dass wenn man die Zähne zusammenbeißt auch mal seine Ziele erreichen kann, wenn man sich Ziele steckt, egal ob man, wie viele Steine man in den Weg gelegt kriegt, auch wenn man gar nichts dafür kann, und dass man sich aber nicht unnötig noch selber viele Steine in den Weg legen muss“. *[Im Rückblick auf das Praktikum hebt Birgit sowohl den „Rückhalt“ durch das Team positiv hervor:* „dass die mir so viel zutrauen, was eigentlich sonst immer von vorne herein gar nicht so der Fall war“, *als auch die persönliche Erfahrung:*] „wenn ich was will, dann schaffe ich das auch und schaffe es auch, mit 15-jährigen Mädels mich auseinanderzusetzen, wenn die rückfallgefährdet [sind] und weiß, wie ich die dann wieder umzingeln kann und umdrehen kann, dass die mir jetzt nicht abhaut nachts um 11“.

Momentan plant Birgit den Abschluss ihres Studiums und bilanziert am Ende der Haupterzählung, also ihrer Ausführungen auf die Interview-Einstiegsfrage:

„Ja ich hab trotzdem vor in meinem Leben, ganz klassisch, meine Ziele, die ich mit 14 hatte, die mir dann erst mal zerstört worden sind, die ich mir wieder selber aufgebaut habe, ein Haus zu bauen, einen Mann zu haben, einen Hund und zwei Kinder (*lacht*). Ja und denk auch, dass ich das dann auch noch hinkriege (*4 Sek.*). Okay, das war meine Lebensgeschichte (*lacht*).“⁶

Die Erfahrung, dass man ihr helfen konnte und die entscheidende Operation gelingt, führt Birgit zu folgender Bewertung am Ende des Interviews: „was ich jetzt überhaupt mal ein Leben nenne, das hab ich seit dreieinhalb Jahren seit meiner OP, ich feiere zweimal im Jahr Geburtstag (*lacht*).“ Im Folgenden werden nun wesentliche Aspekte der Lebensgeschichte und Studienwahl von Birgit aus Sicht der einzelnen InterpretInnen konkretisiert.⁷

2. Lebensweltorientierte Rekonstruktion – Hans Thiersch

Lebensweltorientierung, wie sie vor allem von Hans Thiersch seit Ende der 1960er Jahre profiliert wird, stellt ein sozialpädagogisches Rahmenkonzept dar, das „eine spezifische Sicht der Bestimmungsmerkmale heutiger Lebensverhältnisse mit daraus sich ergebenden Konstruktionsprinzipien der Sozialen Arbeit“ verknüpft (Grunwald/Thiersch 2004, S. 13). Basierend auf theoretischen Überlegungen, insbesondere der Notwendigkeit in professionellen Handlungskontexten *von den lebensweltlichen Deutungen sozialpädagogischer AdressatInnen auszugehen*, hat Thiersch zahlreiche qualitative Forschungsprojekte angeregt und begleitet.⁸ Auch wenn Thiersch bislang keine spezifische Forschungsstrategie begründet hat und die jeweiligen ForscherInnen auf etablierte Konzepte verweist, so scheint uns (auf der Grundlage eigener Erfahrungen) in seiner spezifischen Herangehensweise bei der Auswertung qualitativer Interviews, eine hilfreiche Orientierung und Ergänzung zu bestehenden Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung (vgl. Jakob/Wensierski 1997) zu liegen. Wir wählen für diesen Zugang, in welchem das Konzept der Lebensweltorientierung als Hintergrundfolie für interpretative Analysen dient, den Begriff der „lebensweltorientierten Rekonstruktion“. Ziel ist dabei, die jeweiligen *Deutungs- und Handlungsmuster* zu rekonstruieren, in denen der Mensch sich in seinen Verhältnissen arrangiert, um so den subjektiven Sinn alltäglichen Handelns zu verstehen (vgl. Thiersch 2002a, S. 155). Im Rahmen einer Analyse qualitativer bzw. biografischer Interviews erfordert eine lebensweltorientierte Rekonstruktion laut Thiersch folgende Schritte:

- Zunächst geht es darum, *genau zu lesen*, was die Interviewpartnerin mitteilt und zu verstehen, wie sie sich darstellen möchte. Dabei hilft die Vorstellung, einen Dialog mit der entsprechenden Person zu führen.
- Außerdem gilt es, sich die *Rahmenbedingungen* eines Interviews (bspw. Gesprächskonstellation und Interviewzeitpunkt) klar zu machen und nach ihrer Bedeutung im Hinblick auf die Selbstinszenierung der InterviewpartnerIn zu fragen (vgl. Goffman 1973).⁹
- Elementare Voraussetzung für die weitere Interpretation biografischer Interviews ist für Thiersch die Erstellung einer tabellarischen (chronologischen)

Übersicht zentraler lebensgeschichtlicher Ereignisse und Informationen, von denen die Interviewpartnerin berichtet.

- Zentral für die Textinterpretation ist nach Thiersch die Strukturierung der Erzählung in Hauptthemen: Um dabei Alltag und Lebenswelt möglichst ganzheitlich zu erfassen, schlägt er – ausgehend von allgemeinen Bestimmungsmerkmalen der Lebenswelt – einen „Rekurs auf die Erfahrungen in Zeit, Raum, sozialen Bezügen, auf Pragmatik und Lebensbewältigung, wie sie sich in den spezifisch heutigen gesellschaftlichen Konstellationen in der Spannung von Ressourcen und Optionen, Gegebenem und Aufgegebenem zeigen“ vor (Grunwald/Thiersch 2001, S. 1141). Diese Dimensionen, insbesondere der Blick auf individuelle Ressourcen und Probleme, ergeben eine Art Kodierleitfaden und dienen somit als Analyseraster, anhand dessen *zentrale Charakteristika in der jeweiligen Lebensgeschichte* herausgearbeitet werden können. Als Kontrastierungsmöglichkeit und zur Dimensionierung subjektiver Bedeutsamkeiten bietet sich der Einbezug von Wissenschafts- und Alltagswissen an.
- Subjektive Deutungen und Handlungsmuster im Alltag sind allerdings in sich widersprüchlich: Einerseits entlasten sie, andererseits können sie als einengend erfahren werden (vgl. ebd., S. 1140). Lebenswelt zu rekonstruieren, erfordert diese *Widersprüche bzw. die „Borniertheit“ der Lebenswelt aufzudecken*, Pseudokongretes und Konkretes zu differenzieren. In Interpretationen gilt es daher, auf Brüche und Schwierigkeiten in einer Erzählung zu achten, bspw. auf die Bedeutung von lebensweltlichen Dimensionen, sowie Sensibilität für die Erfahrungen von protestativer Energie, von unterdrückten Hoffnungen, Trauer und Schmerz zu entwickeln (vgl. ebd.).

Thiersch plädiert in Interpretationen für eine respektvolle Haltung den ErzählerInnen gegenüber: Deren Subjektivität muss zunächst ohne Wertung und Zensur in ihrer eigenen Logik erfasst werden. Interpretieren bedeutet demnach die Situation ernst zu nehmen, zu verstehen, Inhalte zu ordnen, zu kontrastieren aber auch implizite Widersprüche deutlich zu machen. Zu welchen Ergebnissen dieses Vorgehen im Bezug auf das vorliegende Interview führt, wird im Folgenden skizziert.

Eine ‚besondere‘ Geschichte über den Kampf um Normalität

Besonders aufschlussreich im Hinblick auf die gewählte Selbstdarstellung ist für Thiersch die *Anfangssequenz* eines Interviews. Im vorliegenden Fall stellt Birgit ihren Fokus und ihre Hauptbotschaft präzise und entschieden in den allerersten Sätzen des Interviews vor – nach Thiersch: Ich erzähle dir etwas Besonderes, denn das ist der Inhalt meiner Lebensgeschichte, nicht „*diese normalen Kinder vom Land Geschichten*“. Ihr Hauptthema ist ihr Leben mit einem angeborenen Herzfehler, das insbesondere durch Ausschluss von Normalität, krankheitsbedingte Benachteiligungen und deren Bewältigung gekennzeichnet ist. Normalität ist Birgit auf unterschiedlichen Ebenen vorenthalten (eingeschränkte sportliche Möglichkeiten, keine Kinder bekommen zu können, im Extremfall nicht weiter leben zu dürfen, Einschränkung der Berufswahl). Dieses – ihr – Thema gilt es ernst und damit zum Ausgangspunkt weiterer Interpretationen zu nehmen. Vor diesem Hintergrund kann Birgits Wunsch, in der Zukunft „*ganz klassisch*“ im Rahmen einer Kleinfamilie zu leben, als Wunsch nach Normalität interpretiert werden. Ihr Leben ist somit ‚Kampf um Normalität‘. Als zentral kristallisiert sich für Thiersch nach dieser Anfangssequenz (und im Hinblick auf das Ziel, Deu-

tungs- und Handlungsmuster zu rekonstruieren) die Frage heraus, wie Birgit diesen Kampf um Normalität bewältigt. Diesbezüglich rekonstruiert er aus der Erzählung drei entscheidende Phasen: Zunächst erkennt sie, dass sie begrenzte Lebensmöglichkeiten hat und daher mit bestimmten Einschränkungen leben muss, dies kränkt sie. Dann akzeptiert sie ihre Lage: ‚es ist, wie es ist‘ (sie muss sich operieren lassen, kann nicht Medizin studieren). Letztlich nimmt sie die Situation aber selbst in die Hand und zeigt Aktivität (sie sucht nach einer Berufsalternative, beschafft sich Informationen bezüglich der Operation, kämpft sich durch). Thiersch pointiert Birgits Bewältigungsstrategie (Erkennen, Akzeptieren, Verändern) folgendermaßen: Wenn du akzeptieren kannst, trotzdem mutig bist und kämpfst, dann schaffst du es. Diese Botschaft – ‚lass dich nicht klein kriegen‘ – möchte Birgit auch anderen vermitteln, was sich, so Thiersch, in ihrer Berufswahl und in der Schilderung ihrer Praktikumserfahrung widerspiegelt.

Davon ausgehend nach „Brüchen“ dieser Darstellung zu fragen, ist gleichzeitig problematisch, da es zunächst diese Sicht zu respektieren gilt. Und dennoch verhilft Thiersch die Frage nach dem, was Birgit nur andeutet, nach dem Verdeckten, zu einer weiterführenden Interpretation: Legt man dabei die Dimensionen der Lebensweltorientierung zu Grunde, wird deutlich, dass in Birgits Bewältigungsgeschichte kaum lebensweltliche Bezüge, insbesondere kaum andere Menschen, thematisiert werden (Personen treten hauptsächlich im Kontext und als Funktionsträger bezüglich ihrer Krankheit in Erscheinung), sie „kämpft“ sich scheinbar alleine durch. Auch erfahrenes Glück, das Birgit nicht in die Darstellung ihres Bewältigungsmodus integriert, ist, so Thiersch, unterschwellig in der Geschichte enthalten: Sie hatte eine Mutter, die sie in ihrem Selbständigkeitsstreben gestützt und nicht unterdrückt hat; sie hatte Freunde, die ihr dabei geholfen haben; sie hatte medizinisch erst Pech und dann großes Glück; sie hatte beruflich Glück. Birgit sagt allerdings nicht (als kontrastierendes Beispiel), man kommt mit seinem Leben zurecht, wenn man eine gute Mutter hat und Glück mit seinen Freunden. Das ist das, was sie selbst nicht auf den Begriff bringt. Es gibt also Aspekte, die in Birgits Selbststilisierung kaum Erwähnung finden. Diese können zwar zum Anknüpfungspunkt weiterer Interpretationen und Erwägungen werden, allerdings betont Thiersch auch das Recht eines jeden Menschen, sein Leben in einer bestimmten Form mit sich selbst ins Reine zu bringen.¹⁰ Und nicht nur das: in der autobiografischen Erzählung von Birgit wird diesbezüglich deutlich, dass die Selbststilisierung ‚wenn ich was will, dann schaffe ich das auch‘ eine wichtige Ressource in ihrem Kampf um Normalität darstellt. Allerdings birgt diese Haltung potentielle Schwierigkeiten, die ebenfalls in der Erzählung aufscheinen und auf Spannungen (von Gegebenem und Aufgegebenem, Pseudokonkretem und Konkretem) verweisen, die Thierschs Ausführungen zur Beantwortung der Forschungsfrage, den Gründen für Birgits Studienwahl verdeutlichen:

Zunächst gilt es, Birgits eigene Aussage ernst zu nehmen: sie möchte anderen Menschen helfen. Ihre Studienwahl ist getragen von den positiven Arbeitserfahrungen in einem Behindertenheim, wo sie ein Milieu findet, das sie als normal akzeptiert, nicht stigmatisiert und ihr Möglichkeiten bietet, sich aktiv einzubringen.¹¹ Für Thiersch besteht ein Zusammenhang zwischen Birgits Lebenserfahrungen und ihrer Studienwahl: Sie wählt einen Beruf, von dem sie annimmt, dass sie die Quintessenz ihrer Lebenserfahrung anderen Menschen vermitteln kann. Birgits Motto lautet: ‚Sei stark und lass dich nicht hängen‘. Die Mädchen in der Drogentherapieeinrichtung möchte sie zur Selbsthilfe animieren, indem sie ausgehend von ihrer eigenen Geschichte verdeutlicht: ‚Ihr müsst tüchtig sein, ihr

müsst mutig sein und ihr müsst Ziele haben, ihr dürft euch nicht hängen lassen, dann wird was aus eurem Leben'. Diese Haltung könnte nun einerseits die Wahrnehmung der Grenzen möglicher Selbsthilfe verhindern und andererseits von dieser Strategie abweichende Bewältigungsmuster verdecken (so z.B. auch Birgits Verhalten, nach der Festnahme des Ex-Freundes „*alles stehen und liegen zu lassen*“). Gefahren dieser Haltung sieht Thiersch darin, AdressatInnen Sozialer Arbeit zu überfordern sowie darin, durch die Verabsolutierung eigener Bewältigungserfahrungen im beruflichen Alltag andere Bewältigungsformen nur schwer respektieren zu können. Im ‚Kampf um Normalität‘ betont Birgit ihre eigene Aktivität, die Notwendigkeit die „*Zähne zusammenzubeißen*“. Neben diesen Argumentationen finden sich in ihrer Erzählung aber auch Zusammenhänge zwischen ihrer erfolgreichen Krankheitsbewältigung und notwendigen, nicht stigmatisierenden lebensweltlichen Unterstützungen.¹² Lebensweltorientierung als Interpretationsfolie dieser Biografie genommen, lenkt den Blick auf folgende Ambivalenz: Birgit betont vor allem ihre eigene Leistung und blendet die Dichotomie von eigener Leistung und erfahrenem Glück weitgehend aus. Darin liegen eine biografische Ressource und ein (berufs-) biografisches Risiko zugleich.

3. Grounded Theory und Computerunterstützung – Günter L. Huber

Zur Unterstützung bei der Verwaltung und Auswertung qualitativer Daten, vor allem im Kontext von Forschungsprojekten mit größeren qualitativen Datenmengen, entwickelte Günter L. Huber das Softwareprogramm AQUAD 6 (vgl. www.aquad.de). Theoretischer und forschungsmethodologischer Hintergrund ist für Huber die Grounded Theory, wobei er sich zentral auf Glaser stützt (1992), der sich in den 1990er Jahren mit der stärkeren Betonung eines „weiten“ Verständnisses der Grounded Theory („Emergence“) von einer seines Erachtens zu „engen“ (technischen und auf die Datenerhebung und -analyse beschränkten) Beschreibung („Forcing“) durch Strauss und Corbin (1996) abgrenzt. Als (verbindende) Arbeitsdefinition formuliert Huber (2004):

„Folgt man dem Ansatz der ‚grounded theory‘, dann besteht das Ziel des Forschens darin, in den verfügbaren Daten im Kontext einer gegebenen Fragestellung Begriffe und Kategorien zu entdecken und damit Hypothesen zu generieren“.

Bezüglich des Ablaufs einer qualitativen, auf der Grounded Theory basierenden Analyse unterscheidet er drei grundlegende, allerdings nicht linear, sondern zyklisch verlaufende Phasen: Erstens die *Reduktion* der Ausgangstexte als umfassender Kategorisierungsprozess, in welchem Datensegmente auf jeweils definierbare Bedeutungen reduziert werden; zweitens die *Rekonstruktion von Zusammenhängen* als das Beschreiben von „kennzeichnende[n] Verknüpfungen von Bedeutungseinheiten innerhalb der Dateien“ und drittens der *Vergleich der Einzelfälle* bzw. individueller Bedeutungssysteme, der auf die Entdeckung von „Invarianzen oder generelle[n] Zusammenhänge[n]“ zielt (vgl. Huber/Gürtler 2003, S. 84). Für die Kodierung gemäß der Grounded Theory erinnert Huber an folgende Grundoperationen:

- *Suche nach Kategorien* (offenes Kodieren): Den von Strauss als offenes Kodieren bezeichneten Prozess zur Eröffnung der Forschungsarbeit (vgl. Strauss 1994, S. 58) konkretisiert Huber als Vorgang der kategorialen Reduktion und plädiert dabei (neben der Verwendung von vorgegebenen Kategoriensystemen und dem Einbezug theoretischer Kategorien) sowohl für eine hypothesengestützte als auch theoriekonstruierende Kategorisierung.
- *Suche nach inneren Zusammenhängen einer Sequenz* (axiales Kodieren): Neben dem Blick auf unterschiedlichste Zusammenhänge im gesamten Interviewtext, zielt das axiale Kodieren auf die Benennung von Zusammenhängen, insbesondere im jeweiligen Handeln der erzählenden Personen (vgl. Strauss 1994, S. 63). Huber betont, dass man beim axialen Kodieren offen sein soll in Bezug auf die Achse, die man für die weitere Auswertung gebraucht und plädiert für ein jeweils der Forschungsfrage angepasstes Kodierparadigma.
- *Suche nach Leitmotiven* (selektives Kodieren): Dieser Schritt zielt auf die „Verdichtung der Daten“ auf eine zentrale Kategorie (Huber 1999, S. 31), die zu den meisten anderen Kategorien in Beziehung steht. Die interpretativ rekonstruierten Zusammenhänge der Kategorien begründen den „Kern der entstehenden Theorie“ (Strauss 1994, S. 45).

Umgang mit Ausschlusserfahrungen als Frage nach individuellen Copingstrategien

Im Gegensatz zu den anderen InterpretInnen ging es Huber in der Forschungswerkstatt nicht um eine abschließende Interpretation des Interviews, sondern um die Illustration eines ersten Zugangs zum Material im Rahmen der offenen, computergestützten Kodierung. Insofern beschränkt sich die folgende Darstellung auf wesentliche Aspekte der von Huber vorgeschlagenen Reduktion des Interviewtextes sowie einige Hinweise auf Möglichkeiten der Rekonstruktion potentieller Zusammenhänge. Grundsätzlich betont Huber, dass es ihm vor dem Hintergrund der Grounded Theory (und damit der Fokussierung auf Handlungsprozesse) weniger um die Rekonstruktion biografischer Entwicklungen als vielmehr um die Interpretation der erzählten, biografisch bedeutsamen Ereignisse geht.

Das bedeutsame Ereignis, mit dem Birgit ihre Erzählung eröffnet, ist ihre ‚Behinderung‘, die das Besondere in ihrem Leben darstellt. Birgit schildert in diesem Zusammenhang zahlreiche, durch ihre Krankheit bedingte Ausschlusserfahrungen, z.B. in Sport, Freizeit und Beruf. Im Rahmen der zunächst offenen, kategorialen Reduktion wird diesen Stellen von Huber der Kode „Ausschlusserfahrung“ zugewiesen. In Birgits Schilderung der Zuspitzung ihrer Erkrankung erkennt Huber ein „kritisches Lebensereignis“, als ein zum Kippen-Kommen der Umstände in der Lebensentwicklung. Interessant ist nun, dass Birgit dessen Beschreibung ebenso wie die dargestellten Ausschlusserfahrungen durchgängig mit Schilderungen ihrer darauf bezogenen Reaktionsweisen verbindet: so berichtet sie bspw. im Anschluss an die Erfahrungen, „*nichts mehr*“ zu können oder am „*Boden zerstört*“ gewesen zu sein, von ihrer Strategie, sich über medizinische Hintergründe und Handlungsalternativen „*zu informieren*“, aber auch davon, in bestimmten Situationen (z.B. nach dem Scheitern ihrer beruflichen Pläne) kurzzeitig zu resignieren („*mir ist doch langsam echt alles scheiß egal*“). Dieser sich durchziehende Erzählmodus, nämlich die Schilderung kritischer Lebensereignisse und in der Folge deren Bewältigung, stellt für Huber den zentralen Fokus weiterer Interpretationen dar. Das bedeutet zum einen die entsprechend kodier-

ten Textstellen auf Konsistenz zu überprüfen, sowie dahingehend, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen in Birgits Verhalten sichtbar und wie diese begründbar werden. Zum anderen empfiehlt Huber an dieser Stelle theoretisches Wissen zur Unterstützung der weiteren, auch axialen, Kodierung einzubeziehen.

Da es in Birgits Erzählung also primär um die Art und Weise der Bewältigung kritischer Lebensereignisse geht, bietet sich für Huber an, vorhandene Erkenntnisse aus der Copingforschung¹³ für eine differenzierte Kodierung zu nutzen. In Anlehnung an die von Folkman u.a. (1986) identifizierten, acht grundlegenden Coping-Dimensionen (Konfrontation, Distanzierung, Selbstkontrolle, Suche nach sozialer Unterstützung, Akzeptanz der eigenen Verantwortung, Flucht/Vermeidung, geplante Problemlösung, positive Neubewertung) sucht Huber im vorliegenden Interview gezielt nach Textstellen, in denen eine entsprechend zuordenbare Coping-Strategie thematisiert wird: Formen der *Distanzierung* zeigen sich bspw. in Äußerungen der Gleichgültigkeit (s.o.) ebenso wie in häufigen ironischen Beschreibungen („*das wunderschöne Alter der Pubertät*“, „*die liebe Uni [die] ne Kleinigkeit vergessen hat, nämlich mir Kontrastmittel zu spritzen*“); die Suche nach sozialer Unterstützung zeigt sich in den Schilderungen von Besuchen entsprechender Informationsveranstaltungen etc. In diesem Sinne kann, so Huber, Theorie als Sensibilisierung für bestimmte Zusammenhänge dienen. Im Falle von Birgit wäre also in einem weiteren Schritt interessant zu rekonstruieren, welche Coping-Strategien mit welchen Bedingungen und Konsequenzen verbunden sind und welche Bedeutungen dies je für Birgit hat. Die Gefahr, im Rahmen eines solch subsumtionslogischen Vorgehens der Subjektivität der InterviewpartnerInnen nicht gerecht zu werden, sieht Huber dann gebannt, wenn die theoretische Kodierung dem subjektiv gemeinten Sinn der InterviewpartnerInnen entspricht und ein solches Vorgehen durch eine gründliche, induktive Kodierung ergänzt wird. Darüber hinaus verweist Huber auf die spezifische Chance qualitativer Forschung, die angewandten Theoriekonstrukte durch die Entdeckung neuer Kategorien erweitern zu können.

Auch bezüglich der Forschungsfrage nach biografischen Motiven für Birgits Studienwahl empfiehlt Huber, bestehende Untersuchungen zu dieser Frage heranzuziehen und deren Ergebnisse hinsichtlich der Brauchbarkeit als weitere Interpretationsachse zu prüfen. Unabhängig davon formuliert er folgende Hypothese: Birgit muss sich in ihrem Leben mit kritischen Lebensereignissen auseinandersetzen und entwickelt unterschiedliche Coping-Strategien. Durch Abschluss- und Einschränkungserfahrungen passt sie ihre Ansprüche an ihr Leben an. Huber sieht in Birgits Studienwahl der Sozialpädagogik (statt Medizin) eine Parallele zu den Einschränkungserfahrungen in ihrem bisherigen Leben und sieht sie auch darin begründet. Erst nach der Operation geht diese ‚Abwärtsbewegung‘ in die entgegengesetzte Richtung und auch die gewählte Berufsalternative findet eine positive Neubewertung (coping).

4. Kasuistische Interpretation – Maja Heiner

Die von Maja Heiner vorgeschlagene Auswertungsmethode, die sie als „kasuistische Interpretation“ bezeichnet, befindet sich noch in der Entwicklung.¹⁴ Es handelt sich dabei um einen integrativen Ansatz, den Heiner (ebenfalls) in Anleh-

nung an die Grounded Theory erarbeitet hat – jedoch kommen auch Techniken anderer Forschungstraditionen, wie die Metaphern-, die Widerspruchs- oder die Lückenanalyse zum Einsatz. Die Methode wurde aus dem Wunsch heraus entwickelt, die *Logik des Einzelfalls* stärker zu betonen, als dies bei anderen kodierenden Verfahren geschieht. Zwar ist auch Heiner an fallübergreifenden Quervergleichen und Typisierungen interessiert, jedoch vollzieht sie diese erst auf der Grundlage einer ausgearbeiteten Kasuistik des Einzelfalls. Im Mittelpunkt steht also zunächst eine gründliche fallimmanente Interpretation und ausführliche Verschriftlichung, die sich grob in drei Schritten vollzieht:

- Beim *Kondensieren* wird der Originaltext durch die Streichung aller für die Interpretation nicht relevanten Wörter und Passagen gekürzt und geglättet. Alle weiteren Schritte werden auf der Grundlage des so gewonnenen Kondensats erstellt. Diese Strategie, eines weitmöglichen Erhalts des Originaltexts (versus der Kodierung von Paraphrasen) entspricht „dem Anliegen der qualitativen Sozialforschung, die Besonderheit des Einzelfalles zu berücksichtigen und das subjektive Denken und Fühlen der Interviewten zu erhalten und in der Interpretation sichtbar werden zu lassen“ (Heiner 2004a, S. 58).
- Beim *Kategorisieren* wird das Material weiter verdichtet: Die Formulierung relevanter Themen (Kategorien) basiert auf einer zuerst textnahen und dann abstrakteren Paraphrasierung des Kondensats.
- Beim *Kodieren* werden diese Themen verschiedenen Dimensionen eines einheitlichen Kodierparadigmas zugeordnet. Der hierzu von Heiner entwickelte Kodierbogen umfasst neben den auf Corbin und Strauss (1996) zurückgehenden – eher soziologischen – Dimensionen (Inter-)Aktion, Intention, Methode, Konsequenz und Kondition auch die – psychologischen – Dimensionen „Emotion“ und „Kognition“ (Heiner 2004a, S. 60). Diese Erweiterung ist Heiners handlungstheoretischer Interpretationsperspektive geschuldet (Cranach 1994; Lenk 1977; Etzrodt 2001). Im Kodierbogen werden zu einem relevanten Thema jene Kategorien und Aspekte festgehalten, die dieses hinsichtlich der benannten Dimensionen differenzieren. Dieser Arbeitsschritt zielt auf die Formulierung eines zusammenfassenden Metakodes (Heiner 2004b, S. 7). Das Kodierparadigma wird zu jedem als zentral erscheinenden Thema auf einem gesonderten Bogen durchlaufen – am Ende dieses Schrittes liegen also pro Interview mehrere Kodierbögen mit je einem Metakode vor.

Um nun zu einem sog. „Zentralphänomen“ zu gelangen, werden die Zusammenhänge sowohl zwischen den kodierten Themen und den Metakodes, als auch zwischen den Metakodes untereinander herausgearbeitet. Für gewöhnlich lassen sich ein oder zwei Zentralphänomene für jedes Interview finden, das nicht nur den Fall kennzeichnet, sondern auch zum Vergleich mehrerer Einzelfälle dient.

Problembewältigung im Modus ‚energischer Zuversicht‘

In der Forschungswerkstatt hätte eine komplette kasuistische Interpretation den zeitlichen Rahmen gesprengt – stattdessen wurden anhand einer Sequenz zu Birgits Studienorganisation exemplarisch die beschriebenen Schritte demonstriert. Die Sequenz wurde in Hinblick auf das sich darin äußernde Bewältigungshandeln ausgewählt: Heiner hatte sich dabei von der Hypothese leiten lassen, dass sich Birgit in ihrer Krankheitsgeschichte Bewältigungsstrategien erworben

haben könnte, die sie auf andere Lebensprobleme überträgt – so auch auf ihre Auseinandersetzung mit der Universitätsverwaltung:

„[...] und dann kam auf einmal Ende August so ja, dass ich aus dem Bewerbungsverfahren rausgefallen bin. Und ich so, ja Jungs, das kann ja irgendwie jetzt hier mal (*lachend*) gar nicht sein, weil ihr müsst mir diesen Platz aufhalten und hab denen erst mal einen bösen Brief geschrieben und zwei Tage später kam so, ah ja, also dann, der Platz und sowieso und so, als ob nie was gewesen wäre. Ich so, ja okay, dann übergehen wir das jetzt mal dezent, ist ja okay. Dann war ich zum Immatrikulieren, dann war meine Akte nicht da, ich bin von Z-Stadt nach S-Stadt gefahren und die hatten meine Sachen nicht. Dann sagt sie, sie kann jetzt hier nichts machen, sie kann mich ja nirgends unterschreiben lassen und sie weiß ja jetzt auch gar nicht, dass ich, ob ich jetzt hier angenommen bin. Und ich nur so, hallo, ich hab hier (*lacht*) einen Brief, dass ich kommen soll, ein Einschreiben, ja, dann hab ich gesagt, das ist mir egal, ich schreib hier nicht noch mal extra hierher, ich hab alles dabei, was ich brauch, ich lass das hier und ich erwarte von ihnen, dass sie mir den Studentenausweis und alles weitere zuschicken und das schriftlich läuft. Und das hat dann zum Glück auch irgendwie dann alles funktioniert und ja, dann konnte ich im Oktober 2001 ganz normal anfangen das erste Semester Sozialpädagogik zu (*lachend*) studieren.“

Beim Kategorisieren gewinnt Heiner für die Interpretation von Birgits hier expliziertem Bewältigungshandeln das Thema „sich durchsetzen“, dessen detaillierte Betrachtung gemäß des o.g. Kodierparadigmas sie zu folgender Differenzierung führt:

- (1) Birgits *Aktion* liegt darin, dass sie sich durchsetzen möchte.
- (2) Hiermit verbunden sind die *Intentionen*, ihre Ziele zu erreichen und Belastbarkeit zu entwickeln und zu erhalten (z.B. ihre Bereitschaft zur Übernahme von Nachtdiensten im Praktikum nach kürzester Zeit).
- (3) Auf der *kognitiven* Ebene betont sie entsprechend, dass man die Dinge anpacken, etwas ausprobieren, wagen und sich hohe Ziele setzen muss, die man dann in der Folge auch „*mal*“ erreichen könne (zu dieser Kodierung kommt Heiner im Vorgriff auf die Sequenz, die sie als Kontraststelle heranzieht). Als Notiz zur späteren Interpretation schiebt sie ein, dass Birgit eine starke ‚Kontrollüberzeugung‘ hat, d.h. der Auffassung ist, ihr Leben im Griff zu haben.
- (4) In *emotionaler* Hinsicht reagiert Birgit überrascht, energisch (aber nicht verbissen) und ohne Selbstmitleid. Sie ist zuversichtlich und hat Selbstvertrauen.
- (5) Um ihre Ziele zu verwirklichen, greift sie zu verschiedenen *Methoden*: Sie wehrt sich schriftlich, pocht auf ihre Rechte, protestiert und mobilisiert eigene Kräfte.
- (6) In der *Konsequenz* setzt sie sich durch, erweist sich als belastbar und kann dadurch ein Stück der ersehnten Normalität erreichen.
- (7) Die *Konditionen* für diesen Verlauf sind, dass sie grundsätzlich vorhandene Rechte einficht, trotz ihrer Krankheit in einem sehr guten gesundheitlichen Zustand ist und die kollegiale Unterstützung erfährt, auf die sie angewiesen ist.

Die Relation zwischen diesen verschiedenen Dimensionen drückt Heiner in folgendem Metakode aus: Birgit bewältigt Situationen im Modus ‚energischer Zuversicht‘. Dieser Metakode würde bei einer ausführlichen Interpretation des ganzen Interviews dazu dienen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen herauszuarbeiten, die beim Kategorisieren bezüglich der Forschungsfrage gewonnen werden. Unter Zuhilfenahme einer Kontraststelle (in der Birgit ihre Erfahrungen im ersten Praktikum schildert) kann Heiner die vorläufige Interpretation bestätigen: eine Metaphernanalyse zu dem von Birgit gebrauchten Bild des „*Zähne Zusammenbeißen*“ bestätigt und akzentuiert die Ergebnisse des

Kodierens. Was das Bewältigungshandeln angeht, so kann Heiner ein allgemeines Muster herausarbeiten: Birgit begegnet den zweifelsohne großen Herausforderungen in ihrem Leben aktiv und zuversichtlich. Sie scheint grundsätzlich überzeugt zu sein, dass sie das Unvermeidliche bewältigen und Normalität gewinnen kann – sie tut dies ohne zu Klagen und ohne Selbstmitleid. Aus Birgits Formulierung, dass wenn man die Zähne zusammenbeiße, man „*auch mal*“ seine Ziele erreichen könne, schließt Heiner, dass sich die angehende Sozialpädagogin zwar eine starke Kontrollüberzeugung in ihrer Krankheits- und Bewältigungsgeschichte angeeignet hat, dass sie aber durchaus realistisch in ihrer Einschätzung bezüglich der Möglichkeit der Zielerreichung ist – dies könnte, was ihre professionelle Haltung angeht, durchaus positiv zu bewerten sein.

Konkret auf Birgits Motive der Studienwahl hin befragt, vermutet Heiner, dass Birgit sich zum einen etwas beweisen möchte und sich zum anderen auf Grund ihrer persönlichen Bewältigungserfahrung besonders befähigt fühlt, andere in schwierigen Situationen zu unterstützen. Die Frage nach den Motiven der Studienwahl spielte jedoch in Heiners Interpretation deshalb keine zentrale Rolle, da diese nicht explizit in der Erzählaufforderung an Birgit enthalten war. Heiner plädiert für eine Interpretation von Interviews unter jenem Fokus, der explizit (also in der Einstiegsfrage) das Gespräch lenkt.

5. Objektive Hermeneutik – Ulrich Oevermann

Objektive Hermeneutik bezeichnet eine Methodologie, die in allen Disziplinen der Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften, sowie auf alle Datentypen angewandt werden kann (vgl. Oevermann 2002). Ziel der Interpretation ist die *Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstrukturen von Texten*, also Fallrekonstruktionen die Strukturgeneralisierungen erlauben¹⁵:

„In Fallrekonstruktionen geht es im Unterschied zu Fallbeschreibungen immer darum, eine soziale Struktur so zu erfassen, daß über die vollständige, sequenzanalytische Rekonstruktion einer Phase ihrer Reproduktion ihre Gesetzmäßigkeit bestimmt werden kann“ (Oevermann 1981, S. 40).

Objektive Bedeutungsstrukturen sind demnach empirische Realitäten, die man mit Hilfe methodischer Verfahren als existent nachweisen kann. Jede Ausdrucksform ist unter diesem Gesichtspunkt eine Trägerschaft dieser Struktur, festgehalten in einem Text, der in der Bearbeitungsform eines Protokolls zur Verfügung steht (vgl. Oevermann 2002, S. 3ff). Für die Auswertung, in unserem Falle eines biografischen Interviews, betont Oevermann folgende Schritte:

- Die Ausgangspunkte der Interpretation eines biografischen Interviews sind (1.) *die Bestimmung inhaltlich homogener Segmente* sowie (2.) *die Extrahierung der objektiven Daten*, d.h. Daten, deren Gültigkeit keine eigene Interpretation erforderlich machen (v.a. Geburtsdaten und Beruf der erzählenden Person sowie der Geschwister, Eltern und Großeltern).
- Bei der Analyse beginnt Oevermann mit der *Interpretation der objektiven Daten*: Neben der Generationenzugehörigkeit der erzählenden Person interessiert Oevermann die Milieuzugehörigkeit (rekonstruierbar vor allem über das Wohnumfeld, den gewählten Bildungsweg und Beruf – auch der Eltern

und Großeltern) sowie Auffälligkeiten im biografischen Verlauf. Die Kontrastierung des Besonderen (also der individuellen Geschichte) mit dem Allgemeinen (insbesondere soziologischem Wissen) zielt auf die Formulierung einer ersten Fallstrukturhypothese, die bereits einen (noch zu verifizierenden) Interpretationsfokus für die weitere Interviewauswertung bietet.

- Anschließend beginnt Oevermann mit der Feinanalyse bzw. *Sequenzanalyse*, in der „sich die objektive Hermeneutik von allen anderen Methodenansätzen radikal unterscheidet“ (Oevermann 2002, S. 6). Dabei stellt das gedankenexperimentelle Vorgehen, gegliedert in einen Dreierschritt, den zentralen Ausgangspunkt dar: Zunächst werden Geschichten erzählt, in denen der zu interpretierende Text eine wohlgeformte Äußerung darstellen würde. Indem diese Geschichten dann typologisch gruppiert werden, formuliert man mögliche Lesarten des Textes. In einem dritten Schritt werden diese mit dem tatsächlichen Kontext der Äußerung konfrontiert und die tatsächlichen Textanschlüsse hinsichtlich ihrer latenten Sinnstruktur gedeutet. Dieser letzte Schritt erschließt die Besonderheit der Fallstruktur und führt im Fortgang zur Fallstrukturhypothese (vgl. Wernet 2000, S. 39f).
- Oevermann legt der Interpretation fünf Prinzipien zu Grunde (Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequentialität, Extensivität, Sparsamkeit), die in den methodologischen Begründungen des Verfahrens verankert sind und konkrete Verfahrensregeln für die Interpretationspraxis formulieren (vgl. ebd., S. 21).

Für das Vorgehen in Gruppeninterpretationen empfiehlt Oevermann die Interpretation von ca. vier Textsegmenten (im Umfang von ca. zwei Interviewseiten). Bei der *Auswahl der Segmente* konzentriert er sich zunächst auf den Anfang des Interviews, da dieser eine Eröffnungsprozedur darstellt, die über das Segment hinaus die Struktur der folgenden Erzählung festlegt. Als weitere Segmente für die Interpretation schlägt Oevermann (neben der Möglichkeit diese per Zufallsprinzip auszuwählen) solche Textstellen vor, die beim ersten Durchlesen entweder als besonders aufschlussreich für die Beantwortung der Forschungsfrage erscheinen oder Irritationen auslösen. Die Sequenzanalyse dieser Stellen führt in aller Regel zu einer konvergenten Fallstrukturhypothese, die am restlichen Interviewmaterial geprüft, falsifiziert oder ggf. modifiziert werden kann.

Birgits Leben zwischen Autonomiestreben und Krisenbewältigung: ,Von der Betreuungsbedürftigen zur Betreuenden‘

Um den Prozess der Entwicklung einer Fallstrukturhypothese am Material zu verdeutlichen, war es Oevermann wichtig, das zu interpretierende Interview vor der Forschungswerkstattssitzung nicht zu bearbeiten.¹⁶ Im Gegensatz zu allen anderen InterpretInnen war ihm das Interview deshalb vor der Interpretation in der Forschungswerkstatt nicht bekannt. Ohne das Wissen um die besondere Geschichte von Birgit lenkt Oevermann bei der Interpretation der objektiven Daten (als ersten Interpretationsschritt) seinen Blick auf folgende Aspekte:

Würde Birgit, geboren 1980, nicht einer Generation angehören, zu der bisher noch wenig systematisches empirisches Wissen zur Verfügung steht, hätte Oevermann damit begonnen, die Bedeutung ihrer Generationszugehörigkeit auszu-leuchten. So konzentriert er sich jedoch zuerst auf die Berufe von Birgits Eltern: Die Mutter ist Krankenschwester und der Vater Handwerksmeister – dies weist darauf hin, dass Birgit einem bürgerlichen Milieu entstammt. Im Anschluss an

das Abitur folgt (den objektiven Daten zu Folge) der Auszug aus dem Elternhaus und das Zusammenziehen mit dem Freund. Dieses Datum bewertet Oevermann als zentral: Die Tatsache, dass Birgit direkt nach dem Abitur auszieht, spricht für ein starkes Autonomiestreben, d.h. sie will ihr Leben selber gestalten und in die Hand nehmen. Die frühzeitige Lebensgemeinschaft mit dem Freund versteht er als Vorwegnahme eines zukünftigen Familienlebens. Gleichzeitig beginnt Birgit ein Jahrespraktikum in einer Behinderteneinrichtung. In diesem Kontext ergibt sich für Oevermann folgende (durch das Interview zu beantwortende) Frage: Möchte sie das Praktikum aus dem Gefühl einer Gemeinwohlverpflichtung heraus absolvieren oder antizipiert sie hier bereits ihr Sozialpädagogikstudium? Nach einem Jahr erfolgt dann (laut den objektiven Daten) der Rückzug Birgits ins Elternhaus: Dies stellt – so Oevermann – eine starke Korrektur im Lebenslauf dar, die auf eine Krise in der Biografie hinweist und – hypothetisch – mit dem Freund zusammen hängen könnte. Noch bevor Oevermann mit der Interpretation des Interviews beginnt, charakterisiert er Birgit als Person, die sich durch ein starkes Autonomiestreben sowie den Anspruch einer Gemeinwohlverpflichtung auszeichnet und eine biografisch entscheidende Krise hinter sich hat. Dieses vorläufige Bild muss sich in der weiteren Interpretation bewähren. Aus der sequenzanalytischen Interpretation der Anfangssequenz des Interviews kristallisiert Oevermann zwei für Birgits Biografie zentrale Momente heraus:

- *Ebene der Milieuzugehörigkeit:* Birgit rechnet sich im Kindesalter einem traditionellen ländlichen Milieu zu („*diese normalen Kinder vom Land Geschichten halt*“). In diesem geht es nach Oevermann primär nicht um Individuierung, sondern um Vergemeinschaftung (bzw. um Zugehörigkeit als ein klassisches Solidaritätsmuster der Unterschicht). Entgegen ihrer Ankündigung einer möglichst vollständigen Erzählung („*wenn ich mal meine Lebensgeschichte erzähl, dann muss ich natürlich ganz früh anfangen*“), lenkt sie den Focus gleich auf die Zeit der Pubertät – das vorangegangene Lebensalter der Kindheit scheint sie im Rekurs auf die Figur des ländlichen Lebens bereits hinreichend geklärt zu haben („*ich denk mal so bis ich so 12, 13, 14 war hatte ich da [...] nicht irgendwie so was Besonderes*“). Die distanzierende Art, in der sie von diesen Kindheitserinnerungen berichtet, deutet bereits ihre Individuierung und damit implizit einen Milieuwechsel an.
- *Familiale Ebene:* Dieser Wechsel ist in der Erzählung nicht zu trennen von der Beschreibung des mit der Pubertät virulent werdenden Herzfehlers. Sehr schnell – so Oevermann – kommt Birgit auf das Spezialproblem der Krankheitsgeschichte („*dann kam das wunderschöne Alter der Pubertät und des Wachstums und, ja, dann hat bei mir so kleine Problemchen angefangen, weil ich Herzpatient bin*“). Birgits Feststellung „*weil ich Herzpatient bin*“ stellt eine Identitätsformel dar, die auf ein hohes Maß an Identifikation mit ihrer Krankheit schließen lässt. Der Herzfehler bringt Birgit zwar in die Rolle der Betreuungsbedürftigen, der familiäre Hintergrund gibt ihr jedoch in doppelter Weise die Möglichkeit, diesen Zustand zu überwinden: Die Mutter ermöglicht ihr erstens trotz der gesundheitlichen Einschränkung ein normales Leben, wodurch sie Birgits Autonomisierung zulassen und unterstützen konnte („*ich aber nie überbetüddelt worden bin*“), zweitens führt sie ihr als Krankenschwester die Möglichkeiten eines pflegenden Berufes vor Augen. Vor diesem familialen Hintergrund kann Birgit ihr (aus den objektiven Daten bereits rekonstruiertes) Autonomisierungsstreben entwickeln. Mit Blick auf die Dyna-

mik in Birgits Lebensgeschichte formuliert Oevermann die Formel: ‚von der Betreuungsbedürftigen zur Betreuenden‘. Darin ist auch die entscheidende Formel für ihre Studienwahl der Sozialpädagogik (als helfendem Beruf) zu sehen.

Nach der Interpretation der Eingangssequenz bezieht sich Oevermann (als weitere Textsequenz) auf Birgits Erzählung vom Scheitern ihrer Beziehung kurz vor der anstehenden Herzoperation, da diese als besonders klärungsbedürftig erschien. An diesem Punkt des Interpretationsprozesses geht es im Sinne der objektiv hermeneutischen Forschungstradition insbesondere auch darum, Stellen zu finden, die der Falsifikation der zuvor gewonnenen Hypothesen dienen. In der entsprechenden Sequenz schildert Birgit, wie sie sich *„einfach durchgekämpft“* hat. ‚Durchkämpfen‘ beschreibt laut Oevermann einen Modus der Krisenbewältigung – den Birgit allerdings für erklärungsbedürftig hält (*„weil ich mir gedacht hab“*), weil sie in dieser Situation auch anders verfahren hätte können (sie hätte sich gänzlich passiv verhalten oder die Krisenbewältigung delegieren können). Diese aktive Form der Bewältigung stützt die bereits formulierte Autonomisierungsthese. Als relativierend erachtet er jedoch den Umstand, dass Birgits Freund deutlich älter ist als sie selbst, was darauf hinweist, dass sie im Prozess der Ablösung vom Elternhaus einen Beschützer oder zumindest jemanden mit entsprechender Lebenserfahrung suchte. Auch in dieser Sequenz beweist sich die Mutter in ihrer Überlegung, den Operationstermin abzusagen, als umsichtig, realistisch und pragmatisch. Das positive Bild der Mutter bestätigt sich auch in einer Erzählung Birgits bezüglich der Freiheit, die die Eltern bei der Berufswahl gelassen hatten. Die Erziehung der Mutter zeichnet sich dadurch aus, dass sie Birgit – trotz ihres Herzfehlers und der damit verbundenen höheren Betreuungsbedürftigkeit in der Vergangenheit – einerseits die notwendige Freiheit zur Autonomisierung lässt und diese unterstützt, andererseits aber auch Leistung von ihr einfordert (von Birgit als Grund für ihren Auszug beschrieben).

Die Interpretation von Birgits Schilderungen des ersten Praktikums soll Abschluss über Birgits professionelles Selbstverständnis geben: Im Anschluss an die Hospitation erhält Birgit unmittelbar die Zusage *„ja klar, du kommst, das ist überhaupt keine Frage“*. Dieser ‚Vertrauensvorschuss‘ (oder auch Professionalisierungsvorschub) seitens der Einrichtung stellt den Boden dar, auf dem Birgit es als prägend erfahren kann *„so diese Mädels zu sehen, wo einfach wirklich auch ne schwere Teenagerzeit haben“*. In dieser Äußerung identifiziert Oevermann den ersten Aspekt eines quasi ‚naturwüchsigen‘ professionellen Habitus von Birgit: Ausgangspunkt der sozialpädagogischen Arbeit ist für Birgit das Sehen bzw. Verstehen der Mädchen als Fälle für eine sozialpädagogische Interventionspraxis (*„diese Mädels“*) sowie die Anerkennung (*„schwere Teenagerzeit“*) ihrer Probleme (Fallverstehen). In der Fortsetzung thematisiert sie die Mädchen bezüglich des von ihnen geführten Lebenskampfes: *„und versuchen da raus zu kommen“*. Als Helferin begreift sie sich als jemand, der diese Aktivität unterstützt: *„und ich eigentlich für mich gesehen hab, dass ich einigen [...] vermitteln kann, dass wenn man die Zähne zusammenbeißt auch mal seine Ziele erreichen kann, wenn man sich Ziele steckt“*. Ihre professionelle Aufgabe sieht Birgit darin, die Mädchen zu fordern (nicht ihnen Lösungsvorschläge zu präsentieren). Darin sieht Oevermann ein ermutigendes, kein disziplinierendes Verhalten – Birgit tut nicht so, als ob sie bereits wüsste, was für die Mädchen richtig ist, sondern versucht ‚geburtshelferisch‘ Unterstützung zu leisten (stellvertretende Krisenbewältigung). Die an-

schließende Argumentation Birgits bezüglich der Notwendigkeit, sich Ziele zu stecken („*egal ob man, wie viele Steine man in den Weg gelegt kriegt, [...] dass man sich aber nicht unnötig noch selber viele Steine in den Weg legen muss*“), wertet Oevermann als Bestätigung ihrer professionellen Haltung: Für die Realisierung einer autonomen Lebenspraxis ist es wichtig herauszufinden, welche Lebensschwierigkeiten durch die Subjekte selbst veränderbar sind und unter Kontrolle gebracht werden können. Die Logik der (bspw. auch sozialpädagogischen) Interventionspraxis, die diese Prozesse unterstützt, ist mäeutisch – das genau, so Oevermann, vermittelt Birgit hier. In dieser Sequenz wird für ihn deutlich, dass Birgit über genau diese Struktur professionellen Handelns verfügt. Geprägt durch die Krise in ihrer eigenen Lebensgeschichte sowie dem Wunsch nach Autonomie (nämlich vom Status der Betreuungsbedürftigen zur Betreuenden zu wechseln), realisiert Birgit die Balance von Fallverstehen und Herausforderung der Selbsthilfe (als Kern einer stellvertretenden Krisenbewältigung) in eindrücklicher Weise. Das Vorbild der positiv erfahrenen Mutter scheint hierbei, so Oevermann, nicht unwichtig gewesen zu sein.

6. Biografieanalyse – Fritz Schütze

Fritz Schütze hat sowohl die Erhebungsmethode des narrativen Interviews wie auch ein entsprechendes biografieanalytisches Auswertungsverfahren entwickelt (vgl. Jakob 1997, S. 446). Auf theoretischer Ebene zielen Biografieanalysen auf die Herausarbeitung elementarer Formen von Prozessstrukturen des Lebenslaufs, „die im Prinzip in allen Lebensläufen anzutreffen sind“ (Schütze 1983, S. 284). Für die Rekonstruktion von Prozessstrukturen schlägt Schütze die Orientierung an folgenden Auswertungsschritten narrativer Interviews vor (vgl. ebd.):

- In der *formalen Textanalyse* geht es zunächst um eine inhaltliche Segmentierung der vorliegenden Erzählung sowie um das Erkennen und die Beschreibung formaler Textmerkmale, wie bspw. unterschiedlicher Textsorten (Erzählung, Beschreibung, Argumentation), Hintergrundkonstruktionen, Textdiskrepanzen etc. (vgl. Schütze 1984, S. 80).
- Davon ausgehend folgt die *strukturelle inhaltliche Beschreibung*, in der die thematischen Segmente interpretiert, also zeitlich begrenzte Prozessstrukturen, wie bspw. Höhe- oder Wendepunkte einer Lebensgeschichte, ebenso herausgearbeitet werden wie die Bedeutung von Subsegmenten und suprasegmentalen Zusammenhängen.¹⁷
- In der *analytischen Abstraktion* werden die Ergebnisse der strukturellen inhaltlichen Beschreibung von der Lebensgeschichte gelöst, systematisch miteinander in Beziehung gesetzt und die biografische Gesamtformung herausgearbeitet. Dabei können vier Arten von lebensgeschichtlichen Prozessstrukturen unterschieden werden: a) institutionelle Ablaufmuster als gesellschaftlich oder normativ geprägte Muster des Lebenslaufes; b) biografische Handlungsschemata, die intentionale Entwürfe des Lebens ausdrücken; c) Verlaufskurven, die Erfahrungen des Überwältigt-Werdens repräsentieren und d) biografische Wandlungsprozesse bzw. Identitätsveränderungen, durch die neue Handlungsmöglichkeiten realisiert werden.

- Im vierten Schritt der Narrationsanalyse, der *Wissensanalyse* werden „die eigen-theoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten zu seiner Lebensgeschichte und zu seiner Identität“ in Beziehung gesetzt (Schütze 1983, S. 286), ein Vorgang den Schütze auch als „Prinzip der pragmatischen Brechung“ beschreibt.
- Danach ist es wichtig, „sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und *kontrastive Vergleiche* unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen“ (ebd., S. 287). Bei der Auswahl von kontrastierenden Interviews empfiehlt Schütze die Strategie des „minimalen“ und „maximalen Vergleichs“ (Jakob 1997, S. 454).
- Im letzten Schritt, der *Konstruktion eines theoretischen Modells*, geht es „um die Wechselwirkung der eruierten biographischen sozialen Prozesse aufeinander, die zeitlich-sachliche Ablösung der einen durch die andern und ihren gemeinsamen Beitrag zur biographischen Gesamtformung“ (Schütze 1983, S. 288).¹⁸

Für die von Schütze in der Forschungswerkstatt illustrierte Interpretation des narrativen Interviews mit Birgit waren vor allem die Schritte der strukturellen inhaltlichen Beschreibung und die Interpretation der Binnenstruktur der biographischen Erzählung, insbesondere der suprasegmentalen Zusammenhänge von Bedeutung (kontrastive Fallvergleiche sowie die Konstruktion eines theoretischen Modells waren auf der Basis nur eines Interviews nicht möglich).

Leben unter den Bedingungen der Krankheitsverlaufskurve

Ausgehend von formaler Textanalyse und struktureller inhaltlicher Beschreibung lenkt Schütze den Blick zunächst auf die *inhaltliche Rahmung der Haupterzählung*. In der Präambel berichtet Birgit von ihrer durch „*nicht irgendwie so was Besonderes*“ gekennzeichneten Kindheit. Ihr angeborener Herzfehler, der etwas Abweichendes darstellt, wird erst in der Jugend für sie lebensbestimmend. In der Coda erläutert Birgit ihre Zielvorstellungen eines ganz ‚normalen‘ Lebens mit „*Haus*“, „*Mann*“, „*Hund und zwei Kindern*“. Schütze interpretiert aus dieser Rahmung der Haupterzählung (und ausgehend von den Zugzwängen autobiographischen Stegreiferzählens), dass es für Birgit darum geht, aus der Normalität, der Gemeinschaft der Gesunden (trotz diesbezüglicher Gefahren) nicht herauszufallen. Er sieht in Birgit eine Person, deren Lebensgeschichte durch das Ringen um Balance zwischen Normalem und Abweichendem gekennzeichnet ist.

Im Rahmen der analytischen Abstraktion der in Birgits Erzählung deutlich werdenden lebensgeschichtlichen Prozessstrukturen fokussiert Schütze folgende Aspekte: Birgits Biografie ist vor allem durch das Aufeinanderfolgen von Verlaufskurve und biografischem Handlungsschema gekennzeichnet (normativ geprägte, institutionelle Ablaufmuster sowie Wandlungsprozesse werden als weitere lebensgeschichtliche Prozessstrukturen kaum erwähnt). Dabei ist die *zentrale Verlaufskurve in Birgits Leben ihre Krankheit*, der angeborene Herzfehler. Die Krankheitsgeschichte dominiert nahezu die gesamte Haupterzählung und beeinflusst alle weiteren Erlebnisse in der Schule, im Freundeskreis, in der Freizeit und schließlich auch die Berufswahl. Dabei ist die Krankheit im Laufe der Lebensgeschichte für Birgit immer „*schlimmer geworden*“. Ihr labiles Gleichgewicht löst sich langsam derart auf, dass Schütze von einer dynamischen Verlaufskurve spricht: nicht nur die Krankheit an sich wirkt stigmatisierend, sie wirkt sich aus auf ihr soziales Leben und isoliert sie schließlich von ihren Freun-

den in der Schule. Birgit entwickelt nach Schütze langsam, aber ‚final‘, als Reaktion auf die Situation durch ihre Erkrankung, ein *biografisches Handlungsschema, in dem immer genauere Vorstellungen entstehen*, wie sie ihr Leben und somit ihren Umgang mit der Krankheit gestalten kann. Sie setzt sich umsichtig, aber zielstrebig mit den verschiedensten Situationen auf ihrem Lebensweg auseinander: so ist bspw. der Wunsch des Medizinstudiums zunächst eine unrealistische Verarbeitung der Verlaufskurve, der jedoch später in der Idee, Sozialpädagogik zu studieren, verwirklicht werden kann, da es Birgit grundsätzlich um das Motiv des Helfens geht. In den Prozessen des Erkennens, Akzeptierens und Umorientierens leistet sie, so Schütze, biografische Arbeit und entwickelt ihr biografisches Handlungsschema: Sie gestaltet ihre jeweilige Lebenssituation aktiv und lässt sich auch von ihrer Krankheit nicht treiben. Damit gelingt es ihr, die Verlaufskurve der Krankheit immer wieder (z.B. durch Strategien der Umorientierung), wenn auch z. T. nur kurzzeitig, zu unterbrechen und ihrem Leben Perspektiven zu geben. Die Stärke dieses biografischen Handlungsschemas macht Schütze auch an folgender Deutung einer, in Birgits Erzählung integrierten Hintergrundkonstruktion, fest:

Parallel zu der durch die Krankheit dominierten Verlaufskurve erleidet Birgit eine *Verlaufskurve der gescheiterten Beziehung* zu ihrem damaligen Freund. Birgit lässt in ihrer chronologischen Erzählung die Schilderung dieser Erfahrung jedoch zunächst aus und fügt sie (gewissermaßen als Reparatur der Erzählung, als Hintergrundkonstruktion) erst zu einem späteren Zeitpunkt, nach der Schilderung der überstandenen Herzoperation, in die Erzählung ihrer Lebensgeschichte ein. An der chronologisch ‚richtigen‘ Stelle der Erzählung ist nach Schütze die Lebenssituation von Birgit durch die bevorstehende Operation schon so zugespitzt, dass es ihr nicht möglich ist, an dieser Stelle auch noch von ihrer schwierigen Beziehungssituation zu erzählen. Dennoch, so interpretiert Schütze, kann Birgit die Geschichte nicht ganz aussparen (auch wenn sie sie eventuell gerne ausblenden würde), da erst durch die Erzählung der Schwierigkeiten mit ihrem Freund deutlich wird, wie stark Birgits intentionales Handeln ist. Ihr gelingt es nicht nur, mit der riskanten bevorstehenden Operation zurecht zu kommen, sondern auch noch die schwierige Situation mit ihrem damaligen Freund zu meistern. Außerdem könnte Birgit mit der Erzählung zu verdeutlichen beabsichtigen, wie sie sich durch das Zusammenziehen mit ihrem Freund von der Mutter abgrenzen konnte. Die Ausprägung des biografischen Handlungsschemas wird auch, so Schütze, in der Verbindung von formaler Textanalyse und analytischer Abstraktion, insbesondere an der zielstrebigem Erzählung und der geringen Anzahl an Hintergrundkonstruktionen im Interview deutlich.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage, nämlich der Bedeutung biografischer Erfahrungen für die Studienwahl Sozialpädagogik, ist Birgits ausgeprägtes Handlungsschema in zweierlei Hinsicht für Schütze interessant: Zum einen gelingt es ihr dadurch, eine Berufsperspektive zu entwickeln, die die *Realisierung ihres Ursprungsinteresses* ermöglicht, nämlich (wie Birgit eigentheoretisch erklärt) *„schon immer irgendwelchen Leuten helfen“* zu wollen. Sozialpädagogik – als so genannter ‚zweiter Hilfeberuf‘ neben Medizin – liegt für sie sehr nahe. Zum anderen wird durch die pragmatische Brechung, die Kontrastierung von Birgits Eigentheorie und ihren biografischen Erfahrungen, folgende Deutung für Schütze naheliegend: Sie berichtet von krankheitsbedingten Einschränkungen der körperlichen Fitness und somit der Erfahrung des Andersseins gegenüber ihren KlassenkameradInnen, was schließlich zu realen Stigmatisierungs- und Isolati-

onserlebnissen führt („*lass die sitzen, die ist doch eh ein Krüppel*“). In der Folge orientiert sich Birgit hauptsächlich an der Clique ihres Bruders auf dem Dorf, wodurch sie ein weiteres Merkmal des Andersseins – nämlich das eines Dorf Mädchens in der Stadtschule – erhält. Davon ausgehend beschreibt Schütze Birgit als marginalisierte Persönlichkeit, die die Kompetenz erlernen musste, sich zwischen und in verschiedenen (Alltags-) Kulturen zu bewegen und zu bewähren.¹⁹ Auch die schwierigen Konsequenzen des „Anders-sein“ führen dazu, dass es für Birgit selbst besonders *wichtig war und ist, Solidarität zu erfahren* (z.B. im Freundeskreis, in Arbeitskontexten etc.), was sie anderen, ebenfalls von Ausschluss gefährdeten Menschen, im Feld der Sozialpädagogik entgegenbringen will.

Ausgehend von diesen Studienwahlmotiven und Birgits stark ausgeprägtem biografischen Handlungsschema konstatiert Schütze allerdings auch eine Gefahr der *zu geringen Offenheit* im sozialpädagogischen Hilfeprozess (aber auch für biografische Wandlungsprozesse insgesamt): Birgit hat durch ihre biografischen Erfahrungen sehr konkrete Vorstellungen entwickelt, wie Menschen in schwierigen Lebenslagen ihr Leben bewältigen können (sich „*Ziele stecken*“ und „*durchbeißen*“). Obwohl sie weiß, dass diese Haltung nicht immer zum Erfolg führen muss, legt sie diese als Art professionelles Konzept in ihrem Nachdenken über sozialpädagogische Herausforderungen an. Die sicherlich hilfreiche Weitervermittlung (selbst erlernter) Bewältigungskompetenzen an die drogenabhängigen Mädchen ist allerdings voraussetzungsvoll und Birgit lässt offen, wie sie mit jenen AdressatInnen umgehen würde, die kein starkes biografisches Handlungsschema entwickeln können und bspw. Schwäche zeigen. Schütze nimmt an, dass es Birgit, bedingt durch ihr eigenes ausgeprägtes biografisches Handlungsschema, schwer fällt, mit Phasen der Unsicherheit und Neuem (möglicherweise auch im sozialpädagogischen Berufsalltag) umzugehen. Zumindest auch bezüglich ihrer privaten Zukunft und ihrem Anspruch an ein ‚normales‘ Leben, stellt Birgit ihre Planung (Berufsausbildung, Beziehung, Familiengründung) in den Vordergrund. Hier sieht Schütze eine ähnliche Verengung wie bei der beruflichen Haltung, da sie den Widerspruch, bspw. zwischen dem Entwickeln einer romantischen Liebe und ihrer Familienplanung, nicht erkennen kann. Potentiale für biografische Wandlungsprozesse liegen für Schütze vor allem darin, dass sich Birgit im bevorstehenden Berufseinstieg mit Neuem konfrontieren lässt.

Wesentliche Ergebnisse seiner Interpretation fasst Schütze in folgenden acht, grundagentheoretisch relevanten Aspekten zusammen. Sie stellen u. E. eine hilfreiche Systematik für die Strukturierung von Interpretationen narrativer Interviews dar. Verschriftlichungen der Rekonstruktionen wesentlicher Prozessstrukturen sowie der biografischen Gesamtgestalt könnten sich u. E. generell daran orientieren (an entsprechende Inhalte aus Birgits Lebensgeschichte soll im Folgenden nur in Klammerverweisen erinnert werden):

- (1) *biografische Problemkonstellationen* (reduzierte körperliche Fähigkeiten durch die Krankheit und Wunsch nach Normalität, deren erfolgreiche Bearbeitung allerdings Birgits Blick verengt);
- (2) *biografische Arbeit in unterschiedlichen Dimensionen* (bspw. umsichtige berufliche Planungen durch die Vorbereitung eines Praktikum als Gegengewicht zur dominanten Krankheit);
- (3) *Prozessstrukturen des Lebenslaufs* (Wechsel zwischen der dominanten Krankheitsverlaufskurve und deren Bewältigung durch ein starkes biografisches Handlungsschema);

- (4) *biografische Verletzungsdispositionen und die Arten des suboptimalen Umgangs mit ihnen* (bspw. Birgits erlebte Ausgrenzung und ihr möglicherweise überdramatisierter Umgang damit);
- (5) *biografische Sinnressourcen und Basispositionen* (bspw. die Erfahrung der Ausgrenzung und der Position „ich möchte Menschen helfen“);
- (6) *biografische Fallensituationen im Zuge der Entfaltung der biografischen Prozessstruktur der Verlaufskurve und die Arten ihrer sozialen, psychischen und somatischen Transformation* (z.B. Birgits Selbstzwang zur Familiengründung in relativ kurzer Zeit oder die Kumulation von Krankheitsverlaufskurve und Beziehungsverlaufskurve in der gleichen Zeit);
- (7) *Möglichkeiten der Umwandlung der Verlaufskurve des Erleidens in kreative Wandlungsprozesse* (die Akzeptanz im Praktikum macht es Birgit möglich, Offenheit zu entwickeln und sich auf Neues einzulassen);
- (8) *kulturelle Ermöglichungssituationen, insbesondere für Wandlungsprozesse* (bspw. durch interkulturelle Kontakte und dem Leben zwischen Stadt und Land).

Durch diese Ordnung zeichnet Schütze ein Bild von den Ereignisverkettungen in Birgits Lebenslauf und pointiert folgende Hypothese bezüglich einer Fallstruktur: Birgit schildert ihr Leben als ein Leben unter den Bedingungen der Krankheitsverlaufskurve und in Folge dessen der Ausbildung eines starken biografischen Handlungsschemas.

7. Bilanzierende Schlussbetrachtungen

Die jeweiligen Interpretationssitzungen hinsichtlich ihrer Ergebnisse zu vergleichen ist nur punktuell (nicht systematisch) möglich, da sich der Fokus der jeweiligen InterpretInnen deutlich unterscheidet (von der Illustration kodierender Verfahren an einzelnen Textstellen bis zu Rekonstruktionen grundlegender Fallstrukturen). Darüber hinaus stellt es eine zentrale methodische Differenz dar, ob mit Blick auf eine sinnvolle Kodierung (die ja auf einen Vergleich verschiedener Interviews zielt) *thematische Aspekte der inhaltlichen Erzählung ins Zentrum* gerückt oder – wie im Falle der Biografieanalyse und der objektiven Hermeneutik – die *fallspezifische Textstruktur an sich und als Ganzes* zum Gegenstand der Interpretation wird. Dennoch werden in einer vergleichenden Bilanzierung der verschiedenen Interpretationsskizzen sowohl *Überschneidungen* als auch *Differenzen* in den Resultaten deutlich, die im Folgenden kurz skizziert und vor dem Hintergrund unserer Überlegungen gedeutet werden. Dabei sind wir den Fragen nachgegangen, wie die InterpretInnen (1.) die biografische Perspektive Birgits und (2.) den Zusammenhang ihrer Biografie und Studienwahl rekonstruieren.

Rekonstruktionen der biografischen Erzählung von Birgit

Ausgehend vom Anspruch qualitativer Forschung „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/Kardorff/Steinke 2000b, S. 14) ist also zunächst von Interesse, wie die jeweiligen InterpretInnen die Innensicht von Birgit auf ihre Lebensgeschichte rekonstruie-

ren.²⁰ Dabei fällt zunächst die *hohe Übereinstimmung der Interpretationen* auf: Birgit orientiert sich in ihrer Erzählung nicht an alltäglichen Erlebnissen und Erfahrungen sondern an dem Besonderen in ihrem Leben und dessen Bewältigung unter den Bedingungen einer schwerwiegenden Erkrankung. Die verschiedenen Rekonstruktionen ihrer Innensicht überschneiden sich in der *Fokussierung auf ihre Bewältigungsstrategien*, also dem Umgang mit der Erkrankung:

- Birgits alltäglicher Kampf um Normalität (Thiersch);
- ihre spezifischen Coping-Strategien (Huber);
- die Übertragung ihrer Bewältigungskompetenzen auf alltägliche Zusammenhänge (Heiner);
- ihr Autonomiestreben angesichts einer erhöhten Betreuungsbedürftigkeit (Oevermann) sowie
- die Entwicklung eines starken biografischen Handlungsschemas unter den Bedingungen der Krankheitsverlaufskurve (Schütze).

Versteht man Biografie als „Gesamtschau über eine aufgeordnete Reihung von lebensgeschichtlichen Ereignissen [...] – eine Erlebensgrammatik mit handlungsorientierendem und bedeutungszuschreibendem Charakter für den Biographieträger“ (Glinka 2001, S. 210), können die Übereinstimmungen der Interpretationen so gelesen werden: Birgits Reihung lebensgeschichtlicher Ereignisse wird bestimmt durch die Einschränkungs- und Bewältigungserfahrungen ihrer Erkrankung. Diese Erlebensgrammatik ist sowohl mit kodierenden als auch mit sequenzanalytischen Verfahren rekonstruierbar. Deshalb lautet unsere erste Vermutung, dass *unterschiedliche Auswertungsstrategien bezüglich subjektiver Innensichten durchaus zu vergleichbaren Ergebnissen* führen können.

Interpretationen des Zusammenhangs von Biografie und Studienwahl bzw. sozialpädagogischer Haltung

Auch bezogen auf die Gründe für die Studienwahl kommen die InterpretInnen zu weitgehend vergleichbaren Ergebnissen: Zunächst ist ihnen wichtig, was Birgit diesbezüglich selbst sagt, nämlich vor allem einen Beruf wählen zu wollen, in dem sie „*Leuten helfen [kann]*“. Für Oevermann zeigt sich darin zum einen die Bestätigung des starken Autonomisierungsstrebens von Birgit, zum anderen sieht er die Gründe für ihre Studienwahl in dem positiven Verhältnis zwischen Birgit und ihrer Mutter, die mit ihrem helfenden Beruf vorbildhaft für Birgit geworden ist. Huber weist darauf hin, dass das Umschwenken auf Sozialpädagogik (weg vom Wunsch, Medizin zu studieren) letztendlich auch die Bewältigung einer Ausschlusserfahrung darstellt. Heiner hält es für möglich, dass hinter Birgits Studienwahl auch die Motivation steht, sich etwas beweisen zu wollen. Gemeinsam ist allen InterpretInnen, dass sie einen Zusammenhang zwischen Birgits eigenen biografischen Ausschluss- und Bewältigungserfahrungen als Gründe für die Studienwahl Sozialpädagogik annehmen (nicht zuletzt, weil sozialpädagogische Hilfen sowohl auf die Förderung von Selbständigkeit als auch auf die Verhinderung von Ausgrenzung zielen). Interessant ist nun aber, dass diese Zusammenhänge ganz unterschiedlich gedeutet werden, wobei sich alle InterpretInnen (außer Huber) auf die genauere Betrachtung jener Interviewsequenz stützen, in der Birgit von ihren Praktikumserfahrungen in der Drogentherapieeinrichtung und davon berichtet, was sie den betroffenen Mädchen vermitteln konnte.

Bezüglich der Zusammenhänge von Biografie und professioneller Haltung ist in den Auswertungssitzungen deutlich geworden, wie stark die Deutung dieser Zusammenhänge davon abhängt, in welchen erziehungswissenschaftlichen Forschungsdiskurs die InterpretInnen ihre Deutungen einbetten und welche normativen Anforderungen an PädagogInnen daraus abgeleitet werden:

- Wenn Thiersch vor dem Hintergrund der Lebensweltorientierung sozialpädagogisches Handeln bestimmt, so ist ihm die notwendige Balance der Berücksichtigung von lebensweltlichem Eigensinn und wissenschaftlicher Deutung, also den jeweiligen Selbstinterpretationen der AdressatInnen und der Destruktion von Pseudokonkretheit, von Gegebenem und Möglichem wichtig. Dieser Balanceakt verlangt von den Professionellen „Respekt auch vor dem nicht Verständlichen, dem Fremden“ (Thiersch 2003, S. 5). Dass Birgit im Interview nur wenige Ambivalenzen in ihrer eigenen Bewältigungsgeschichte thematisiert, dass sie ihre eigene Leistung in besonderer Weise betont und kaum die Bedeutung jener lebensweltlichen Ressourcen expliziert, die in ihrem – teilweise bedrohlichen – Alltag auch wichtig waren, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie die individuellen Handlungsmöglichkeiten sozialpädagogischer AdressatInnen gerade in schwierigen Lebenssituationen überschätzt und mit ihrem Anspruch, sich Ziele zu stecken und die Zähne zusammenzubeißen, eventuell überfordern könnte.
- Auch Schütze weist an dieser Stelle darauf hin, dass Birgits Rekurs auf ihr eigenes, stark ausgeprägtes biografisches Handlungsschema die Gefahr birgt, die AdressatInnen in ihren jeweiligen Krisensituationen in einer Weise zu fordern, die diesen nicht gerecht wird. Dabei bezieht Schütze die Haltung der Biografieträgerin auf Theorien professionellen Handelns, vor allem auf einen umsichtigen Umgang mit den darin rekonstruierbaren Paradoxien (vgl. Schütze 1992, 2000).²¹ Die Vorbeugung negativer Folgen von Berufsfehlern, die zu einem großen Teil den nicht lösbaren Paradoxien entspringen, hat (neben der Kenntnis derselben) eine weitere Voraussetzung: Ein umsichtiger Umgang mit Paradoxien erfordert deshalb zunächst eine „Haltung des *Selbstzweifels* und der *erkundenden Selbstvergewisserung*“ der Professionellen (Schütze 1996, S. 211). Schwierig wäre also, wenn Birgit aufgrund ihrer gelungenen Bewältigungsgeschichte keinen Zweifel an der Gültigkeit ihrer Erfahrung zulassen könnte und in der Folge die Bedeutung einer notwendigen ganzheitlichen Fallorientierung unterschätzen würde (und damit möglicherweise Strategien des „*Umzwingens*“ überhand nehmen).
- Auch Oevermann legt Professionalisierungstheorien an Birgits Darstellungen ihrer pädagogischen Praxis an und geht dabei davon aus, dass im professionellen Handeln eine widersprüchliche Einheit zwischen „universalisierter Regelanwendung“ (Bezug zur Wissenschaft) und „hermeneutischem Fallbezug“ (Bezugspunkt ist das Alltagswissen) angestrebt werden müsse (Merten/Olk 1996, S. 577). Professionelles sozialpädagogisches Handeln, so wird in diesem Kontext deutlich, erschöpft sich nicht in methodisch nachvollziehbarem Handeln, sondern muss sich in fallspezifischen Vorgehensweisen (im Bezug auf wissenschaftliches Wissen) begründen können. Die Logik professioneller Interventionspraxis ist somit eine mäeutische. Die Voraussetzung so verstandener stellvertretender Krisenbewältigung (vgl. Oevermann 1996), nämlich das Verstehen des Einzelfalls und der sich konkret ergebenden Spielräume zur Bewältigung von Krisen (trotz bestehender gesellschaftlicher Einen-

gungen) sieht Oevermann bei Birgit (auf Grund ihrer eigenen biografischen Erfahrungen) bereits in der Phase der Ausbildung realisiert.

- Auch Maja Heiner konstatiert ausgehend von einer differenzierenden Betrachtungsweise und handlungstheoretischen Hintergrundfolie eine realistische Einschätzung von Birgit bei der Deutung der Probleme von KlientInnen.

Diese unterschiedlichen (mehr oder weniger positiven) Einschätzungen bezüglich der Zusammenhänge von Birgits biografischen Erfahrungen und ihrer sozialpädagogischen Handlungspraxis führen uns zu folgender Vermutung: Deutungen, die die Rekonstruktion subjektiver Perspektiven überschreiten, basieren immer auf disziplin- und diskurspezifischem theoretischen Hintergrundwissen, das es zum Verständnis einer Interpretation ebenso explizit zu machen gilt, wie die jeweiligen Auswertungsschritte. Die Differenzen der unterschiedlichen Interpretationen liegen u. E. vor allem im Rekurs auf unterschiedliche (erziehungswissenschaftliche) Forschungsdiskurse begründet. Die Nachvollziehbarkeit einer Interpretation hängt damit in hohem Maße davon ab, wie transparent diese Positionen im Laufe einer Interpretation gemacht werden.

Insofern ist für uns in dieser exemplarischen Forschungswerkstatt nachvollziehbar geworden, dass gerade in Forschungsprozessen die Erkenntnispotentiale von Theorie für (wissenschaftlich fundierte) Deutungsprozesse und Fallanalysen nachvollziehbar werden können (vgl. Schütze 1993). Und nicht zuletzt: Dass in Interpretationen qualitativer Daten auch gelernt werden kann, Respekt gegenüber den erzählenden Menschen einzunehmen (vgl. Rutschky 1983; Roer/Maurer-Hein 2002), wurde an vielen Stellen der Interpretationssitzungen ebenso deutlich wie die Erfahrung des unaufhebbaren „Rests“ von Interpretationen, der der Originalität und dem Temperament der jeweiligen ForscherInnen geschuldet ist.

Anmerkungen

- 1 Die Planung und Organisation dieser Forschungswerkstatt wurde durch die Finanzierung im Rahmen des Peer-Mentoring-Programms der Universität Tübingen ermöglicht.
- 2 Die uns unbekannte Interviewpartnerin wurde über persönliche Kontakte vermittelt und studiert außerhalb von Baden-Württemberg Sozialpädagogik.
- 3 Darüber hinaus war uns die Illustrierung methodisch ausformulierter Verfahren (Objektive Hermeneutik; Biografieanalyse) im Unterschied zu Interpretationsstilen ein Anliegen, die (noch) wenig expliziert sind, aber in der Tübinger Ausbildung eine nicht unwesentliche Rolle spielen (Lebensweltorientierte Rekonstruktion, Kasuistische Interpretation sowie das Softwareprogramm AQUAD). Illustrationen unterschiedlicher hermeneutischer Zugänge finden sich auch bei Heinze/Klusemann/Soeffner 1980.
- 4 Bezüglich der Einwände gegen biografische Interviews, in ihnen könne gelogen, Wichtiges verschwiegen und vergessen werden, scheint uns die Interpretation von Katharina Rutschky richtig zu sein, dass das Misstrauen gegenüber dem Autobiographen als Misstrauen gegenüber dem Subjekt und seiner Wahrheit gedeutet werden kann; bei autobiografischen Texten handelt es sich „um grundsätzlich wahre, aber immer der Interpretation bedürftige Texte“ (Rutschky 1983, S. 501).
- 5 Der Erzählimpuls wurde bewusst offen formuliert, das Thema „Studienwahl“ im Vorfeld der Terminvereinbarung geklärt. Bei den folgenden Interviewauszügen handelt es sich um eine wörtliche Transkription (vgl. Mayring 1996, S. 68ff). Eckige Klammern „[...]“ verweisen auf Auslassungen einzelner Wörter, teilweise auch Sätze aus dem Originaltext; Fragezeichen „(,...???)“ stehen für unverständliche Wörter. Die kursive

- Schreibweise markiert Kommentierungen bezüglich der Interviewsituation und zusammenfassende Paraphrasierungen ausgelassener Interviewpassagen.
- 6 Im ausführlichen Nachfrageteil des Interviews konkretisiert Birgit die positiven Erfahrungen in ihrem ersten Praktikum, die Gründe für ihren Auszug aus dem Elternhaus (vor allem „organisatorischer Zoff“ mit ihrer Mutter) und das Zusammenziehen mit ihrem damaligen, elf Jahre älteren Freund (dessen unerwartetes „Doppelleben“ kurz vor ihrer schwierigen Operation zu dem Umzug zurück ins Elternhaus führte). Außerdem werden weitere Erfahrungen im Studium, berufliche Perspektiven und die aktuelle Lebenssituation fokussiert, in der Birgit von einer neuen Beziehung und ihren Wünschen erzählt, (wiederum aus gesundheitlichen Gründen) möglichst in den nächsten sechs Jahren eine Familie zu gründen. Die abschließende Frage, ob sich im Studium etwas an Birgits Zukunftsvorstellungen geändert hat, verneint Birgit und fasst zusammen, dass die frühen Auseinandersetzungen mit existenziellen Fragen, einen „auf ne ganz untypische Art und Weise im Teenageralter schon relativ stark“ machten.
 - 7 Wörtliche Wiedergaben der InterpretInnen konnten an Hand der jeweiligen Videoaufzeichnungen überprüft werden und sind (zur Unterscheidbarkeit von Interviewzitat) durch einfache Anführungszeichen markiert.
 - 8 „Autobiographische Materialien als Artikulation der Erfahrungen, Deutungsmuster und Handlungskonzepte der AdressatInnen, als Artikulation ihrer eigenen Stimme, sind Bezugspunkt aller Pädagogik und Therapie“ (Thiersch 2002b, S. 167).
 - 9 Im Fall von Birgit findet das Gespräch von Sozialpädagogin zu Sozialpädagogin statt, von Frau zu Frau und zu einem Zeitpunkt, in der Birgit ihre Geschichte als „bewältigte und weitestgehend überstandene“ Geschichte erzählen kann.
 - 10 Aufdeckung von Pseudokonkretheit ist aber dann notwendig, wenn ein Mensch in eine Krise gerät und nicht mehr mit der Situation zurecht kommt und nach Handlungsalternativen sucht.
 - 11 Auch diese Erfahrung bezeichnet Thiersch als Zufall bzw. Glück.
 - 12 So beschreibt Birgit bspw. die schnelle Zusage, ein Praktikum in der gewünschten Behinderteneinrichtung machen zu können, folgendermaßen: „das war eigentlich so für mich so mit eins von den ersten Erlebnissen, wo ich dann gesagt hab, okay, mir legt nicht jeder Steine in den Weg, sondern ich werde auch einfach mal so angenommen wie ich bin“. Die Bedeutung dieser Erfahrung tritt allerdings in ihrem Bewältigungsmuster des „sich Durchkämpfens“ in den Hintergrund.
 - 13 „Coping is defined as the person’s constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the person’s resources“ (Folkman u.a. 1986).
 - 14 Während die Studie „Professionalität in der Sozialen Arbeit“ (Heiner 2004a) exemplarische Interpretationen enthält, konnte für diesen Überblick zusätzlich das Manuskript zu einem in Bälde erscheinenden Theorieband zur Methode einbezogen werden (2004b).
 - 15 „Im Terminus ‚Fallrekonstruktion‘ soll zum Ausdruck kommen, daß es um ein erschließendes Nachzeichnen der fallspezifischen Strukturgestalt in der Sprache des Falles selbst, also um die schlüssige Motivierung eines Handlungsablaufs in Begriffen des konkreten Handlungskontextes geht, und dieses Vorgehen in scharfem Gegensatz zur üblichen subsumtionslogischen Kategorisierung und Klassifikation von primärem Datenmaterial unter vorgefaßte theoretische Kategorien steht“ (Oevermann 1981, S. 4).
 - 16 Im Verständnis der objektiven Hermeneutik ist es nicht nötig, den zu interpretierenden Text vor dem Einstieg in die Interpretation zu kennen. Für weniger erfahrene InterpretInnen kann dies sogar hinderlich sein, weil die Kenntnis der realen Geschichte die Entwicklung alternativer Lesarten einschränken kann (aber nicht muss).
 - 17 Im Rahmen der strukturellen Beschreibung von Subsegmenten sind Schütze, ausgehend von erzähltheoretischen Überlegungen, folgende Komponenten von Stegreiferzählungen besonders wichtig: Die Präambel und Coda, die die Haupterzählung einrahmen, der Wechsel zwischen Ereignis- und Geschichtenträger, die Rolle der signifikanten Anderen in der Erzählung, die Situationsschilderungen und die Darstellung der sozialen Rahmenbedingungen (vgl. Schütze 1984, S. 84ff).
 - 18 „Am Ende der theoretischen Auswertungen stehen Prozessmodelle spezifischer Arten von Lebensabläufen, ihrer Phasen, Bedingungen und Problembereiche, [...] oder auch Prozessmodell[e] einzelner grundlegender Phasen und Bausteine von Lebensabläufen generell oder Konstitutionsbedingungen und des Aufbaus der biografischen Gesamtformung

- insgesamt“ (ebd.). Schütze lehnt sich hierbei stark an das von Glaser und Strauss (1967) formulierte Vorgehen zur Gewinnung einer gegenstandsbezogenen Theorie an.
- 19 Diese erlernte Kompetenz sieht Schütze auch in Birgits derzeitiger Beziehung mit einem ausländischen Mann sowie in ihren Erzählungen bestätigt, wie sie schwierige Situationen umsichtig und nicht selten durch eine Art sozialer Erkundung ihrer Möglichkeiten bewältigt.
 - 20 „Verstehen [als Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung, d. V.] richtet sich im Sinne des ‚methodisch kontrollierten Fremdverstehens‘ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976) auf den Nachvollzug der Perspektive des anderen“ (Flick/Kardorff/Steinke 2000b, S. 23).
 - 21 Schütze unterscheidet grundsätzlich die „expertokratische, generalisierende und aspektualisierende Organisationsratio“ und die „ganzheitlich orientierte, situationsbezogene, fallindividualisierende Ratio des professionellen Arbeitsbündnisses“ als unterschiedliche, im professionellen Handlungskontext wirksame Logiken (vgl. Schütze 1996, S. 252).

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1976): Kommunikative Sozialforschung. München.
- Baacke, D./Schulze, Th. (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München.
- Baacke, D. (1993): Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, D./Schulze, Th.: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München, S. 41-84.
- Cranach, M. v. (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergmann, B./Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungstheorie. Göttingen, S. 69-113.
- Etzrodt, C. (2001): Menschliches Verhalten. Eine Synthese aus mikroökonomischen und mikrosoziologischen Theorien. Konstanz.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2000a): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2000b): Was ist qualitative Forschung? In: dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 13-29.
- Folkman, S./Lazarus, R. S./Dunkel-Schetter, C./De Longis, A./Gruen, R. J. (1986): Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. In: Journal of Personality and Social Psychology 50, S. 992-1003.
- Glaser, B. G. (1992): Emergence vs. forcing. Basics of grounded theory analysis. Mill Valley.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91-111.
- Glinka, H.-J. (2001): Biographie. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Auflage Neuwied/Berlin, S. 207-220.
- Goffman, E. (1973): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2001): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. 2. Auflage Neuwied/Berlin, S. 1136-1148.
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2004): Das Konzept Lebensweltorientierte Sozial Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: dies. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim/München, S. 13-39.

- Heinemeier, S. (1994): Sozialarbeit: Notnagel oder Sinnquelle? In: Schatteburg, U. (Hrsg.): Aushandeln, Entscheiden, Gestalten – soziale Arbeit, die Wissen schafft, Hannover, S. 173-216.
- Heiner, M. (2004a): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
- Heiner, M. (2004b): Interpretation qualitativer Interviews. Ein kasuistischer Ansatz. Manuskript, Tübingen.
- Heinze, Th./Klusemann, H. W./Soeffner, H. G. (Hrsg.) (1980): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim.
- Huber, G. L. (1992): Qualitative Analyse mit Computerunterstützung. In: ders. (Hrsg.): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München, S. 115-176.
- Huber, G. L. (1999): Analyse qualitativer Daten mit Aquad fünf. Schwangau.
- Huber, G. L./Gürtler, L. (2003): Aquad Sechs. Manual zur Software Aquad 6. Tübingen.
- Huber, G. L. (2004): Grounded Theory. Emergence vs. Forcing. Vortrag Forschungswerkstatt. Tübingen.
- Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 445-457.
- Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München.
- Lenk, H. (Hrsg.) (1977): Handlungstheorie interdisziplinär. Bd. 4, München.
- Krüger, H.-H. (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 13-32.
- Mayring, P. (1996): Einführung die qualitative Sozialforschung. 3. Auflage Weinheim.
- Merten, R./Olk, Th. (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 570-613.
- Oevermann, U. (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Manuskript, Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 70-182.
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt a.M.
- Roer, D./Maurer-Hein, R. (2002): Biographie und Soziale Arbeit. Vom theoretischen Konstrukt zur Grundlage praktischen Handelns. In: neue praxis 32, H. 6, S. 583-594.
- Rutschky, K. (1983): Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung. In: Z. f. Päd. 29, H. 4, S. 499-517.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis 13, H. 3, S. 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G: Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132-170.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. München, S. 191-221.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In:

- Combe, A./Helsper W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., S. 183-275.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, H. 1, S. 49-96.
- Schweppe, C. (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 197-224.
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Tesch, R. (1992): Verfahren der computerunterstützten qualitativen Analyse. In: Huber, G. L. (Hrsg.): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München, S. 43-69.
- Thiersch, H. (2002a): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit und Forschung. In: ders.: Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim/München, S. 153-165.
- Thiersch, H. (2002b): Biographieforschung und Sozialpädagogik. In: ders.: Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit: Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim/München, S. 167-176.
- Thiersch, H. (2003): Widersprüche in der Sozialen Arbeit. Manuskript, Tübingen.
- Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.

Rezensionen

Grit Behse-Bartels

Neuorientierungen im Strukturwandel von Familie - Wege zur Realisierung von Lebensperspektiven?

Sammelrezension zu:

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim; München: Juventa 2005, 164 S. ISBN 3-7799-0321-0, € 14,50

Manfred Neuffer: Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim; München: Juventa 2005, 231 S. ISBN 3-7799-0733-X, € 14,50

Angelika Tölke, Karsten Hank (Hrsg.): Männer – Das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung. Wiesbaden: VS-Verlag 2005, 272 S. ISBN 3-531-14495-2, € 29,90

Drei Publikationen neueren Datums sollen einen Einblick in verschiedene Argumentationsstränge eines umfassenderen Diskurses um Familienrealitäten und Lebensperspektiven geben. Professionsgeleitete Forschungsinteressen greifen dabei auch das fachspezifische Aufgabenspektrum im Zusammenhang mit einer so genannten „gelingenden“ Erziehung und individuellen Lebensgestaltung von Familien und ihren Mitgliedern auf. Was können diese Fachbeiträge zu der Frage nach einer zukunfts-tauglichen und nachhaltigen Familienpolitik in Deutschland beitragen? Welche Aspekte dieses Problemfeldes werden aufgegriffen und in welcher Weise werden Lö-

sungen vorangetrieben? Zum Thema Familie gibt es inzwischen einige empirische Untersuchungen, jedoch sind aktuelle qualitative Studien rar und solche, die sich der genannten Thematik in komplexer und differenzierter Form zuwenden, momentan kaum zu finden. So handelt es sich in keinem der drei Beiträge um eine qualitative Einzelstudie. In der Publikation von Tölke und Hank, die einen Überblick verschiedener Forschungsprojekte darstellt, werden jedoch auch qualitative Studien vorgestellt. Neuffer formuliert in seinem Buch das Konzept Case Management für Praktiker, die in verschiedenen sozialen Tätigkeitsfeldern insbesondere auch mit Familien arbeiten. Das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen hingegen stützt sich vornehmlich auf quantitative evidenzbasierte Studien und statistische Daten.

Der *Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen* bearbeitet in seinem aktuellen Gutachten die Frage, welche Kompetenzen seitens der Eltern für die Umsetzung eines entwicklungsförderlichen Erziehungsverhaltens erforderlich sind, welche Risikofaktoren sich belegen lassen, die diese Kompetenzen unterminieren können und welche Strategien zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen als sinnvoll erachtet werden. Die Autorenschaft des Buches begründet die Brisanz der gewählten Fragestellungen für die aktuelle Familienpolitik insbesondere mit den Befunden der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium, 2001), die auch die Erziehungskompetenz der Eltern in den Blickpunkt gerückt hat, und mit epidemiologischen Daten, die auf ein besorgniserregendes Ausmaß an Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen hinweisen. Sie sieht es folglich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe von hohem Stellenwert an, für geeignete Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für Kinder und Eltern (hinsichtlich einer Kompetenzvermittlung) Sorge zu tragen und Erziehungspartnerschaften zu etablieren. Es wird eingeräumt, dass es allerdings

bis heute kaum zufrieden stellende Forschungsbefunde darüber gäbe, welche Kompetenzen bei den Eltern in der Praxis tatsächlich (nicht) vorhanden sind und wie groß der Unterstützungsbedarf wirklich ist. Die AutorInnen rücken in ihrem Beitrag die begrifflichen Klärungen von Elternkompetenzen, die inner- und außerfamilialen Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten und Grenzen präventiver und therapeutischer Ansätze ins Zentrum ihrer Ausführungen.

Zunächst werden die LeserInnen in sozialgeschichtliche und erziehungswissenschaftliche Bezüge des Lebens mit Kindern eingeführt. Die Sozialgeschichte der Familie, bzw. des Kindes und der Eltern zeigt auf, dass es auch immer um Fragen der Abgrenzung der Sphären des privaten und öffentlichen Lebens und deren Durchmischung geht. Das Gutachten beleuchtet vor allem das bürgerliche Familienmodell, welches sich im Zuge des in den letzten Jahrhunderten entstandenen Verständnisses von „Kindheit als Erziehungstatsache“ (S. 30) entwickelte und bis in die heutige Zeit für breite Schichten der Bevölkerung als leitend verstanden wird. Die Ausführungen lassen an dieser Stelle eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung vermissen, denn Aspekte einer spezifischen Ausgestaltung von Familienleben in der damaligen DDR – die prägende Sozialisationserfahrungen für die Mehrheit der Menschen in den neuen Bundesländern darstellen – werden nicht aufgegriffen. Auch zeigt sich in der folgenden Darstellung der Mutter- und Vaterrolle, dass leider eine geschlechtsspezifische Bearbeitung der Thematik gering ausfällt und aussagekräftige Ergebnisse bspw. aus der Väter- und Männerforschung nicht (bzw. erst in einem späteren Zusammenhang bezogen auf die berufliche Belastung) integriert werden. Es erschien den AutorInnen wichtig, mit der Hervorhebung (des Typus) der „neuen Väter“ herauszustreichen, dass im Vergleich zur vorigen Generation inzwischen eine relativ offene Grundhaltung der heutigen Väter zu konstatieren ist. Dieser Vätertyp macht allerdings lt. Rollet & Werneck (2002) nur einen geringen Prozentsatz aus und die Väter wechseln nach der Geburt des Kindes zumeist wieder in traditionelle Muster. Der Hervorhebung

neuer Vorstellungen von Vätern steht außerdem eine Realität gegenüber, in der die tatsächliche Beziehungs- und Erziehungsarbeit – nach wie vor – zu einem weit überwiegenden Anteil von den Müttern geleistet wird. Für die Entwicklung von Elternbildungskonzepten und weiteren Maßnahmen, wird es m. E. daher wichtig sein, insbesondere auch die verschiedenen Väterbilder und -typen zu berücksichtigen und die Erziehungsnähe von mehr Vätern sowie die verstärkte Ausbildung von Pädagogen zu fördern. Die Aufmerksamkeit hinsichtlich der familiären Erziehung legen die Autoren schließlich auf die Kommunikations- und Interaktionsvorgänge (und -versäumnisse) in der Familie und heben hierbei das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis der Generationen hervor sowie die multilokale Organisation von Erziehungs- und Betreuungsleistungen, die aufeinander abgestimmt werden müssen.

Im Weiteren wird eine begriffliche Präzisierung von entwicklungsförderlichen Elternkompetenzen vorgenommen, die auf empirischen Studien beruht. „Elternkompetenzen“ sind der Auffassung der AutorInnen nach zentral als „beziehungs- und erziehungsrelevante Selbstorganisationsdispositionen der Eltern“ (S. 50) zu verstehen. Sie sollen der Befriedigung der drei zentralen kindlichen Bedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Bezogenheit dienen. Hervorgehoben wird dabei, dass Beziehung und Erziehung im Prinzip als transaktionaler Prozess zu verstehen sind, der die wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kind umfasst. Vier Klassen von elterlichen Beziehungs- und Erziehungs Kompetenzen, die sich für die Befriedigung der Grundbedürfnisse und Entwicklungserfordernisse von Kindern als wichtig erwiesen haben, werden im Gutachten vorgestellt:

- 1) Die *selbstbezogenen Kompetenzen* betreffen die Dispositionen von Eltern bezüglich ihrer Kinder wissbegierig, reflexiv, kontrolliert, flexibel und veränderungsoffen zu sein sowie von der Wirksamkeit des eigenen Handelns überzeugt zu sein und sich nicht durch Fehler entmutigen zu lassen.
- 2) Die *kindbezogenen Kompetenzen* zielen auf jene Dispositionen der Eltern ab, die es ihnen ermöglichen, sich auf die indi-

- viduellen Besonderheiten und Entwicklungsstände ihrer Kinder einzustellen.
- 3) Die *kontextbezogenen Kompetenzen* bezeichnen die Dispositionen der Eltern, entwicklungsförderliche Situationen zu gestalten, aufzusuchen, voraus schauend schwierigen Situationen vorzubeugen und sie zu entschärfen sowie mit den eigenen Vorstellungen kompatible Erziehungspartnerschaften auszuwählen oder zu gründen.
 - 4) Die *handlungsbezogenen Kompetenzen* beruhen auf den genannten Kompetenzen und bezeichnen die elterliche Disposition, Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit zu haben, mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmend entschlossen, sicher, kreativ, konsequent, konsistent und der Situation angemessen zu handeln sowie das Handeln erfahrungsgeleitet zu ändern und neuen Umständen anzupassen.

Die Kompetenzklassen werden anschließend in einem Prozessmodell zusammengeführt. Den wissenschaftlichen Beitrag zum Verständnis elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen sehen die AutorInnen im detaillierten Wissen über kindliche Entwicklung, in verschiedenen psychologischen Studien zum Nachweis über den Zusammenhang von elterlichen Beziehungs- und Erziehungskompetenzen und kindlicher Entwicklung sowie in Studien zum Beleg von wünschenswerten Veränderungen bei Kindern durch gezielte Förderung elterlicher Kompetenzen. So hat sich für den westlichen Kulturkreis ein von der amerikanischen Psychologin Baumrind (1971) als *authoritative parenting* bezeichnetes Beziehungs- und Erziehungskonzept, welches 2003 von Schneewind als Konzept „Freiheit in Grenzen“ ausgearbeitet wurde, in Kontrollstudien als „besonders geeignet erwiesen“ (S. 55). Es ist durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet: 1) elterliche Wertschätzung, 2) Fordern und Grenzen setzen und 3) Gewährung von Eigenständigkeit. Dieses Beziehungs- und Erziehungskonzept empfiehlt der Beirat im Folgenden nachdrücklich allen an der Erziehung beteiligten als übergeordnete Beziehungs- und Erziehungshaltung. Bislang ist es für die „Idealfamilie“ mit Kindern der Altersstufe 6-12 Jahre und für

Jugendliche ausformuliert. Dem Umstand, dass Kompetenzausübung entsprechende Rahmenbedingungen und Ausgangsressourcen erfordert, geht der Beirat im anschließenden Kapitel nach.

Zentrale Einflüsse auf Elternkompetenzen werden inner- und außerfamilialen Faktoren zugeschrieben, zu denen bspw. die Qualität und das Gelingen der elterlichen Paarbeziehungen zählen. Durch die zunehmenden Scheidungen und Trennungen, im Zuge derer sich Probleme aus der Kumulation familialer und beruflicher Aufgaben in Kindererziehung und Einkommenssicherung ergeben, werden die elterlichen Kräfte absorbiert. Zudem verlangen sie zusätzlich eine besondere Aufmerksamkeit und ein erhöhtes Maß an Kommunikations- und Aushandlungsfähigkeit. Nachfolgende Stief- und Patchworkfamilien sehen sich vor besondere Anforderungen an Beziehungs- und Erziehungskompetenzen gestellt. „Hoher Zeitdruck und starke physische oder psychische Beanspruchung im Beruf unterminieren die elterlichen Fähigkeiten, sich nach einem anstrengenden Arbeitstag den Kindern zuzuwenden und etwaigen Konfrontationen mit kindlichem Fehlverhalten maßvoll aber bestimmt zu begegnen.“ (S. 82). Hervorgehoben wird, dass gerade auch die ökonomischen Lebensbedingungen eine wesentliche Rolle spielen, eröffnen oder verschließen sie doch Handlungsspielräume und greifen so weit in die psychische Verfassung von Eltern und Kindern hinein. Obwohl die Rahmenbedingungen, die Anforderungsvielfalt und die Ressourcen der Familie in diesem Kapitel schlüssig gearbeitet werden, betonen die AutorInnen später die dezidierte Aufgabe des Gutachtens: „Dennoch [trotz Kenntnis um den erweiterten Kontext, in den Elternbeziehungen eingebettet sind, Anm. d. Verf.] war es nicht Aufgabe dieses Gutachtens, Empfehlungen zu erarbeiten, die auf die Verbesserung der wirtschaftlichen, beruflichen und sozialen Rahmenbedingungen des Familienlebens abzielen, obschon sich diese, wie eben dargelegt, mittelbar und auch unmittelbar auf das Erziehungshandeln von Eltern und die Entwicklung von Kindern auswirken.“ (S. 124). Die Aussagekraft der vorangegangenen Ausführungen wird damit zwar nicht entkräftet,

dennoch drängt sich dieser Verweis förmlich als Crux auf, offenbart er doch das Dilemma der isolierten Bearbeitung einer Problemstellung, die differenziert(er) betrachtet werden muss. Die Bereiche Familie und Erziehung jedenfalls erweisen sich als hochkomplexe Themenfelder, so dass die vielfältigen und individuellen Bedingungsgefüge zu erschließen sind, um angemessene Rahmenbedingungen und tragfähige Angebote zu entwickeln, die eine Überforderung und Unterminierung elterlicher Fähigkeiten verhindern helfen und den Bedürfnissen der Eltern entsprechen. Die gestiegene Nachfrage nach Information, Beratung und Therapie ist auf die gestiegenen Herausforderungen und Risiken zurückzuführen, die Eltern (zunehmend) allein bewältigen müssen.

Ein weiteres Kapitel dient der Vorstellung von Interventionsansätzen zwischen Prävention und Substitution, wobei insbesondere die Spezifika verschiedener Ansätze sowie deren rechtliche Grundlage hervorgehoben werden. Dass Prävention außerdem auch komplexer konzipiert werden muss, haben die AutorInnen bereits zu Beginn in einer kurzen Passage festgestellt: „Voraussetzungen dafür, dass diese Einrichtungen einen Beitrag zu einer lebensbegleitenden Elternbildung leisten können, ist allerdings eine entsprechende Qualifizierung der Fachkräfte (Ärztinnen und Ärzte, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer), die bislang weitgehend fehlt.“ (S. 20).

Mit seinen Empfehlungen wendet sich der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen ressortübergreifend an alle Verantwortlichen auf Bundes- und Länderebene, an die Träger von Einrichtungen sowie die an der Praxis am Erziehungsprozess beteiligten Experten. „Die Empfehlungen des Beirats mit Blick auf die allgemeine Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen zielen darauf ab, die Probleme, die innerhalb der einzelnen Erziehungsfelder Familie, Kindertagesstätte und Schule nicht mehr lösbar scheinen, durch erhöhte gemeinsame Aufmerksamkeit für Erziehungsfragen, durch Gespräche und intensiviertere Kooperation zu mindern und zu einem gemeinsamen Anliegen zu machen.“ (S. 133). Bei seinen Überlegungen zu Handlungsmöglichkeiten greift

der Beirat den sozioökologischen Gedanken wieder auf. An den Anfang der Empfehlungen stellt er die Elternbildung mit besonderem Augenmerk auf zukünftige und junge Eltern sowie solche mit Beratungsbedarf, die jedoch weiterhin, so das ausdrückliche Veto, dem Prinzip der Freiwilligkeit unterliegen soll. Nach wie vor werden allerdings so genannte „Bildungs- ungewohnte“ und sich als familienbildungsresistent erweisende Väter kaum erreicht. Auch dieser Umstand zeigt erneut, dass in Bezug auf das Thema Erziehung und die Erörterung damit einhergehender Kompetenzen eine geschlechtsspezifische und bildungsspezifische Differenzierung erfolgen muss. Hier wird im Gutachten ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es verstärkt mediale Angebote zu entwickeln gilt, denn für Erziehungshilfe via Fernsehen gibt es offensichtlich insbesondere in den bisher familienbildungsresistenten Kreisen einen Bedarf. Weiterhin hält der Beirat es für sinnvoll, dass auch Träger von Kindergärten und Schulen verstärkt Elternbildung in ihre Arbeit einbeziehen, da sie ohnehin mit den Eltern in Kontakt stehen und sich zukünftig der Aufgabe stellen müssen, tragfähige Erziehungspartnerschaften zu entwickeln. Diese werden vom Beirat als besonders wichtig erachtet. Als Voraussetzungen dafür benennt er deshalb die entsprechende Qualifizierung aller an der Erziehung beteiligten Personen sowie in Einklang stehende Grundmuster des Urteilens und Handelns. Diese sollten auf dem Prinzip „Freiheit in Grenzen“ basieren und soweit möglich auch in die anderen Bereiche gesellschaftlichen Lebens hineinreichen. Eine weitere Empfehlung des Beirates richtet sich auf eine verstärkte Partizipation von Eltern sowie den Ausbau der Hilfen zur Erziehung im Rahmen des KJHG.

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen weist in seinem Resümee darauf hin, dass wesentlich weite Passagen des Gutachtens die Erziehung von Kindern unter dem Blickwinkel möglicher Probleme und Fehlentwicklungen betrachtet wurden. Die Argumentationslogik des interdisziplinär und paritätisch zusammengesetzten Gremiums ist in seinen Ausführungen von einer Defizitorientierung in der Betrachtungsweise der Leistungen von Eltern

gekennzeichnet. Sie konzentriert sich dabei auf erforderliche elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen, um Programme zu deren Stärkung zu einer vorrangigen Aufgabe der Familienpolitik zu erklären. Abschließend geht das Gremium in seinen Überlegungen jedoch weiter und empfiehlt mit Nachdruck die Gründung einer „Allianz zur Stärkung von Elternkompetenzen“ (S. 135) mit dem BMFSFJ in führender Position. Dabei wurde die Schlüsselrolle der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern herausgestrichen. Um Maßnahmen anschlussfähig zu konzipieren bietet sich m. E. an, ein breites Spektrum an familiären Lebenslagen und -erfahrungen, die Vielzahl an Herausforderungen in der familiären Praxis sowie sozialstrukturelle Bedingungsgefüge und regionale Disparitäten zur Grundlage eines demokratischen Diskurses zu machen.

Dieses Gutachten stellt aus meiner Perspektive ein Ärgernis dar. Kritisch ist anzumerken, dass in dem Buch weitere bedeutsame Anforderungen an Familiennetze und deren Kompetenzen, wie bspw. Behinderungen, Krankheiten und Pflegebedarfe von Familienangehörigen sowie eine Zunahme von Übergangsphasen (Transitionen) in den Familien, u.a. durch erhöhte Mobilitätsanforderungen im Beruf, nicht aufgegriffen werden. Auch durch diese Zunahme von biographischen Wandlungsprozessen in modernen Gesellschaften werden Eltern und Kinder immer öfter vor die Aufgabe gestellt, sich mit ständigen Veränderungen in ihren Beziehungsgeflechten auseinanderzusetzen. Angesichts weiterer Forschungsprojekte zur Thematik Elternkompetenzen verwundert die Auswahl der zur Argumentation herangezogenen Studien. So finden, um nur einige zu nennen, weder die DJI-Studien von Gerzert-Sass (2001) zur Familienselbsthilfe und Rückeroberung von Elternkompetenzen, noch die qualitative Studie zum innerfamiliären Kompetenzerwerb von Schmidt-Wenzel (2005), noch Studien zur Kompetenz von Eltern behinderter Kinder, u.a. von Eckart (2002) und Theunissen & Garlipp (1996), Beachtung. In den fachlichen Ausführungen werden einige für eine interdisziplinäre Betrachtung der Thematik bedeutsame ExpertInnen vermisst. Dies betrifft bspw. den Bereich der (Früh-)

Pädagogik, der Geschlechterforschung und (Gesundheits-) Prävention resp. Ressourcenstärkung. Wichtig erscheint mir, dass keine Engführung von Elternkompetenzen auf Erziehungskompetenzen erfolgt und die Potentiale von Eltern nicht aus dem Blick geraten. Zweifelsohne hat die Autorenschaft mit dem Gutachten ein dringendes Thema aufgegriffen, hat informiert sowie Maßnahmen empfohlen, die alle Erziehungsverantwortlichen betreffen. Das Gutachten bietet einige stichhaltige Gründe für Investitionen in Qualifizierung, Prävention, Therapie und weitere Familienstützende Strukturen. Weshalb aber wird die immer wieder eingeräumte Komplexität der Zusammenhänge nicht als wissenschaftliche Herausforderung gesehen, der man sich als paritätisch besetzter Beirat stellen kann? Dabei wurde in den Ausführungen eingangs formuliert, dass langfristige Ziel sei die „Entwicklung einer in sich geschlossenen Konzeption zum Gesamtkomplex ‚Erziehung, Bildung und Ausbildung‘ sowie der Betreuung der nachwachsenden Generation.“ (S. 11). Mit diesem Gutachten wurde für den weiteren Diskurs ein kritisch zu betrachtender Impuls gesetzt.

Die Komplexität familiärer Lebens- bzw. Problemlagen wird im Arbeitskonzept „Case Management“ („Fallmanagement“) – auch unter dem Terminus „Care Management“ geläufig – zum Arbeitsgegenstand. Das Konzept boomt gegenwärtig in vielen Dienstleistungsbereichen des Sozial- und Gesundheitswesens. Mit ihm wird eine spezielle Arbeitsweise bezeichnet, die insbesondere Familien mit Mehrfachproblemlagen aber auch Einzelnen effektiv helfen soll. Sie gilt als eine effektive und effiziente Methode der Leistungssteuerung in sozialen Sicherungssystemen, ein für viele Institutionen immer bedeutsamer werdender Aspekt. Es geht dabei um das Management von Leistungen und Situationen, die es den Adressaten möglich machen, in problematischen Lebenssituationen in ihrer vertrauten Umgebung zu verbleiben. Hinsichtlich der konzeptionellen und methodischen Rahmung ist das Konzept jedoch schwer präzise zu fassen. Angesichts des hohen Stellenwertes fallorientierter Sozialer Arbeit und des zunehmenden Interesses

sowie der schnellen Übernahme dieses Case Management-Konzeptes verfolgt Neuffer, einer der ausgewiesenen Experten für die Soziale Einzelfallhilfe und deren Weiterentwicklung, daher mit seinem Buch das Anliegen, Standards zu setzen und „inhaltlich Kurs zu halten“ (S. 5). So stellt er wesentliche Grundlagen und Qualitätsmerkmale des Case Managements dar und besteht darauf, dass die so genannten „Ethik Codes“ von drei Organisationen der Sozialen Arbeit und der Pflege (Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit/DGS, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit/DBSH und Deutscher Berufsverband für Pflegekräfte/DBfK) eingehalten werden. Diese berufsethischen Prinzipien, der Empowerment-Gedanke und die von Alice Salomon geprägte ressourcenorientierte Soziale Arbeit bilden den Kern der zugrunde liegenden professionellen Perspektive von Neuffer (vgl. S. 22f).

Die Publikation ist an Studierende gerichtet sowie an KollegInnen und Kollegen aus der Praxis, denen fundiertes theoretisches und praxisbezogenes Wissen, verbunden mit der Möglichkeit der Reflexion, vermittelt werden soll. In diesem Sinn besticht das Buch außerdem durch übersichtliche Struktur, Modelle und Arbeitshilfen zur Analyse, Dokumentation und Evaluation. Der Einstieg, zur Begründung des Erfordernisses des systemischen und sozialorientierten Unterstützungsmanagements, erfolgt anhand des Fallbeispiels von Herrn Träger und seiner Familie. Im Zuge der anschließenden Besprechung des Falls stellen sich den in der Helferkonferenz Beteiligten viele Fragen, beginnend von der eindeutigen Zuordnung der als Klienten geltenden Familienangehörigen mit unmittelbaren Problemlagen bis hin zu Konkurrenzen unter den Mitarbeitern der involvierten Hilfesysteme. Hier sieht Neuffer die Notwendigkeit des Einsatzes von Case Management, denn – so lautet die von ihm dargebotene Definition – es „...gewährleistet durch eine durchgängige fallverantwortliche Beziehungs- und Koordinierungsarbeit Klärungshilfe, Beratung, Zugang zu notwendigen Dienstleistungen und eine überwachte, qualifizierte Durchführung der Hilfen.“ (S. 19). Im Folgenden werden die Leitideen und Anforderungen an eine fallorientierte Soziale Arbeit ausge-

führt. Sie sind durch systemisches Handeln in sozialen Problemen, Krisen und Konflikten, durch Ressourcenorientierung, KlientInnenbeteiligung, Reduktion von Komplexität, Überprüfbarkeit durch Qualitätsstandards und berufsethische Grundsätze gekennzeichnet. Neuffer unterstreicht dabei das Erfordernis spezifischer Beteiligungsformen für verschiedene AdressatInnen, wie bspw. Kinder. Was ist aber mit „Reduktion von Komplexität“ (S. 26f) gemeint? Neuffer geht hier auf den Vorwurf an die systemisch vorgehende Soziale Arbeit ein, dass Situationen zu komplex erfasst würden und dann nicht mehr realistisch umsetzbar wären. So nimmt er einen Exkurs zu anerkannten Professionen wie Juristen und Medizinerinnen vor und zeigt auf, dass diese die Komplexität des Gegenstandes ihres „Auftrags“ zum reduktiven, gezielten Einsatz nutzen, sich aber vorher den notwendigen Aufwand für Analyse und Forschung leisten. Als Voraussetzung für erfolgreiche Ergebnisse, die sich auch ökonomisch rechnen, sieht der Autor den Mut, in Ruhe zu analysieren und den bewusst ausgesprochenen Auftrag, in den Beginn einer Hilfestellung zu investieren und an dieser Stelle genau zu werden.

In den nächsten beiden Kapiteln des Buches werden die erforderlichen Rahmenbedingungen des Konzeptes und die fünf Ablaufphasen des Case Managements anhand des Fallbeispiels von Sabine dargestellt. Die Notwendigkeit von passenden Strukturen im Binnenverhältnis eines Trägers, die es dem Case Manager erlauben, den genauen Einblick und Einfluss auf die finanziellen Ressourcen zu haben und nach außen hin kooperieren und koordinieren zu können, wird dabei als bedeutsam angesehen. Der Ablauf des Case Management wird in fünf Phasen gliedert: 1) Assessment, Analyse, Profiling und Einschätzung, 2) Überlegungen zum Hilfebedarf und Entwurf der Unterstützungsleistungen, 3) konkrete Hilfeplanung und Organisation der erforderlichen Dienstleistungen, 4) Durchführung, Controlling und Re-Assessment und 5) Evaluation und Beendigung der Hilfen. Der genauen Problem- und Ressourcenanalyse sowie der Zielfindung bei der Planung des Hilfebedarfes schreibt der Autor besondere Bedeu-

tung zu. Seine Ausführungen zur Systemischen Denkfigur nach Geiser (2004) und zu den Zielen nimmt er daher mit besonderer Präzision vor. So klärt er den Nutzen und die Kriterien für eine Zielfindung, die Zielebenen, Grundsatzziele, Rahmen- und Handlungsziele und führt anhand des Fallbeispiels von Sabine in den Zielfindungsprozess ein. Das folgende kurze Kapitel zur Dokumentation und Evaluation rundet diesen praxisbezogenen Teil ab und verweist auf die Notwendigkeit einer umfangreichen und genauen Dokumentationsarbeit – sowie einer dafür vorgesehenen Arbeitszeit – und von Technikunterstützung für ein standardisiertes Dokumentationswesen.

Der zweite Teil der Publikation wendet sich den Qualifizierungsgrundlagen für die Arbeit mit dem Konzept Case Management zu. Zunächst werden Schlüsselqualifikationen im Case Management und Kompetenzen sowie Vorgehensweisen in der Fallarbeit besprochen. Die Qualifikationen für eine Arbeit mit dem Konzept Case Management lassen sich nach Neuffer durch vier Eckpfeiler charakterisieren: 1) Systemische Beratung, 2) Krisenhilfe-/intervention, 3) Mediation und 4) Netzwerkarbeit/ Systemsteuerung. Sie machen deutlich, dass Case Management eine ganzheitliche Aufgabe darstellt, die eines hohen Professionalisierungsgrades bedarf. Mitnichten ist dies in Schnellqualifikationen zu leisten. Case ManagerInnen sind Lotsen für Menschen in komplexen, mehrfach belastenden Situationen. Sie müssen in der Lage sein, Problemlagen und Menschen mit Mehrfachbelastungen angemessen einzuschätzen, vorhandene Ressourcen zu identifizieren und zu mobilisieren, die eigene Arbeit und Rolle zu reflektieren, bedarfsgerecht zu planen und zu organisieren sowie die erforderlichen Dienstleistungen steuernd zu vernetzen und den Hilfeprozess zu evaluieren. Die Grundlage für die erforderlichen kommunikativen Kompetenzen und Fähigkeiten der Fall- und Systemsteuerung, Dokumentation und Evaluation bilden systemische und sozialraumorientierte Handlungskonzepte. Zur handlungstheoretischen Grundlegung führt Neuffer noch einmal in den Gegenstand und die Aufgabe der Sozialen Arbeit sowie im Folgenden in die Systemtheorie ein. Seine Darlegungen

machen deutlich, dass er es als wichtig erachtet, die Soziale Arbeit als Profession grundlegend von therapeutischen und psychologischen Arbeitskonzepten abzugrenzen. „Soziale Arbeit bezieht sich auf soziale Probleme in ihrem individuellen, familiären, gruppenbezogenen und umfeldbezogenen Kontext. Sie widmet sich gelingenden und erschwerten Lebensbedingungen.“ (S. 198). Der Autor bedauert, dass die Klammer Person und Umwelt sich durch den Einfluss der Psychoanalyse und späterer Therapiekonzepte verlor und mehr auf das ausschließlich individuelle Geschehen verengte.

Im Ausblick und Resümee hebt Neuffer zwei zentrale Funktionen von Sozialarbeit hervor, die Anwaltschaft und das Erfordernis politischer Einmischung. Er verweist noch einmal auf die Chancen qualifizierten Case Managements: 1) echte Beteiligung, Aktivierung und Motivation, 2) Verhinderung von Stigmatisierung, 3) Transparenz, 4) Verhinderung von „Sozialhopping“ und der Fragmentierung von Hilfestellungen, 5) Gerechtigkeit und Ehrlichkeit (insbesondere für Kinder von Bedeutung) und 6) die Qualifizierung der Beteiligten zur Netzwerkarbeit. Den zukünftig größten Veränderungsbedarf sieht er bei den Eigeninteressen der Träger, bspw. ihre Einrichtungen und Maßnahmen auszulasten. So beschäftigt sich denn auch ein anderer, soziologischer Diskurs damit, welche Anwendungsprobleme es mit diesem Konzept im deutschen Wohlfahrtsstaat gibt (Hansen 2005). Auch bei Neuffer wird erkennbar, dass noch manche Fragen und Rahmenbedingungen zu klären sind, bevor sich Case Management mit der angestrebten Qualität in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit in Deutschland umsetzen lässt. Neuffer stellt mit „Case Management“ eine profunde Einführung in das Konzept vor. Er versteht sich als Streiter für den Case Management-Gedanken und bringt dies leider auch in einzelnen Passagen in erkennbarer Ungehaltenheit gegenüber der psychologischen Perspektive zum Ausdruck, die auf Konkurrenzen und Anerkennungsprobleme zwischen den Professionen schließen lässt. Dies ist einer fachlichen Fundierung und Auseinandersetzung nicht dienlich.

Unter dem Titel „Männer – das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung“ haben Tölke und Hank unlängst ein Sonderheft (Bd.4) der Zeitschrift für Familienforschung herausgegeben. Es beinhaltet einen Kurzüberblick über ein Dutzend Studien, die sich in unterschiedlicher Perspektive und methodischer Vorgehensweise mit dem Wandel der Paarbeziehungen, dem Kinderwunsch und der Gestaltung von (familiären) Lebensperspektiven aus der Sicht von Männern auseinandersetzen. Der Titel erklärt sich aus einem gewissermaßen kritischen Resümee der bisherigen, recht einseitigen, Ausrichtung der Familienforschung. Diese hat sich, auch in Folge der ambivalenten Wahrnehmung vom „Versagen der Väter“ in der Nachkriegszeit und aufgrund feministischer Forschungsinteressen, vornehmlich auf die Hintergründe der Lebensbewältigung von Frauen gerichtet und verstärkt der Vereinbarkeitsproblematik von Müttern hinsichtlich Beruf und Familie zugewendet. Tölke und Hank geben im ersten Kapitel einen Überblick über den Stand der Familienforschung hinsichtlich Vaterschaft und Partnerschaft. Sie stellen in ihrem einführenden Beitrag Ergebnisse vor, die sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern ausmachen, und führen unter der Fragestellung „Wie gelingt der Blick für das spezifisch Männliche?“ in die verschiedenen Forschungsanliegen der Studien ein. Die erste vorgestellte Studie von Schmitt erforscht auf der Basis der Analyse statistischer Daten aus dem SOEP (Sozioökonomisches Panel) die geschlechtsspezifischen Gründe für Kinderlosigkeit bei Männern. Mit einem Focus auf die sozialstrukturelle Komposition der Gruppe kinderloser Männer berücksichtigt Schmitt hier sowohl regionale Abhängigkeiten und ökonomische Ressourcen als auch Beziehungs-, Generations- und Altersaspekte und stellt diese in Relation zu Forschungsergebnissen aus Untersuchungen zur Kinderlosigkeit bei Frauen. Er greift dabei auch Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschland auf.

In der anschließend vorgestellten qualitativen Forschungsarbeit geht von der Lippe der Frage nach, welche Dimensionen und Determinanten des Kinderwunsches

sich bei kinderlosen Männern in Ostdeutschland explorieren lassen. Diese Zielstellung geht auf die auffälligen und folgenreichen demographischen Veränderungen in den Neuen Bundesländern nach der Vereinigung zurück und möchte aber aus psychologischer und qualitativer Perspektive „...zum Verständnis der subjektiven Sicht der Männer im Hinblick auf eine Vaterschaft in der konkreten gesellschaftliche Situation beitragen.“ (S. 45). Zur methodischen Bearbeitung setzt das Team um von der Lippe das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel, angelehnt an die Grounded Theory von Glaser & Strauss, ein. Die Interviews wurden 2001 mit 19 Teilnehmern der Rostocker Längsschnittstudie (ROLS) im durchschnittlichen Alter von 30 Jahren durchgeführt, wobei 12 der Männer kinderlos waren und einer vertieften Analyse unterzogen wurden. Als Ergebnis stellt von der Lippe fünf Kinderwunsch-Typen heraus: 1) internaler Entwicklungstypus (Vaterschaft wird stark in die eigene Lebensgeschichte und persönliche Entwicklung eingebettet), 2) internaler Normtypus (normativ geleiteter starker Kinderwunsch bei fehlender Einbettung in die persönliche Lebensgeschichte und Entwicklung), 3) Partnerschaftstypus (Kinderwunsch orientiert sich an der Partnerin und der Qualität der Partnerschaft), 4) indifferenter Typus (keine Beschäftigung mit der Thematik) und 5) Nicht-familiärer Typus (Ausschluss der Vaterschaft). Die Forschungsergebnisse werden anschließend durch die Hinzunahme zweier theoretischer Kernkategorien, Entwicklungsperspektive des Selbst und Bewertung sozialer Objekte, erweitert und abschließend in die spezifische Situation Ostdeutschlands eingeordnet.

Helferich, Klindworth, Krumm & Walter stellen eine qualitative Studie zum Thema „Familienentwicklung als Transformation von Männlichkeit“ vor. Sie untersuchen in ihrem Beitrag subjektive Biografiekonzepte von Männern mittels qualitativ-teilnarrativer Datenerhebung. Die analysierten 20 Interviews von Männern aus den westlichen Untersuchungsregionen, die diesem Beitrag zugrunde liegen, entstammen der Studie „männer leben. Lebensläufe und Familienplanung“, welche im Auftrag der BZgA 2002 in Frei-

burg, Freiburg Umland, Gelsenkirchen und Leipzig durchgeführt wurde. Es handelt sich beim Sample um Männer mit Hauptschulabschluss. Die AutorInnen stellen zwei forschungsleitende Fragestellungen vor: 1) Welche Repräsentanzen einer Gesamtgestalt des (eigenen) Lebenslaufs lassen sich bei den Männern in ihren Biografiekonzepten erkennen? Welche Bedeutung haben die verschiedenen Lebensbereiche (hinsichtlich einer Zuschreibung von (Un)Männlichkeit)? und 2) Welche retrospektive Selbsteinschätzung nehmen die Männer (auch hinsichtlich aktiver Einflussnahme) vor? Den AutorInnen geht es in ihrem Projekt um die veränderten Möglichkeiten von Konstruktion von Männlichkeit im familialen Kontext. Auswertungsmethodisch lehnen sich die AutorInnen an das „von Bohnsack (1993) für Gruppendiskussionen entwickelte Verfahren an und konzentrieren sich auf den Schritt der reflektierenden Interpretation“ (S. 77). Durch die Beschränkung auf Hauptschulabsolventen aus den westlichen Bundesländern sehen die Forscherinnen die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse als eingeschränkt an. Wesentliche Ergebnisse werden in sich an Phasen und Übergängen orientierenden Konzepten der „Jugend“ und der „Familie“ (als Kontrast und Ende von Jugend) formuliert. Ein weiteres Untersuchungsergebnis lässt sich mit Konzepten der Transformation einer in Abgrenzung zur Weiblichkeit formulierten Männlichkeit beschreiben.

Die anschließend vorgestellte Untersuchung von Tölke mit dem Titel „Die Bedeutung von Herkunftsfamilie, Berufsbiografie und Partnerschaften für den Übergang zur Ehe und Vaterschaft“ basiert auf der dritten Erhebung des Familiensurvey vom DJI München (2000). Für die statistische Analyse wurde eine Begrenzung auf Westdeutschland vorgenommen und auf separat erforderliche weitere Untersuchungen verwiesen. Die Ergebnisse der Analysen unter der Federführung von Tölke verweisen auf „...typische Kristallisationspunkte und Weichenstellungen im Leben von Männern, die auf eine Eheschließung und Vaterschaft einwirken und damit auch Teil des allgemeinen Wandels privater Lebensformen sind.“ (S. 116f) Tölke unterstreicht in ihrer Studie den

besonderen Zusammenhang von schwierigen biografischen Verläufen und dem Hinauszögern der Vaterschaft.

Kühn wendet sich im Folgenden mit seiner auf quantitativen und qualitativen Daten beruhenden Studie der Bedeutung der Familiengründung für die Biografiegestaltung junger Männer zu. Die Empirie entstammt der Längsschnittuntersuchung „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ des Bremer Sonderforschungsbereichs 186 und beruht schwerpunktmäßig auf Analysen aus dem qualitativen Panel. Die Analyse der problemzentrierten Interviews wurde, bei einer Samplegröße von $n=30$, in Anlehnung an die Grounded Theory von Strauss & Corbin (1990) vorgenommen. Trotz mehrheitlich hohem Kinderwunsch zeigen sich Planungsunsicherheiten und Planungsprobleme, die in dem Beitrag diskutiert werden. U. a. findet Kühn zwei markante Aspekte innerhalb beruflicher Strukturen, die sich für späte oder dauerhafte Kinderlosigkeit bei Männern mitverantwortlich zeigen. Dies ist zum einen die mangelnde Aussicht auf berufliche Etablierung bzw. Erfolg und auf der anderen Seite dagegen eine erfolgreiche Berufskarriere, die sich aber mit einer engagierten Vaterschaft nicht vereinbaren lässt.

Das individuelle Erleben früher Vaterschaft untersuchen Klindworth, Walter und Helfferich. Die Forschungsarbeit wurde ebenfalls im Rahmen der Studie „männer leben“ vom BZgA konzipiert, jedoch wurde(n) sowohl die west- als auch die ostdeutschen Region(en) einbezogen. Die AutorInnen gehen der Frage nach, wie Erstvaterschaft zustande kommt und subjektiv erlebt und bewertet wird. Ein weiterer Focus der Untersuchung richtet sich auf die Beurteilung des Zeitpunkts der Familiengründung. In ihrem Beitrag beschreiben sie zwei relevante Kategorien von Einflussfaktoren für einen biografisch frühen Übergang in die Vaterschaft. Zum einen handelt es sich um soziodemografische Bedingungen wie Bildungsstand, Kohortenzugehörigkeit oder Migrationshintergrund und zum anderen um individualbiografische Merkmale, die durch die Herkunftsfamilie mitgeprägt sind. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung von Klindworth, Walter und Helfferich liegt in Daten, die Schlussfolgerungen zu einem

unterschiedlichen Grad der Intendiertheit früher Erstvaterschaft zulassen.

Kurz stellt anschließend eine auf den Daten des Sozioökonomischen Panels (1984-2002) beruhende und unter Einbezug der Untersuchungen in West- und Ostdeutschland nach der Wende (1990) sowie der Gastarbeiter vorgenommenen Längsschnittanalyse vor. Ziel ihres Beitrages ist es, „...für Männer in West- und Ostdeutschland zu untersuchen, wie sich Bildung, Beruf und Arbeitsmarktunsicherheiten im Partnerschaftskontext auf den Übergang zur Vaterschaft auswirken.“ (S. 193). Der Focus der Wirkung der beruflichen Situation und etwaiger Arbeitsmarktunsicherheit liegt dabei sowohl bei den Männern als auch ihren Partnerinnen. Als Ergebnis präsentiert sie, dass bei Männern hohe berufliche Positionen und das Erreichen einer Vollzeitstelle die Familiengründung beschleunigen, sich hingegen Phasen von Arbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit und Ausbildungen eher negativ auf eine Familiengründung auswirken. Interessant erscheint insbesondere, dass sich diese Befunde weit mehr auf das Eingehen einer Partnerschaft denn auf den Übergang zum ersten Kind bei bestehender Partnerschaft beziehen.

Im Beitrag von *Stauder* geht es um die Verhandlungsprozesse von Partnern in Bezug auf Familiengründung, eheliche Arbeitsteilung und Ehestabilität. Diese werden in Relation zu den gewählten Partnerschaftskontexten gesetzt. Die quantitative Studie beruht auf den Daten der „Mannheimer Scheidungsstudie 1996“ und beschränkt sich in der Analyse auf die westlichen Bundesländer. Die Ergebnisse zeigen, dass Ehen mit traditioneller Arbeitsteilung und Kindern spätestens dann instabiler als egalitäre Ehen ohne Kinder sind, wenn die Kinder das Haus verlassen haben. Arbeitsteilung und Rollenmodelle erweisen sich somit als mit verantwortlich für einen unterschiedlichen Grad an Stabilität der zu Grunde liegenden Partnerschaften mit und ohne Kindern.

Andersson, Duvander und Hank analysieren aus paarbezogener Perspektive den Erwerbsstatus und die Familienentwicklung in Schweden. Als Grundlage dafür dienen Registerdaten aus einer Vollerhebung über alle Paare (auch unverheiratete)

mit einem Kind aus den Jahren 1981-1999. Die Empirie dient ihnen zur Schätzung ereignisanalytischer Modelle für die Geburt zweiter und dritter Kinder. Die AutorInnen arbeiten in zwei zentralen Befunden heraus, dass die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit mit Mutterschaft im System wohlfahrtsstaatlicher Familienförderung gegeben ist und sogar positiv miteinander korreliert und dass sich Einkommen und Erwerbstätigkeit von Mann und Frau weitgehend unabhängig voneinander auf das Fertilitätsverhalten schwedischer Paare auswirken.

Zum Abschluss der Publikation steigen *Kassner und Rüling* in den Diskurs über den Wandel der Geschlechterverhältnisse in Paarbeziehungen ein. Sie stellen die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu jungen Eltern vor, die sich Erwerbs- und Familienarbeit teilen. Im Zuge ihrer Analyse haben sie fünf unterschiedliche „Arrangements von Arbeit und Leben“ (S. 235) gefunden, von denen drei „strukturell egalitäre“ Arrangements ausführlicher dargestellt werden, das „ausbalancierte Arrangement“, das „erwerbszentrierte Arrangement“ und das „familienzentrierte Arrangement“. Ihre Untersuchung haben sie 2002 mit 25 Elternpaaren an verschiedenen Wohnorten in Hessen durchgeführt.

Das Buch ist mit seinen Beiträgen zur Familienforschung an WissenschaftlerInnen und Lehrende sowie Studierende der Sozial- und Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit gerichtet. Durch die übersichtliche Systematik, die von einführenden abstracts über Forschungsmethoden und -design sowie Analyse bis zur theoretischen Fundierung und Ergebnisdiskussion führt, wird die Forschungsarbeit nachvollziehbar und transparent. Die Publikation zeichnet sich damit durch eine gründliche wissenschaftliche Vorgehensweise der Forschenden aus und bietet reichhaltige Anhaltspunkte für eine Auseinandersetzung mit den Fragestellungen und für die Aneignung neuer Erkenntnisse.

Bei den vorgestellten Publikationen handelt es sich um unterschiedliche Qualitäten von Text(sort)en, die einen Vergleich nicht sinnvoll erscheinen lassen. Sie holen jedoch auf verschiedene Weise die mit der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung

eng gekoppelten Lebensrealitäten von Familien bzw. Perspektiven von Männern ans Licht. In den Ausführungen lässt sich erkennen, dass es dabei immer auch um die (Ausbalancierung von) Interessenlagen von einzelnen Familienmitgliedern und verschiedenen mit ihnen arbeitenden Professionen sowie von politischen und wirtschaftlichen Verantwortungsträgern geht. Die zuletzt rezensierte Publikation von Tölke sticht insbesondere durch die sachlich begründete wissenschaftliche Vorgehensweise und die Offenlegung der Forschungsperspektive heraus.

Johannes Twardella

Andreas Wernet: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich 2003, 181 S., ISBN 3-8100-4028-2. € 16,80

Was kennzeichnet den Beruf des Lehrers? Wie ist das pädagogische Handeln strukturell beschaffen? In letzter Zeit sind diese Fragen sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verstärkt mit Bezug auf die Professionalisierungstheorie diskutiert worden. Vor kurzem ist nun ein Beitrag zu dieser Diskussion erschienen, in dem vehement bestritten wird, dass der Beruf des Lehrers als eine Profession begriffen werden kann. Unter dem Titel „Pädagogische Permissivität“ hat Andreas Wernet (Institut für Pädagogik an der Universität Potsdam) eine Studie vorgelegt, in der – theoretisch begründet und empirisch veranschaulicht – die These vertreten wird, dass das professionalisierungstheoretische Modell „sich auf den Lehrerberuf nicht überzeugend anwenden“ (S. 167) lässt.

Seit Parsons wird in der Soziologie davon ausgegangen, dass die Professionen wesentlich durch den Widerspruch von Rollenförmigkeit bzw. Spezifität einerseits und Diffusität andererseits gekennzeichnet sind. Die Frage, ob der Lehrerberuf auch als Profession begriffen werden kann, wird – wenn auch mit Vorbehalt – von vielen bejaht, weil auch er durch diesen Widerspruch gekennzeichnet sei: Auf

der einen Seite verlaufe die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler rollenförmig, werde strukturiert durch die Lehrer- und die Schülerrolle bzw. durch die mit diesen Rollen verbundenen Erwartungen. Auf der anderen Seite würden sich in dieser Interaktion Lehrer und Schüler auch als ganze Personen begegnen, sei diese Interaktion also auch diffus. Die Schwierigkeit pädagogischen Handelns bestehe nun darin, beides – Diffusität und Rollenförmigkeit bzw. Spezifität – miteinander zu vermitteln. Von dieser Sicht setzt Wernet sich nun dezidiert ab: Der Lehrer habe sich konsequent auf rollenförmiges Handeln zu beschränken, genauer gesagt, er habe allein universalistische Leistungskriterien zu vertreten. Deren Strenge könne der Lehrer gelegentlich abmildern, er könne „Ausnahmen“ machen – das ist es, was Wernet mit „pädagogischer Permissivität“ meint –, aber diese Ausnahmen dürften nur vor dem Hintergrund geschehen, dass der Universalismus der Leistungskriterien die Regel bleibe.

Wernet beginnt im ersten Teil des 1. Kapitels mit einer Reihe von Beispielen, die veranschaulichen sollen, welches Problem Ausgangspunkt seiner Reflexionen ist: Es sind Beispiele für ein Handeln von Lehrern, das man schlicht als „übergreifend“ bezeichnen könnte, da die Distanz, die der Lehrer zu seinen Schülern wahren sollte, aufgegeben wird und die Schüler in ihrer Persönlichkeit verletzt werden. (So erwähnt Wernet etwa, dass ein Lehrer auf das Klingeln eines Handys im Unterricht mit der Frage an den dafür verantwortlichen Schüler reagiert habe: „Na, muss Daniel seine Pille nehmen?“ (S. 14)) Es folgt im zweiten Teil des 1. Kapitels eine theoretische Auseinandersetzung mit Ansätzen der pädagogischen Professionalisierungstheorie – vor allem in den Varianten von Werner Helsper und Ulrich Oevermann. Helsper, der die Handlungsprobleme des Lehrers aus den Widersprüchen der Modernisierung ableitet, wirft Wernet vor, nicht (genügend) auf die Logik des pädagogischen Handelns einzugehen, um auf diesem Wege dessen spezifische Probleme zu erfassen, sondern diese Probleme aus externen Faktoren abzuleiten. An Oevermann kritisiert Wernet, dass dieser zwei Konzepte miteinander verbindet – das

Konzept des Arbeitsbündnisses und das Konzept der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns –, die seiner Meinung nach letztlich nicht miteinander kompatibel sind. Die Lösungsvorschläge der beiden Autoren für die auf unterschiedliche Weise rekonstruierten Probleme – ein „Dosierungsmodell“ (S. 33) bei Helsper und das Vermittlungsmodell bei Oevermann – führen Wernet zufolge beide gleichermaßen in die Irre.

Im 2. Kapitel folgt sodann eine ausführliche theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Familie und Schule in der Auseinandersetzung mit der Theorie der pattern variables von Talcott Parsons. Auf diesem Wege – also auf dem Weg über eine abstrakte, theoretische Erörterung und nicht auf dem Weg über Generalisierungen, die aus empirischen Beobachtungen gezogen werden, – gelangt Wernet zu seinen grundlegenden theoretischen Bestimmungen. Danach vermittelt Schule nicht, wie es in der Debatte über die Professionalisierungstheorie zumeist lautet, zwischen der durch affektive Beziehungen gekennzeichneten, auf die ganze Person bezogenen Sphäre der Familie auf der einen und der Gesellschaft, in der rollenförmiges Handeln dominiert, auf der anderen Seite. Vielmehr kennzeichne die Schule, dass sie rollenförmiges Handeln und universalistische Leistungsprinzipien in gesteigerter Form verkörpere und zur Geltung bringe und damit auf das Leben in der Gesellschaft vorbereite.

Abschließend macht Wernet im 3. Kapitel an einem Beispiel, einer kurzen Interaktionssequenz, deutlich, was er mit der – in der Auseinandersetzung mit Parsons grundlagentheoretisch fundierten – „Pädagogik der Permissivität“ meint. D.h., er versucht, seine abstrakt gewonnenen Einsichten exemplarisch zu plausibilisieren, indem er anhand dieser Interaktionssequenz – die mit der Methode der objektiven Hermeneutik ausgewertet wird – die theoretischen Alternativen verdeutlicht und die von ihm bevorzugte Theorie veranschaulicht. Auf diese Ausführungen soll hier kurz eingegangen werden, da so m. E. deutlich gemacht werden kann, worin die Problematik des Ansatzes von Wernet besteht.

Wernet analysiert eine Interaktion zwischen einem Lehrer und einem Schüler, die damit beginnt, dass der Lehrer den Schüler darum bittet, seine Hausaufgabe vorzutragen. Wortwörtlich lautet diese Interaktion folgendermaßen: „1/L: Lies deine Hausaufgaben vor. 1/S: Ich habe sie nicht gemacht. 2/L: Darf ich fragen, warum nicht? 2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden“ (S. 143). Wie soll der Lehrer darauf reagieren? Wernet zufolge sollte der Lehrer „die Orientierung an der Rollenförmigkeit aufrecht (...) erhalten und dem Schüler nicht (...) diffus begegnen“ (S. 151). Der „Logik der Permissivität“ (S. 151) entspräche es etwa, wenn er antworten würde: „Trotzdem holst du die Hausaufgabe bitte nach“ (S. 151). Doch wenn es stimmt, dass der Schüler – wie Wernet selbst es nahelegt – mit seiner Äußerung zu erkennen gibt, dass er zur Kooperation mit dem Lehrer nicht mehr bereit ist, dass er also gewissermaßen das Arbeitsbündnis mit ihm aufgekündigt hat, dann hilft diese Reaktion nicht weiter, ist sie der Situation nicht angemessen. Der Lehrer steht dann vor der Aufgabe, den Schüler wieder dazu zu bewegen, sich auf die Kooperation mit ihm einzulassen. Er kann sich dabei auf den Standpunkt stellen, dass der Schüler schlicht zu dieser Kooperation verpflichtet ist und ihn etwa – unabhängig davon, ob das, was er zuvor getan hat (also das Stellen der Hausaufgabe), sinnvoll und die Bemerkung des Schülers berechtigt war oder nicht – für sein Versäumnis mit einer schlechten Note bestrafen. Die Folge wäre wahrscheinlich, dass sich die Unwilligkeit des Schülers zu kooperieren verhärtet. (Oder der Schüler unterwirft sich der Macht des Lehrers, da er realistisch einsieht, dass dieser über seine weitere schulische Entwicklung entscheidet.) Will der Lehrer dies verhindern, bleibt ihm nichts anderes übrig, als die mit seiner Entscheidung verbundene Begründungsverpflichtung zu übernehmen und dem Schüler darzulegen, welche (didaktischen) Gründe er für die gestellte Hausaufgabe hatte. Damit verhält der Lehrer sich permissiv, denn natürlich kann er nicht für jede Entscheidung eine didaktische Begründung geben, da sonst für die Sache, um die es primär gehen soll, den Unter-

richtsstoff, nicht genügend Zeit bleiben würde. Eine solche Begründung muss eine Ausnahme bleiben. Sie kann aber an dieser Stelle durchaus sinnvoll sein. Freilich ist sie in sich widersprüchlich: Auf der einen Seite geht der Lehrer auf den Schüler ein, auf sein (angeblich?) persönliches Problem, das er mit der Hausaufgabe hat. Auf der anderen Seite liefert der Lehrer Argumente, die von allen Anwesenden nachvollzogen werden können sollten (und setzt damit die Schüler als rational und letztlich kooperationsbereit voraus.) Auf diese Weise könnte – im Idealfall – die Kooperation mit dem Schüler wieder hergestellt werden.

Im weiteren Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion reproduziert sich das Kooperationsproblem. Zunächst erklärt der Lehrer: „3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben. Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen“ (S. 153). Worauf hin der Schüler antwortet: „3/S: Aber ich kann mit dem Zeugs in meinem Leben nie wieder was anfangen“ (S. 157). Der Schüler beharrt auf seiner Position – was nur konsequent ist, da er auf seinen Einwand keine Antwort erhalten hat. Dem Lehrer bleibt – auch das ist äußerst einleuchtend – nichts anderes übrig, als sich auf schulische Regeln zu berufen, die besagen, dass „diese Thematik nicht in den Unterricht passt“ (S. 160). Er übernimmt also nicht selbst die Begründungsverpflichtung für die von ihm gestellte Hausaufgabe, sondern beruft sich auf die Autorität der Institution Schule, die er verkörpert und der der Schüler sich zu unterwerfen hat. Wernet ist der Meinung – aus seiner Perspektive heraus gesehen ist auch dies nur konsequent –, diese Reaktion sei genau richtig: Die Schule und ihr Personal würden die Kooperationsbereitschaft der Schüler nicht herstellen können, sie würden sie vielmehr als gegeben voraussetzen müssen. Das von ihm präsentierte Beispiel führt aber mit aller wünschenswerten Deutlichkeit vor Augen, dass die Schule sich keineswegs darauf verlassen kann, dass eine solche Bereitschaft besteht und der Lehrer folglich in Situationen geraten kann, in denen er dergestalt praktisch gefordert ist, dass er das Arbeitsbündnis zwischen ihm und einem Schüler (oder auch mehreren Schülern) wieder „kitten“ muss.

Die von Wernet untersuchte Sequenz endet bezeichnenderweise mit dem Angebot des Lehrers, nach dem Unterricht mit dem Schüler über den Sinn der Hausaufgabe zu sprechen (und mit der Aufforderung, die Hausaufgabe nachzumachen): „Wenn du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst Du bitte nach“ (S. 161). Der Lehrer ist sich also mehr oder weniger darüber im Klaren, dass die Bezugnahme auf die Institution Schule nicht ausreicht, um die Kooperationsbereitschaft des Schülers wieder herbeizuführen. Und er weiß gewiss auch, dass die Thematisierung didaktischer Fragen im Unterricht keineswegs verboten ist. Er setzt jedoch implizit klare Prioritäten: Der Unterricht dient der Bearbeitung des Stoffes. Offensichtlich sieht er sich zu dieser gegenüber der Mehrheit der Klasse verpflichtet. Dass ein einzelner Schüler aus dem gemeinsamen Arbeitsbündnis heraustritt, nimmt er vorübergehend, d.h. für eine klar begrenzte Zeit, in Kauf. Er ist sich aber bewusst, dass auf Dauer gesehen auch der einzelne Schüler wieder in das pädagogische Arbeitsbündnis einbezogen werden muss – und bekundet seine Bereitschaft, dafür nach dem Unterricht Sorge zu tragen.

Natürlich ist es richtig, wenn Wernet darauf besteht, dem Lehrer habe unbeirrt an der Rollenformigkeit seines Handelns festzuhalten. Es wäre inadäquat, im Unterricht auf die persönlichen Motive des Schülers einzugehen, die hinter der Aufkündigung seiner Kooperationsbereitschaft stehen. (Sie könnten allenfalls in einem persönlichen Gespräch zwischen dem Lehrer und dem Schüler oder auch den Eltern sowie in einem Teamgespräch zwischen den in der Klasse unterrichtenden Lehrern thematisiert werden.) Dennoch macht das Beispiel deutlich, dass der Lehrer als Person, als „ganze Person“ mit dazu beitragen muss, das Arbeitsbündnis zwischen ihm und den Schülern zu stiften und aufrechtzuerhalten. (Er kann es freilich nicht allein – dies wäre eine Überforderung. Der schulische Rahmen hat insofern für ihn eine Entlastungsfunktion im Sinne Gehlens. Bei Wegfall der allgemeinen Schulpflicht wäre natürlich die Kooperationsbereitschaft der Schüler und auch die der Eltern wesentlich stärker gefordert.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie von Wernet nicht vollkommen überzeugt: Sie widerlegt letztlich nicht, dass in der Lehrer-Schüler-Interaktion die beiden Dimensionen von Rollenförmigkeit bzw. Spezifität und Diffusität enthalten sind. Die Studie kann aber als ein wichtiger Beitrag zu der Frage angesehen werden, was es bedeutet, dass diese beiden Dimensionen miteinander „vermittelt“ werden sollen. Denn sie macht deutlich, dass „Vermittlung“ nicht heißen kann, dass der Lehrer die Distanz zu den Schülern aufgibt. Zum schulischen Lernprozess gehört, dass die Schüler lernen, eine Rolle zu übernehmen – und das können sie freilich nur, wenn die Lehrer ihrerseits konsequent rollenförmig handeln. Daraus kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler beruhe nicht auf einem Arbeitsbündnis, das zwischen den Beteiligten als ganze Personen eingegangen wird. Vielmehr hat die Analyse der Interaktionssequenz in aller Deutlichkeit gezeigt, dass das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler von basaler Bedeutung für das pädagogische Handeln ist und der Lehrer – insbesondere in Krisensituationen – vor der Aufgabe steht, dieses (wieder) herzustellen, zu „kitten“ und zu bekräftigen. Das kann er nur, wenn er nicht allein rollenförmig handelt, sondern auch seine „ganze Person“ mit einbringt.

Eine andere Frage ist es, warum es Lehrern häufig so schwer fällt, die Distanz zu ihren Schülern zu wahren. Wernets These, dies sei ein „gesellschaftliches Syndrom“ (S. 170), das in der deutschen Tradition der Zivilisationskritik wurzelt, welche in der Lehrerschaft als Träger der „Kulturnation“ fortlebt, lässt auf weitere interessante Studien hoffen.

10. Bundesweiter Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung am 9. und 10. Februar 2007 in Magdeburg

Das Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) richtet am 9./10. Februar 2007 zum 10. Mal den Bundesweiten Workshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung aus. Der Workshop bietet insbesondere Nachwuchs-wissenschaftlerInnen (vor allem DoktorandInnen, HabilitandInnen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen) ein Forum, in dem sie unter fachlich kompetenter Anleitung durch erfahrene ForscherInnen an eigenem oder fremdem Datenmaterial aus aktuellen Projekten arbeiten können. Als mögliche „Text“-sorten kommen Interviews, Aktualtexte, Gruppendiskussionsaufzeichnungen, Tagebücher, Briefserien, ethnographische Protokolle aber auch Bilder, Fotos, Videosequenzen, Collagen, Broschüren etc. in Frage.

Da die Erfahrung zeigt, dass das Einüben von qualitativen Methoden an Beispielen aus der Forschungspraxis intensive Lernchancen bietet, findet die Arbeit beim Workshop in von erfahrenen WissenschaftlerInnen und ForscherInnen geleiteten Arbeitsgruppen statt und ist nach dem Vorbild von Forschungswerkstätten organisiert. In Abgrenzung zu reinen Methodenschulen werden methodologische und methodische Fragestellungen im Hinblick auf das spezifische Setting und die Ziele der jeweiligen Forschungsprojekte bearbeitet, so dass konkrete Methodenprobleme und Lösungswege sowie methodische Alternativen am realen Beispiel erörtern werden können. Auf diese Weise sollen Vor- und Nachteile etablierter Verfahren im Hinblick auf die eigenen Forschungsbedingungen sowie mögliche ‚Anwendungsprobleme‘ zur Sprache kommen und somit die Praxis qualitativer Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung diskutiert, methodisch reflektiert und weiter entfaltet werden.

Für die Teilnahme am Workshop ist eine Zugang zum Internet und eine persönliche Erreichbarkeit über Email unerlässlich, da sämtliche Informationen und auch der Austausch des Datenmaterials über die Website des ZBBS und über Email organisiert wird. Anmeldeschluss für TeilnehmerInnen, die *eigenes Material* vorstellen wollen, ist der **15. Oktober 2006**. Für alle anderen TeilnehmerInnen ist Anmeldeschluss der **17. Dezember 2006**. Weitere Informationen zu den geplanten 12 AG's und deren GruppenleiterInnen, Anmeldungsmodalitäten sowie Tagungsablauf und -ort finden Sie ebenfalls auf der Homepage:

www.zbbs.de

Für weitere Informationen können Sie mich gerne kontaktieren:
Dr. Walter Bauer, Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, Tel.: 0162-2766759, Fax: 0391-6716502, E-Mail: ZBBS@gsew.uni-magdeburg.de
Bitte informieren Sie auch interessierte KollegInnen.

Autorinnen und Autoren:

Behse-Bartels, Grit, Dipl.-Sozialpädagogin

Vertretungsprofessur für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden und laufende Promotion. Arbeitsschwerpunkte: Gesundheits- und Entwicklungsförderung von Kindern und deren Familien, Elementarpädagogik, interdisziplinäre Kooperation (Kinderklinik), primäre Sucht- und Konfliktprävention im Sekundarbereich und Gymnasium; Anschrift: Arndtstr.23, 39108 Magdeburg, Email: Grit.Behse-Bartels@gmx.de

Bohler, Karl Friedrich, PD Dr.

Wissenschaftlicher Angestellter am Sonderforschungsbereich 580 „Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch. Diskontinuität, Tradition, Strukturbildung“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Privatdozent am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. Arbeitsschwerpunkte: Sozialer Wandel und regionale Milieus, Familiensoziologie, Professionssoziologie. Anschrift: Friedrich-Schiller-Universität Jena, SFB 580, Carl-Zeiß-Straße 2, 07743 Jena

Busse, Susann, Dipl.-Päd.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Zentrum für Schulforschung (ZSL). Arbeitsschwerpunkte: Hermeneutisch-rekonstruktive Jugend- und Bildungsforschung, Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Anschrift: Zentrum für Schulforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle

Dietsch, Konstanze, Dipl.-Päd.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Erforschung kindlicher Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Anschrift: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, FB 1 – Bildungswissenschaften, Institut für Grundschulpädagogik, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz, EMail: dietsch@uni-koblenz.de

Eber, Florian; Mangold, Katharina; Nord, Karin; Rein, Angela; Schöne, Mandy und Zipperle, Mirjana sind bzw. waren (zur Zeit der Durchführung der Forschungswerkstatt) in der Abschlussphase des Diplomstudiums Pädagogik (Studienrichtung Sozialpädagogik) am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

Helsper, Werner, Prof. Dr.

Professor für Schulforschung und Allgemeine Didaktik und Geschäftsführender Direktor des Zentrums für Schulforschung (ZSL). Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Jugendforschung, Schul- und Professionstheorie, qualitative, rekonstruktive Methoden. Anschrift: Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle

Hildenbrand, Bruno, Prof. Dr.

Professor für Sozialisierungstheorie und Mikrosoziologie am Institut für Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisierungstheo-

rie, Professionalisierungstheorie, Psychiatrische Soziologie als Klinische Soziologie, Qualitative Forschungsverfahren, Familientherapie. Anschrift: Institut für Soziologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Carl-Zeiß-Str. 2, 07737 Jena, EMail: Bruno.Hildenbrand@uni-jena.de

Hoff, Walburga, Dr. disc. pol.

Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät III - Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Geschichte der Sozialen Arbeit, Qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, Theorie und Forschung professionellen Handelns in Feldern der Sozialen Arbeit und der Schule. Anschrift: Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Universität Halle, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle, EMail: walburga.hoff@paedagogik.uni-halle.de

Hummrich, Merle, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Migrationsforschung, Qualitative Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Anschrift: Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle

Karila, Kirsti, PhD

Lecturer at the University of Tampere, Finland. Her research projects have been focused on the expertise and leadership in early childhood education; the partnership between parents and professionals in early childhood education and the pedagogical formation of early childhood education. Adress: Kirsti Karila, Unit of Early Childhood Education, 33014 University of Tampere, Finland, Work Phone (358 3) 215 7816, EMail kirsti.karila@uta.fi

Kramer, Rolf-Torsten, Dr.

Wissenschaftlicher Assistent/Zentrum für Schulforschung (ZSL). Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule, Schulkarriere und Schülerbiographie. Anschrift: Zentrum für Schulforschung, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle

Peter, Claudia, Dr. phil.

Wissenschaftliche Assistentin an der Fakultät für Gesundheitswissenschaft, AG 6 – Pflegewissenschaft/Versorgungsforschung, Universität Bielefeld; Soziologin und Ernährungswissenschaftlerin. Arbeitsschwerpunkte: Krankenhausforschung, Professionelles Handeln, qualitative Methoden, soziale Konstruktion von Gesundheit und Krankheit. Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften, AG 6 Versorgungsforschung/Pflegewissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld, EMail: claudia.peter@uni-bielefeld.de

Rabe-Kleberg, Ursula, Prof. Dr.

Professorin für Erziehungswissenschaft und Soziologie der Bildung und Erziehung am Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Bildung und Erziehung, Berufs- und Professionssoziologie, Kindheitsforschung insbes. Institutionelle Kleinkinderziehung, Anschrift: Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik Franckeplatz 1, Haus 4, 06110 Halle/Saale, EMail: ursula.rabe-kleberg@paedagogik.uni-halle.de

Schneider, Sabine, Dr. rer. soc.

Wissenschaftliche Angestellte am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, Abteilung Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Beratung und Hilfe, Sozialpädagogisches Handeln, Theorie-Praxis-Verhältnis, Qualitative Sozialforschung. Anschrift: Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen, EMail: sabine.schneider@uni-tuebingen.de

Twardella, Johannes Dr.

Lehrbeauftragter an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/M. und Lehrer an der Freiherr-vom-Stein-Schule, Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungstheorie, Bildungssoziologie und interkulturelle Bildung sowie Religionssoziologie; Anschrift: Anton-Burger-Weg 84, 60599 Frankfurt am Main, EMail: jtwardella@yahoo.de