



Fallanalysen zur methodischen  
Gestaltung pädagogischer  
Arbeitsbündnisse

Axel Föller-Mancini

Rudolf Steiner University College, Norway  
International Master Degree Programme  
Master Thesis 2007

## Summary

In Germany today, hospital schools form an integral part of any larger hospital. Their aim is to provide patients of school age with a level of teaching that enables them to keep up with whatever subjects they are missing during what may be months of absence from their regular schools. This formal task aside, experience shows that many children attending hospital schools during their stay already have a history of educational problems, requiring comprehensive support in order to achieve later reintegration. In particular, patients/students on children's and juvenile psychiatric wards frequently require much more than normal lessons in their subjects. In some difficult cases, physicians, psychologists and carers working on such wards have to develop strategies for crisis resolution which include a restructuring of the relevant patients'/students' schooling requirements. Thus, hospital schools not only face an *educational* challenge but also can only work effectively if they take *therapeutic* objectives into consideration, too.

The objective of this study is the systematic clarification of such targeted cooperation which, in the working context of the Ita-Wegman-Schule (hospital school at the Herdecke Gemeinschaftskrankenhaus clinic in Germany), contributes to crisis resolution in students with severe learning impairments. My experiences led me to the working hypothesis that simply adding 'educational' and 'social-pedagogical' competence and possibly the knowledge of 'clinical pictures' to the classic approach of teaching is not enough. Rather, and depending on a given pedagogical-therapeutic situation, it must be extended or replaced by a different *attitude* on the part of the teacher.

It is this issue which focuses the professional attitudes at the hospital school and generated the concept for this study. Two exemplary case analyses were used to find the requirements for the relevant pedagogical working bond based on the established structure of the social, personal, school and family situation of a student.

First of all, the results stress the methodological significance of case reconstructions. As these aim for accuracy with regard to the interpretive work, or rather the planning of the subsequent interventions, they reemphasize the awareness for the objectives of everyday educational work. Also, it becomes apparent that resolving crises with students demands

that the teacher adjust their attitudes, away from those habitually associated with their role. The study proves the effective use of so-called diffuse and specific aspects within the school's social relationships, provided the teacher can employ them in a reflective manner. In addition, the handling of these aspects reveals their diagnostic and instrumental potential and, eventually, indications of the function and relevance of 'representative interpretations' and working bonds.

The paper is structured as follows: following the introduction (Chapter 1) and the formulation of the problem, the second chapter outlines the current educational situation in Germany and the increasing demands facing schools today. This is amplified by notes on theses based on the theories of professionalization regarding the teacher's actions, as held by sociologist and educational scientist Ulrich Oevermann. His grasp of the 'therapeutic dimension' of school work eventually led to his understanding of the desired outcome of systematic 'dialogical working bonds'. A glance at approaches to developmental education (Waldorf and Montessori education) shows that they consciously employ the therapeutic dimension as well as dialogical working bonds.

The third chapter describes the research methods applied for the case analyses and why they were chosen.

Chapters 4 and 5 describe the case studies which are subsequently (in Chapter 6) compared with regard to the paper's theme. The case comparison is designed to allow a schematic overview of the results. A brief discussion completes this section of the paper.

The bibliography, comprising only quoted publications (Chapter 7), is followed by an appendix (Chapter 8) containing the transcripts of interviews and discussions as well as a family genogram relating to Case Study 1.

## Vorwort

Als ich mich im Frühjahr 2005 nach Möglichkeiten für einen Masterstudiengang umschaute, der es mir erlauben würde, meine bisherige berufliche Arbeit als Waldorflehrer in einer Klinikschule mit einem wissenschaftlichen Ansatz beleuchten zu können, da war es dankenswerterweise der Hinweis von Dr. Jost Schieren von der Alanus Hochschule in Alfter, der mich auf den "nordischen Pfad" brachte. Er hatte zuvor die Initiatoren dieses neuen Studienprojekts kennengelernt. Nach kurzem Überlegen und einer ersten Kontaktnahme zum Rudolf Steiner University College in Oslo suchte ich die nötigen Dokumente zusammen und bewarb mich dort für den Studiengang *Educational Action Research*. Dies war der Startpunkt für zwei Jahre des Fragenstellens, Studierens und gemeinsamen Arbeitens in einer inspirierenden Lern- und Forschungsgemeinschaft.

Die vorliegende Master-Thesis versucht, aus dem unmittelbaren und aktuellen Arbeitsbereich der Klinikschule heraus, Bezüge zur heutigen, teilweise krisenhaften Erziehungswirklichkeit herzustellen. Es sollen Möglichkeiten erkundet werden, im weitesten Sinne des Wortes helfende Arbeitsbündnisse aufgrund systematischer Erkenntnisbemühungen einzurichten. Die Klinikschulen sind nach meiner Auffassung hervorragend dazu geeignet, die mit pädagogisch-therapeutischen Mitteln herbeigeführten Krisenbewältigungen mit Schülern zu untersuchen und wissenschaftlich auszuwerten. Die Stärke dieser Schulen ist darin zu sehen, dass sie in einem multiprofessionellen Netzwerk arbeiten und fast jede erdenkliche Perspektive einnehmen können, die "den Fall" zu beleuchten vermag. Hier liegt ein noch nicht ansatzweise ausgeschöpftes Potenzial für die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung bereit.

Zustande gekommen ist die Arbeit auf mehreren Feldern gleichzeitig (das kennzeichnet das nicht immer einfache Schicksal eines Praxisforschers) und mit der Unterstützung anderer Menschen. Hier ist an erster Stelle vor allem meinen beiden SchülerInnen und ihren Familien zu danken, denen meine Bewunderung sicher ist. Sie haben sich ungewöhnlich weit sich selbst gegenüber und einem fremden Menschen geöffnet und damit ein intimes Zwiegespräch ermöglicht. Ihre Geduld mit meinen Fragen, Tiefbohrungen und Terminwünschen war schier unerschöpflich.

Herrn Prof. Dr. Peter F. Matthiessen (Universität Witten-Herdecke) danke ich dafür, dass er mich für die Einzelfallforschung sensibilisiert hat und damit meine Gedanken in die Richtung dieses Studienprojekts lenkte. In seinem Forschungskolloquium am Lehrstuhl für Medizintheorie und Komplementärmedizin durfte ich wertvolle praktische Erfahrungen in der Handhabung der Untersuchungsmethoden machen.

Herrn Dr. Hermann Müller, dem Leiter des Kolloquiums, verdanke ich eine Fülle von Anregungen und Verbesserungsvorschlägen für die Interpretationen. Geduldig sah er jeweils dem Wust meiner Transkripte entgegen.

Mit David Brierley Dr. Aksel Hugo vom Rudolf Steiner University College ergaben sich viele wertvolle Gespräche über das Thema "Raum und Bewusstsein". Diese Anregungen flossen in meine Arbeit ein und befruchteten sie. Ihnen sei dafür herzlich gedankt (wie auch für die köstlichen Lachsalven bei den gemeinsamen Mahlzeiten in Fyresdal).

Ulrike Garrido hat mich durch ihre Begeisterung und die ermunternden Worte immer wieder in dem Glauben bestärkt, dass das Licht am Ende des Tunnels sicher erscheinen werde. Dafür sei ihr gedankt.

Für das tiefgehende Interesse an meinen Fragen und die uneingeschränkte Förderung bei der Verwirklichung der Thesis weiß ich mich meinem Mentor Dr. Aksel Hugo besonders verbunden. Er hat darüber hinaus keine Mühe gescheut, immer wieder neu die besten Arbeitsbedingungen für den Studienkurs zu schaffen.

Berufsbegleitendes Studieren ist mitunter entbehrungsreich. Jedwede Unterstützung - auch in materieller Hinsicht - kann da sehr wichtig werden. In großzügiger Weise haben die Zukunftsstiftung Soziales Leben in der GLS Treuhand e.V. / Bochum und die Studienfonds der GLS Treuhand e.V. / Bochum mein Projekt mit zwei Stipendien finanziell gefördert. Ihnen danke ich herzlich für das geschenkte Vertrauen.

*Axel Föller-Mancini*

*Witten-Herdecke, im Frühjahr 2007*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>10</b>
1.1	AUFGABENFELDER DER KLINIKSCHULE.....	11
1.2	KONKRETE ANFORDERUNGSPROFILE .....	12
1.3	FRAGESTELLUNG DER UNTERSUCHUNG.....	15
<b>2</b>	<b>DIMENSIONEN DES LEHRERHANDELNS.....</b>	<b>18</b>
2.1	VORBEMERKUNG.....	18
2.2	ANALYSEN NACH DEM PISA-SCHOCK.....	18
2.3	WAS IST PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT?.....	24
2.4	ZUR STRUKTURBESTIMMUNG DES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS NACH OEVERMANN.....	26
2.5	EIN MODELL PROFESSIONALISierter THERAPIE.....	29
2.5.1	<i>Die familiäre Triade.....</i>	29
2.5.2	<i>Beiträge aus der Bindungsforschung.....</i>	32
2.5.3	<i>Diffuse und spezifische Momente in der psychoanalytischen Therapie.....</i>	34
2.5.4	<i>Konstitutive Bedingungen professionalisierter Therapie.....</i>	38
2.6	ZUM KONZEPT EINES PÄDAGOGISCHEN ARBEITSBÜNDNISSES.....	39
2.6.1	<i>Die triadische Konzeption des pädagogischen Arbeitsbündnisses oder : Die .....</i>	43
2.6.2	<i>Gesetzliche Schulpflicht und freies Schulwesen.....</i>	44
2.6.3	<i>Therapeutische Dimension, Fallanalysen und Bedeutung der Eltern in der Waldorfpädagogik .....</i>	47
2.7	ZUSAMMENFASSUNG.....	53
<b>3</b>	<b>ANGEWANDTE METHODEN.....</b>	<b>56</b>
3.1	EINFÜHRENDER HINWEIS.....	56
3.2	FALLREKONSTRUKTION VS. FALLBESCHREIBUNG.....	56
3.3	OBJEKTIVE HERMENEUTIK.....	58
3.4	FAMILIENGESCHICHTLICHES GESPRÄCH UND GENOGRAMMANALYSE .....	69
3.4.1	<i>Das familiengeschichtliche Gespräch .....</i>	69
3.4.2	<i>Die Genogrammanalyse.....</i>	70
3.5	ELEMENTE DER GROUNDED THEORY .....	71
3.5.1	<i>Das Codierparadigma in der Anwendung.....</i>	72
3.6	THEORETICAL SAMPLING.....	73
3.7	ZUSAMMENFASSUNG: DER GANG DER UNTERSUCHUNG.....	74
<b>4</b>	<b>FALLSTUDIE I : ANDREJ SOLOMISCHIN.....</b>	<b>77</b>
4.1	DATEN AUS DER PATIENTENAKTE.....	77
4.1.1	<i>Sozialdaten .....</i>	77
4.1.2	<i>Medizinische Daten (Auszug).....</i>	77
4.1.3	<i>Die biografische Situation des Indexpatienten .....</i>	78
4.2	ART DER DATEN UND SITUATION DER DATENERHEBUNG.....	79
4.3	ZU DEN INTERVIEWS.....	79
4.4	GENERIERUNG WEITERER DATEN.....	80
4.5	VORLÄUFIGE KONTRASTIERUNGSKRITERIEN.....	80
4.6	DIE FUNKTION DER GENOGRAMMANALYSE .....	81
4.6.1	<i>Die Technik der Genogrammerstellung .....</i>	81
4.7	DIE ELTERNGENERATION DER MUTTER.....	82
4.8	DIE ELTERNGENERATION DES VATERS.....	85
4.9	ZUSAMMENFASSUNG: SOZIALISATORISCHE VORAUSSETZUNGEN DER ZEUGUNGSFAMILIE.....	87
4.10	DIE ELTERN VON ANDREJ.....	88
4.11	ZUSAMMENBRUCH DER SOWJETUNION, GEBURT DER KINDER UND NEUORIENTIERUNG.....	89
4.12	IN DEUTSCHLAND UND DER UKRAINE.....	91
4.13	KRISEN UND KONFLIKTKONSTELLATIONEN .....	92
4.13.1	<i>Zwischenergebnis der Genogrammanalyse: Der fragliche Lebensschauplatz .....</i>	95
4.13.2	<i>Fallstrukturhypothese.....</i>	96
4.14	INTERVIEWANALYSEN.....	96
4.15	INTERVIEW I, INTERPRETATION VON AUSGEWÄHLTEN AUSSCHNITTEN.....	97
4.15.1	<i>Kontrastives Erleben Kasachstan - Deutschland.....</i>	97
4.15.2	<i>Die Übersiedelung als familialer Akt.....</i>	98
4.15.3	<i>Isolation .....</i>	100

4.15.4	<i>Strukturelle Ambivalenz</i> .....	102
4.15.5	„ <i>Wer man ist</i> “.....	105
4.16	ZUSAMMENFASSUNG UND DIFFERENZIERTER FALLSTRUKTURHYPOTHESE.....	109
4.16.1.	<i>Schema der Ambivalenzsituation</i> .....	109
4.17	ORGANISATION DES STELLVERTRETENDEN PÄDAGOGISCHEN ARBEITSBÜNDNISSES.....	111
4.17.1	<i>Verlauf in der Klinikschule</i> .....	112
4.17.2	<i>Ergänzung der Sprachkompetenz - Feldbeobachtungen</i> .....	114
4.18	ZUM PASSUNGSVERHÄLTNIS VON STRUKTURHYPOTHESE UND PÄDAGOGISCHER KERNINTERVENTION .....	115
<b>5</b>	<b>FALLSTUDIE II: MARTINA SIGWART</b> .....	<b>117</b>
5.1	DATEN AUS DER PATIENTENAKTE.....	117
5.1.1	<i>Sozialdaten</i> .....	117
5.1.2	<i>Medizinische Daten (Auszug)</i> .....	117
5.1.3	<i>Die biografische Situation der Indexpatientin</i> .....	118
5.2	ART DER DATEN UND SITUATION DER DATENERHEBUNG.....	119
5.3	ZU DEN INTERVIEWS.....	120
5.4	ZU DEN PROTOKOLLIERTEN INTERAKTIONEN.....	120
5.5	GENERIERUNG WEITERER DATEN.....	121
5.6	VORLÄUFIGE KONTRASTIERUNGSKRITERIEN.....	121
5.7	INTERVIEW 1, INTERPRETATION VON AUSGEWÄHLTEN AUSSCHNITTEN.....	123
5.7.1	<i>Vorläufige Fallstrukturhypothese</i> .....	130
5.7.2	<i>Weitere Beispiele für Entdifferenzierung</i> .....	131
5.8	ANALYSE VON AUSSCHNITTEN DES INTERAKTIONSPROTOKOLLS.....	136
5.8.1	<i>Entdifferenzierung und Indifferentismus</i> .....	139
5.8.2	<i>Die partiell indifferente Haltung der Schule</i> .....	140
5.9	ZUSAMMENFASSUNG UND DIFFERENZIERTER FALLSTRUKTURHYPOTHESE.....	142
5.10	ORGANISATION DES STELLVERTRETENDEN PÄDAGOGISCHEN ARBEITSBÜNDNISSES.....	143
5.10.1	<i>Das bisherige Arbeitsbündnis</i> .....	143
5.10.2	<i>Grundelemente des neuen (stellvertretenden) Arbeitsbündnisses</i> .....	144
5.10.3	<i>Verlauf des Schulversuchs und weitere Entscheidungen</i> .....	146
5.11	ZUM PASSUNGSVERHÄLTNIS VON STRUKTURHYPOTHESE UND PÄDAGOGISCHER KERNINTERVENTION .....	147
5.11.1	<i>Die pädagogischen Interventionen in Martinas Rückblick</i> .....	149
<b>6</b>	<b>ABSCHLIEßENDER FALLVERGLEICH, ERGEBNISSE UND DISKUSSION</b> .....	<b>151</b>
6.1	DIE VIER WESENTLICHEN VERGLEICHASPEKTE: AUSGANGSLAGE ETC .....	151
6.1.1	<i>Die Ausgangslage</i> .....	153
6.1.2	<i>Die Problemverankerung</i> .....	154
6.1.3	<i>Das pädagogische Arbeitsbündnis</i> .....	155
6.1.4	<i>Interventionen</i> .....	157
6.2	ERGEBNISSE .....	159
6.3	DISKUSSION .....	160
<b>7</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>163</b>
<b>8</b>	<b>ANHANG</b> .....	<b>170</b>
8.1	FALLSTUDIE I.....	170
8.1.1	<i>Transkript des Lehrer-Schüler-Interviews</i> .....	170
8.1.2	<i>Transkript Interview 2 (Lehrer - Mutter des Schülers) und Genogramm</i> .....	178
8.2	FALLSTUDIE II.....	183
8.2.1	<i>Transkript des Lehrer-Schüler-Interviews</i> .....	183
8.2.2	<i>Transkript der Interaktion</i> .....	187
8.2.3	<i>Textdokument Schülerin Martina</i> .....	189

## 1 Einleitung

Die Ita Wegman Schule am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke ist als Klinikschule eine „Waldorfschule eigener Art“ und unterrichtet seit ihrer Genehmigung 1990 schulpflichtige Kinder und Jugendliche aller Jahrgänge und Schultypen. Bildung und Erziehung in dieser Schule haben das Ziel, „a) die therapeutischen Maßnahmen des Krankenhauses durch ein pädagogisches Angebot zu ergänzen, dem die Grundsätze der Waldorfpädagogik und -Heilpädagogik zugrunde liegen und b) dem Schüler den Anschluss an den Stand seiner Klasse so weit zu erhalten, wie dies im Rahmen der therapeutischen Ziele der Behandlung möglich ist. Entsprechend den Richtlinien der Schulen für Kranke in Nordrheinwestfalen geschieht dies durch eine individuell gestaltete Förderung in Absprache mit den Lehrern der Heimatschule, orientiert an den dort geltenden Lehrplänen.“<sup>1</sup>

Die Erfahrungen<sup>2</sup>, die sich bei der Umsetzung dieser Ziele ergeben haben, lassen deutlich eine gestaltende und vermittelnde Rolle hervortreten, die das Lehrerkollegium im Gesamtzusammenhang mit den Schülern, deren Eltern und den Lehrern der Herkunftsschulen zu haben scheint. Bei einer erheblichen Anzahl von Schülern treten neben den primären Behandlungsaufträgen, die von der Klinik bearbeitet werden, Schulprobleme auf, die in der biografischen Situation der Kinder und Jugendlichen oft nur als Nebenschauplatz begriffen werden, die in Wirklichkeit aber die gesunde Entwicklung von Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein generell negativ beeinflussen oder gar verunmöglichen. Die Chancen für eine verbesserte Entwicklung in diesen Bereichen scheinen umso höher zu sein, als die pädagogische Arbeit insgesamt Beziehung stiftend angelegt ist, zumal viele Schulprobleme direkt auf unterbrochene Kommunikationen zwischen den Akteuren hinweisen.

Zahlreiche positive Erfahrungen und Rückmeldungen der letzten Jahre, aber auch gescheiterte Versuche von Wiedereingliederungen in das Schulsystem lassen daher die Frage nach den bestmöglichen Bedingungen zur Nutzung des „Kompetenzfeldes Krankenhausschule“ entstehen. Der Fokus liegt dabei auf dem Kooperationsfeld, in das nicht nur der Schüler, sondern auch die Eltern und Lehrer der Herkunftsschulen einbezogen sind.

---

<sup>1</sup> aus: „Pädagogische Konzeption“ (Antrag zur Genehmigung, Herdecke, Januar 1989)

<sup>2</sup> Vgl. hierzu B. Beekmann (1998: 161ff.): „Krankenhausschule und schulische Re-Integration in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die Ita Wegman Schule im Gemeinschaftskrankenhaus“



## ***1.1 Aufgabenfelder der Klinikschule***

Als Reaktion auf einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel wird gegenwärtig der Schule ein Mit-Erziehungsauftrag erteilt. Die erheblich gestiegene Rate an Schulverweigerern und Abgängern ohne Abschluss weist u.a. darauf hin, dass Eltern die sich anbahnenden Konflikte nicht allein bewältigen können. Viele der genuin elterlichen Verantwortungsbereiche wie das Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen, Motivierung, Fürsorge und emotionale Bindung sind oftmals verwaist. Eltern scheinen nicht mehr in jedem Falle Garanten einer beziehungsicheren Führung innerhalb der Erziehung zu sein. Treten diese Probleme in den Regelschulen schon breit gestreut auf, so werden sie im Bereich der Schule für Kranke (mit ihrem hohen Prozentsatz an psychiatrischer Behandlungsbedürftigkeit) noch stärker fokussierbar; handelt es sich doch hier um jene Schülerinnen und Schüler (Patienten), deren Leidensdruck auf irgendeinem Gebiet zum Handeln veranlasste. Die Behandlungskonzepte der Kinder- und Jugendlichenabteilungen am Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke gehen insgesamt dabei von der Verantwortungsübernahme der Eltern bzw. im gegebenen Falle von der notwendigen Stärkung der elterlichen Verantwortlichkeit in Zusammenarbeit mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen aus. In diese Arbeit greift die Schule für Kranke in Abstimmung mit den Behandlern fortführend ein. Gemäß der Einsicht, dass „die Beziehung die unauflösbare, wenn auch unsichtbare Grundlage für jede pädagogische Aktivität ist“ [Neumann, U. (2001): 147] wird versucht, das Beziehungsgeflecht, in dem der Schüler steht, zu verstehen, zu stärken und ggf. auszuweiten.

Für die meisten Schüler/Patienten ist der längere Aufenthalt in einer Klinik überhaupt nur erträglich, wenn die große Sorge wegfällt: „Was ist, wenn ich wieder in meine Schule gehen muss, komme ich im Stoff mit, wie werde ich angenommen?“ Da dem Erfolg in der Schule ein hoher Stellenwert für eine stabile Entwicklung zukommt, lassen sich generell mindestens zwei Aufgaben mit der Klinikbeschulung umreißen: einmal die Herstellung der inneren Sicherheit, sofern sie an die Erledigung aller anfallenden schulischen Belange im engeren Sinne geknüpft ist (Leistungsstand, Fragen des Abschlusses und damit zusammenhängende Klassenarbeiten oder Prüfungen, Pflege des Kontaktes zur Herkunftsschule); zum andern wird für viele Schüler das Bearbeiten der schulischen Belange eine Kontaktnahme mit Beziehung und Kommunikation darstellen, die bislang ungewohnt war. In diesem Kontext steht oft nicht nur der neue Brückenschlag zur Herkunftsschule (oder ein Schulwechsel) an, sondern meist auch die

Verbesserung oder neuen Ingangsetzung der Kommunikation zu den Eltern. Das Aufbrechen des Raums der Sprachlosigkeit, der sich hier oft zeigt, kann schon relativ schnell einen Beitrag zur subjektiven Steigerung der Selbstwerts und damit zur Stabilisierung darstellen. Dass dies einer generellen Reifung der Persönlichkeit zuträglich ist, liegt auf der Hand. Die Erfahrung scheint jedenfalls die hohe Bedeutung von erfolgreichen Schritten auf diesem zweiten, allgemeineren Feld hinsichtlich einer generellen Stärkung der Persönlichkeit zu bestätigen.

## **1.2 Konkrete Anforderungsprofile**

Die angedeuteten Bereiche, in denen Schritte der Beziehungsgestaltung und Kommunikation vollzogen werden können, gliedern sich für die Klinikschule des weiteren in vier Felder mit konkreten Anforderungsprofilen auf (nach Klemm et al. 1998):

- a) Musisch-kreative Erziehung (Stärkung von Fähigkeiten, Gefühlen Ausdruck verleihen usw.)
- b) Unterricht am Schulstoff der Unterrichtsfächer (Anschluss an die Klasse halten, das Lernen lernen usw.)
- c) Krankheitsbezogene Bildung und Erziehung (Leben lernen mit der Erkrankung, mit Therapien, mit Endlichkeit usw.)
- d) Umfeldarbeit (soziale Re-Integration durch Kontaktpflege, Aufklärung, ggf. Einleitung eines Schul- oder Klassenwechsels usw.).

Das erste Feld wird am Gemeinschaftskrankenhaus teilweise „doppelt bearbeitet“: in der Ita Wegman Schule im Rahmen von unterrichtlichen Tätigkeiten, wie auch von kunsttherapeutischer Seite. Feld c wird in der Ita Wegman Schule nur fallweise bearbeitet; Routinen scheinen dafür kaum vorhanden zu sein; entsprechend wenig ist dieser Bereich reflektiert.<sup>3</sup> Von Interesse wäre aber, was Jugendliche und Eltern in diesem Bereich für Erwartungen haben; daraus könnten sich konkretere Aufgabenstellungen für die Zukunft ergeben. Die Kernkompetenzen verteilen sich in der Ita Wegman Schule zunächst einmal klar auf die Felder b und d. Insbesondere ist es

---

<sup>3</sup> Dies sieht in Kliniken mit einem hohen Anteil chronisch kranker Kinder und Jugendlichen anders aus. Zu diesem Themenkomplex liegen Ergebnisse aus Forschungsprojekten vor. Vgl. etwa: Ertle, C. (2004): Abschlussbericht über das Forschungsprojekt „Schüler im Klinikum 1994-2000“ und Ders. (2004): Forschungsprojekt „Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Schulen“. Handreichungen zum Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen. Tübingen: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen

die Wiedereingliederung, die nach Krankheitsphasen oder nach längeren Abwesenheiten vom regulären Schulbesuch als konkrete Aufgabe ergriffen werden muss. Unterbrechungen in der Schulkarriere finden sich heute immer öfter (vgl. dazu Kapitel 2), weshalb die Untersuchung der strukturellen Bedingungen reintegrativer Maßnahmen ein bedeutsames Thema gegenwärtiger Schulforschung ist.<sup>4</sup>

Doch was als unmittelbare Hilfe in akuter familiärer und schulischer Not gedacht ist, kann sich langfristig positiv auf die allgemeine Gesundheitssituation betroffener Schüler auswirken. Mit dem erfolgreichen Durchstehen echter Krisensituationen können eindruckliche Lernprozesse einhergehen, auf die in zukünftigen, schwierigen Lebenslagen zurückgegriffen werden kann. Die protektiven Effekte sind hier kaum zu unterschätzen, da Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Selbstreflexion, Auseinandersetzungsbereitschaft mit eigenen seelischen Mustern und Fremderwartungen, Verbindlichkeit und Kooperationswilligkeit wenigstens anfänglich zur Entwicklung gelangen. Die Schüler erleben hier oft nachhaltig, in welcher Weise ein ernstes Einlassen auf dieses Beziehungsfeld die eigene Grundbefindlichkeit (und zum Teil diejenige des sozialen Umfeldes) verändert. Der spätere Rückblick auf einen solchen Erfolg wird stets verbunden sein mit der Erinnerung an den Wert der diesbezüglichen Anstrengungen.<sup>5</sup>

Die Entfaltung protektiver, innerer Kräfte des Menschen ist ein Grundanliegen der *salutogenetisch orientierten Medizin*, deren Erkenntnisse auch für den Kinder- und Jugendbereich immer mehr Bedeutung erlangen. Thomas Marti (2006) hat diesen Zusammenhang folgendermaßen umrissen:

„Mit dem Begriff ‚Salutogenese‘ liegt ein von Aaron Antonovsky (1979, 1997) vollzogener Perspektivenwechsel im Bereich der Gesundheitsforschung vor. Der israelisch-amerikanische Medizinsoziologe entwickelte aufgrund empirischer Studien ein Konzept, das Gesundheit nicht als Abwesenheit von Krankheit versteht und dementsprechend nicht einseitig auf eine Bekämpfung *pathogenetischer* (= krankmachender) Faktoren abzielt, sondern und hauptsächlich nach den *salutogenetischen* (= gesundmachenden) Bedingungen im Leben des Menschen fragt. Die positiv gewendete Frage nach der Gesundheit und ihren Entstehungsbedingungen wirft auf praktisch alle

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu Krüger, D. / Romer, G. (2002): Schule in der Kinder und Jugendpsychiatrie: Eine Herausforderung an die Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter: [http://www.schule-und-psychiatrie.de/dateien/schule\\_kjp.htm](http://www.schule-und-psychiatrie.de/dateien/schule_kjp.htm) [Stand: 10.09. 2006]

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Schmitt, F. (1997): Interdisziplinäre Zusammenarbeit als Merkmal professioneller Handlungsfähigkeit von Lehrern in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 1 / 1997 (S. 447-450)

wesentlichen Fragen der Pädagogik, der Medizin, der Psychologie, der Soziologie usw. ein entscheidend neues Licht. Die Einleitung dieses Perspektivenwechsels ist das Hauptverdienst Antonovskys. Zentrale Bedeutung in der Salutogenese hat das sogenannte ‚Kohärenzgefühl‘ (Sense of coherence, SOC), d.h. die empfindungsgemäße Grundübereinstimmung eines Menschen mit seiner physischen, sozialen und kulturellen Umwelt. Das Kohärenzgefühl wird von Antonovsky gelegentlich als eine Grundhaltung der Welt gegenüber beschrieben und mit dem Ausdruck ‚Weltanschauung‘ belegt. Sie ist gemäß vielen empirischen Studien eine entscheidende Einflussgröße für den Gesundheitszustand eines Menschen und wirkt sich nicht nur psychisch, sondern auch leiblich aus.“ (Marti 2006: 62f.)

Aber auch die beiden anderen, von Antonovsky herausgearbeiteten gesundheitsschützenden und fördernden Aspekte lassen sich auf die Erfahrungswirklichkeit beziehen, die Schüler in gewandelter Zeit erleben: a) *das Gefühl von Verstehbarkeit* (sense of comprehensibility), das die Erwartung und Fähigkeit des Menschen beschreibt, „die Welt - auch noch die unbekannte - als geordnete, konsistente, strukturierte verstehen zu können, und nicht mit Fakten konfrontiert zu werden, die chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich sind“ (Marti, a.a.O.: 64).

b) *Das Gefühl von Handhabbarkeit und Bewältigbarkeit* (sense of manageability) beschreibt die „Überzeugung, eines Menschen, dass Schwierigkeiten prinzipiell überwindbar sind. Es ist das Vertrauen darauf, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen des Lebens zu begegnen“ (Marti, ebd.).

Wenn die gesellschaftliche Lage schon auf der Ebene der primären Erziehung Unsicherheiten oder gar die Erodierung dieser Basiskomponenten indiziert, dann werden sich auch im schulischen Leben kaum adäquate, salutogenetisch relevante Rahmenbedingungen schaffen lassen, da die Grundvoraussetzungen in vielen Fällen fraglich sind. Die Erkundung von Nachreifungsprozessen, welche die von Antonovsky ermittelten und gut belegten Komponenten gesunden Lebens in der Persönlichkeit des Schülers verankern könnten, scheint daher von außerordentlichem Interesse zu sein.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> In der medizinteoretischen Diskussion hat die Aufmerksamkeit für den Paradigmenwechsel von der pathogenetischen zur salutogenetischen Betrachtungsweise ebenfalls die Frage nach einem Methodenwechsel wachgerufen. Die Subjektperspektive scheint hier sowohl im diagnostischen Verfahren wie auch in der ärztlichen Therapie in den Blickpunkt zu rücken, was die Konsequenz hat, der quantitativen Verortung von Krankheitssymptomen eine qualitative Ermittlung von selbst zu aktivierenden Gesundheitsressourcen gegenüberzustellen. Vgl. hierzu Konitzer, M. (2005): *Narrative Based Medicine. Wiedereinführung des Subjekts in die Medizin?* und Matthiessen, P.F. (2007): *Salutogenese und hausärztliches Handeln*. Matthiessen hat in diesem Kontext die methodologischen Voraussetzungen einer subjektorientierten, salutogenetischen Einzelfallforschung thematisiert. Vgl. Ostermann, T. / Matthiessen, P.F. (2003), (Hg.): *Einzelfallforschung in der Medizin. Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen*. Medizinteoretisches Symposium.

### 1.3 Fragestellung der Untersuchung

Ausgehend von den praktischen Erfahrungen aus den oben skizzierten Aufgabenfeldern einer Klinikschule und eingedenk des theoretischen Bezugsrahmens sollten Möglichkeiten erkundet werden, die zu einer beschreibbaren Stärkung auf einem der oben genannten Kompetenzfelder führen. Dabei war die These leitend, dass Schüler nicht als isolierte Subjekte zur Schule gehen und dort einen Abschluss erlangen oder manchmal straucheln, sondern dass sie immer in einem komplexen Bezugsrahmen stehen, aus dessen Qualitätsmerkmalen ihre sozialisatorischen wie auch lernpraktischen Fortschritte oder Hemmnisse *auch* zu verstehen sind. Der Bezugsrahmen ist, weil er dynamisch auf Kooperationen angelegt ist, letztlich nichts anderes als ein *pädagogisches Arbeitsbündnis* (der Begriff wird in Kapitel 2 ausführlich abgeleitet). Im Arbeitsbündnis zwischen Schüler, Lehrern und Eltern lassen sich aus detaillierter Einzelfallperspektive in der Regel die zum Gelingen beitragenden wie auch die ein Scheitern begünstigenden Faktoren lokalisieren. Erst wenn die bestimmenden strukturellen Aspekte freigelegt sind, können pädagogische oder therapeutische Maßnahmen wirklich greifen und so z.B. Basiskompetenzen fördern, welche im biografischen Verlauf bisher unterzugehen drohten.

Die Arbeit in einer Klinikschule ist letztlich nur mit einer Erweiterung der habituellen Einstellung des Lehrers zu leisten. Dies wird umgesetzt, wenn sich z.B. schulische Probleme im engeren Sinne auf eine therapeutische Fragestellung beziehen lassen. Nur mit einer solchen inneren Einstellungsänderung des Lehrers können wahrscheinlich salutogenetische Rahmenbedingungen auch in der Regelschule Platz greifen. Da die Klinikschule *per definitionem* einen therapeutischen Mit-Auftrag hat, scheint sie wie prädestiniert dafür zu sein, Systematisierungen zu leisten, die von der Analyse pädagogischer Arbeitsbündnisse bis hin zur Neuorganisation solcher Kooperationen reichen. Erfahrungen und gewonnene Erkenntnisse lassen sich möglicherweise später auf den Bereich der erzieherischen und sozialisatorischen Grundbedingungen auch der Regelschule übertragen.

Folgende konkrete Ziele wurden mit der Untersuchung verfolgt: Anhand von zwei exemplarischen Fallstudien sollten die inneren Problematiken eines Schülers und einer Schülerin vor dem Hintergrund ihrer biografischen, familiären und / oder schulischen Entwicklung zur Darstellung gelangen. Gleichzeitig mit dieser individuellen Perspektive sollte das Kooperationsfeld (Schüler / Eltern / Schule) nach strukturellen

Aspekten durchleuchtet werden. Kernhypothesen aus diesen Bereichen mussten am Datenmaterial überprüfbar sein und letztlich Hinweise auf Ansatzpunkte für die Reorganisation des jeweiligen Arbeitsbündnisses liefern. Es zeigte sich dabei, dass der erste Fall stark von einer biografischen Fragestellung dominiert war; entsprechend konnte der schulspezifische Aspekt eher vernachlässigt werden. Die Untersuchung erarbeitete dort notwendigerweise eine genuin therapeutische Dimension heraus, so wie sie im Schulalltag vermutlich häufig begegnet, ohne dass dies bewusst wird. Der zweite Fall wurde nach dem methodischen Verfahren des *theoretical sampling* (vgl. Kap. 3.6) in der Weise ausgesucht, dass sich ein möglichst großer Kontrast zum ersten Fall bildet. Dementsprechend stand hier ein schulspezifisches Problem im Vordergrund, nämlich ein fast zweijähriger Schulabsentismus. Die Analyse bezog deshalb die Struktur des kompletten, bestehenden Arbeitsbündnisses mit ein, was nur möglich war über die Aufzeichnung einer entsprechenden Interaktion. Auch hier kam es im Zuge der Interpretation zu Strukturaussagen und praktischen Kerninterventionen, die *en detail* in ein Passungsverhältnis zueinander zu bringen waren.

Die Untersuchung der Fälle sollte darüber hinaus beschreibbar machen, wie genau die Anforderungen an die Haltung des Lehrers aussehen, wenn er die zeitlich begrenzte Stellvertreterschaft in einem Arbeitsbündnis übernimmt.<sup>7</sup> Hier kam es auf den prüfenden Umgang mit Beschreibungsdimensionen an, die aus einer theoretischen Vorbetrachtung stammten (Kapitel 2) und mit dem Begriffsgegensatz *diffuse vs. spezifische Haltung* in der Sozialbeziehung zu umreißen ist.

Der Forschungsansatz folgt nicht einem hypothesenprüfenden Verfahren, sondern verortet sich im Bereich qualitativer Empirie mit der Zielrichtung auf eine kumulative Hypothesengenerierung. Dass eine solche im gegebenen Rahmen nur ansatzweise zu erkennen ist, versteht sich von selbst. Die Fallrekonstruktionen bezogen sich auf von mir durchgeführte offene, nichtstandardisierte Interviews und auf Protokolle von Interaktionen. Zur methodischen Auswertung des Datenmaterials verweise ich auf das Kapitel 3.

---

<sup>7</sup> Bei dem Begriff „stellvertretendes pädagogisches Arbeitsbündnis“ handelt es sich um eine Anlehnung an den aus der Psychoanalyse tradierten und von Ulrich Oevermann weiter entwickelten Begriff der „stellvertretenden Krisenbewältigung“. Er scheint mir gerade im Klinikschulbereich angemessen zu sein, da tatsächlich Teile des Verantwortungsgefüges des bestehenden Arbeitsbündnisses zeitlich begrenzt und gewissermaßen probenhalber auf eine dem Arbeitsbündnis beitretende Person (Klinikschullehrer, Therapeut, Ärztin u.a.) übertragen werden. Zielperspektive kann es aber nur sein, die Stellvertreterschaft möglichst schnell wieder aufzugeben um die Entscheidungsmacht in die Hände des bestehenden oder zukünftigen Arbeitsbündnisses zu legen.

Bezüglich des alten, nie ganz verebbenden methodischen Streitgespräches über den Sinn von Einzelfallbetrachtungen, sei schließlich an das Wort Goethes erinnert:

*„Wer nicht gewahr werden kann, dass ein Fall oft Tausende wert ist, und sie alle in sich schließt, wer das nicht zu fassen und zu ehren imstande ist, was wir Urphänomene genannt haben, der wird weder sich, noch anderen jemals etwas zur Freude und zum Nutzen fördern können.“*

## **2 Dimensionen des Lehrerhandelns**

### **2.1 Vorbemerkung**

Um den spezifischen Aufgabenbereich der Klinikschule näher charakterisieren zu können, will ich einige der wichtigsten Diskussionspunkte zum Thema „Gegenwärtige Anforderungsprofile der Schulpädagogik“ skizzieren. Dabei gehe ich zunächst von aktuellen Analysen nach dem „PISA-Schock“ in Deutschland aus, mit dem Ziel, die vielfältigen Aufgaben aufscheinen zu lassen, die sich durch einen weiter gefassten Lern- und Erziehungsbegriff im Zusammenhang mit der Schule ergeben. Die Ausführungen sind als Blicklenkung auf ein Themengebiet zu verstehen, das professionstheoretische Bedeutung hat und in den Zusammenhang der grundsätzlichen Überlegungen Ulrich Oevermanns zur pädagogischen Professionalität gehört. Aus einer dreifachen strukturlogischen Bestimmung des Lehrerhandelns leitet der Soziologe Oevermann den Idealtypus des pädagogischen Arbeitsbündnisses ab - ein Konzept, das für das hier beschriebene Forschungsprojekt aufgrund seines nützlichen Diagnosepotenzials von Bedeutung ist. Eine kritische Reflexion zu einigen Folgeannahmen dieses methodischen Begriffes findet sich am Ende dieses Kapitels.

### **2.2 Analysen nach dem PISA-Schock**

In einer Reihe internationaler Vergleichsstudien, darunter auch der PISA-Untersuchung („Programme for International Student Assessment“) mit zahlreichen Subanalysen, wird dem deutschen Schulbildungssystem lediglich ein mittleres Güteniveau bescheinigt. Nach Einzelfächern und spezifischen Lernkompetenzen aufgesplittet ergibt sich regional innerhalb Deutschlands gar eine bisweilen negative Bilanz (insbesondere was die Beherrschung der deutschen Muttersprache, Textverständnis, aber auch mathematische Fähigkeiten angeht). Die daran anschließenden Diskussionen in Kreisen von Bildungsexperten beflügelten - auch unter Zuhilfenahme neu aufgelegter Forschungsprojekte - die Durchführung differenzierter Analysen zur gegenwärtigen Lage, den Anforderungsprofilen und Schwachstellen des Schulsystems. Nach einer offenkundig vorschnellen Reaktion, welche sich vornehmlich auf die Handelnden im Schulsystem kaprizierte, wechselte der Fokus; gegenwärtig stehen eher die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und die Frage nach einer strukturellen Anpassung des Systems Schule an die sozialen Vorbedingungen auf dem



Prüfstand. So sieht der Bildungsforscher Klaus Hurrelmann (2004) in der Tendenz einer hohen Individualisierung innerhalb der Gesellschaft die Vorbedingung für eine Abkoppelung der sozialen Anerkennung von traditionellen Parametern wie sozialer Herkunft, Geschlecht, Religion u.a. Was früher über Erfolg und Misserfolg auf dem Bildungsweg mitentschied, spielt heute so gut wie keine Rolle mehr. Grundsätzlich soll jeder in der Lage sein, jeden Bildungsabschluss zu erwerben, unabhängig von den genannten sozialen Herkünften. Diese Entwicklung führt allerdings zu der Konsequenz, dass „Kinder und Jugendliche heute die individuelle Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg ihrer schulischen Laufbahn ganz persönlich zu tragen“ haben (ebd.: 26). Im Zuge einer feststellbaren Bildungsexpansion, die sich im stetig wachsenden Zulauf zu höheren Bildungsabschlüssen manifestiert, nehme daher ein neuer sozialer Druck permanent zu. Unruhe und Nervosität, latenter Erwartungsdruck und Zukunftsangst angesichts knapp werdender Arbeitsplätze sind nach Hurrelmann die Ursachen für eine tiefgreifende Wandlung in der Gesundheitssituation heutiger Schüler. Gestützt auf Ergebnisse der Studie „Health Behaviour in School Children“ (HBSC) kommt er zu dem Schluss, dass vor allem das Umsichgreifen chronischer Erkrankungen bei Schülern Anlass zur Sorge bereitet. Darin spreche sich die unausgeglichene Balance zwischen inneren und äußeren Anforderungen aus bzw. eine „Disbalance zwischen den Systemen Körper, Psyche, sozialer Umwelt und physischer Umwelt“ (ebd.: 28). Für die Schule ergäben sich aus dieser Entwicklung Aufgaben der Krankheitsprävention und der Gesundheitsförderung, weil eben auch die Elternhäuser im Sog des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses stehen und nicht in jedem Falle mehr als Garanten für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit ihrer Kinder / der Schüler gesehen werden können. Zeitgemäße Schulprofile zeichnen sich deshalb, so Hurrelmann, durch den pädagogisch-praktischen Ansatz einer gesundheitsfördernden, sozialisatorisch relevanten Schulkultur aus.

Fast zeitgleich mit der ersten PISA-Erhebungsphase, die im Jahr 2000 stattfand, veröffentlichten Schmidt-Lachenmann et al. die Jugendgesundheitsstudie Stuttgart (2000). Diese Untersuchung erfolgte an 2000 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 16 Jahren. Von den befragten Teilnehmern der Studie gaben 51,4% an, häufig unter psychosomatischen Beschwerden zu leiden. Nach Angaben einer weiteren, bei über 500 Kindern und Jugendlichen (11 bis 18 Jahre) durchgeführten Untersuchung der Universitätsklinik Aachen zeigten über 15% der Probanden gar psychiatrische Auffälligkeiten (Ziegert et.al. 2002). Beide Studien konnten

übereinstimmend Aussagen über den mangelnden Kenntnisstand der Eltern bezüglich der Gesundheitsverfassung ihrer Kinder machen. Dies erhärtet die Vermutung einer teilweise stattfindenden sozialen Erodierung. Die elterliche Verantwortlichkeit scheint in einem gesellschaftlich relevanten Sinne brüchig geworden und diese negative Entwicklung fordert kompensatorische Leistungen im Bildungssektor heraus.

Die Situation lässt sich noch weiter verdeutlichen, wenn man Beurteilungen über bestehende erzieherische Leistungen und über zukünftige pädagogische Herausforderungen der Schule mitberücksichtigt, die aus dem Schulsystem heraus bereits expliziert werden. Damit entsteht eine Spiegelsituation: Die festgestellte gesundheitliche Problematik bundesdeutscher Schüler erklärt sich zu einem gewissen Teil selbst im Spiegel bisheriger schulpädagogischer Präferenzen. Die Studie, auf die ich hier Bezug nehme, wurde vom Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung durchgeführt und basiert auf einer für ganz Deutschland repräsentativen Umfrage unter Schülern und Lehrern der 8. Klassen aller Schultypen (vgl. Kanders 2000; vgl. auch Rolff 2004). Den Lehrern wurde die Frage gestellt: „Welchen Aufgaben soll an Ihrer Schule zukünftig mehr Bedeutung beigemessen werden?“ 17 Antworten deckten ein Spektrum von klassisch-schulischen Vermittlungsaufgaben im Wissensbereich bis zu sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten der allgemeinen Lebensbewältigung ab. Der „Vermittlung gesunder Lebensweisen“ wurde dabei lediglich Rang 13 zugewiesen und die „Förderung der Identitätsfindung“ platzierte sich gerade einmal um einen Rang besser. Dieses Ergebnis ist aber, wie Hans-Günter Rolff (ebd: 42) bemerkt, nicht etwa das Resultat einer bereits als zufriedenstellend bewerteten Gesundheitserziehung. Denn die Schüler beantworteten ebenfalls die Frage: „Wie gut werden die folgenden Aufgaben in der eigenen Schule bewältigt?“ Auch in diesem Fall erreichte die *Vermittlung gesunder Lebensweisen* nur den Platz 10 von 14 möglichen Rängen. Die Lehrer favorisierten in dieser Befragung noch deutlich Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Lernstrategien und die Vermittlung effektiver Arbeitstechniken. Allerdings sind sozial vermittelnde Fähigkeiten laut dieser Studie ebenfalls auf „dem Vormarsch“.

Die folgenden Diagramme repräsentieren die Ergebnisse der Studie des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung. In Abbildung 2 (*Schülersicht*) wurden die Prozentwerte für „sehr gut“ und „gut“ statistisch zusammengefasst.

Studie des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung:  
 [Ergebnisse der Befragungen]

<b>Aus Lehrersicht: Welchen Aufgaben soll an Ihrer Schule zukünftig mehr Bedeutung zugemessen werden?</b>	
<b>Items:</b>	<b>Zustimmung in Prozent:</b>
01 Förderung der Problemlösefähigkeit	70
02 Förderung von Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung	69
03 Vermittlung von effizienten Lernstrategien	69
04 Vermittlung von von eefektiven Arbeitstechniken	65
05 Förderung Bewältigung von Lebensproblemen	63
06 Vermittlung von Fähigkeiten zur Zusammenarbeit	61
07 Förderung von solidarischen Verhaltensweisen	59
08 Förderung von Kommunikationsfähigkeit	57
09 Förderung des Denkens in Zusammenhängen / Abstrahieren	57
10 Vermittlung von Methoden zur Informationsgewinnung	56
11 Befähigung im Umgang mit dem Computer	48
12 Föderung der Identitätsfindung	46
13 Vermittlung gesunder Lebensweise	44
14 Vermittlung von sprachlichen Grundfähigkeiten	44
15 Förderung zukünftiger unternehmerischer Tätigkeit	38
16 Vermittlung von mathematischen Grundkenntnissen	25
17 Vermittlung von Fachwissen	23

[Abb. 1 (Lehrersicht), nach Kandera 2000: 54]

<b>Aus Schülersicht: Wie gut werden die folgenden Aufgaben an der eigenen Schule bewältigt?</b>	
<b>Items:</b>	<b>Zustimmung in Prozent:</b>
01 Vermittlung von mathematischen Grundkenntnissen	69
02 Vermittlung von Fachwissen	64
03 Vermittlung von sprachlichen Grundfertigkeiten	55
04 Vermittlung von Fähigkeiten zur Zusammenarbeit	44
05 Förderung von Kommunikationsfähigkeit	40
06 Förderung des Denkens in Zusammenhängen / Abstrahieren	36
07 Förderung von solidarischen Verhaltensweisen	33
08 Förderung des Selbstbewusstseins	33
09 Förderung von Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung	31
10 Vermittlung gesunder Lebensweise	30
11 Förderung der Problemlösefähigkeit	29
12 Förderung zukünftiger unternehmerischer Tätigkeit	28
13 Befähigung im Umgang mit dem Computer	27
14 Förderung Bewältigung von Lebensproblemen	27

[Abb. 2 (Schülersicht), nach Kandera 2000: 56]

Sofern Probleme im sozialen und pädagogischen Arrangement der Schule aus Sicht der Jugendlichen nicht mehr lösbar erscheinen, heißt die Handlungsalternative immer öfter „Verweigerung der Teilnahme“ am schulischen Entwicklungsprozess. Die stetige Zunahme an Schulverweigerern ist statistisch gut belegbar. Sie ist eng korreliert mit der größer werdenden Zahl jener Abgänger, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen. Hier verzeichnete die Statistik des Bundesministeriums für Bildung und Forschung seit 1995 einen jährlichen Anstieg, der 1998 die Marke von 10% überschritt und inzwischen wieder leicht rückläufig ist (BMBF 2004: 46). Schwierigkeiten bereiten dabei immer noch die Analysen über Bedingungskontexte und Entstehungsursachen des insgesamt sehr variantenreichen Komplexes „Laufbahnabbruch bzw. Schulabsentismus“. Um diese Lücke zu schließen erhob die Studie *Alles Versager? Schulverweigerer im Urteil von Experten* (Schreiber-Kittl 2001) mit Hilfe eines quantitativ-qualitativen Methodenansatzes Daten, die das Ursachenfeld ausleuchten sollten. Im qualitativen Teil der Untersuchung arbeitete die Forschungsgruppe anhand von Experteninterviews übereinstimmende Merkmale des Phänomens heraus. Beobachtbar ist demnach vor allem eine Verlagerung des Altersprofils; passiv verweigernde Schüler findet man heute schon in Klasse 4 der Grundschule. Ab der 6. Klasse der Sekundarstufe I lassen sich dann sogenannte aktive Schulverweigerer finden, die sich bis in alle Jahrgangsstufen und Schultypen verfolgen lassen, wobei die niederen Bildungsgänge am meisten betroffen sind. Die Erhebung lässt den Schluss zu, dass unerkannte und nicht thematisierte Ängste in allen möglichen Schattierungen zu den Hauptmotiven des Absentismus zählen. Diese können im familiären Umkreis entstehen oder direkt im schulischen Zusammenhang lokalisierbar sein. Insbesondere fehle eine geschulte Aufmerksamkeit von Eltern und Lehrern für die ersten Anzeichen eines passiven Rückzugs. Wichtige Impulse für gegensteuernde Interventionen werden somit verpasst. Schulverweigerung kann in letzter Konsequenz das Verfehlen einer Ausbildungsqualifizierung bedeuten und wirkt sich dementsprechend gesamtbiografisch aus. Dabei scheint die Kategorie der subjektiven Selbstwirksamkeitserwartung zentral zu sein. Damit ist die individuelle Gewissheit gemeint, die eigene Lebenssituation steuern bzw. beeinflussen zu können. Dieser Faktor ist besonders gering ausgeprägt im Falle von Schülern mit Absentismus. Insgesamt schreibt Hurrelmann im Rahmen des WHO-Jugendgesundheitssurvey für Deutschland lediglich 20% der untersuchten Jugendlichen eine hohe generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung zu, was wiederum Schlussfolgerungen für eine angespannte seelisch-mentale Gesundheitslage zulasse (Hurrelmann et. al. 2003: 6).

Die gesundheitliche Lage von Schülern quer durch alle Schultypen hindurch ist nach Auffassung von Bildungsexperten schon für sich genommen bedenklich. Hinzu kommen die Ausstrahlungseffekte auf das gesamte System, einschließlich der darin handelnden Personen. Einerseits werden massive seelische und soziale Probleme von (in beträchtlicher Zahl auftretenden) einzelnen Schülern in den Sozialverband der Klassen zurückwirken und damit die Gruppenstabilität beeinflussen; andererseits ist zu erwarten, dass die Lehrer es heute immer schwerer haben, in dieser Gemengelage selbst gesund zu bleiben. Hier sind weitreichende Folgen für den pädagogischen Auftrag der Schulen, aber auch generell für das Gesundheitssystem zu befürchten. Inzwischen lassen sich solche Vermutungen durch Studien erhärten. Sie unterstreichen die Bedeutung bisher weitgehend vernachlässigter Aspekte des schulischen Lebens wie Salutogenese, soziales Klima oder den Aspekt der „Schule als Lern- und Entwicklungsraum“.

In einer weiteren Untersuchung, nämlich der *Freiburger Schulstudie zu Fragen der Gesundheit von Lehrern* wurden 400 Gymnasial-Lehrkräfte nach ihren gesundheitlichen Belastungsfaktoren befragt. 35% der Lehrer befinden sich danach in einer durch hohe Verausgabung, Erschöpfung und Resignation gekennzeichneten Situation, d.h. in einer Burnout-Konstellation. Stressbedingte Belastungssymptome, die in ihrer Schwere einer medizinisch relevanten gesundheitlichen Beeinträchtigung entsprechen, zeigten sich bei 20% der Probanden (Bauer 2004). Die Schlussfolgerung der Autoren lautet: „Der entscheidende Ansatz zur Verbesserung der Situation an den Schulen liegt nicht in neuen Leistungsstandards, sondern in Hilfestellungen, die zu einer Verbesserung der innerschulischen Beziehungsgestaltung führen.“ (ebd.: 1) Fragt man nach der Häufigkeitsverteilung von gesundheitlichen Problemen bei Lehrkräften, ergibt sich ein interessanter Hinweis auf den „Verarbeitungsmodus“ innerberuflicher Konflikte. Im Zuge einer Untersuchung des Instituts für Arbeitsmedizin der Universität Erlangen wurden die Diagnosen von mehr als 5000 Dienstunfähigkeitsbescheinigungen von Lehrern analysiert. 52% aller Hauptursachen bezogen sich auf den Bereich „Psyche/Verhalten“, der Rest der Erkrankungen verteilt sich auf somatische Erkrankungen, die zu einem nicht exakt abklärbaren Teil psychosomatischen Ursprungs sein könnten (Weber, Weltle & Lederer 2001).

### 2.3 Was ist pädagogische Professionalität?

Die oben skizzierte Lage, in der sich die soziale Wirklichkeit von Schule heute niederschlägt, berührt in nicht unerheblicher Weise wichtige gesellschaftliche Bereiche wie die *Ökonomie* (Ausgleich der negativen Folgen durch das Versorgungssystem), die *Medizin* (Wiederherstellung der Gesundheit, Vorkehrungen im Sinne der Salutogenese) oder auch die *Politik* (gesetzgeberische Initiativen, Planung neuer personeller wie auch organisatorischer Ausstattung von Schulen zum Zwecke der Strukturverbesserung). Aus diesen Bereichen wäre aber auf Dauer nur eine Symptombehandlung zu erwarten, wenn nicht grundsätzlich noch einmal die Frage nach den leitenden Werten und Rahmenbedingungen der Institution Schule aufgeworfen würde. Eine solche Diskussion wird gegenwärtig im Rahmen der Professionalisierungstheorie, die maßgeblich durch die Soziologie angestoßen wurde, geführt. Auf diesem Feld hat sich u.a. der Frankfurter Soziologe und Bildungsforscher Ulrich Oevermann engagiert. Wie oben angekündigt, zeichne ich die Umrisse seiner Analyse zur pädagogischen Professionalität nach, um von dort aus sein Konzept des (professionalisierten) pädagogischen Arbeitsbündnisses verfügbar zu machen.

In der Tradition der Soziologie unterscheidet man Berufe und berufliche Tätigkeiten von sogenannten „Professionen“. Diese unterliegen spezifischen Merkmalen, welche sich aus der Systematik des Modernisierungsprozesses und der Verwissenschaftlichung der Gesellschaften wie „von selbst“, d.h. unter ökonomiesoziologischen Bedingungen herausgebildet haben. Insofern besteht durchaus der Anspruch, die begriffliche Kategorie „Profession“ nicht von außen an eine Gruppe von Berufen herangetragen zu haben, sondern eben jene gesellschaftlich relevante Bildedynamik damit abzubilden. Die Kriterien, nach denen sich die Zuordnung einer beruflichen Tätigkeit zum Bereich der Professionen richten, lassen sich wie folgt auflisten (vgl. Stock 2006):

- Professionen sind gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Autonomie in der Ausbildung und Berufsausübung.
- Sie genießen ein relativ hohes Prestige und garantieren in der Regel ein hohes Einkommen.
- Sie sind auf die Verwirklichung zentraler gesellschaftlicher Werte professionsethisch verpflichtet (Werte wie Gesundheit, Rechtsdurchsetzung, Wahrheit, Erziehungserfolg etc.).
- Professionen treten nicht gewinnorientiert auf einem Markt auf.

Im Aktionszentrum von Professionen geht es nach diesem Verständnis primär um spezifische Problemlösungen, die ihrerseits von strukturellen Merkmalen durchzogen sind und somit bei aller Verschiedenheit typologisch fassbar sind:

„1. Die Erarbeitung der Problemlösung beinhaltet die Anwendung abstrakten und universellen Wissens. Aber: Das Wissen kann nicht routineförmig und in einem technischen Sinne angewendet werden, sondern im Rahmen der Deutung eines Falles. Ärzte, Juristen, Wissenschaftler, Lehrer sind keine Ingenieure, die – mehr oder weniger - auf dem Wege der Deduktion wissenschaftliches Wissen in praktikable und standardisierte Problemlösungen umsetzen.

2. Professionelle Problemlösungen sind nicht standardisierbar. Es gibt folglich keine allgemeinen Technologien der Problemlösung. Der Erfolg professionellen Handelns ist unsicher. Der Professionelle kann nicht planmäßig über einen Erfolg verfügen. Damit entzieht sich das professionelle Handeln der Berechenbarkeit. Und entsprechend ist die Bezahlung nicht an den Erfolg gebunden.“ (Stock 2006: 4)

Gemäß dieser begrifflichen Bestimmung zeichnen sich die Professionen durch Spannungsverhältnisse aus, die eine verlässliche Planbarkeit erschweren oder gar verunmöglichen. Insofern scheint die Instrumentalisierbarkeit von Expertenwissen, welches in professionellen Tätigkeiten zur Anwendung gelangt, Grenzen zu haben<sup>8</sup>. Da die hier aufgeführten Berufsgruppen: Ärzte, Juristen, Wissenschaftler, Lehrer (M. Stock zählt an anderer Stelle generell auch Therapeuten dazu; vgl. ebd.) Problemlösungen am / bzw. mit dem Menschen zu vollziehen haben, ist das individuelle Gepräge der Klientel quasi als Funktion von Problemlage *und* Problemlösung aufzufassen. Aufkommende Routine in diesem Bereich würde die Vermutung nahelegen, dass nach Maßgabe eines allgemeinen Schemas interveniert würde, anstatt die Besonderheit der Lage durchschaubar und fruchtbar zu machen. Andreas Wernet hat das hier Gemeinte für den juristischen Fall erläutert (vgl. Wernet 2006: 58). Der Rechtsfall stelle jenen Sachverhalt dar, der unter die Merkmale eines juristischen Tatbestands subsumiert werden kann, um ihn einer Rechtsentscheidung zuzuführen. Kein Fall gehe aber umstandslos in einer Allgemeinheit von Merkmalen auf, sondern zeige sich überwiegend als Ausdruck einer Besonderheit mit allgemeinen Zügen, die den

---

<sup>1</sup> Diese Grenzen auszuloten und offen zu verhandeln, ist aber gerade wieder ein Zeichen für vorliegende Professionalität: „Professionen sind dann Berufe eines besonderen Typs. Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufes bewusst kultivieren“ (vgl. Stichweh, a.a.O.: 51).

Ansatzpunkt für die Subsumtion bieten. Die Lösung des Falles ist daher eine Lösung für das Besondere im Allgemeinen. Entsprechend erfordert die Logik der Sache einen Habitus der Offenheit und „mimetisches Vermögen“ (R. Hörster / B. Müller 1996: 622ff.). In Bezug auf die Pädagogik wird von einigen Autoren besonders das Problem der Ungewissheit hervorgehoben. Diese tritt markant hervor, weil pädagogische Problemlösungen in der Regel zukunftsorientiert sind und die Entwicklung bzw. Individuierung ihrer Klientel im Auge haben müssen (Stichweh 1996: 63, aber auch Bauer 2000: 58). Was in der Zukunft passiert, ist trivialerweise nicht vorhersehbar; die bestimmenden externen und internen Faktoren einer Persönlichkeitsentwicklung entziehen sich der Antizipation. Insofern unterscheidet sich auch prinzipiell die Unbestimmtheit des Rechtsfalles, dessen Untersuchung vergangenheitsgerichtet ist, von derjenigen im pädagogischen Kontext. Vor diesem Hintergrund kann pädagogische „Professionalität als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden, die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen.“ (Rabe-Kleberg 1996: 295)

#### **2.4 Zur Strukturbestimmung des pädagogischen Handelns nach Oevermann**

Mit Blick auf die professionstheoretische Einordnung des Typs „Pädagogik“ sucht Oevermann nach Bestimmungsmerkmalen, die einerseits den Wesensbereich dieser Profession beschreiben und andererseits die Relation zu strukturverwandten Typen vermitteln können.

Der Begriff des pädagogischen Handelns kann nach Oevermann gewonnen werden insbesondere in Abhebung von der erzieherischen Praxis in Familie, Verwandtschaft und anderen nahen Gemeinschaften. Diese Differenzierung beruht auf der Anerkennung einer zusätzlichen Kompetenz, welche *außerhalb* der normalen Sozialisierung ansetzt und diese notwendig zu ergänzen hat. (Oevermann 1996: 142) Bezüglich einer solchen Hinzuziehung erzieherischer Kompetenz von außen gestehen Eltern und Bezugspersonen ihre Nicht-Zuständigkeit ein und delegieren pädagogische Prozesse an dafür ausgebildete Experten. Das hier entstehende Verhältnis begreift Oevermann als die strukturelle soziologische Basis aller Formen professionalisierter Pädagogik; in der Schulpädagogik scheint diese Notwendigkeit allerdings besonders deutlich hervorzutreten, was mit dem komplizierten Verhältnis von diversen Wissensgebieten zu



ihren unterschiedlichen didaktischen Zugängen zusammenhängt. „Nicht nur bedarf es dabei einer *expliziten theoretischen Begründung einer pädagogischen Handlungslehre* ähnlich dem Verhältnis von Naturwissenschaften und medizinischer Handlungslehre, sondern auch einer spezifischen, in sich *praktischen, kunstlehrehaft fixierbaren Vermittlung von theoretischer Begründung und fallspezifischer Anwendung des theoretischen Wissens in einer in sich autonomen Aktion.*“ (ebd., kursiv im Original)

Diese, die Familien- und sonstige Gemeinschaftserziehung ergänzende pädagogische Handlungslehre diene - darüber bestehe ein breiter Konsens - vornehmlich zwei Funktionen: der Wissensvermittlung „als Voraussetzung für die Reproduktion der Gesellschaft als ganzer“ (a.a.O.: 144) und einer je nach Gesellschaft variierenden Normenvermittlung. Die Kompetenzen für die Weitergabe gesellschaftlicher Werte und Normen bzw. für die Vermittlung ihrer Bedeutung liegen in der Regel in habitueller Form bei Lehrerinnen und Lehrern vor; werden sie nicht wenigstens teilweise auch bewusst *vorgelebt* und *eingeklagt*, scheitert ihre Übertragung unausweichlich. Um diesen Umstand zu verdeutlichen, kann das Verhältnis zwischen den beiden Strukturbereichen auch klassisch mit dem Begriffspaar *Ausbildung / Bildung* beschrieben werden. Spezifizierte Fähigkeiten und Kenntnisse braucht die Gesellschaft für die Sicherung ihrer Existenz; dazu bildet sie systematisch aus. Sie wird sich aber in den Antlitzen ihrer Bürger als Gesellschaft nur wiedererkennen, wenn die erworbenen Kompetenzen im *Sinne der Identität dieser Gesellschaft* zur Anwendung gelangen. In modernen Gesellschaften gehört die habituell veranlagte (vorgelebte) Individualisierung des Angeeigneten wie auch der Impetus gesellschaftlicher Neuschöpfungen durch die mündigen Bürger zum Begriff der Gesellschaft hinzu; sie läßt sich somit dem Bereich einer universalisierten Bildung zurechnen (a.a.O.: 145).

Die bisher skizzierten Merkmale schulpädagogischen Handelns sind im hier referierten Entwurf weitgehend deckungsgleich mit den oben genannten professionstheoretischen Kriterien. Mit anderen Worten: Oevermann sieht keinen Anlass, einen Bedarf für Professionalisierung anzumelden, solange sich die Erwartungen auf Problemlösungen in der Wissens- und Normenvermittlung beschränken. Auch Kritiker werden mit Verweis auf die akademische Ausbildung und das Fortbildungswesen für Lehrkräfte immerhin den öffentlichen Diskurs zur Kenntnis nehmen, welcher die Verbesserung in Lehre und Berufspraxis vorantreibt. Dennoch bezeichnet Oevermann das duale Gespann von Wissen und Normen als „den Normalfall“, der nur unter Ausblendung einer latent immer vorhandenen, quasi schlummernden Krise unangetastet bleibt. Sofern sich die

Pädagogik nicht einer ihr strukturell zuzuordnenden dritten Dimension zuwende, bestehe eben doch eine immense Professionalisierungsbedürftigkeit (a.a.O.: 145/146). Was ist damit gemeint? Der Autor rekurriert hier auf eine weitere - in seinen Augen strukturell geforderte - *therapeutische Dimension* der pädagogischen Praxis. Sie ergebe sich dadurch, dass die Wissens- und Normenvermittlung sich von Beginn an im Rahmen einer Interaktionspraxis zwischen Schülern und Lehrern vollziehe, wobei „das zu erziehende Kind in seiner Totalität als ganze Person erfasst“ wird (a.a.O.: 149), was folgenreich für die Konstitution der psychosozialen Gesundheit der Schüler sei. Die Schüler bilden in den Lebensjahren ihres Schulbesuchs den eigenen Autonomiebereich erst aus; dieses Entwicklungsfeld ist so störanfällig wie die Rollenidentität diffus, unfertig und labil ist. Es handelt sich demnach um bedeutsame entwicklungspsychologische Aspekte der Selbstwerdung, welche sich zu einem beträchtlichen Teil im Interaktionsfeld der Schule und in den entstehenden peer groups herausbilden. Wenn man der These folgt, dann kommt der Lehrer-Schüler-Beziehung eine größere Bedeutung zu, als gemeinhin angenommen. Es ist im schulischen Rahmen dann genau diese Beziehung, die entscheidet, ob solche Aspekte gefördert oder verhindert werden, welche der Entwicklung des Schülers als ganzer Person zuträglich sind. Oevermann betont, dass die in diesem Bereich anstehende Professionalisierung im Regelfall für den Lehrer nur bedeuten würde, eine „hoch entwickelte bewusste Beherrschung der widersprüchlichen Spannung von ‚spezifisch und diffus‘“<sup>9</sup> anzustreben. Auch beziehe sich die therapeutische Dimension im pädagogischen Handeln selten auf manifeste, sondern eher auf potentielle pathogene Entwicklungen während des Sozialisationsprozesses. „*Pädagogisches Handeln* ist also unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein *prophylaktisches Handeln* im Hinblick auf sein Potential der *Weichenstellung der Biografie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie.*“ (a.a.O.: 149, kursiv im Original)

Damit scheint angedeutet zu sein, dass die strukturellen Komponenten der Wissens- und Normenvermittlung bisher so stark im Vordergrund standen, dass der dritte Aspekt aus dem Blick geriet. Die Schüler, die irgendwo auf diesem Feld gestrandet sind, wurden - so Oevermann - an das Sonderschulwesen oder an die Heilpädagogik delegiert. Die

---

<sup>9</sup> Damit ist die spezifische und die diffuse Rollenbeziehung nach Talcott Parsons gemeint. Auf diese Begriffe und ihre Bedeutung für die therapeutische Dimension gehe ich im nächsten Abschnitt ein.

dritte Strukturkomponente der Pädagogik werde professionell auch nur dort umgesetzt. Sie fehle gegenwärtig noch als integraler Bestandteil im Regelschulwesen.

## **2.5 Ein Modell professionalisierter Therapie**

### *2.5.1 Die familiale Triade*

Ein Ausgangspunkt der klassischen Professionstheorie wird oft in dem Werk *The Social System* von Talcott Parsons (1964) gesehen. In diesem Buch behandelt der amerikanische Soziologe u.a. die Struktur der Arzt-Patient-Beziehung und leitet daraus wesentliche Merkmale für asymmetrische, berufliche Klientenrelationen ab. Auch die Lehrer-Schüler-Beziehung ist durch eine solche Asymmetrie gekennzeichnet. Die Veranschaulichung ist nicht schwer: Der Lehrer tritt als Experte für den Lern- und Entwicklungszuwachs seiner Schüler auf. Sofern der Unterricht und generell die soziale Beziehung in diesem Sinne professionell gestaltet ist, entsteht ein ganz natürliches Autoritätsverhältnis. Diese, durch Expertenhandeln verankerte Autorität des Lehrers braucht im Regelfall kaum ausdrücklich eingefordert zu werden; sie bringt als soziale Wirklichkeit eben diese strukturelle Asymmetrie zur Erscheinung - allerdings mit dem langfristigen Ziel, ihre Auflösung zu ermöglichen -.

Ähnlich wie in der von Parsons untersuchten Arzt-Patient-Beziehung enthält das Verhältnis des Pädagogen zu seinen Schülern nun beim näheren Hinsehen Momente, die als widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Beziehungen zu bezeichnen sind. Oevermann transferiert für sein Modell des pädagogischen Arbeitsbündnisses diese Parallele, auf die schon Parsons hinwies, in die Folie seiner „soziologischen Sozialisationstheorie“ (Oevermann 1996: 109f.). Das Spannungsverhältnis „widersprüchliche Einheit“ taucht aber grundlegend schon als intraindividuelles Entwicklungsmoment im Kontext der diffusen Sozialbeziehung auf. Ich referiere daher zunächst diesen Gedankengang, um dann dieselbe Kategorie als Erklärungsansatz für den Zusammenhang von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen, wie er im therapeutischen und pädagogischen Feld vorkommt, heranzuziehen.

Für den Fokus der grundlegenden Sozialisation markiert Oevermann erwartungsgemäß eine Vorrangstellung der familialen Wechselbeziehungen für alle Grundschritte der kindlichen Entwicklung. Er betrachtet die familiale („ödpale“) Triade aus dem Blickwinkel von drei verschiedenen Dyaden: der Mutter-Kind-Beziehung, der

Gattenbeziehung und der Vater-Kind-Beziehung. In diesen Konstellationen wirken Dynamiken, welche als Prototypen von diffusen Sozialbeziehungen zu gelten hätten (ebd.: 110). Sie stehen in deutlichem Kontrast zu jeder Art von spezifischen Sozialbeziehungen (z.B. weitere Verwandtschaft, Freundschafts- oder Kollegenbeziehungen). Während in den letzteren das Einbringen eines außergewöhnlichen Themas zu rechtfertigen sei, könne prinzipiell im Rahmen der familialen Dyaden kein Thema ausgeschlossen werden. Lediglich der Zeitpunkt eines zu verhandelnden Themas kann in Abhängigkeit von diversen Variablen diskutierbar sein. Die grundsätzliche Weigerung z.B. eines Ehepartners, über ein bestimmtes Thema zu sprechen, schädigt elementar die Dyade. Umgekehrt kann aber auch schon ein beschädigtes Verhältnis vorliegen und die Weigerung ist bereits Ausdruck dieser bestehenden Problematik.

Im Unterschied zu Parsons, der diffuse Beziehungen rollenförmig konzipierte, existieren für Oevermann ausdrücklich nur diffuse *Sozialbeziehungen*. „Diffusität und Rollenförmigkeit schließen sich strukturell gegenseitig aus. Die Kategorie der Rolle muss nämlich vor allem leisten, der Konkretion einer Beziehungspraxis ihr letztlich auf institutionalisierte Normen zurückgehendes Muster abzunehmen.“ (ebd.: 110) Während soziale oder berufliche Rollen von wechselnden Personen übernommen werden können, sind die Träger diffuser Sozialbeziehungen unersetzbar. Oevermann unterstreicht dies mit dem Hinweis, dass gerade an gescheiterten Gattenbeziehungen das Kippen von einer existenten diffusen Sozialbeziehung in deren Nichtexistenz zu beobachten sei; und dies bedeute die Reduktion auf eine Rollenbeziehung, wo vorher wesentlich mehr vorhanden war (der Ehepartner wird jetzt zum Ex-Ehemann und als solcher von außen in die gesetzlich definierte finanzielle Pflicht genommen). Solange allerdings diffuse Sozialbeziehungen fortauern, müssen sie sich permanent mit Widersprüchlichkeiten auseinandersetzen, die tief in ihnen verankert sind: „Für die ödipale Triade ergibt sich (...) zwingend und konstituierend, dass in ihr jedes Strukturelement, also jede beteiligte Person, (a) den Ausschließlichkeitsanspruch auf einen Partner der Dyade mit einem Dritten teilen muss, in sich eine Widersprüchlichkeit, (b) diese Teilung mit einem Dritten bei zwei verschiedenen Partnern sich gefallen lassen muss<sup>10</sup> und (c) sich selbst reziprok ebenfalls zwischen zwei Partnern teilen muss.“ (ebd.: 113) Was aus diesem *logisch* unlösbar scheinenden Konflikt resultiert, kennt die Psychoanalyse als

---

<sup>10</sup> Beispielhaft führt Hans-Josef Wagner dies so aus: „Das Kind muss die Mutter mit dem Vater teilen, der Vater die Mutter mit dem Kind, die Mutter das Kind mit dem Vater etc.“ (vgl. Wagner 2004: 66)

transformierende Kraft, welche die Ontogenese sozial erst ermöglicht (vgl. Erikson 1993: 142ff.) Sofern also primäre Sozialisation gelingt, kann im vorliegenden psychoanalytischen Deutungsrahmen davon ausgegangen werden, dass symbiotische und sich krisenhaft ablösende Tendenzen produktiv austarierbar sind. Aus diesem Prozess geht das Subjekt (Kind) letztlich als eine die eigene Autonomie sukzessiv generierende Persönlichkeit hervor.

Wichtig scheint mir hier eine nähere formale Kennzeichnung der Wechselbeziehung zwischen den Dyaden zu sein: Oevermann verweist dabei auf 4 Merkmale (ebd.: 113), die unverzichtbar die diffuse Sozialbeziehung quasi „von innen“ aufrechterhalten.

1.) Grundlegend sei zunächst eine Körperbasis; die diffuse Sozialbeziehung sei wesentlich durch den Bezug der Körper aufeinander bestimmt. 2.) Die Beziehungen werden generell als unkündbare Wechselbeziehungen begründet. Hier bedeute Trennung immer und rigoros ein Scheitern der Beziehung. 3.) Die Vertrauensbasis sei bedingungslos, d.h. die Beziehung verzichtet auf alle abstrakten und formalisierbaren Kriterien zu ihrer Herstellung oder Sicherung. Die Einführung eines solchen Kriteriums wäre bereits „eine Perversion dieser Beziehungen“ (ebd.) und - dies kann hinzugefügt werden - ein solcher Akt ließe z.B. erst gar nicht zu, dass dem Grundsatz von der prinzipiellen Thematisierbarkeit aller Lebens- und Sterbensaspekte entsprochen werden könnte. Der Schrankenlosigkeit des geschenkten Vertrauens entspricht die Entgrenzung von thematischen Bereichen, mit denen man sich im gegenseitigen Austausch beschäftigt. An dieser Stelle zeigt sich der funktionale Zusammenhang der konstitutiven Merkmale untereinander. 4.) Diffuse Sozialbeziehungen seien weitgehend bestimmt durch eine allgemeine, bedingungslose affektive Bindung.

Eine darüber hinaus geltende Rahmung betrifft das Verhältnis zur Sexualität. Jene beiden Dyaden, in die die Kinder einbezogen sind, können psychosozial nur Bestand haben unter dem Verdikt, dass sie für die Sexualität tabu sind (Inzesttabu). Für die Gattenbeziehung hingegen ist nach Oevermann die reziprok intendierte und funktionierende Sexualbeziehung konstitutiv.

Dieser knappe Überblick soll genügen, um wesentliche Bildmomente der diffusen Sozialbeziehung zu beleuchten. Oevermann bezieht sich einerseits auf die sozialisatorisch wirksame Grundgeste krisenhafter Ablöseprozesse im Rahmengenüge primärer Beziehungen (Psychoanalyse) und andererseits auf die Rollentheorie Talcott

Parsons. Diese erfährt allerdings, wie erwähnt, in der Rezeption Oevermanns eine entscheidende Änderung: indem Oevermann jedes Rollenverständnis aus dem Begriff der diffusen Beziehung tilgt, sucht er das Unterscheidungsvermögen für seelische Prozesse (Psychologie) und normative Gebilde (Soziologie) zu schärfen.

### 2.5.2 *Beiträge aus der Bindungsforschung*

Die Entwicklung des Menschen zur autonomen Persönlichkeit ist, darüber sind sich die meisten psychologischen Schulen einig, nur im Zuge der Überwindung krisenhafter Phasen möglich. Vor allem das Aushalten der angedeuteten widersprüchlichen Spannungen im primären Sozialgefüge, aber auch die notwendig erfolgenden Ablösungen (z.B. das Verlassen des geschützten familiären Bereiches zugunsten des Kindergarten- und Schulbesuches) kann als vorübergehender Verlust von Sicherheiten erlebt werden. In solchen Krisenmomenten sehen Psychiater Ausgangspunkte für sich entwickelnde Ängste. Die Bindungsforschung kann heute darstellen, wie bereits der mütterliche Umgang mit dem Kleinkind die Bahnung bestimmter Qualitäten wie Geborgenheit und Angst schafft. Die ganz normale Fremdenangst, welche ein wenige Monate altes Kind überkommen kann, wenn ein Fremder an es herantritt, ist im Erlebnisgrad entscheidend abhängig von der Art der Präsenz oder Abwesenheit der Mutter. „Wenn die Mutter den Raum verlässt und dem Fremden sozusagen die Möglichkeit gibt, mit dem Kind ganz allein zu sein, löst dies ungefähr ab dem achten Lebensmonat ein deutliches Furcht- oder Angstgefühl aus. Ist die Mutter hingegen in der Nähe oder sitzt das Kind gar noch auf ihrem Schoß und sie nimmt Kontakt auf mit dem Fremden, kommt es zu einem vorsichtigen Annähern, wobei Vorsichtigkeit immer die Tendenz hat, einen Schritt nach vorne und wieder zurückzugehen, eine Art Pendelbewegung zwischen der Neigung, etwas zu wagen, und sich wieder rückzuversichern.“ (Wildermuth 2006: 13) Die empirischen Befunde zeigen zwei maßgebliche Einflüsse für die Erlebnistendenz, welche sich im Kleinkind bei einer solchen Situation einstellt. Das Kind erlebt einerseits die Beziehungsqualität der Mutter auf es selbst und damit die unterschiedlichsten Grade von Schutz und Sicherheit oder auch von innerer Abwesenheit, Ambivalenz oder gar Unsicherheit. Andererseits nimmt das Kind deutlich den emotionalen Bezug der Mutter zum „Fremden“ und umgekehrt wahr. Beide Stimmungen können recht schnell das weitere Agieren des Kindes beeinflussen. Weil die dritte Person für einen Moment die Beziehungsqualität zwischen

Kind und Mutter verändert und das Ereignis in keiner Weise vom Kind mental verarbeitet werden kann - weder die Dauer, noch die Bedeutungshaftigkeit ist antizipierbar oder relativierbar - verbindet sich situativ mit der Fremdenangst das Moment der Trennungsangst. „Trennungsangst ist also als verborgenes Element in der Fremdenangst vorhanden.“ (Wildermuth, ebd.: 14) Die gelebte Struktur der familialen Triade entscheidet oftmals, ob aus dem verborgenen Element der Trennungsangst ein manifestes und an die Oberfläche des kindlichen Verhaltens tretendes Element wird oder ob sich der Raum der autonomen Selbstbildung auf der Basis der emotionalen Sicherheit allmählich bilden kann. Je öfter mit dem Eintritt einer bestimmten Person die Erfahrung verbunden ist, dass die Mutter nun geht, vielleicht für viele Stunden, etabliert sich das Gefühl eines Verlustes und die ursprüngliche Furcht vor einem zunächst nicht bekannten Menschen wandelt sich in die Angst vor der Trennung von der Mutter. Das völlig normale krisenhafte Moment der Ablösung des Kindes aus dem symbiotischen Mutterverhältnis beginnt in solchen Fällen zu einer Strukturkomponente der sich entwickelnden Persönlichkeit zu werden. Der Psychiater Matthias Wildermuth weist in diesem Zusammenhang auf die gerade in Scheidungsfamilien gängige Praxis des „Schichtdienstes am Kind“ (ebd.: 15) hin. Die terminierte Übergabe des Kindes an das andere Familienmitglied, oder - bei Alleinerziehenden - an die „Kinderfrau“ - dient dabei meist der Freistellung der abgebenden Person. Diese kann nun nach ihrem „Hütendienst“ anderen Aufgaben nachgehen. Im Sinne der im vorliegenden Kapitel diskutierten Sozialisationstheorie läßt sich hier durchaus von einer Brechung, in krassen Fällen von der Erodierung der diffusen Rollenbeziehung sprechen. Das Familienleben verändert sich im Zuge seiner neu eingerichteten, rollenförmigen Steuerung. Auch dem größer werdenden Kind kann, bedingt durch die sozialisatorische Qualität in der Triade, die Tendenz zu rollenförmigem Handeln aufgezwungen werden. Die Situation fordert von ihm dann vielleicht Botendienste der Art ab: „Sag deinem Vater, sag deiner Mutter...“ (Wildermuth, ebd.: 17)

Insgesamt geht die Bindungsforschung gegenwärtig davon aus, dass sich Bindungsqualitäten vom frühesten Kindesalter<sup>11</sup> an bis in das Erwachsenenleben

---

<sup>11</sup> Selbst diese Spanne scheint noch zu knapp bemessen. Neueste Erkenntnisse legen auch die Möglichkeit der Entstehung pränataler Bindungsstörungen nahe: „Die Ängste der Schwangeren, sich durch die bevorstehende Geburt von ihrem Kind lösen zu müssen, können den Abschluss der Schwangerschaft erschweren und Geburtskomplikationen beeinflussen. Es kann diskutiert werden, ob und in welcher Weise eine während der Schwangerschaft aktivierte Bindungsstörung auch die Entwicklung des Fötus an seine Mutter beeinträchtigt und in welcher Weise sich dies auf die prä- und postnatale Mutter-Kind-Beziehung auswirkt.“ (Brisch<sup>6</sup>2005: 116)

typologisch unterscheiden lassen. „Die Entstehung dieser unterschiedlichen Bindungstypen geht auf Unterschiede in der Qualität der elterlichen Interaktion bereits im ersten Lebensjahr zurück wie es in zahlreichen einzelnen empirischen Längsschnittstudien und in Metaanalysen nachgewiesen werden konnte. Bei besonders risikoreichen Eltern-Kind-Beziehungen wie Misshandlungen und traumatischen, unverarbeiteten Verlusten in der Familiengeschichte kommt es zu einem zeitweisen Zusammenbruch von Bindungsstrategien, bei Kindern zu einer desorganisierten Bindung, bei Erwachsenen zu einem unverarbeiteten Bindungsstatus.“ (Gogler-Tippelt 1999)

Die sozialgenetische Herausbildung des autonomen Subjekts ist auch nach diesen Erkenntnissen dauerhaft dem Risiko krisenhafter Verläufe unterworfen. Das Moment der Krise taucht sowohl in symbiotischer Varianz, wie auch in strukturauflösender Tendenz auf. Wenn nicht physiologische Gründe die Entwicklung gefährden, könnten sicherlich die meisten Krisensituationen des Kindes- und Jugendalters im bewussten, d.h. reflektierten Sozialisationsgeschehen gemeistert werden. Da, wo dies nicht gelingt, beginnt der Aufgabenbereich professioneller Therapie. Ulrich Oevermann sieht hier ein Schnittfeld beschädigter und gesunder Anteile der Persönlichkeit, mit denen dann professionell zugunsten der Wiederherstellung der leiblichen und psychosozialen Integrität gearbeitet werden muss. Da er sich bei dieser Sichtweise auf das Modell der psychoanalytischen Therapie stützt, muss eine Fokussierung auf den erwachsenen Menschen unterstellt werden.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Frage, inwieweit das als professionalisiert geltende Verhältnis zwischen Psychotherapeuten und ihren Patienten schon eine idealtypische und damit vielleicht modellhafte Lösung für die Widersprüchlichkeit diffus-spezifischer Sozialbeziehungen bereithält.

### *2.5.3 Diffuse und spezifische Momente in der psychoanalytischen Therapie*

Zunächst soll die „Eröffnung“, also die Entscheidung eines hilfesuchenden Menschen, sich in Therapie zu begeben, in den Blickpunkt rücken. Oevermann sieht in dieser Hinwendung des potenziellen Patienten zu einem Therapeuten die Aktualisierung seiner vorhandenen autonomen Anteile. Mit dem nach wie vor existenten autonomen Wesensbereich seiner Persönlichkeit anerkenne der Patient über den vorhandenen



Leidensdruck den beschädigten Teil als behandlungsbedürftig. Dies sei die Grundbedingung für den Eintritt in ein therapeutisches Arbeitsbündnis. Auf Therapeutenseite gilt das professionsethische Credo (nicht nur für Psychotherapeuten, sondern auch für Ärzte), nicht aktiv die eigenen therapeutischen Angebote zu bewerben, weil dies einem Eingriff in den autonomen Entscheidungsbereich des Hilfesuchenden gleichkäme. Würde ein Arzt / Psychotherapeut einem potenziellen Klienten die eigene Behandlungspraxis anempfehlen, gälte dies als Verstoß gegen den ethischen Grundsatz. Die weitgehende „Marktunsichtbarkeit“ von Therapeuten ist höchstens durch Empfehlungen Dritter, z.B. von Patienten, die gute Erfahrungen mit einer Praxis gemacht haben, aufhebbar. Der Beginn eines Arbeitsbündnisses zwischen einem Patienten und einem Therapeuten erfolgt mindestens auf Behandlerseite nicht durch einen Input qua Rolle, sondern bleibt *diffus* allein der Wahl der „beschädigten Lebenspraxis“ überlassen. Erst wenn es zu einem Behandlungsbündnis gekommen ist, treten rollenspezifische Aspekte wie Terminierung der Sitzungen, Erstattung der Leistungen über die Krankenkasse oder Honorare in den Vordergrund.

Ist der Therapiebeginn beidseitig markiert, dann gilt umgehend und streng der Geltungsbereich der von Freud so bezeichneten „Grundregel“: Die Patienten sind explizit aufgefordert, „alles mitzuteilen, was ihnen in ihren Assoziationen einfällt, ohne Rücksicht auf den allfällig anstößigen, beschämenden, peinlichen, scheinbar unwichtigen oder inadäquaten Inhalt“. (R. Battegay <sup>6</sup>1988: 246) Ebenso gehört die Ausschaltung begleitender Selbstkritik bezüglich der zu berichtenden Erlebnisse nach Freud zu der psychoanalytischen Grundregel dazu. Oevermann sieht hierin die strukturlogische Parallele zu der oben beschriebenen Sozialität in familiären Intimverhältnissen. Mit anderen Worten: „Die Grundregel läßt sich (...) professionalisierungstheoretisch übersetzen als Repräsentanz der Komponente der ‚diffusen Sozialbeziehung‘“ (Oevermann 1996: 116). Analytisch ist dies eine ergiebige Stelle, weil hier unmittelbar die Frage entsteht, was der Grundregel komplementär entspricht. Wie muss die Haltung auf Therapeutenseite aussehen, damit das Beziehungsgefüge im Sinne des Wiedergewinns von Patientenautonomie arbeitet? Die Frage läßt sich mit Hilfe eines Gedankenexperiments beantworten. Angenommen, der Therapeut würde auf die ungefilterten Assoziationsketten des Patienten durch Mitgefühl, Beruhigung, Trost oder auch Ablehnung reagieren; es ist leicht einzusehen, dass er sich damit in den Strudel einer symmetrischen Diffusität begäbe, welche die professionellen Grenzen niederreißen würde. Die habituelle Differenz im Umgang mit

dem Strom von Klientenassoziationen schafft den Unterschied, der zwischen einem helfenden Freund und einem professionellen Therapeuten besteht. Logisch fordert daher die psychoanalytische Grundregel, die ja dem Patienten zugedacht ist, ein spezifisch rollenbewusstes Verhalten auf der Seite des Therapeuten. Der Rollencharakter tritt markant gerade durch den Kontrast zum sozialen Alltagsgeschehen hervor, in dessen Vollzügen eine durchgehaltene Abstinenz vom emotionalen Mitschwingen problematisch wäre. Genau diese wird vom Therapeuten gefordert. Dabei soll die ausdrücklich zurückhaltende Partizipation des Analytikers durch dessen „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ (Battegay, a.a.O.: 247) gesichert sein. Nach Oevermann ist die Freud'sche „Abstinenzregel“ also das strukturelle Komplementärstück zur sogenannten Grundregel von der umfassenden Thematisierung aller inneren Belange des Patienten. Diffusität und spezifisches, instrumentelles Rollenbewusstsein verschränken sich, während der Patient von seinen Erlebnissen frei erzählt.

Auch die zweite Komplementarität im psychoanalytischen Prozess, nämlich die Beziehung von *Übertragung und Gegenübertragung* ist nach Oevermann (ebd.: 120) aufschlussreich für die Analyse der professionalisierten Sozialbeziehung. Für Battegay (<sup>6</sup>1988: 161f.) beruht der Übertragungsvorgang „einerseits auf dem Umstand, dass im menschlichen Unbewussten Geschehnisse, die zeitlich nichts miteinander zu tun haben, anachronistisch aneinandergesetzt werden. Neu an das Ich herantretende Wahrnehmungen werden so umgedeutet, dass sie alten, längst im Ich abgelagerten Eindrücken möglichst gleichkommen.“ Dieses Phänomen der Übertragung alter Gefühlseindrücke und Konflikte auf neue Situationen und neu entgegenkommende Personen gestatte es in der Psychoanalyse, im Verhältnis zwischen Therapeut und Patient alte, noch nicht verarbeitete Konflikte zu reaktivieren. Der Anachronismus erzeugt das pathologische Profil, denn der Begegnende ist ja nicht als solcher gemeint, sondern er fungiert nur zeitversetzt im Sinne einer Projektionsfläche. Je weiter der Patient in der Thematisierung seines Innern gelangt, desto wahrscheinlicher wird ein Übertragungsgeschehen in Gang gebracht. Oevermann schlägt dies der gesteigerten und auch gewollten Diffusität zu. Die damit provozierte Grenzüberschreitung müsse nun vom Therapeuten so genutzt werden, dass sie ihm zum Erkenntnisinstrument werde. In der Gegenübertragung realisiere der Therapeut die Wirkungen, welche die Übertragung des Patienten in ihm hervorrufen, ohne sie jedoch sofort abzuwehren oder auch auszuagieren. Möglich ist das nach gängiger Lehrmeinung aufgrund der eigenen

durchgearbeiteten Lebensgeschichte. Sofern also Gegenübertragungsgefühle entstehen, versucht der Therapeut deren Bedeutung in Bezug auf die zu analysierende Lebensgeschichte des Patienten zu nutzen. Er instrumentalisiert eigene Gefühle, Erinnerungen oder Assoziationen im Rahmen seiner spezifischen Rollenausübung, die er inne hat. Entsprechend verschränken sich nach Oevermann auch in diesem Bereich wieder diffuse und spezifische Momente der Interaktion. Beide Komplementärpaare: Grundregel und Abstinenzregel sowie Übertragung und Gegenübertragung rechnet Oevermann zur „Kernstruktur professionalisierten Handelns im Fokus von Therapie.“ (a.a.O.: 121)

Die referierten Strukturbeziehungen fasse ich wie folgt grafisch zusammen:

	Therapeut:	Patient:
Spezifische Beziehung:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstinenzregel</li> <li>• Kontrolle der Gegenübertragung</li> <li>• Beendigung / Bewertung der Therapie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zahlt für Leistungen</li> <li>• hält sich an Terminierungen</li> </ul>
Diffuse Beziehung:		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundregel</li> <li>• Übertragung</li> </ul>

Abb. 3 Strukturbeziehungen im Therapeut-Patientenverhältnis nach Ulrich Oevermann

Beendigung und Bewertung der Therapie obliegen in diesem Modell dem Therapeuten (das kann in anderen therapeutischen Schulen anders sein). Der Prozess ist deshalb insgesamt aus einer asymmetrischen Struktur gesteuert. Innerhalb des asymmetrischen Rahmens zielen allerdings alle Bemühungen beider Akteure auf die Wiederherstellung der Autonomie des Patienten und damit auf eine Symmetrie jenseits der bestehenbleibenden „Experten-Laien-Asymmetrie“. Diese ist quasi unauslöschlich, es sei denn der Patient läßt sich nach erfolgreicher Behandlung zu einem professionellen Therapeuten ausbilden.

Es stellt sich nun die Frage, wie die konstitutiven Bedingungen beschaffen sind, welche die Realisierung der widersprüchlichen Einheit diffuser und spezifischer Beziehungsmomente im konkreten therapeutischen Arbeitsbündnis ermöglichen. Denn wenn im pädagogischen Bereich eine grundsätzlich ähnliche, soziologisch fassbare Ausgangslage besteht und zugleich ein Nachholbedarf an Professionalisierung, dann kann die Untersuchung der konstitutiven Prinzipien für die Modellbildung bedeutsam

sein. Um Redundanzen zu vermeiden, führe ich die von Oevermann herausgearbeiteten Profile nur verkürzt an. Sie sollen bei der Besprechung des Entwurfs des pädagogischen Arbeitsbündnisses konkretisiert zur Sprache kommen.

#### 2.5.4 Konstitutive Bedingungen professionalisierter Therapie

Begrifflich lassen sich die Anforderungen, die das therapeutische Arbeitsbündnis an den Arzt oder Psychotherapeuten stellt, relativ eindeutig formulieren<sup>12</sup>. Das Herstellen einer widersprüchlichen Einheit von Beziehungsaspekten folgt offensichtlich nicht einem nur logisch fassbaren Verfahren, sondern bedarf der bewussten Herausbildung von Einstellungen und Haltungen. Es geht um Fähigkeiten, die sich professionell Tätige auf diesem Gebiet aneignen müssen, und zwar jenseits bloßer theoretischer Information. Oevermann (a.a.O.: 124) sieht bei tätigen Therapeuten in der Regel eine zweifach gelungene Professionalisierung. Einerseits haben diese über die akademische Ausbildung eine theoretisch geformte Vermittlung von Theorie und Praxis erhalten. Sie sind damit umfassend in den wissenschaftlichen Diskurs eingeübt und verfügen dementsprechend über die Fähigkeit, Praxisfälle unter Diagnosen und andere Kriterien subsumieren zu können. Darüber hinaus sind sie ein zweites Mal professionalisiert, nun aber in Bezug auf die Lösung der Probleme einer konkreten Praxis d.h im Bereich der „personalisierten Beziehung zum Klienten bzw. Patienten.“ (Oevermann, ebd.: 124) Die methodische Steigerung sei im Verfahren des Fallverstehens zu sehen, in dem so wichtige Instrumente wie die stellvertretende Deutung und interventionspraktische Ansätze geübt werden. Beide Momente spitzen die Situation des Handelns für den Therapeuten zu: Die stellvertretende Deutung von Lebenssituationen, Entscheidungsmomenten oder Krankheitssymptomen für den Klienten ist erforderlich, da dieser aus dem Grund der eingeschränkten Autonomie die Selbstinterpretation nicht zu leisten vermag. Weil sie aufschließenden und einstellungsändernden Charakter haben soll, muss die Deutung umsichtig und verantwortlich zur Anwendung gelangen. Sie ist damit rückgebunden an die Angemessenheit des konkreten Fallverstehens. Dass dies noch gravierender für die Begründung therapeutischer Interventionen gilt, da diese direkt lebenspraktisch wirksam werden, liegt auf der Hand.

---

<sup>12</sup> vgl. dazu auch das Kapitel „Zur Struktur professionellen Handelns am Beispiel des praktischen Arztes“ in der Dissertationsschrift *Suchttherapie und Supervision* von Hermann Müller (1995: 19-35) Müller betont im Anschluss an Oevermann, dass sich die ärztliche Professionsethik autonom ausgebildet habe (ebd.: 27). Dies kann für die professionellen Rahmenbedingungen schulpädagogischen Handelns nicht behauptet werden. Zur strukturellen Bedeutung der gesetzlichen Schulpflicht vgl. Abschnitt 2.6.2.

Aus einem anderen Blickwinkel erhält dieser Ansatz noch etwas mehr Kontur. So hat Andreas Wernet (2003) auf den Unterschied zwischen der wissenschaftlich allgemeinen Geltungsbasis hingewiesen, welche vollgültige Professionen mit ihrem Arsenal an Erkenntnissen besitzen und jener Ausrichtung, die mit dem Begriff „Anwendung“ zu bezeichnen ist. Dabei sei festzuhalten, dass die Anwendung von Wissen selbst keine wissenschaftliche Operation sei (ebd.: 22), weder im sogenannten Expertenmodell, in welchem technisch mehr oder weniger starre Prozeduren erforderlich seien und schon gar nicht im Modell der Professionen, das mit lebendigen Klienten zu rechnen habe. Dort, wo eine wissenschaftliche Geltungsbasis eine direkte Berührung mit Klienten habe, sei nicht die *Subsumtion* des „Falles“ unter Kategorien, sondern die *Vermittlung* von Wissensallgemeinem und Besonderem der Persönlichkeit gefragt. Wernet schreibt: „Dieser professionellen Vermittlungsnotwendigkeit hat Oevermann mit dem Modell der Dialektik von *Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung* [kursiv orig.] Rechnung getragen. Die wissenschaftliche Wissensbasis wird hier nicht als Anleitung einer professionellen Berufspraxis konzipiert, sondern als gesteigerte Begründungsverpflichtung gerade der nichtstandardisierten professionellen Praxis.“ (Wernet, ebd.: 22) Noch einmal anders gewendet: Die in vorliegender Arbeit in Abschnitt 2.3 formulierten Unwägbarkeiten z.B. im pädagogischen Handeln würden sich in der zugespitzten begrifflichen Form von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung systematisch beherrschen lassen, sofern beide Optionen im geübten Fallverstehen immer wieder in den Fokus gelangen. Im Rahmen dieser zweiten stattfindenden Professionalisierung ginge es dann primär um die methodisch geleitete Fähigkeitsbildung in der Begegnung mit der Praxis. Sie trüge dazu bei, immer wieder neu die Einheit der widersprüchlichen Elemente von diffus und spezifisch herzustellen, wie auch unsichere Entscheidungen unter Hinzuziehung der verfügbaren allgemeinen Erkenntnisse und des Fallwissens zu begründen. In diesem Prozess - so die Annahme - entstehen allmählich die Potenziale für professionalisiertes therapeutisches Handeln. Sie sind handlungsperspektivisch deckungsgleich mit den konstitutiven Bedingungen professioneller Therapie.

## **2.6 Zum Konzept eines pädagogischen Arbeitsbündnisses**

Zunächst einmal ist für die Ausarbeitung eines abgeleiteten pädagogischen Modells ein wesentlicher Unterschied zum ärztlichen oder psychotherapeutischen Modell

hervorzuheben. Kein Patient wird in einer Patientengruppe unter gleichen Bedingungen behandelt. Sofern in irgendeinem Zusammenhang Gruppentherapie stattfindet, bildet diese in der Regel nur ein *Element* innerhalb eines bereits bestehenden individualisierten Therapeut-Patient-Verhältnisses. Anders in der Schule. Hier hat der Lehrer primär vorab strukturell eingerichtete Klassen vor sich, die er als soziale Entitäten anspricht. Die Klassen sind nach Kriterien des Alters, des Faches, des Schultyps und/oder des berufsschulischen Ausbildungsganges konzipiert. Unabhängig von dieser zusammenfassenden, *kollektiven* Orientierung nehmen die meisten erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Schulpädagogik ihren Ausgangspunkt von der einzelnen Lehrer-Schüler-Beziehung, um von dort aus das soziale Feld unter den Rahmenbedingungen von „Klasse“ oder „Lerngruppe“ systematisch zu erforschen bzw. pragmatisch zu organisieren. Dies mag mit dem eigentlichen Ziel des Unterrichts zusammenhängen, nämlich jeden einzelnen Schüler für seinen individuellen Lern- oder Lebensbezug zu fördern. Die kollektive Perspektive erscheint daher mindestens im westlichen Schulsystem als sekundär und hat lediglich dienende Funktion in Hinsicht auf die Sozialisation bzw. Förderung des Einzelnen (Parsons 1971). Auch Oevermann's Überlegungen gehen übereinstimmend damit von der Beziehung des Lehrers zum einzelnen Schüler aus; sie implementieren dann aber schrittweise größer werdende soziale Kontexte wie die *peer-group*, die Elternposition und auch die gesellschaftlich-normative Ebene gesetzlicher Regelungen (Schulpflicht) mit ihren je unterschiedlichen Erwartungshaltungen.

Die strukturelle Gründungsvoraussetzung für das pädagogische Arbeitsbündnis ist nun in enger Anlehnung an die Bedingung des therapeutischen Kontraktes zu suchen. Der Patient begibt sich als Leidender mit dem autonomen Wesensanteil bewusst in eine Behandlung; er aktualisiert dabei seinen *Gesundungswillen*. Dem Leidensdruck steuert der Patient mit dem autonomen Impuls entgegen. Was entspricht diesem Streben auf Schülerseite? Das Äquivalent sei in der allfällig akzeptierten Unausgebildetheit der kindlichen Anlagen zu sehen, die durch Neugierde und Wissensdurst in höhere Zustände transformiert werden wollen (Oevermann 1996: 153). Im Gegensatz zum Patienten verfügt das Kind nicht über eine ausgebildete Teilautonomie seiner Persönlichkeit, sondern es begibt sich als erst autonom werdendes Wesen in den Prozess der Weltaneignung hinein, es ist also in diesem Sinne doppelt ungeschützt. Die Aktivität, die das Kind in diesem Zusammenhang aufbringt, läßt sich am besten mit „Vertrauen“ oder „Anvertrauen“ umschreiben. Oevermann identifiziert dieses

Geschehen mit der diffusen Komponente der vorhandenen Sozialbeziehung. Sie verdeutlicht noch einmal die dritte Dimension im Aufgabenkanon des Lehrers. Der therapeutische Aspekt (neben der Wissens- und Normenvermittlung) ist nach diesem Verständnis *objektiv strukturell gegeben*, und nicht etwa nur eine spezifische Anforderung in Krisenzeiten des Schulsystems. Gerade weil dem Kind Funktionen der Distanznahme, der Relativierung wie generell der autonomen Regulierung begegnender Einflüsse - aus welchem Kontext auch immer - fehlen, kann aus der Interaktion des Lehrers mit dem Schüler potenziell Förderndes („Therapeutisches“) oder Schädigendes für seine Entwicklung resultieren. Dazu Oevermann:

„Das alles ist letztlich als die spezifisch pädagogische Ausformung einer Analogie zur Verschränkung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen im therapeutischen Arbeitsbündnis zu sehen. Nur dass eben hier nicht von einem von vornherein pathologischen Mechanismus der Übertragung auszugehen ist, dessen sich die Therapie im Gift-Gegengift-Modell kunstvoll bedient. Im pädagogischen Arbeitsbündnis wäre das die Ausnahme im Falle einer schon manifesten neurotischen Störung. Im Regelfall erfolgt die Übertragung in der pädagogischen Interaktion wie selbstverständlich aus der noch nicht abgeschlossenen psychosozialen Entwicklung des Schülers.“ (Oevermann 1996: 158)

Was das Schulkind in den ersten Jahren auch immer aufnimmt: es schöpft aus der intimeren dyadischen Lehrer-Schüler-Beziehung mit der Geste des Vertrauens. Allerdings lernt das Kind in den ersten Schuljahren auch, dass es diese Vertrauensbeziehung, in die es sich begibt, mit anderen teilen muss. Indem der Lehrer gleichfalls klassenorientiert denkt und handelt, kommt ihm insofern die Übernahme der spezifischen Rollenkomponente zu.

Von diesem Ansatz her ließe sich ein idealtypischer Verlauf konstruieren, der dann ungefähr so aussähe: Aufgrund der natürlich vorhandenen Entwicklungsbereitschaft und Lernfreude ist der diffuse Aspekt einer neu zu stiftenden Sozialbeziehung zwischen der Lehrerin - nennen wir sie Frau Timm - und dem Schüler Kevin *ohne formales Arrangement* (im Sinne der psychoanalytischen Grundregel im therapeutischen Arbeitsbündnis) vorhanden. Die offene, allseitig vorhandene Wahrnehmung (diffuser Anteil) von Frau Timm nimmt entwicklungsbezogene und lernrelevante Eigentümlichkeiten Kevins auf und „verarbeitet“ diese spezifisch rollenbezogen

hinsichtlich ausgleichender und fördernder Ansätze im Unterricht oder in persönlichen Gesprächen. Hinsichtlich aller inadäquat erscheinenden Verhaltensweisen oder Leistungen des Schülers versucht Frau Timm eine stellvertretende Deutung wirksam werden zu lassen, aus der sie korrigierende Maßnahmen entwirft und in Anschlag bringt. Je nach analysierter biografischer Situation, sozialem Kontext und Alter des Schülers entscheidet Frau Timm, eine solche Deutung zu explizieren oder sie für sich zu behalten. In jedem Falle zieht sie aber Handlungskonsequenzen aus der Deutung. Sie ahnt die Realität von Übertragungsprozessen bei Kevin und versucht die Gefahr bloßen Agierens aus der Gegenübertragung einzudämmen. Überhaupt weiß sie um ihr sicheres Scheitern, wenn es ihr nicht gelingt, sich aus der naheliegenden Semantik einer „diffusen und unkontrollierten Betroffenheit“ (Brunkhorst 1996: 350) zu befreien. In diesem Prozess kommt es seitens des Schülers zu gestützten Lösungen krisenhafter Momente, die insgesamt seiner Autonomieentwicklung und das heißt auch: einem allmählich entstehenden spezifischen Rollenbewusstsein als Schüler / Heranwachsender / Teilnehmer am Bildungsprozess der Gesellschaft zugute kommen. Beide, Kevin und Frau Timm, handeln also innerhalb der schulischen Dyade permanent die widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Sozialbeziehung neu aus mit dem langfristigen Ziel, die Unterweisungsbedürftigkeit (Oevermann, ebd.: 153) Kevins sowohl hinsichtlich seiner Wissensdefizite wie auch seiner latent labilen psychosozialen Identität - soweit letzteres im Schulkontext möglich ist - überflüssig zu machen.

Soweit der ideale Entwurf einer gut verlaufenden Schulkarriere (die es selbstverständlich auch gibt). Oevermann entwickelt allerdings keineswegs einen solchen Verlauf, sondern er problematisiert ohne Umschweife eine beobachtbare Dichotomie, nach der man soziologisch Typen des Lehrerseins aufstellen könnte:

*„Die fehlende Professionalisierung des pädagogischen Handelns zeigt sich unter dem Binnenaspekt täglicher Praxis nun vor allem darin, dass die Lehrer diese widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können, sondern entweder zur distanzlosen ‚Verkindlichung‘ des Schülers oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum verfallen lassen. Für die erste Form der Vereinseitigung wäre der Schüler, der auf Sachlichkeit und Distanz um des Lernen willen Wert legt, eine Unangemessenheit, für die zweite der Schüler, der emotional verunsichert ist und darin Anlehnung sucht.“ ( Oevermann, ebd: 156 , kursiv original)*

Dreh- und Angelpunkt für die Herstellung eines professionalisierten pädagogischen Arbeitsbündnisses wäre demnach die Bewusstwerdung und methodische (technische)



Überwindung der dichotomen Problematik. Die Überwindung würde einerseits in der Reflexion der strukturellen Differenz von diffusen und spezifischen Momenten der Lehrer-Schüler-Interaktion veranlagt und könnte andererseits mittels Etablierung fallbezogener, stellvertretender Deutungen des latenten Sinns des Schülerhandelns praktisch angegangen werden. Dies setzt nach Oevermann allerdings voraus, dass der Schüler als ganze Person für den Lehrer thematisch wird unter Einbeziehung der therapeutischen Dimension des pädagogischen Handelns; d.h. die Kenntnis über den Schüler müsste reichhaltig genug und so ausgerichtet sein, dass sich Ansätze für prophylaktisches oder entwicklungskorrigierendes Handeln ergeben können. Dass stellvertretende Deutungen im Schulkontext unter völlig anderen Umständen zustande kämen als im ungestörten Arzt-Patient-Verhältnis erwähnt der Autor zwar nicht, dürfte aber als Selbstverständlichkeit „mitgedacht“ sein. Für Lehrer ginge es meiner Ansicht nach deshalb um ein sicherlich verkürzendes, aber gleichwohl effektives Herausarbeiten der therapeutischen Dimension. Diese könnte z.B. im Kollegium per regulär eingerichteter Fallanalyse systematisch geschehen.

#### *2.6.1 Die dialogische Konzeption des pädagogischen Arbeitsbündnisses oder : Die Einbeziehung der Elternrolle*

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass in mancherlei Hinsicht die Struktur pädagogischer Arbeitsbündnisse in der Schule komplexer ist als im therapeutischen Zusammenhang. Die individuellen Arbeitsbeziehungen zwischen dem Lehrer und den einzelnen Schülern können wohl kaum als atomisierte Beziehungen überleben. Sie müssen ihrerseits aufgehoben sein in einem übergreifenden Bündnis, das die Klasse oder Lerngruppe als Ganzes gestaltet. Dies ist nur möglich im Rahmen einer höherstufigen Solidarität, an die Schulkinder in der Regel erstmalig außerhalb des familiären Zusammenhanges herangeführt werden. Eine weitere Besonderheit besteht in der Eingangsvoraussetzung für diesen Prozess. Oevermann sieht hier gerade durch das natürliche „Autonomiedefizit“ der Kinder eine in das pädagogische Arbeitsbündnis hineinreichende Verantwortlichkeit der Eltern. Er sieht sie als stellvertretende Partner an, die generell, aber insbesondere im Falle von „Existenzproblemen“ (Oevermann 1996: 171) eine Allianz mit dem Lehrer unterhalten sollten. Strukturell ist dies gleichbedeutend mit der Einbeziehung der gesamten familialen Triade in das Arbeitsbündnis mit dem Lehrer. Bemerkenswert ist an dieser Konzeption nicht die Forderung nach einem möglichst breiten Bündnis, sondern der gewählte

Funktionsaspekt. Oevermann geht es hier nämlich nicht um Koalitionen zum Zwecke der Steigerung des Lern-Outputs; er legt den Eltern vielmehr nahe, mit ihrem engagierten Eintritt in das pädagogische Arbeitsbündnis die Schule als „Katalysator (des kindlichen) Übergangs in die Autonomie“ (ebd.: 175) anzuerkennen. Damit wären sie also vornehmlich in die bewusste Steuerung der dritten strukturellen Komponente (therapeutische Dimension) einbezogen. Dies scheint auch insofern Sinn zu machen, als die Eltern natürlicherweise die primäre Sozialisation zu verantworten haben und die Wissensvermittlung anerkanntermaßen in den Bereich des pädagogischen Expertentums delegiert wurde.

In seiner programmatischen Schrift *Der gute Arzt* hat Klaus Dörner (2003) das traditionell dyadische Arzt-Patient-Verhältnis durch die praktische Einbeziehung der Angehörigen konzeptionell erweitert. Er sieht damit gute Chancen, drohenden Vereinseitigungen, die vor allem bei dem Versuch, Nähe und Distanz professionell zu regulieren, nicht zu erliegen. „Die systematische und ständige Aufmerksamkeit für die Angehörigen als ‚Dritten‘ öffnet nicht nur die Grenzen der Familien, sondern auch der medizinischen Institutionen und macht sie triadisch.“ (Dörner, a.a.O.: 162) Weil Oevermann seinerseits auf ein trianguliertes Arbeitsbündnis im Bereich der Pädagogik verwiesen hat, könnte dies die Logik der Ableitung aus dem ärztlich-therapeutischen Professionsmodell plausibler machen<sup>13</sup>.

### 2.6.2 Gesetzliche Schulpflicht und freies Schulwesen

Eine kontroverse Diskussion<sup>14</sup> löste die Professionalisierungstheorie Oevermanns zum Thema „Gesetzliche Schulpflicht“ aus. Ich zeichne den Hauptgedanken vor allem

---

<sup>13</sup> Inzwischen hat Ulrich Oevermann sein Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses selbst begrifflich präzisiert und ausdrücklich als dreigliedertes ausgewiesen: „Von der ‚Natur der Sache‘ der stellvertretenden Krisenbewältigung her müsste also einer professionalisierten schulpädagogischen Praxis ein gleichzeitig operierendes, *dreifaches Arbeitsbündnis*, oder besser: ein dreifach geschichtetes Arbeitsbündnis entsprechen: Als Grundform das Arbeitsbündnis des Lehrers (und der Schule als kollegialer Organisation) mit der naturwüchsigen, primären sozialisatorischen Praxis des Schülers, worin sie ‚phänotypisch‘ auch immer konkret bestehen mag, in der Regel also der familialen ödipalen Triade. Erst mit Bezug darauf und eingelagert ist dann das Arbeitsbündnis mit dem konkreten, einzelnen Schüler, um den es sichtbar geht, ins Auge zu fassen. Es ist schließlich drittens seinerseits noch einmal eingebettet in das Arbeitsbündnis mit der vom Klassenverband hervorgerufenen ‚peer group‘, deren Vergemeinschaftung sich der einzelne Schüler zurechnet.“ (Oevermann 2006: 82)

<sup>14</sup> Ich verzichte hier auf eine Darlegung konkreter Einwände, weil der vorliegende Kontext strukturlogischen Gesichtspunkten folgt. Unter welchen Umständen die Abschaffung der Schulpflicht praktisch erfolgen könnte, ist kategorial eine andere Frage. Zur Auseinandersetzung mit konkreten Einwänden vgl. Ilien (2005) und auch Oevermann (2006: 70).

deshalb nach, weil die Konsequenz ein überraschendes, aber letztlich doch folgerichtiges Plädoyer für ein freies „Privatschulwesen“ (Oevermann 1996: 174) beinhaltet, in dessen Autonomiebereich das triangulierte pädagogische Arbeitsbündnis wirklich greifen könnte.

Die oben dargestellten Strukturbedingungen pädagogischer professionalisierter Praxis kollidieren nach der Überzeugung Oevermanns frontal mit der bestehenden gesetzlichen Schulpflicht und unterlaufen somit die Chance auf echte Professionalisierung. Warum?

„Durch die gesetzliche Schulpflicht wird die Neugierde als Konstitutionsbedingung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses systematisch aberkannt und disqualifiziert.“ (Oevermann 2006: 80) Indem grundsätzlich unterstellt werde, dass die Schüler der Tendenz folgen würden, die Schule nicht zu besuchen, spreche man ihnen auch ab, die Entwicklung zur autonomen Persönlichkeit wirklich anzustreben. Damit wäre die Grundbedingung des Arbeitsbündnisses unerfüllbar, denn dieses setze ja gerade auf das „Wecken der Selbstbildungskräfte“ (ebd.). Letztlich zielt das Argument auf die These eines komplementären Verhältnisses ab, was bedeutet, dass die Erziehung zur Autonomie auch nur aus der völligen Autonomie des Lehrenden gelingen kann. Bezogen auf das therapeutische Arbeitsbündnis könnte man auch zurückfragen: Was wäre aus der Profession des Therapeuten geworden, wenn es eine der gesetzlichen Schulpflicht vergleichbare regelmäßige Gesundheitsüberprüfung geben würde?<sup>15</sup>

Sofern die psychosoziale Entwicklung des jungen Menschen im Familienverbund ihren Anfang genommen hat und partiell im Rahmen der Schule weitergefördert wird, liegt eine eindeutige Verantwortungslinie für den Schulbesuch bei den Eltern vor. Unterstellt man den Eltern Einsicht in die grundlegenden Bedingungen der Sozialisation, wozu auch eine Schulbildung zählt, dann gehört nach Oevermann die Verantwortung für den Bildungsgang der Kinder vornehmlich den Eltern oder Erziehungsberechtigten. Daraus hat Wernet (2003: 40) den Schluss gezogen, dass die Rückbindung einer Schulpflicht

---

<sup>15</sup> Vgl. hierzu Anmerkung 6 in Abschnitt 2.5.4. (bzw. Hermann Müller 1995: 27). Anhand der Rolle eines Betriebsarztes läßt sich übrigens exemplarisch die Konsequenz einer rollenförmigen Überformung des diffusen Aspektes der Arzt-Patient-Interaktion ablesen. Wenn es darum geht, dass ein Betriebsarzt (oder ein anderer, frei zu wählender Arzt) die *Diensttauglichkeit* eines langjährigen Mitarbeiters einer Institution prüfen soll, was ja berechtigtes und umsetzbares Anliegen eines Arbeitgebers ist, dann stellt sich aus der Sicht des Mitarbeiters die Untersuchung womöglich als riskantes Manöver dar. Der Patient könnte versucht sein, die „Grundregel“ prinzipieller Thematisierung aller physischen und psychischen Belange, die gegenwärtig bei ihm eine Rolle spielen, strategisch zu kontrollieren. Dieses Beispiel soll kontrastiv verdeutlichen, dass die ärztliche Professionalisierung für das Arzt-Patient-Verhältnis nur unter den Bedingungen der *autonomen Ausgestaltung* der strukturellen Grundlagen einer Vertrauensbeziehung möglich war.

ans Elternhaus keinen Widerspruch mit der Professionalisierungstheorie erzeuge. Im Gegenteil: Sie läßt sich unter den hier diskutierten Voraussetzungen als logische Konsequenz formulieren. Nur für den Fall einer offensichtlich nicht intakten Verantwortlichkeit der Eltern, also einer beschädigten Autonomie, käme ein Eingriff qua gesetzlicher Fürsorge infrage. Ansonsten solle der Staat sich darauf beschränken, die Rahmenbedingungen für die elterliche Verantwortung so optimal wie möglich zu gestalten. Dazu würde auch gehören, die Wahlmöglichkeiten hinsichtlich realisierter schulpädagogischer Ansätze zu erweitern. Oevermann denkt dabei an die Förderung freier Schulinitiativen, denen auch die Aufgabe zufalle, neue Wege „der Lizenzierung und Anerkennung von Schulabschlüssen“ (Oevermann, ebd.: 174) zu beschreiten.

Es dürfte deutlich sein, dass die Diskussion von „Dimensionen des Lehrerhandelns“ und damit die Frage nach der Professionalisierbarkeit schulpädagogischer Arbeit abseits der Analyse immanenter Strukturprobleme zu bildungspolitischen Verwerfungen führen kann. Zunächst einmal gehen die Tendenzen allerdings relativ eindeutig in Richtung vermehrter staatlicher Zwangsmaßnahmen zur Realisierung der Schulpflicht. Die Frage, wie denn die gegenwärtig konstatierbare, statistisch signifikante *Verminderung elterlicher Verantwortung* anders als durch Verwaltungsmaßnahmen rückgängig zu machen wäre, läßt sich vielleicht in Verbindung mit einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus lösen. Was hier aber zukünftig erreichbar wäre und dementsprechend anvisiert werden kann, ist noch nicht hinreichend untersucht. Zunächst scheint allerdings die faktische Lage, wonach in bundesdeutschen Familien die erzieherische Basisvermittlung vermehrt brüchig ist, nicht ausreichend in Überlegungen für neue Kooperationsformen einbezogen zu sein. Wenn z.B. Oevermann für seinen Ansatz zur Professionalisierung schulpädagogischen Handelns vor allem auf die sozialisatorische Funktion von Schule setzt und dabei das nötige Erziehungsniveau durch das Wirken der familialen Triade flächendeckend als gegeben voraussetzt, dann scheint die Grundlage für sein Konzept fraglich.<sup>16</sup>

Abgesehen von dieser Problematik könnte für Anregungen zur intensiveren Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ein Blick auf bereits realisierte

---

<sup>16</sup> In Oevermanns Ansatz findet sich, soweit ich sehe, keine Problematisierung der erzieherischen Grundlage der gegenwärtigen Gesellschaft. Eine solche würde aber, folgt man den Ergebnissen aus den in Abschnitt 3.2 zitierten empirischen Studien, unbedingt erforderlich sein. Denn wie sollte das triadische Arbeitsbündnis zur Ausdifferenzierung gelangen, wenn gerade auf Seiten der familialen Triade die Voraussetzungen für eine „Weckung der Selbstbildungskräfte“, an welche die Schule pädagogisch

Alternativen hilfreich sein. Denn im bestehenden Segment des freien (privaten) Schulwesens sind ausformulierte Arbeitsbündnisse in Kraft, die explizit die Elternrolle zu einem bestimmenden und maßgeblichen Faktor erklären. Empirisch arbeitende Forschergruppen um Oevermann haben zwar Untersuchungen zu Lehrer-Schüler-Interaktionen in Waldorfschulen durchgeführt, das Feld kooperativer Partnerschaft zwischen Schule und Eltern aber bisher ausgespart. Erst durch solche empirischen Erhebungen wäre m.E. eine erfahrungswissenschaftliche Sättigung der Oevermannschen These vom dreigliederten pädagogischen Arbeitsbündnis zu erreichen<sup>17</sup>.

### 2.6.3. *Therapeutische Dimension, Fallanalysen und Bedeutung der Eltern in der Waldorfpädagogik*

Die Waldorfschulen können mit Recht als ausgeprägter reformpädagogischer Typus gelten, der das schulische Bildungsangebot in Deutschland und international seit mehr als achzig Jahren erweitert. Die Anregungen, welche von der Waldorfpädagogik ausgehen, berühren sowohl unterrichtliche Ansätze in einem engeren Sinne wie auch verwaltungrechtliche und organisatorische Neuerungen, schularchitektonische Gestaltungsimpulse und eben auch das von Oevermann eingeforderte Beschreiten neuer Wege bei der „Lizenzierung und Anerkennung von Schulabschlüssen.“ (Oevermann 1996: 174) Die Waldorfschulen erweitern durch ihr Angebot, das äußerlich-formal gesehen einem Gesamtschulansatz gleicht, die Wahlmöglichkeiten der Eltern hinsichtlich einer geeigneten bildungsmäßigen Qualifizierung und sozialen Förderung ihrer Kinder. Sie offerieren dabei ihr Angebot in freier Konkurrenz mit anderen reformpädagogischen Ansätzen, die ihrerseits die Vielfalt garantieren und begründeten Akzentuierungen in der schulischen Arbeit zur Wirksamkeit verhelfen. Da Reformpädagogik *per definitionem* etwas zu reformieren hat, stellt sich die Frage, ob sich das Spektrum verbesserungswilliger, alternativer Ansätze und Methoden bezüglich des staatlich etablierten Schulangebots systematisieren läßt. Ich gehe für die Beantwortung dieser Frage zunächst auf eine formale Unterscheidbarkeit in diesem Bereich ein, um von dort aus skizzenhaft das Profil der Waldorfpädagogik im

anknüpfen müsste, tendenziell im Schwinden begriffen wäre? Vgl. zu dieser Kritik auch Albert Ilien 2005: 53ff.

<sup>17</sup> Bezüglich eines ersten Zugangs zu diesem Forschungsfeld vgl. Kunze, K. (2004): Systemkritische Vermittlung. Berufsbiographischer Wandlungsprozess und professionelle Deutungsmuster eines Waldorfschullehrers, in: Heiner Ulrich / Till-Sebastian Idel / Katharina Kunze (Hrg.): Das Andere

Verhältnis zum dreifachen strukturellen Lehrerverständnis nach Oevermann aufzugreifen. Inwieweit dies insbesondere für mein hier vorgestelltes Forschungsprojekt von Bedeutung ist, ergibt sich am Ende des Kapitels 3 unmittelbar.

Harm Paschen (1997) hat in seiner Typologie von Pädagogiken die jeweils in ihnen veranlagten und intendierten Veränderungsprozesse herausgearbeitet. Er findet drei Strukturtypen<sup>18</sup> allgemeinpädagogischer und schulpädagogischer Ansätze und ordnet sie folgendermaßen an:

1. Lernpädagogiken (die primär die Zielebene der Wissensvermittlung bearbeiten)
2. Sozialisationspädagogiken (mit einer vorrangigen Beachtung des sozialen Habitus)
3. Entwicklungspädagogiken (ganzheitliche Förderung physisch-seelisch-geistiger Kompetenzen)

Die gefundene Einteilung läßt sich durchaus wie ein Okular oder wie eine Blicklenkung auf verwirklichtes Handeln im schulpädagogischen Zusammenhang nutzen. Die letzte Hochkonjunktur hatten die traditionellen Lernpädagogiken mit ihrem Streben nach einer Verwissenschaftlichung des Unterrichts und einer streng fachlich gegliederten Methodik zwischen den 1960er und achtziger Jahren. In dieser Zeit differenziert sich auch die erziehungswissenschaftliche Basis dieses Schulkonzeptes immer weiter aus. Die Erziehungswissenschaften haben bis heute keine Integration von Elementen des dritten Strukturtyps leisten können.

Bezüglich des zweiten Typus, also demjenigen der wert- und normenvermittelnden Sozialisationspädagogik, findet Zdražil im Anschluss an Paschen folgende Merkmale:

„Die Reformpädagogiken sind aus der Kritik und in der Absetzung von dieser klassischen Wissens-pädagogik entstanden, indem gerade ihre Wissens- und Lernform heftig kritisiert wurde. In der Terminologie, mit der am Anfang des 20. Jahrhunderts gegen die Wissenspädagogik argumentiert wurde, findet man manche Begriffe (Lebens- und Leibesnähe, Kindgemäßheit, Natürlichkeit usw.) die an den heutigen Gesundheitsbegriff erinnern. [...] Die Pädagogik der Landerziehungsheime mit ihrer

erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 65-77)

<sup>18</sup> Ich folge hier im Wesentlichen Tomas Zdražil (2000). Der Autor hat sich in seiner Bielefelder Dissertation mit dem Thema „Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik“ auseinandergesetzt. Paschens Typologie wird dort auf den Seiten 49ff. behandelt.

kulturkritischen Gesundheits-Argumentation müsste in die Gruppe der Sozialisations-Erziehungs-Pädagogiken eingeordnet werden. Sie konzentriert sich nicht auf die gesundheitsrelevante Wissensvermittlung, sondern auf eine Änderung des Lebensstils, der Einstellungen und des Verhaltens, es geht um Gesundheitserziehung.“ (Zdrazil 2000: 50)

Die Beeinflussung, welche von einer Sozialisationspädagogik ausgeht, kann nach diesem Verständnis also durchaus gesundheitlich motiviert sein; sie wirkt sich aber nicht direkt leiblich aus. Erzieherisch drängt sie primär auf eine habituell fundierte, gesunde Lebenspraxis.

Der dritte pädagogische Typus unterscheidet sich von den beiden ersten maßgeblich durch die Bezugnahme auf eine Anthropologie. Anthropologische Grundannahmen sind unverzichtbar, wenn das Entwicklungspotenzial des ganzen Menschen durch erzieherische Maßnahmen zur Entfaltung kommen soll, und darum geht es bei diesem Typus. Für Zdrazil (a.a.O.: 51) erfüllen vor allem zwei Pädagogiken das Zugehörigkeitskriterium für einen reinen Entwicklungstyp: die Montessori- und die Waldorfpädagogik. Der Unterricht in der Montessorischule ist ohne die engen Verbindungen zur Entwicklungspsychologie, ohne die ersten Anfänge der Psychoanalyse, aber auch ohne Grundeinsichten in die Embryologie und andere medizinische Disziplinen methodisch nicht vorstellbar. Dieser Ansatz ist nach Zdrazil (ebd.) durchaus medizinisch-prophylaktisch zu verstehen und fördert - das sei hinzugefügt - vor allem die autonome Entwicklung des Kindes im sozialisatorischen Sinne (neben der Stärkung eines selbstbestimmten Lernens).

Die Waldorfpädagogik schlägt im Bereich des dritten Strukturtyps noch einmal einen eigenen Weg ein und unterscheidet sich schon formal durch den Bezug auf eine geisteswissenschaftliche Anthropologie, die von ihrem Begründer Rudolf Steiner (1861-1925) entwickelt und in den pädagogischen Ansatz implementiert wurde. Hier prägt sich ein Bewusstsein von der mittelbaren und unmittelbaren Wirkung erzieherischen Handelns für die leiblich-seelische und geistige Gesundheit methodisch aus. Dementsprechend entfernt sich die Waldorfpädagogik programmatisch immer dort von Wissensbezügen und Methoden, wenn diese nicht mit dem Entwicklungsgedanken gemäß ihrer Anthropologie kompatibel sind. Zum Beispiel sind neue Wege der unterrichtlichen Sinnesförderung aus der Waldorfpädagogik bekanntgeworden, eine

Didaktik unter Einbeziehung von Medien und Computer wird aber vor der achten Klasse ausdrücklich abgelehnt, weil der Vermittlung von Mensch zu Mensch weitaus größere Bedeutung beizumessen sei.

Zdrazil fasst die Bezugnahme der drei Strukturtypen auf den Gesundheitsaspekt wie folgt zusammen: „In dem Durchgang durch die Grundformen der Pädagogiken ändert sich also die Auffassung von Gesundheit und damit auch das Gesundheitskonzept. Man könnte vielleicht noch einen Schritt weitergehen. In den Lernpädagogiken bleibt die Gesundheit auf das Wissen beschränkt, in den Sozialisationspädagogiken handelt es sich um Erziehung zur Gesundheit im Verhalten. Die Entwicklungspädagogiken wollen direkt durch die Pädagogik Gesundheit im Organismus fördern.“ (Zdrazil, a.a.O.: 51f.) Das folgende Schema in Abbildung 4 verdeutlicht die pädagogischen Strukturtypen hinsichtlich ihrer methodischen Bezüge und theoretischen Hintergründe:

<i>Formen der Pädagogik:</i>	<i>Orientierung an:</i>	<i>Formen:</i>	<i>Ziel:</i>	<i>Gesundheitskonzept:</i>	<i>Beispiel:</i>
Lernpädagogiken	Lerntheorien	Unterricht	Wissen	Gesundheitsaufklärung	Trad. Erz.-wissenschaft
Sozialisationspädagog.	Sozialisations-theorien	Erziehung	Habitus	Gesundheits-erziehung	Lietz
Entwicklungspädag.	Entwicklungs-theorien	Bildung	Person	Gesundheits-förderung	Montessori Waldorfpäd.

Abb. 4: „Kategorien pädagogisch differenzierter Grundformen und ihre Gesundheitskonzepte“ (nach Paschen 1999 und Zdrazil 2000: 52)

Vergleicht man die Waldorfschule mit anderen Entwicklungspädagogiken, dann ragt sie wegen ihres umfassenden Anspruches noch einmal deutlich unter den Mitkonkurrentinnen heraus.<sup>19</sup> Entsprechend komplex sind die Anforderungen an den Waldorflehrer formuliert, der diesen Anspruch ja umsetzen muss. Rudolf Steiner weist diesem gelegentlich den Status eines „Arztes“ im übertragenen Sinne zu. Zumindest solle der Lehrer Grundkenntnisse bezüglich der physiologisch-seelischen Wechselwirkungen haben und genau Bescheid wissen, wie sich unterrichtliche Tätigkeiten letztlich auf den Schüler als ganzen Menschen auswirken (Selg 2005). Das

<sup>19</sup> Vgl. hierzu den intuitionspädagogischen Interpretationssansatz von Jost Schieren: Demnach integriert die Waldorfpädagogik die Wissensvermittlung und das wertorientierte Lernen in ihren Entwicklungsansatz vor allem über die Veranlagung intuitiver Fähigkeiten; der Unterricht ist so angelegt, dass überall „die Ahnung der Möglichkeit des selbsttätigen Vollzugs“ erscheinen kann. Das kindliche Vorstellungsbewusstsein darf nicht überformt werden, sondern soll beweglich und offen für die intuitive Weltbegegnung bleiben. (Schieren 2005: 296ff.)



Hauptziel des Unterrichtes von der ersten bis zur letzten Klasse liegt in der Förderung der individuellen Anlagen des Kindes. Diese sollen so unterstützt werden, dass die (Selbst-) Bildung der Persönlichkeit gewährleistet sein kann. „Autonomie“ und „Freiheit“ sind die erklärten, universellen Entwicklungsziele, für die sich die Schüler idealerweise durch den Unterricht anregen lassen sollen. Wenn dies auf Schwierigkeiten stößt, die ihren Grund in schicksalsmäßigen, sozialen oder physisch-konstitutionellen Hindernissen haben, hat der Lehrer gemäß seinem professionellen Verständnis die Aufgabe, korrigierend einzugreifen. Dies setzt in der Regel ein enges kooperierendes Verhältnis zu den Eltern voraus, denn allein die genaue Wahrnehmung familiärer Einflüsse auf die Grundbefindlichkeit des Schülers muss unter diesen Vorzeichen das übliche Maß übersteigen. Dort allerdings, wo die Kompetenzgrenzen eines Pädagogen eindeutig erreicht sind, kennt die Waldorfpädagogik weitere institutionelle Fördermaßnahmen. „Zum Waldorfschulkonzept gehört die Institution des Schularztes und die mit ihm kooperierenden Therapeuten. Die waldorfspezifische Gesundheitsförderung erreicht damit eine Dimension, mit der es im Regelschulwesen keine Erfahrung gibt. Dabei handelt es sich um eine Dimension, deren Bedeutung in den letzten Jahren verstärkt wahrgenommen wird. Wir nennen diese Dimension hier die therapeutische Dimension.“ (Zdrazil 2000: 255)

Es sollen der Vollständigkeit halber die beiden flankierenden Stützen des entwicklungspädagogischen Ansatzes der Waldorfschulen erwähnt werden. Die „therapeutische Dimension“ (die nicht nur bei manifesten Problemen eine Rolle spielt, sondern ausdrücklich auch prophylaktisch ausgerichtet ist) kann nach dem Verständnis von Steiner nur zum Tragen kommen, wenn eine intensive Schülerorientierung sich mit einer intensiven Elternkooperation verschränkt.

Mit *Schülerorientierung* ist ein Handeln aus dem Verständnis der Individualität gemeint. Dies setzt eine gesättigte Kenntnis von den einzelnen Persönlichkeiten voraus und beinhaltet Lebenshintergrund, sozialisatorische Umstände, Interessen, Fähigkeiten, aber auch Entwicklungsrückstände, Hemmnisse, risikoreiche Neigungen im Jugendalter etc. In ihren Konferenzen hat sich die Waldorfpädagogik ein Wahrnehmungsorgan für diese Schülerorientierung gegeben. Indem systematisch einzelne Schüler sehr ausführlich besprochen werden, findet sich der pädagogisch individualisierende Impetus umgesetzt. Steiner fordert bei schwierigen Schülern explizit eine „Fallbetrachtung“ als Grundlage für erzieherische Maßnahmen oder Interventionen (Steiner <sup>2</sup>1995: 168f.).

Heute ist es durchaus üblich, dass die Lehrerkonferenz nach einer ausführlichen Schülerbesprechung eine Fallarbeit in den angeschlossenen Therapeutenkreis delegiert. Insofern kann man von einer strukturellen Differenzierung im Bereich dieser fallorientierten Arbeit sprechen. Welche wissenschaftlich-methodischen Ansätze bei diesen Fokussierungen auf einzelne Schüler zur Anwendung gelangen, ob sie auch das Lehrerhandeln und ggf. fragliche institutionelle Handlungsweisen mitthematisieren, läßt sich sicherlich nur im Blick auf jede einzelne Schule beantworten, da dies eine Frage des jeweiligen Schulprofils ist.

*Die Elternrolle* ist stark auf Einbeziehung in alle Schulbelange konzipiert. Dies schließt auch die Selbstverwaltung der Waldorfschule ausdrücklich mit ein. Insgesamt muss von einem hohen Grad an Zusammenarbeit der Eltern mit der Waldorfschule und umgekehrt ausgegangen werden, denn die Entscheidung, das eigene Kind dort zu beschulen, setzt zwangsläufig Informiertheit über die pädagogischen Ziele und Methoden, Bereitschaft zur Mitgestaltung sowie Einwilligung in die Mitfinanzierung des unabhängigen, selbstverwalteten Projekts voraus. Ohne ein ausdrücklich gegenseitig bekräftigtes *pädagogisches und organisatorisches Arbeitsbündnis* mit dem Schulorganismus im Allgemeinen und dem Klassenlehrer bzw. den Fachlehrern im Besonderen wäre die Realisierung dieses entwicklungspädagogischen Typs Waldorfschule nicht denkbar.

Resümierend kann gesagt werden: Waldorfschulen realisieren trialogisch gefasste pädagogische Arbeitsbündnisse und verstehen den Auftrag des Lehrers zentral aus einer „therapeutischen Dimension“ heraus<sup>20</sup>. Sie sind hinsichtlich ihrer Lokalisierung im Schulwesen ein entwicklungspädagogischer Typ mit einem besonderen Akzent auf dem Gebiet der Gesundheitsfürsorge. Ulrich Oevermanns „therapeutische Dimension“

---

<sup>20</sup> Diese Klassifizierung beinhaltet kein Urteil darüber, in welchem Grad eine Professionalisierung des Lehrerhandelns in der Waldorfpädagogik verwirklicht vorliegt. Denn nach den im vorliegenden Kapitel dargestellten Kriterien reicht es nicht aus, die drei Dimensionen pädagogischen Handelns abzudecken; wichtig wäre für eine Bewertung des Professionalisierungsgrades waldorfpädagogischer Arbeit die bewusste Steuerung der antinomischen Aspekte von diffuser und spezifischer Sozialbeziehung. Sehr wahrscheinlich fördern die pädagogischen Profile vom Sozialisations- und Entwicklungstyp vermehrt diffuse Anteile in den Lehrer-Schüler-Beziehungen, während der spezifische Rollenduktus vornehmlich in der auf Wissensvermittlung ausgerichteten Schule anzutreffen ist. Es wäre für eine realistische Beurteilung der Waldorfpädagogik unabdingbar, ihre Professionalität und damit ihre Zeitgemäßheit *auch* bezüglich ihres „kunstlehrehaften“ Umgangs mit diffusen und spezifischen Aspekten zu erforschen. Bisher liegen Untersuchungen zu den Auswirkungen von Unterricht, Schulkultur und von Lehrer-Schüler-Beziehungen von folgenden Autoren vor: Tomas Zdrzil 2000 (vergleichende empirische Erhebung zur Gesundheit von Waldorfschülern), Dirk Randoll 2004 (quantitative Studie zu Lernkultur und Sozialklima), Sebastian Idel 2004 (Fallstudie zur lebensgeschichtlichen Relevanz der Waldorfschule) und Graßhoff et. al. 2006 (Interpretative Fallstudien zu Lehrer-Schüler-Interaktionen an Waldorfschulen).

gewinnt die Kontur stärker aus dem interaktionell geprägten sozialisatorischen Aufgabenfeld; sie ist aber sicherlich auch mit dem somatischen Gesundheitsbereich korreliert. Sofern aber Schüler auf diesem Feld Schwierigkeiten haben, würde der Soziologe wahrscheinlich Hilfe an dafür ausgebildete Fachkräfte delegieren und damit die spezifische Rollenfunktion im Schulbetrieb unterstreichen. Die Tatsache, dass sich vorfindbare pädagogische Profile begründet in drei Hauptkategorien unterteilen lassen, die mit den Dimensionen *Wissen - Normen (Habitus) - Therapie* verknüpft sind, erhärtet durchaus Oevermanns Anspruch, er habe eine gültige dreigliederte Struktur des schulischen Aufgabenkanons nachgewiesen.

## 2.7 Zusammenfassung

Fassen wir die wichtigsten Ergebnisse dieses Kapitels noch einmal in einem Überblick zusammen. Dies dient nicht zuletzt der weiteren Präzisierung der Forschungsfrage, die eng verflochten ist mit der aufgewiesenen pädagogischen Problemlage wie auch mit den hier diskutierten Lösungsansätzen.

1. Die Situation, in der sich Erziehung und Schule gegenwärtig befinden, ist krisenhaft. Hier kommen offenkundig mindestens zwei Hauptbereiche in den Blick, in denen sich die Krisenhaftigkeit samt ihrer Folgeerscheinungen ausdrückt. *Erstens* sind Haltungen, Verantwortlichkeiten und normative Einstellungen von Eltern in Bezug auf ihre Erziehungspraxis in einem Wandel begriffen. Dies führt zum Teil zu mangelnder Kenntnis, aber auch verminderter Handlungsfähigkeit bezüglich innerer Konflikte, die die Kinder / Jugendlichen in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage austragen. *Zweitens* trifft die Schule immer öfter auf Kinder / Jugendliche mit einem erheblichen psychischen Konfliktpotenzial. Die Ergebnisse von Studien zeigen präzise, wie die entstandenen Belastungen die gesundheitliche Situation von Schülern zunehmend beeinträchtigt. In Folge einer sich ebenfalls zuspitzenden, negativen Gesamtentwicklung des Systems Schule (verminderter Status des Lehrerberufs, Überlastung, Resignation uvm.) erkranken auch immer mehr Lehrer. In dieser Dynamik ist eine Abwärtsspirale wirksam, die nicht durch den Einsatz von lokalen Verbesserungen oder Arbeitsumverteilungen zu lösen wäre.

2. Unter einer strukturtheoretischen Perspektive betrachtet, leidet das System Schule an grundlegenden Defiziten, die - folgt man der Analyse - dann auch mindestens teilweise

nur im Rahmen einer Strukturverbesserung auszugleichen wären. Nach Oevermann ist das System Schule deshalb nicht voll professionalisiert, weil es sich a) nicht unter autonomen Bedingungen entwickelt hat, so wie z.B. das medizinische System, b) die sozialisatorisch wirksame Interaktionskultur methodisch nicht souverän beherrscht und c) damit zusammenhängend eine strukturtheoretisch relevante Dimension des pädagogischen Handelns (die therapeutische Dimension) aus dem Blick verloren hat. Die Einflüsse dieser Mängel haben sich dann auf der Ebene der mikrosoziologisch wirksamen Handlungskultur fortgeschrieben. Neben dieser schulimmanenten Defizitlage kommt dann noch der Mangel in der Ausbildung hinzu, der im fehlenden Schritt der sogenannten „zweiten Professionalisierung“ zu sehen ist. Was hier die medizinische, psychotherapeutische und juristische Ausbildung zum Teil *in*, zum Teil *nach* der akademischen Ausbildung durch Klientenanalyse erreicht, fehlt der allgemeinen Lehrerausbildung.

3. Aus den dargelegten Analysen leitet Oevermann ein Modell für die „Nachprofessionalisierung“ ab. Sein Modell zielt auf die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht zwecks Entbindung autonomer Gestaltungskräfte (makrostrukturelle Ebene), es strebt die Konzeptualisierung trialogischer Arbeitsbündnisse (mikrostrukturelle Ebene) an und inauguriert Veränderungen in der Lehrerbildung unter der Prämisse, systematische, methodisch geleitete Fallanalysen im Sinne der „zweiten Professionalisierung“ zu erreichen. Diese Positionen finden sich im Werk Oevermanns unter diversen Gesichtspunkten behandelt. Sie können bis dato als Invarianten seiner soziologischen Pädagogikanalyse gelten.

4. Es zeigt sich, dass die Reformpädagogiken auf die erheblichen Mängel des staatlich gelenkten Schulsystems in vielerlei Hinsicht reagiert haben. Kategorisiert man im Anschluss an Harm Paschen die alternativen pädagogischen Ansätze, dann gelangt man in der Synopse (unter Einbeziehung des Regelschulsystems) zu einem Spektrum, das die drei strukturellen Dimensionen pädagogischen Handelns reflektiert. Innerhalb dieser Pädagogiksegmente lassen sich dann auch Verwirklichungen jener Aufgabenbereiche finden, die Oevermann für unverzichtbar für eine professionalisierte Schule hält (Arbeitsbündnis, Fallanalysen, bewusster Umgang mit diffusen und spezifischen Haltungen). Die prägnantesten Realisierungen muss man in dieser Hinsicht wohl der Montessori- und der Waldorfpädagogik zuschreiben. Beide gehören dem „Entwicklungstyp“ an, können aber darüber hinaus auf völlig neue und sehr

differenzierte Didaktiken zur Wissensvermittlung sowie auf neue Lernmaterialien verweisen.

Abschließend möchte ich noch einmal auf die hier entwickelte Forschungsfrage blicken. Die Klinikschule nimmt innerhalb des Schulsystems sicherlich eine Sonderstellung ein. Sie arbeitet in einem multiprofessionellen Netzwerk zum Zwecke der Korrektur biografischer, schulischer und sonstiger Missverhältnisse. Ihr unmittelbarer Zugang zum Schüler kann nur „fallorientiert“ sein unter starker Beachtung einer therapeutischen Dimension bei allen vorgeschlagenen und durchgeführten Maßnahmen. Zu diesem Zweck reorganisiert die Klinikschule in enger Zusammenarbeit mit den Therapeuten und den Eltern bestehende Arbeitsbündnisse oder stellt Teile von solchen ggf. erstmalig her. In solchen Prozessen bildet sich die Qualität bisher gelebter Kooperationen zwischen Schülern, Eltern und Herkunftsschule deutlich ab; diese spiegeln sich gleichfalls in einer extensiv durchgeführten Fallrekonstruktion im Sinne eines *agens* klar wider. Deshalb bietet es sich an, das Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses nach Oevermann in zweifacher Hinsicht zu nutzen: zum einen als Diagnostikum in Verbindung mit der Fallanalyse. Hier wäre z.B. die Frage zu stellen: „Welchen Anteil an der schulbiografischen Verlaufskurve hatten die bislang bestehenden Kooperationen?“ Und zweitens ist die Reorganisation des bestehenden Bündnisses oder auch die Begründung eines *neuen* pädagogischen Arbeitsbündnisses, z.B. nach einem Schulwechsel, im Sinne einer *praktischen Intervention* zu betrachten, die im klinischen Zusammenhang den Vorteil bietet, hinsichtlich ihrer Wirkung direkt überprüfbar zu sein. Daraus leitet sich die Möglichkeit ab, den Stellenwert von Arbeitsbündnissen im schulischen Zusammenhang unter komprimierteren Verhältnissen zu betrachten, als dies sonst möglich ist.

### 3 Angewandte Methoden

#### 3.1 *Einführender Hinweis*

Im Folgenden skizziere ich die methodische Vorgehensweise für die vorliegende Untersuchung, die sich, wie beschrieben, auf den Vergleich zweier Fallanalysen stützt. Leitend für die Ausrichtung der Untersuchung ist die in Kapitel 1 dargestellte Fragestellung und ihre weitere Präzisierung in Kapitel 3. Die Auswahl der Methoden ist grundsätzlich eingebettet in einen qualitativ-empirischen Ansatz, dessen Spezifität mit dem Begriff der Fallrekonstruktion näher zu bezeichnen ist. Innerhalb des fallrekonstruktiven Untersuchungsdesigns kommen drei abgrenzbare Methodiken zum Einsatz:

- a) Die Objektive Hermeneutik nach Oevermann
- b) Das familiengeschichtliche Gespräch (Genogrammanalyse) nach Hildenbrand und
- c) Elemente der Grounded Theory nach Strauss / Corbin

Da diese Methoden und ihre Techniken in der Literatur gut beschrieben sind, erübrigt sich eine ausführliche Darstellung der methodologischen Hintergründe wie auch der praktischen Vorgehensweisen. Ich beschränke ich mich also auf die Wiedergabe der jeweils wichtigsten Ansätze. Durch die angegebene Literatur lassen sich die Hinweise jederzeit in einen größeren Kontext setzen.

#### 3.2 *Fallrekonstruktion vs. Fallbeschreibung*

Die oben genannten methodischen Ansätze lassen sich trotz unterschiedlicher Herkunft und Forschungskultur auf eine gemeinsame methodologische Basis beziehen. Diese Basis ist mit Hilfe des Begriffs der Fallrekonstruktion darstellbar. Für Klaus Kraimer geht es hierbei „um die Strukturerschließung, die Rekonstruktion des Sozialen. Fälle werden als soziale Einheiten verstanden, denen allgemeine wie spezifische Sinnstrukturen inhärent sind. Methodisch zugängliches Datenmaterial bilden beispielsweise autobiographische Zeugnisse, Dokumentationen sozialer Handlungsvollzüge, Ausdrucksweisen menschlicher Praxis, Kunstwerke.“ (Kraimer 2000: 24) In solchen Spuren menschlicher und zwischenmenschlicher Aktivitäten sind leitende Impulse zu entdecken, die der geisteswissenschaftlichen Anthropologie in Form von Motiven, Denkakten, Vorstellungen, Absichten und Erwartungen geläufig sind. Kaum eine von einem Subjekt geleistete Produktion im weitesten Sinne ist ohne

ein solches Hervorbringungsmerkmal verstehbar. Selbst eine irrational erscheinende Handlung kann prinzipiell im Zuge einer sorgfältigen Kontextualisierung des Vollzugsrahmens mindestens plausibel gemacht werden. Aus den Äußerungen menschlicher Individuen sind die Äußerungsmotive also grundsätzlich erschließbar, da sie gleichzeitig - aber in unterschiedlichem Grade - als Gestaltungsmerkmale der jeweiligen Äußerung auftreten. Die fallrekonstruktive Sozialforschung bezeichnet die Produktivitätsseite von Ausdrucksgestalten mit dem Begriff des Sinns; sie knüpft damit an eine frühe Form der hermeneutischen Pädagogik<sup>21</sup> an. Die geronnene Form eines produktiven Sinnimpulses (Motiv, Vorstellung, Strebung) liegt dementsprechend in der Ausdrucksgestalt vor, in die dieser einfließt. Der Ausdruck kann im Gewande einer sprachlichen Äußerung erscheinen oder die Form einer praktischen Handlung annehmen. Beide sind nicht immer trennscharf differenzierbar, weil sie in einem Verhältnis wechselseitigen Verweisens auf jenes Gemeinsame rekurrieren können, dessen Grundlage sie sind: ein durchschaubares intelligibles Sinngebilde. Sofern Handlungen oder Äußerungen dokumentiert zur Verfügung stehen, ist methodologisch gesehen die Möglichkeit der *Rekonstruktion* gegeben: Zusammenhängende Handlungsvollzüge und/oder Äußerungen eines Menschen wie auch Interaktionen lassen sich als strukturgebende und damit Wirklichkeit bildende Formen aufweisen. Entsprechend sind sie dann als die die einzelne Ausdrucksgestalt übergreifende Sinnordnung anzusprechen, die in einer sukzessiv fortschreitenden Interpretation zu einer allgemeinen Aussage über das *generative Prinzip einer Reihe spezifischer Vollzüge* führen kann. Fallrekonstruktive Forschung verfolgt in diesem Sinne das Ziel, zu methodisch geleiteten und empirisch abgesicherten Strukturkenntnissen zu gelangen. Ulrich Oevermann sieht hier den hauptsächlichen Unterschied zu anderen Praktiken wie Fallbeschreibungen oder *case studies*. Diese würden meist zu illustrativen Zwecken gebraucht, sie stellen den Fall oft nur als Vertreter oder Beispiel einer bestimmten Typologie dar, ohne ihn jedoch selbst als sinnstrukturierte Individualität zu würdigen oder gar aufzuschließen. (vgl. Oevermann 2000: 60 ff.) Neben diesem Mangel fehle Fallbeschreibungen allzu oft eine methodologische Begründung ihrer Verwendung im jeweiligen professionellen Rahmen.

---

<sup>21</sup> Vgl. hierzu z.B. Wilhelm Flitner (1989): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über Hermeneutik und Pragmatik, Sinnaufklärung und Normauslegung*. Andreas Wernet hat auf einen grundlegenden Mangel dieser älteren hermeneutischen Pädagogik hingewiesen: „Sie entwickelt keine empirisch-wirklichkeitswissenschaftlichen Forschungsverfahren und -methoden (und will das wohl auch nicht) und sie geht nicht auf Distanz zu ihrem Gegenstand (und will dies wohl auch nicht).“ (Wernet 2006: 15) Erst die moderne fallrekonstruktive Sozialforschung sei als weiterentwickeltes Projekt der Hermeneutik in der Lage, diese Standards wissenschaftlicher Methodik einzuholen.

### 3.3 Objektive Hermeneutik

Um eine möglichst knappe Darstellung dieses verwendeten Verfahrens geben zu können, gliedere ich es nach den hauptsächlich methodischen Begriffen. Leitend ist hier vor allem das für die Praxis geschriebene Buch von Andreas Wernet: *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (Wernet 2006). Auf eine Diskussion methodenpraktischer oder gar methodologischer Probleme muss im Rahmen dieser Arbeit (abgesehen von wenigen Randbemerkungen) verzichtet werden. Da die Objektive Hermeneutik jedoch einen „methodologischen Realismus“ (Oevermann 1997: 19) vertritt, der eine Gegenposition zum mainstream konstruktivistisch tangierter Sozialforschung bezieht, wäre eine nähere Betrachtung dieses wissenschaftlichen Ansatzes sicher lohnend.<sup>22</sup>

*Aufgezeichnete Protokolle als Datenbasis.* Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die große methodische Klammer rekonstruktiver Verfahren mit Protokollen als Ausdrucksgestalten arbeitet. Interviews, natürlich verlaufende Gespräche, Unterrichtsszenen oder andere soziale Interaktionen werden nicht spontan interpretiert, sondern auf der Grundlage eines diese Aktivitäten getreulich wiedergebenden Dokumentes. Dem Protokoll (der textlichen oder anderweitigen Transkription) des sozialen Geschehens kommt somit eine herausragende Bedeutung zu. Die interpretierende Arbeit soll sich ohne Zeitdruck und ohne die Einflussgröße bereits

---

<sup>22</sup> Vgl. hierzu z.B. die folgende Positionsbestimmung Oevermanns: „Die objektive Hermeneutik bezeichnet sich bewusst so, weil sie zum einen diese abstrakten Bedeutungswelten zu ihrem zentralen Gegenstand macht und radikal mit dem Vorurteil bricht, empirisch sei nur das, was auch durch die Sinneskanäle gegangen, also sinnlich wahrnehmbar sei, insofern also konsequent Hermeneutik ist, und zum anderen nicht automatisch alles das an der erfahrbaren Welt, das über dieses empiristische Kriterium hinausgeht, mit subjektivem Sinn oder subjektiver Repräsentanz von Welt gleichsetzt, sondern ganz im Gegenteil als objektiven Sinn von Ausdrucksgestalten begreift, mit Bezug auf dessen objektive methodische Erschließbarkeit jener subjektive Sinn bestenfalls als hypothetisch ableitbar gelten kann. Insofern ist sie konsequent objektiv. Dieser Charakterisierung ihrer Eigenart entspricht, daß sie die Position eines methodologischen Realismus im Unterschied zu einem ontologischen einnimmt. In dieser Position sinkt auch, ähnlich wie in der Philosophie von Peirce, der Gegensatz von Nominalismus und Realismus in sich zusammen, denn einerseits ist diese Position nominalistisch, insofern sie die Analyse nicht bei der Realität der Gegenstände unabhängig von ihrer sprachlichen Repräsentanz beginnt, sondern bei dieser selbst. Sie ist aber andererseits zugleich realistisch, insofern sie die Sinnstrukturen auf der Textebene bzw. die abstrakten Sinn- und Bedeutungswelten nicht als subjektiv willkürlich, sondern als material welthaltig und erfahrungsgesättigt ansieht, also als aus dem erfahrungshaltigen Umgang mit der Gegenstandswelt zwingend hervorgegangen und zudem als in sich durch die realen Gesetzmäßigkeiten der Sprache selbst vorstrukturiert. Anders ausgedrückt: Für diese Position sind die letztlich sprachlichen Repräsentanzen von Welt nicht, wie für den Nominalismus, nur Funktionen von Konstruktionen der erkennenden bzw. handelnden Subjekte, sondern Rekonstruktionen der wirklichen Welt und darin zeigt sich die Affinität dieser Position zum Realismus.“ (Oevermann 1997: 19 f.) Eine Untersuchung der wissenschaftstheoretischen Position Oevermanns müsste zu klären versuchen, was unter „realen Gesetzmäßigkeiten der Sprache“ genau verstanden wird, wie hier die Konstitution logischer (Denk-)Gesetzmäßigkeit im Verhältnis zur Sprache konzipiert ist und inwiefern man einen „methodologischen Realismus“ behaupten kann, der nicht in einem ontologischen Realismus fundiert ist.



vorselektierter Beobachtungen der Arbeit am Detail zuwenden. (Die eigene Erfahrung kann darüber Aufschluss geben, dass es bei einfachen Fallbeschreibungen, die aus der Erinnerung geleistet werden, zu einer bunten Mischung aus selbstgewichteter Beobachtung, Interpretation und Einordnung unter vorher gefasste Schemata kommen kann). Übereinstimmend mit anderen fallrekonstruktiven Verfahren will die von Oevermann entwickelte Objektive Hermeneutik daher am Protokoll als der eigentlichen Datenbasis für die Interpretation festhalten.

*Sequenzanalyse.* Mit diesem Begriff wird ein methodisch-praktisches Kernstück des Verfahrens bezeichnet. Ausgangspunkt ist eine einfache Beobachtung im alltäglichen Leben: Jede Handlung oder Äußerung knüpft an etwas Vorausgehendes an und bildet durch ihre „Veröffentlichung“ die Möglichkeit zu weiteren Anschlüssen für das Individuum und die soziale Umgebung. Aus diesem Grundrhythmus regelgeleiteter Sequenzen ergibt sich einerseits die Kontinuität des Lebensvollzugs wie auch ihre seelisch-geistige Gliederung oder Strukturiertheit. Man kann auch sagen: Die Welt des Sozialen pulsiert in der Verschränktheit von jeweils getätigten *Eröffnungen und Beschließungen*; beide Figuren sind stets von Neuem bedeutungserzeugend für eine sich darauf beziehende Wahrnehmung oder Bewertung. Zur Illustration führt Oevermann gelegentlich die Begegnung zweier Menschen an: Person A begrüßt Person B mit den Worten „Guten Tag“. Was *Begrüßung* als allgemeiner sozialer Akt bedeutet, ist dabei schon vorab festgelegt. „Die Begrüßung eröffnet eine Interaktion durch die bindende Verpflichtung eines Subjekts, für ein anderes Subjekt, mit dem es zugleich eine gemeinsame Interaktion eröffnet, da zu sein. Soziologisch vornehmer ausgedrückt: Die Begrüßung konstituiert, indem sie mit einem bestimmten Zukunftswunsch eine gemeinsame Praxis eröffnet, Sittlichkeit oder Reziprozität zwischen Subjekten, sie erzeugt also konkrete Sozialität.“ (Oevermann 1996b: 3) Abgesehen von allen subjektiven Motivierungen, die dazu geführt haben könnten, in diesem Moment „Guten Tag“ zu sagen, entsteht objektiv regelgeleitet die Möglichkeit wechselseitiger Bezugnahmen. Was Person B aus dieser Situation macht, kann als individuelle Realisierung einer objektiv vorhandenen Potenzialität angesehen werden. Dabei hat B streng genommen nur zwei grundsätzliche Optionen vor sich: er kann den Gruß in einer schier unendlichen Variationsbreite in irgendeiner Form erwidern oder ihn verweigern. Was B auch immer tut: seine Handlung ändert nichts an der objektiv gegebenen Bedeutungshaftigkeit von Begrüßung, sie markiert aber seinen subjektiven

Verwirklichungsimpuls vor dem Hintergrund dieser vorausgesetzten Bedeutungshaftigkeit.

Nach Oevermann lassen sich an diesem Beispiel noch weitere Grundeinsichten seiner hermeneutischen Soziologie erläutern, die für das Verständnis der Sequenzanalyse unerlässlich sind, bzw. diese selbst erst fundamentieren. Es wurde schon angedeutet, dass der soziale Akt von Begrüßung und Erwidern von einer Gesetzmäßigkeit lebt, die als „freie Reziprozität“ des Sozialen bezeichnet werden kann. Ihr komme gar der Rang einer unhintergehbaren „Universalie“ zu, weil diese Gesetzmäßigkeit durch keinen willkürlichen oder reflektierenden Akt eines Subjektes außer Kraft zu setzen sei.<sup>23</sup> (Wagner 2001: 49) Die Reziprozität des Sozialen sei als zweckfreie Austauschbeziehung zwischen Individuen erst die Voraussetzung für jede Art interessen geleiteter Kommunikation:

„Es handelt sich nämlich um einen Austausch zwischen Subjekten, der radikal verschieden ist von der Tauschbeziehung wie sie z.B. der Marx'schen Gesellschaftstheorie konstitutiv zugrundeliegt oder auch den meisten Versionen der Handlungstheorie. In diesen wird notwendig von der Bedingung der Differenz ausgetauschter Gebrauchswerte ausgegangen. A hat einen Gegenstand X im Überfluß, aber von Y zu wenig und B hat komplementär dazu von X zu wenig, aber von Y im Überfluß. Also ist es rational, sich auszutauschen. Man muß nur für diese stofflich bzw. materiell verschiedenen Gebrauchswerte eine Gleichwertigkeitsbeziehung finden, also einen Äquivalenzmaßstab, also den Tauschwert der Gebrauchswerte. Nichts davon bei der praxiseröffnenden Begrüßung. Was ausgetauscht wird, sind vollkommen gleichlautende, selbstbindende Wünsche. Also ein Austausch gerade ohne die Vorbedingung der Gebrauchswertdifferenz. Aber gerade deshalb die Grundform von Sozialität mit ihrer Kernstruktur der Reziprozität. Sie wird insofern zweckfrei, in zweckfreier Reproduktion eines Regelalgorithmus hergestellt. Nur deshalb kann sie auch die Eröffnung einer gemeinsamen Praxis leisten, die gegeben sein muß, damit überhaupt zweckgerichtet und interessiert gehandelt werden kann. Es liegt hier also eine Sozialität vor, die Marx und die Handlungstheoretiker gar nicht oder nur ungenügend kennen.“ (Oevermann 1996: 3f.)

Mit der Bestimmung der freien Reziprozität des Sozialen und ihrer Folgeannahmen grenzt sich die Objektive Hermeneutik explizit gegen Formen der subjektiven Soziologie bzw. gegen die handlungstheoretische Soziologie Weberscher Provenienz ab. Letzere geht stets vom subjektiven Handlungssinn aus und sucht von dort den Aufbau der sozialen Welt verständlich zu machen, während eine objektive Soziologie

---

<sup>23</sup> Auf eine *strukturelle Reziprozität* in den Denkprozessen (Austausch von Akt und Inhalt) hat Jost Schieren in Anschluss an Herbert Witzmann hingewiesen. (vgl. Schieren 2007: 13) Auch diese

auf vorgängige Bedingungen und Konstitutionsleistungen blickt, die im Wechselbezug mit den ontogenetisch sich herausbildenden Realisierungsimpulsen des Individuums zum Aufbau der kulturellen und sozialen Wirklichkeit gelangt. In seiner Dissertation *Soziale Wirklichkeitsbildung* hat Michael Ross (1996) das konstitutive Prinzip einer solchen objektiven Soziologie an einem Beispiel illustriert:

„Jede einfachste Sache kann soziologisch bedeutsam werden, wenn das auch nicht durch (subjektiv sinnhaftes) Handeln, sondern durch den Aufbau neuer (objektiv sinnhafter) Sinnfelder geschieht. Mit der Konstitution neuer Sinnfelder kann diese Sache dann auch zum Ausgangspunkt bestimmten sozialen Handelns werden und erscheint so im Rahmen einer handlungswissenschaftlichen Soziologie. Die sozialen Handlungen sind dabei aber nur innerhalb der Sinnfelder und auf ihrer strukturalen Grundlage möglich. So ging es Berthold Schwarz nicht um die Entdeckung von Pulver, sondern um Tinte. Aber die Entdeckung des Pulvers veränderte die gesamte Welt und verschaffte einem Kontinent hegemoniale Vormacht. Wenn das kein äußeres, an den Erwartungen des Verhaltens sachlicher Objekte orientierte Handeln ist, das eben gerade durch den Aufbau eines neuen Sinnfeldes (die "Feuerwaffen" ermöglichen den "Fernkampf" und implizieren *physische* Gewalt auf Distanz) enorme soziale Bedeutung erlangte. Derart wird das Handeln von dem Aufbau von objektiven Sinnfeldern rückbestimmt und dadurch qualifiziert.“ (Ross 1996: 115f.)

Während nun in der Begrüßung das Prinzip von der zweckfreien Reziprozität des Sozialen sinnlich zum Ausdruck kommt, scheint es in der Drohgebärde, die durch eine auf einen anderen Menschen gerichtete Feuerwaffe entsteht, wie ausgelöscht zu sein. Und doch wird die objektive Bedeutung dieser aggressiven Geste auch nur vor dem Hintergrund einer gewollten Verletzung des Prinzips von der freien Austauschbeziehung zwischen menschlichen Subjekten verständlich. Beide Gesten beziehen sich damit zurück auf eine dem sozialen Handeln zugrundeliegende konstitutive Gesetzmäßigkeit, welche universell gültig ist, objektiv wirkt und die in ihrer Wesensart nicht verändert werden kann. Es stellt sich dann allerdings die Frage nach der ontologischen Bestimmung dieser Gesetzmäßigkeit, welche ja nur im Tätigsein des Menschen zur Erscheinung gelangt (Austauschbeziehungen sind keine passiv hingenommenen Gegebenheiten, sondern Vollzugsformen). Eine Objektive Hermeneutik als Teil eines Gegenentwurfs zur handlungstheoretischen Soziologie müsste an der Erforschung dieser vorgängigen Konstitutionsleistungen vitales Interesse haben. Sie müsste nach der oder den tragenden Komponenten der Austauschbeziehung fragen wie auch nach den Bestimmungsgründen, die zur Beschreibung dieser

Prozessstruktur ist gegeben und durch keinen Akt seitens des Subjekts veränderbar; sie gilt mithin universell.

Gesetzmäßigkeiten führen. Sie könnte letztlich nicht umhin, eine Bestimmung des Denkens vorzunehmen, da dieses, wie leicht nachzuweisen ist, an jeder Bestimmung von Gesetzmäßigkeit beteiligt ist. Das heißt: der Logizität, von der das menschliche Subjekt nur qua denkerischer Eigenleistung weiß, begegnet man unausweichlich bei jedem Versuch, etwas über objektive Bedeutungen und universelle Gesetzmäßigkeiten auszusagen. Eine hermeneutische Soziologie, welche auf solche Gesetzmäßigkeiten zu ihrer Begründung rekurriert, kann auch der Frage nach den Geltungsgründen des Denkens<sup>24</sup> nicht entfliehen, wenn sie sich nicht den Vorwurf unbegründeter Behauptungen einhandeln will.

Kehren wir noch einmal zurück zu der von Oevermann beschriebenen Begrüßungsszene. Hier muss beachtet werden, dass der Gruß („Guten Tag“ oder „Guten Morgen“) ja erst durch einen Rahmen sinnvoll wird, der durch die vorher stattfindende Begegnung der beiden Individuen hergestellt wird. Ohne die Wahrnehmung der Person B durch A wäre der Gruß sinnlos. Sobald aber B ebenfalls A wahrgenommen hat, also eine beidseitige Wahrnehmung vorhanden ist, stellt sich Sozialität unmittelbar ein. Von diesem Zeitpunkt an ist die Beziehung als solche unabhängig von den anschließenden Willensakten (Gruß und Reaktion) der Individuen vorhanden<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> vgl. zur Noetik die Untersuchungen Herbert Witzgenmanns: „Das Wahrheitsproblem im Lichte der Urteilslehre Rudolf Steiners“ (Witzgenmann 1985) und: Ders.: *Strukturphänomenologie. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept* (Witzgenmann 1983)

<sup>25</sup> Dieser Vorgang lässt sich übrigens gewinnbringend mit Husserls Begriff der transzendentalen Intersubjektivität beleuchten. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung der intentionalen Beziehung eines Subjektes auf Objekte von einer solchen *zwischen menschlichen Subjekten*. In der Begegnung zweier Menschen führt die wechselseitige Intentionalität zu einem Geschehen, das die Subjekte eint ohne ihre Grenzen zu sprengen; dabei erlangen die Akte unmittelbar kommunikative Bedeutung: es sind „Akte, die sich an den Anderen wenden, in denen der Andere bewusst ist als der, an den ich mich wende (...), Akte, die zwischen Person und Person eine höhere Bewusstseinsseinheit herstellen und in die sie die Dingwelt als gemeinsame Welt (...) einbeziehen. Die Welt, soweit sie diese Einbeziehung hat, erhält den Charakter einer sozialen Welt.“ (Husserl 1950: 98) Die konkreten kommunikativen Akte sind demnach deckungsgleich mit einer eigenen Klasse intentionaler Akte und genau diese Klasse bestimmt den Husserlschen Begriff von „Sozialität“ (Husserl, ebd.) Daraus resultiert ein sozialwissenschaftliches (transzendentalphilosophisches) Forschungsprogramm: „In der sozialen Sphäre sind die Grundeinheiten der Rechnung die einzelnen Menschen und ihre Aktbeziehungen aufeinander (...). Die Analyse der sozialen Objektivitäten führt auf die letzten fundamentalen Elemente dieser Objektivitäten, und zwar letzte Elementarbeziehungen, die zwischen Menschen bestehen und von Mensch zu Mensch laufend Gesellschaft bilden können. So sind zu erforschen die Beziehungen, die unmittelbar von Mensch zu Mensch laufen (...). Hier kann man vom Faktischen ausgehen, dann aber in Wesensbetrachtungen übergehend eine systematische Ontologie der sozialen Gegebenheiten entwerfen.“ (Husserl 1950: 103) Es wäre zu fragen, ob die von Husserl konstatierte „Einbeziehung der Dingwelt“ in die Sozialität nicht gerade auch die Einbeziehung ihrer (sachhaltigen, objektiven) Bedeutunghaftigkeit meint. Aber auch die nachfolgend zitierte Passage aus den *Cartesischen Meditationen* demonstriert eine Strukturverwandtschaft zwischen den objektiv hermeneutischen Auffassungen zur Sozialität zu denjenigen der Transzendentalphilosophie. Husserl schreibt (nun den Begriff der transzendentalen Intersubjektivität einführend): „Das Charakteristische ist, dass Ich-Akte, in der Sozialität (deren transzendentaler Sinn allerdings erst herauszustellen ist) durch Vergemeinschaftung verbunden, sich in vielfältigen Synthesen der spezifischen Aktivität verbindend und auf dem Untergrunde schon

Betrachten wir die hier in Rede stehende Sozialität etwas genauer, dann zeigt sich, dass jegliches durch sie eingebettete Verhalten mit einer Bedeutung belegt ist. Die objektive Bedeutung des konkreten Verhaltens einer Person konstituiert sich durch das Universum sozialer Regeln, die aber nicht einfach mit den jeweils herrschenden Konventionen gleichgesetzt werden können (wahrscheinlich existieren hier stufenlose Übergänge, angefangen von primären, leiblich gebundenen seelisch-geistigen Vollzügen und ihrer Bedeutung bis hin zu zeitlich bedingten Strukturen, die sich den Konventionen annähern). Ein Beispiel für solche objektiven Regeln ist die Bedeutung, die das Zulassen oder Vermeiden von Blickkontakt hat, und zwar unabhängig von der subjektiven Motivation, die gerade vorliegt<sup>26</sup>.

Dadurch, daß die objektiven sozialen Regeln alles Verhalten mit Sinn und Bedeutung belegen, entsteht ein objektives Geflecht von Wechselbeziehungen zwischen allen

vorgegebener Gegenstände (in vorgegebenen Bewusstseinsweisen) neue Gegenstände ursprünglich konstituieren. Diese treten dann bewusstseinsmäßig als Erzeugnisse auf. So im Kolligieren die Menge, im Zählen die Zahl, im Teilen der Teil, im Prädizieren das Prädikat bzw. der prädikative Sachverhalt, im Schließen der Schluss usw. Auch das ursprüngliche Allgemeinheitsbewusstsein ist eine Aktivität, in der das Allgemeine sich gegenständlich konstituiert. Auf Seiten des Ich konstituiert sich als Folge eine Habitualität der Fortgeltung, die mitgehört zur Konstitution der Gegenstände als schlechthin für das Ich seiender, auf die also immer wieder zurückgegriffen werden kann, sei es in Wiedererzeugungen mit dem synthetischen Bewusstsein derselben Gegenständlichkeit als in ‚kategorialer Anschauung‘ wieder gegebener, sei es in einem synthetisch zugehörigen vagen Bewusstsein. Die transzendente Konstitution von derartigen Gegenständen mit Beziehung auf intersubjektive Aktivitäten (wie die der Kultur), setzt die vorangehende Konstitution einer transzendentalen Intersubjektivität voraus (...)“ Husserl 1987: 80)

<sup>26</sup> Die objektive Bedeutung (Qualität) des Blickkontaktes als sinnlicher Ausdruck der reziproken Sozialität (Intersubjektivität) wird eindrucksvoll durch die Säuglingsforschung bestätigt. Man wird wohl kaum einem wenige Wochen jungen Säugling zugestehen, die mimische Interaktion mit seiner Mutter begrifflich oder bewusst interpretierend verarbeiten zu können. An den Reaktionen des Säuglings auf die Qualität des Blickkontaktes lassen sich aber unzweifelhaft die von ihm *erlebten* Qualitäten (Bedeutungen) ablesen. Der Entzug des Blickkontaktes durch die Mutter (erstarrter Blick, eingefrorene Mimik) führt signifikant häufig zu Unruhe, Desorientierung, Ängstlichkeit und Weinen, wie die Entwicklungspsychologin Mechthild Papousek in Experimenten feststellte. (vgl. Gebauer / Hüther 2002: 14, vgl. hierzu auch die Bemerkungen zur Bindungstheorie in vorliegender Arbeit [Abschnitt 3.5.2.]) Dies ist ein Beispiel dafür, dass objektive Sinnstrukturen sozialer Ausdrucksgestalten wirklichkeitbildend sind, unabhängig von der subjektiven Repräsentation dieser Bedeutungen. Möglicherweise lassen sich auch bestimmte didaktische Ansätze der Waldorfpädagogik unter dem Blickwinkel latenter Sinnstrukturen fruchtbar reformulieren. Dies sei kurz an einem Beispiel erläutert: Gehen wir mit der heutigen Entwicklungspsychologie davon aus, dass die Geborgenheit, welche das Kleinkind in der sicheren dyadischen Bindung erfährt, „gut“ ist für seine Entwicklung. Könnte das Kind diese leibnahe, ausschnittshaften Erfahrung explizieren, dann würde die Welt vermutlich als „guter Ort“ beurteilt. Rudolf Steiner hat nun ebenfalls auf die Bedeutung des primären kindlichen Welterlebens verwiesen. Er sieht die Vermittlung von Wahrheit, Güte und Schönheit in Bezug auf eine ursprüngliche, beheimatende Welterfahrung nicht als theoretische Aufgabe an, sondern die Vermittlung sei weitgehend in die vorgelebten Handlungen der Eltern und später des Lehrers zu übertragen. „Dazu muss dieser Erzieher so wirken, dass er gewissermaßen das Wahre, Gute und Schöne dem Kinde nicht bloß darstellt, sondern es ist. Alle Lehre muss wesenhaft im Vorbilde vor das Kind hingestellt werden. Das Lehren muss ein Kunstwerk, kein theoretischer Inhalt sein.“ (Steiner 1977: 221) Übersetzt in die Begrifflichkeit der Objektiven Hermeneutik hieße das: in der kunstlehrehaften Verbildlichung objektiver Sinnbezüge und aus den stellvertretenden (dargelebten) Deutungen des Pädagogen lernt das Kind Schritte der Weltaneignung.

sozialen Akten.<sup>27</sup> Diese Sinnstrukturiertheit der sozialen Welt ist das Wesen der real existierenden, nicht nominalistisch aufzulösenden Sozialität. Da jegliches Verhalten über entsprechende Regeln mit Bedeutung belegt ist, ist diese Sinnstrukturiertheit vollständig; im Gegensatz zu den Gegenständen der Naturwissenschaften gibt es in der sinnstrukturierten sozialen Realität keinen Zufall. Gerade was zufällig erscheint, hat im Sinne eines „mikrologischen Blicks“ manchmal besondere Bedeutung.

In der Analyse des sozialen Akts schälen sich nun zwei Elemente heraus, welche zum methodischen Instrument weiterentwickelt wurden. Es handelt sich um den Unterschied zwischen vorhandenen, regelerzeugten Möglichkeiten, die ein Mensch oder eine Gemeinschaft vorfindet oder auch mitgestaltet hat und die daran anknüpfenden realen Folgehandlungen. Diese Unterscheidung gestaltet die Objektive Hermeneutik zum systematischen Interpretationsansatz um; ihr entsprechen dann vier Betrachtungsebenen mit zwei Parametern. Wagner formuliert sie folgendermaßen aus:

„(a) Ebene 1 mit Parameter I:

---

<sup>27</sup> Die Verwendung des Attributs „objektiv“ wie überhaupt den Objektivitätsbegriff nehme ich hier nicht in einem erkenntniswissenschaftlich strengen Sinne in Anspruch. Er ist auf den hier thematisierten hermeneutisch-soziologischen Geltungsrahmen limitiert, der in dieser bewussten Grenzziehung durchaus behaupten darf, „dass wir in den Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt qua Konstitution von deren Gegenständen immer schon bedeutungshafte Ausdrucksgestalten bzw. Protokolle vor uns haben. (...) Sie treten immer schon zumindest umgangssprachlich prädiert in Erscheinung.“ (Oevermann 2004: 429) Unterhalb dieser Sphäre schon gebildeter Gegenständlichkeit bzw. Bedeutungshaftigkeit kennt auch die Objektive Hermeneutik Konstitutionsleistungen, die letztlich auf die prädikative Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmung zurückgehen: „Es zeigt sich dann, dass die Gültigkeit von Prädikationen an der Basis grundsätzlich auf der Vorannahme der Nicht-Kritisierbarkeit von Wahrnehmungsakten beruht, denn paradoxerweise kann ich eine konkrete Wahrnehmung als Basisform einer Prädikation nur dann in Frage stellen, wenn ich meinen Wahrnehmungen grundsätzlich trauen darf. Sobald ich meine Wahrnehmungen grundsätzlich in ihrer Gültigkeit in Frage stelle, wie das der Konstruktivismus zwingend tun muss, um seine Relevanz zu erhalten, kann ich auch einen einzelnen Wahrnehmungs- oder Prädikationszweifel nicht mehr überprüfen.“ (Oevermann, a.a.O.: 424) Immerhin wird hier die Bedingung der Möglichkeit gültiger Erkenntnisse (Prädikationen) mit der logischen Nicht-Kritisierbarkeit von Wahrnehmungsakten in Verbindung gebracht; damit ist grob der Weg vorgezeichnet, der zu einem erkenntniswissenschaftlich relevanten Objektivitätsbegriff führen könnte (sofern auch das „Prädizieren“ aufgeklärt würde). Was hier Programm zu sein scheint, nämlich eine sinnverstehende Soziologie auf der Basis subjektiv-objektiver Konstitutionsleistungen zu schaffen, tritt historisch nicht zum ersten Mal auf: „Steiner konzipiert seine Geisteswissenschaft als Synthese von Hermeneutik und Phänomenologie und bezieht die Wirksamkeit des realen Geistes in seine Betrachtung mit ein. Sein Verstehensbegriff beruht auf der Idee des intuitiven und evidenten Denkens, weshalb er die auf dieser Grundlage erforschbaren Vernunft-Zusammenhänge als objektive Wirklichkeit betrachtet. Unter transzendental-phänomenologischer Perspektive kann Steiners geisteswissenschaftliche Soziologie als objektive bezeichnet werden, da sie den Konstitutionsgrund der transzendentalen Sozialität methodisch erschließt.“ (Ross 1996: 244)

Menge aller Strukturgesetzmäßigkeiten bzw. Regeln, die rekursiv algorithmisch sinnlogisch wohlgeformte Möglichkeiten eröffnet. (vgl. z.B. „Begrüßung“, Anmerkung A.F.M.)

(b) Ebene 2 mit Parameter II

Typische Auswahlen einer Handlungsinstanz (Individuum, Gruppe, Gemeinschaft, Institution, Gesellschaft) aus Ebene 1. Ebene 2 ist die Ebene der Subjektivität.

(c) Ebene 3 als Resultat der Selektionen.

Objektive Fallstrukturgesetzmäßigkeit bzw. objektive Identität

(d) Ebene 4 als immer nur partielles Begreifen.

Bewusstseinsfähiges Selbstbild, subjektive Identität.“ (Wagner, a.a.O.: 51)

Dem Parameter II lassen sich Muster oder typische Handlungsformen zuordnen, welche bei der Begegnung mit bedeutungsähnlichen Möglichkeiten (Parameter I) aktualisiert werden. Oevermann kennzeichnet die Herkunft dieser typischen Handlungsauswahlen mit dem Begriff der „Dispositionsfaktoren“. (Oevermann 2000: 67) Solche Faktoren bilde das Subjekt in seiner Ontogenese aus. Prinzipiell sei der Mensch in der Lage, im Modus der Selbstreflexion diese eigenen habituellen Dispositionen zu erkennen und damit ein autonom bestimmendes Verhältnis zu den objektiven sinnhaften Möglichkeiten seines Handelns herzustellen. Real bewusstseinsfähig sei man dafür aber eher selten, sodass dies den Grenzfall markiere, während die Differenz zwischen subjektiv-intentionalem Handeln und objektiver Sinnstruktur (Ebene 3) den Normalfall darstelle. Im Falle einer überwiegend aufgeklärten, intuitiven Übereinstimmung von subjektivem Handlungssinn des Menschen und objektiver Bedeutung seiner Verwirklichungen hätte die Hermeneutik ihr Arbeitsfeld verloren. Je größer jedoch der Unterschied ausfällt, desto ritualisierter oder musterhafter erscheint die Praxis der Lebensführung, d.h. die Nähe zu neurotischen und pathogenen Strukturen wird offensichtlicher:

„Man kann sich das so vorstellen, dass bei pathologischen Bildungen einerseits die konkrete einzelne Äußerung oder Handlung nicht nur als universale praktische Vernunft gewissermaßen nicht frei und souverän sich auf die konkrete Realität, mit der sie sich jeweils auseinanderzusetzen hat, einlassen kann, sondern zusätzlich determiniert - und in diesem Sinne überdeterminiert - ist durch die quasi habitualisierte

und dogmatisierte Vor-Einstellung des Subjekts, an der unbedingt, unabhängig davon, was die Realität abfordern wird, festgehalten werden muss.“ (Oevermann 2000: 82)

Individuen unterscheiden sich demnach durch die je ausgeprägten (Freiheits-)Grade ihrer praktischen Vernunft und sie kennzeichnen sich selbst durch den Strom ihrer Selektivitäten bzw. durch den Verwirklichungsduktus, mit dem sie sich auf regelgeleitete, objektive Möglichkeiten des Lebensvollzugs beziehen. Damit ist der Begriff der Fallstrukturgesetzlichkeit abgeleitet: „In Kurzform können wir festhalten: Struktur ist jene Gesetzmäßigkeit, mit der eine je konkrete Handlungsinstanz bzw. Lebenspraxis (Individuum, Gruppe, Gemeinschaft, Institution, Gesellschaft) über einen bestimmten Zeitraum typische Selektionen aus den nach Regeln objektiv sinnlogisch erzeugten offenstehenden Optionen vornimmt.“ (Wagner, a.a.O.: 53)

Die Sequenzanalyse als praktische Untersuchung (z. B. von Interviews) folgt dem Rhythmus von Eröffnung und Schließung oder Option und Realisierung. Sie folgt dem sich aussprechenden Subjekt in seinen „typischen Auswahlen“ und Verwirklichungen an jeder Sequenzstelle<sup>28</sup>.

*Fragestellung und Stichprobe.* Der Verlauf einer hermeneutisch operierenden Fallrekonstruktion ist folgendermaßen gegliedert: Wie in anderen Verfahren auch, ist die Untersuchungsfrage leitend bei allen forschungsstrategischen Überlegungen. Aus der Fragestellung ergeben sich in der Regel die Kriterien für eine Stichprobe. Der erste Fall, der hier ausgewählt wird, sollte in einem ausgezeichneten Passungsverhältnis zur Untersuchungsfrage stehen; er wird dementsprechend als „Kernfall“ betrachtet und besonders ausführlich interpretiert. „In Kenntnis dieser gründlichen Fallrekonstruktion,

---

<sup>28</sup> Was damit konkret gemeint sein kann, erhellt aus einem Bericht, den Bruno Hildenbrand in einer jüngeren Veröffentlichung abgedruckt hat: „In einem Forschungsprojekt über junge Erwachsene, die in einer Pflegefamilie aufgewachsen sind und in dem wir der Frage nachgehen, welche Umstände dazu geführt haben, dass diese jungen Erwachsenen ein im Rahmen des Möglichen autonomes Leben führen, obwohl ihre Ausgangslage dem durchweg entgegen stand, war in einem der analysierten Fälle bereits das Beobachtungsprotokoll, das die Ereignisse vom Klingeln an der Haustür bis zum Beginn des familiengeschichtlichen Gesprächs verzeichnete, im Hinblick auf die Fallstrukturhypothese aufschlussreich. Auf das Klingeln des Forschers hin öffnete ein junger Mann und sprach: ‚Ich bin hier der Sohn‘. Die Familie hat zwei Söhne, der andere, nicht anwesende, ist in einer Pflegefamilie aufgewachsen, lebt jetzt alleine und ist unser Fall. Offenbar hat er aus Sicht seines Bruders keinen Status als Bruder (und als Sohn), und die Frage (vor dem Hintergrund sozialisationstheoretischer Annahmen über die Struktur sozialisatorischer Interaktion gestellt) lautet: Wie kommt es, dass hier universelle Strukturen der Zugehörigkeit subjektiv keine Geltung haben?“ (Hildenbrand 2004: 190) Für das Alltagsverständnis mag der Satz des Sohnes beiläufig dahergesagt sein. Im Rahmen einer fallrekonstruktiven Untersuchung erlangt er aber einen gewissen Rang, der auch davon abhängig ist, ob sich mit ihm eine habituelle Disposition verbindet, die dann aber in anderen Kontexten nachgewiesen werden müsste. Aber schon in



die schon zur Modellbildung geführt worden ist, kann der nächste Fall dann um so gezielter nach dem Kriterium der maximalen Kontrastivität gesucht und erhoben werden. (...) Auf diese Weise sequenziert man die Analyse der Fallreihe so, dass eine zunehmende Verdichtung der Fallrekonstruktionen erreicht wird und mit jedem hinzukommenden Fall die rekonstruierende Sequenzanalyse weniger umfangreich und gezielter durchgeführt werden kann. Vom ersten bis zum letzten Fall einer Fallreihe nehmen der Zeitaufwand und der Umfang der Sequenzanalysen asymptotisch ab.“ (Oevermann 2000: 100)

*Kontextfreiheit.* Die Objektive Hermeneutik geht bei der Auslegung der *ersten Sequenzstelle* eines Protokolls nach Möglichkeit kontextfrei vor. Dies dient der Herausarbeitung sinnlogischer Möglichkeiten, auf die das Individuum sinnadäquat hätte reagieren können. Erst daraufhin kommt es zur Betrachtung der realen Schließung, die der Proband vorgenommen hat. Durch diese Operation soll der Einfluss des Vorwissens zurückgedrängt werden. „Wenn die Interpretation von dem Vorverständnis lebt und abhängig ist, dann ist sie in dessen Belieben gestellt. Aus dieser Perspektive besteht der Sinn der kontextfreien Interpretation darin, gegenüber einem nicht-wissenschaftlich gewonnenen Vorverständnis größtmögliche Unabhängigkeit zu wahren.“ (Wernet 2006: 23) Nach der Auslegung der ersten Sequenzstelle kann und soll gemäß diesem Verfahren der Kontext einbezogen werden.

*Wörtlichkeit.* Mit diesem Prinzip wird die Untersuchung auf den exakten Wortlaut des Textes verpflichtet. Dies entspricht dem hermeneutischen Verständnis von der allgegenwärtigen Vernunft menschlicher Ausdrucksgestalten. Da grundsätzlich auch die kleinsten phonetischen Partikel in den Zusammenhang sprachlich-sinnhafter Gebilde aufgenommen sind, soll die Analyse grundsätzlich auch diese berücksichtigen. Die Beachtung der wortwörtlichen Wiedergabe als Basis der Interpretation könne oft auch zu aufschlussreichen Differenzen zwischen subjektiv Gemeintem und objektiv Ausgesagtem führen und damit die Sequenzanalyse entscheidend vorantreiben (vgl. Wernet, a.a.O.: 25).

*Extensivität.* Im Vergleich zu anderen Verfahren der Datenauswertung verlangt die Objektive Hermeneutik nur relativ wenige analysierte Textmengen um zu

der Separierung der hier wiedergegebenen Sequenz könnte die Aussage zu einer riskanten (vorläufigen) Strukturhypothese führen.

aussagekräftigen Schlüssen zu kommen. Dadurch hat sie sich oft den Vorwurf eingehandelt, dass sie der Vielfältigkeit z.B. eines Interviews nicht gerecht werden könne. (vgl. Oevermann 2003: 9) Dem Einwand soll seitens der Vertreter der Methode mit dem Hinweis auf die nachweisbare Prägnanz in menschlichen Ausdrucksgestalten begegnet werden. Demgemäß lasse sich in nahezu jedem protokollierten Ausschnitt sozialer Realität ein Allgemeines aufweisen, das rekonstruierbar sei. Keine Einzelheit sei unvermittelt vorhanden; vielmehr gingen Einzelheiten immer in einem explizierbaren (begrifflichen) Zusammenhang auf. Anders formuliert: „Die Sinnstrukturiertheit sozialer Gebilde ist nicht hintergebar. Es gibt keine Äußerungsform eines sozialen Gebildes, das die Sinnstrukturiertheit verlassen könnte. Wenn dem so ist, dann ist es auch möglich, prinzipiell an jeder Stelle eines Protokolls der sozialen Realität deren Struktur zu rekonstruieren.“ (Wernet, a.a.O.: 32) Methodenpraktisch übersetzt fordert diese theoretische Prämisse ein besonderes Augenmerk auf das Textprotokoll, d.h. dieses ist im Zuge der Sequenzierung *extensiv auszulegen*

*Sparsamkeit.* Die Regel von der sparsamen Entwicklung interpretierender Lesarten von Sequenzen kann als forschungsökonomisches Pendant zur Regel von der Extensivität angesehen werden. Eine „ziel- und endlose Bedeutungssuche“ (Wernet, ebd.: 35) im Hinblick auf Ausdrucksgestalten sei kontraproduktiv. Vielmehr müsse sich die Auslegung auf das Spektrum solcher möglicher Lesarten konzentrieren, auf die der Text selbst immanent verweise.

*Fallmonographie<sup>29</sup> und abschließender Vergleich.* Jede einzelne Studie erfüllt wesentlich zwei Bedingungen: 1.) sie plausibilisiert den Gang der Interpretation auf dem Hintergrund der Fragestellung bzw. sie zeichnet die Schritte eines zeitaufwändigen Forschungsprozesses bis in die Ergebnisse hinein nach. Dabei ist es nicht erforderlich, den methodischen Gang der Untersuchung chronologisch abzubilden. In der Fallmonographie erscheinen zunächst Anamnesedaten und meist eine biografische Skizze; beide orientieren den Leser, bilden also einen Kontext, der aus der Sequenzanalyse methodisch bewusst ausgeklammert war. 2.) Daraus folgt - nicht zuletzt um der Lesbarkeit einer solchen Studie willen - eine notwendig komprimierte, d.h. abkürzende Darstellungsweise. Es ist nicht zwingend erforderlich, sämtliche

---

<sup>29</sup> Vgl. hierzu die für die Praxis verfasste Schrift von Bruno Hildenbrand: *Fallrekonstruktive Familienforschung* (Hildenbrand<sup>2</sup>2005)

Sequenzanalysen in die Fallmonographie aufzunehmen. Um die Nachprüfbarkeit der Deutung zu gewährleisten, muss der Zugriff auf das Datenmaterial für den Leser sichergestellt sein. In Bezug auf die Fragestellung bietet ein abschließender Vergleich der analysierten Fälle eine weitere Erkenntnisquelle.

### ***3.4 Familiengeschichtliches Gespräch und Genogrammanalyse***

Beide Methoden sind forschungspraktisch eng miteinander verflochten. Sie wurden von Bruno Hildenbrand entwickelt (Hildenbrand 2005a, Hildenbrand 2005b) und gehören der Klasse fallrekonstruktiver Forschung an. Bei der Untersuchung des Kernfalls der vorliegenden Arbeit (Fallstudie I) fanden beide Ansätze Verwendung.

#### ***3.4.1 Das familiengeschichtliche Gespräch***

Die Aufgabe des eingerichteten Settings eines familiengeschichtlichen Gespräches besteht darin, Familien als eine Erzählgemeinschaft anzusprechen und sie in diesem Rahmen zur eigenen Rekonstruktion ihrer Entwicklung anzuregen. Dadurch erhält der Forscher Einblick in das kollektive Gedächtnis, aus dem sich von jeder Interpretation freie, objektive Daten herausziehen lassen, wie auch Einblick in die sinnstrukturierten Entscheidungen und Handlungsvollzüge der einzelnen Familienmitglieder. Das Gespräch, an dem möglichst alle in einem Haushalt lebenden Personen teilnehmen sollen, wird aufgezeichnet und später verschriftet (Hildenbrand 2005b: 29). Es kann anschließend wie jedes andere Gespräch oder Interview sequenzanalytisch interpretiert werden. Die Ergebnisse sind dann in ein Passungsverhältnis zu Hypothesen aus anderen Datenauswertungen zu bringen.

Für die Erarbeitung des Kernfalls (Fallstudie 1) musste das familiengeschichtliche Gespräch technisch abgewandelt werden. So war es nicht möglich, die Familie an einen Tisch zu holen; die Gespräche mit der Mutter und dem Vater führte ich in den Räumlichkeiten der Klinik getrennt zu verschiedenen Zeitpunkten. Außerdem konnte auf eine eingehende Interpretation einzelner Aussagen verzichtet werden, weil ich die Aufzeichnungen hauptsächlich zur Generierung familienbiografischer Fakten benutzen wollte. Diese Fakten bezogen sich auf drei Generationen der Familie, d.h. über die Daten der Eltern des Indexpatienten hinaus wurden jeweils noch Daten aus der vorherigen Generation abgeleitet. „Drei Generationen muss man überblicken können.

Denn die Eltern müssen, um als kompetente Eltern handeln zu können, selbst die Ablösung von den Eltern erfolgreich bewältigt haben. Damit kommt die Großelterngeneration (vom Kind aus gesehen) in den Blick, von der sich die Elterngeneration abgelöst hat. (Hildenbrand 2005a: 20). Die objektiven Daten, welche später in die Genogrammanalyse einfließen, glich ich in den getrennt geführten Gesprächen gegeneinander ab, so dass hier von einer relativ großen Konsistenz auszugehen ist. Widersprüchliche Angaben, die sich nicht aufklären ließen, gingen nicht in das Genogramm ein.

### *3.4.2 Die Genogrammanalyse*

„Das Genogramm ist ein grafisches Hilfsmittel, um zentrale lebens- und familiengeschichtliche Daten über mehrere Generationen hinweg zu rekonstruieren und so zu einer Fallstrukturhypothese zu gelangen, die beschreibt, wie die jeweilige Familie in der Dialektik von Autonomie und Heteronomie immer wieder Entscheidungen als geordnete (= strukturierte) und zukunfts offene zugleich hervorbringt.“ (Hildenbrand 2005b: 32) Wie schon angedeutet, kommt es dabei zuallererst auf das Sammeln interpretationsfreier harter Daten an wie Geburten und Orte, Berufe, Eheschließungen, Nachwuchs, Scheidungen, Übersiedelungen und Sterbedaten. Durch die Angabe der Zeitdaten erhält das Genogramm implizit historische Bezüge, welche bei der späteren Deutung genutzt werden können. Wenn das Genogramm über drei Generationen grafisch so weit wie möglich hergestellt ist (es gibt Daten, die aufgrund nicht mehr rekonstruierbarer Fakten „leer“ bleiben), hebt die Sequenzanalyse an. Dabei kommt es zunächst zu einer Betrachtung objektiv gegebener Entscheidungsspielräume einzelner Familienmitglieder einer Generation unter Berücksichtigung lokaler und zeitgeschichtlicher Bedingungen. Das konkret vorhandene familienbezogene Vorwissen wird ausgeblendet, um die objektiv vorhandenen Möglichkeiten herauszuarbeiten. Erst in einem zweiten Schritt kommt es zur Aufdeckung von vollzogenen Entscheidungen und geäußerten Motiven der konkreten Familie (abgesicherte Informationen aus dem familiengeschichtlichen Gespräch). Im Kontrast von Möglichkeiten und realisierten Verwirklichungen bilden sich dann systematisch jene Muster ab, die die Basis für die Fallstrukturhypothese geben. Die aus der Genogrammanalyse resultierende Hypothese wird formuliert und später in ein Verhältnis zu den sequenziellen Interpretationen z.B. eines Interviews gesetzt. Forschungslogisch ist dieses Vorgehen offensichtlich kompatibel mit der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik.

Hildenbrand betont, dass die Genogrammanalysen vorzugsweise in einer Gruppe durchgeführt werden sollten, „denn der Prozess gemeinsamen Analysierens steigert die Variabilität beim Erkunden der oben erwähnten objektiven Möglichkeiten des Handelns von Individuen oder Familien.“ (Hildenbrand 2005b: 32) Inzwischen gehören Forschungswerkstätten zu festen Einrichtungen von Arbeitszusammenhängen, die fallrekonstruktive Forschung betreiben<sup>30</sup>. Auch für die hier entwickelten beiden Fallstudien nahm ich eine solche Interpretationsgruppe (Forschungswerkstatt an der Universität Witten/Herdecke) in Anspruch. Vor allem die Regel von den kontextfreien ersten Interpretationen lässt sich in einem solchen Zusammenhang gut verwirklichen. Da immer nur der Autor einer Fallstudie das Vorwissen über seine Probanden besitzt, die anderen Teilnehmer aber nicht, müssen diese Personen zwangsläufig kontextfrei interpretieren bis zu dem Punkt, wo der Forscher wieder Elemente dieses Wissens freigibt um damit die Analyse weiterzutreiben. Keine der in der vorliegenden Untersuchung dargestellten Fallstrukturhypothesen wurde in der Gruppe *formuliert*, sämtliche Thesen gingen aber durch einen gemeinsamen Prozess der Überprüfung anhand des zur Verfügung gestellten Datenmaterials.

### 3.5 *Elemente der Grounded Theory*

Bei der *Grounded Theory* handelt es sich um einen empirisch - qualitativen Forschungsansatz. Auch diese Methode ist dem Bereich von Fallrekonstruktionen zuzurechnen, d.h. sie folgt nicht einer (quantitativ operierenden) Subsumtionslogik, sondern einer Rekonstruktionslogik, die prozessual entstandene Sinnstrukturen freilegen will. Entwickelt wurde dieser Ansatz von Glaser / Strauss: *The Discovery of Grounded Theory* 1967, 1998). Für meine Untersuchung verwendete ich *erstens* das Verfahren der Codierung von solchen Interviewabschnitten, die keiner extensiven Auslegung unterzogen wurden, weil die Strukturhypothese bereits an den interpretierten Sequenzen

---

<sup>30</sup> Forschungswerkstätten, die sich methodisch an Fallrekonstruktionen orientieren, finden sich z.B. an folgenden Hochschulen: Universität Marburg (<http://www.staff.uni-marburg.de/~dirks/forwerk.htm>)  
 Universität Posdam ([http://141.89.99.185:8080/uni/professuren/9/b/2/ia/show\\_mitarbeiter\\_details](http://141.89.99.185:8080/uni/professuren/9/b/2/ia/show_mitarbeiter_details))  
 Universität Jena ([http://www.uni-jena.de/Prof\\_\\_Dr\\_\\_Bruno\\_Hildenbrand.html](http://www.uni-jena.de/Prof__Dr__Bruno_Hildenbrand.html))  
 Universität Frankfurt ([http://univis.uni-frankfurt.de/formbot/dsc\\_3Danew\\_2Flecture\\_view\\_26lvs\\_3Dfb4\\_2Fwe1\\_2Fzentr\\_2Fforsch\\_26dir\\_3Dfb4\\_2Fwe1\\_26ref\\_3Dlecture](http://univis.uni-frankfurt.de/formbot/dsc_3Danew_2Flecture_view_26lvs_3Dfb4_2Fwe1_2Fzentr_2Fforsch_26dir_3Dfb4_2Fwe1_26ref_3Dlecture))  
 Universität Witten / Herdecke: (<http://wga.dmz.uni-wh.de/medizin/html/default/slir-5r3eh7.de.html;jsessionid=EB19139BC979A97282C511AA23B2E1E0>)  
 (sämtliche Internet-Links Stand: 07.02. 2007)

gewonnen werden konnte. Es diente daher nur der nachträglichen Überprüfung („inwieweit lassen sich ähnliche Gewichtungen und Einstellungen auch in anderen Textpassagen des Protokolls finden oder lassen sich ggf. der Strukturhypothese widersprechende Deutungen finden?“). *Zweitens* findet das Verfahren des *theoretical sampling* Verwendung. Dies ist ein in der Grounded Theory veranlagtes Vorgehen zur Bildung von Stichproben bei kleinen Fallzahlen. Während ich die Codierungen und Konzepte nicht in die Fallmonographien aufgenommen habe, da sie lediglich nachträglichen Prüfzwecken diene, führe ich die Stichprobenbildung nach dem *theoretical sampling* explizit durch. Das war wichtig, um die Bezogenheit der ausgesuchten Fälle transparent machen zu können.

### 3.5.1 *Das Codierparadigma in der Anwendung*

Anselm Strauss und Juliet Corbin verstehen unter *Codieren* ein Verfahren, das dazu führt, Sinneinheiten in Interviews oder anderen Beobachtungsdaten zu systematisieren und zu übergeordneten Konzepten zusammenzufassen (Strauss/Corbin 1990: 57). Dabei kommt es zu einer zusammenhängenden Organisation dieser Einheiten mit dem Ziel, begriffliche Aufschlüsse der empirischen Daten zu erhalten. Die „Konzepte“ genannten Zusammenhänge sollen nicht von außen herangetragen werden, im Idealfall repräsentieren sie das, was in den Daten selbst liegt (vgl. Krotz 2005: 180): „Die Textstellen in den Daten selbst sind dann Belege für die Brauchbarkeit dieser Konzepte, die - zunächst - in ihrer spezifischen Ausprägung genau dafür gelten und die nur durch Zusammenbringen mit anderen Codes verallgemeinert werden können.“ (Krotz, ebd.) Das Codieren geschieht textnah und lässt sich z.B. durch die wiederkehrenden Themen eines Interviews leiten. Da solche (z.B. Lebens-)Themen in verwandelter Gestalt unter diversen Bedingungen und Kontexten auftreten, gilt es, das ihnen strukturell Gemeinsame zu erfassen. Genau dies ist dann mit einer Kategorie zu bezeichnen, die einerseits allgemein genug sein muss, die thematischen Differenzen und Ausprägungen einzufangen, die aber andererseits die Eigenschaft besitzen sollte, weitere Erscheinungsformen im Material entdecken zu können. In der Fallstudie I ist eine solche Kategorie („Ambivalenz“) in Bezug auf die am Datenmaterial gewonnenen Einflussgrößen dimensionalisiert worden (vgl. Abschnitt 4.15.1). Es sei aber noch einmal hervorgehoben, dass diese Codierung lediglich zum Zwecke der Überprüfung erfolgte. Das strukturelle Merkmal, um das es in diesem Zusammenhang ging, resultierte vorab aus der hermeneutischen Untersuchung; es wurde dann mit Hilfe des

Codierparadigmas auch in jenen Interviewpassagen nachgewiesen, die nicht extensiv zur Ausdeutung gelangten.

### 3.6 *Theoretical Sampling*

Qualitative Sozialforschung unterscheidet sich u.a. bezüglich der Verfahren der Stichprobengewinnung maßgeblich von quantitativen Verfahren. Dies hängt nicht zuletzt mit dem Umstand zusammen, dass die qualitative - also: „theoriegenerierende“ - (vgl. Krotz 2005: 116ff.) Untersuchung in der Regel keinen hypothesenprüfenden Ansatz verfolgt. Hypothesen sind vielmehr *Resultate* einer empirisch geleiteten Forschung im sozialen Feld. Insofern entscheidet sich meist erst im Zuge einer laufenden Untersuchung, welche Fälle mit welchem Profil in das *sample* aufzunehmen sind. Damit ist unmittelbar die Frage gestellt, welche Kriterien eine systematisch erfolgende Fallauswahl ermöglichen sollen und wie diese Kriterien begründet werden können?

Glaser und Strauss entwickelten gemeinsam eine Methode der systematischen Stichprobenerzeugung für kleine qualitative *samples* (vgl. Glaser / Strauss 1967/1998: 53), indem sie aus der Analyse des Datenmaterials *eines* Falles die Leitlinien extrahierten, welche unter der Gesamtfragestellung zum Profil eines *weiteren* zu analysierenden Falles führten. Mit anderen Worten: es handelt sich im Rahmen der Grounded Theory um einen fast synchronen Prozess von Analyse und Stichprobengewinnung: „Theoretische Kategorien, die auf der Basis der ersten Untersuchungseinheiten entwickelt werden, leiten die Auswahl weiterer Untersuchungsgruppen an. Weil die Auswahlkriterien, die die theoretische Relevanz der ausgewählten Einheiten betreffen, aus den Kategorien und Hypothesen der sich entwickelnden Theorie abgeleitet werden, können sie permanent verändert werden.“ (Kelle & Kluge 1999: 44) Glaser und Strauss entwickelten aus diesem Grundgedanken die beiden Methoden der kontrastiven Vergleichung. Die Minimierung („*minimization*“) von Unterschieden läßt nach ähnlichen Daten bezüglich eines thematischen Schwerpunktes in einem nächsten Fall suchen und erzeugt damit bewusst eine *kleine Varianz*. Die Maximierung („*maximization*“) erzielt hingegen bezüglich bestimmter ausgesuchter Aspekte höhere Heterogenität und *stärkere Varianz*. Dabei ist wiederum entscheidend, dass die Kriterien für beide Kontrastierungsverfahren nicht vorab festzulegen sind, sondern im Forschungsprozess nach Maßgabe der bereits gefundenen

Aussagen oder Hypothesen zur Entwicklung und Anwendung gelangen. „Die Suche nach Untersuchungseinheiten wird also zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses von der entstehenden Theorie angeleitet.“ (Kelle & Kluge, a.a.O: 45) Das Ziel ist dann erreicht, wenn das Spektrum sich zeigender Phänomene im Fokus der Fragestellung eine gewisse Dichte angenommen hat: Glaser und Strauss sprechen in diesem Zusammenhang von der „theoretischen Sättigung“ (Glaser / Strauss, zitiert nach Strübing 2004: 32). „Mit Sättigung ist der Punkt im Verlauf der Analyse gemeint, an dem die weitere Auswertung keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringt und auch zu keiner Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr beiträgt.“ (Strübing, ebd.: 32f.) Die „theoretische Sättigung“ kann sich sowohl in der Untersuchung eines Einzelfalles, bezogen auf seine immanente Strukturierung ergeben; der Begriff ist aber ebenfalls auf die Stichprobe anwendbar: eine Reihe untersuchter Fälle schöpft dementsprechend einen bestimmten Phänomenbereich samt der ihm zugeordneten aufschließenden Begriffe aus. Beide Sättigungspunkte ermöglichen den Abbruch des Forschungsprozesses.

### **3.7 Zusammenfassung: Der Gang der Untersuchung**

Die einzelnen methodischen Ansätze sind nun in einen organischen Zusammenhang zu bringen. Da sie eine weitgehende Kompatibilität aufweisen, die sich dem gemeinsamen Bezugspunkt fallrekonstruktiver Forschung samt ihrer methodologischen Prämissen verdankt, lässt sich ein Ablaufschema relativ unproblematisch generieren. Der Ausgangspunkt dieses Verfahrens ist die Untersuchungsfrage; sie zielt - sehr verkürzt und abstrakt formuliert - auf das Passungsverhältnis von Fallrekonstruktionen und darauf bezogener Generierung stellvertretender pädagogischer Arbeitsbündnisse ab. Mit der Untersuchung der Fälle geht also ein Ausschreiten des inneren Raums von Arbeitsbündnissen einher. Dies ist dann auch für das *theoretical sampling* relevant: Die Auswahl von Fällen ist zugleich eine solche, die für die Darstellung der Entstehungsbedingungen des pädagogischen Arbeitsbündnisses relevant werden. Bei der Auswahl des ersten Falles muss dabei naturgemäß auf externe Kriterien zurückgegriffen werden, die aus Vorüberlegungen stammen. Erst im zweiten Schritt, also im Übergang von Fall 1 zu Fall 2 kommt die Methode des *theoretical sampling* zur Anwendung.

Der Gang der Untersuchung lässt sich nun folgendermaßen schematisieren:



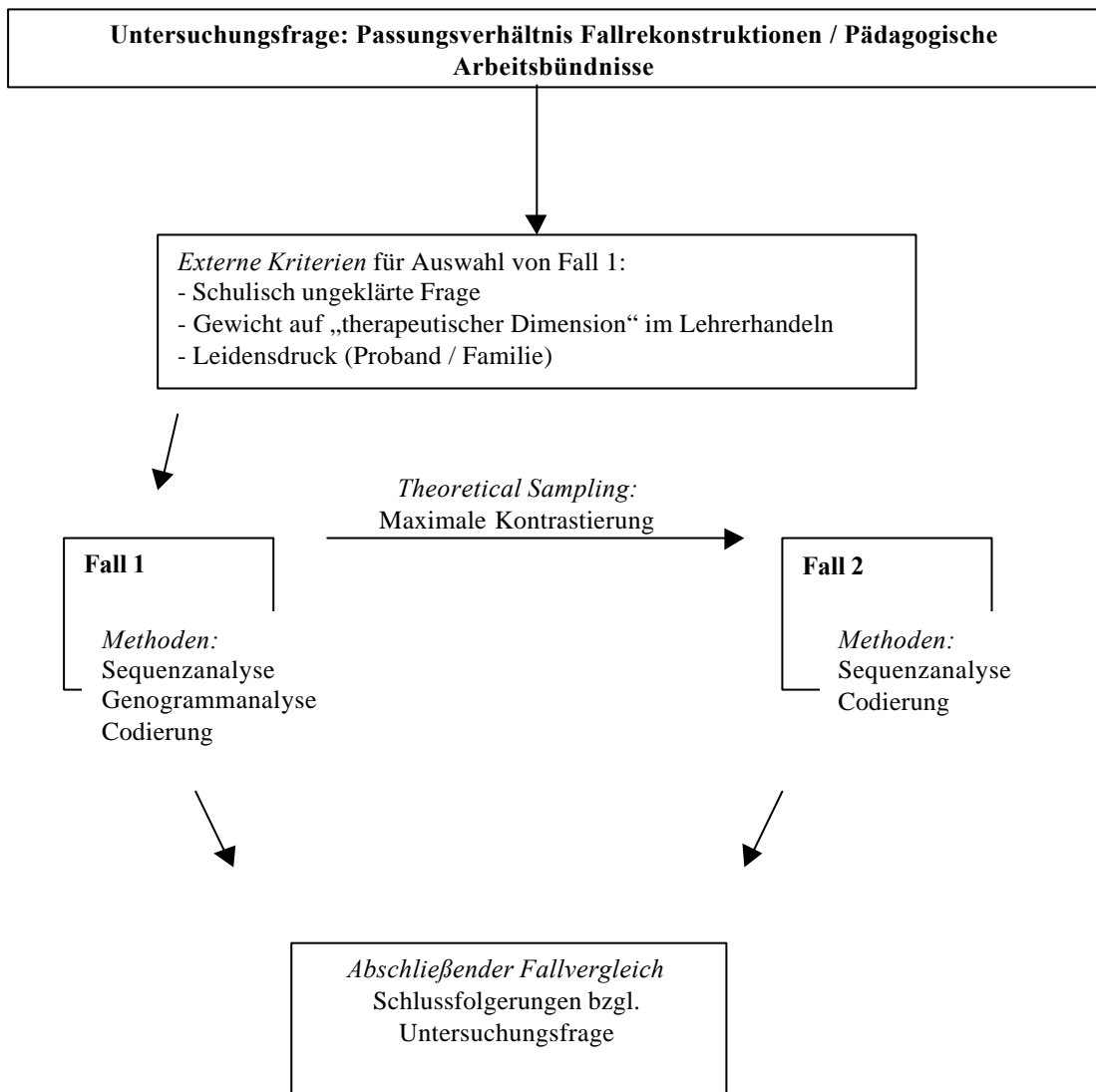


Abb. 5: Schema zum Aufbau der Untersuchung

Das oben abgebildete Untersuchungsschema enthält zwei erklärungsbedürftige Entscheidungen, die jetzt noch begründet werden sollen:

- (a) Die externen Kriterien zur Auswahl von Fall 1
- (b) Die Wahl des Verfahrens der Maximalen Kontrastierung (theoretical sampling)

*Externe Kriterien.* Die Autoren Kelle und Kluge (1999: 48) weisen darauf hin, dass der Beginn eines theoriegenerierenden Forschungsprozesses logischerweise in einer relativen *a priori-Situation* anheben muss. Einzig leitend können sensibilisierende Konzepte („sensitizing concepts“) oder deiktische Begriffe sein, die aus wissenschaftlichen Theoriebeständen entlehnt sind oder aus schon verarbeiteter Erfahrung stammen (Kelle & Kluge, a.a.O.: 25ff.). Um eine Entscheidung treffen zu

können, gelangen solche Konzepte dann bewusst, d.h. reflektiert zur Anwendung. Andererseits ist es möglich, explizit *forschungsökonomisch* vorzugehen, was allerdings auch nur unter Verwendung bereits gedeuteter Erfahrung möglich ist. Für den Fall 1 kam es mir darauf an, einen solchen Probanden zu suchen, dessen Problematik eine möglichst große Affinität zur „therapeutischen Dimension“ des Lehrerhandelns aufweisen würde. Es steht dabei zu erwarten, dass ein entsprechender Leidensdruck das Anforderungsprofil für das zu begründende stellvertretende pädagogische Arbeitsbündnis qualifiziert. Die hier aufgeführten externen Auswahlkriterien sind also einerseits einem spezifischen Erkenntnisinteresse (Erweiterung des Handlungskanons des Lehrers) wie auch forschungsökonomischen Gesichtspunkten geschuldet (zu erwartender, schneller Aufbau eines Arbeitsbündnisses).

*Maximale Kontrastierung.* Die Wahl dieses Verfahrens ergibt sich aus einer einfachen Überlegung. Innerhalb naturwissenschaftlicher wie auch sozialer Phänomenbereiche sind oftmals Polaritäten anzutreffen, die in der Zusammenschau Grenzen des Bereichs markieren. Für das sukzessive Abstecken des Untersuchungsfeldes scheint es daher günstiger zu sein, über eine möglichst große Heterogenität zu verfügen. Der Einsatz des Verfahrens der minimalen Kontrastierung würde sich erst dann anbieten, wenn innerhalb des schon abgesteckten Bereiches immanente Varianzen eine Verdichtung der Typenbildung fördern. Dies wäre erst lohnend, wenn die Untersuchung über die Erhebung von zwei Fällen hinausschreiten würde. Da das vorliegende Projekt zunächst im Rahmen dieser beiden Fälle verbleiben muss, ist die maximale Kontrastierung die Methode der Wahl.

## 4 Fallstudie I : Andrej Solomischin

### 4.1 Daten aus der Patientenakte

#### 4.1.1 Sozialdaten

Schüler (Indexpatient):

männlich

Geburtsjahr: 1989

Besonderheiten: 1992 Übersiedlung von Kasachstan nach Deutschland

Eltern: verheiratet, 2 Kinder

Mutter: Geburtsjahr: 1966

Beruf: Erzieherin

Arbeitsstätte: Kindergarten in der Stadt K.

Vater: Geburtsjahr: 1965

Beruf: Mechaniker für landwirtschaftliche Maschinen

Arbeitsstätte: Autobahnmeisterei in der Stadt K.

#### 4.1.2 Medizinische Daten (Auszug)

1. bis 15. Lebensjahr: unauffällig; normale Entwicklung

15. Lebensjahr: Progressive Zwangserkrankung (Kontrollzwang, Waschzwang)

16. / 17. Lebensjahr: Erschwerte Bewältigung des Lebensalltags, kurz vor stationärer Aufnahme Aussetzen des Schulbesuchs.

### *4.1.3 Die biografische Situation des Indexpatienten*

Der Schüler Andrej ist zur Zeit der Aufnahme in die kinder- und jugendpsychiatrische Station des Xkrankenhauses 17 Jahre alt. Geboren wurde er 1989 in Kasachstan (Nähe der Stadt Karagandá) als ältester Sohn von zwei Kindern. Der Vater stammt aus der Ukraine und die Mutter ist deutschstämmige Russin, deren Familie seit Generationen im Wolgagebiet lebte und durch die Stalinsche Politik nach Kasachstan zwangsumgesiedelt wurde. Die Familie siedelte 1992 nach Deutschland um und lebt mit anderen Verwandten im Bundesland Hessen. Beide Eltern haben Arbeit und sind bestrebt, ihren Kindern eine gute Ausbildung zu vermitteln. Andrej hat einen Realschulabschluss erworben und besucht zur Zeit der Falldokumentation ein Berufskolleg mit der Fachrichtung Maschinenbau (Jahrgangsstufe 11).

Der Indexpatient leidet seit dem 15. Lebensjahr an einer progressiven Zwangserkrankung, welche die Bewältigung des Alltags erheblich erschwert und auch für die Familienmitglieder einen stetig zunehmenden Leidensdruck bedeutet. Der Patient / Schüler ist 1,77 m groß, schlank und bewegt sich auffallend gebeugt, unsicher und tastend. Sein Blick ist flüchtig, der sprachliche Ausdruck wenig artikuliert und ebenfalls flüchtig. Andrej scheint jedoch alles zu verstehen, was gesagt wird; die Antworten deuten daraufhin, dass er einen differenzierten deutschen Wortschatz besitzt. Ein starker russischer Akzent beim Sprechen ist wahrnehmbar.

Es wird berichtet, dass ein Kontrollzwang für die meisten Unterbrechungen des Alltagsgeschehens verantwortlich sei, d.h. der Schüler messe ständig die Zeit, er zähle alles Mögliche ab und verliere dadurch jede Kontinuität in den Handlungen. Zuhause werden auch zwanghafte Waschhandlungen beobachtet.

Nach Aussage des Abteilungsleiters des Berufskollegs sei der Schüler Andrej begabt, lernbereit und im sozialen Zusammenhang sehr geschätzt. Intensivere Freundschaften seien aber nicht beobachtbar gewesen. Eine zunehmende innere Abwesenheit Andrejs habe man mit Sorge beobachtet. Zuletzt hat Andrej nach Aussage der Eltern und des Lehrers den Schulweg nicht mehr bewältigt. Die Zwangshandlungen seien so ausgeprägt aufgetreten, dass der Schüler buchstäblich auf dem Wege stehen geblieben sei und die Schule nicht mehr erreichte. Dies sei der Anlass zur stationären Aufnahme gewesen. Man sei sich nicht ganz sicher, ob nicht auch ein „Schulthema“ bei dieser Zwangsproblematik virulent sei.

## **4.2 Art der Daten und Situation der Datenerhebung**

Für die Fallstudie wurden drei Interviews mit einem digitalen Audiorecorder aufgenommen und zwei familiengeschichtliche Gespräche mit den Eltern geführt. Die Gespräche dienten der Erstellung eines Genogramms. Die erste Datenerhebung wurde zusammen mit der Mutter im Dezember 2005 durchgeführt. Nachdem das zwischenzeitlich von mir erstellte Genogramm in einer Sitzung der Forschungswerkstatt der Universität Witten/Herdecke diskutiert wurde (Februar 2006), konnten daraus entstehende Hypothesen, Fragen und offensichtliche Datenlücken in einem zusätzlichen Gespräch mit dem Vater anlässlich einer ambulanten Vorstellung im April 2006 geschlossen werden. Beide familiengeschichtlichen Gespräche dauerten je ungefähr zwei Stunden.

## **4.3 Zu den Interviews**

Das erste Interview wurde mit Andrej in der ersten Woche nach Aufnahme in die Klinikschule geführt. Es ist ein biographisches Interview mit einem Leitfaden zur schulischen Entwicklung. Damit die spezifischen Gewichtungen durch den Schüler selbst vorgenommen werden, gab ich immer wieder narrative Stimuli. Das zweite Interview mit dem Schüler wurde am Tag der stationären Entlassung (zwei Monate später) aufgenommen. Das dritte Interview wurde mit der Mutter am Tag der Entlassung ihres Sohnes aufgenommen. Es resümiert die bisherige Entwicklung des Sohnes und thematisiert Aufgaben, Erwartungen und auch Ängste mit Blick auf die Zukunft. Auch dieses Interview hat starke Anteile im narrativen Bereich, um den eigenen Interpretationen und Gefühlen der Mutter Raum zu geben. Den Eltern und ihrem Sohn wurde der Zusammenhang der Interviews erläutert. Es entstand eine spontane Bereitschaft, im Rahmen des Forschungsprojektes mitzuarbeiten („Wenn es der Schule hilft, hilft es wohl auch meinem Sohn“, so die Einschätzung der Mutter) . Die vorbereiteten Formulare zur Datenschutzerklärung unterschrieben die Probanden direkt vor den Interviews. Sämtliche Gespräche - mit der einzigen Ausnahme des familiengeschichtlichen Gesprächs mit dem Vater - fanden in den Räumen der Klinikschule statt. Das letztgenannte Gespräch wurde auf der psychosomatischen Station geführt, die den Sohn aufgenommen hatte. Alle *Namen* wurden geändert (was für beide Fallstudien gilt). Länder und Städte wurden beibehalten oder abgekürzt.

#### **4.4 Generierung weiterer Daten**

Um das Bild von dem Schüler zu vervollständigen, wurde ein Kontakt zu dem Abteilungsleiter des Berufskollegs hergestellt. Der Lehrer kennt den Probanden seit eineinhalb Jahren und gab seine Einschätzungen in einem 15-minütigen Telefongespräch preis, das protokolliert wurde. Darüber hinaus fanden Feldbeobachtungen von Lehrerkollegen und ein abschließender Schulbericht der Klinikschule Eingang in den Datenbestand.

#### **4.5 Vorläufige Kontrastierungskriterien**

Im Erstkontakt sowohl mit Andrej, als auch mit der Mutter trat das Unverständnis über den momentanen Entwicklungsverlauf in den Vordergrund. Das Selbstverständnis einer sich stetig sozial „nach oben“ entwickelnden Familie wird durch den Stillstand des Sohnes gebrochen. Die Mutter steht dabei für Kontinuität und Dynamik, aber auch für die Instanz, die bei auftretenden Schwierigkeiten interveniert. Sie ist es, die nach eigener Aussage ärztliche Hilfe aufsuchte und schließlich die stationäre Unterbringung veranlasste. Sie sei es auch gewesen, die Kliniken nach ihren verschiedenen Behandlungsansätzen bei Zwangserkrankungen miteinander verglich und in Absprache mit ihrem Mann zur Entscheidung drängte. Dabei wurde der Migrationshintergrund der Familie ohne Umschweife in den ersten Sequenzen offengelegt - allerdings nicht in problematisierender Absicht; die Migration wird von der Mutter eher als Leistung verstanden, durch welche die Familie als sozialer und ökonomischer Zusammenhang profitierte.

Die Familie scheint auf den ersten Blick über eine durchschnittliche bis gute soziale Integration in Deutschland beschreibbar zu sein, wobei dieser Integration letztlich durch eine hohe Leistungsbereitschaft Kontinuität verliehen wird. Da Migration in der Forschung oft unter dem Gesichtspunkt einer latenten Krisenhaftigkeit (vgl. A. Schütz 2002) verstanden wird, stellt sich die Frage nach einer schweren biographischen Unsicherheit des Sohnes, die durch die etablierten familialen Lösungsstrategien nicht mehr zu bewältigen ist.

#### ***4.6 Die Funktion der Genogrammanalyse***

In den beiden separaten familiengeschichtlichen Gesprächen mit der Mutter und dem Vater wurden Daten gesammelt zu den meisten relevanten Verwandtschaftsverhältnissen. Diese Daten wurden zum Teil direkt erfragt (zum Beispiel Geburts- und Sterbedaten in der Großelterngeneration von Andrej) zum Teil ergaben sie sich auch durch den natürlichen Verlauf des Gesprächs. An solche Datenerhebungen schlossen sich aber auch Erzählungen an, die den Ereignisstrom der Familienhistorie in einen Erlebensstrom hineinführen. Dadurch bekommen die Daten subjektive Bedeutung und können mit den vorgenommenen Bewertungen und Interpretationen sowohl verknüpft als auch von ihnen wieder separiert werden. Die Genogrammanalyse wurde in der vorliegenden Fallstudie aus theoretischen Überlegungen in das Ensemble der praktischen Untersuchungsmethoden aufgenommen. Sie dient der Verdeutlichung und dem Verständnis bei der Interpretation der Dynamiken dieser Familie als einer Migrationsfamilie. In der Forschung wird derzeit untersucht, inwieweit es im Rahmen kollektiver Migrationsprozesse zu einer Schiefelage der sogenannten „Wir-Bezüge“ kommen kann, mit weitreichenden Folgen für eine Gruppe oder für einzelne Familienmitglieder. (Breckner 2005: 72 ff.) Um solche strukturellen Problematiken abbilden zu können, erfasst das Genogramm Informationen über drei Generationen (vgl. dazu ausführlich Abschnitt 3.4.2) Ein weiterer Vorteil der Genogrammanalyse ergibt sich durch vergleichendes Arbeiten innerhalb der Untersuchung. Mir kam es darauf an, zwischen Genogramminterpretation und Analyse der Interviews hin und herzupendeln. Die eine Datenmenge vermag die andere Datenmenge zu beleuchten und umgekehrt.

##### *4.6.1 Die Technik der Genogrammerstellung*

Die Sammlung der vorhandenen Daten aus Anamnese und der medizinischen Akte wurden durch die Resultate aus dem ersten familiengeschichtlichen Gespräch mit der Mutter ergänzt. Sofern die Angaben im Vergleich mit den Daten, die auch der Sohn nannte, widerspruchsfrei waren, gingen sie in die erste Genogrammskizze ein. Einige zeitliche Unklarheiten konnten in einem Telefongespräch bereinigt werden. Diese erste Genogrammskizze umfasste bereits das Grundgerüst über drei Generationen (Sohn als Indexperson, dessen Bruder, die Eltern und die Großeltern jeweils beider Familienzweige). Die Genogrammskizze wurde anschließend in der Forschungswerkstatt zur Diskussion gestellt (vgl. Abschnitt 3.4.2). Methodisch gingen

wir so vor, dass ich vom zeitlich entferntesten Punkt an chronologisch Informationen zu den Familienverhältnissen gab. Wir arbeiteten uns also sequentiell familienhistorisch vom entferntesten Vergangenheitspunkt zur Gegenwart des Indexpatienten vor. Aus den vorhandenen Kenntnissen über geschichtliche Gegebenheiten und politische Prozesse, sowie über den hier vorliegenden spezifischen Migrationshintergrund, entwickelten die Diskutanten Hypothesen über Lebensverhältnisse, vermutete Entscheidungen und Rechtfertigungsstrategien der Familienmitglieder. Wir vereinbarten ferner, dass ich in der Sitzung jeweils nur dann weitere Informationen gebe, wenn sich das jeweilige Bild ohne solche Inputs nicht weiter vervollständigen ließe; als Autor der Fallanalyse nahm ich im Rahmen der Forschungswerkstatt aus methodischen Gründen nicht an der ersten Hypothesenbildung teil. Vorläufige, riskante Hypothesen zur Fallstruktur wurden nur von solchen Diskussionsteilnehmern vorgenommen, die keine Kontexte kannten (vgl. dazu ausführlich Abschnitt 3.4.2).

Im Anschluss an die Sitzungen der Forschungswerkstatt fanden die Ergebnisse Eingang in das Forschungsprotokoll. Dabei sind jeweils entscheidende Fragen, aber auch Mängel in der bisherigen Datenerhebung sowie Kenntnislücken in Detailfragen zutage getreten. Die Liste der fehlenden Daten oder der unberücksichtigten Aspekte zu Daten bildete dann die Grundlage für das zweite familiengeschichtliche Gespräch, das in diesem Fall nicht mit der Mutter, sondern mit dem Vater geführt wurde. Das war auch deshalb sinnvoll, weil einige der Fragen aus den Sitzungen der Forschungswerkstatt sich explizit auf die Einstellungen und Werthaltungen des Vaters bezogen.

Nach dem zweiten familiengeschichtlichen Gespräch wurde das für die Fallstudie hinreichend detaillierte Genogramm erstellt (vgl. Anhang Kap. 8.1.2).

#### ***4.7 Die Elterngeneration der Mutter***

Einen Tag vor dem verabredeten familiengeschichtlichen Gespräch fragt die Mutter des Probanden mich, ob ich ein Buch lesen wolle, das geeignet sei „wirklich zu verstehen, wie meine Familie ist“. Es handelt sich um: Ulla Lachauer (2004), *Ritas Leute. Eine deutsch-russische Familiengeschichte*. Die Autorin ist Journalistin und Filmemacherin; das Buch basiert auf familiengeschichtlichen Gesprächen mit Personen aus drei Generationen sowie Recherchen in Archiven und an den Lebensorten der Interviewpartner. So entsteht das dichte Bild einer deutschstämmigen Großfamilie aus



Kasachstan, die Anfang der neunziger Jahre nach Deutschland übergesiedelt ist. Darüber hinaus bezieht die Darstellung zeithistorische Fakten aus anderen Quellen mit ein. Der überraschende Vorschlag, dieses Buch zu lesen, beleuchtet das soziale Arrangement in vierfacher Weise: 1.) Die Mutter gibt sich, ohne bisher von ihren Interessen zu sprechen, als lesefreudig aus; sie markiert ihre Bildungspräferenzen. 2.) Sie offenbart ihr Motiv, die eigene Lebensgeschichte im Spiegel zeitgenössischer Literatur zu reflektieren. 3.) Die Mutter gibt mir gleichzeitig zu verstehen, dass ich mir den kulturellen Hintergrund für das Verständnis ihrer Sozialisation erst aneignen müsse. Dieses Verständnis - so könnte man die Situation deuten - sei nicht ohne die Überschreitung meines eigenen kulturellen Horizontes zu leisten. 4.) Da das empfohlene Buch sich vornehmlich auf die Migrationsproblematik von Russlanddeutschen aus dem Gebiet von Kasachstan bezieht - dem Gebiet, aus welchem mit fast deckungsgleichem sozialem Profil ihre eigene Herkunftsfamilie kommt, beansprucht die Mutter damit die Definitionshoheit für den Strukturzusammenhang „Familie“. Ihr Mann ist nämlich nicht deutschstämmig wie sie, sondern ukrainischer Herkunft und damit von anderen Sozialisationsbedingungen geprägt, auch wenn er bereits wie sie in Kasachstan geboren wurde.

Beide Eltern der Mutter stammen ursprünglich aus einer Familie, die im Wolgagebiet ansässig war: im frühen 19. Jahrhundert zogen die Vorfahren aus Ostpreußen in das Wolgagebiet bei Saratow. Die deutsche Diaspora entstand, nachdem 1762/63 Zarin Katharina das „Große Kolonisationsmanifest“ veröffentlichte, das Ausländer einlud, sich in Russland niederzulassen. Die Neusiedler erhielten eine Reihe von Privilegien, wenn sie in das Russische Reich kamen. So wurden in den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts im unteren Wolgagebiet auf den Gebieten der heutigen Kreise Saratow und Wolgograd 106 deutsche Kolonien gegründet, in denen 25.600 Menschen lebten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es im Wolgagebiet 190 Kolonien mit 407.000 Menschen, vor allem deutscher Nationalität, die man seit dem Ende des 19. Jahrhunderts "Wolgadeutsche" nannte. Nach den Daten der Volkszählung von 1939 lebten in der autonomen Republik der Deutschen des Wolgagebiets 366.685 Deutsche, die damit 60,4 % der Bevölkerung der Republik bildeten. Im Gebiet von Saratow gab es 42.970 Deutsche (2,4 % der Bevölkerung), im Gebiet von Stalingrad 23.751 (1 %). Hier wurden Bücher in deutscher Sprache publiziert; es gab deutsche Theater und auch Zeitungen (vgl. G. Tschistjakov 2004: 37).

Als jedoch der Zweite Weltkrieg begann, begaben sich aufgrund eines Befehls des NKWD vom 27. August 1941 Mitarbeiter des Geheimdienstes, Milizionäre und Rotarmisten in die Republik der Wolgadeutschen. Jede deutsche Familie wurde registriert. Die Sowjetmacht beschloss, alle Deutschen aus dem Wolgagebiet in die Kreise von Nowosibirsk, Omsk, Altaj und Kasachstan umzusiedeln.

Erst 1964, im Zuge der von Chruschtschow eingeleiteten Entstalinisierung und Liberalisierung, erfuhren die Deutschen ihre Rehabilitation. In diesem historischen Spannungsfeld lebt die Großelterngeneration des Probanden mütterlicherseits (*ms*) auf. Sie gerät aber nicht erst durch den Befehl aus dem Jahr 1941 in Nöte. Bereits Ende der zwanziger Jahre, verstärkt dann ab ca. 1931, versuchte Stalin die Urbanisierung Kasachstans voranzutreiben. Die Stadt Karagandá wurde so im Laufe von wenigen Jahren unter extrem schwierigen Bedingungen mit einer Zahl von ca. 200.000 zwangsumgesiedelten oder vertriebenen Menschen aufgebaut. Genau zu dieser Generation gehört auch die Familie des Großvaters von Andrej Solomischin.

Die Familie des Großvaters ist ursprünglich in der Nähe von Saratow (Wolgagebiet) ansässig und in der Landwirtschaft tätig. Sie genießt ein hohes Ansehen. Nach dem Befehl zur Umsiedelung 1931 verlässt die Familie mit Teilen der Verwandtschaft und befreundeten Familien das Wolgagebiet und zieht in eines der angewiesenen Territorien in Kasachstan. Die Lebensverhältnisse ändern sich mit dieser Zwangsmaßnahme drastisch. Kasachstan ist zu dieser Zeit ein extrem bevölkerungsarmes, schwer zu besiedelndes Land, das außerdem durch seine ungewohnten klimatischen Bedingungen als nahezu unberechenbar gilt. Andrejs Großvater (*ms*) heißt Immanuel Dewald und wird 1935 in der Nähe des heutigen Karagandá geboren. Als Kind erlebt der Großvater schwere Entbehrungen, Hunger und Kälte. Dazu kommt die Angst vor neuen Repressionen, die die Eltern zu ständigen Vorsichtsmaßnahmen führen. So habe man immer wieder in Angst davor gelebt, dass ein Pferd, welches im Tausch gegen Hilfsmaßnahmen erworben wurde, entdeckt wird. Der Besitz eines Pferdes kann schon den Verdacht nähren, zu den „Kulaken“, also zu den wohlhabenden Bauern und damit den Feinden der Sowjetregierung zu gehören. Diese Furcht wird angesichts zahlloser gewalttätiger Beispiele so stark, dass die Eltern von Immanuel Dewald das Pferd in einem November Anfang der vierziger Jahre schließlich schlachten, das Fleisch zum einen Teil verschenken, den Rest einsalzen und in einem Erdloch verstecken. Erdhöhlen dienen in der Anfangszeit nicht nur als Lager, sondern auch als Schutzraum vor den

gefürchteten Steppenstürmen und der Kälte. In den Erzählungen der Mutter des Probanden kommen mehrere Andeutungen über weitere erlittene Repressionen vor; darunter auch der Hinweis, dass man selbst in Kasachstan noch einmal zwangsumgesiedelt wurde. Der letzte Ort jedenfalls, der auch zum Geburtsort der Mutter des Probanden wird, ist ein Flecken fruchtbarer Erde, der mit Hilfe von mehreren Hundert vertriebenen Familien zu dem Dorf O. wird, ca. 180 Kilometer westlich von Karagandá entfernt.

Die Familie der Großmutter Andrejs (*ms*) - Hermine - stammt ursprünglich aus Arkadak, nördlich von Saratow und ist mit der gleichen Welle von Vertriebenen Anfang der dreißiger Jahre in die Nähe der heutigen Stadt Karagandá gelangt. Hermine wird 1934 geboren und ist am Aufbau einer Landwirtschaft in dem entstehenden Dorf O. beteiligt. Immanuel und Hermine heiraten 1955 und bringen neun Kinder zur Welt - sechs Mädchen und drei Jungen. Die Mutter Andrejs (Natalja) ist dabei das zweitjüngste Kind. Erwähnenswert ist noch, dass die Familien aus einer protestantischen Tradition kommen und nicht jenen Gruppen von Mennoniten zuzurechnen sind, die damals ebenfalls gezwungenermaßen an der Urbanisierung teilhatten. Die Zugehörigkeit zum hugenottisch gefärbten Protestantismus hat die Familie nach ihrer Übersiedelung nach Deutschland durch Beitritt zu evangelischen Gemeinden wieder nach außen getragen.

#### ***4.8 Die Elterngeneration des Vaters***

Die Eltern von Andrejs Vater stammen aus Vladimir-Volynsk (West-Ukraine). Der Vater wird 1937 in Volhynien geboren und wächst in einfache bäuerliche Verhältnisse hinein. Die Familie betreibt Milchwirtschaft und etwas Ackerbau. Sie gerät mehrfach zwischen die politischen Fronten, die sich seit dem Beginn des Zweiten Weltkriegs auftun. Die Mutter von Andrejs Vater wird 1935 geboren und gehört ebenfalls zu einer bäuerlichen Familie aus der West-Ukraine. Als dieses Gebiet 1941 von deutschen Truppen besetzt wird, beginnen Verfolgung und Repression. Ein Jahr später, mit 12 Jahren, wird das Mädchen auf der Straße von Soldaten aufgegriffen und nach Deutschland verschleppt. Sie kommt in ein Lager in die Nähe von Magdeburg und leistet Zwangsarbeit. Im Jahre 1945, kurz vor Ende des Krieges, erfährt sie in höchster Not die rettende Hilfe eines deutschen Soldaten, mit dem sie dann eine Verbindung eingeht und schwanger wird. Mit Anfang 17 bringt sie einen Sohn zur Welt und kann in

die West-Ukraine zurückkehren. Der Sohn ist heute 60 Jahre alt und lebt noch in der Nähe der Mutter.

Auch von Andrejs Großvater (*vs*) konnte ein Kindheitserlebnis geschildert werden. Der Junge wächst auf dem kleinen Hof in Vladimir-Volynsk in einer Schar von Geschwistern auf (die genaue Zahl ist nicht übermittelt). Der Vater des Jungen, also der Urgroßvater Andrejs, wurde 1915 im selben Gebiet geboren und wird im familien-geschichtlichen Gespräch als zuweilen unkontrollierter und aufbrausender Mensch geschildert. In den vierziger Jahren geschieht ein tragisches Unglück, als er einen seiner Söhne im Haus und in der Scheune sucht und nicht finden kann. Er stochert außer sich vor Wut mit einer Mistgabel im Heu herum und verletzt dabei seinen Sohn tödlich; dieser hatte sich aus Angst vor dem Vater im Heu versteckt. Dieses Ereignis wird vom Bruder (Andrejs Großvater) aus einem Versteck beobachtet. Der Fall ist nie untersucht worden; das habe man damals leicht mit dem Hinweis auf einen Unfall umgehen können. In den Erzählungen der Familie gilt Andrejs Großvater als Sonderling, der gern schwieg und sich öfter in den Wald zurückzog. Diese charakterliche Eigenart wird mir mehrfach als „Erklärung“ für den unverständlichen Zustand Andrejs angeboten.

Beide zukünftigen Eltern des Vaters haben bereits mehrfache Traumatisierungen hinter sich, als sie sich nach längerer Bekanntschaft 1954 zur Heirat entschließen. Der Zusammenhalt, den die beiden Familien überlebensfähig machte wird ökonomisch bekräftigt, in dem nun die Milchwirtschaft in einem etwas umfangreicheren Stil organisiert wird. Die Angst vor weiteren Repressionen ist aber lange gegenwärtig. So wurde im Gespräch angedeutet, dass nach der traumatischen Erfahrung mit dem Hitler-Faschismus die Sowjet-Armee, die die Ukraine 1943 /44 zurückerorbete „ihre Spuren hinterlassen hat“. Dabei wurden Teile der westukrainischen Bevölkerung aus ihren angestammten Gebieten unter dem Vorwurf der Kollaboration Richtung Osten deportiert. Dies sei auch Teilen der Verwandtschaft der beiden Familien widerfahren, konnte aber nicht mehr detailliert rekonstruiert werden. Nach dem Tod Stalins schafft das Ehepaar im Rahmen bescheidener Autarkie eine Stabilisierung ihrer Lebensverhältnisse und bringt zwischen 1955 und 1966 zwei Töchter und fünf Jungen zur Welt. Es kennzeichnet allerdings den Realitätssinn des Ehepaares, dass es recht früh nach Gelegenheiten Ausschau hält, der noch lange andauernden nationalen Krise der Ukraine zu entkommen um die erworbenen Kompetenzen gesteigert zur Entfaltung zu bringen. Dabei wird die Bedeutung des wachsenden männlichen Anteils der Familie

von Andrejs Vater explizit hervorgehoben. Als Sergej und Maria („Mascha“) Solomischin 1964 von dem neuen Ansiedelungsprogramm der UdSSR hören, das Chrustschow noch im Zuge der Liberalisierung in Gang gebracht hatte, dauert es nur knapp ein Jahr, bis der Umzug nach Kasachstan organisiert ist. Die Solomischins geben ihre Milchwirtschaft auf und ziehen in die fruchtbare Gegend im Umkreis des Dorfes O. - nur wenige Kilometer entfernt von der Siedlung deutschstämmiger Russen und ehemals Vertriebener, zu denen auch die Familie Dewald aus Saratow und Arkadak an der Wolga gehört.

#### ***4.9 Zusammenfassung: Sozialisatorische Voraussetzungen der Zeugungsfamilie***

Charakteristisch für den Hintergrund der heranwachsenden Generation aus beiden Familien ist die *Migrationsthematik*. Freiwilligkeit (Motiv der besseren Chancen) und Zwang (Deportation) durchmischen sich dabei in beiden Zusammenhängen, wenn man die mehrgenerationale Perspektive einnimmt. Die Vorfahren der Familie Dewald verließen aus eigenem Antrieb Ostpreußen und siedelten sich in Russland auf Einladung Katharina der Großen an. Die Nachfahren dieser deutschen Familie mussten das Wolgagebiet verlassen und unter größtem Repressionsdruck eine neue Beheimatung schaffen. Die Familie Solomischin erlebt das Migrationsthema aus umgekehrter Perspektive: am Anfang der betrachteten Reihe steht Verschleppung und äußere Gefährdung der Beheimatung und schließlich die freiwillige Realisierung besserer Lebenschancen in geographisch und kulturell fremdem Umkreis. Beide Familien entstammen einer agrarwirtschaftlichen Tradition und sind vormodern geprägt, was sich u.a. in der Kinderzahl dokumentiert, die höchstwahrscheinlich noch als Garant für den Erhalt des Strukturzusammenhangs betrachtet wird; letzteres wird unterstrichen durch die Wertschätzung für die männlichen Nachfolger durch die Linie des Vaters von Andrej. Während aber der ukrainische Zweig der zukünftigen Zeugungsfamilie kulturell einigermaßen homogen ist, muss die deutschstämmige Familie eine Identitätsproblematik ausbalancieren. Das Stigma der deutschen Herkunft bedeutet zwar in der poststalinistischen Epoche keine Lebensgefahr mehr, es wird aber dennoch das Assimilierungsbedürfnis lebendig gehalten haben, denn niemand vermag vorauszusagen, welche innenpolitischen Tendenzen in der UdSSR künftig eine Rolle spielen würden. Die Familie Dewald wird aus diesem Grund mit ihrer Identität mindestens nach außen den Anschluss an die Gesellschaft suchen. Dabei wird auch entscheidend sein, wie man die zu entwickelnden beruflichen Fähigkeiten mit den

gesellschaftlichen Aufgaben verknüpfen kann, die die Situation im Gebiet des Dorfes O. stellt.

#### 4.10 *Die Eltern von Andrej*

Vladimir und Natalja sind innerhalb ihrer Geschwisterreihen die jüngsten Kinder; beide werden zudem nach der gerade begonnenen innenpolitischen Entspannung geboren. Als literaturhistorisch relevantes, auch politisch bedeutsames Datum kann hier an das Erscheinen von Alexander Solschenizyns Erzählung *Ein Tag im Leben des Iwan Dennissowitsch* (1963) erinnert werden. Die „Tauwetterperiode“ in der Sowjetunion löst verfestigte Krusten des Alltagslebens auf und lässt die ökonomische Erfolgskurve des Landes deutlich nach oben steigen. Im Leben der beiden Familien bedeutet dies den bisher größten Schritt zu einer Autonomisierung der Lebenspraxis. Im Familiengedächtnis wird das um Dorf O. zur Verfügung stehende und zu bearbeitende Land wie eigenes Besitztum repräsentiert, obwohl es sich bei Nachfrage selbstverständlich formal um eine Kolchose handelte. Die aus der Ukraine gekommene Familie nimmt neben dem Anbau von Getreide und Mais die Milchwirtschaft wieder auf und die Familie Dewald widmet sich dem Ackerbau sowie dem Anbau von Obst.

Nähere Umstände des Bekanntwerdens von Vladimir und Natalja geben beide in den Gesprächen nicht preis. Allerdings besuchen sie als Kinder schon zusammen die Schule. Aus diesem Grund muss das angehende Paar eine lange Vorlaufzeit gehabt haben, bis es schließlich zur Heirat im Jahre 1986 kommt. Zu diesem Zeitpunkt hat sich das Leben der beiden Familien konsolidiert. Natalja nimmt selbstverständlich den Familiennamen ihres Mannes an und folgt damit *auch* dem Assimilierungsbedürfnis ihrer Eltern. Diese hatten ihren Kindern sämtlich russische Vornamen gegeben, darunter auch solche, die international anschlussfähig sind (Natalja zu Natalie<sup>31</sup>; Tanja; Nina). Die deutsche Herkunft der Familie Dewald wird so allmählich unkenntlich gemacht.

Aus den kümmerlichen Anfängen der Siedlung O. ist inzwischen ein Dorf mit ca. 5000 Einwohnern geworden. Die Familien leben in den eigenen Holzhäusern und man versucht, so gut es geht, die Technisierung als produktives Element der Bewirtschaftung miteinzubeziehen. So absolviert Vladimir eine Ausbildung im Bereich Landwirt-

schaftstechnik, was dann faktisch dazu führt, den Einsatz, die Wartung und Reparatur von Traktoren organisieren zu können. Traktoristen gelten zu dieser Zeit in der UdSSR als angesehene Mechaniker. Diese Anerkennung widerfährt dem Vater von Andrej, der seine Kenntnisse und Fertigkeiten auch in den Dienst des Gemeinwesens stellt. Nach Feierabend baut er sich und der angehenden Familie auch noch ein eigenes Haus. Dabei erfährt er die übliche Hilfe vom Kollektiv.

Geht man vom traditionellen bäuerlich bestimmten Berufsbild der Familie Solomischin aus, dann erwirbt sich Vladimir als Landmaschinentechniker eine deutlich erweiterte berufliche Möglichkeit. Sein Arbeitsfeld ist einerseits noch real verknüpft mit der familialen Tradition, andererseits sorgt er dafür, dass seine Arbeit „universeller“ zum Einsatz kommen kann. Er ist in der Lage, sich „im Umkreis“ ebenso zu engagieren wie auf dem eigenen Hof<sup>31</sup>.

Einen noch deutlicheren Emanzipationsschritt von der Familientradition weg unternimmt Natalja. Sie absolviert nach einem mittleren Schulabschluss eine Ausbildung zur Erzieherin und nimmt direkt danach eine Arbeit in einer kommunalen Kinderkrippe auf. Auch sie kommt zu einem Expertenwissen, das ihr den Ausstieg aus der angestammten sozialen und beruflichen Rolle ermöglicht. Beide bemerkten allerdings im familiengeschichtlichen Gespräch, dass ihnen dies „als jüngste unter den Geschwistern“ gelungen sei; die Bemerkung deutet auf die von anderen Geschwistern realisierte Übernahme der in den beiden Familienzweigen angelegten traditionellen Rollen- und Berufsbilder. Vladimir und Natalja vollziehen noch einen weiteren Schritt weg von einer vormodernen Lebenskonzeption mit vorgebahnten Sozialisierungsformen hin zu einer zahlenmäßig reduzierten, auf ein gewisses Maß an Selbstbestimmung orientierten Kernfamilie. Sie beschränken ihre Nachkommenschaft auf zwei Kinder, während die Geburt von bis zu fünf Kindern in dieser Region in dem angedeuteten sozialen Milieu damals noch immer üblich zu sein schien.

#### ***4.11 Zusammenbruch der Sowjetunion, Geburt der Kinder und Neuorientierung***

Als im Jahr 1989 der erste Sohn - Andrej - zur Welt kommt, sind die Zeichen eines tiefgreifenden politischen Wandels auch in Kasachstan spürbar. Im Rückblick habe vor

<sup>31</sup> Nach ihrem Vornamen befragt, antwortet Andrejs Mutter mit „Natalie“. Der Gebrauch dieses Namens erfolge jetzt durchgängig. Selbst russische Freunde am gegenwärtigen deutschen Wohnort sagen

allem die deutschstämmige Familie von Andrejs Mutter kaum Zweifel daran gehabt, dass das Ende der UdSSR bevorstehen würde, wenn es auch ungewiss gewesen sei, wie sich der Wandel vollziehen würde, ob er gewaltsam vonstatten ginge oder friedlich, ob er die Lebensbedingungen in ihrer Sphäre schlagartig verändern würde oder sukzessive und vor allen Dingen, ob es möglich sei, sich auf die neuen Anforderungen adäquat vorzubereiten oder nicht. Dass der Wandel kommen würde, sei für Natalja ablesbar gewesen am Fall der Berliner Mauer. Niemals wäre ihrer Einschätzung nach die DDR aufgegeben worden, wenn die sowjetische Führung noch eine reale Chance für die Weiterexistenz der Sowjetunion gesehen hätte. Tatsächlich kommt der zweite Sohn von Natalja und Vladimir - Viktor - nur wenige Monate nach der am 31. Dezember 1991 erfolgten Auflösung der Sowjetunion zur Welt. Beide Söhne erhalten wiederum Vornamen, die sowohl im russischen Kulturkreis anwendbar als auch international anschlussfähig sind (Andrej zu André - Viktor).

Das faktische Ende des politischen Gebildes UdSSR löst in der Familie Dewald recht bald die Diskussion über einen Umzug nach Deutschland aus. Dafür werden mehrere Faktoren angegeben: 1. Die Aussicht auf erheblich größere Möglichkeiten der Lebensgestaltung für sich und die Kinder. 2. Die Gefahr, die mit dem Verbleib in einem zerfallenden Land verbunden ist. 3. Die sich schnell andeutende Auswanderung von Deutschen und Russen aus Kasachstan würde schon in kurzfristiger Perspektive zu einer ethnischen und kulturpolitischen Konstellation führen, die die eigene Familie ins Abseits bringen könnte. Der bisher tragende kommunale Zusammenhalt war nach Einschätzung der meisten Familienmitglieder nicht mehr gewährleistet. An diesen Bewertungen, die zumindest grob in beiden Familienzusammenhängen, also auch in dem ukrainischen Teil der Vaterlinie, geteilt werden, entzündet sich auf der handlungspraktischen Ebene ein Konflikt: Die Familie Solomischin verfügte zu keiner Zeit, also auch nicht in vergangenen Generationen, über reguläre Verbindungen zu Deutschland. Das Land ist ihr politisch und sprachlich nicht nahe genug, als dass eine zeitnahe Übersiedelung ähnlich unproblematisch hätte gelingen können wie der Familie Dewald. Das Ausharren in Kasachstan *ohne* die gewachsene soziale Einbindung erscheint geradezu aussichtslos. Dies bestätigt sich sehr bald durch die politischen Entwicklungen. Schon kurz nach dem Ausrufen der Unabhängigkeit 1991, also noch *vor* der Auflösung der UdSSR, führt das Land neben einer ganzen Reihe durchgreifender Bestimmungen die kasachische Sprache als Amtssprache ein, was das „Natalie“ und nicht Natalja.



Leben auf einen Schlag verkompliziert. Aus dem hier nur angedeuteten Bedingungsgeflecht entsteht unter zunehmendem Entscheidungsdruck eine Lösung, welche die Familien teilweise spaltet: Natalja und Vladimir bereiten nach der Geburt von Viktor die Übersiedelung ihrer Familie samt Kindern, Geschwistern von Natalja und deren Eltern nach Deutschland vor; die Familie Solomischin aber beschließt den Rückzug in die Ukraine, und zwar in den Herkunftsort, also nach Vladimir-Volynsk.

#### ***4.12 In Deutschland und der Ukraine***

Nataljas Familie gelingt noch Ende 1992 mit der ersten großen Spätaussiedlerwelle nach der Wende der Umzug nach Deutschland. In Kasachstan wird alles nicht transportfähige Material zurückgelassen. Nach einem kurzen provisorischen Zwischenaufenthalt in einer Ankunftsstation für russische Aussiedler kann man sich im Kreis V. niederlassen. Die näheren Umstände konnten nicht in Erfahrung gebracht werden. Nataljas Eltern und einige Geschwister leben heute noch dort, während Vladimir, Natalja und die beiden Söhne sich ca. 150 km entfernt in der Stadt K. eine Wohnung gesucht haben. Die Möglichkeiten für beide, eine Arbeit zu finden, seien im Kreis V. nicht optimal gewesen. Nataljas Eltern haben nach den übereinstimmenden Aussagen von beiden Ehepartnern keine nennenswerten Schwierigkeiten beim Einleben in Deutschland. Insbesondere Immanuel habe sich sehr schnell integrieren können und sei bis heute in der Gemeinde ausgesprochen beliebt, da er Kontakte pflege und bei geselligen Anlässen sowie in der evangelischen Gemeinde mitgestalte.

Über die Wiederansiedelung der Familie Solomischin in Vladimir-Volynsk kann nicht viel in Erfahrung gebracht werden. Dass der Lebensstandard weit unter dem Niveau derjenigen der Familie Nataljas liegt, dürfte wohl eine nahe an der Wirklichkeit angesiedelte Hypothese sein, zumal die helfenden Initiativkräfte Vladimir und Natalja nicht mehr vor Ort sind. Auch soziale Auffangnetze sind in dem Land, das sich nach der Wende in einer erneuten Identitätskrise befindet, nicht vorhanden. Immerhin bleibt aber der Kontakt der „Deutschen“ zum ukrainischen Teil der Familie intensiv. So verbringen die Kinder Andrej und Viktor die meisten Sommerferien bei den Großeltern in Volhynien. Nach Aussage Vladimirs hält man sich durchschnittlich zweimal pro Jahr in der Ukraine auf, jedoch seien seine Eltern nur einmal nach Deutschland zu Besuch gekommen. Im November 2004 stirbt Vladimirs Vater. Seitdem kümmert sich seine Schwester Olga, die als Verkäuferin arbeitet und zwei Kinder hat, um „Mascha“ (Maria)

Solomischin. Im Jahr 2005 erleidet diese einen Schlaganfall und bedarf seitdem zwar nicht der Intensivpflege, wohl aber ständiger Begleitung. Zwei Brüder Vladimirs ziehen Mitte der neunziger Jahre nach Deutschland und leben heute in der Nähe von Natalja und Vladimir in der Stadt K. Beide fanden Arbeit als Bus- und LKW-Fahrer.

#### **4.13 Krisen und Konfliktkonstellationen**

Die zunächst unscheinbare Entwicklung der beiden Kinder erfährt nach der Übersiedelung nach Deutschland eine Irritation. Im Alter von 3 Jahren sind an Viktor im Tagesverlauf manchmal „leichte Abwesenheiten“ festzustellen. Untersuchungen beim Hausarzt und anschließend in einer Kinderklinik ergeben eine leicht zu behandelnde Form von Epilepsie (Absencen) ohne die Gefahr größerer neurologischer Schädigungen.. Der Junge wird sorgfältig beobachtet und schließlich führt nach Aussage der Mutter eine mir gegenüber nicht näher spezifizierte Behandlung zum völligen „Auswachsen“ der Symptomatik. Gegenwärtig sei der Junge unauffällig. Viktor sei nach dem Besuch des Kindergartens in die Grundschule gegangen und fühle sich in der jetzigen Realschule wohl. Er sei sozial gut integriert und habe meist deutsche Freunde. Das Lernen mache ihm keine besondere Mühe, er sei ein durchschnittlicher Schüler.

Andrej habe nach der Übersiedelung noch zwei Jahre gefragt, ob bzw. wann die Familie wieder zurück nach Kasachstan fahren würde („nach Hause“). Er habe „nicht so fröhlich dreingeschaut“ wie Viktor; große Freude hätten ihm aber immer die Ferien bei den Großeltern in der Ukraine bereitet. Andrej besucht nach der Grundschule ebenfalls die Realschule und erhält dort in der 10. Klasse einen qualifizierten Abschluss (10 b). Zu Beginn des letzten Schuljahres verstärkt sich dann eine schon latent vorhandene Neigung zum Rückzug und er erscheint der Familie manchmal wie abwesend.; eine andere Beschreibung charakterisiert Andrej als langsamer werdend, zögerlich und unentschlossen wirkend bei beliebigen Alltagsabläufen. Er besucht gegenwärtig die Jahrgangstufe 11 eines Berufskollegs mit dem Ziel, eine Ausbildung als Mechaniker zu beenden und später Maschinenbau zu studieren.

Die Mutter ist bestrebt, nach dem Umzug in die Stadt K. möglichst schnell in ihrem gelernten Beruf als Erzieherin zu arbeiten. Doch auch sie erfährt eine Unterbrechung des gewohnten Arbeitsrhythmus. Das eingereichte Zeugnis aus Kasachstan wird in

Hessen nicht anerkannt, eine normale Anstellung in einem Kindergarten oder einer Krippe kommt daher zunächst nicht in Frage. *Der* Teil der Ausbildung, der anerkannt wird, umfasst nur ungefähr ein Drittel ihrer Ausbildung. Natalja entschließt sich daraufhin, zwei Drittel des Pensums noch einmal zu absolvieren und erhält nach erfolgreicher Prüfung schließlich 1997 die staatliche Anerkennung als Erzieherin. Bald findet sie eine Anstellung in einem Kindergarten, in dem sie gegenwärtig noch tätig ist. Im Jahr 2002 erkrankt sie an einem Tumor im Bereich der Leber. Die Diagnose lautet „gutartig“ und nach der operativen Entfernung ist sie seitdem beschwerdefrei wenn auch nicht ganz sorglos, wie sie bekennt.

Ihr Mann Vladimir spricht kurz nach der Übersiedelung nur gebrochen Deutsch und absolviert 1993 einen Sprachkurs. Mitte 1994 findet er Arbeit bei der Autobahnmeisterei der Stadt K. Diese beschäftigt ihn seitdem regelmäßig im Winter (Wartung, Streudienste, Einsatz schwerer Maschinen). Seit 1995 kann er in den warmen Monaten bei einer Baufirma arbeiten. Bis heute ist er in dieser Weise „mit Arbeit versorgt“, wie er sagt. Vergleicht man die berufliche Ebene der beiden Partner vor dem Hintergrund der schon realisierten Existenzsicherung in Kasachstan, so fällt die Wiedereroberung der Position Nataljas im Kindergarten auf, indem sie sich der Anstrengung einer zweiten Ausbildung unterzieht. Möglicherweise fühlt sie sich sogar in ihrer jetzigen Tätigkeit anerkannter als in ihrer Heimat, da dort die Funktion der Kinderkrippe von einem Modernisierungsimpuls inauguriert wurde, dessen allseitige Anerkennung noch ausstand (Kinder wachsen in den ländlichen Gebieten Kasachstans ‚nebenbei‘ auf). Anders Vladimir: er kann die leichte lokale Ausnahmestellung als Traktorist und Mechaniker in Deutschland nicht mehr halten. Diese Art der beruflichen Tätigkeit ließe sich mit der ehemals gewohnten sozialen Anerkennung nur auf deutlich höherem Ausbildungsniveau zurückerobern. Dazu kommt, dass Vladimir die ehemals mögliche freie Zeitgestaltung seiner Arbeit eingebüßt hat wie auch das Gefühl, die berufliche Existenz autonom ausfüllen zu können. Der Grad an Abhängigkeit ist gewachsen und engt die Möglichkeiten eigener Planung ein.

Doch auch ein zweiter Lebensbereich ist latent krisenhaft. Während Natalja das Gefühl haben kann, ihrem Teil der Verantwortung für die Großfamilie (Eltern, Geschwister) weiterhin gerecht werden zu können, sieht dies für ihren Ehemann ganz anders aus. Die Eltern und die meisten Geschwister leben ca. 1300 Kilometer von ihm entfernt und sind seinem direkten Verantwortungshandeln entzogen. Im familiengeschichtlichen

Gespräch mit Andrejs Vater ging ich auf diesen Punkt explizit ein. Er bestätigt, dass in seiner Generation in der Ukraine der Satz gilt: „Du wachst auf und bleibst bei deinen Eltern, bleibst da, hilfst und machst bis sie sterben.“ Vor diesem, wie ein unumstößliches Gesetz formulierten Hintergrund muss die mit Natalja solidarisch getroffene Wahl für den Lebensort Deutschland einen permanenten Konflikt darstellen. Er wird ihn u.a. kompensieren können durch eine erhöhte Arbeitsleistung, deren Resultate dann teilweise seinem Familienteil zur Verfügung gestellt werden. Dies wird auf Nachfrage bestätigt. Neben monatlichen Zuwendungen, die schon seit den neunziger Jahren fließen, konnte Vladimir 2003 seinen Eltern eine ausreichend große Wohnung kaufen. Dennoch ist der normative Konflikt spürbar anwesend, wenn er von der Krankheit seiner Mutter und dem Tod seines Vaters spricht.

Die bisherigen, auf Krisenmomente bezogenen Reflexionen, fokussieren die Zeit nach der Übersiedelung. Damit scheint sich die Hypothese aufzudrängen, dass die Transformation der Lebensverhältnisse biographisch neue Strukturverhältnisse erzeugt hat, die es zu verarbeiten gilt. Dabei bilden sich neue Kräftekonstellationen heraus, was wiederum Herausforderungen für die einzelnen Akteure darstellt. Die Stellung, die Vladimir familiär und beruflich in Kasachstan inne hatte, scheint aufgrund des „Heimspiels“ von Natalja in Deutschland nicht mehr realisierbar zu sein. Sie wird seit der Ankunft im Kreis V. schon aufgrund der Sprache den Kondensationskern für die familale Strukturbildung abgegeben haben. Tatsächlich ist sie jetzt, noch während der kulminierenden Krise des Sohnes Andrej, die Prozesseignerin. Es sind allerdings deutlich die Gewichtungen der beiden Eltern und des Sohnes, die beim Versuch, die Krisenmomente zu klären, expliziert werden. Damit sei eingeräumt, dass andere Entwicklungen in Kasachstan ebenfalls konfliktär gewesen sein könnten und - trotz fehlender Berücksichtigung in der vorliegenden Untersuchung - ihren vorbereitenden Anteil an der momentanen familiären Situation gehabt haben. Hinsichtlich der Bewertung der Übersiedelung nach Deutschland (also der Qualifizierung eines fundamentalen Schrittes in der individuellen und familiären Entwicklung) lässt sich bei beiden Partnern von einer explizit getroffenen und einer habituell implementierten Differenz ausgehen. Schon eingangs wurde Nataljas Votum, die Übersiedelung sei wertvoll gewesen, wiedergegeben. Die erfolgreiche Kompensation ihrer beruflichen Startschwierigkeiten in Deutschland belegt aus ihrer Sicht die Erfahrung: „wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“ (Zitat aus dem familiengeschichtlichen Gespräch). Insgesamt ist trotz abhängiger Stellung und wesentlich eingeschränkterer Wohnverhältnisse aus ihrer

Sicht der soziale Rang der gesamten Familie, für die sie zeitnah immer einspringen kann, gestiegen. Ihr Mann hingegen hat weder eine negative noch eine positive Bewertung abgegeben. Er benennt lediglich den Konflikt, der aus der verunmöglichten direkten Verantwortung gegenüber seinen Eltern in der Ukraine resultiert. Darüber hinaus ist seine Stellung als „gefühlter“ Eigner von Land, als gefragter Mechaniker und Hausbauer - kurz seine Bedeutung als strukturgebendes männliches Mitglied der Familie - subjektiv fraglich geworden. Die von Vladimir vorgenommene Bewertung ist, vorsichtig eingeschätzt, als ambivalent zu charakterisieren. Auf der Suche nach weiteren Anhaltspunkten von diesbezüglicher Ambivalenz in seiner Familie konnten wir ein Ereignis filtern, das er ungefragt berichtet. So sei sein 1957 geborener Bruder Anatolij wenige Monate nach Ankunft in Deutschland wieder zurück nach Kasachstan gegangen, weil er hier nicht zurecht gekommen sei. Dort habe er aber sehr bald wieder aufgeben müssen, weil sich die Lebensverhältnisse drastisch verändert hätten. Von den ehemals ca. 5000 Einwohnern des Dorfes O. sei nur noch ein Fünftel verblieben; von den Holzhäusern der Verwandtschaft hätten nur noch die Fundamente gestanden. Anatolij sei daraufhin wieder nach Deutschland zurückgekommen und lebe mit seiner Familie in der Nähe der Stadt K.

#### *4.13.1 Zwischenergebnis der Genogrammanalyse: Der fragliche Lebensschauplatz*

Beide Familien haben im analysierten Zeitfenster von *drei Generationen* flexibel auf die Anforderungen von erheblich differierenden Lebensschauplätzen reagieren müssen. Unfreiwilligkeit und halbfreie bis freie Wahl durchmischen sich. Ebenso durchmischen sich kulturelle Traditionen, bedingt durch die Herkunft und die Notwendigkeit zur Assimilierung. Die Namenswahl, die problematische Definition der Muttersprache, der Übergang von eher vormodernen Familienkonzepten zur gegenwärtigen, westlich geprägten Lebensform, die Emanzipierung der weiblichen Familienmitglieder (Natalja) gegen den Verlust der männlichen Dominanz (Vladimir) sind die wesentlichen Stichworte, welche die Rahmenbedingungen der individuellen Identitätsbildung beschreiben. Beide Familien transformieren dabei noch die bäuerliche Tradition der vorigen Generation in den Bereich der Technik (Mechaniker, Kraftfahrer) und im Falle Nataljas in den Bereich des Sozialen (Erzieherin). Krisen - auch schwerwiegende, lebensbedrohende - werden in mehrgenerationaler Perspektive einerseits durch einen geschickten Umgang mit den vorgefundenen neuen Bedingungen und andererseits durch einen intensiven Arbeitseinsatz gemeistert. Insgesamt kann daher von der

Hypothese ausgegangen werden, DASS DAS ARBEITSETHOS EINEN HOHEN FAMILIALEN STELLENWERT BESITZT UND IN KRISENZEITEN ERINNERT WIRD. ES GIBT KEINEN GRUND, DIES NUR FÜR *EINEN* FAMILIENZWEIG ZU BEHAUPTEN. STRUKTURELL SCHEINT DIES FÜR BEIDE FAMILIEN ZU GELTEN, WENN AUCH DAS VERWIRKLICHUNGSSPEKTRUM DER FAMILIE DEWALD WEGEN DER NICHTRUSSISCHEN HERKUNFT GEGENWÄRTIG GRÖßER IST.

#### 4.13.2 Fallstrukturhypothese

Die Ambivalenz Vladimirs gegenüber dem Lebensort Deutschland wurde bereits angemerkt. Sie kommt bei Anatolij, seinem Bruder, im unsicheren Pendeln zwischen den beiden Schauplätzen zur Geltung, ohne sich jedoch als Krise zu manifestieren. Anders bei Andrej. In Bezug auf den Indexpatienten lässt sich nun die folgende Fallstrukturhypothese aufstellen: BEI ANDREJ WIRKT SICH DER SEIT DREI GENERATIONEN FRAGLICHE LEBENSschauplatz *LEBENSpraktisch* AUS. VERBAL KOMMT ER IN SEINER ZWEI JAHRE LANG GESTELLTEN FRAGE: „WANN KEHREN WIR NACH HAUSE ZURÜCK?“ ZUM AUSDRUCK. DA DAS UNVERMITTELTE EREIGNIS DER ÜBERSIEDELUNG UND DIESE FRAGE INNERHALB DER SPANNE VOM DRITTEN ZUM VIERTEN LEBENSJAHR PLATZ GREIFEN, ALSO INNERHALB DES SENSIBLEN ZEITRAUMS DER ERSTEN ICHBILDUNGSPHASE, MUSS DER SPUR VOM PROBLEMATISCHEN ZUSAMMENHANG DES EXISTENZIELL FRAGLICHEN LEBENSschauplatzes MIT DER IDENTITÄTSBILDUNG WEITER NACHGEGANGEN WERDEN.

Fraglich ist, ob diese Folie geeignet ist, eine latente Sinnhaftigkeit der aufgetretenen Zwangssymptomatik fallspezifisch aufscheinen zu lassen.

#### 4.14 Interviewanalysen

In dieser Studie wurden neben den familiengeschichtlichen Gesprächen, die begleitend zur Erstellung des Genogramms durchgeführt wurden, drei Interviews aufgezeichnet (siehe Abs. 2, *Art der Daten und Situation der Datenerhebung*). Die folgende Analyse stammt aus dem Anfangsteil des ersten Interviews mit Andrej. Unmittelbar vor der hier wiedergegebenen Sequenz fanden nur die Begrüßung und allgemeine Erläuterungen statt. Der Zielpunkt der ersten hier zitierten Frage waren die frühesten Lebenserinnerungen in Kasachstan. Zu bemerken ist außerdem, dass Andrej ausgesprochen leise artikulierte. Trotz relativ hoch eingestellter Empfindlichkeit des

digitalen Rekorders ist die Wiedergabe leise und in einigen (markierten Transkriptionsstellen) akustisch unverständlich.

Die Transkriptionslegende gebe ich hier stellvertretend nur einmal wieder. Die Rechtschreibung folgt dem *gesprochenen Wort* und nicht den allgemeinen orthografischen Regeln; so soll möglichst große Wiedergabetreue erzielt werden.

#### Transkriptionslegende:

I: Interviewer

S: Schüler

Hans wir sollt[en nach Prag fahren]	= gleichzeitiges Sprechen
Paul [fahren wir doch nach]	
ich denke. nein	= Kurzes Absetzen innerhalb einer Äußerung
ich denke .. nein	= kurze Pause
Ich denke ... nein	= mittlere Pause bis 2 Sekunden
(.....)	= unverständlicher Äußerungsteil
( ich denke?)	= unverständlich, vermuteter Wortlaut
( ` )	= mitschwingende Fragehaltung

### 4.15 Interview I, Interpretation von ausgewählten Ausschnitten

#### 4.15.1 Kontrastives Erleben Kasachstan - Deutschland

- 1 I: An was kannst du dich so erinnern. und . wie. wie lief so das Leben ab?
- 2 S: Fröhlicher glaub ich.
- 3 I: Ja?
- 4 S: Mhm
- 5 I: Mhm.
- 6 S: Ich kann mich nich an viel erinnern
- 7 I: Du kannst dich nicht an viel erinnern.
- 8 S: Ja das war glaub ich. n bisschen anders als hier
- 9 I: Mhm. du hast gesagt fröhlicher [*fragend*]
- 10 S: Mhm
- 11 I: Beschreib mal so.
- 12 S: Die Menschen sind so anders. anders als in Deutschland
- 13 I: Mhm
- 14 S: So freundlicher. also haben nichts. aber fühlen sich trotzdem gut. aber hier hat man immer (nicht?)
- 15 alles. will aber immer mehr.. Alle sind ja nich so nett.

Die Aufforderung, Beliebiges aus dem kindlichen Leben zu erzählen, führt zur Erinnerung an die gefühlte positive Grundstimmung, die durch den *Vergleich* unmittelbar einen Gegensatz aufstellt. Der Gültigkeitsbereich, in dem die kontrastive

Stimmung (das *Andere* als das Fröhliche) herrscht, bleibt dabei zunächst unbestimmt. Das als mangelhaft bezeichnete Erinnerungsbild (Zeile 6) gewinnt in Zeile 8 auch nur durch den gefühlsmäßigen Kontrast, dass es anders war als hier in Deutschland, eine ungefähre Richtung. Der Stimulus, dies näher zu beschreiben, führt dann zu einem wesentlichen Orientierungspunkt: es sind vor allem *die Menschen*, die in Andrejs Erleben den Unterschied zur gegenwärtigen Lebensumwelt herstellen. Mit wenigen Worten wird schließlich eine existenzielle Differenz gezeichnet. *Freundlich zu sein und nichts zu besitzen*, diese semantische Verbindung gewinnt für sein Erleben fast den Status des logisch Gesetzmäßigen, zumal sie noch einmal bekräftigt wird („aber fühlen sich trotzdem gut“). Schlechterdings *nichts zu haben* (Leben in Kasachstan) wird wiederum hart kontrastiert mit *hier hat man immer alles* (Leben in Deutschland). Allerdings gilt nicht der Umkehrschluss: während Besitzlosigkeit nicht die Gier nach allem entfacht, sondern offensichtlich die Selbstzufriedenheit fördert, stachelt der schon vorhandene - als *komplett erlebte Besitz* nur das grenzenlose Verlangen nach *Mehr* an. Dieser quantitativen Grenzenlosigkeit des Besitzes entspricht semantisch die deckungsgleiche Zahl an Unglücklichen (nicht netten Menschen): „*Alle sind ja nich so nett.*“

#### 4.15.2 Die Übersiedelung als familialer Akt

Der folgende Ausschnitt findet sich erst an späterer Stelle des Interviews. Thematisch wäre er zwar dem Interviewbeginn (vgl. Abs. 4.15.1) vorgeordnet, da das Ereignis der Übersiedelung dem subjektiven Erleben der Konsequenzen vorangeht. Das wesentlich spätere Erwähnen durch Andrej fügt sich aber offensichtlich in das sich abzeichnende Bild von der gehemmten und noch zu vollendenden Verarbeitung, die der Umzug nach Deutschland ausgelöst hat.

- 1 I: Mhm.... ja beschreib doch mal ein bisschen wie es für dich war als du dann in Deutschland ankamst
- 2 und ihr jetzt euer Leben dort organisiert habt
- 3 S: Aach (.....) Also ich glaub. alle sagen. ich fands lustig. so. Ich habs gar nicht so wahrgenommen.
- 4 Ich dachte ich fahr nur irgendwo hin. so zum Urlaub und dann sind wir da geblieben
- 5 I: Ja
- 6 S: Versteht man als Kind noch nich so.....[12 Sek. Pause]
- 7 Ich dachte ich fahr nur kurz in Urlaub. Und dann musst ich da bleiben
- 8 I: Mhm....hh.. dann haste gefragt. wieso fahrn wir nicht zurück?
- 9 S: jah sicher (lächelnd)
- 10 I: Ja?



- 11 S: Ja sicher (sehr leise)  
 12 I: Und, was haben sie geantwortet?  
 13 S: Ja dass wir sicher hier bleiben.  
 14 I: Mhm  
 15 S: Da war ich erst mal geschockt. (.....schreck)  
 16 I: Hattest Du `n Schreck bekommen.  
 17 S: Ja  
 18 schreib mal, wie war der Schreck, was hast Du so gefühlt  
 19: Ja dass ich, zurück will sicher (sehr leise).....

Zeile 3 offenbart, parallel zur ersten Interviewstelle (vgl. 4.15.1) wiederum die Aufstellung eines Gegensatzes: Kontrastiert wird *die Wiedergabe des Erlebens* von Andrej durch die Familie mit seiner eigenen Wahrnehmung. Dabei fällt auf, dass das erste Prädikat („sagen“) durch den Gebrauch des Präsens eine noch immer aktuelle Behauptung darstellt; die Grammatik zementiert damit die familiäre Sichtweise des Andrejschen Erlebens auch 14 Jahre nach der Übersiedelung gegen seine Darstellung von den damaligen Ereignissen. Was für ihn zu einem „Schock“ (Zeile 15) wird, gerät in der Familienerzählung zu einer lustigen Anekdote. Bis heute ist das Faktum von der parallelen Existenz zweier sich ausschließender Wirklichkeitskonstruktionen nicht thematisch geworden. Die dauerhaft gebliebene Kollision der subjektiv erlebten Wahrheit (Andrej) mit der familialen Konstruktion („alle“ könnte auch bedeuten: über die Kernfamilie hinaus), scheint allerdings bereits Unsicherheit erzeugt zu haben. Andrej *glaubt* nämlich in diesem Zusammenhang nur etwas; er weiß es also nicht. Das Verb „glaub“ (Zeile 3) lässt logischerweise mehrere Lesarten zu, die jeweils durch den Bezug zu einem der drei nachfolgenden Prädikatausdrücke entstehen. Die erste Lesart würde das Gegenüber einschränken und für möglich halten, dass *nicht alle* anderen Familienmitglieder eine einheitliche, zu ihm in Opposition befindliche Auffassung haben. Die zweite Deutung würde Unsicherheit über den Inhalt der opponierenden Konstruktion anzeigen und zugestehen, dass dort nicht unbedingt von „Lustigkeit“ gehandelt wurde; die dritte Interpretation würde den Zweifel an seiner anders gearteten Wahrnehmung zulassen und damit die stärkste Relativierung des eigenen Erlebens dokumentieren. Wenn aber nicht einmal sicher wäre, dass seine Wahrnehmung sich so fundamental von anderen Annahmen unterschied, dann müsste er auch an der Tatsache zweifeln können, in diesem Falle „geschockt“ gewesen zu sein. Da dies offensichtlich nicht der Fall ist (der Schock, der Schreck wird an keiner Sequenzstelle, auch später nicht, in Zweifel gezogen), bieten sich nur die beiden ersten Lesarten an. Die Entscheidung darüber, welche von diesen Alternativfällen als nicht gesichert gelten

muss und nur im Modus des Glaubens Bestand hat, dürfte - abgesehen von der ausgeschlossenen dritten Variante - nicht von Belang sein. Denn am eigenen damaligen Erleben wird von Andrej unverbrüchlich festgehalten, unabhängig von der inhaltlichen Konsistenz bzw. der Geschlossenheit der *ihm gegenüberstehenden Familie*.

Das Bleiben in Deutschland, die Realisierung, dass die Eltern nicht vorhaben, zurückzukehren, ist das entscheidende Datum dieser Interviewstelle. Wie diese Entscheidung dem Sohn mitgeteilt wurde und ob überhaupt, ist nicht bekannt. Dass die Vorbereitungen erheblich gewesen sein müssen, liegt auf der Hand. Entweder waren die Eltern nicht willens oder nicht in der Lage, einen für Andrej mitvollziehbaren Übergang von Welt 1 in Welt 2 zu schaffen: „Versteht man als Kind noch nicht so“ (Zeile 6). Im Rückblick erscheint ihm das Handeln seiner Eltern, bezogen auf ihn, als nicht kindgemäß. Der Präadoleszente gewinnt erst die Distanz zu dem noch nicht verarbeiteten Lebensereignis. Allerdings ist diese Distanz nicht durchgehend vorhanden, außerdem fehlen die reflexiven Momente. Das verdeutlicht sich in Zeile 18/19): Auch retrospektiv gelingt Andrej nicht die weitere Qualifizierung des Schreckens; dafür wird der damals aktuelle Gegenimpuls erinnert (und durch den Präsens abermals *vergegenwärtigt*): „Ja dass ich zurück will sicher“ (Zeile 19).

#### 4.15.3 Isolation

Die folgende Passage ist der direkte Anschluss an die in Abschnitt 4.15.2 wiedergegebene Sequenzstelle. Daher schließt auch die Zeilennummerierung unmittelbar an. Charakteristisch für diesen Ausschnitt ist wie für das ganze Interview, das Ausbleiben eines Effektes nach einem narrativen Stimulus. Die Beschreibungen bleiben dürrig und erzwingen längere Pausen. Es kommt nur selten zu einer selbst gewählten kleinen Erzählung.

20 I: Mhm [7 Sekunden Pause] Was wäre in Kasachstan schöner gewesen als in Deutschland?

21 S: Ja wo wir hierhin gekommen sind wollte ich glaub ich lieber wieder zurück

22 I: Ja.....

23 S: Ja.....

24 I: Und was war in Deutschland nicht so schön, was war so schrecklich, dass du wieder zurück

25 wolltest?

26 S: (.....) hier nichts verstanden (.....) und alles zu ordentlich (.....) [sehr leise]

27 Alles so belegt .und Häuser (.....) alles so (.....) vielleicht (.....)

- 28 I: Mhm. Und wenn du die Landschaften vergleichst hier in der Nähe von K. und da in  
 29 Kasachstan?
- 30 S: Ja hier sind schon die Häuser. aus Dings eh. zu große Häuser. In Kasachstan war ja ein kleines  
 29 Dorf so, alles selbst gemacht. alles aus Holz (lächelnd)
- 32 I: Mhm....
- 33 S: Du kennst alle Leute.....
- 34 I: Mhm (bestätigend)..... Man kennt dort alle Leute und hier (^)
- 35 S: Versteht man kein Wort und sitzt da rum
- 36 I: Mhm..und muss die Freunde erst neu.neu gewinnen
- 37 S: Mhm.
- 38 I: Mhm.....Und wie ging es dann weiter in Deutschland (^)
- 39 S: Weiß ich nich mehr. wie gings weiter ?
- 40 I: Ja. also ich stell mir vor, deine Eltern haben dir klar gemacht, nee Andrej wir bleiben jetzt hier
- 41 S: Mhm
- 42 I: Wie war das für dich und was habt ihr dann weiter gemacht?
- 43 S: Das war sicher schlecht erstmal.....Dann sind wir halt geblieben

Thematisch wird nun das Erlebnis der Isolierung nach Ankunft in Deutschland. Dies kann folgendermaßen dimensioniert werden: Andrej ist vom Verstehensstrom abgeschnitten aufgrund der neuen sprachlichen Umgebung. Hier erlebt er wahrscheinlich einen Unterschied zwischen sich und der Mutter, die sich sofort sprachlich orientieren kann und dementsprechend die organisierende Kraft kurz nach der Übersiedelung ist. Dieser Umstand führt auf der Ebene der sprachlichen Kommunikation zu einer Koalition mit dem Vater, dessen Deutsch sehr verbesserungswütig ist und der aus diesem Grund zunächst „Statthalter des Russischen“ im neu begründeten Haushalt ist. Andrej wird in einer späteren, noch zu analysierenden Interviewstelle sagen, dass er auch heute noch mit dem Vater vornehmlich Russisch spricht, was nicht nur einen pragmatischen oder der Gewohnheit entspringenden Grund hat, sondern funktional dessen strukturelle Position für Andrej markiert.

Eine weitere Dimension dieser Interviewstelle ist durch das Raumerleben gekennzeichnet. Häuser und Ordnung („alles zu ordentlich, Zeile 26) konnotiert Andrej auffallend negativ; ihre unterstützenden Qualitäten (Heimstatt und Übersicht) gehen im Erleben verloren und entwickeln sich eher zur Bedrohung. Damit können wesentliche Elemente der Verwurzelung im Anfangsstadium nach dem Umzug nicht genutzt werden. Weil weder die Sprache noch die vertrauten Freunde zur Verfügung stehen, können die Kräfte der Selbstbetätigung nicht angewendet werden („man sitzt da rum“,

Zeile 35). Anstattdessen trifft das Erleben auf Vorgefertigtes, Geordnetes, das in seiner Materialität und Funktionalität monströs ist (im Vergleich zu den einfachen Holzhäusern in Kasachstan und der selbsttätig gefüllten „Leere“ durch einfachstes Spiel). Andrej bemerkte an einer früheren Interviewstelle, das Spiel im heimatlichen Dorf habe zum Teil nur daraus bestanden, „irgendwas zu suchen“, gefunden habe man schließlich immer etwas Interessantes.

#### 4.15.4 *Strukturelle Ambivalenz*

Die folgende Passage belegt die schon in Abschnitt 4.13.1 im Zusammenhang mit dem fraglichen Lebensschauplatz aufgestellte Hypothese von einer strukturell manifestierten Ambivalenz. Es wird deutlich, dass der Umkreis und die Lebensbedingungen für Andrej nur wenige Anreize für eine (innere) Entscheidung bieten. Die Unentschiedenheit gewinnt eine Art latenter Ordnung, sie strukturiert sich über das Leben in parallelen Wirklichkeiten. Dieses Merkmal ist durchgängig vorhanden; es fanden sich im Datenmaterial bislang keine Falsifiaktoren.

Der untenstehende Auszug knüpft an eine Erzählung über Andrejs Freizeitverhalten an. Er beschrieb in den unmittelbar vorangehenden Sätzen den Umgang mit deutschen Freunden, der allerdings nicht so intensiv sei wie derjenige mit russischen Freunden.

- 1 I: Aha (lächelnd).....Das heißt, dein Leben spielt sich stark noch ab mit russischen Freunden,
- 2 russisches Leben eigentlich (‘)
- 3 S: Mhm (bestätigend)..In Deutschland
- 4 I: In Deutschland.
- 5 S: Das gibt’s aber oft
- 6 I: Das gibt’s aber oft. das glaub ich....Mhm
- 7 S: Es gibt manche die leben hier schon vor langem..und können fast immer noch kein Deutsch
- 8 Also es gibt genaue Gebiete, auch in K., da wohnen nur Russen und da wird Russisch geredet und 9 die arbeiten alle auf einer Firma und da wird auch nur Russisch geredet. unten ist ein russischer Laden 10 und da sind überhaupt keine Deutsche
- 11 I: Tatsächlich
- 12 S: Klar eh....Frag sie wie lang sind sie in Deutschland sagen die zehn Jahre und die reden kein
- 13 Wort...ja wenn die da alle wohnen eh der Laden is Russisch..alles...Brauch man auch kein
- 14 Deutsch....man wohnt nur in Deutschland....das ist die Ordnung
- 15 I: Aha
- 16 S: Das Russische bleibt trotzdem
- 17 I: Das Russische bleibt [7 Sekunden Pause]

- 18 I: Wenn du jetzt entscheiden könntest oder wenn du 18 bist...wo du leben möchtest.....hast du `ne  
 19 Ahnung (^)  
 20 S: Ach..das ist mir so komisch eh....da gefällts mir wegen Leuten aber so in Arbeit is nich gut  
 21 I: Mhm..  
 22 S: Und in Deutschland is alles so ordentlich und so. aber alles viel nach Gesetzen....man muss so viel  
 23 machen  
 24 I: Mhm.....  
 24 S: Hier in Deutschland ist ja jetzt auch schlecht mit der Arbeit denk ich...und wenns hier noch  
 26 schlimmer wird. dann.glaub ich geh ich lieber nach Kasachstan zurück

Zeile 1 und 2 ist ein Resümee des Vorgehenden. „Russisches Leben“ wird nun von Andrej nach einer interjektionalen Bestätigung umgehend mit dem Ausdruck „in Deutschland“ (Zeile 3) gerahmt. In der spontanen Antwort können sinnlogisch zwei Aspekte herausgearbeitet werden: 1.) Die (triviale) äußere Bedingung des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Sozialisationen im Rahmen des deutschen gesellschaftlichen Lebens. 2.) Die für den Migranten latent immer anwesende mentale Differenz, also die nie widerspruchsfrei sich entfaltende homogene Identität. Diese Differenz ist unter den Vorzeichen einer ambivalenten Unentschiedenheit vermutlich stärker wirksam als im Falle eines Entschlusses der Art: „Ich komme zwar aus Kasachstan, will mich aber in Deutschland verwurzeln“. Der zweite hier genannte Aspekt wird daher stets implizit anwesend sein und sich habituell auswirken. Andrejs Kontextualisierung lässt immerhin die Möglichkeit aufscheinen, den problematischen Effekt der Unentschiedenheit zu reflektieren. Denn in den folgenden Zeilen kritisiert er jene Landsleute, die eine illusionäre Entscheidung getroffen haben, indem sie sprachlich, beruflich und von ihrem Konsumverhalten her ein von der deutschen Gesellschaft weitgehend isoliertes Leben leben (Zeilen 7 bis 9, Zeilen 12 und 13). Der Ausdruck in Zeile 14 „man wohnt nur in Deutschland...das ist die Ordnung“ weist kritisch auf die nicht bewusst gemachte Gespaltenheit hin, die sich manifestiert hat und in eine Ordnungsstruktur geronnen ist. Der stimmliche Tonfall an dieser Stelle des Interviews zeigt das innere Engagiertsein Andrejs an. Dieser Punkt ist ihm wichtig und bei aller „Kollegialität“, die er gegenüber seinen Landsleuten empfindet, ist hier eine Distanzierung offensichtlich. „Wohnen“ im vorliegenden Kontext hat durch das einschränkende Wort „nur“ die reduzierte Bestimmung der physischen Verortung; Andrej sieht die fehlende Dimension der Beheimatung, die eine eigene Aktivität erfordern würde, wenn sie gewollt wäre. Für den Satz „Das Russische bleibt trotzdem“ (Zeile 16) bieten sich mehrere Lesarten an. Unabhängig von der inhaltlichen Auslegung,

was denn „das Russische“ sei, wird eine Form des Behauptens oder der Selbstbehauptung *gegen* Bedingungsbeziehungen hypostasiert („trotzdem“). Dies bildet den formalen Rahmen für die Aussage. Das Prädikat „bleibt“ weist auf die Unveränderbarkeit des Subjekts, das *gegen* diese nicht näher bestimmten Bedingungen mit sich selbst übereinstimmt. Für diese grammatisch-formale Interpretation des Aussagekontexts gibt es sinnlogisch keine wirkliche Alternative, wohl aber für die Deutung des Subjekts. „Das Russische“ kann die Lebensart mit allen Nuancen bedeuten, es könnte der soziale und familiäre Lebenszusammenhang gemeint sein, der mehr oder weniger komplett übergesiedelt ist, es kann die Sprache gemeint sein, aus der man nur selten heraustreten muss oder aber die *Wirklichkeitskonstruktion* eines unangepassten und unanpassbaren „russischen Lebens“ in Deutschland. Welche Möglichkeit von Andrej subjektiv intendiert ist, spielt jedoch nur eine untergeordnete Rolle, weil sich das anvisierte Strukturproblem an jeder dieser inhaltlich möglichen Bestimmungen erleben und erörtern lässt. Dieses Strukturproblem bildet, wenn auch für Andrej gegenwärtig nicht explizierbar, den Dreh- und Angelpunkt seiner Erzählung. Auch im anschließenden Interviewverlauf spielt dies eine Rolle und zwar dort, wo es um die negative Konnotation des Begriffs „Ordnung“ geht. Ordnung wird von Andrej als äußeres Gefüge erlebt, das die sich selbst ghettoisierenden Russen etabliert haben. Der Begriff wird noch einmal bemüht, wenige Zeilen später: „Und in Deutschland ist alles so ordentlich und so. aber alles viel nach Gesetzen....man muss so viel machen“ (Zeile 22 / 23). Hier tritt Ordnung im Sinne eines bedrängenden Anspruchs auf, der allgegenwärtig ist („alles“), und somit im Wirklichkeitserleben Andrejs den Rang einer strukturellen, gesetzlichen Größe erhält. Ihm selbst ist es dabei verwehrt, in dieser Ordnung irgendwie aufzugehen, sei es auch nur, indem eine Sinnhaftigkeit geahnt würde, an die er irgendwann einmal anknüpfen kann. Die Textstelle zeigt, dass die Gestalt geschlossen scheint und das *know how* für eine Öffnung nicht bereit steht.

Die Zeilen 18 bis 26 handeln vom zukünftigen Lebensort Andrejs, wenn er ihn denn frei wählen könnte. Im Vordergrund steht also der *Wunsch*, nicht so sehr die objektiv vorhandene Möglichkeit. Die Antwort offenbart wiederum die Ambivalenz in ihrer gegenwärtig nicht lösbaren Struktur. Das Wort „komisch“ (Zeile 20) gibt diese innere Lage wieder. Der Zwiespalt trennt die menschlichen Bezüge von den arbeitsmäßigen (beruflichen), die nun biographisch immer näher rücken. Das Ende dieser Sequenzstelle mit der verlautbarten Option, nach Kasachstan zurückzukehren, belegt noch einmal die Situation innerlicher Zerrissenheit. Andrej kennt das Schicksal seines Onkels Anatolij,

der diesen Lösungsweg zu gehen versuchte und dabei scheiterte; er weiß ebenso um die äußeren Bedingungen, die nun in seiner früheren Heimat herrschen. In gewisser Weise ist diese Antwort das imaginative Komplementärstück zu der „Ordnung“, die sich die von Andrej kritisierten Landsleute in Deutschland geschaffen haben.

#### 4.15.5 „Wer man ist“

Die nun folgende Textstelle markiert das Ende des Interviews. Nach Zeile 22 finden sich nur noch einige wenige Bemerkungen über Disco-Besuche und russische Musik.-CD's, die Andrej hört.

- 1 I: Ah ja. Was glaubst du wie dein Bruder sich in Deutschland fühlt?  
 3 S: Ja, der kennt nicht so viel anderes. Na, wenn wir nach Ukraina fahren, fühlt der sich da auch sehr  
 4 wohl.  
 5 I: Der spricht eh auch beide Sprachen?  
 6 S: Mhm.....  
 7 I: Welche Sprache spricht ihr denn zuhause eigentlich?  
 8 S: Mhm..mit meinem Vater Russisch und mit meiner Mutter Deutsch. Aber manchmal auch mit  
 9 meiner Mutter Russisch. Also eigentlich fast, reden beide Russisch. Und die antworten Deutsch  
 10 oder Russisch. Aber mein Vater nur Russisch.  
 11 I: Mhm.....Ja....  
 12 S: Finde ich auch gut..verlernt man die Sprache nicht.  
 13 I: Nee (lachend)  
 14 S: Darf man nicht vergessen, wer man ist  
 15 I: Nein ( ` ).Man darf es nicht vergessen, wer man ist?  
 16 S: Ja.  
 17 I: Mhm  
 18 S: Wenn wir das zum Beispiel nicht könnten, dann wären unsere Kinder eigentlich schon  
 19 Deutsche..und dann hätte man uns schon vergessen eh, dass wir aus Kasachstan kommen.  
 20 Und wir machen das noch weiter (.....)  
 21 I: Was würdest du sagen wer du bist?  
 22 S: Ja dass ich aus Kasachstan komme.

In Abschnitt 4.12 wurde erwähnt, dass Andrejs Bruder Viktor nur wenige Monate nach seiner Geburt im kasachischen Dorf O. mit seiner Familie nach Deutschland übersiedelte. Nachdem im Interview Andrejs innere Lage nach dem Umzug thematisch wurde, zielt die jetzige Frage in Zeile 1 auf das Erleben des Bruders. Damit gebe ich Raum für eine Kontrastierung, die in ihrer inhaltlichen Explikation aber Andrej

überlassen bleibt. Doch auch hier greift die Anregung zum Narrativen nicht. Dennoch ist die Antwort reichhaltig, nämlich insofern sie sich exakt auf das Strukturproblem ausrichtet und damit auf Andrejs eigene Lebenslage zurückverweist. Viktor „kennt nicht viel anderes“, ihm bleibt die Qual des Vergleichens erspart, die für Andrej das Dilemma bedeutet. Der Bruder fühlt sich fraglos als Deutscher und bildet aller Wahrscheinlichkeit nach allmählich eine homogene Identität aus. Auch die Aufenthalte in der Ukraine finden sich unterschiedlich gewichtet. Für Vladimir, den Vater, sind sie logischerweise wichtige, jährlich wiederkehrende Zeitpunkte, zu denen er seine Verantwortung als Sohn direkt ausüben kann. Sie entlasten ihn von dem latenten Vorwurf, durch das Leben in Deutschland illoyal zu sein und seiner Sorgspflicht für die Mutter nicht nachzukommen. Für Andrej haben die Aufenthalte ebenfalls einen höheren Stellenwert. Sie sind *die* Brücke zur Vergangenheit, die legitim beschritten werden kann, wenngleich die Aufenthalte - so lässt sich auch ohne Textbeleg vermuten - die Ambivalenz eher stabilisiert als abbaut. Lediglich Viktor wird bescheinigt, dass er sich in der Ukraine „auch sehr wohl“ fühlt (Zeile 3/4). Der Ausdruck spiegelt Viktors ungebrochenes Ferienerleben aus der Sicht Andrejs wider, an das sich nahtlos der deutsche Alltag anschließen kann, wenn die Ferien vorüber sind.

In Abschnitt 4.14.3 wurde vom Vater als dem „Statthalter des Russischen“ in der Familie gesprochen und davon, dass die sprachliche Koalition zwischen Vater und Sohn noch näher erläutert werden könne. Dies soll nun anhand der Zeilen 8 bis 10 geschehen. Für Viktor bedarf die Frage der Sprache keiner näheren Erläuterung. Meine Nachfrage an Andrej, ob sein Bruder denn beide Sprachen, Deutsch und Russisch spreche, bestätigt er neutral. Für ihn selbst stellt sich das Sprachproblem allerdings sofort als ein differenziertes Wertgefüge dar. Folgerichtig nennt Andrej *zuerst* den Vater und dann die Mutter. Mit dem Vater ist strukturlogisch die russische Sprache verknüpft, die Mutter hingegen repräsentiert in diesem Fall die Ambivalenz des Hin- und Herpendelns zwischen den beiden Sprachen. Die Verbalisation Andrejs gibt diese sozialisatorische Komponente (deutschstämmige Russin) präzise wieder: „...mit meiner Mutter Deutsch. Aber manchmal auch mit meiner Mutter Russisch.“ (Zeilen 8/9). Die Ambivalenz der beiden Männer, die als Strukturmerkmal in dem bisher analysierten Datenmaterial durchgängig vorhanden war: im Sprachlichen tritt sie zurück. Sowohl Vladimir als auch Andrej scheinen das Russische deutlich als sprachliche Heimat zu empfinden. Bei genauerem Hinsehen ist aber für Andrej auch die sprachliche Verankerung nicht sicher, im Gegenteil, sie tritt gebrochen auf. Damit ist nicht gemeint, dass im Alltag Deutsch



und Russisch einander abwechseln - ein in gemischt kulturellen Familien eher gewöhnliches Phänomen -. Andrej eröffnete mir bei der Aufnahme in die Klinikschule, er könne zwar Russisch sprechen, er sei aber nicht in der Lage, zu lesen und zu schreiben. Es sei sein Wunsch, die russische Schriftsprache zu erlernen. Der sprachlich orientierten Koalition zwischen Vater und Sohn, welcher die Funktion zugeschrieben werden kann, einen nicht-ambivalenten Lebensbezug gemeinsam zu haben, fehlt damit eine wichtige bewusstseinsmäßige Komponente. Der Mangel und das Bedürfnis Andrejs fanden familiär keine ausreichende Beachtung. Weder wurde darüber nachgedacht, was eine „halbe“ Sprachfähigkeit vor dem Hintergrund der verlorenen Heimat bedeutet, noch kam es zu einer irgendwie gearteten Kultivierung des Russischen. Die Sprache wird als manchmal zu gebrauchendes Mitbringsel angesehen, das in Deutschland bestenfalls zweitrangig ist. Hier zeigt sich symptomatisch, dass die Eltern - bei allem sonst vorhandenen Aufmerksamkeitspotenzial - einen bedeutenden biographischen Entwicklungszug ihres Sohnes nicht wahrgenommen hatten. Die Folge davon drückte Andrej sinngemäß so aus, dass er sich vor anderen merkwürdig fühle, wenn klar wird, dass er nicht Russisch lesen könne; außerdem sei das Alltäglichsche nicht umsetzbar: Zeitung zu lesen oder Texte zu entziffern, die im russischen Fernsehen vorkommen. Die autonome Bewegung und Orientierung im russischen Kulturraum - ein Projekt Andrejs - war so gut wie nicht umsetzbar.

Der Vater ist für Andrej auch gegenwärtig die sprachliche Repräsentanz seiner Herkunft. Diese Funktion wird auch nicht durch die beschriebene fehlende Unterstützung beeinträchtigt. Es reicht ihm, durch den Vater den stets vorhandenen sprachlichen Input zu bekommen. Dieser ist aber als *gesprochener und gehörter* Impuls wichtig, weil er die einzige Möglichkeit darstellt, *die Sprache nicht zu verlernen* (Zeile 12). Andrej bindet also zuhause mangels schriftsprachlicher Kompetenz das Wachhalten seiner Muttersprache an den Vater, womit er die Koalition auf diesem Gebiet geradezu beschwört. Ein eigenständiges Beherrschen des Gesamtsprachlichen würde - so lässt sich folgern - auch einen Autonomiezuwachs des fast 18-jährigen Sohnes im Verhältnis zum Vater bedeuten. Die Autonomie würde sich demnach in zwei Bereichen erweitern: in der Kultur durch den Zugang zu allen Texten und innerhalb der familiären Triade.

Die das Interview abschließende Passage sei der besseren Übersicht wegen hier noch einmal wiedergegeben:

12 S: Finde ich auch gut..verlernt man die Sprache nicht.

13 I: Nee (lachend)

14 S: Darf man nicht vergessen, wer man ist

15 I: Nein ( ` ).Man darf es nicht vergessen, wer man ist?

15 S: Ja.

17 I: Mhm

18 S: Wenn wir das zum Beispiel nicht könnten, dann wären unsere Kinder eigentlich schon

19 Deutsche..und dann hätte man uns schon vergessen eh, dass wir aus Kasachstan kommen.

20 Und wir machen das noch weiter (.....)

21 I: Was würdest du sagen wer du bist?

22 S: Ja dass ich aus Kasachstan komme.

Der Ausschnitt zeigt den hohen Stellenwert, den Andrej der Sprache zuweist. In Zeile 14 verknüpft er übergangslos das Nicht-Verlernen der Sprache mit dem Nicht-Vergessen, „wer man ist“. An die Konservierung der durch die Herkunft erzeugten Identität wird dabei normativ gemahnt („man darf nicht...“). Die erhobene Norm wird allgemeingültig formuliert, sie übersteigt damit seinen persönlichen Anspruch, den er nur an sich selbst richten kann. Wenn die Herkunftsidentität allmählich aus dem Gedächtnis verschwinden würde, „dann wären unsere Kinder eigentlich schon Deutsche“, wie Andrej sich ausdrückt. Übersetzt ließe sich sagen: dann wäre der Assimilierungsprozess abgeschlossen. Das Erinnern geschieht vornehmlich über die Sprache, Andrej spricht aber von einem Beispiel, das für die Aktualisierung der Herkunftsidentität steht. Es existieren also noch andere Modi dieses Vorgangs; diese werden aber aktuell nicht ausgedrückt.

Zeile 21 ist eine direkte, fast eine Definition provozierende Frage, die kaum zu einer Erzählung anregen kann. Die Antwort erfolgt ohne Zögern und scheint eine natürlich passende Schlussfigur zu sein, wenn man sich den vorangehenden, hier analysierten Prozess vor Augen führt. In der Schlussfigur fällt wieder die ambivalente Struktur auf, die die Figur eben deshalb *nicht schließt*. In der Antwort auf die Frage nach der Identität steckt zunächst einmal die Herkunftsidentität. Die Antwort lautet aber nicht „ich bin Kasache“, sondern die grammatische Konstruktion bricht die abgeschlossen scheinende Herkunftsidentität auf. Es wird ein gegenwärtig andauernder Vorgang des *Kommens* aus Kasachstan expliziert. Darin liegt das Offenhalten für eine Strukturtransformation, die möglicherweise begonnen, aber sicherlich noch nicht vollzogen wurde. Die Zeitspanne, die für diesen Prozess benötigt wird und das Resultat, das am Ende stehen mag, ist in dieser Aussage nicht enthalten, auch nicht andeutungsweise.

#### 4.16 Zusammenfassung und differenzierte Fallstrukturhypothese

Die voranstehende Analyse bildet erst die methodische Voraussetzung, um in einem nächsten Schritt eine Hypothese zur Sinnhaftigkeit der bei Andrej aufgetretenen Zwangssymptomatik aufzustellen. Die Krankheit kann als Bewältigungsversuch einer nicht mehr lösbaren Krise angesehen werden<sup>32</sup>. Der Stellenwert der Krankheit, die ja nicht organischen Ursprungs ist, kann aus dem Ensemble des konsistent aufeinander beziehbaren Datenmaterials abgeleitet werden. Das Material besteht erstens aus der schrittweise nachvollzogenen Familiengeschichte, die sich komprimiert in der Genogrammanalyse abgebildet hat. Aus ihr konnte die vorläufige Fallstrukturhypothese (vgl. Abschnitt 4.13.2) generiert werden. Die Sequenzanalysen aus den Interviews differenzierten das Bild dann und reicherten es an. Ich fasse die wesentlichen Konzepte und ihre Bezogenheit aufeinander nun noch einmal zusammen. Dabei betone ich, dass sie sich ausschließlich am besprochenen Datenmaterial entwickelten und auch an auseinanderliegenden Stellen des Interviews reproduzierbar waren.

##### 4.16.1. Schema der Ambivalenzsituation

Die Analyse lässt sich verdichten, indem ich die Ergebnisse der Textinterpretation in einer Übersicht aufeinander beziehe. Dies entspricht dem strukturierenden Vorgang *nach* dem Prozess der Codierung in der Grounded Theory (vgl. Abschnitt 3.5.1; vgl. ferner Krotz 2005: 181ff. und Hildenbrand 2006: 52) Im folgenden Schema finden sich also Konzepte, welche ich parallel zur hermeneutischen Textinterpretation mittels *offenem Codieren* am Datenmaterial gewann. Auch ohne die Wiedergabe der

---

<sup>32</sup> Diese Krise kann im Lichte der modernen Sozialisationstheorie als Traumatisierungskrise bezeichnet werden.: „ Es handelt sich bei diesem Krisentypus um eine traumatische Krise, in die eine je konkrete Lebenspraxis durch bestimmte Ereignisse, die überraschend und unvorhergesehen eintreten, gerät. Diese Krise wird durch die Konfrontation mit nackten Tatsachen (*brute facts*, Peirce) hervorgerufen.“ (Wagner 2004: 38) Dem widerspricht nicht der zeitliche Abstand zwischen dem traumatischen Ereignis (unvermittelte Übersiedelung) und der späteren Entwicklung eines Symptoms, da beide Zeitpunkte offensichtlich durch kumulative Erlebnisse des Scheiterns beim Versuch der Integration zur Vermittlung kommen. Fischer und Riedesser beschreiben die traumatische Erfahrung als ein „vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“ (Fischer / Riedesser 1998: 79) Bei diesem Prozess komme es auch zu einer Veränderung der gewöhnlichen Strukturleistungen; insbesondere das Zeit-, Raum- und Selbsterleben könne deformiert auftreten. Die auseinanderbrechende Struktur von Raum und Zeit werde oft durch Handlungswiederholungen kompensiert; der Wiederholungszwang ist demnach *eine* Variante, die psychischen Wirkungen einer Traumatisierung auszugleichen. (ebd.: 80)

Codierungen *en detail* lassen sich die schematischen Bezüge natürlich direkt an den oben abgedruckten Interviewstellen prüfen.

Die strukturelle Ambivalenz stellt sich für Andrej in folgenden Dimensionen dar:

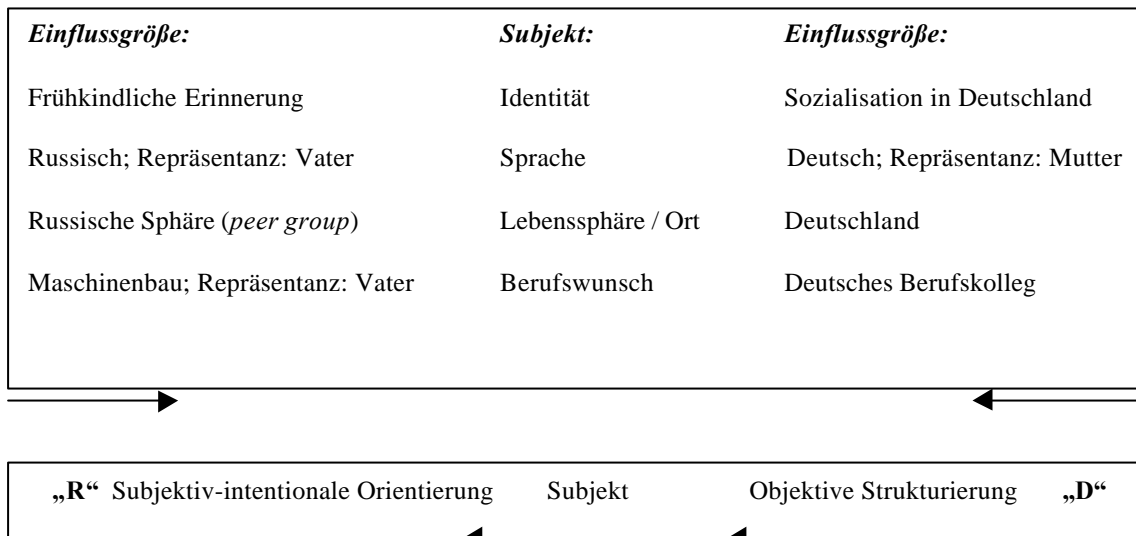


Abb. 6: Dimensionierung der Konzepte nach der Grounded Theory

Inwieweit das Identitätserleben, die Sprachorientierung und die Lebenssphäre (sinnlich-realer und real-kultureller Ort der Verwurzelung) *gebrochen* auftreten, zeigen die voranstehenden Sequenzanalysen mit genügender Deutlichkeit auf. Dort wurde die Thematik „Beruf und Ausbildung“ nicht erörtert; sie ist aber gleichwohl ambivalent, wenn auch nicht im selben Ausmaß, wie die anderen Bereiche. Andrej strebt seinem Vater nach mit dem Wunsch, Maschinenbau zu studieren; mit dem Erreichen dieses Zieles hätte er allerdings eine höhere Qualifikation als der Vater. Gleichwohl ist er unsicher, ob er diesen Beruf in Deutschland überhaupt ausüben möchte, da er ihm zu reglementiert erscheint (Interview 1). Die im vorliegenden Kapitel nicht wiedergegebene Stelle bestätigt die bisherige Tendenz der Orientierung am Vater, die allerdings nicht zu einem ungebrochenen Verwirklichungsimpuls führt. Real stellt die Zwangserkrankung den Erfolg der begonnenen Ausbildung außerdem stark in Zweifel.

Das Schema in Abbildung 5 zeigt die UNVERMITTELTHEIT ZWISCHEN DER DURCH DIE FAMILIE ERZEUGTEN *LATENTEN OBJEKTIVEN SINNSTRUKTUR* UND DEN VON ANDREJ JEWEILS AKTUALISIERTEN *SUBJEKTIV-INTENTIONALEN ORIENTIERUNGEN* AUF. ANDREJ LEBT REAL IN DEN VON DEN ELTERN VERWIRKLICHTEN *LEBENSOPTIONEN* SAMT ALLEN DIE PERSÖNLICHKEIT OBJEKTIV PRÄGENDEN *KONSEQUENZEN* (VERKÜRZT MIT „D“ FÜR DEUTSCHLAND BEZEICHNET), WÄHREND SEINE EIGENEN STREBUNGEN, SEINE

INDIVIDUELLEN AUSRICHTUNGEN SICH VORNEHMLICH MIT IMAGINATIONEN VERKNÜPFEN, D.H. AUS ERINNERUNGEN, WÜNSCHEN UND UNVOLLSTÄNDIGEN REALISIERUNGEN (Z.B. HALBE SPRACHKOMPETENZ, ISOLIERT LEBENDE *PEER GROUP*) BESTEHEN. DEN BEREICH, DER DURCH DIE BEWUSSTE, INTENTIONALE ORIENTIERUNG IN SEINEM LEBEN BEDEUTUNG BEANSPRUCHT, BEZEICHNE ICH VERKÜRZT MIT „R“ FÜR DIE RUSSISCHE SPHÄRE.

Damit ist die ausführliche Fallstrukturhypothese expliziert und hinlänglich abgesichert. Sie ist jetzt auf einen möglichen Sinnhorizont des Krankheitsgeschehens zu beziehen, den ich wie folgt hypothetisch formulieren will: DIE SYMPTOMATIK DER ZWANGSERKRANKUNG UNTERBRICHT DEN PROZESS DER UNFREIWILLIGEN ASSIMILIERUNG. ER ZWINGT ANDREJS ELTERN UND SICH SELBST, EINE AUSEINANDERSETZUNG ÜBER DIE PROBLEMATIK SEINES LEBENSCHAUPLATZES UND SEINER IDENTITÄTSFINDUNG ZU FÜHREN. SIE STELLT ERSTMALIG IN ANDREJS BIOGRAFIE DEN RAUM EINER GEMEINSAMEN STANDORTBESTIMMUNG (FAMILIALE TRIADE) HER. DIESE AUSEINANDERSETZUNG KÖNNTE NEUE ENTSCHEIDUNGEN FÜR SEIN LEBEN ERMÖGLICHEN, DAS ANDREJ VORHER ALS MAßGEBLICH VON DEN ENTSCHEIDUNGEN SEINER ELTERN BESTIMMT WAHRNAHM.

#### ***4.17 Organisation des stellvertretenden pädagogischen Arbeitsbündnisses***

Im Forschungsprozess kam es nach der sequenziellen Rekonstruktion des Interviews I lediglich noch zu kurzen, stichprobenhaften Analysen der Abschlussinterviews mit Andrej und seiner Mutter am Tag der Entlassung. Da die Gesprächsprotokolle weder für die weitere Differenzierung der Strukturgeneralisierung noch für eine Widerlegung ergiebig waren, verzichte ich hier auf die Darstellung der Inhalte. Stattdessen schreibe ich direkt zu der im Sinne der Forschungsfragestellung notwendigen Verhältnisbildung von Fallstruktur und Organisation des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Dabei ist folgendes zu beachten: Den Begriff des „stellvertretenden pädagogischen Arbeitsbündnisses“ verstehe ich als eine *latente Sinnfigur*, die nicht wie ein Rezept zur Herstellung von vertragsähnlichen Abmachungen aufzufassen ist. Ich gehe vielmehr davon aus, dass die Begegnungen in den Gesprächen und Interviews, also die damit dokumentierte innere Öffnung einer Familie für deren Geschichte zu einer Verbindung und Verbindlichkeit führt, die es erlaubt, die Zusammenarbeit intimer zu gestalten, als dies sonst der Fall ist. Pädagogische Vorschläge, welche aus einer gemeinsam hergestellten Deutungsbasis generieren, müssen nicht zwingend formal ausgewiesen

werden nach dem Motto: „Wir richten nun ein Arbeitsbündnis mit diesen und jenen Richtlinien ein.“ Selbst wenn solche Richtlinien in einem stark differierenden anderen Fall notwendig wären, resultierten sie doch ebenfalls aus einer extensiven Rekonstruktion der konstitutiven Bedingungen des Falls, d.h. sie wären dann ebenfalls der natürliche Ausdruck der „Sprache des Falls“ (Oevermann). Bezogen auf die hier beschriebene Fallanalyse heißt dies: Die pädagogischen Maßnahmen und Angebote kamen zwischen der Familie, dem Schüler und mir nur sehr verkürzt zur Sprache, es waren kaum Begründungen erforderlich; Das Arbeitsbündnis arbeitete fast ohne formale Absprachen.<sup>33</sup>

#### 4.17.1 *Verlauf in der Klinikschule*

Andrej erhielt während des stationären Aufenthalts zunächst regulären Unterricht in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch. Die Fächer wurden von drei Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet (Deutsch erteilte ich). In den Lerngruppen befanden sich vier bis sieben Schüler ähnlichen Lernniveaus (10. / 11. Jahrgang Gesamtschule und Berufskolleg). In diesen sozial einigermaßen homogenen Lerngruppen fiel Andrej aufgrund seiner Zwangssymptomatik deutlich auf. Dennoch war er hinlänglich integriert, wenn er auch kaum Kontakte außerhalb des Unterrichts pflegte. Von insgesamt zehn Wochen stationären Aufenthaltes verbrachte seine Mutter drei Wochen in unmittelbarer Nähe (sie wohnte in einem Angehörigenzimmer im Krankenhaus).

Andrej zeigte sich als durchschnittlich bis gut begabter Schüler, der insgesamt einen adäquaten, d.h. zufriedenstellenden Lernstand in den genannten Fächern aufwies. Nur in Mathematik war es nötig, einige vorhandene Lücken durch Wiederholen und ausgiebiges Üben zu schließen. Wie sich dies aus seiner Sicht darstellte, lässt sich aus einer kleinen Passage des Interviews III am Tag der Entlassung ablesen.

[I = Interviewer, S = Schüler Andrej]

1 I: Ist das in allen Fächern gleich?

2 S: Nee, mehr in Mathe. Mathe kann ich nicht so gut. Hier hab ich aber gut Mathe gelernt. Die anderen  
3 nicht so.

4 I: Die anderen nicht so, was heißt das?

---

<sup>33</sup> Dies ist ein Charakteristikum *dieses spezifischen Falles* und behauptet keine Verallgemeinerbarkeit für die Einrichtung stellvertretender pädagogischer Arbeitsbündnisse im Zuge von Fallanalysen. Zu prüfen wäre aber, ob die entstehende gemeinsame Deutungsbasis (nicht: Deutungen!) nicht generell förderlich für Arbeitsbündnisse ist und wie genau dabei das Förderliche zu qualifizieren wäre.

5 S: Nicht so schwer, da hab ich keine Angst davor.

6 I: Vor den anderen Fächern hast du keine Angst?

7 S: Eigentlich nicht so. Nur Mathe kann ich nicht so, hier hab ichs aber sehr gut gelernt.

Auch die Mutter äußerte sich im Interview II am Tag der Entlassung zum Unterricht in der Klinikschule (M= Mutter):

1 M: Wie gesagt ist er schon stolz, was er hier geschafft hat, wo er in Mathe immer nicht

2 nachgekommen ist, wo er gesagt hat: ‚Och, das schaffe ich jetzt‘. In Mathematik, da war er in der

3 Schule jetzt ein bisschen so, wie sagt man, ‚hinten geblieben‘, wo er jetzt sagt: ‚Ach, es ist gar nicht so

4 schwer‘.

Im Unterricht der Klinikschule kam es oft vor, dass Andrej eine Aufgabe bearbeiten sollte (z.B. einen Text schreiben), aber dann minutenlang regungslos vor seinem Blatt saß und keine Zeile schrieb. Dieser Stillstand fand sich auch in unterschiedlichen Alltagssituationen, z.B. auf dem Weg von seiner Station in den Unterrichtsraum: Andrej blieb stehen und blockierte über seine Gedanken die weiteren Handlungen vollständig. Die ihn behandelnden Psychotherapeuten regten dann eine „Stopp-Übung“ an: wer von den umstehenden Personen die Blockade wahrnahm, sollte durch das deutlich gesprochene Wort „Stopp“ die Blockade unterbrechen und Andrej dadurch die Fortsetzung seiner Handlung ermöglichen. Ich übernahm diese Technik auch und bemerkte jedesmal eine Art von „Aufwachen“ Andrejs. Es sah so aus, als wäre er in der Blockade weit weg von seiner Umwelt, aber auch nicht bei sich. Das Wort „Stopp“ riss ihn aus der Ferne zurück und er war ansprechbar. Daraufhin kam die Erinnerung an die vorgenommene Aufgabe zurück und meist gelang Andrej für einige Minuten eine zwangsfreie Handlung.

Dieses Vorgehen fand in Absprache mit der Mutter und ihrem Sohn statt. Darüber hinaus sollte das situative Bündnis auch zuhause Geltung haben (der Vater wurde also miteinbezogen); nur wenn eine einheitliche Reaktion auf die Zwangshandlungen sowohl aus dem häuslichen Rahmen wie auch aus dem schulischen Bereich gelänge, könne auf der Ebene der Verhaltensmodifikation Nachhaltigkeit erwartet werden; so die interventionstheoretische Annahme.

Über den skizzierten schulischen Rahmen hinaus kennzeichnet das stellvertretende pädagogische Arbeitsbündnis dieses Falls ein weiteres Unterrichtsangebot. Wie in

Abschnitt 4.15.5 bemerkt, sagte der Proband kurz nach der stationären Aufnahme, es sei sein Ziel, irgendwann die russische Schriftsprache zu erlernen. Diese Aussage wurde unvermittelt getroffen und ihr Stellenwert war zum damaligen Zeitpunkt nicht erkennbar. Auch die anfängliche hermeneutische Interpretation des Interviews I sofort nach der Aufzeichnung des Gesprächs führte bestenfalls zu der Ahnung, dass damit eine der strukturellen Grundproblematiken dieser Biografie berührt sei. Ohne den Rang des pädagogischen Angebots einschätzen zu können, entschied ich mich dafür, regelmäßigen Unterricht für die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen im Russischen anzubieten. So erhielt Andrej von mir täglich eine Unterrichtsstunde in diesem Fach. Der Unterricht fand nachmittags über die ganze Spanne der regulären Klinikbeschulung statt.

#### *4.17.2 Ergänzung der Sprachkompetenz - Feldbeobachtungen*

Andrej erschien jeden Tag und mit wenigen Ausnahmen pünktlich zu dieser Unterrichtseinheit. Es ging zunächst um das Erlernen des kyrillischen Alphabets und zwar in den beiden Versionen von Druck- und Schreibschrift. Dabei zeigte sich eine ungefähre Vertrautheit mit einigen Buchstaben, allerdings ohne jede Systematik. Es schien klar zu sein, dass er diese Schrift schon oft vor sich gehabt hatte; es schien aber nie zu einer angeleiteten Lernsituation gekommen zu sein. Tatsächlich war der Schüler nicht imstande, Wörter seiner Muttersprache zu lesen, die er ansonsten flüssig spricht. Dennoch war die Nähe zu dieser Schriftsprache deutlich zu spüren. Andrej lernte so schnell und intensiv, dass wir bereits nach zwei Wochen kleine Texte (russische Anekdoten und Witze) zusammen lasen. Schriftliche Hausaufgaben fielen ihm dagegen schwerer. Er war kaum imstande, einfache Zusammenhänge schriftlich auszudrücken, selbst wenn er nun viele Wörter, deren mündliche Beherrschung ihm kein Problem waren, lesend wiederentdeckt hatte. Dennoch übte er auch den schriftlichen Ausdruck einfachster kleiner Texte, thematisch eng am Gelesenen verbleibend.

Andrej erhielt von mir den Auftrag, seiner Mutter über die Erfahrungen mit diesem Unterricht zu berichten. Da die Mutter in den ersten drei Wochen im Krankenhaus wohnte, bestand die Chance einer direkten pädagogischen Einbindung. Diese musste aber gar nicht mehr angeregt werden. Die Mutter ergriff schnell die Initiative und las nun zusammen mit ihrem Sohn jene Geschichten, die ich mit ihm nachmittags vorbereitet hatte. Darüber hinaus brachte sie ihn in Kontakt mit selbst ausgesuchten



russischen Texten. Wir verabredeten ferner, dass beide, Sohn und Mutter, dem Vater von den neuen Anstrengungen Andrejs berichten. Dies sollte jedoch ohne jede Erwartungshaltung bezüglich einer praktischen Einbindung des Vaters geschehen. Als Andrej nach zehn Wochen Aufenthalt aus der stationären Behandlung entlassen wurde, war er in der Lage, langsam und mit nachfahrendem Zeigefinger, die Sportberichterstattung der russischen Tageszeitung *Moskovskije Novosti* zu lesen.

#### **4.18 Zum Passungsverhältnis von Strukturhypothese und pädagogischer Kernintervention**

Betrachtet man die hier skizzierten pädagogischen Maßnahmen, dann hat lediglich das letztgenannte Unterrichtsangebot einen Zusammenhang, der sich direkt sinnlogisch auf strukturelle Bedingungen der Biografie bezieht. Zwar förderten auch Unterrichte (insbesondere der Mathematikunterricht) und die Übung zur Unterbrechung der Zwangshandlungen Andrejs subjektive Selbstwirksamkeit; diese Maßnahmen griffen aber nichts Spezifisches aus dem Individuellen des Werdeganges auf. Die Unterbrechung der Zwangshandlung ist interventionstheoretisch und technisch „blind“ gegenüber der Sinndimension des Krankheitsgeschehens (sofern man der Strukturhypothese folgt). Aus der Sicht der inneren Strukturiertheit des Falles wäre vor allem eine punktuelle Überwindung der gelebten Ambivalenz ein sinnvoller Fortschritt. Wir erinnern uns: Die Ambivalenz führte zum Stillstand der Biografie (realsymbolisch dokumentiert in der Erstarrung der Zwangshandlung bzw. dem Verharren auf dem Schulweg). Sie scheint funktional gekoppelt an die Weigerung, die Assimilierung *unter den gegebenen Bedingungen* zuzulassen. Daher scheint die Chance auf eine Veränderung dort besonders groß zu sein, wo sich die Überwindung der Ambivalenz mit dem am deutlichsten ausgeprägten subjektiv-intentionalen Streben des Probanden zur Deckung bringen lässt. Und dies wäre laut Datenlage bei der Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz ins Schriftsprachliche durchaus gegeben. Insofern lässt sich hier von *einer* der möglichen pädagogischen Kerninterventionen sprechen, die sich aus dem Fall selbst ergeben. Die Maßnahme ist rein pädagogisch konzipiert als didaktische Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenz; sie ist aber gleichfalls nur therapeutisch verstehbar im Sinne der dritten Dimension des Lehrerhandels; denn im schulpädagogisch engen Sinne war dieser Unterricht irrelevant.

Neben der punktuell möglichen Überwindung einer Ambivalenzstruktur (Sprache) ergeben sich weitere Perspektiven. Es hängt zukünftig von Andrej ab, ob er aus der selbstgetätigten Auswahl - mehr ist es ja nicht - praktisch etwas macht. Wenn er die schriftsprachliche Fähigkeit weiter ausbaut, ist die Chance gegeben, den Grad der autonomen Bewegung innerhalb seiner angestammten Kultursphäre selbst zu bestimmen. Erst dann wird voraussichtlich auch ein freieres Verhältnis zu Deutschland samt seinen Lebensbedingungen und sozialen Kontexten möglich. Auch das Verhältnis zu seinem Vater könnte potenziell ein anderes werden bei erweiterter Sprachkompetenz. Andrej würde dann mit seinem Vater einen Bereich nicht-ambivalenter Gemeinsamkeit teilen, was zu einer Stärkung der Vater-Sohn-Dyade führen könnte. Diese hypothetischen Linien umreißen insgesamt die *Bedingung der Möglichkeit einer Strukturtransformation*, von der im vorliegenden Falle noch nicht gesprochen werden kann, weil noch nicht absehbar ist, was Andrej aus dem Gelernten macht. Immerhin kam es aber im Rahmen des stellvertretenden pädagogischen Arbeitsbündnisses zu einer Auswahl (Andrej lernt russische Schriftsprache), die in dieser Familie latent zwar möglich war, doch nie zur Realisierung kam. „Darin, dass an jeder Sequenzstelle die Reproduktion von neuem einsetzt und nicht nur dort, wo explizit die Lebenspraxis selbst eine Eröffnung vorgenommen hat, drückt sich aus, dass im Prinzip - aufgrund der mit der Erzeugung von Anschlussmöglichkeiten durch bedeutungsgenerative Regeln konstituierten Zukunftsoffenheit - an jeder Sequenzstelle, jenseits der fallstrukturell festgelegten Dispositionen der Auswahlentscheidung, eine Transformation einsetzen könnte - schlicht dadurch, dass eine Auswahlmöglichkeit gewählt wird, die zuvor immer vermieden wurde.“ (Oevermann 2000: 89) Ein Indikator für eine familiäre Strukturtransformation läge dann vor, wenn nicht nur der Indexpatient, sondern auch die Eltern die neue „Auswahl“ Andrejs in ihren gemeinsam geteilten Lebenshorizont integrieren würden.

## 5 Fallstudie II: Martina Sigwart

### 5.1 Daten aus der Patientenakte

#### 5.1.1 Sozialdaten

Schülerin (Indexpatientin):

weiblich

Geburtsjahr: 1990

Besonderheiten: Seit ca. 2 Jahren kein regelmäßiger Schulbesuch mehr.

Schülerin der 9. Klasse einer Gesamtschule

Eltern: seit einem halben Jahr getrennt lebend, 2 Kinder

Mutter:

Geburtsjahr: 1969

Beruf: Verkäuferin, aktuell Hausfrau

Besonderheiten: partiell starker Alkoholkonsum

Vater:

Geburtsjahr: 1967

Beruf: Metallarbeiter, angestellt

#### 5.1.2 Medizinische Daten (Auszug)

Schwangerschaft mit Indexpatientin: leichte Blutungen

Geburt der Indexpatientin: möglicherweise Zwillinge

Entwicklung von Kindergarten bis einschl. 6. Klasse Gesamtschule: normal

Kinderkrankheiten: Masern, Windpocken, Scharlach

Weitere Krankheiten: Mittelohrentzündung mit OP

13. Lebensjahr: Verdacht auf Hirnhautentzündung, dreimaliges Abklären der Symptomatik (zweimal stationär in einem Akademischen Lehrkrankenhaus)

Erste (ambulante) Diagnose: Periphere Faziallispärese, Kopfschmerz, Abakterielle Meningitis

13. und 14. Lebensjahr: Zweit- und Drittidiagnose nach stationärer Abklärung: Periphere Faziallispärese bestätigt, keine Befunde für zurückliegende Hirnhäutentzündung, keine anderweitigen neurologischen Abnormitäten

Letzte Diagnose: Immer noch vorhandene Kopfschmerzen können nicht auf organische Ursachen zurückgeführt werden; vermutet wird eine Somatisierungsstörung

15. Lebensjahr: IQ-Test; Mittelwert 105, ausgewogen in 3 Testbereichen

### *5.1.3 Die biografische Situation der Indexpatientin*

Martina ist bei Aufnahme in die Klinik und die Klinikschule 15 7/12 Jahre alt und geht in die neunte Klasse einer Gesamtschule, wobei der Schulweg anderthalb Stunden beansprucht, d.h. die Schülerin muss bereits um 6.20 Uhr in einen Bus steigen. Martina ist 1,67 m groß, schlank und wiegt 53 kg. Ihre Gesichtsfarbe ist auffallend blass, die Mimik wenig expressiv. Die Eltern veranlassten die stationäre Aufnahme, weil die Tochter seit annähernd zwei Jahren nicht mehr regelmäßig in die Schule geht.<sup>34</sup> In Bezug auf die letzten Monate kann nur noch von kompletter Schulabwesenheit gesprochen werden. Die Eltern leben seit einem halben Jahr getrennt, wobei Martina bei der Mutter lebt und der Vater wenige Kilometer entfernt eine eigene Wohnung bezogen hat. Der 18-jährige Bruder Steve absolviert eine Lehre und ist bereits ausgezogen. Der familiäre Fokus richtet sich auf eine Erkrankung Martinas, die Anlass für die Entwicklung zum Schulabsentismus gewesen sei. Gesichert ist eine periphere rechtsseitige Facialispärese, die vor etwas mehr als einem Jahr stationär in einer Universitätsklinik behandelt worden ist. Auch nach dieser Behandlung seien Kopfschmerzen aufgetreten, wobei es unterschiedliche Aussagen darüber gibt, zu welcher Tageszeit und an welchem Ort diese Kopfschmerzen zumeist auftraten. Dass dies auch vor dem Schulbesuch frühmorgens und während des Unterrichts vorgekommen ist, wurde eingeräumt.

---

<sup>34</sup> Die Zeitangaben der Familie erwiesen sich schnell als unsicher und wenig präzise; so war es nicht möglich herauszufinden, wie regelmäßig der Schulbesuch vor der ersten klinischen Abklärung von Kopfschmerzen war. Dass es damals bereits Fehlzeiten gegeben haben muss, bestätigte Martinas Schule. Diese Fehlzeiten, die nicht präzisiert wurden, waren jedoch durch reguläre Krankschreibungen abgedeckt.

Für eine Erklärung der Kopfschmerzen, die schließlich den Schulbesuch der letzten Monate verunmöglicht hätten, wird auf den Verdacht einer möglicherweise zurückliegenden „Hirnhautentzündung“ verwiesen, deren Diagnose aber zweifelhaft gewesen sei. Die medizinische Akte - insbesondere die letzte stationäre Abklärung in der Universitätsklinik - schließt demgegenüber eine gegenwärtige und eine vergangene Meningitis ausdrücklich aus; es wird der diagnostische Befund *Kopfschmerz mit Somatisierungsstörung* erhoben. Nach weiterem, mehrmonatigem Fehlen in der Schule drängt die dortige Sozialpädagogin die Familie abermals zu einer stationären Aufnahme, diesmal jedoch in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Das Ziel ist eine weitere Abklärung und Bearbeitung der Störung unter der pragmatischen Perspektive der Wiederaufnahme des Schulbesuchs.

## **5.2 Art der Daten und Situation der Datenerhebung**

Vier Tage nach stationärer Aufnahme sowie dem Beginn der Beschulung in der Klinikschule erklärten sich Martina und ihre Mutter zur Teilnahme an Interviews bereit. Es zeigte sich recht schnell, dass in dieser Fallrekonstruktion vornehmlich Interviewdaten zu bearbeiten sein würden. Die Erhebung objektiver, familienhistorischer Tatbestände zeichnete sich als schwierig ab. Der Versuch, zusammen mit der Mutter verlässliche Fakten für eine Genogrammerstellung zu sammeln, musste aufgrund der Spärlichkeit der Informationen und auch wegen zum Teil auftretender, nicht klärbarer Widersprüche aufgegeben werden. Diese Problematik einer Differenz von *subjektiv repräsentierten* Daten zu *dokumentierten* Daten spiegelte sich im Umgang mit den Diagnoseergebnissen aus den medizinischen Gutachten über die Tochter wider. Anhand der Interviews und der zur Verfügung stehenden medizinischen Akten konnte es zu einer Rekonstruktion dieser Differenz im Kontext der Fallstrukturentwicklung kommen. Das Manko nur spärlich verwendbarer Familiendaten konnte methodentechnisch durchaus egalisiert werden.

Die Sozialdaten wurden in ambulanten Vorgesprächen und nach der erfolgten stationären Aufnahme zusammen mit der Familie erhoben. Die Aussagen sind in Memos zusammengefasst und generierten kumulativ den Bestand der „Sozialdaten“. Einer der letzten Einträge ist jener, welcher der Mutter „partiell starken Alkoholkonsum“ zuweist. Dieses Datum ist zunächst von Frau Sigwart bestritten worden; eine Prüfung dieses Memos wurde durch eine Schilderung der Sozialpädagogin

angeregt, die in der Gesamtschule arbeitet, welche Martina besucht. Die Sozialpädagogin hatte sich bei einem Hausbesuch davon überzeugt, dass zwischen Tochter und Mutter das Thema Alkohol virulent und konfliktrichtig sei. Die Mutter bestritt im Familiensetting anfänglich den Alkoholkonsum, später konnte sie sich im Beisein von Tochter und klinischem Therapeuten dem Thema öffnen. Dies bildete eine wichtige Voraussetzung für das therapeutische Arbeitsbündnis, aber auch für später anvisierte Lösungsmöglichkeiten.

### **5.3 *Zu den Interviews***

Das Interview 1 ist gekennzeichnet durch narrative Stimuli bezogen auf die allgemeine Lebenslage, die Kindheit, das Verhältnis zu den Eltern und den Umstand der momentanen stationären Therapie samt Klinikbeschulung. Es handelt sich um ein nichtstandardisiertes Interview. Ein Interviewleitfaden kam nicht zum Einsatz. Allerdings sollte ein ungefähres Bild über Martinas innere Einstellung zum Procedere der schrittweisen Rückführung in ihre Herkunftsschule erstellt werden. Von Seiten der Klinikschule wurde der Familie sehr früh mitgeteilt, dass das Bearbeiten von Schulabwesenheit ein klares Bild der aktuellen Lebenssituation und der Zusammenhänge Herkunftsschule - Elternhaus benötigt.

### **5.4 *Zu den protokollierten Interaktionen***

Während der stationären Behandlung von Martina kam es neben den familientherapeutischen Gesprächen zu zwei Sitzungen, die auf Anregung der Klinikschule organisiert wurden. Ziel war es dabei, die bisherigen Einstellungen, Handlungsoptionen und Verläufe zwischen der Familie von Martina und der Herkunftsschule zu rekonstruieren; die Retrospektive sollte neben der präziseren Beurteilung der Verlaufskurve der Indexpatientin Ansatzpunkte für eine Intervention abgeben, die während des stationären Aufenthaltes zu beginnen wäre. Das erklärte Ziel war die schulische Reintegration in die Regelschule sowie die Stabilisierung der sozialisationischen Rahmenbedingung für Martina.

Das erste von zwei Settings fand drei Wochen nach dem Behandlungsbeginn statt. Teilnehmer waren der klinisch therapeutische Behandler, ein Sozialpädagoge der

Klinik, Martina, ihre Mutter, der Klassenlehrer der Herkunftsschule und der Autor der Fallstudie.

Das zweite Setting diente der Evaluation eines zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossenen Schulversuchs von Martina in der Klasse ihrer Herkunftsschule. Der Schulversuch lief während des stationären Aufenthalts und unterlag laufenden prozessorientierten Bewertungen zwischen Behandlungsteam, Klinikschule, Herkunftsschule und Martina. Die Teilnehmerrunde dieses zweiten Settings war nicht ganz identisch mit jener des ersten; statt Martinas Mutter nahm nun der getrennt von der Familie lebende Vater teil. Beide als Interaktionen zu kennzeichnende Sitzungen liegen als digitale Protokolle vor, die anschließend transkribiert wurden.

### **5.5 Generierung weiterer Daten**

Neben den Interviews und den beiden Interaktionsprotokollen, von denen aber nur das zeitlich frühere hier betrachtet wird (dies hat sich als hinreichend für die Untersuchung des Falles herausgestellt), findet noch ein Text Verwendung, den die Schülerin unmittelbar vor ihrer Entlassung aus der Klinik und der Klinikschule verfasste. Es handelt sich um den Rückblick „Warum ich hier aufstehe und in die Schule gehe, zuhause aber nicht“. Diese Stellungnahme Martinas wird ebenfalls zum Datenbestand gehörig gewertet und im Rahmen der Erörterung *Zum Passungsverhältnis von Strukturhypothese und pädagogischen Kernninterventionen* (Abs. 6.11) interpretiert.

### **5.6 Vorläufige Kontrastierungskriterien**

Die Fallauswahl erfolgte synchron zur Auswertung des Datenmaterials der ersten Fallstudie. Die Kriterien orientieren sich - wie in Abschnitt 3.6 dargestellt - an der Methode des *theoretical sampling* speziell dem Verfahren der maximalen Kontrastierung, bezogen auf einige Hauptindikatoren des ersten Falles.

Da die Forschungsfrage darauf abzielt, Wiedereingliederungschancen brüchiger Schulkarrieren im Rahmen eines stellvertretenden pädagogischen Arbeitsbündnisses zu analysieren, muss das Feld entsprechend ausdifferenziert werden. Welche Varianztypen lassen sich auf Schülerseite filtern und wie sind die entsprechenden Anforderungsprofile in professionstheoretischer Hinsicht gelagert? Es versteht sich

dabei von selbst, dass das Prinzip der maximalen Kontrastierung *während des Forschungsprozesses* immer nur einen vorläufigen, auf hypothetischen Annahmen beruhenden Charakter haben kann. Dies ergibt sich vornehmlich aus der Unabgeschlossenheit der Datenerhebung und der Auswertung des jeweils auszusuchenden *neuen Falles*. Er ist in negativer Hinsicht zunächst kaum mehr als ein *Unterscheidungsfall* im Vergleich zum „Vorgänger“. Dementsprechend sind auch die Vergleiche bzw. Kontraste von Strukturaussagen und ihrer wirklichkeitswissenschaftlichen Konsequenzen erst möglich, wenn die Fallrekonstruktionen *en detail* vorliegen. Die Retrospektive erlaubt dann einen Einblick in die Tiefendimension des durch Kontraste, Varianz und Gemeinsamkeiten gebildeten Forschungsfeldes. Im Folgenden stelle ich die wichtigsten Kontrastierungskriterien zusammen, ausgehend von der Fallrekonstruktion I, jetzt aber schon hinblickend auf das durch erste Daten erstellte Profil für die Fallrekonstruktion II.

Fall 1	Fall 2
<p><b>Geschlecht:</b> männlich</p> <p><b>soziokulturell:</b> Migrationshintergrund, gemischt kulturell, gemischt sprachlich</p> <p><b>familiär:</b> intakte Kernfamilie mit Tendenz zu großfamiliären Verantwortungen</p> <p><b>Problemlage:</b> entwicklungsbezogen nicht schulspezifisch</p> <p><b>Interventionen:</b> 1) therapeutisch; 2) schulunspezifisch</p> <p><b>Pädag. Arbeitsbündnis:</b> Betonung diffuser Aspekte</p>	<p><b>Geschlecht:</b> weiblich</p> <p><b>soziokulturell:</b> kein Migrationshintergrund homogen, sprachlich homogen</p> <p><b>familiär:</b> Trennung der Eltern kleiner sozialer Umkreis</p> <p><b>Problemlage:</b> schulspezifisch entwicklungsbezogen</p> <p><b>Interventionen:</b> 1) schulspezifisch 2) therapeutisch</p> <p><b>Pädag. Arbeitsbündnis:</b> Betonung von Rollenaspekten</p>

Abbildung 7: Kontrastierung nach erster Sichtung der Daten von Fall 2

Der in den Daten liegende Kontrast zwischen den beiden Fällen führte auch hinsichtlich der Datenauswertung zu unterschiedlichen Vorgehensweisen. Die schulunspezifische Intervention bei Andrej ließ es zu, sich fast handlungsentlastet der Analyse zu widmen;



der Veränderungsdruck im schulischen Bereich war gering, der Zeitabstand zwischen Interview und Auswertung war relativ groß. Anders im Falle Martinas: die Daten ergaben unmittelbar einen gewissen schulbezogenen Handlungsbedarf, der auch das pädagogische Arbeitsbündnis von Beginn an auf die spezifischen Aspekte der aufzubauenden Sozialbeziehung konzentrierte. Die Interviewauswertung erfolgte daher zügig als paralleler Prozess zu den zu planenden Interventionen. Das hatte zur Folge, dass die Sequenzanalysen von vornherein thematisch bedeutsam erscheinende Stellen im Protokoll fokussierte. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang vom legitimen Einsatz einer *abkürzenden* Verfahrensweise, die insbesondere in der klinischen Praxis zum Zuge kommen könne.<sup>35</sup>

Der folgende Abschnitt gibt zunächst die Interpretation der ersten Sequenzstelle von Interview 1 (Lehrer-Schüler) wieder, alle weiteren Ausschnitte richten sich nach den thematischen Schwerpunkten, welche sich aus dieser ersten Analyse ergeben.

### 5.7 *Interview 1, Interpretation von ausgewählten Ausschnitten*

- 1 I: So, wie geht's dir?
- 2 S: Ja, es geht. Also im Unterricht hatte ich, hatte ich starke Kopfschmerzen. Und
- 3 konnt mich dann auch nicht mehr konzentrieren und.. dann war ich nach der Stunde
- 4 erstmal unten, weil danach hab ich ja
- 5 Mathe. hab dann gefragt, ob ich zu Mathe gehen soll und dann haben die gesagt „ja
- 6 versuchs“ Und dann war ich auch noch in Mathe.
- 7 I: Ah ja. Gut, da hast du also den Schultag so einigermaßen überstanden.
- 8 S: Ja.
- 9 I: Jetzt hat sich der Kopf so'n bisschen aufgeklärt (^)
- 10 S: Es geht, aber ich hab immer noch Kopfschmerzen.
- 11 I: Mhm..Kommt es öfter vor, dass du Kopfschmerzen hast?

---

<sup>35</sup> In der bisherigen Rezeption der Objektiven Hermeneutik findet sich hierzu kaum etwas. Das hat den Eindruck verstärkt, der von Kritikern des Verfahrens erhoben wird, die Sequenzanalyse sei für die klinische und pädagogische Praxis aufgrund ihres Zeitaufwandes wenig brauchbar. Dazu Oevermann: „Dennoch halte ich die Sequenzanalyse als Modell auch in der täglichen klinischen Praxis für verwendbar und nützlich, wenn man darunter eine grundsätzliche Betrachtungs- und Vorgehensweise versteht, die man zu praktischen Zwecken abkürzen kann. (...) Abkürzungen in der Praxis können vor allem darin bestehen, dass nur kleine Ausschnitte aus Verlaufsprotokollen analysiert werden und das restliche Material zur groben Überprüfung der so gewonnenen Fallstruktur-Hypothesen eingesetzt wird. Entscheidend ist, dass überhaupt wenigstens einmal eine genaue, möglichst explizite Sequenzanalyse durchgeführt und dazu eine mikrologische Strukturexplication vorgenommen wird. - Eine weitere Abkürzungsmöglichkeit ergibt sich daraus, dass man ausführliche Sequenzanalysen gezielt für die methodisch kontrollierte Entscheidung über strittige, eher intuitiv gewonnene Eindrücke oder Interpretationen einsetzt.“ (Oevermann 2003: 280)

- 12 S: Ja es war auch meistens in der Schule so, also wenn ich irgendwie überfordert bin oder so. Dann.  
 13 meistens  
 14 I: Hast du heute auch das Gefühl gehabt, dass du überfordert bist?  
 15 S: Ja, als wir aufschreiben sollten so, ob wir Nazis so erkennen würden. Also ich hab eigentlich  
 16 nie jemanden gesehen so, also ich achte da nicht drauf.  
 17 I: Mhm.  
 18 S: Und deswegen, so.

Die Eröffnung lässt sich als Rahmung lesen, die in der Alltagswelt gängig ist und deren offene Tendenz unterschiedliche Interpretationen und damit auch Antworten ermöglicht.

Prinzipiell lassen sich drei Lesarten vorstellen, die je sinnvolle Sequenzen eröffnen. Sie sollen hier unter vorläufiger Ausklammerung des spezifischen Handlungskontextes aufgeführt werden.

1.) Die Frage „*Wie geht's dir?*“ könnte als Begrüßungsfloskel dienen, ohne inhaltlich wirklich auf das Befinden des Gegenüber zu zielen. Eine solche phrasenhafte Eröffnung ist alltäglich anzutreffen und lässt gemeinhin Raum für beliebiges Anschließen. Eine Antwort wäre keineswegs gebunden an eine Ausdrucksgestalt, die tatsächlich ein Befinden thematisiert, sondern ließe - im gegenseitigen Einvernehmen, dass man sich lediglich unverbindlich begegnet - eine Phrase oder eine Gegenfrage zu („*Es muss*“ oder „*Und selbst?*“). Auf eine solche Reaktion kann grundsätzlich *alles* folgen, weil die Interaktion selbst die Verbindlichkeit preisgegeben hätte. Mit anderen Worten: Die Eröffnung wäre abgeschlossen, beide Akteure hätten lediglich ein Zusammentreffen festgestellt und wären nun frei, ein beliebiges Gespräch zu beginnen oder wieder auseinanderzugehen.

2.) Mit der Eingangsfrage erkundigt sich der Fragende *unspezifisch* nach der allgemeinen Lebenslage. Die Auswahl eines Bereiches (seelisches Gleichgewicht, Gesundheit/Krankheit, berufliche oder wirtschaftliche Situation) obliegt dabei allein dem Antwortenden; hier ist unterstellt, dass die Frage mit dem ernststen Anliegen verknüpft ist, über Wesentliches aus dem weiten Befindlichkeitsspektrum informiert zu werden. Würde der Gesprächspartner zum Beispiel sagen: „*Du weißt ja, wie es in meiner Branche aussieht!*“, dann hätte er durchaus im Sinne dieser Lesart verbindlich geantwortet, da er nun damit rechnen kann, eine Aufforderung zur Spezifizierung zu

erhalten. Eine Nachfrage könnte ihn dann seinerseits veranlassen, den Zusammenhang der objektiven beruflichen Rahmenbedingungen mit seinem inneren Befinden zu explizieren.

3.) Im Sinne einer in den hier konzipierten Lesarten veranlagten stufenweisen Engführung könnte die Frage „*Wie geht's?*“ auf einen bestimmten Lebensbereich abheben, dessen Situation bekanntermaßen fraglich ist. Der Fragende wüsste dann um wichtige Ereignisse oder Zustände, die entweder selbst veränderlich sind oder hinsichtlich ihrer Effekte Veränderungen nach sich ziehen können. Dabei bleibt offen, ob sich dies auf negative oder positive Bewertungen beziehen lässt. Diese Lesart setzt ein gewisses Maß an gemeinsamem Wissen voraus und bindet die Sequenz thematisch unmittelbar. Wenn sich der Befragte bspw. vor 6 Wochen in Gegenwart seines jetzigen Gesprächspartners einen Arm gebrochen hat und beide sich seitdem nicht mehr gesehen haben, wäre ein Nicht-Thematisieren dieses Ereignisses begründungsbedürftig.

Mit dem Vorausgehenden ist die kontextfreie Interpretation der Eingangsfrage noch nicht zu ihrem Ende gelangt. Sie ließ nämlich die der Frage vorangestellte Partikel „so“ unberücksichtigt. Wenn jetzt die Aufmerksamkeit auf diesen unscheinbar wirkenden Anfang gerichtet wird, wird deutlich, dass die Generierung der drei Lesarten im Verbund *mit* der Partikel nicht unbelastet möglich ist. Die vorausgehende Partikel „so“ verweist nämlich auf eine schon bestehende Bekanntschaft oder mindestens auf ein „Wissen voneinander“, an das mit der Frage nach dem Befinden mühelos angeknüpft werden kann. Was mit „so“ zusammengefasst wird, scheint beiden Gesprächspartnern fraglos zur Verfügung zu stehen; es scheint mithin Einigkeit darüber zu existieren, dass sich I. aufgrund einer vorgängigen Praxis nach dem Befinden erkundigen darf. Damit wird deutlich, dass nur die dritte Lesart in Frage kommen kann, d.h. es existiert bereits eine gewisse thematische Bindung, die im Verlauf der weiteren Interaktion zur Spezifikation gelangen kann.

Ich wende mich nun der Antwort zu. Der Ausdruck „ja“ überrascht zunächst, da die gestellte Frage nicht auf die Bestätigung oder Nicht-Bestätigung irgendeines Ereignisses oder eines Zustandes gerichtet ist. „Ja“ kann daher alternativ nur zwei Funktionen erfüllen: a) retrospektiv gelesen ist es die komplementäre Antwort auf ein resümierendes „so“ im Sinne von: „*Ich bestätige ebenfalls, dass wir uns genügend kennen, um nun ein (neues) Gespräch zu führen*“ ; b) „Ja“ könnte aber auch im Sinne

einer Fokus-Partikel die Funktion der antizipierenden Bestätigung erfüllen, dass der folgende Satz das Befinden auch wirklich ausdrücken wird. Der direkte Anschluss ist nun mit dem Ausdruck „*Es geht*“ gegeben. Ein inhaltlich nachvollziehbares Befinden ist damit aber nicht markiert. Der Ausdruck bleibt indifferent und lässt bestenfalls Deutungen zu, die dem Reservoir immer schon bestehender alltagsweltlicher Interpretationen entnommen werden können. So lässt der Satz sich beispielsweise verstehen im Sinne von: „*Es ist nicht ganz schlecht, ich lebe noch*“. Wäre es bei der kommentarlosen Antwort „*ja*“ geblieben, dann hätte die eröffnete Sequenz keine Schließung im natürlichen Takt der wechselseitigen Interaktion erfahren. Damit hätte Martina im Prinzip die Unwilligkeit zu erkennen gegeben - trotz gemeinsamen Wissens um ein Thema gemäß der dritten prinzipiell möglichen Lesart der Eingangssequenz - sich auf die themenbezogene Erörterung einzulassen. Die Schülerin folgt aber der hier eröffneten Sequenzlogik, was durch die nachfolgenden Erläuterungen auch belegt wird. Mit ihnen wird nun erstmals das Befinden im Rahmen eines Bedingungsgefüges zum Ausdruck gebracht.

Wie sah nun der reale Kontext der betrachteten Sequenz aus? Martina nahm an einem Unterricht teil und während des Unterrichtes traten starke Kopfschmerzen auf. Die direkte „*Folge*“ ist ihrer Einschätzung nach ein Mangel an Konzentrationsfähigkeit. Offensichtlich entfernt sie sich nicht aus dem Klassenraum, sondern harrt aus bis zum Ende der Stunde, um dann allerdings eine Zäsur vorzunehmen, denn „*dann war ich erstmal unten...*“. Sie sucht „*unten*“ eine Instanz auf, mit der sie das weitere Vorgehen bespricht, was insbesondere auf die bevorstehende Mathematikstunde bezogen ist. Dabei fällt auf, dass die Schülerin keine eigene Einschätzung über die Möglichkeit oder die Schwierigkeiten des Besuchs einer Mathematikstunde einbringt. Das Modalverb („*soll*“) provoziert das Einholen einer imperativisch gefärbten Antwort, die dann aber weicher ausfällt. Der Aufmunterung von dritter Seite: „*Ja versuchs*“ leistet Martina offenbar widerspruchslos Folge. Damit ist die erste Sequenz des Interviews umrissen. Festzuhalten ist: Umstandslos rückt Martina hier in die offene - auch unter der dritten Lesart noch viele Möglichkeiten zulassende Eingangsfrage („*Wie geht's dir?*“) einen Zusammenhang in den Mittelpunkt, der vage mit der Begriffsachse *Unterricht - Kopfschmerzen - Konzentrationsmangel - Zweifel über Anschlusshandlung* skizziert werden kann. Wenden wir uns nun der zweiten Sequenz zu (die ich der besseren Übersicht wegen noch einmal wiedergebe):

- 11 I: Mhm.. Kommt es öfter vor, dass du Kopfschmerzen hast?
- 12 S: Ja, es war auch meistens in der Schule so, also wenn ich irgendwie überfordert bin oder so.
- 13 dann. meistens
- 14 I: Hast du heute auch das Gefühl gehabt, dass du überfordert bist?
- 15 S: Ja, als wir aufschreiben sollten, ob wir Nazis so erkennen würden. Also ich hab
- 16 eigentlich noch nie jemanden gesehen so, also ich achte da nicht drauf.

„Überforderung“ ist ein theoretisches Erklärungsmodell, das von Martina ins Feld geführt wird. Unklar ist, ob es ein übernommener Erklärungsansatz ist oder eine Qualifizierung, die durch eigene Reflexion gedeckt ist. Im zweiten Fall kann die begriffliche Passung durchaus diffusen Charakter haben, im Sinne einer Ahnung: „irgendwie treten bei irgendwelchen überfordernden Situationen Kopfschmerzen auf“.

Auch bei selbstinitiiertem Anwendung des Begriffs "Überforderung" ist es möglich, dass der praktische Erkenntniswert und ein damit sich potenziell eröffnender Handlungsspielraum fast gleich Null ist.

Die Nachfrage, ob sie sich heute auch überfordert fühlte, wird bejaht. Dabei bezieht sie sich auf eine Unterrichtssituation, die sie folgendermaßen beschreibt: „Ja, als wir aufschreiben sollten, ob wir Nazis so erkennen würden.“ Die von Martina verstandene und hier sprachlich wiedergegebene Aufgabenstellung würde also lediglich auf eine Existenzaussage zielen, die verschriftlicht werden soll: *ob* sie Nazis erkenne, müsste mit dem Existential *ja* oder dem Existential *nein* leicht beantwortbar sein. Wenn es sich tatsächlich um diese Aufgabenstellung gehandelt hat, dürfte die Überforderung wohl kaum auf der kognitiven Ebene und auch nicht auf jener der sprachlichen Übersetzung der gefundenen Antwort liegen. Die Auswahl einer Antwortkategorie von zwei zur Verfügung stehenden Möglichkeiten überfordert in aller Regel nicht die kognitiven Fähigkeiten einer Gesamtschülerin. Nun scheint die Qualität des Überfordernden in dieser Situation allerdings noch nicht erschöpft zu sein. Die Aussage wird erweitert, indem Martina darauf verweist, sie habe „noch nie jemanden gesehen, so“; sie achte nicht darauf. Es kann in diesem Zusammenhang unterstellt werden, dass mit „jemandem“ „Nazis“ gemeint sind, die sie in ihrer Alltagswelt noch „nie“ habe identifizieren können. Mit der Erweiterung der Aussage wird somit die Begründung geliefert, welche die Beantwortung der von Martina verstandenen Fragestellung verunmöglicht. Wenn sie den Eindruck hat, es sei ihr noch nie gelungen, eine lebensweltliche Strukturierung vorzunehmen, die „Nazis“ von anderen Bürgern grob unterscheidet, dann ist natürlich auch die Auswahl zwischen zwei Alternativkategorien

objektiv eine Überforderung. Das Kriterium für die sich hier herauskristallisierende Überforderung liegt nicht in der Entscheidung für eines der beiden Existentiale (ja oder nein), auch nicht in der Anforderung, das Gefundene in eine sprachliche Einbettung zu bringen, sondern in einer Leistung, die erkenntnislogisch davor liegt und von der Martina annimmt, dass sie sie nicht erbracht habe: einer Strukturierung der Alltagswelt gemäß dem Begriffszusammenhang „Nazi versus andere Bürger“. Mit Rekurs auf eine Normalformerwartung<sup>36</sup> hinsichtlich einer Unterrichtssequenz, die in eine Aufgabenstellung ähnlich der oben durch Martina wiedergegebenen einmündet, kann von irgendeiner wenn auch noch so geringen didaktischen Hinleitung ausgegangen werden. Hier käme das Lesen eines Textes, das gemeinsame Zusammentragen von Assoziationen, das Besprechen oder rekapitulierende Kategorisieren von Symbolen des Nationalsozialismus oder das einfache Anschauen von Fotos in Betracht. Ein Zugriff auf irgendein Hilfsmittel, das die subjektiv nicht vorhanden geglaubte Eigenerfahrung überbrückt, und damit zu einer künstlichen Lösung der Aufgabe führen würde ist Martina offensichtlich nicht möglich. Die Konsequenz ist eine nicht kontextualisierbare Anforderung, für deren Erfüllung die Schülerin keine inneren und keine äußeren Instanzen in Anspruch nehmen kann. Die schlicht erscheinende Anforderung an eine Geamtschülerin führt hier fallspezifisch zu einer Überforderung mit dem subjektiv konstatierten Einhergehen somatischer Effekte.

Die folgende Interviewstelle ist keine direkte Anschlussstelle; sie greift aber das Thema „Kopfschmerzen“ wieder auf und zwar so, dass der von Martina erinnerte Kontext hervortritt. Damit erfolgt eine Überprüfung und vielleicht eine Differenzierung des Zusammenhanges *Kopfschmerzen - Kontextualisierung - ,Überforderung‘*.

17 I: Martina, du warst ja in der letzten. in den letzten 2 Jahren nicht regelmäßig in der Schule, ne (')

18 S: Anderthalb.

19 I: Anderthalb, kannst du das mal ein bisschen schildern wie es dazu gekommen ist. dass du. ganz

20 unregelmäßig. zuletzt gar nicht mehr in der Schule warst (')

21 S: Ich hatte Kopfschmerzen. und war dann. täglich beim Arzt. und dann irgendwann. hab ich dann

22 halt gelacht und dann hat er gemerkt, dass meine linke Gesichtshälfte gelähmt war. dann halt sofort

23 ne Einweisung ins Krankenhaus und dann hat sich da herausgestellt, dass ich ne Hirnhautentzündung

24 hatte.

---

<sup>36</sup> „Normalformerwartung“ ist ein Begriff von Michael Giesecke. Das Konzept wird zur Analyse von regelgeleiteten Interaktionsvorgängen in Institutionen verwendet. Vgl. hierzu Hermann Müller 1995: 53ff.) Im vorliegenden (schulischen) Rahmen bedeutet es, dass von einer didaktischen Hinleitung (epagoge) zu der Fragestellung auszugehen ist, die Martina in der Interviewsequenz beschäftigt.

25 War dann da auch wieder 2 Wochen. und dann eine Woche zuhause noch zum. gesund. werden und  
 26 danach waren sofort Sommerferien. ja und dann hatte ich keine große Lust mehr morgens aufzustehen  
 27 weil. ich halt so lange Zeit da war, dass ich zuhause war. bin dann trotzdem gegangen. und. ja. dann  
 28 irgendwann fingen die Kopfschmerzen wieder an. und dann war danach auch wieder 2 Wochen im  
 29 Krankenhaus. und. die haben halt nichts festgestellt. und. ja. und dann irgendwann hatte ich halt  
 30 Angst irgendwie in die Schule zu gehen.

31 I: Mhm

In den Zeilen 17 bis 19 kommt der zeitliche Rahmen des unregelmäßigen Schulbesuchs zur Sprache. Während Martina in anderen Zusammenhängen eher diffuse Bestimmungen vornimmt, weist sie an dieser Stelle den von mir definierten Rahmen dezidiert zurück. Unabhängig davon, was objektiv zutrifft (zweijährige Unregelmäßigkeit oder anderthalbjährige Unregelmäßigkeit): festzuhalten ist die klare Eingrenzung des Problems in der subjektiven Repräsentation der Schülerin. Diese Dezidiertheit verliert sich in dem Moment, wo das Thema auf die Ursache des Fernbleibens von der Schule gelenkt wird (Zeilen 21ff.). Martina antwortet mit der generalisierenden Feststellung „Kopfschmerzen“ um dann eine lange chronologische Reihung vorzunehmen. In der Chronologie bilden sich einerseits Abklärungsschritte und diagnostische Einschätzungen heraus, andererseits finden sich seelische *Folgeprozesse* nach der Behandlungsphase, welche im Bewusstsein Martinas zum Fernbleiben von der Schule führten. Die entscheidende Zäsur gibt sie mit den Sommerferien an. *Vor* den Ferien erinnert sie 2 Wochen Krankenhausaufenthalt und eine zusätzliche Woche zum „Gesundwerden“ als somatisch begründete Phase. *Nach* den Ferien erlebt sie als seelische Folge von dann insgesamt 9 Wochen Abwesenheit von der Schule „keine große Lust“ morgens aufzustehen. Wie eine seelische Gegebenheit tritt am ersten Schultag nach den Ferien dieses Gefühl der Unlust auf. Interessant ist sowohl die sprachliche Ausdrucksweise wie auch die daran anknüpfende Handlung: auf Unlust kann man - in einem Verantwortungszusammenhang stehend - „trotzdem“ pflichtgemäß reagieren. Es kommt also noch zu einer wohlgeformten Anschlusshandlung, was bedeutet, dass Martina im Moment einer manifesten (kleinen) Entscheidungskrise die Option des regulären Schulbesuchs wählt. Demgegenüber markieren jetzt die Zeilen 28 bis 30 eine eigenständige Sinneinheit, weil nun in einem einzigen Satz eine neue Stufe der Entwicklung mit einer qualitativ anderen Handlungskonsequenz zum Ausdruck kommt: Aus der „Unlust“ wird nun „Angst“ und das dazwischenliegende funktionale Vermittlungsglied ist wiederum durch den Komplex „Kopfschmerzen“ bezeichnet. Der Ausdruck „dann irgendwann fingen die

Kopfschmerzen wieder an“ (Zeile 28) deutet auf eine neuerliche Eröffnung hin, die gewissermaßen auf Dauer gestellt scheint; die Unspezifität der Schmerzen korrespondiert mit der zeitlichen Entgrenzung. Das Phänomen tritt mit dem Akzent einer somatischen wie zeitlichen Generalisierung auf. Nun gelingt (gemäß der subjektiven Wiedergabe Martinas) auch die diagnostische Lokalisierung nicht mehr, so dass aus den Äußerungen der Schülerin auf eine durchgehend erlebte *strukturelle Entdifferenzierung* geschlossen werden muss: Diffuse Kopfschmerzen, zeitliche Ausgedehnhtheit des somatischen Phänomens und Scheitern einer diagnostischen Abklärung münden für sie letztlich in eine „Angst“ (vor der Schule). Auch diese Angst qualifiziert Martina *diffus* durch Nuancen wie „irgendwann“ / „halt Angst“ / „irgendwie in die Schule zu gehen“.

### 5.7.1 Vorläufige Fallstrukturhypothese

Die bisherigen Betrachtungen lassen bereits die Formulierung einer (riskanten) Hypothese zu, die in den nachfolgenden Schritten überprüft und ggf. verfeinert werden soll.

A. Martina reproduziert in einer aktuellen Unterrichtssituation in der Klinikschule sowohl die körperlichen Reaktionen auf eine belastende Anforderung (Aufgabenstellung, der sie sich nicht gewachsen fühlt), wie auch per Interview das Deutungsmuster selbst, das sie in der Situation gefangen hält: „ICH BIN ÜBERFORDERT“, ES STELLEN SICH DARAUFHIN UNKONZENTRIERTHEIT UND KOPFSCHMERZEN EIN; „ICH BIN DESHALB NICHT MEHR IN DER LAGE, DEM UNTERRICHT ZU FOLGEN“.

B. Auch die Sicht auf die Verlaufskurve bezüglich des Schulabsentismus ist von demselben Muster geprägt. Es kommt nur noch zu minimalen Strukturierungen der realen Gegebenheiten, mit denen die Schülerin sich auseinandersetzen muss. Die Stelle Sicherheit vermittelnder Strukturen nimmt dagegen ein global titulierter Schmerz ein, dessen Parallelereignis eine unspezifisch qualifizierte Angst ist. Die autonomen Handlungsmöglichkeiten Martinas sind in beiden Fällen stark reduziert und haben eine Art Ausgeliefertsein zur Folge. Beziehen wir nun das Kontextwissen für die betrachteten Sequenzen mit ein, so ergibt sich ein noch deutlicheres Bild. In der Unterrichtsszene wurde tatsächlich der Normalformerwartung in vollem Umfange entsprochen, d.h. in der Lerngruppe ging es um das Thema „Insider - Outsider“ und um



Symbolisierungen der Dazugehörigkeit. Die Schüler hatten sich zu diesem Zweck mit Fotos, Zeichnungen, Plakaten, Textausschnitten usw. beschäftigt. Symbolhafte Ausdrucksformen rechtsradikaler Gruppierungen kamen dabei auch zur Sprache und sie sollten mit eigenen Kenntnissen (z.B. über Medien vermittelt) in Verbindung gebracht werden. In diesem Zusammenhang steht Martinas Äußerung aus Zeile 15/16 bzw. das damit verknüpfte Erlebnis der Überforderung. Wichtig ist hier die Beobachtung, dass die Schülerin keinen Versuch machte, Hilfestellungen einzufordern oder im (ausdrücklich erlaubten Austausch mit anderen Schülern) zu Anregungen zu kommen. Es fand dementsprechend *in vivo* beobachtbar eine Isolierung ihres Erlebnisgehaltes statt, was gleichbedeutend ist mit einem von ihrer Seite erfolgten Einfrieren der angebotenen Kontextualisierungsmöglichkeiten.

Ein weiterer harter Kontrast zwischen Kontextwissen und subjektiver Wiedergabe Martinas betrifft die diagnostische Abklärung. Der anfängliche Verdacht auf „Hirnhautentzündung“ ist laut medizinischer Akte eindeutig fallen gelassen worden. In Zeile 23 behauptet die Schülerin aber weiterhin den ehemaligen Verdacht als Tatsache und es wird sich später (bei der Analyse des Interaktionsprotokolls) zeigen, dass sich Martinas Familie nicht im Klaren über das tatsächliche medizinische Untersuchungsergebnis war. Auch hier muss also festgestellt werden, dass die Strukturierung der realen Verhältnisse zugunsten der platzgreifenden Empfindung „Kopfschmerzen“ und des Gefühls der Angst vor der Schule aufgegeben wurde. Daraus leiten wir nun die folgende vorläufige Strukturhypothese ab: MARTINA REAGIERT IN EINDEUTIGEM ZUSAMMENHANG MIT DEM ZUNEHMEND ANGSTBESETZTEN SCHULBESUCH (NACH LÄNGERER ABWESENHEIT) MIT EINER ENTDIFFERENZIERUNG BEZÜGLICH DER INNEN- UND AUßENWELT. MARKANTES ERLEBNIS IN DIESEM AUFLÖSUNGSPROZESS BLEIBT DER SICH AUSWEITENDE KOPFSCHMERZ. ES GELINGT MARTINAS SOZIALER UMGEBUNG NICHT, DER ENTDIFFERENZIERUNG AUSREICHEND ENTGEGENZUARBEITEN.

### 5.7.2 Weitere Beispiele für Entdifferenzierung

Kurz nach der zuletzt wiedergegebenen Interviewpassage kommt es noch einmal zu einer Nachfrage bezüglich der Zeit nach den Sommerferien und den von Martina unternommenen Versuchen, zur Schule zu gehen. Die Sequenz gebe ich hier in den folgenden Zeilen wieder:

- 32 I: Beschreib mal, wie war das dann wenn du morgens aufstehen solltest eigentlich zur Schule zu  
 33 gehen.  
 34 S: Ja hab ich gemacht...Ja, wenn die Kopfschmerzen halt wieder da waren da bin ich nach Hause  
 35 gegangen, morgens, und  
 36 dann, war ich ja nochmal beim Arzt und dann wieder im Krankenhaus, und dann halt ohne Befund  
 37 und dann, halt war ich wieder in der Schule, und dann wieder Kopfschmerzen, und dann, irgendwann  
 38 war ich ne Woche nicht da, wurde ich krank geschrieben, zum Entspannen, oder so und dann  
 39 irgendwann hatte ich Angst in die Schule zu gehen, wegen der ganzen Fragen und weil ich so viel  
 40 nicht mitbekommen hatte, dass ich nicht mitkomme, und...

Wie stark in dieser Reihung die einzelnen Stationen und Komponenten ihre Bedeutung verlieren (also entdifferenziert werden), zeigt sich im Gedankenexperiment. Es lassen sich ohne merkliche Verluste für die Bedeutung der Gesamtaussage einzelne Elemente austauschen: „Arzt und Krankenhaus“, „Krankschreiben und Entspannen“, „Schule und zuhause sein“ sind in ihrer Paar-Relation austauschbar, weil die Bedeutungen weitgehend eingeebnet werden. Von der sprachlichlichen Gliederung her gesehen haben die kopulativen Konjunktionen „und“ / „dann“ fast die Alleinherrschaft übernommen, d.h. die Grund-Folge-Beziehungen und damit die Sinnbezüge der einzelnen Handlungen werden nicht mehr sichtbar. Im Übergang von Zeile 37 zu Zeile 38 hebt eine neue Sequenz mit *Kopfschmerzen - Zuhause bleiben - Angst vor der Schule* an. Bemerkenswert ist aber hier die Erläuterung „zum Entspannen oder so“. Martina scheint demnach eine einwöchige Krankschreibung so verstanden zu haben, dass sie einem nicht näher spezifizierten „Entspannen“ gedient habe. Der unmittelbar folgende Ausdruck „oder so“ lässt sich in zwei Lesarten interpretieren: a) der Ausdruck unterstreicht einen nur diffus vorhandenen Sinn dieser Krankschreibung nach dem Motto: „bleibe noch einmal zuhause, vielleicht bringt ja die Entspannung etwas“. b) Martina distanziert sich selbst (mehr oder weniger bewusst) von einer ärztlichen Verfügung, die sie inhaltlich kritisiert oder deren Sinn sie nicht verstanden hat. Unstrittig ist, dass Martina auch an dieser Stelle kein eindeutiges inneres Bild der Verlaufskurve repräsentieren kann und dafür offensichtlich auf *keine stellvertretenden Deutungen* Dritter - seien es nun Familienmitglieder oder Experten - zurückgreift oder zurückgreifen kann.

Der nächste Ausschnitt aus dem Interview 1 findet sich im Transkript etwa eine Seite später. Inhaltlich kommt der Plan des begleiteten Kontaktes zu Martinas Gesamtschule zur Sprache. Alle mit Schulabsentismus in die Klinikschule aufgenommenen Patienten /Schüler erfahren bereits in den ambulanten Vorgesprächen von der Praxis der

Rückführung, so auch Martina und ihre Eltern. Durch das frühe Ansprechen dieses praktischen Schrittes soll mit genügend Zeit die innere Einstellung „justiert“ werden. Im vorliegenden Fall war die Option mit Martina, den Eltern und der Schule bereits abgeklärt; das Ansprechen des Themas im Interview sollte Martinas Einstellung klären.

41 I: Ähm. was würdest du denn denken. was könnte dir helfen wenn du Dienstag in deine Klasse

42 zurück gehst (')

43 S: Gar nichts

44 I: Ist das alles okay?

45 S: Ja

46 I: Brauchst keine Hilfe dann (')

47 S: Nee. weil wenn ich einmal da bin, dann bin ich da. Was soll ich dann machen?

48 I: (21 Sek. Pause) Also ich hätte jetzt so ne Phantasie, was wieder passieren könnte

49 S: Was denn ?

50 I: Ich möchte eigentlich, dass du mal. dass du dir mal ein paar Gedanken machst. was könnte wieder

51 passieren wenn (S: Ja gar nichts).. was heißt gar nichts?

52 S: Ja was soll passieren?

53 I: Vielleicht wieder Kopfschmerzen

54 S: Ja muss ich halt mit leben ne. ganz einfach

Sowohl hinsichtlich der äußeren Verhältnisse wie auch ihrer inneren Haltung zum Problemkomplex Schulbesuch nimmt Martina nur minimale Bestimmungen vor. Das generalisierende „ist alles okay?“ wird mit einem allgemeinen „Ja“ beantwortet und die Inanspruchnahme von Hilfe kommt für sie nicht in Betracht, weil sie sich als unnötig erweise. Auch die Frage „was passieren könnte“ beantwortet die Schülerin mit einer Gegenfrage („was denn?“).<sup>37</sup> Einzig die Kopfschmerzen, die beim Schulversuch wieder auftreten könnten, werden nicht aus dem Felde geschlagen. Die imaginative Vorwegnahme dieser Reaktion baut sie gleichsam in die Strukturreproduktion ein, aber so, dass das Ereignis wie schicksalhaft eingeschlossen scheint („muss ich halt mit leben ne“). Die Entdifferenzierung, welche sich hier bestätigt, bezieht sich nun offensichtlich auch auf die organische Reaktion, der sie sich nun dauerhaft ergeben zu haben scheint.

Gleichwohl könnte man die stark spürbare Zurückhaltung der Schülerin mit „Widerständigkeit“ gegen jede Veränderung interpretieren (die gefundene *Entdifferenzierung* als: *Sich-der-Verantwortung-entziehen* lesen). Eine solche Lesart

---

<sup>37</sup> Falls Martina die Frage jedoch als rhetorische, nur eine bestimmte Antwort erzwingende Frage „entlarvt“ hat, wäre ihre Antwort durchaus sinnadäquat erfolgt: den Zwang der Suggestion hätte sie dann mittels einer die kommunikative Situation spiegelnden Gegenfrage „kommentiert“.

drängte sich bereits während des Interviews auf und wirkte als Resonanz noch Tage nach. Es zeigt sich aber erst in der Sequenzanalyse am schriftlichen Protokoll ein anderes Bild und darauf müssen wir nun zu sprechen kommen. Zu diesem Zweck gebe ich die Zeilen 46 / 47 noch einmal wieder:

46 I: Brauchst keine Hilfe dann (')

47 S: Nee. weil wenn ich einmal da bin, dann bin ich da. Was soll ich dann machen?

Es zeigt sich hier durchaus ein differenziertes Verständnis der Situation, das leicht überhört werden kann. Wenn nämlich Martina „am Dienstag“ in ihre Klasse zurückgeht, dann setzt das logischerweise voraus, dass sie vorher in der Schule angekommen sein wird. Wenn sie da ist, braucht Martina nach eigener Einschätzung keine Hilfe („weil wenn ich einmal da bin, dann bin ich da“). Das konditional zu verstehende „wenn“ scheint besondere Erfüllungsbedingungen anzuzeigen, sonst wäre der Ausdruck überflüssig: kaum ein Schüler, der täglich und seit Jahren zur Schule geht, würde die fraglos gegebene (familiäre, logistische) Bedingungshaftigkeit seines Schulbesuchs explizieren, es sei denn, außergewöhnliche Umstände machten genau dies erforderlich. Martina verweist daher implizit auf latent krisenhafte, brüchige Erfüllungsbedingungen ihres Schulbesuchs: *wenn ich einmal da bin, dann habe ich den Weg von zuhause zur Schule ja offensichtlich geschafft*. Sie scheint bezüglich des Schulversuchs, *der hier organisiert wird*, die Voraussetzungen nicht in Frage zu stellen; es gibt keinen Hinweis in dieser Sequenz, der den Zweifel Martinas indiziert, dass sie vom Krankenhaus aus morgens in ihre Gesamtschule geht. Diese Unzweifelhaftigkeit steht aber im Kontrast zu den möglicherweise brüchigen Erfüllungsbedingungen und dem daraus resultierenden Zweifel Martinas, *es von zuhause aus zu schaffen*.

Daraus folgt: die Strukturhypothese von der Entdifferenzierung hat sich einerseits bestätigt, andererseits scheint es falsifikatorische Grenzen der Geltung zu geben. Möglicherweise ist Martinas Bewusstsein von einer Problemhierarchie stärker ausgeprägt, als ihre meisten Äußerungen (bzw. Enthaltungen) dies nahe legen. Dass sie auch dann dekompensieren kann, wenn sie in der Schule angekommen ist und bereits am Unterricht teilnimmt, steht außer Frage. Darauf deutet u.a. die Frage in Zeile 47: „Was soll ich dann machen?“ Zu klären ist, unter welchen Bedingungen die Entdifferenzierung in eine sukzessive Strukturgebung überführt werden kann, so dass

die Erfüllungsbedingungen *vor* dem Unterricht (Schulweg) und *im* Unterricht als gesichert gelten können.

Bevor wir uns dem Interaktionsprotokoll zuwenden, sei noch auf eine Interviewstelle geblickt, die unberührt ist von der Schulproblematik und die thematisch in einer späteren Äußerung von Frau Sigwart (Martinas Mutter) aufgegriffen wird.<sup>38</sup>

55 I:..Und dann haben sich deine Eltern irgendwann getrennt.

56 S: Das ist noch nicht lange her..das ist erst seit..Oktober.

57 I: Ach im Oktober erst.

58 S: Ja.

59 I: Beschreib mal so die Zeit..bis zu dieser Trennung.

60 S: Ja, ich dachte also immer, dass alles so okay wär bei denen. Und dann halt am 9. 9. - also

61 September.. fings dann halt an, dass die sich gestritten haben..und ja..und dann ging das halt nur noch

62 bergab ..und dann. im Oktober an dem Geburtstag von meinem Bruder..wurde dann bekanntgegeben,

63 dass die sich scheiden lassen..und 3 Tage vor meinem Geburtstag..da ist mein Vater dann ausgezogen

64 fürn paar Tage also für. bis wir dann halt ausgezogen sind solange ist er dann ausgezogen. hat mir 30

65 Euro hingeschmissen und hat gesagt ja, das ist für deinen Geburtstag und ist gegangen.

Beschrieben wird die kurze Zeitspanne zwischen dem neunten September und einem ungenannten Datum im Oktober desselben Jahres.<sup>39</sup> Thematisch ist das Ereignis der Trennung der Eltern bzw. die innere Realisierung durch Martina. Auffallend ist die präzise Erinnerung an das bestimmte Datum (den 9.9.). Verfolgt man die Stationen des knappen Weges, so liegt eine dramatische Entwicklung vor: Der Beginn eines Streites geht über in eine schnelle, schwer konflikträchtige Abwärtsbewegung und die Ereignisfolge endet in der Bekanntgabe der Scheidung am Tage des Geburtstags von Steve, dem Bruder Martinas. Welche Lesarten lassen sich für die Sequenz Zeile 55 bis Zeile 63 (erste 5 Worte) generieren? Grob sind es zwei Lesarten, die sich anbieten. Die erste deutet darauf, dass Martina (entsprechend unserer Fallstrukturhypothese) eine weitgehend reduzierte Wahrnehmung der Beziehungsrealität ihrer Eltern hat und aus diesem Grund von der Eskalation einer längst schwelenden, aber im Prinzip bekannten Krise „überrannt“ wird. So wenig sie im Vorfeld (dieser Auslegung gemäß) mitbekommen hätte, so hilflos müsste sie am Ende der unvermeidlichen Trennung zuschauen, d.h. ihre Gestaltungsmöglichkeiten wären *entdifferenziert*.

<sup>38</sup> Es bietet sich deshalb an, bei der Analyse von Ausschnitten des Interaktionsprotokolls auf beide Sequenzen vergleichend einzugehen.

<sup>39</sup> Das genaue Datum ist mir nicht bekannt.

Eine zweite Möglichkeit verweist auf das Verhalten der Eltern. Wenn das Paar Konflikte vor den Kindern verborgen hat und den Anschein einer zu keinem Zeitpunkt wirklich krisenhaften Beziehung nach außen darstellte, dann kann die aufbrechende Eskalation nicht verstanden werden. In die als sicher geglaubte Sinnstruktur des gemeinsamen Lebens bräche etwas ein, das zutiefst verstörend und verunsichernd wirken müsste. Die Entdifferenzierung läge bei dieser Option auf Seiten der Eltern, da alle real vorhandenen Differenzen zwischen dem Paar nivelliert, negiert oder verheimlicht worden wären. Sofern es Anhaltspunkte für die zweite Lesart gäbe, hätte dies Konsequenzen für die Fallstrukturhypothese, denn dann wäre die „Fallstruktur Martina“ partiell aufgehoben in der höher aggregierten Fallstruktur<sup>40</sup> der Elterndyade.

### **5.8 Analyse von Ausschnitten des Interaktionsprotokolls**

Auf Anregung der Klinikschule fand etwa zwei Wochen nach dem oben besprochenen Interview ein gemeinsames Gespräch statt, an dem Martina, ihr Klassenlehrer aus der Gesamtschule, die psychotherapeutische Behandlerin der Klinik, Frau Sigwart (die Mutter) und der Lehrer der Klinikschule teilnahmen. Das im Interview angedeutete Vorhaben, Martina „am Dienstag“ - also unmittelbar bevorstehend - ihre Schule besuchen zu lassen, scheiterte an einer krankheitsbedingten Abwesenheit ihres Lehrers. Das hier „Interaktion“genannte Gespräch im Sprechzimmer der Psychotherapeutin diente der Sichtung der „am Fall“ beteiligten Haltungen und Meinungen. Die Auswahl der hier vorgestellten Gesprächssequenzen orientiert sich an den bisher zutage geförderten entscheidenden Themen.

Legende zum Interaktionsprotokoll: S= Schülerin Martina, M= Mutter, Beh.= Therapeutin

Kl= Klassenlehrer, KlinL= Lehrer der Klinikschule

- 1 M: Ja sie ist eingeliefert worden mit akuter Hirnhautentzündung, also sie hatte diese halbseitige
- 2 Gesichtslähmung, es wurde erst vermutet durch einen Zeckenbiss. Das ist nicht bestätigt worden aber
- 3 es war ne Hirnhautentzündung, aber anscheinend dann eine bakterielle

---

<sup>40</sup> Oevermann sieht hier den Ansatzpunkt für eine komplexere Untersuchung: „Jeder untersuchte konkrete Fall ist in höher aggregierte Fallstrukturen eingebettet: eine Person in eine Familie oder Primärgruppe, diese in ein konkretes Milieu oder per Beruf in einen bestimmten gesellschaftlichen Sektor oder ein soziales Subsystem, diese wiederum in eine Region oder einen gesellschaftlichen, historischen Typus und diese(r) wiederum in eine umfassende Gesellschaft als Totalität. Insofern stellt jede rekonstruierte Fallstruktur eine je konkrete Variante einer einbettenden, übergeordneten Fallstrukturgesetzlichkeit dar und liefert über sie eine allgemeine Erkenntnis. Sobald mehrere solcher, auf gleicher Aggregierungsebene liegender Fallrekonstruktionen in einer Fallreihe bekannt sind, lassen sich die Generalisierungen in dieser Hinsicht erhärten.“ (Oevermann 2002: 15)

Die Mutter antwortet auf die Frage, wie es zu dem dauerhaften Fernbleiben Martinas von der Schule gekommen ist. Das initiale Ereignis sieht Frau Sigwart in der Krankheit, welche zum Klinikaufenthalt führte. Nach der ersten Nennung von „Hirnhautentzündung“ hebt sie mit dem eine Erläuterung anzeigenden „also“ an, um dies mit dem Ausdruck „halbseitige Gesichtslähmung“ vermeintlich zu präzisieren. Während der „Zeckenbiss“ tatsächlich auf die damals zunächst ärztlicherseits vermutete Meningitis verweist, verwischen sich in der Darstellung Frau Sigwarts zwei zu trennende diagnostische Ebenen: sie identifiziert die Symptomatik der Facialisparese (die auch diagnostisch laut Akte als gesichert gelten kann) mit der vermuteten Hirnhautentzündung. Dieser Unterschied wird Martinas Mutter offensichtlich nicht bewusst, es wird sich zeigen, dass hier der Ursprung einer sich fortschreibenden Verwirrung liegt.

4 KL: Ja ich kann mich noch erinnern. nur die Diagnose ist für mich nicht so entscheidend, nur dass das  
 5 anschließende Fehlen mit Hirnhautentzündung zusammenhängt kann gar nicht sein, hätte ja auch ne  
 6 starke Erkältung oder n Fußbruch sein können, aber deshalb fehlt man ja nicht so lange. Also ich will  
 7 so sagen: mit der langen Untersuchung - man wusste ja nicht, was es war - dass wir die Zeit als  
 8 entschuldigt betrachtet haben und die dazwischenliegenden Fehlzeiten. All das waren immer Anlässe,  
 9 die nicht eindeutig auf Schwänzen hin deuteten, sondern da war ein unerklärlicher sozialer,  
 10 psychologischer Hintergrund, so dass wir nie das Schwänzen eindeutig als solches bezeichnet haben.  
 11 ob wir es irgendwann machen (')

Der Klassenlehrer ändert den Fokus der Betrachtung: die Diagnose als solche sei „nicht so entscheidend“ - warum? Wenn man davon ausgeht, dass irgendeine Diagnose eine bestimmte Symptomatik schlüssig erklärt, dann wird man auch eine entsprechende Behandlung erwarten können, die letztlich dazu führen muss, dass die Schülerin in absehbarer wieder die Schule besucht. So betrachtet, wäre die von der Mutter kolportierte „Diagnose“ auf gleicher Ebene wie ein Fußbruch zu interpretieren, d.h. nach fachgerechter Behandlung wäre Martina nach geraumer Zeit wieder in der Schule zu erwarten gewesen. Der Lehrer bzw. die Institution Schule unterstellte wohl eine gewisse Zeit diesen Normalverlauf und entschuldigte darüber hinaus noch „dazwischenliegende Fehlzeiten“. Da aber irgendwann einmal sowohl ein Fußbruch wieder geheilt sein würde wie auch die letzten Ausläufer einer Hirnhautentzündung überwunden sein müssen, seien die weit über den üblichen Zeitrahmen solcher Heilungsprozesse hinausgehenden Fehlzeiten mit einem anderen Deutungsansatz zu

erklären. Und hier, so die Sicht des Lehrers, komme ein „unerklärlicher, sozialer, psychologischer Hintergrund“ (Zeile 10) ins Spiel. Die Krise, in die Martina geraten ist und welche das Fernbleiben erklären könnte, kann nach der Ansicht des Klassenlehrers weder mit den genannten ärztlichen Diagnosen erklärt, noch mit einem bloßen Schulschwänzen in Verbindung gebracht werden; stattdessen führt er ein „X“ ein, dessen Erläuterung in der vorliegenden Sequenz unterbleibt.

12 Beh: Sehen Sie auch so einen Grund, was würden Sie denn sagen?

13 M: Also ich sehe es von der Hirnhautentzündung an, da fing es wirklich an, dass sie weniger ging...

Den direkten Anschluss im Transkript (an Zeile 11) bildet nun die an die Mutter gerichtete Frage der Therapeutin. Hier wäre für Frau Sigwart die Möglichkeit gewesen, ebenfalls ein „X“ anzuführen und eine Bestimmung für dieses „X“ selbst vorzunehmen. Stattdessen beharrt sie auf der Hirnhautentzündung und baut diese in eine Grund-Folge-Beziehung ein: „da fing es wirklich an...“ Für die Fortführung ihres Gedankens ergäbe sich sinnlogisch vor allem die Option, die Grund-Folge-Beziehung zum Beispiel mit Hilfe eigener Beobachtungen plausibler zu machen; immerhin muss sie ja realisieren, dass der Klassenlehrer an die Theorie, welche sie endgültig zementiert, nicht glaubt. Welchen Anschluss an ihre Aussage wählt also die Mutter?

14 M: ich schieb es jetzt weniger auf die Trennung, weil die Trennung ist erst seit letztem Jahr

15 September aktuell und sie hat ja vorher schon lange gefehlt ähm. ist vielleicht ein zusätzlicher Faktor

16 jetzt, der sie belastet, aber die ganzen Fehlzeiten jetzt auf die Trennung zu schieben... Weil, es gab

17 bei uns wirklich nie dermaßen Streit oder so. das kam wirklich so in Anführungszeichen von heute

18 auf morgen, dass wir uns da getrennt haben, dass sie jetzt sagen konnte "da ist irgendwie was"

Von den anwesenden Gesprächsteilnehmern hat niemand die Trennung der Eltern ins Spiel gebracht, dennoch scheint das Einbringen des Themas für Frau Sigwart implizit gefordert zu sein. Sie antwortet offensichtlich auf die Annahme vom psychologischen „X“, um diese Auffassung des Klassenlehrers sofort aus dem Felde zu schlagen. Das Verb „schieben“ unterstellt dabei einen experimentierenden, spielend-lässigen Umgang mit den in Rede stehenden Ereignissen. Die Mutter scheint die Ernsthaftigkeit einer vage im Raume zirkulierenden Anschauung in Zweifel zu ziehen. Als Beleg führt Frau Sigwart dann die Geschichte der Trennung an, die sich im Grunde als signifikant geschichtslos erweisen soll: „das kam wirklich so in Anführungsstrichen von heute auf morgen, dass wir uns da getrennt haben“. An dieser Stelle kommt es zur Koinzidenz



zwischen der von Martina im Interview erzählten Version über die Trennung und dem Bericht der Mutter (vgl. Abschnitt 5.8, Zeile 14ff.). Die Entwicklung vom elterlichen, heftigen Streit im September bis zur Verlautbarung der Scheidung im Oktober muss als dramatische (latent traumatische) Ereignisfolge für das Erleben Martinas unterstellt werden - eine Ereignisfolge, die in ihrer Bedeutungshaftigkeit sicher weit mehr ist als ein „zusätzlicher, belastender Faktor“ (Zeile 16), wie Frau Sigwart es darstellt. Gleichwohl kann hier nicht der Ursprung des Schulabsentismus liegen, weil das Fernbleiben schon vor der manifesten Trennungsdynamik virulent war; hierin stimmen Martina, ihre Mutter und der Klassenlehrer überein.

Auch die nächste, direkt anschließende Sequenz umkreist das Thema „Hirnhautentzündung vs. unerklärliches „X“:

- 19 Beh: Wobei wir ja beim letzten Mal gesprochen haben, dass organisch ja alles abgeklärt war, dass  
 20 organisch eigentlich alles kurz nach der Hirnhautentzündung ohne Befund war  
 21 M: Mhm (bestätigend)... Ja sie war ja auch letztes Jahr nochmal im Krankenhaus eine Woche wegen  
 22 Kopfschmerzen und da ist ja auch ne Kernspin wieder gewesen und da ist nichts festgestellt worden,  
 23 das stimmt, sie war auch beim Orthopäden und da ist auch nichts festgestellt worden. Und trotzdem  
 24 hat sie dann diese Kopfschmerzen und sie hatte auch gestern wieder so ihre Schwindelanfälle  
 25 zuhause. woher das alles rührt, weiß ich nicht.

Bemerkenswert ist hier das innere Einknicken der Therapeutin. Für einen Moment überlässt sie dem Mythos von der Hirnhautentzündung (wider besseres Wissen) die Bühne und schwenkt in die Sichtweise der Mutter ein. Der Beitrag der Behandlerin erfolgt allerdings mit der Absicht, die Diskussion ebenfalls auf die nicht-somatische Ebene zu bringen. Frau Sigwart bleibt dann nur noch übrig, die restlichen, ohne Befund endenden Untersuchungen in einer sprachlichen Reihung anzuführen, die von der Diktion her an Martinas Redeweise erinnert (kopulative Konjunktion "dann"). Resignierend - und weiterhin jede nicht-organische Erklärung abwehrend - ebnet sie alle zur Verfügung stehenden Merkmale ein: „woher das alles rührt, weiß ich nicht.“

### 5.8.1 *Entdifferenzierung und Indifferentismus*

Die voranstehenden Sequenzen deuten daraufhin, dass wir am Konzept „Entdifferenzierung“ eine Feineinstellung vornehmen müssen. Martina verliert tatsäch-

lich in angstbesetzten Situationen weitgehend die Fähigkeit der Distanzierung, der adäquaten Deutung und der Verbalisierung. Die Überbeeindruckung führt zu einem sehr reduzierten (Sprach-)Handeln und es entsteht dabei der Eindruck fast aggressiven Widerstandes gegen jede Veränderung. DIESEM RÜCKZUG ENTSPRICHT ALLERDINGS PASSGENAU EINE INDIFFERENTE HALTUNG DER MUTTER GEGENÜBER DEN PROBLEMEN DER TOCHTER, WAS BEDEUTET, DASS DIE MUTTER LETZTLICH OFFENKUNDIGE REALITÄTEN IGNORIERT UND SOGAR DEZIDIERT UMDEUTET. IHR FESTHALTEN AM REIN SOMATISCHEN ERKLÄRUNGSANSATZ BEHINDERT OBJEKTIV FORTSCHRITTE IN DER BEARBEITUNG DES SCHULABSENTISMUS - DIE FUNKTION DES GEHEIMNISVOLLEN „X“ DARF UNTER KEINEN UMSTÄNDEN AUFGEDECKT WERDEN. Aber: Die innere und äußere Dynamik kann trotz allem nicht die punktuell auftretende Klarheit und Ausdrucksfähigkeit Martinas verhindern, die z.B. mit ihrem Hinweis auf die *Angst vor der Schule* (vgl. Abschnitt 5.7, Zeile 30) die Somatisierungsebene verlässt und auf die psychologische Ebene wechselt, was von der Mutter außer Acht gelassen wird

### 5.8.2 *Die partiell indifferente Haltung der Schule*

Die Gesamtschule nimmt innerhalb der Falldynamik eine Zwischenstellung ein, ohne jedoch in den vergangenen zwei Jahren klärend beizutragen. Erst jetzt, in der neunten Klasse (also mit Blick auf ein entscheidendes Abschlussjahr) kommt es seitens der Schulleitung - delegiert an die Sozialpädagogin - zu dem Vorstoß, Martina jugendpsychiatrisch untersuchen zu lassen. Ich fasse die von der Schule unternommenen Versuche zur Lösung der Problematik knapp zusammen und gehe dabei nur noch exemplarisch auf eine vom Klassenlehrer getätigte Äußerung ein.

26 KL: Also alles deutete eigentlich auf Psychisches hin, ohne dass wir bisher einen klaren

27 Zusammenhang durchschauen äh so dass ein Bußgeld hätte ja die Eltern getroffen und die waren ja

28 immer kooperativ

Wie schon in der Eingangssequenz dargelegt, lehnt der Klassenlehrer aus einer nachvollziehbaren Erwägung die somatische These ab und rekurriert wiederum auf „Psychisches“. Ob die Sozialpädagogin die uns vorliegenden Akten einsehen konnte, ist mir nicht bekannt. Als Tatsache verbürgt sind allerdings Hausbesuche bei Frau Sigwart und Martina und die in diesem Zusammenhang angestellten Beobachtungen über ein Alkoholproblem der Mutter. Die Sozialpädagogin beobachtete u.a. wie Martina nach

einer Flasche geöffneten Weines „fahndete“ und wie sie versuchte, ihre Mutter zur Rede zu stellen. Der Klassenlehrer lässt trotz dieser Konturierung eines häuslich-psychischen Problems seitens der Sozialpädagogin seine These vom unerklärlichen „X“ im Ungefähren; er präzisiert es an keiner Stelle.<sup>41</sup> Stattdessen hofft man einerseits auf eine Besserung, andererseits erwägt man die Androhung von Bußgeld und damit das Betreten der schulverwaltungsrechtlichen Ebene. Dies lehnt die Schule dann aber ab, weil die Familie grundsätzlich als „kooperativ“ wahrgenommen wird, d.h. sie genügt aus der Sicht des Lehrers den formalen Vorschriften für erforderliche Abmeldungen, Krankschreibungen und Arztbesuche. Erst jetzt, zu einem Zeitpunkt, den man rechtlich und institutionell gesehen nicht mehr ignorieren kann, drängt die Schule die Familie zur Inanspruchnahme fachlicher Hilfe. Insgesamt gesehen scheint die Schule in die Falldynamik eingebunden zu sein, d.h. die partiell indifferente Haltung (trotz abweichender, durchaus begründeter Sichtweise) schwimmt strukturell mit dem manifesten Indifferentismus der Mutter.

Zum Schluss sei noch kurz auf eine Sequenz geblickt, die für die Einschätzung Martinas als Schülerin bedeutsam erscheint und die bei der Planung der pädagogischen Intervention eine Rolle spielte. Es ist zugleich jene Stelle in der Interaktion, die den Klassenlehrer zu einer eindeutigen, wenn auch nicht unmissverständlichen Position veranlasst:

30 KL: Bis jetzt war es ja immer so, Martina. Martina war immer eine der besten Schülerinnen in dieser  
 31 Klasse gewesen, Schüler einbezogen und äh es war immer die Hoffnung, wenn sie vier Wochen  
 32 wieder mitmacht dann hat sie in den meisten Fächern den Anschluss geschafft. Es geht ja nur um die  
 33 Versetzung, ja, also sie braucht überall nur 4 zu sein. in den Hauptfächern reicht es, wenn sie dabei in  
 34 den Grundkursen wäre, das heißt, die Hoffnung, wenn sie wieder mal ein paar Wochen zubeißt bei  
 35 uns, dass sie dann äh den Anschluss wieder hätte und wir ihr die Chance dann hätten geben wollen,  
 36 das wäre realistisch gewesen. immer, ja, aber da gings. dann. immer wieder raus

Martinis Leistungsstärke bis zur 7. Klasse ist über die Zeugnisse gut belegt; auch der in der Klinik absolvierte Intelligenztest zeugt von einer guten Gesamtbegabung (differenziert nach drei Bereichen). Eine kognitive Überforderung war nach den Beobachtungen in der Klinikschule schnell auszuschließen. Die seelischen Faktoren Zuhause und im schulisch-sozialen Bereich (durch lange Abwesenheit) sind trotz des

---

<sup>41</sup> Selbst wenn er sich auf eine Schweigepflicht der Sozialpädagogin beruft, hätte man Mittel und Wege finden können (müssen), um neuen, fallaufschließenden Erkenntnissen zur Wirksamkeit zu verhelfen.

dezidierten Urteils des Klassenlehrers über die Leistungsfähigkeit Martinas nicht scharf genug fokussiert worden. Dies geschieht auch in der hier vorliegenden Sequenz nicht; im Gegenteil: hier ist die „Hoffnung“, sie könne den Anschluss schaffen, wenn sie nur „ein paar Wochen wieder zubeißt“, als unrealistisch zu bezeichnen, vor allem, wenn die Rückführung ohne eine therapeutische Begleitung stattfinden würde.

### 5.9 Zusammenfassung und differenzierte Fallstrukturhypothese<sup>42</sup>

DIE ANALYSE DES LEHRER-SCHÜLER-INTERVIEWS WIE AUCH DIE INTERPRETATION DES INTERAKTIONSPROTOKOLLS FÜHREN ZU DEM ERGEBNIS EINER HÖHER AGGREGIERTEN FALLSTRUKTUR. MARTINAS EIGENE EINSCHÄTZUNG, SIE REAGIERE IMMER DANN MIT KOPFSCHMERZEN, WENN SIE „ÜBERFORDERT“ SEI, MUSS MIT EINER PARALLEL VERLAUFENDEN SEELISCHEN REAKTION IM SOZIALEN KONTEXT ZUSAMMENGEGEHEN WERDEN. DIE ÜBERFORDERUNG LIEGT NICHT PRIMÄR IM KOGNITIVEN BEREICH, SONDERN SIE SCHEINT DURCH DIE SEELISCHE ENTDIFFERENZIERUNG ZU ENTSTEHEN, DIE ERFOLGT, WENN SIE SICH MIT DEM BELASTENDEN SCHULTHEMA AUSEINANDERSETZEN MUSS. Die Belastung durch das Thema Schulbesuch kann dabei verschiedene Dimensionen annehmen: a) Aus irgendwelchen Gründen gelingt es ihr nicht, sich morgens von Zuhause zu lösen um in die Schule zu gehen, b) in der Schule entsteht sozialer Stress, der Kopfschmerzen erzeugt und sie wieder nach Hause treibt, c) der Lernabstand zu den Mitschülern scheint ihr subjektiv so groß zu sein, dass sie verzagt, mit Kopfschmerzen reagiert und ebenfalls die Flucht zurück antritt. TROTZ DER *IN ACTU* ZUTAGE TRETENDEN ENTDIFFERENZIERENDEN HALTUNGEN IST MARTINA IN DER LAGE, FEINSINNIGE BEOBACHTUNGEN AN SICH SELBST VORZUNEHMEN UND AUCH ZU EXPLIZIEREN. EINGEBETTET SIND DIESE BEOBACHTUNGEN ALLERDINGS IN DIE „OFFIZIELLE“ UND VON DER MUTTER HAUPTSÄCHLICH VERTRETENE SOMATISCHE INTERPRETATION „HIRNHAUTENTZÜNDUNG“. DAMIT SIND SIE ZUR UNWIRKSAMKEIT VERURTEILT. AN DIESER STELLE GEHT DIE FALLSTRUKTUR DER SCHÜLERIN IN DER HÖHER AGGREGIERTEN STRUKTUR DES TEILFAMILIENSYSTEMS AUF. DABEI WIRKEN INDIFFERENTE HALTUNGEN DER MUTTER UND PARTIELL INDIFFERENTE HALTUNGEN DER SCHULE ZUSAMMEN. (Allerdings geht von der Schule der letzte Anstoß zur psychiatrischen Abklärung aus).

---

<sup>42</sup> Bei der hier vorgenommenen Sequenzanalyse habe ich vorhandene Forschungsergebnisse zur Entstehung der Schulphobie, des Schulabsentismus oder der Schulunlust nicht explizit einbezogen. In der Literatur wird bei der Entstehung der Schulphobie ein vorherrschender Faktor in Trennungs- und Kränkungsängsten oder in sozialen Konflikten gesehen, sofern man eine primäre kognitive Überforderung im Lernzusammenhang ausschließen kann. (Vgl. hierzu z.B.: Knispel / Münch 1998; Mackenberg 1996; Lotzgeselle 1990)

## 5.10 Organisation des stellvertretenden pädagogischen Arbeitsbündnisses

### 5.10.1 Das bisherige Arbeitsbündnis

Auf der Grundlage der in den vorangehenden Abschnitten dargelegten Hypothesen können wir nun ein Profil des pädagogischen Arbeitsbündnisses zeichnen, in das die Schülerin bis zur Aufnahme in die Klinik und in die Klinikschule involviert war. Daraus ergeben sich Folgeannahmen für konkrete pädagogische Interventionen, deren Planung und Umsetzung recht zeitnah geschahen. Ich fasse die Hauptaspekte wie folgt zusammen:

1. Während der akuten Krankheits- und Rekonvaleszenzphasen (*Diagnose rechtsseitige periphere Fazialisparese*<sup>43</sup>) ist die Schule abwartend bezüglich des Wiederkommens von Martina. Die Fehlzeiten sind abgedeckt durch ärztliche Untersuchungen, Krankenhausaufenthalte und weitere ärztliche Atteste. Der Klassenlehrer (und mit ihm die Sozialpädagogin) folgen den Untersuchungsergebnissen der Universitätsklinik, indem sie das weitere Fernbleiben von Martina nicht dem Anfangsverdacht einer Hirnhautentzündung zuordnen, sondern - der Diagnose *Kopfschmerzen mit Somatisierungsstörung* folgend - seelische und familiäre Gründe für den Schulabsentismus vermuten. Daraus werden allerdings keine praktischen Konsequenzen gezogen. Abwarten und Hoffen auf Besserung bzw. auf das Verschwinden der Problematik scheint die „Lösung“ der Schule zu sein. Der Kontakt, den die Sozialpädagogin mit der Familie unterhält, schärft zwar die Gesamteinschätzung, er führt aber über die Dauer von einem Jahr nicht zu einer pädagogisch-therapeutischen Intervention. Als Ansatz werden lediglich verwaltungsrechtliche Maßnahmen überlegt, die dann aber aus verschiedenen Gründen nicht zur Anwendung gelangen (das

---

<sup>43</sup> „Bei der akuten peripheren Fazialisparese handelt es sich um ein Syndrom, das durch eine Vielzahl möglicher infektiöser sowie nicht-infektiöser Ursachen bedingt sein kann. Insofern stellt das Krankheitsbild für den behandelnden Arzt (...) eine diagnostische Herausforderung dar. Oftmals jedoch lässt sich keine ursächliche Diagnose finden. Unterschieden werden bei der akuten Fazialisparese eine komplette oder inkomplette, uni- oder bilaterale, motorische und / oder sensible Neuropathie des 7. Hirnnervens. Klinisch betroffen sind die jeweilige Gesichtshälfte, die Halsmuskulatur, die Geschmacksqualitäten der Zunge, die Tränensekretion sowie das Hörvermögen. Bei den infektiösen Ursachen sind virale Infektionen an erster Stelle. Hierbei ist insbesondere das Varizella-Zoster-Virus (VZV) sowie das Herpes-simplex-Virus (HSV) zu nennen. Unter den bakteriellen Erregern gelten Borrelien heute als häufigste Ursache einer Fazialisparese.“ (vgl. <http://www.medizin.de/gesundheit/deutsch/2184.htm> [Stand 10.01. 2007]) Bei Martina kam es im Zuge der Untersuchungen in der Universitätsklinik „zu keinem richtungsweisenden Befund“. Die durchgeführte Borrelien-Serologie „zeigte einen unauffälligen Befund“; Meningismus ist (nach anfänglichem Verdacht) explizit ausgeschlossen worden. Die Lähmungserscheinungen im Gesichtsbereich verloren sich bei Martina wieder, während die Kopfschmerzen nach beschriebenem Muster kamen und gingen.

Transkript dokumentiert dies über die analysierten Passagen hinaus). Somit pendelt die Schule zwischen *Gewährenlassen* (trotz guter diagnostischer Einschätzung) und *disziplinarischen Schritten* (die zu keinem Zeitpunkt ernstlich erwogen werden) hin und her. Die indifferente Haltung überwiegt und die Schule kann kein Korrektiv mehr sein zur Haltung von Frau Sigwart und ihrer Tochter Martina. Erst der zunehmende institutionelle Druck („Ende Klasse 9“) bewirkt eine deutliche Einflussnahme der Schule auf die Familie und führt zur stationären Aufnahme von Martina.

2. Das Arbeitsbündnis zwischen Schule und Familie ist während des überdurchschnittlich langen Fernbleibens von Martina durch das Vorherrschen einer diffusen Haltung gekennzeichnet; die *spezifischen Aspekte* gehen in diesem Verlauf nahezu unter. Sie beschränken sich beiderseits auf Rechtliches. Die Mutter sorgt für das Vorlegen von Attesten und die Schule läßt so lange wie möglich den formalen Status des Krankseins gelten. Mit dem Handeln der Sozialpädagogin gewinnt der *diffuse Aspekt* des schulischen Handelns aber einen wichtigen konstruktiven Zug für die „Fallaufklärung“: Die Einsichtnahme in die medizinischen Untersuchungen erreichte die Schule nämlich nur über das Vertrauensverhältnis, das die Sozialpädagogin zu Frau Sigwart aufgebaut hatte. Und hier liegt der Schlüssel für die relativ sichere psychologische Einschätzung der Situation, die sich allerdings gegen die beharrliche Auffassung der Mutter nicht durchsetzt.

### 5.10.2 Grundelemente des neuen (stellvertretenden) Arbeitsbündnisses

Auf der Folie der dargestellten Fallstrukturhypothesen und des Arbeitsbündnisses zwischen Schule, Martina und Mutter scheint vor allem der Aufbau verbindlicher Strukturen eine Grundvoraussetzung für einen Neuanatz zu sein. In der durch Gewohnheiten, unverrückbare innere Einstellungen und diffuse Haltungen entstandenen wirren Situation schienen keine klaren Handlungen mehr möglich zu sein. Für ein strukturgebendes Bündnis mussten daher die spezifischen Anteile der Schule reaktiviert werden, was nur mit dem Einbeziehen der Mutter sinnvoll war. Bei Martina kam es darauf an, ein neues Zugehen auf die Schule so zu gestalten, dass sie innere und äußere Sicherheiten auch in schwierigen sozialen Lagen wahrnehmen kann. Aufgrund ihrer guten Lernvoraussetzungen kann von einer wichtigen „Ressource“ gesprochen werden, die - anders als in Fällen von Kränkung im Zuge von Leistungsmängeln - im Arbeitsbündnis zum Einsatz kommen sollte. In der folgenden Übersicht gebe ich die

wichtigsten Elemente wieder, die sich für die Einrichtung des stellvertretenden pädagogischen Arbeitsbündnisses als Interventionsbasis ergab.

*Die Mutter:* Die kognitive Basis für neue, tragende Entscheidungen muss im Anerkennen der psychosomatischen Diagnose liegen. Solange Frau Sigwart sich gegen diese Realität stemmt, weil sie für den Schulabsentismus körperliche Gründe anführt, die in Arztbesuchen abzuklären seien, wird sie Martina keine Unterstützung gewähren können, die Kopfschmerzen z.B. als Ausdruck von Ängsten zu überwinden. In mehreren Anläufen konnte Frau Sigwart diese Sichtweise vermittelt werden. Praktisch bezogen wir sie in das Erproben einer neuen Haltung ein: sie willigte ein, Martina bei einem bevorstehenden Schulversuch selbst bis in die Klasse zu begleiten und in den ersten Tagen in Rufbereitschaft zu bleiben, falls ihre Tochter mit neuerlichen Kopfschmerzen aus dem Vorhaben ausscheren will. Separat wurde Frau Sigwart angeboten, in einem Therapiegespräch mit der Psychotherapeutin den Alkoholkonsum und eventuelle Hilfemaßnahmen zu erörtern.

*Der Klassenlehrer:* Vier Wochen nach dem Beginn des stationären Aufenthalts und der Teilnahme am Unterricht der Klinikschule sollte Martina in ihre alte Klasse zurückkehren und zwar täglich von der Klinik aus. Herr G. bereitete seine Klasse darauf vor, indem er vom Klinikaufenthalt Martinas berichtete und ihren Wunsch wie auch die objektive Notwendigkeit der Rückführung besprach. Er erörterte mit der Klasse ebenfalls, was jeder einzelne Schüler tun könne, um der Klassenkameradin das Wiederkommen zu erleichtern. Klinikschule und Gesamtschule verabredeten einen regelmäßigen Kontakt einmal pro Woche und einen sofortigen Telefonkontakt für den Fall, dass Martina in irgendeiner Weise ins Straucheln gerät. Alle Rückmeldungen sollten auch an die Mutter gehen. Der Klassenlehrer bereitet ein Heft „Schulbesuch Martina“ vor, in das er selbst und die einzelnen Fachlehrer die Anwesenheit und Bemerkungen zur Schülerin (Befinden, Teilnahme, soziale Kontakte) eintragen würden.

*Martina:* Die Klinikschule stimmte mit dem Klassenlehrer Herrn G. Unterrichtsinhalte in den Hauptfächern ab und Martina lernte in den drei Wochen vor dem Schulversuch parallel diese Unterrichtsinhalte. So konnte eine gewisse strukturelle Einheitlichkeit hergestellt werden, die vornehmlich Sicherheit vermitteln sollte. Gemäß unserer Analyse kam es jetzt darauf an, möglichst viel Struktur aufzubauen um das gewohnte Maß an Entdifferenzierung zugunsten der Weckung gestaltgebender Kräfte

zurückzudrängen. In einem Gespräch erläuterte die Therapeutin im Beisein der Mutter auch noch einmal die Untersuchungsergebnisse der Universitätsklinik einschließlich der diagnostischen Einschätzung, dass nach der Heilung von der rechtsseitigen Gesichtslähmung (Fazialisparese) zunehmend seelische Faktoren das Auftreten der Kopfschmerzen begünstigten.

Auch Martina wurde angehalten, täglich ihren Unterrichtsbesuch im Heft gegenzuzeichnen und mindestens dreimal pro Woche eine eigene Eintragung zu ihrem Befinden in der Schule vorzunehmen.

Die Verabredungen des praktischen Teils dieses Arbeitsbündnisses formulierte der Klassenlehrer schriftlich und legte es den Beteiligten (dazu zählten peripher auch die Sozialpädagogin der Gesamtschule, die Therapeutin der Klinik und der Verfasser dieser Studie) zur gemeinsamen Unterschrift vor.

### *5.10.3 Verlauf des Schulversuchs und weitere Entscheidungen*

Martina besuchte von der Klinik aus für fünf Wochen die neunte Klasse ihrer Gesamtschule. Dabei wurde ein Stufenplan umgesetzt: in der ersten Woche nahm sie täglich nur an vier Unterrichtsstunden teil und auf eigenen Wunsch ab der zweiten Woche bereits am vollen Stundenplan. In der ersten Woche traten mehrfach Kopfschmerzen auf, über die sie nachmittags berichtete, dabei sei es ihr aber gelungen „auf die Zähne zu beißen“ und durchzuhalten. Am dritten Tag wurde aus diesem Grund die Mutter vom Klassenlehrer angerufen, Martina sorgte aber dafür, dass Frau Sigwart auf dem Weg zur Schule umkehrte, da die Anwesenheit der Mutter „peinlich“ sei. Es genügte nach Martinas Aussage, dass sie um die Einsatzbereitschaft ihrer Mutter wisse. Daraufhin nahm sie weiter am Unterricht teil. Kopfschmerzen traten an insgesamt elf Tagen auch nachmittags in der Klinik auf, insbesondere bei Hausaufgaben und wenn sie von ihren Erfahrungen berichten sollte. In keinem Fall ließ Martina Unterricht oder eine andere Tätigkeit wegen aufgetretener Kopfschmerzen aus, welche zahlenmäßig gegen Ende des Klinikaufenthaltes und damit des Schulversuches stetig abnahmen und schließlich keine entscheidende Rolle mehr spielten.



Nach fünf Wochen wurde der Schulversuch in einem ausführlichen Gespräch (Klassenlehrer, Therapeutin, Martina, ihre Mutter, Verfasser der Studie) evaluiert und mit konkreten neuen Planungsschritten zum Abschluss gebracht.

Dabei kam es vor allem darauf an, Martina ihre Erfahrungen in krisenhaften Momenten reflektieren zu lassen und dabei die Willenskräfte hervorzuheben, die sie besitzt. Der Mutter konnte mitgeteilt werden, dass ihre Tochter auch deshalb ihren Überwindungswillen aktivieren konnte, weil sie eine entschiedene Haltung auf der elterlichen Ebene wahrgenommen habe. Es sei entscheidend gewesen, vorgestellte physische Gründe für die Kopfschmerzen auszublenden und stattdessen sich der seelischen und sozialen Situation zu stellen.<sup>44</sup>

Der Klassenlehrer Herr G. machte noch einmal auf die prinzipielle Leistungsstärke Martinas aufmerksam ohne jedoch die entstandenen Wissenslücken auszublenden. Er plädierte für eine komplette Wiederholung der neunten Klasse. Damit war ein weiteres entscheidendes Thema angesprochen, nämlich der für Martina günstigste Lernort. Es war nun die Mutter, die den langen Schulweg mit dem sehr frühen morgendlichen Aufstehen als Hindernis eines geregelten und leichtgängigen Schulbesuchs thematisierte. Eine eventuelle Neuentscheidung wurde der Beratung zwischen Mutter und Tochter überlassen mit der Option, von allen anderen Beteiligten weitere Gesichtspunkte einholen zu können. Das Resultat war die Planung eines Schulwechsels zu einer Gesamtschule am Wohnort von Martina und ihrer Mutter. Dieser Wechsel kam dann noch vor der stationären Entlassung zustande; er wurde von Frau Sigwart in die Wege geleitet und von der Klinikschule begleitet.

### ***5.11 Zum Passungsverhältnis von Strukturhypothese und pädagogischer Kernintervention***

Die nähere Untersuchung des Schulabsentismus von Martina führte zu der Beobachtung mehrerer, zueinander in Wechselbeziehung stehender Bedingungsfaktoren. Hierzu gehört das familiäre Umfeld, in unserem Fokus vor allem die Mutter; dann das schulische Umfeld mit dem Handeln des Klassenlehrers und der Sozialpädagogin und

---

<sup>44</sup> Diese Erklärungen haben einen methodischen Stellenwert im Sinne des Abschnitts 2.5.4: Sie sind als „stellvertretende Deutungen“ eines neuen, fremdinitiierten Handelns aufzufassen. Die Deutungen dienen im vorliegenden Falle der Verknüpfung des (noch nicht reflektierten) eigenen Handelns mit dessen latenter Sinnstruktur. Sie fördern im Idealfall die Integration des neu eingeübten Handlungsmusters in den eigenseelischen Bereich.

schließlich die mehr physische Gegebenheit des weiten Schulwegs, der bereits ein nicht zu ignorierendes Hindernis für den unbeschwerten Schulbesuch darstellt. Dass die Schülerin hier in einem Kräftefeld steht, das ihr nur recht schwache Unterstützung für eine Rückkehr in die Schule nach ihrer Erkrankung bietet, war als unmittelbarer Eindruck schon nach den ersten Gesprächen greifbar. Das filigrane Ineinandergreifen der das Problem bearbeitenden Haltungen wird aber erst sichtbar, *wenn die Gespräche mit und zwischen den Beteiligten dokumentiert vorliegen*. Hier überrascht dann die Koinzidenz strukturauflösender Tendenzen, die im Widerspruch zu dem stehen, was notwendig wäre: Sicherheit und Halt gebende Entscheidungen zu bewirken, die sich an den Realitäten (den medizinisch-diagnostischen Tatsachen, den pädagogischen Einschätzungen und den seelischen Erfüllungsbedingungen für einen regelmäßigen Schulbesuch) orientieren. Die pädagogischen Kerninterventionen sind hier fast unmittelbar am Profil der ineinander verschachtelten Fallstrukturen abzulesen. Sie lassen sich als Gegenentwurf zu der psychosozialen und institutionellen Diffusionstendenz formulieren, aus der der lebensmäßige Zusammenhang Schülerin - Familie - Schule bisher hauptsächlich handelte (seit der Erkrankung von Martina). Die Neubelebung der Willenskräfte wie auch die Vermittlung eines gesunden Selbstvertrauens konnte gemäß unserer Untersuchung nicht isoliert angegangen werden. Martinas Umfeld musste maßgeblich zu einem Neuanfang beitragen, weil es selbst in die Lähmung involviert war. Insofern kam es darauf an, dass die Schülerin die *diffusen Aktivitäten* der Mutter (uneingeschränkte Bereitschaft zur physischen Präsenz in der Schule, wenn Martina strauchelt) und die *spezifische Verantwortung* der Schule als unmittelbar präsent erleben würde. Auf diese seelische Eindeutigkeit bezüglich Martina kam es uns an. Diese Haltungen sollten - so oft es geht - explizit zum Ausdruck kommen (wie zum Beispiel in der Heftführung zum Schulversuch). Das beschriebene Verhältnis von „Fall“ und pädagogischer Intervention legte schließlich auch nahe, die Entscheidung und den Modus für den anvisierten Schulwechsel in die Hände der drei Hauptakteure des Arbeitsbündnisses zu legen. Im Sinne der Förderung autonomer Handlungskompetenzen in einer ehemals brüchigen Kooperation kam dieser Schritt zustande und stellt seither die Grundlage der noch andauernden Schulkarriere Martinas dar.

### 5.11.1 Die pädagogischen Interventionen in Martinas Rückblick

Abschließend sei noch auf ein Textdokument geblickt, das Martina kurz vor ihrer Entlassung verfasst hat. Sie sollte sich ein den Klinikaufenthalt repräsentierendes Thema überlegen, das ihr wert erschiene, in wenigen Sätzen zu umreißen. Martina wählte das Thema „Warum ich hier aufstehe und Regeln und Dienste mache, in die Schule gehe, aber zuhause nicht.“ Ich füge diese Betrachtung dem Abschnitt über das *Passungsverhältnis von Strukturhypothese und pädagogischer Intervention* an, weil damit das subjektive Erleben der Schülerin zur Geltung kommt. Dieses läßt sich dann in ein Verhältnis zu den Hauptaussagen der Fallstudie setzen:

Textdokument Schülerin Martina:

(Rechtschreibung original)

Martina Sigwart

- 1 Warum ich hier aufstehe und regeln + Dienste mache in die Schule gehe,
- 2 aber zu hause nicht.
  
- 3 Hier in der Klinik stehe ich auf, weil ich wieder meinen „Aufsteh-rhythmus“
- 4 trainieren möchte.
- 5 Und in die Schule gehe ich, damit ich lerne wieder regelmäßig zu gehen und wieder
- 6 Schul-spaß zu entwickeln.
- 7 Die regeln hier halte ich ein, weil ich lernen möchte wie es ist auf andere zu hören,
- 8 da ich zuhause eigentlich immer getan habe was ich wollte. Meine Dienste hier erledige
- 9 ich gerne, ich finde das man dabei auch was lernen kann, zumindest für das spätere Leben in einer
- 10 eigenen Wohnung. Wieso ich es zuhause nicht getan habe ist eine gute Frage. Wahrscheinlich
- 11 weil ich unterstützung brauche und sie zuhause nicht wirklich bekommen habe.

An dem Text fällt auf, dass er eine sehr positive, die Wirklichkeit „glättende“ Sicht entfaltet. Unregelmäßigkeiten, aufgetretene Ängste, Kopfschmerzen während des Schulversuchs, Unlust bei der Aufgabenbewältigung u.v.m. werden nicht erwähnt. Stattdessen nennt Martina ihre Ziele und die Wege, die zum Erreichen der Ziele führen können. Das Ausblenden problematischer Erfahrungen auf dem Übungsweg könnte zweierlei Gründe haben: a) Es überwiegt ein idealisiertes Bild der Zielperspektive. Dieses könnte durch die Vermittlung im pädagogisch-therapeutischen Prozess entstanden sein. Wenn zu Beginn der Behandlung Orientierungslosigkeit und entdifferenzierende Haltungen festzustellen waren, treten nun definierte Ziele und ihnen zugeordnete Schritte in den Vordergrund. Dabei gewinnt die in Klinik und Schule durchgeführte Praxis Trainingscharakter. Martina scheint sich bewusst zu sein, dass der zukünftige Schulbesuch von inneren Bedingungen abhängig ist, die nur durch ein *adäqates Tun* vorbereitend zu erfüllen sind. Da die neuen Erfahrungen zum Zeitpunkt der Abfassung des Rückblickes fragil sind, könnte die Bestimmtheit der

Formulierungen der Einflussgröße der stellvertretenden Deutungen geschuldet sein. Darauf weisen auch Begriffe wie „Aufstehrhythmus“, „trainieren“ und womöglich „Schulspaß“ hin, der Martina ja gänzlich abhanden gekommen war. b) Das Erzählen einer reinen Erfolgsgeschichte könnte dem Verdrängen von Zukunftsängsten und Ungewissheiten Vorschub leisten. In diesem Fall würde die Schülerin alles Positive idealtypisch überhöhen, um nicht erneut von Lähmung und Entdifferenzierung befallen zu werden. Auch eine Mischung aus beiden Gründen ist leicht vorstellbar und sogar wahrscheinlich.

In den Zeilen 10 und 11 fehlt jene Bestimmtheit, die die vorangehenden Aussagen kennzeichneten. Eine „gute Frage“ sei es, warum sie zuhause nicht die in der Klinik geforderten Regelmäßigkeiten gepflegt habe. Hier fällt die Antwort nicht klar aus. Martina spricht nur Wahrscheinlichkeiten statt subjektive Gewissheiten aus und führt dabei die womöglich „nicht wirklich“ vorhandene elterliche Unterstützung an. Auch hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Sichtweise expertenvermittelt ist und sich noch nicht gänzlich auf die Verarbeitung eigener Erfahrung berufen kann. Dies ist aber für die Zukunftsperspektive nicht unbedingt ausschlaggebend, da in Verbindung mit den neuen kommunikativen, sozialen und schulischen Erfahrungen diese Deutung immer wieder reaktualisiert und an zukünftige strukturähnliche Situationen angepasst werden kann. Sie beinhaltet damit vielleicht ein Problemlösepotenzial im Sinne der Einforderung elterlicher Unterstützung und Verantwortung.

## 6 Abschließender Fallvergleich, Ergebnisse und Diskussion

Beide untersuchten Fälle stehen in einem Kontrast zueinander, dessen Hauptmerkmale vorab in Abschnitt 5.6 (Abbildung 6) skizziert wurden. Ein gemäß der Fragestellung durchzuführender Vergleich ist naturgemäß erst nach dem Abschluss erstellter Fallanalysen möglich. Dies soll in diesem Abschnitt geschehen. Die dabei zutage tretenden Ergebnisse sollen schließlich hinsichtlich ihrer Aussagekraft und theoretischen Reichweite erörtert werden um sie ggf. für Anschlussuntersuchungen oder modifizierende Fragestellungen fruchtbar machen zu können.

### 6.1 Die vier wesentlichen Vergleichsaspekte: Ausgangslage, Problemverankerung, Pädagogisches Arbeitsbündnis, Interventionen

Für die Betrachtung des Entwicklungsverlaufes beider Schüler ist zunächst einmal eine Erfahrung festzuhalten, die sich allgemein auf den Tatbestand der durchgeführten Untersuchung bezieht. Im gewohnten Strom des Arbeitens mit Schülern einer Klinikschule durchmischen sich eine Vielzahl von Eindrücken, Einordnungsversuchen, erklärenden Ideen, pädagogischen Ansätzen und Interventionen. Diese münden zwar während der Beschäftigung mit einem Schüler, dessen Familie und im Kontakt mit seiner Herkunftsschule stets in erkenntnismäßige Ordnungen ein, welche dann das weitere Verfahren bestätigen oder modifizieren. Oft bleibt aber ein nicht unbedeutender Rest von Unsicherheit bezüglich der komplexen Gemengelage. Der Druck in Richtung einer Neuorientierung unter engen zeitlichen Vorgaben ist dabei relativ groß. Dies verschärft sowohl den Entscheidungszwang wie auch die Begründungsverpflichtung, die sich im Zuge der praktischen Einleitung pädagogischer und/oder therapeutischer Maßnahmen ergibt. Häufig wird die Richtigkeit der praktischen Schritte nicht mehr in der Vergewisserung des angemessenen Fallverstehens gesucht, sondern einzig in der Wirkung, die durch die Maßnahmen ausgelöst wurden. So erhält der Umgang mit einem sozialen Gebilde, in das der Schüler eingebunden ist, einen Testcharakter ähnlich dem Hypothesentest in der falsifizierenden Forschung. Dabei entsteht die Gefahr, eine Routine des *trial and error* auszubilden anstatt zu einer erkenntnismäßigen Durchdringung von Individualität im weitesten Sinne des Wortes voranzuschreiten. Mir zeigt jedoch die Erfahrung der hier beschriebenen Untersuchung, dass sich dieses Problem mit Hilfe von systematischen Fallrekonstruktionen mindestens mildern, wenn nicht grundsätzlich (sukzessive) verbessern läßt. Sofern die Ausdrucksgestalten der an

einem sozialen Prozess beteiligten Menschen dokumentiert vorliegen und ernst genommen werden, lassen sich die in ihnen wirkenden Ordnungen zuverlässig erkennen und damit zu einem jederzeit überprüfbareren Zusammenhang ausgestalten, aus dem mit einem deutlich höheren Grad von Entscheidungssicherheit neue Handlungen fließen können. Zwar lauert hier durchaus auch die Gefahr einer unbotmäßigen Festlegung; doch eine neue Perspektivenwahl ist ja jederzeit möglich unter Rückbezug auf die dokumentierten Ausdrucksgestalten - insbesondere, wenn eine neue Sichtweise durch das Hinzuziehen von Kollegen erprobt wird.<sup>45</sup>

Fallstudien lassen sich somit als Korrektiv von pädagogischer Arbeit verstehen, die unter Zeit- und Erfolgsdruck immer wieder nach geeigneten Routinen sucht. Die Aufmerksamkeit, die für die akribische Deutung von Interviewprotokollen aufzubringen ist, schärft den Blick für das Allgemeine und das Besondere des Falles wie auch für das Individuelle der begegnenden Menschen.<sup>46</sup> Über den praktischen Nutzen hinaus, der sich durch die Anwendungsbezogenheit von Fallstudien ergibt, dürften sie sich - systematisch betrieben - als kompetenzerweiternd herausstellen. Dies auch deshalb, weil sich intuitive Zugriffe und Verstehensansätze *nachträglich* (qua Rekonstruktion) als wirklichkeitsgemäß erweisen können und zwar unabhängig von den Wirkungen, die einzelne pädagogisch-therapeutische Maßnahmen nach sich ziehen. Intuitionen, die im Moment des Alltagsgeschäfts den Fall zutreffend beleuchten mögen, erhalten ein Wirklichkeitsprofil, wenn man ihren fallaufschließenden Charakter bis in die letzten Verästelungen eines Interaktionsprotokolls hinein verfolgt. Dies dürfte insgesamt das Vertrauen in die intuitiven Momente der pädagogischen Arbeit stärken.

---

<sup>45</sup> Auch bei diesem Vorgehen müssten die Dokumentenlage und die bisherigen Verständnisansätze ernst genommen, d.h. zum Ausgangspunkt neuer Interpretationen erklärt werden. Sollte sich dann herausstellen, dass die Sichtweisen unbefriedigend bleiben, könnte das Datenmaterial hinsichtlich seiner Konsistenz befragt werden. Vielleicht spricht sich das Individuum in den gesammelten Dokumenten nur ungenügend aus. Der Mangel müsste sich begründet ergeben und könnte die Sammlung weiterer Ausdrucksgestalten fordern, was letztlich die Auseinandersetzung systematisch begünstigte.

<sup>46</sup> Diese begriffliche Differenzierung geht auf Peter F. Matthiessen zurück, der sie im Bereich medizinisch orientierter Fallanalysen entfaltet hat: „Gerade die gründliche kasuistische Herausarbeitung von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, als denen unterstellt sich ein einzelner Fall erweist, stellt aber erfahrungsgemäß die Voraussetzung dafür dar, ‚Regelausreißer‘ ggf. als intraindividuell selbst-gesetzlich und darüber hinaus als selbst-gesetzgebend begreifen zu können. Die dieser ganz anderen Erfahrungsdimension entstammenden Phänomene der Einzigartigkeit und Selbststart(-sfähigkeit) sollen hier an dieser Stelle in bewusster Abgrenzung zum *Besonderen* (als jeweilige Ausformung eines Typischen, Allgemeinen) als das *Individuelle* bezeichnet werden.“ (Matthiessen 2003: 47)

### 6.1.1 Die Ausgangslage

Bezüglich der hier vorgestellten Fallanalysen muss an dieser Stelle an einen bewusst in Kauf genommenen Gegensatz erinnert werden, der das Verhältnis der Fälle zueinander markiert. Er sei hier als *Ausgangslage* bezeichnet, die sich folgendermaßen darstellt: Andrejs Problematik analysierten wir erst nach seiner Entlassung aus der Klinik (was sich allein schon wegen der zeitlich auseinanderliegenden familiengeschichtlichen Gespräche ergab, die wegen der Migrationsproblematik wichtig schienen). Die Hypothesen zur Person und zur Familie wie auch die pädagogischen Ansätze, die während des Klinikschulaufenthaltes entwickelt wurden, konnten hinsichtlich ihrer Passung nur retrospektiv zur Beurteilung gelangen. Das betrifft auch die *ad hoc* gefasste Entscheidung, Andrej russische Schriftsprache lernen zu lassen. Im Moment der Entscheidung ließ sich der biografische Zusammenhang nur erahnen. Die Fallrekonstruktion belegte nach Andrejs Entlassung dann den Stellenwert des aufgetretenen Mangels wie auch den Rang seiner Behebung. Damit traten aber auch die Bezüge zu seinem Umfeld genau hervor: weil Andrej im Interview seinen Vater, den Freundeskreis, die Neigungen für sein Herkunftsland u.v.m. erwähnte, bildet sich die Bedeutung der Sprache präzise und je nach Bezug nuanciert ab.

Was für Andrej galt, nämlich das Zulassen einer Zeitversetztheit zwischen Handeln und rekonstruktivem Erkennen - galt nicht für die Zusammenarbeit mit Martina. Hier kam es mir auf den schnellen Praxiseinsatz der Analyse an, der aber bereits aus den ungefähren Kenntnissen über den pathologischen Verlauf gefordert schien: die zeitliche Struktur des Falles ließ einen Aufschub nicht mehr zu, da jede weitere Verzögerung in einer vorhandenen Serie von Verzögerungen den Willensbereich der Schülerin direkt (negativ) zu tangieren schien. Die Stärkung des Selbstvertrauens und der Willenskräfte sollte in einem Handlungskontext erfolgen, der ihr Umfeld in das Engagement einbezog und insgesamt von der latenten Sinnstruktur des alten pädagogischen Arbeitsbündnisses ausging. Das Arbeitsbündnis konnte so in partieller Stellvertreterschaft qualitativ reorganisiert und wieder handlungsfähig gemacht werden. Die Interventionen kamen ja durch die Akteure des alten Arbeitsbündnisses zur Verwirklichung, wenn auch der Anschub, die Begleitung und die Evaluierung vorerst nur im Rahmen der partiellen Stellvertreterschaft durchführbar war. An dieser Erfahrung zeigt sich, dass der Einsatz der hermeneutischen Methode praxisnah erfolgen kann und effizient ist, wenn der Zeitdruck durch kollegiales Zusammenarbeiten bei der Analyse gemildert wird.

### 6.1.2 Die Problemverankerung

Fall 1 und Fall 2 weisen auch hinsichtlich der *Problemverankerung* einen Kontrast auf, der für die Fragestellung von Bedeutung ist. Andrejs Lebensprobleme sind in einem weiten Kontext zu sehen, der räumlich und zeitlich von einer anderen Dimension ist, als die biografischen Schwierigkeiten Martinas. Die ersten Sequenzen im Interview mit Andrej deuteten dies bereits an; alle darauf folgenden Passagen bestätigten es: Andrej fühlt sich von seinem heimatlichen Raum abgeschnitten, dessen Verlust er nicht verschmerzt. Dieses Erlebnis hat nichts mit einem sentimental Rückbezug auf die als glücklich erlebten frühen Kindheitstage zu tun, sondern es berührt empfindlich den Aufbau seiner bewussten Existenz. Das Abhandenkommen seines angestammten Lebensraumes ist subjektiv gleichbedeutend mit dem Verlust seines *Kohärenzgefühls* (vgl. Kap.1). Auf einen solchen intimen Zusammenhang von geografischer Beheimatung und seelisch-geistiger Gründung Existenz (Kohärenz) hat David Brierley (2004) hingewiesen: „Most people identify themselves with one landscape, emersed in childhood memories. These are built up from vivid and intense sensations. Without these values we are adrift in the world. Cosmopolitans can either be people who are ‚adrift‘ or those who are immersed in the diversity provided by a rich variety of landscapes and cultures“ (Brierley 2004: 17). Bei dem Versuch, den verlorenen Weltbezug in einer anderen Weise als der originären zu konservieren, stößt Andrej ebenfalls an Grenzen. Auch die russische *peer group* wird als von ihrem Ursprung isoliert erlebt und erfüllt damit nicht die Erwartungen, welche Andrej hegt. Interessant ist nun, dass die Sprache, durch die er die lebensmäßige Verbindung zu seinem Herkunftsraum unterhalten kann, ebenfalls gebrochen auftritt. Dass Russische steht ihm nicht in seiner materialen Verwirklichung als Schriftsprachliches zur Verfügung, sondern lediglich in der flüchtigeren, seelisch-geistigen Dimension des *Sprechens*. Beide Aspekte des Sprachlichen sind aber erfüllt vom Weltbezug, also dem *Raumbewusstsein*, welches im Sprechen und Schreiben stets mitklingt.<sup>47</sup> Da Andrej diese Bereiche in seinem Innern mit dem Gefühl einer fragilen Identität verknüpft hatte, konnte der therapeutisch-pädagogische Ansatzpunkt hier nur sein, ihm Hilfestellungen zu gewähren, die unvollständige Sprachkompetenz zu ergänzen.

---

<sup>47</sup> Erinnerung sei hier noch einmal an Oevermanns hermeneutisch-methodologische Prämisse, dass die Sprache „welthaltig und erfahrungsgesättigt“ sei (vgl. Abschnitt 3.3 bzw. Oevermann 1997: 19). In Witzmanns Sprachmorphologie erscheint das Welthaltige spezifischer Idiome als in die Erscheinung tretende Individualisierung einer inneren (egomorphen) Sprachform. Dabei wirken rezeptive und ausdrucksaktive Elemente gleichermaßen am sprachlichen Impetus eines Menschen mit (vgl. Witzmann 2003).



Während Andrej in gewisser Weise um sein *Raubewusstsein* im weitesten Sinne kämpft und dabei vom Ort seiner biografischen Verwurzelung entfernt lebt<sup>48</sup>, erleidet Martina ein ganz anderes Spannungsverhältnis. Sie kann sich nicht mehr vom engsten lokal-familiären Bezugspunkt lösen um in der Peripherie die Schritte der Weltaneignung (Schule, soziale Kontakte etc.) zu unternehmen. Gleichzeitig kämpft sie um ihren *Bewusstseinsraum*, der besetzt ist von inadäquaten Vorstellungen, Ängsten und Erwartungen. Entsprechend ist ihr *sense of comprehensibility* beeinträchtigt (vgl. Kap.1.2). Die Besetztheit des Bewusstseinsraumes trennt sie zugleich von ihren eigentlichen Fähigkeiten und hindert sie an der Eroberung des sozialen Raumes (Beeinträchtigung des *sense of manageability*). Beide Persönlichkeiten erleiden damit eine Isolierung ihrer Existenz unter polaren bewusstseinsförmigen Gegebenheiten und Raumqualitäten und damit eine Trennung von ihren salutogenetischen Ressourcen. Für Martina kam es darauf an, den inneren Bewusstseinsraum durch neue Erfahrungen wieder zugänglich zu machen. Von diesem seelischen Ansatzpunkt her, der stark das praktische Handeln einzubeziehen hatte, konnte sie sich den äußeren Wirkkreis (soziale Raumqualität) wieder neu erobern.

### 6.1.3 Das pädagogische Arbeitsbündnis

Das *pädagogische Arbeitsbündnis* ist nun jeweils hinsichtlich seiner doppelten Funktion a) als Diagnostikum und b) als erneuerter Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln anzuschauen. Dabei muss gemäß unserer Fragestellung den diffusen und den spezifischen Aspekten in den Sozialbeziehungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die bewusste Steuerung dieser Aspekte soll ja gemäß unserer Vorüberlegungen die Effizienz des Arbeitsbündnisses erhöhen.

---

<sup>48</sup> Hier ist wiederum auf eine bedeutsame Einsicht der phänomenologisch ausgerichteten Psychiatrie hinzuweisen, wie sie Tellenbach (1987) entwickelt hat: Man „muss die Frage nach der Relation von Raum und obsession bzw. Raum und Zwang [Andrej ist laut Diagnose zwangskrank, also Anankast, Anmerkung A. F.-M.] von einer Sinnordnung her sehen, welche den Raum in einer ganz anderen Konstitution erschließt - wo dann z.B. E. Minkowski von *espace vécu* bzw. *distance vécu* spricht, E. Cassirer vom *mythischen* oder auch vom *ästhetischen Raum*, E. Strauss vom *präsentischen* Raum, und M. Heidegger vom *In-Sein* als einem ursprünglichen Sich-Aufhalten bei der Welt als etwas Vertrautem. Diese vor allem durch die symbolischen Qualitäten von Nähe und Ferne, Enge und Weite, Höhe und Tiefe gekennzeichneten Formen des Räumlichen sind in den Phobien unmittelbar evident und oft schon in die Diagnose eingegangen ( Claustro-, Agora-, Akro-phobie). Man lernt hier sehen, dass der Raum seine Struktur 'erst Kraft des allgemeinen Sinnzusammenhangs gewinnt, innerhalb dessen sein Aufbau sich vielleicht vollzieht' (E. Cassirer).“ (Vgl. Tellenbach 1987: 104f.)

Der auffälligste formale Unterschied zwischen den tradierten Arbeitsbündnissen beider Fälle ist wohl derjenige, dass in Andrejs System die Schule bzw. der oder die Lehrer nicht thematisch wurden, obwohl der Anfangsverdacht bestand, Andrejs Zwangshandlungen hätten vielleicht mit schulischen Problemen zu tun und würden sich möglicherweise um das Fach Mathematik gruppieren. Diese Vermutung der Eltern spielte aber bald keine Rolle mehr, da sein schulischer Habitus in keiner Weise zu der Schwere seiner Zwangserkrankung passte und auch die Kenntnislücken in Mathematik nach Aussage der Kollegin nicht dramatisch waren. Diese Beobachtungen führten schließlich zu einer Art bewusster Vernachlässigung der dritten Komponente im Bündnis: der Herkunftsschule. Wir konzentrierten uns stattdessen auf die Familiengeschichte und die aus dieser Analyse sich ergebenden Möglichkeiten für pädagogisch-therapeutisches Arbeiten.<sup>49</sup>

Andrejs Familie zeichnet zweifellos ein hohes Maß an erzieherischer Verantwortung aus und insgesamt eine gegliederte, funktionale Struktur, an deren wirkende Kraft sich leicht anknüpfen ließ. Es ergab sich daher bereits aus dem Strom des gegenseitigen Kennenlernens ein natürliches Zurücknehmen der spezifischen Haltung. Der diffus wahrnehmende Aspekt trat sowohl im Kontakt mit der Mutter, wie auch im Arbeiten mit Andrej hervor und gewann - allerdings erst retrospektiv - einen systematischen Rang: man könnte dies mit dem Ausdruck „Diffusität als atmende Offenheit für die inneren Beweggründe des Schülers“ bezeichnen. Diese Einstellung ist kaum erreichbar bei einer vorrangigen Konzentration auf die tradierten schulischen Belange. In der Klinikschule fällt die diffuse Offenheit zugegebenermaßen leichter als in einem schulischen Kontext, in dem es eben allein um Wissensvermittlung geht. Dem diffusen Aspekt als Ausgangspunkt des Arbeitsbündnisses entspricht letztlich auch die offenbleibende Frage nach dem Wirkfaktor der Zusammenarbeit. Zweifellos ist der Nutzen des Schriftspracherwerbs nur in der Perspektive der zukünftigen Selbstgestaltung Andrejs lokalisierbar; damit bleibt er aber naturgemäß offen bzw. im besten Sinne des Wortes fraglich.

Es liegt auf der Hand, dass Martinas Familie die diffusen Aspekte nicht im funktionalen

---

<sup>49</sup> Es sei hier noch einmal betont, dass sich diese Arbeit als pädagogisch-therapeutisch in dem Sinne versteht, als sie unabhängig ist von einem Therapieansatz, der den Anankasmus des Patienten Andrej behandelt. Beides hat nichts miteinander zu tun. Der pädagogisch-therapeutische Ansatz der Klinikschule versteht sich lediglich als biografisch unterstützende Maßnahme im Sinne der drei Dimensionen des Lehrerhandelns.

Sinne als Wahrnehmungsorgane gebraucht, sondern Diffusität in einer problematischen Weise *lebt*. Weil hier, wie auch im schulischen Teil des Arbeitsbündnisses mit Martina eine entdifferenzierende Komponente zur Wirkung gelangte, welche die Gestaltungsmöglichkeiten untergrub, musste der spezifische Rollenanteil (Schule als Institution) zum ausschlaggebenden Faktor bei der Reorganisation des Arbeitsbündnisses werden. Bemerkenswert scheint mir hier aber noch die Rolle der Sozialpädagogin der Gesamtschule zu sein. Die wechselseitige (diffuse) Vertrauensbeziehung zwischen der Sozialpädagogin und Martinas Mutter führte zu der Entbindung von der Schweigepflicht durch Frau Sigwart; dadurch erlangte die Schule Einsicht in die medizinischen Akten und dementsprechend in die psychosomatische Problematik von Martina. Prinzipiell wären von hier aus schon viel früher therapeutische Interventionen möglich gewesen. Mit anderen Worten: Die Ergebnisse aus dem Wirken des partiell durchaus intakten diffusen Aspektes im alten Arbeitsbündnis führten zu keiner spezifischen Handlungskonsequenz; die Schule beraubte sich ihrer eigenen Problemlösekapazität im Falle des Schulabsentismus von Martina. Die Erkenntnis dieses Umstandes bildete aber wiederum einen wichtigen Ausgangspunkt bei der Einrichtung des stellvertretenden Arbeitsbündnisses.

#### 6.1.4 Interventionen

Wie lassen sich nun die pädagogischen Maßnahmen (Interventionen) im Hinblick auf die Fragestellung bewerten? Dafür sind die Passungsverhältnisse zwischen Strukturhypothesen und den ihnen entspringenden Handlungsideen ins Auge zu fassen.

Generell läßt sich hier folgendes festhalten: Die intuitiven Bestimmungen innerhalb der sozialen Felder (Eindrücke von den beiden Schülern, ihrer Familien und teilweise der Herkunftsschule) können im Zuge der systematischen Fallanalyse abgesichert oder korrigiert werden. Sie haben sich in gewisser Weise angesichts des Datenmaterials zu „verantworten“. Das gilt sowohl rückblickend wie auch vorblickend, d.h. auch die aus den Ordnungen abgeleiteten Veränderungs- oder Handlungsansätze (Zukunft) lassen sich stets rückbeziehen auf die Protokolle der Lebenspraxis. Dadurch steigt erfahrbar der Grad an Verbindlichkeit im Handlungsgefüge.

Fall 1 und Fall 2 stehen erwartungsgemäß auch hinsichtlich der Interventionen in einem Kontrastverhältnis zueinander. Einerseits sehen wir bei Andrej eine übliche Beschulung

mit Fachlernen und Nacharbeiten von mathematischem Lernstoff, was dann ergänzt wird durch das offene Angebot des Schriftspracherwerbs (Russisch). Andererseits sehen wir bei Martina in den ersten zwei Wochen des Aufenthalts die Teilnahme am regulären Klinikunterricht unter zunächst weitgehender Ausklammerung von fachlichem Fortschritt. Hätten wir ihr signalisiert, dass es darauf ankomme, ihren Leistungsstand zu erkunden um ihn auf das Klassenniveau ihrer Gesamtschule zu heben, wäre die Reaktion sicherlich eine Verweigerungshaltung gewesen, d.h. Martina wäre lediglich dazu gedrängt worden, ihr bisheriges Muster zu reproduzieren. Dies ergaben ja die Auswertungen jener Sequenzen, in welchen ihr etwas Konkretes abgefordert wurde. Seelische und physische Entdifferenzierung wäre gemäß der Strukturhypothese die Folge gewesen, wobei sich der physische Aspekt auf die Kopfschmerzen bezieht. Ein Ansatzpunkt für eine pädagogische Intervention bestand hingegen im Geltenlassen der Erlebnisqualitäten im Moment dieser Überforderungen. Indem Martina dazu angeregt wurde, sie von verschiedenen Seiten und in diversen Lebenskontexten (Interview) zu betrachten, erhielten diese bedrängenden Situationen einen objektiveren Charakter. Damit war prinzipiell die Möglichkeit der Selbstdistanzierung gegeben. Erst nach dieser Erfahrung bahnten wir die Schritte zur Wiederbegegnung mit der sozialen Realität ihrer Herkunftsschule an.

Das Ausagieren der entdifferenzierenden Haltung Martinas während des Unterrichts gehört der diffusen Komponente an und ist analog dem Übertragungsphänomen der Psychoanalyse zu sehen. In den darauf folgenden pädagogischen Maßnahmen dominieren auf Lehrerseite - wie dargestellt - spezifische Aspekte zum Zwecke des Strukturaufbaus.

Andrej hingegen konnte zunächst als leistungsbereiter Schüler eines Berufskollegs angesprochen werden. Trotz der Zwangserkrankung ging es ihm darum, den Anschluss an seine Jahrgangsstufe zu halten und, wenn möglich, sich in Mathematik zu verbessern. Bei der regulären Teilnahme am Unterricht kam es hauptsächlich durch die Zwänge zu Irritationen. Spezifische (schulbezogene) und diffuse (rücksichtnehmende, gewährende) Haltungen mussten entsprechend austariert werden. Dabei spielte die Lerngruppe eine wichtige Rolle: sie selbst musste gewissermaßen eine diffuse und damit integrierende Haltung einnehmen. Interessant ist, dass dies nicht künstlich herbeigeführt werden musste; die Haltung der Mitschüler ergab sich aus dem *procedere* des (fallorientierten) Klinikschulbetriebs wie von selbst.

Gemäß der Strukturhypothese in Fall 1, welche sich aus der Betrachtung der familiären Entwicklung ergab, war die Kernintervention eindeutig therapeutischer Natur ohne spezifischen schulischen Bezug. Aus den Strukturhypothesen des Falles 2 ergaben sich hingegen Interventionen mit spezifisch schulischem Bezug, die dann aber insgesamt eine therapeutische Wirkung (soziale Reintegration) entfalteten.

## 6.2 Ergebnisse

Das folgende Schema bringt die Aspekte des Fallvergleichs in eine Übersicht. Damit gelangen die Hauptergebnisse der Untersuchung zur Darstellung.

	<b>Fall I</b> (Andrej Solomischin)	<b>Fall II</b> (Martina Sigwart)
Ausgangslage	Analyse <i>nach</i> Intervention (zeitversetzte Abfolge)	Intervention <i>nach</i> Analyse (zeitnahe Abfolge)
Untersuchungstyp	Fallrekonstruktion	Aktionsforschung
Problemverankerung	Raubewusstsein: Identität und nationale / kulturelle / geografische Herkunft Auflösung in Ambivalenzen	Besetzter Bewusstseinsraum: Ängste, Erwartungen, Vorstellungen Fixierung auf engsten Raum
...geht einher mit...	Fixation im Zwang	seelischer Enddifferenzierung bei Belastung
Stellvertretendes Pädagogisches Arbeitsbündnis	Diffuse Haltung: Offensein für die biografische Lage  Bereitschaft für schulirrelevante, fördernde Maßnahmen	Ausagierenlassen der diffusen Aspekte (Entdifferenzierung)  Stellvertretende Deutungen (Revision hinderl. Interpret.) Stärkung der spezifischen Aspekte der Herkunftsschule
Kerninterventionen	Schulirrelevant, setzt pädag. an / ist therapeutisch orientiert  Ergänzung der Sprachkompetenz: Autonomeres Bewegen im kulturellen Herkunftsraum	Schulspezifisch: setzt pädag. an / ist therapeutisch orientiert  Veränderung des Bewusstseinsraums durch neue Erfahrungen / Handeln

Abbildung 8: Schematische Übersicht der Ergebnisse

### 6.3 *Diskussion*

Ausgangspunkt unserer Untersuchung war die Frage, welche Strukturmomente pädagogische Arbeitsbündnisse in ihre Gestaltung aufnehmen müssen, wenn der dreigegliederte Kanon des Lehrerhandelns zur Verwirklichung gelangen soll. Dass die Wahrnehmung von Entwicklungsaspekten, Lebensfragen, Konflikten und seelischen Hemmnissen von Schülern auf einer anderen habituellen Grundlage ansetzt als z.B. die Beurteilung von Lernfortschritten, ging aus den Darstellungen des 2. Kapitels hervor.

Unter Rückgriff auf einige Grundgedanken der Oevermannschen Professionalisierungstheorie gerieten insbesondere die aus der Psychoanalyse bekannten Momente *diffuser und spezifischer Haltungen* in den Fokus unserer Fallstudien. Was den jeweiligen Fall bestimmt, resultierte aus den hermeneutischen Untersuchungen; hier spielte das Begriffspaar keine wesentliche Rolle. Was jeweils als diffuser oder spezifischer Aspekt in den verschiedenen Sozialbeziehungen gesehen werden konnte, zeigte sich erst nachträglich. Dennoch ist mit der Anwendung dieser Begriffe für die Interpretation der Arbeitsbündnisse eine theoretische Vorentscheidung getroffen worden, die bewusst bleiben sollte. Ein Merkmal von *diffus und spezifisch* ist z.B. ihre relative Unschärfe. Es lassen sich so viele unterschiedliche Situationen unter diese Begriffe fassen, dass ihr Erklärungswert fraglich wird. Andererseits gewährt die Offenheit der beiden Konzepte einen beträchtlichen Spielraum für die innere Suchbewegung; so kann eine bestimmte Interaktion klar eine spezifische Haltung erforderlich machen; als konkrete Reaktion muss sie aber erst noch erfunden werden. Beide Begriffe umreißen also eher Tendenzen im pädagogischen und therapeutischen Geschehen; Konkretisierungen müssen dann jeweils nach Maßgabe des vorliegenden Tatbestands erfolgen.

Die Fallstudien vermitteln einen Eindruck von der kompositionellen Kraft strukturgebender Muster. Auf die alltägliche pädagogische Praxis übertragen bedeutet das: die aus dem Moment entwickelte therapeutische Idee kann zwar durchaus „Richtiges“ treffen, ihr voller Sinnbezug geht aber erst im Rahmen einer systematischen Beschäftigung mit der Persönlichkeit eines Schülers, seinem Umfeld usw. auf. Von dort her sind im Prinzip auch erst Varianten der therapeutischen Idee zu entwerfen. Sie muss sich letztlich leiten lassen von den filigranen Bezügen, die sich einheitgebend im Fall aussprechen. Dies gilt dann auch für die Einrichtung oder Reorganisation des

pädagogischen Arbeitsbündnisses. Beide Fallstudien konnten nachweisen, wie das jeweilige Verständnis der sozialen Muster die Erfordernisse der Kooperationen bestimmt.

Die Arbeit mit Andrej konnte nur rückblickend das Passungsverhältnis von pädagogischer Maßnahme und biografischer Problematik feststellen. Das Beispiel spricht daher für den intuitiven Zugriff in der Praxis. Dieser wäre allerdings nach meinem Eindruck immer mit einem Rest von Unsicherheit behaftet, wenn er sich nicht in der Falldynamik hätte verankern lassen - so, wie es dann retrospektiv geschehen ist. Die Arbeit mit Martina und ihrem Umfeld war stärker auf eine Aktionsforschung ausgerichtet. Der Planung von Maßnahmen ging die Analyse des Falles (zumindest in groben Zügen) voraus. Die gefundenen pädagogischen Ansätze verstehe ich lediglich als mögliche, allerdings gemäß Datenlage gut begründete Maßnahmen. Dies gilt ebenso für die Verabredungen, welche die Arbeitsbündnisse formten. Auch sie sind eine Variante auf der Grundlage von Analysen, die je für sich beanspruchen, konsistent zu sein. Das schließt aber keineswegs aus, zu ganz anderen (falladäquaten) therapeutischen Ideen oder Kooperationsformen gelangen zu können.

Die Untersuchung hat sich zur Aufgabe gemacht, die Funktion stellvertretender pädagogischer Arbeitsbündnisse im Rahmen schulischer Krisenbewältigung zu erkunden. In dieser Hinsicht ist der Verlauf des zweiten Falls bemerkenswert: die lange Stagnation im Verhältnis von Familie und Gesamtschule konnte relativ schnell aufgelöst werden. Dabei nahmen die stellvertretenden Deutungen offenbar einen wichtigen Rang ein. Doch solche expertenvermittelten Deutungen gab es auch vorher schon (psychosomatische Diagnose der Universitätsklinik). Ihre Veränderungsmacht kam damals nicht zum Zuge. Daraus ergibt sich die weiterführende Frage, welche Bedingungen ein stellvertretendes Arbeitsbündnis zu einem effektiv funktionierenden machen? Hier läßt sich darüber spekulieren, ob nicht die von D. J. Frank (1961) formulierten Prinzipien therapeutischer Wirksamkeit greifen und das Arbeitsbündnis stützen:

- Vertrauensbeziehung und Wertschätzung
- Gesellschaftliche Auszeichnung der Behandlungsorte als Heilstätten
- Behandlungstheorie oder Mythos
- Gabe und Einhalten von Verordnungen

Der Autor hatte in seinem Buch *Persuasion and Healing*<sup>50</sup> auf diese immer wieder auffindbaren Rahmenbedingungen therapeutischer Arbeit hingewiesen. Sie lassen sich offensichtlich auch unter zeitlich begrenzten Umständen realisieren; bedeutend scheint allerdings, dass die vier Bedingungen wenigstens ansatzweise vorhanden sein müssen und eine strukturelle Einheit bilden. Das Konzept bietet m.E. genügend Ansatzpunkte, um seine Anwendung auf das Gebiet der therapeutischen Dimension der Pädagogik zu überprüfen. Dies könnte in Fortführung der vorliegenden Studie die Struktur pädagogischer Arbeitsbündnisse weiter ausleuchten.

---

<sup>50</sup> D.J. Frank (1961): *Persuasion and Healing* (dt. 1981). Vgl. dazu auch : <http://www.sgipt.org/hm/frank.htm>(Stand: 05.04. 2007)



## 7 Literaturverzeichnis

- Bahrs, O. / Matthiessen, P. F. (2007), (Hg.): Gesundheitsfördernde Praxen. Die Chancen einer salutogenetischen Orientierung in der hausärztlichen Praxis. Bern: Huber Verlag
- Barz, H. / Randoll, D. (2007), (Hg.): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Battegay, R. (1988): Psychoanalytische Neurosenlehre. Eine Einführung. Frankfurt a.M.: FischerVerlag
- Bauer, J. (2004): Freiburger Schulstudie zu Fragen der Gesundheit von Lehrern. Abteilung Psychosomatische Medizin der Universitätsklinik Freiburg, Typoskript
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J. / Helsper, W. / Reh, S. / Schelle, C. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Budrich und Leske
- Beekmann, B. (1998): Krankenhausschule und schulische Re-Integration in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die Ita-Wegman-Schule im Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke. In: Pfeiffer, U. / Knab, D. et al. (1998), (Hg.): Klinik macht Schule. Die „Schule für Kranke“ als Brücke zwischen Klinik und Schule. Tübingen: Attempto Verlag
- Bertram, M. (2005): Der therapeutische Prozess als Dialog. Strukturphänomenologische Untersuchung der Rhythmischen Einreibung nach Wegman/Hauschka. (Diss.) Berlin: Pro Business
- Breckner, R. (2005): Ambivalente Wir-Bezüge in ost-west-europäischen Migrationsbiografien. Konstruktionen kollektiver Zugehörigkeit in gesellschaftlichen Polarisierungsprozessen. In: Zeitschrift *Sozialer Sinn*, Nr. I / 2005 (S. 71-92)
- Brierley, D. L. (2006): The Not Yet in the Now. Reflections of a teacher and his thirteen year olds. Oslo: ASK (Attitude-Skills-Knowledge)
- Brierley, D. L. (2004): No Man is an Island. A second volume on the teaching of Geography in Waldorf Education. Oslo: Antropos Forlag
- Brisch, K.-H. (2005): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Brisch, K.-H. / Hellbrügge, T. (2003), (Hg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Clett-Kotta
- Brunkhorst, H. (1996): Solidarität unter Fremden. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M: Suhrkamp Verlag (S. 340-367)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2004): Bildung und Lebenslagen. Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin
- Dahlin, B. (2006): Education, History and Be(com)ing Human. Two Essays in Philosophy and Education. Karlstad: Karlstad University Studies
- Dörner, K. (2003): Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung. Stuttgart/New York:

Schattauer Verlag

- Erikson, E., H. (1993): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Ertle, C. (2004): Abschlussbericht über das Forschungsprojekt „Schüler im Klinikum“ 1994-2000. Tübingen: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen
- Ertle, C. (2004): Forschungsprojekt „Chronisch kranke Kinder und Jugendliche in den allgemeinen Schulen“. Handreichungen zum Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen. Tübingen: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen
- Ertle, C. (1997), (Hg.): Schule bei kranken Kindern und Jugendlichen. Wege zu Unterricht und Schulorganisation in Kliniken und Spezialklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ertle, C. / Möckel, A. (1981), (Hg.): Fälle und Unfälle der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fischer, G. / Riedesser, P. (1998): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München, Basel: Verlag Ernst Reinhardt
- Flitner, W. (1989): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über Hermeneutik und Pragmatik, Sinnaufklärung und Normauslegung. Paderborn
- Gebauer, K. / Hüther, G. (2002), (Hg.): Kinder suchen Orientierung. Anregungen für eine sinnstiftende Erziehung. Düsseldorf, Zürich: Patmos Verlag
- Glaser, B. / Strauss, A. (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine. Deutsche Ausgabe 1998: Bern u.a.: Huber Verlag
- Graßhoff, G. / Höblich, D./ Stelmaszyk, B. / Ullrich, H. (2006): Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 52, Heft 4 (S. 571-590)
- Gogler-Tippelt, G. (02. 02.1999): Familienbeziehungen und Entwicklung. Antrittsvorlesung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Lehrstuhl für Psychologie.  
<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/epsycho/Antritt.htm> (Stand: 10. 12. 2006)
- Hörster, R. / Müller, B. (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik? In: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag (S. 614-648)
- Hildenbrand, B. (2005a): Einführung in die Genogrammarbeit. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag
- Hildenbrand, B. (2005b): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Hildenbrand (2004): Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege: Grounded Theory und Objektive Hermeneutik im Vergleich. In: *Zeitschrift Sozialer Sinn*, Nr.2 / 2004 (S. 177-194)
- Hurrelmann, K. (2004): Die Schule als Chance oder als Bedrohung?, in: H. Hundeloh / G. Schnabel / N. Yurdatap (Hg.): Gute und gesunde Schule (Kongressdokumentation), Dortmund (S. 25-41)

- Hurrelmann, K. / Klocke, A. / Melzer, W. / Ravens-Sieberer, U. (2003), (Hg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim, München.
- Husserl, E. (<sup>2</sup>1987): Cartesianische Meditationen. Eine Einführung in die Phänomenologie. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Husserl, E. (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Hrsg. von W. Biemel. Den Haag: Louvain (Husserliana)
- Idel, T.-S. (2004): Schulbiografische Ambivalenz. Eine Fallstudie zur lebensgeschichtlichen Relevanz der Waldorfschule. In: Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 51-64)
- Ilien, A. (2005): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kanders, M. (2000): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern, Dortmund
- Kelle, U. / Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske u. Budrich
- Klemm, M. / Häcker, W. / Böpple, E. (1998), Hg.): „Heimatschulbesuche und Klinik-: pädagogik“, in Pfeiffer, U. et al. Klinik macht Schule. Die „Schule für Kranke“ als Brücke zwischen Klinik und Schule. Tübingen: Attempto Verlag
- Knispel, C. / Münch, H. (1997): Wenn Kinder und Jugendliche nicht zur Schule wollen - Schulverweigerung aus der Sicht eines Gesundheitsamtes. In: Gesundheitswesen Nr. 59 (S. 632-639)
- Konitzer, M. (2005): Narrative Based Medicine. Wiedereinführung des Subjekts in die Medizin? In: Zeitschrift *Sozialer Sinn*, Nr.1 / 2005 (S. 111-129)
- Kraimer, K. (2000), (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Krotz, F. (2005): Neue Theorien entwickeln. Ein Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag
- Kunze, K. (2004) Systemkritische Vermittlung. Berufsbiographischer Wandlungsprozess und professionelle Deutungsmuster eines Waldorfschullehrers. In: Ulrich, H. / Idel, T.-S. / Kunze, K. (Hg.): Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 65-77)
- Lachauer, U. (<sup>4</sup>2004): Ritas Leute. Eine deutsch-russische Familiengeschichte. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Lotzgeselle, M. (1990): Schulphobisches Verhalten - Entstehungsbedingungen und Verläufe. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* Nr. 39 (S. 18-25)
- Mackenberg, H. (1996): Fallstudie zur Behandlung einer Schulphobie unter Einsatz eines variierten Reizkonfrontationsverfahrens. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* Nr. 45 (S. 57-63)
- Marti, T. (2006): Wie kann Schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Saluto-

genese. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

- Matthiessen, P.F. (2007): Der salutogenetische Ansatz. In: Bahrs, O. / Matthiessen, P. F. (Hg.): Gesundheitsfördernde Praxen. Die Chancen einer salutogenetischen Orientierung in der hausärztlichen Praxis. Bern: Huber Verlag (S. 27-35)
- Matthiessen, P.F. (2005): Der diagnostisch-therapeutische Prozess als Problem der Einzelfallforschung. In: Ostermann, T. / Matthiessen, P.F. (2003), (Hg.): Einzelfallforschung in der Medizin. Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen. Medizintheoretisches Symposium. Frankfurt a.M.: Verlag für Akademische Schriften, (S. 31-59)
- Müller, H. / Matthiessen, P.F. / Bahrs, O. / Heim, S. (2007): Salutogenetische Orientierung und professionelles Handeln. In: In: Bahrs, O. / Matthiessen, P. F. (Hg.): Gesundheitsfördernde Praxen. Die Chancen einer salutogenetischen Orientierung in der hausärztlichen Praxis. Bern: Huber Verlag (S. 35-40)
- Müller, H. (1995): Suchttherapie und Supervision. Berufliche Probleme und Paradoxien in der stationären Suchttherapie und deren Einfluss auf die Struktur und inhaltliche Entwicklung einer Teamsupervision mit Suchttherapeuten. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang
- Neumann, U. (2001): „Die unsichtbare Wirksamkeit emotionaler Beziehungen zwischen Kindern und ihren Erziehern“, in: Karl Gebauer, Gerald Hüther et al.: Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Erziehung. Düsseldorf/ Zürich
- Oevermann, U. (2006): Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In: Rihm, T. (Hg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S.69-94)
- Oevermann, U. (2004): Die elementare Problematik der Datenlage in der quantifizierenden Bildungs- und Sozialforschung. In: Zeitschrift *Sozialer Sinn*, 3 / 2004 (S. 413-476)
- Oevermann, U. (2003): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt a.M.: Humanities Online
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik - Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Veröffentlicht unter [www.objektivehermeneutik.de](http://www.objektivehermeneutik.de) (Stand 10. 12. 2007)
- Oevermann, U. (2001): Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In: Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft (S. 209-246)
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft (S. 58-156)
- Oevermann, U. (1997): Zu Baudelaire. Die Interpretation von *Les Chats* (Nr. 66 der „Fleur du Mal“). Analyse des Titels. Typoskript April 1997
- Oevermann, U. (1996a): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag (S. 70-182)

- Oevermann, U. (1996b): Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie, Typoskript eines Vortrages (11. 11. 1996): Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1990): Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Typoskript September 1990
- Ohlhaber, F. / Wernet, A. (1999), (Hg.): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske und Budrich
- Ostermann, T. / Matthiessen (2003), (Hg.): Einzelfallforschung in der Medizin. Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen. Medizintheoretisches Symposium. Frankfurt a. M.: Verlag für Akademische Schriften
- Paschen, H. (1999): Schulische Funktionen und Systematik schulpädagogischer Alternativen. In: Melzer, W. / Sandfuchst, U. (Hg.): Funktionen und Aufgabe von Schule. Dresdener Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim: Juventa Verlag
- Paschen, H. (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Parsons, T. (1971): „Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft.“ In: Röhrs, H. (Hg.): Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft (S. 134-179)
- Parsons, T. (1964): The Social System. Free Press
- Pfeiffer, U. / Knab, D. et al. (1998), (Hg.): Klinik macht Schule. Die „Schule für Kranke“ als Brücke zwischen Klinik und Schule. Tübingen: Attempto Verlag
- Randoll, D. (2004): Die Freie Waldorfschule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine vergleichende Untersuchung zu Schülerurteilen aus Waldorfschulen und Gymnasien. In: Ullrich, H. / Idel, T.-S./Kunze, K. (Hg.), (2004): Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist das ‚semi‘ an traditionellen Frauenberufen? in: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 276-302)
- Reichertz, J. (2003): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske u. Budrich
- Rolff, H.-G. (2004): Gesundheitsförderung und Schulqualität; in: H. Hundeloh /G. Schnabel/ N. Yurdatap (Hg.): Gute und gesunde Schule (Kongressdokumentation), Dortmund 2004 (S. 42-58)
- Ross, M. (1996): Soziale Wirklichkeitsbildung. Erkenntnistheoretische, methodologische und anthropologische Grundlagen bei Max Weber und Rudolf Steiner. Marburg: Tectum Verlag
- Schieren, J. (2007): Methodische Aspekte anthroposophischer Forschung. In Druck.
- Schieren, J. (2005): Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik. In: Zeitschrift *Anthroposophie*, Nr. IV / 2005 (S. 291-305)
- Schmidt-Lachenmann et. al. (2000): Jugendgesundheitsstudie 2000, Stuttgart

- Schütz, A. (2002): „Der Fremde“. In: Merz-Benz / Wagner (Hg.): Der Fremde als Typus. Konstanz
- Selg, P. (2005): „Eine grandiose Metamorphose.“ Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters. Dornach: Verlag am Goetheanum
- Steiner, E. (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. (Diss.) Zürich: Universitätspublikation
- Steiner, R. (<sup>2</sup>1995): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule (1923-24) Dornach: Rudolf Steiner Verlag (Gesamtausgabe Bd. 300c)
- Steiner, R. (1977): Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. Neun öffentliche Vorträge 1923 / 1924. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (Gesamtausgabe Bd. 304)
- Strauss, A. (2004): Analysis through Microscopic Examination. In: Zeitschrift *Sozialer Sinn*, Nr.2 / 2004 (S. 169-176)
- Strauss, A. / Corbin, J. (1990): Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft, in: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag (S. 49-70)
- Stock, M. (2006): Zwischen Organisation und Profession. Das neue Modell der Hochschulsteuerung aus soziologischer Perspektive. Vortrag auf der Konferenz „Neue Governance-Modelle an Hochschulen: Erwartungen, Praxis, Wirkungen“ in Kassel am 4. und 05.05.2006, Typoskript
- Tellenbach, H. (1987): Psychiatrie als geistige Medizin. München: Verlag für angewandte Wissenschaften.
- Tschistjakov, G. (2004): „Die Wolga“. In: Zeitschrift *OST-WEST. Europäische Perspektiven*. 5. Jahrg., Nr. 3 / 2004 (S. 37)
- Wagner, H.-J. (2004): Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie Bd.II. Frankfurt a.M.: Humanities Online
- Wagner, H.-J. (2001): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Mit einem Text von Ulrich Oevermann: „Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise“. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Weber /Weltle/ Lederer (2001): Prospektive Erfassung aller DU-Begutachtungen von Lehrern im Freistaat Bayern vom 01.01.1996 bis 31.12.1999. Institut für Arbeitsmedizin der Universität Erlangen
- Wernet, A. (<sup>2</sup>2006): Einführung in die Interpretationsmethode der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- Wernet, A. (2005): Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag Kohlhammer Urban
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich
- Wildermuth, M. (2006): Angstentstehung und -bewältigung im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. Altersgebundene und altersungebundene Phobien und Ängste im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart / Berlin: Mayer
- Witzenmann, H. (2003): Die Egomorphose der Sprache. Grundzüge einer modernen Sprachmorphologie. Dornach: Gideon Spicker Verlag
- Witzenmann, H. (1985): Das Wahrheitsproblem im Lichte der Urteilslehre Rudolf Steiners. In Ders.: Verstandesblindheit und Ideenschau. Die Überwindung des Intellektualismus als Zeitforderung. Dornach: Gideon Spicker Verlag (S.16-31)
- Witzenmann, H. (1983): Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept. Dornach: Gideon Spicker Verlag
- Ziegert et. al. (2002): Seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Untersuchung der Universitätsklinik Aachen. *Deutsches Ärzteblatt* 99, Heft 21
- Zdražil, T. (2000): Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik. (Diss.) Bielefeld: Universitätspublikation

## 8 Anhang

### 8.1 Fallstudie I

#### 8.1.1 Transkript des Lehrer-Schüler-Interviews

Lesehinweis: Am rechten Rand befinden sich an manchen Stellen ein senkrechter Strich, Abschnittsnummern und Zeilennummern. Diese Angaben ordnen die Textstellen im Transkript den Analysepassagen im Haupttext zu. So können die untersuchten Sequenzen leicht in ihrem Zusammenhang betrachtet werden. Die Zeilennummern folgen einer *internen Zählung im Haupttext* und geben nicht die Reihenfolge der Zeilen im Transkript wieder.

I: Interviewer

S: Schüler

I: An was kannst du dich so erinnern. und . was weißt Du noch von eurem gemeinsamen Leben?

S: Fröhlicher glaub ich.

I: Ja?

S: Mhm

I: Mhm.

S: Ich kann mich nicht an viel erinnern

I: Du kannst dich nicht an viel erinnern.

S: Ja das war glaub ich. n bisschen anders als hier

I: Mhm. du hast gesagt fröhlicher [*fragend*]

S: Mhm

I: Beschreib mal so. also

S: Die Menschen sind so anders. anders als in Deutschland

I: Mhm

S: So freundlicher. also haben nichts. aber fühlen sich trotzdem gut. aber hier hat man immer (nicht?) alles. will aber immer mehr.. Alle sind ja nicht so nett.

I: Mhm

[*Mehrere Sekunden Pause*]

I: Da habt ihr so in nem. in ner kleineren Stadt gewohnt?

S: In so nem Dorf.

I: Mhm.. Wie heißt das Dorf?

S: Oh, das. ich weiß nicht.

I: Ja.. ja

S: In der Nähe von Karagandá

I: Von Karagandá. mhm. mhm

I: Und mhm. da habt ihr.. jetzt allein als Familie gewohnt. oder waren da die Verwandten in der Nähe auch

S: Auch in der Nähe

I: Auch in der Nähe

S: Mhm

I: Also auch die Großeltern

S: Ja. beide

I: Mhm.. In einem Dorf . so

S: Nee. in zwei. so.. nicht weit voneinander weg

I: Mhm

[*Mehrere Sekunden Pause*]

I: Und da haste natürlich viele Freunde gehabt. und draußen gespielt

S: [*lächelt*] Ja

I: Ja [*fragend*]

S: [*lächelt*]

I: Was habt ihr da so draußen gespielt

S: Ah. einfach draußen rumgelaufen. haben was gesucht



[Mehrere Sekunden Pause]

I: Ah. das kann ich. das kann ich mir gut vorstellen..

Wahrscheinlich auch jetzt keine große Straße.

S: Nee. ganz einfach

I: Mhm

[Mehrere Sekunden Pause]

I: Und ihr.. wie habt ihr da gewohnt

S: wie

I: In nem Haus.. in nem eigenen Haus. oder wie

S: Ja

I: Mhm. Das gehört eigentlich zu Kasachstan. ne?

S: Ja

I: Mhm. und sind deine Eltern jetzt sind sie Deutschstämmige? Kommt die ursprünglich aus Deutschland?

S: Nee nur meine Mutter

I: Deine Mutter

S: Mhm Aber das ist auch schon lange her, also sie iss auch in Kasachstan geboren, ihre Mutter auch. Sie sind deutschstämmig auch. Wann das war. das war irgendwann mal. Eigentlich könnte man sagen, dass meine Mutter aus Kasachstan ist, sie ist da geborn. Von ganz ganz lange her. Sogar ihre Mutter ist auch da geborn.

I: Auch im selben Ort?

S: Ja. nur ein bisschen weiter weg. aber auch deswegen kann man sagen deutschstämmig. Irgendwann mal (.....) aber wann. Die sind natürlich da aufgewachsen. Meine Mutter auch. und (.....)Kasachstan eigentlich, ne? Aber nur dass sie deutsch ist

I: Sie ist eigentlich. ja genau

S: .....

I: Und äh. wie ging das denn so zu? Wie habt ihr da so, wie habt ihr da so gelebt und gewohnt. Kannste das so beschreiben?

S: Ja mein Vater so , der is Ukrainer. Dem seine Eltern sind auch da hingezogen. Aber zugleich wie die Eltern. Und kommen aus Ukraina. mein Vater. Und dann irgendwann wo mein Vater klein war sie die. ne is meine Oma dahingezogen und da wurde mein Vater geboren in Kasachstan.

I: Mhm.

S: Und normal die ganzen Verwandten.. wohnen da. wohnen da noch immer.

I: Wo?

S: In Ukraina

I: In der Ukraine

S: Ja

I: Also die Verwandten von

S: Ja mein Vater ist dann in Kasachstan geborn und danach sind wir nach Deutschland und meine Oma wieder nach Ukraina

I: Ah ja

S: Jetzt weils näher is. Nach Ukraina kann man schneller fahn. als nach Kasachstan. Jetzt wieder wo sie früher gewohnt haben.

I: Mhm. Das ist also die Mutter von deinem Vater.

S: Ja.

I: Weißt du denn noch warum die von der Ukraine nach Kasachstan gegangen sind? Mussten sie das tun. Oder wollten sie das

S: Nein. Sind selber gegangen. glaub ich

I: Weißt Du. Du weißt aber nich wann das war. ne?

S: Nein. Aber mein Vater war noch nich geborn.

I: Mhm. iss klar Und als ihr nach Deutschland gegangen seid. was haben dann deine Großeltern gemacht?

S: Von meiner Mutter oder von meinem Vater?

I: Ah. erstmal von deiner Mutter?

S: Die sind mit uns gereist

I: Die sind mit ausgereist? Die leben jetzt auch ...?

S: In Deutschland

I: Mhm...Also auch in K.?

S: Nee. weiter weg schon. ....

I: ...Ihr seid also. gleichzeitig ausgereist

S: Mhm. Die wohnen in L. Ich weiß nich ob Sie das kennen?

I: Ja. Lauterbach kenn ich

S: Da in der Nähe. So V-Kreis.

I: Genau. Da hab ich als Kind gewohnt

S: Ja?

I: Ja.  
S: Wo denn da?  
I: Kreis V.. Ganz in der Nähe von L.  
S: Ja. Und das ist 10 Kilometer von Lauterbach. Richtung F.  
I: Ja. Sag mal und ähm. Ihr seid dann. Kannst du dich an das Jahr erinnern wann ihr gekommen seid?  
S: Ja da war ich fünf. (.....)  
I: Du bist jetzt siebzehn, ne?  
S: Ich werde achtzehn jetzt.  
I: Ja  
S: Am zweiten Dezember.  
I: Ja. Ähm...  
S: Wir sind glaub ich 92 gekommen. So  
I: 92?  
S: 92 oder 93  
I: Mhm.. 92 oder 93 gekommen. Und dann dies ihr mit. Also deine Großeltern sind mitgekommen?  
S: Mhm.  
I: Deine Großeltern mütterlicherseits. Die sind mitgekommen.  
S: Mhm  
I: Und ähm. wie fanden die das hier?  
S: Die warn ja so. Die warn ja so ein bisschen deutsch.. Und reden konnten sie schon.  
I: Ja.  
S: (.....) und geredet haben Deutsch. Da gabs viele so welche die geredet haben Deutsch. So komisch Deutsch. So Altdeutsch  
I: Wie?  
S: So `n bisschen ähnlich Deutsch wie Bayerisch so  
I: Das heißt die Eltern deiner Mutter. Die Eltern deiner Mutter. die sprechen alle Deutsch  
S: Ja. Mhm  
I: Und hast du auch da Deutsch gelernt. In Kasachstan?  
S: Vielleicht n paar Wörter. Aber nich so richtig.... Ich hab eher Russisch gelernt  
I: Wie war das für dich wenn in deiner Familie Deutsch gesprochen wurde?  
S: [lächelnd] Ah. das weiss ich nich mehr. Ich habs sicher ein bisschen verstanden...  
I: .....Mhm. Und haben die sich auch mit anderen Deutschen getroffen?  
S: In Kasachstan? Klar. Die haben viele so Freunde die auch jetzt hier sind....  
I: .....Mhm... Aber dein Vater hat nur Russisch gesprochen  
S: Mhm.....Das war gut [geflüstert, kaum hörbar] .....  
I: .....Dein Vater wollte aber eben auch nach Deutschland. Obwohl. er musste dann eben die Sprache lernen, ne?  
S: Ja.  
I: Wie war das für den?  
S: Die wollten das sicher ausprobieren. Wie is es besser in Deutschland.  
I: Mhm. Ja  
S: Alle haben sich so erzählt. und weiss nicht. halt mal ausprobieren.....  
I: .....Dann eh. hat dein Vater natürlich Arbeit gesucht in Deutschland. Hat er die denn schnell gefunden?  
S: Ja. ich glaub schon eigentlich. Der arbeitet jetzt immer [leise]  
I: Wie bitte?  
S: Der arbeitet jetzt immer. eigentlich.....  
I: .....ja gut.  
S: Nur so abwechselnd arbeitet er. bei zwei Firmen im Jahr. im Winter und im Sommer....  
I: Was macht er denn?  
S: Im Sommer baut er Straßen und im Winter streut er die Straßen [lächelnd].. Autobahnmeisterei..Jetzt wenn da Schnee ist.  
I: Kannst du dich denn erinnern was für ne Arbeit er denn in Kasachstan gemacht hat?  
S: Bauer so. Immer aufm Traktor. das Feld machen  
I: ....Mhm.....  
I: Das war `n aber nich eure eigenen Felder ?  
S: Doch auch. klar doch. da hat jeder ein Feld. das hat alles voll billig gekostet. Da hat jeder so viel Land gehabt.....  
I: Mhm..was glaubst du wie das für deinen Vater war. in Kasachstan eigenes Land mit eigenem Traktor.. bewirtschaften. und in Deutschland [Straßen]  
S:[neuanfangen ne?]  
I: Ja

S: Das war sicher schwer. wenn man kein Wort kann. so  
 I: mhm.. Ihr habt euch aber nich drüber unterhalten. so?  
 S: Da war ich ja noch klein. da bin ich noch aufgewachsen. da hab ich so was nich gefragt  
 I: Mhm.....Ja und dann kamt ihr nach Deutschland. Du auch....Du hast auch noch Geschwister oder nich?  
 S: Ja...nen Bruder hab ich noch  
 I: Wie alt ist dein Bruder?  
 S: Dreizehn  
 I: Und wie heißt er?  
 S: Viktor.....  
 I: .....Das heißt. der is ja noch. der hat das gar nicht so mitbekommen  
 S: Der war gerade geborn. Der is noch da geborn und mit ein paar Monaten is er hierhergekommen (.....) Aber er is noch da geborn  
 I: Mhm.... ja beschreib doch mal ein bisschen wie es für dich war als du dann in Deutschland ankamst und ihr jetzt euer Leben dort organisiert habt  
 S: Aach (.....) Also ich glaub. alle sagen. ich fands lustig. so. Ich habs gar nicht so wahrgenommen. Ich dachte ich fahr nur irgendwo hin. so zum Urlaub und dann sind wir da geblieben  
 I: Ja  
 S: Versteht man als Kind noch nich so.....[12 Sek. Pause]  
 Ich dachte ich fahr nur kurz in Urlaub. Und dann musst ich da bleiben  
 I: Mhm.....hh.. dann haste gefragt. wieso fahrn wir nicht zurück?  
 S: jah sicher (lächelnd)  
 I: Ja?  
 S: Ja sicher (sehr leise)  
 I: Und. was haben sie geantwortet?  
 S: Ja dass wir sicher hier bleiben.  
 I: Mhm  
 S: Da war ich erst mal geschockt. (.....schreck)  
 I: Hattest Du `n Schreck bekommen.  
 S: Ja  
 I: Beschreib mal, wie war der Schreck, was hast Du so gefühlt  
 S: Ja dass ich. zurück will sicher (sehr leise).....  
 I: Mhm [7 Sekunden Pause] Was wäre in Kasachstan schöner gewesen als in Deutschland?  
 S: Ja wo wir hierhin gekommen sind wollte ich glaub ich lieber wieder zurück  
 I: Ja.....  
 S: Ja.....  
 I: Und was war in Derutschland nicht so schön, was war so schrecklich, dass du wieder zurück wolltest?  
 S: (.....) hier nichts verstanden (.....) und alles zu ordentlich (.....) [sehr leise]  
 Alles so belegt .und Häuser (.....) alles so (.....) vielleicht (.....)  
 I: Mhm. Und wenn du die Landschaften vergleichst hier in der Nähe von K. und da in Kasachstan?  
 S: Ja hier sind schon die Häuser. aus Dings eh. zu große Häuser. In Kasachstan war ja ein kleines Dorf so, alles selbst gemacht. alles aus Holz (lächelnd)  
 I: Mhm....  
 S: Du kennst alle Leute.....  
 I: Mhm (bestätigend)..... Man kennt dort alle Leute und hier (^)  
 S: Versteht man kein Wort und sitzt da rum  
 I: Mhm..und muss die Freunde erst neu.neu gewinnen  
 S: Mhm.  
 I: Mhm.....Und wie ging es dann weiter in Deutschland (^)  
 S: Weiß ich nich mehr. wie gings weiter ?  
 I: Ja. also ich stell mir vor, deine Eltern haben dir klar gemacht, nee Andrej wir bleiben jetzt hier  
 S: Mhm  
 I: Wie war das für dich und was habt ihr dann weiter gemacht?  
 S: Das war sicher schlecht erstmal.....Dann sind wir halt geblieben  
 I: Mhm [8 Sekunden Pause]  
 I: Du bist dann eingeschult worden, ne (^)  
 S: Mhm  
 I: Und hast dann die deutsche Sprache gelernt (^)  
 S: Ja  
 I: Ähm. Ja. Jetzt kannst du die ja sehr gut. ne (^)  
 S: Ich weiß nich. ja vielleicht. ich glaube (.....) flott  
 I: Ja du sprichst sehr gut Deutsch  
 S: Ja (^)

- I: Ja. natürlich.....
- I: Erzähl doch mal, hast du dann Freunde gewonnen ( ) in Deutschland ( )
- S: Ja am Anfang (.....) aber zuerst nur russische Freunde.....deutsche noch nicht so
- I: Russische ( )
- S: Ja klar (lächelnd) Wenn du noch nicht so Deutsch kannst dann gehst du da noch nicht so hin
- I: Mhm.....Hast du `nen guten Freund. einen aus der Anfangszeit, den du immer noch hast ( )
- S: Mhm.....eigentlich (.....) paar
- I: Mhm..
- I: Und was ist das Gute, dass du dann russische Freunde hast ( ) also was
- S: Ja mit denen kann ich mich besser unterhalten. ich (.....) noch nicht so gut Deutsch und dann. mit den deutschen Kindern vielleicht verstehen die mich nicht und dann
- I: Mhm. Aber inzwischen hast du doch auch deutsche Freunde, oder
- S: Ja (bestätigend)
- I: Und unterhältst dich mit denen fließend. ist ja kein Problem ( )
- S: Ja
- I: Aber gibt's da noch einen Unterschied wenn du so abschmeckst, spürst, zwischen deutschen und russischen Freunden ( )
- S: Klar (lächelnd) Ich hab auch mehr russische als deutsche. Die sind eben anders. wie aus dem eigenen Land und so. lustiger. mit denen kann man auch Russisch reden und erzählen
- I: Mhm....Habt ihr auch leichter gemeinsame Interessen ( )
- S: Mhm (.....) nicht
- I: Mhm.....
- S: Iss immer verschieden.....
- I: Und was macht ihr dann so, wenn du dich mit deinen russischen Freunden triffst ( )
- S: Ach. draussen rumlaufen. sitzen. in Discos gehen....auch in russische
- I: Ahh die sogenannte Russen-Disco
- S: (lacht) Ja deswegen kann man da hin mit russischen Freunden
- I: Aha (lächelnd).....Das heißt, dein Leben spielt sich stark noch ab mit russischen Freunden, russisches Leben eigentlich ( )
- S: Mhm (bestätigend)..In Deutschland
- I: In Deutschland.
- S: Das gibt's aber oft
- I: Das gibt's aber oft. das glaub ich....Mhm
- S: Es gibt manche die leben hier schon vor langem..und können fast immer noch kein Deutsch Also es gibt genaue Gebiete, auch in K., da wohnen nur Russen und da wird Russisch geredet und die arbeiten alle auf einer Firma und da wird auch nur Russisch geredet. unten ist ein russischer Laden und da sind überhaupt keine Deutsche
- I: Tatsächlich
- S: Klar eh....Frag sie wie lang sind sie in Deutschland sagen die zehn Jahre und die reden kein Wort...ja wenn die da alle wohnen eh der Laden ist Russisch..alles...Brauch man auch kein Deutsch....man wohnt nur in Deutschland....das ist die Ordnung
- I: Aha
- S: Das Russische bleibt trotzdem
- I: Das Russische bleibt [7 Sekunden Pause]
- I: Wenn du jetzt entscheiden könntest oder wenn du 18 bist...wo du leben möchtest.....hast du `ne Ahnung ( )
- S: Ach..das ist mir so komisch eh....da gefällt's mir wegen Leuten aber so in Arbeit ist nicht gut
- I: Mhm..
- S: Und in Deutschland ist alles so ordentlich und so. aber alles viel nach Gesetzen....man muss so viel machen
- I: Mhm.....
- S: Hier in Deutschland ist ja jetzt auch schlecht mit der Arbeit denk ich...und wenns hier noch schlimmer wird. dann.glaub ich geh ich lieber nach Kasachstan zurück
- I: Mhm..
- S: Bei uns ist schon sehr schlimm in K. höchste Arbeitslosenquoten. in H. oder in ganz Deutschland ich weiß nicht
- I: Mhm.das is. wie ist das Gefühl für dich ( ) wenn du überlegst du machst jetzt eine Berufsausbildung und suchst dann in Deutschland ne Arbeit ( )
- S: Normal
- I: Mhm (bestätigend)...Du wirst eine finden
- S: Mhm..Ja
- I: Mhm [8 Sekunden Pause] Ähm Du bist ja auf der Berufsschule
- S: Fachoberschule

I: Fachoberschule. genau..und ähm dein Beruf geht in den technischen Bereich hinein  
S: Maschinenbau  
I: Maschinenbau. Mhm Aber das wird doch spannend werden, oder da freust du dich drauf ( )  
S: Ja. bis jetzt mach ich ein paar Praktikum bei VW..das gefällt mir irgendwie nich so  
I: Warum nicht ( )  
S: Da würd ich nich gerne arbeiten  
I: Mhm  
S: Weil alles..alles auf der Linie is...kann ich mir nicht vorstellen. ich will mal was anderes machen. nicht jeden Tag das Gleiche dann hat man überhaupt keine Lust zu arbeiten eh. immer das Gleiche machen  
I: Was würdest du denn am liebsten machen ( ). angenommen du könntest ganz frei wählen die Arbeit  
S: Ja ich. ich suche noch irgendwie  
I: Mhm  
S: Hab ich irgendwie noch nich richtig gefunden. also das nich mehr an diesen Maschinen arbeiten und jeden Tag das Gleiche machen.ich kann auch mit Leuten zusammensein.....mhm  
I: Mhm.....  
S: Da muss ich immer das Gleiche machen.....Ich habs noch gut . meine Freunde sind alle an der Linie die arbeiten da die ganze Zeit das Gleiche und ich mach ein Teil in einer Stunde. das is schon besser  
I: Mit der Linie meinst du das Fließband ( )  
S: Ja  
I: Ah ja  
S: Und bei mir auch so ähnlich wie ein Fließband aber da brauch ich eine Stunde für ein Teil und die machen 30 in einer Minute. die nehmen das Getriebe zu zehnt auseinander und ich ganz alleine. da hab ich ne Stunde Zeit  
Da macht man immer das Gleiche dann das dann das dann das. das hält man nicht aus Mann  
I: Das hält man nich aus  
S: Nee jeden Tag auch noch. ich würd da gar nich mehr hingehen  
I: Du lernst doch ein Getriebe viel besser kennen wenn du es auseinander- und wieder zusammenbaust ( )  
S: Ja. hab ich schon besser kennengelernt. aber hab schon keine Lust mehr aufzustehen. der Beruf muss ja einem Spaß machen  
I: Mhm  
S: Und nich jeden Morgen boah jetzt muss ich wieder dahin. so kann man doch nicht arbeiten die ganze Zeit  
I: Mhm. Mhm .Welche Arbeit innerhalb deines Berufes Maschinenbau würdest du denn am liebsten machen ( ) Wenn Du dir so vorstellst, ich, Andrej habe jetzt eine Arbeit, das ist jetzt mein Job. Wie, wie sollte das aussehen?  
S: Na so Industriemechaniker. Man passt so immer auf die Maschinen auf. Wenn eine kaputt geht, muss ann schnell hingehen und sie reparieren.  
I: Mhm  
S: Nicht an der Linie wieder  
I: Nee.. Nicht am Fließband, hat man denn, wird man dann mal zu dem Ort gerufen und mal in die Stadt?  
S: Nein, nich in die Stadt, nur in der Fabrik.  
I: Ah ja. Das is spannend für dich?  
S: Joah, das iss schon spannender. Dass man die Maschine aber sehr gut kennt. Und ich nen Mann mal gefragt der bei VW arbeitet, der hat schon 30 Jahre da gearbeitet und macht ihm immer noch Spaß. 30 Jahre will ich nich arbeiten. Fast am gleichen Platz. Er sagt, die Bezahlung ist sehr gut und Deutschland ist schlecht schon, so viele Arbeitslosen und alles kostet teuer aber die, die machen da nichts und kriegen so viel Geld. 2500 Euro und arbeiten in Schichten immer.  
I: Oh, das ist `n ordentlicher Verdienst, ne?  
S: Ja und die machen jeden Tag das Gleiche.

I: [9 Sekunden Pause] Mhm ....Was würdest du denn tun, wenn du jetzt deinen Beruf fertig hast? Wo würdest du dann leben?  
S: Och in K.  
I: Aham (bestätigend) in K., möchtest du in K. bleiben?  
S: Ja.  
I: Und ahm, auch in derselben Wohnung oder dem Haus mit deinen Eltern?  
S: (.....) weiß nich (sehr leise)  
I: Bitte?  
S: Ich weiß nich so  
I: Also du kannst dir auch vorstellen dann , von deinen Eltern wegzuziehen?  
S: Ja wenn ich älter bin  
I: Ja  
S: Ja (gehaucht)

- I: Ähm Andrej, wegen der Schule will ich dich nochmal fragen. Da ist dir wichtig, dass du Lesen und Schreiben in Russisch kannst, ne?
- S: Mhm, ja `n bisschen. Dass ich lesen kann. Ich kann ja schon eigentlich lesen, aber. Nur `n bisschen besser die Buchstaben, manchmal rate ich nur.
- I: Ja [7Sek. Pause]
- S: Schreiben ist eigentlich nicht so wichtig weil, das werde ich ja sowieso nie benutzen. Schreiben. Also fast nie (.....) Nicht so häufig wie Lesen.
- I: Mhm..Also Du meinst, das Schreiben ist nicht so wichtig?
- S: Nein nicht so wichtig wie das Lesen. Wenn man gut lesen kann, kann man sich die Buchstaben irgendwie zusammenschmeißen und irgendwas schreiben.
- I: Ja
- S: Dass man`s überhaupt `n bisschen erkennt.. Nicht perfekt, aber , dass es so geht.
- I: Liest du denn oder wozu brauchst du das..Russisch Lesen? Wo kommt das vor, dass Du Russisch lesen musst?
- S: Entweder in der Ukraina oder im Fernsehen. Wir haben auch einen russischen Kanal. da muss man auch lesen. Lernt man lesen.
- I: Ja.
- I: Ihr seit dann in den Ferien (S: Einmal im Jahr) in der Ukraine?
- S: Manchmal sogar zweimal.
- I: Also bei deinen Großeltern.
- S: Ja da wohnt auch noch mein Bruder, äh von meinem Vater der Bruder
- I: Also dein Onkel.
- S: Ja ..und der ist schon gleich dageblieben
- I: Mhm
- S: Als die nach Kasachstan gegangen sind, ist der dageblieben.
- I: Der ist nie nach Kasachstan gegangen?
- S: Mhm (...) oder vielleicht doch, ich da nicht so sicher. Aber zu Besuch war der auf jeden Fall da.
- I: Was macht dein Onkel inder Ukraine, beruflich?
- S: LKW-Fahrer
- I: Mhm.
- S: Oder ist der auch mitgekommen (´). ich bin mir da nicht mehr so sicher.
- I: Mhm
- S: Und von meinem Vater die Schwester wohnt auch da., past auf meine Oma auf.
- I: Sag mal Andrej, wie kam es denn, dass du hier in das Krankenhaus gekommen bist?
- S: Ja weil ich Probleme hab. (undeutlich)
- I: Bitte?
- S: Ja weil ich Probleme hab, sonst wäre ich ja nicht hier.
- I: Beschreib mal ein bisschen, welche Probleme sind das?
- S: Zwänge.
- I: Mhm
- S: Wussten Sie das nicht, oder?
- I: Ja, ich wusste es jetzt nicht von dir. Natürlich haben (S: Achso, stimmt, ja in der Schule) ja, aber du hast es mir noch nicht erzählt.
- I: Und ähm, wann sind die aufgetreten?
- S: Vor 2 Jahren ungefähr. Immer `n bisschen. und dann wurde es immer mehr.
- I: Mhm
- I: Und was wär dein größter Wunsch, hinsichtlich dieses Grundes hier ins Krankenhaus gekommen zu sein, hinsichtlich der Zwänge?
- S: Ja. dass es ein bisschen besser wird. Dass ich den Alltag so ungefähr schaffen kann.
- I: Das heißt es stört dich auch so im Alltag?
- S: Ja manchmal..nicht immer aber manchmal.
- I: Und hast (S: meist ist es so `ne Zeitvertreibung) Mhm
- S: Was wollten Sie sagen?
- I: Merkst du schon etwas, hat sich schon etwas getan?
- S: Ja, schon ein bisschen
- I: Beschreib mal.
- S: Ja (....) die halten mich auf immer.
- I: (Lachen)
- S: (....) ich es nicht mache.
- I: Und es nützt was ?
- S: Muss ich den Druck aushalten.....Schwer.
- I: Mhm [10 Sek. Pause]
- I: Wie ist es denn dazu gekommen, dass du hier ins Krankenhaus gekommen bist, wer hat das denn

entschieden?

S: Von meiner Mutter die Ärztin..und mein Arzt auch so. (.....) Klinik (.....) so.

I: Und wie war es dann für dich, als du hörtest, na ja, jetzt geh ich von der Familie weg für einige Wochen und geh ins Krankenhaus?

S: Ja, erst mal nicht so gut, weil wir hatten in verschiedenen Kliniken angerufen und die hatte bis jetzt nur zugesagt. Bei den anderen muss man warten bis ich 18 bin und das war schon schlecht. Da haben die mich hier aufgenommen.

I: Mhm

S: Es war so weit, deswegen war das blöd. Dass mich meine Eltern nicht besuchen in der Woche, das war ein bisschen ein Grund. (I:Mhm) weswegen ich nicht hierbleiben wollte. Dann habe ich gedacht..dann hab ich mir das erstmal angeguckt, eine Woche bevor ich hergekommen bin, oder zwei. Zwei Wochen bevor ich hergekommen bin. Und danach konnte ich mich entscheiden. Hier oder woanders oder..in die sechste Station oder in die fünfte Station..da ist länger, da ist kürzer. Da wollte ich lieber kürzer.

I: Du wolltest lieber kürzer.

S: Ja. Da ist die Inten äh..die, die Behandlung ist intensiver (.....) Die unternehmen da mehr (.....)

I: Ja.

S: (.....) also sechs, ne. [7 Sek. Pause] Das ist dann so blöd, dass ich nicht nach Hause darf, nur am Wochenende. Aber wenns was nützt, kann man es ja mal aushalten.

I: Mhm (bestätigend)...

I: Was ist dir denn das Liebste am Zuhausesein?

S: (.....) ja Eltern (...)

I: Mhm

S: Zuhause ist, wo man sich wohlfühlt.

I: Ja.

S: Ist ja doch hier was anderes. Nur fremde Leute und so.

I: Und wenn du jetzt Zeit hast und deine Eltern haben auch Zeit. Was macht ihr dann?

S: Irgenwas. Fahrradfahren. Zu Bekannten fahren.

I: Zusammen auch mit deinen Eltern?

S: Mhm (bestätigend)

I: Ihr fahrt dann auch gemeinsam Fahrrad.

S: Ja, jetzt bin ich schon `n bisschen zu groß. Aber manchmal komm ich auch mit zu den Bekannten

I: Aber ihr macht schöne Sachen zusammen, und freut euch dann.

S: Na klar.

I: Ja.....Sag noch mal was zu deinem Bruder. Was macht der, wie geht's dem?

S: Ja so normal, so

I: Erzähl mal ein bisschen.

S: Was soll ich denn....Was soll ich Ihnen denn erzählen?

I: Was fällt dir zu deinem Bruder ein?

S: Der is lustig und so. Wir schlagen uns `n paar mal ein bisschen. Aber iss ja normal

I: Mhm (5 Sek Pause) Und der geht da zur Schule?

S: Ja auch in K.

I: Welche Schule?

S: Fasanenhofschule

I: Mhm.....Und was hat er für Interessen?

S: Och, der spielt.Der spielt, wie heißt `n das? Keyboard

I: Ah ja. Was glaubst du wie dein Bruder sich in Deutschland fühlt?

S: Ja, der kennt nicht so viel anderes. Na, wenn wir nach Ukraina fahren, fühlt der sich da auch sehr wohl.

I: Der spricht eh auch beide Sprachen?

S: Mhm.....

I: Welche Sprache spricht ihr denn zuhause eigentlich?

S: Mhm..mit meinem Vater Russisch und mit meiner Mutter Deutsch. Aber manchmal auch mit meiner Mutter Russisch. Also eigentlich fast, reden beide Russisch. Und die antworten Deutsch oder Russisch. Aber mein Vater nur Russisch.

I: Mhm.....Ja....

S: Finde ich auch gut..verlernt man die Sprache nicht.

I: Nee (lachend)

S: Darf man nicht vergessen, wer man ist

I: Nein ( ` )..Man darf es nicht vergessen, wer man ist?

S: Ja.

I: Mhm

S: Wenn wir das zum Beispiel nicht könnten, dann wären unsere Kinder eigentlich schon Deutsche..und dann hätte man uns schon vergessen eh, dass wir aus Kasachstan kommen.

Und wir machen das noch weiter (.....)  
 I: Was würdest du sagen wer du bist?  
 S: Ja dass ich aus Kasachstan komme.  
 I: Ja...Mhm [5 Sek. Pause]  
 I: Hörst du manchmal Musik von dort auch?  
 S: Ja aus Russland zum Beispiel auch  
 I: Ja  
 S: Und Ukraina auch so  
 I: Mhm...  
 S: Oft  
 I: Mhm...  
 I: [10 Sek. Pause] Tja, ich glaube, an dem Punkt können wir aufhören  
 S: Ich glaub 45 Minuten sind auch schon um oder?  
 I: Ja (Ende)

### 8.1.2 Transkript Interview 2 (Lehrer - Mutter des Schülers) und Genogramm

I: Interviewer  
 M: Mutter Andrejs

I: Haben Sie denn schon gepackt?  
 M: Nein. [lacht] Wir haben gedacht, er bleibt noch eine Woche (.....) aber Frau P., also ich hätte es auch nicht jetzt so gefunden, dass..dass er noch bleibt. Er hat nen Schubs gemacht, aber diese Woche ist er irgendwie so stehen geblieben.  
 I: Mhm.  
 M: Dass er vielleicht gedacht hat, na ja, das reicht mir jetzt  
 I: Oder das schiebe ich vielleicht auf die nächste Woche, wo ich  
 M: Genau, ja, mhm.  
 I: Gut. Das kam für mich dann auch ein bisschen überraschend heute. Ich habe Frau P. dann kurz angerufen, weil ich es ja auch nicht wusste, dann hat sie mir eben gesagt, nee nee, das endet diese Woche.  
 M: Mhm mhm  
 I: Sie wusste nicht, ob Sie ihn dann heute mit nach Hause nehmen oder morgen erst. Fahren Sie denn heute noch?  
 M: Wissen wir immer noch nicht. Mein Mann, der hat, also es ist ja das W. heute so schlecht. Er arbeitet ja auf der Autobahn. Und dann muss er um halb fünf, wenn das Wetter schön wird, dann kann er auch nach Hause. Wenn nicht und schlecht wird, dann muss er sogar bis halb acht. Ich hab gesagt, wir können ja mit dem Zug fahren, aber das mag er auch nicht so gerne.  
 I: Nee, das ist ja dann auch für ihn unbequemer, oder?  
 M: Mhm. finde ich jetzt nicht. Gut, muss man nach Ha., erstmal He., dann nach Ha. Ich weiß es nicht, wie es so, aber muss man jetzt erst noch warten wie es aussieht und wie man dahin kommt und das wär auch kein Problem, jetzt mit dem Zug zu fahren. Aber mit dem Auto ist es sehr bequem, wenn man abgeholt wird und  
 I: Vor allen Dingen, man kann losfahren, wann man will, man fährt die direkte Strecke und packt die Sachen ein, wie man`s will und dann. braucht auf keine Zeitpläne Rücksicht zu nehmen  
 M: Genau, mhm  
 I: Ja, also, mich würde interessieren, Frau Kusmischina, ob Sie vielleicht ein bisschen beschreiben könnten, was sich durch den Aufenthalt hier für Ihren Sohn, also für Andrej verändert hat, was Sie da glauben.  
 M: [lacht] Was ich glaube? Ich glaube, hat sich ganz vieles getan.  
 I: Ja?  
 M: Ja. Er ist, er kann. Er sieht die Welt ein bisschen anders, so offener und auch entspannt geworden. Er war ja so ganz verkrampft, wie er gekommen ist und hat, hat sich Angst gehabt an die Seite zu gucken, Kopf immer nach unten. Ich wie? nicht, ob Sie das gemerkt haben...Dass er diesen Blick immer nach unten auf den Boden gehabt hat.  
 I: Das ist mir aufgefallen. Das war sehr stark.  
 M: Mhm mhm, und das hat sich sehr gut getan, das er auch mal nach oben guckt und ma weit was sieht, was wirklich um ihn...herum..los ist.  
 I: Ja, also, wie ist es dann im Kontakt zu anderen Menschen? Hat sich da..das auch verändert?  
 M: Ja, jetzt in seinem Alter nicht..diese oder wann ich es auch mitkriege, erzählt er auch ein bisschen, dass hier diese Schüler wo jetzt bei Ihnen sind, dass er sich, ich weiß nicht im Unterricht sich unterhält,



oder? Jetzt draußen oder zum Schluss, da erzählt er manchmal so was. dass er mal mit den Mädchen sich unterhalten hat und was sie so für ne Krankheit haben.

Keine Ahnung, wann das passiert ist, wann er mit denen gesprochen hat.

I: Also, er hat mehrfach Kontakt aufgenommen mit den Mädchen. Das waren solche Situationen, wie - er fragte mich nach einer Schülerin, die bei meinem Kollegen im Englischunterricht ist. Er wollte den Namen wissen. Ich glaube, er findet sie hübsch.

M: [lacht]

I: Und er hat die Vermutung, dass es ein russisches Mädchen ist.

M: Ja genau.

I: Und heute war eine ähnliche Situation. Da spielte er auf ein Mädchen an und ging auch in Kontakt mit den anderen Mädchen und dann entwickelte sich ein Gespräch über, was er mag, also was ihm da gefällt. Und dann kam deutlich heraus, wenn er eine Freundin hat, muss das eine russische Freundin sein, ein russisches Mädchen.

M: [lacht] Ja.. Ja, das sagt er immer. Mhm [lacht]

I: Also, da erlebt er Qualitäten.

M: Ja, da ist er sehr genau, glaube ich, da guckt er sehr genau hin. Das, ich weiß es nicht.

I: Er scheint es auch abschätzen zu können. Er sieht ein Gesicht und kann sagen..die kommt aus Osteuropa oder aus Russland oder so.

M: Ja ja, mhm [7 Sekunden Pause]

I: Sehen Sie sonst noch Sachen, die sich verändert haben?

M: Ja, dass er auch seine Meinung sagen kann, glaube ich. Dass er auch mal laut wird, dass er auch mal was sagen kann. Das hatten wir auch übers Wochenende so. Dass er mal sagen kann, jetzt lass mich in Ruhe, ich mach jetzt erst mal das und dieses; also auch auf seinen Bruder so..und nicht immer..ja, also, ich weiß es nicht, vielleicht nachher. So, dass er da auch sich ein bisschen durchsetzen kann. Da hat sich auch ein bisschen verbessert. Nicht so, wie wir das wünschen, dass er jetzt ganz selbstständig ist geworden, aber, er bemüht sich. Wir haben ja auch sehr viel geübt mit Zeiten einhalten und da. das klappt noch nicht so gut.

I: Mit Zeiten meine Sie im Alltag? Bestimmte Rhythmen oder Regeln?

M: Ja, ja.

I: Das war da vorhin bei ihm chaotisch?

M: Weil er da auch keine Uhr trägt, weil da Ängste hat, er kommt zu spät oder er verpasst was dann sind alle Uhren weggekommen oder das Handy auch und die Uhr wurde zurückgestellt.

I: Das heißt, wenn er eine Uhr hätte, würde er ständig die Zeit kontrollieren.

M: Genau, ja.

I: Das heißt, Sie haben die Uhr weggenommen.

M: Nee, nee, er selber.

I: Er selber. Aber, das war ein Gedanke von Ihm?

M: Genau.

I: Also ein Stück Selbstkontrolle?

M: Mhm [bestätigend]

I: Ah ja.

I: Das würden Sie sagen ist das Wichtigste, was sich verändert hat, wie Sie es bisher gesagt haben?

M: Ja, so, dass er auch ein Stück weit selbstständig wird, nicht nur von uns abhängig. Weil, früher hat er oft gesagt „Du musst mir jetzt helfen, ich komme nicht weiter“. Und wenn wir das gemacht haben, hat er sich richtig auf uns verlassen, er hat nicht mehr gefragt: „Du musst mir jetzt helfen“, aber es war selbstverständlich. „Du bist meine Mama, Du musst mir das machen.“ So..Und morgens Brot machen. Und wenn ich das nicht schaffe, ihm das zu machen, dann geht er ohne Brot in die Schule. „Ja Du bist doch schuld, dass ich ohne Brot bin gegangen.“ So.

I: Was würde das denn für Sie bedeuten, wenn das jetzt so geworden ist. Was bedeutet das für Sie im Alltag dann, diese Veränderung?

M: Ja, das ist eine Entlastung [lächelnd]. Ja, muss ich sagen. [5 Sekunden Pause]

I: Mhm, können Sie dazu vielleicht noch sagen, ob Sie trotz allem auch eigene Befürchtungen haben, wenn Sie jetzt nach Hause gehen? Also, gibt es einen Rest?

M: Ja. Wir müssen gut zusammenarbeiten erstmal, dass wir weiterkommen. Ich glaube, wenn das nicht klappt, dann sackt er wieder.. nach hinten.

I: Ja. Zusammenarbeit, das bedeutet: er muss eine Teil machen und Sie machen (M: Ja ja mhm) natürlich auch Ihren Teil

M: Mhm

I: Was gibt es sonst familiär (M: Ja, klar)

M: Ja, dadurch hatten wir auch mit meinem Mann so. ganz schlechtes Verhältnis, weil ich so mehr zu Andrej stehe und mein Mann sagt, „der ist alt genug, der muss für sich selber sorgen“. So, diese Sachen. (I: Ja, mhm) Und da kommt.. vieles raus.

I: So dass. Mhm, da ist einfach noch eine Aufgabe?

M: Genau.

I: Bei den Befürchtungen, wenn wir da schon sind, wüssten Sie bei irgendwelchen auftretenden Schwierigkeiten, an wen und mit welcher Frage Sie sich wenden können? Also gibt es etwas, wo Sie sich Hilfe holen können?

M: Jetzt gleich, wenn wir nach Hause fahren, haben wir schon einen Therapeuten, einen Arzt, der wo wir jetzt auch gesagt haben, dass wir nach Hause kommen und Termine sind auch schon da, dass ich hoffe, dass er da auch dann jetzt hingehet und die Zeit auch einhält. Das hat er auch die letzte Zeit gar nicht mehr gemacht. Er wollte nicht mehr, hatte keine Lust, auch keine Hoffnung nicht mehr.

I: Ist das möglicherweise verändert?

M: Genau. aber. und ich habe die Befürchtung, dass ihm das hier so gut gefallen hat. und jetzt wieder nach Hause, das ist so, der Verlust dann wieder da ist. aach... „es ging mir da so gut.“ Und, dass er sich da nicht so reinfügen kann.

I: Fragen Sie doch Frau Paas nochmal, wie man die Kraft und den Schwung, der jetzt da ist, noch nutzen kann.

M: Mhm.

I: Und dann gibt es immer noch die Möglichkeit, Kontakt zu uns aufzunehmen, für ambulante Gespräche.

M: Ja, ja, hat sie auch..so ein Gespräch hatten wir heute morgen, so ein kurzes auch.

I: Gut

M: Hat sie auch gesagt, „er kann jederzeit kommen“, aber jetzt, wann er sich auch, wie sagt man. äußert und ganz genau sagt, was er will und was er mechtet (sic!) und nicht, dass wir das jetzt wieder machen, dass das von uns kommt, aber von ihm selber jetzt. Dass er weiß, was er jetzt noch schafft und will, was er jetzt schon kann, was er hier geschafft hat und was er noch mechtet (sic!) jetzt. [10 Sekunden Pause]

I: Können Sie Ihre eigenen positiven Erwartungen nochmal beschreiben? Also positiv in Bezug auf Ihren Sohn und wie es dann weitergeht. Wie würde das aussehen, wenn sich das positiv fortsetzt?

M: Ja [lächelt] das wäre ja schön, ja. Im Alltag, dass er, wie sagt man, wir so entlastet wären, jetzt, ich muss nicht dauernd denken, der Andrej kommt jetzt von der Schule: „Schafft er das oder nicht?“ Dass ich sehe, ich hab ein achtzehnjähriges Kind zuhause und dass ma manchmal auch fragt, kann ich dir was helfen oder nicht ich hinter ihm stehe. Musst das noch machen oder dieses. Das, das wär unser größter Wunsch, dass wir ein offenes Kind haben, das auch im Alltag guckt und sein Ziel hat im Leben, was er jetzt gerne..machen möchte, was er jetzt. (...) mit 16 gesagt, er möchte gern studieren und das und jenes..das ist ja weg.

I: Mhm. Das ist weg?

M: Es ist nicht weg, er hats vielleicht im Hintergedanken, aber jetzt zu dieser Zeit sieht er das nicht, kann er gar nicht so weit gucken.

I: Er kann nicht so weit gucken. Mhm, meinen Sie, er kann das Ziel nicht als realistisch fassen im Augenblick oder ist der Wunsch als solcher weg? Das wäre ja ein Unterschied.

M: Nee, der Wunsch ist jetzt nicht weg. glaube ich. Aber der ist so in sich, dass er gar nicht so raus kommt. Dass er das jetzt ein bisschen weit weggeschiebt (sic!) hat... Ich weiß nicht, vertshen Sie, was ich meine? [lächelt]

I: Ich verstehe das sehr gut, ja. Sie meinen, er ist sehr stark mit sich selbst beschäftigt gewesen und mit diesen Problemen (M: Ja genau), so dass das er mal ferne Zukunft ist (M: Genau ja) und er beschäftigt sich mit dem ganz konkreten Lösen dieser Probleme.

M: Genau ja, mhm [bestätigend]

I: Nun das muss ja nichts Schlechtes sein, sondern das kann bedeuten, dass er sich jetzt eingelassen hat auf die Probleme, die er hat (M: Mhm) und da Sie ja eine Veränderung festgestellt haben, kann das ja sein, wenn sich die mal stabilisiert hat, dass er dann auch das Zukunftsziel wieder fester in den Blick nehmen kann.

M: Ja zur Zeit hab ich..gut jetzt ich bin hier und da sehe ich auch ein Stückchen weiter und wenn wir ihm helfen und unterstützen ..ja. er mechte /sic!) auch..und da sehe ich auch ein Stückchen weiter. Aber manchmal bin ich ganz so in mir, denke ich..ach, ich weiß es nicht mehr, schaffe ich das noch mal so? Mich stark zu engagieren und ihm helfen oder sackt er ganz ab und ..ich sag, ich will auch nicht mehr. [8 Sekunden Pause]

I: Mhm..Da bleibt noch eine Unsicherheit?

M: Genau.

I: Dann liegt da auch eine Aufgabe drin, also jetzt in der nahen Zukunft. Es ist wichtig, was passiert jetzt in der nahen Zukunft (M: Genau), ganz schnell nach dem Aufenthalt. Das, was gelernt wurde nutzen (M: Ja, mhm), umsetzen und konkret Hilfe aufsuchen wenn es irgendwie schlechter wird.

M: Genau. [7 Sekunden Pause]

I: Was glauben Sie, wie Ihr Sohn sich selbst jetzt fühlt?

M: Er ist auch noch ein bisschen unsicher. Er fühlt sich hier stabil muss ich sagen. Aber er hat auch ein bisschen Angst, jetzt wenn er nach Hause kommt. Ob er da das so schafft wie hier jetzt so.

I: Was wird wohl überwiegen, diese Angst, die Befürchtung, die Unsicherheit oder das positive Gefühl. Wie würden Sie das einschätzen?

M: Die Angst, glaube ich. Mhm [bestätigend]

I: Mhm. [9 Sekunden Pause]

M: Dass er doch zuhause nicht so eine Unterstützung bekommt wie hier. Dass wir vielleicht doch (.....) schwach sind oder nicht so die Regeln auch einhalten. Er ist ja auch so. Er denkt, heute geht's ihm gut, das ist schon mal schön. Aber wir sehen, wie es morgen wird.

I: Gut, ich glaube, da ist es dann wichtig, gleich von Anfang an mit den Regeln (M: Ja, ja.) absolut ernst zu machen (M: Ja, dranbleiben) und zwar so ernst, dass bis zum Aufschreiben, dass alle auf einem Stand sind. Ihr Mann, dass Ihr Mann es sieht und Andrej natürlich auch merkt, dass man konsequent dran bleibt. Das ist eine ganz wichtige Grundlage.

M: Mhm und ich glaube der merkt das auch, wenn wir keine Zeit haben oder sagen, „heute musst Du allein fertig werden“ und dann nutzt er das auch aus. Das jetzt nicht zu machen oder „ach ich warte bis die Mama kommt“. Zum Beispiel mit dem Mittagessen oder mit den Hausaufgaben, da sitzt er abends bis sechs Uhr, donnerstags, wenn ich Dienstbesprechung habe. Das ist dann..und hungert dann.

I: Da wär ja die Frage, ob, ich meine, er wird nicht alles gleichzeitig bewältigen können, Hausaufgaben und für sich sorgen, dass er was im Bauch hat. Aber dass man mit einer Sache anfängt. Das man sagt „Es wird nicht mehr vorkommen, dass Du auf mich wartest mit den Hausaufgaben. Das kommt nicht mehr vor, damit fangen wir mal an. Das hast Du fertig.“ Oder umgekehrt: „Du hast gegessen“. (M: Mhm) Mal eine Sache konsequent durchführen. Nicht alles vielleicht gleichzeitig. Es muss ja für ihn auch zu schaffen sein.

M: Mhm

I: Mit welchem inneren Bild geht Andrej in seine Schule zurück?

M: [lächelt] Eine schöne Frage. Mhm. [7 Sekunden Pause]

M: Auf der einen Seite ist er sehr stolz auch, was er hier geschafft hat, dass er kommt und kann zeigen..ich bin anders wie ich vorher war und andererseits hat er Angst dahin zu gehen, hat er auch jetzt gesagt. Wenn sie jetzt fragen „Wo warst Du denn und wieso und warum?“ Was er da antworten soll, was er da sagen kann. Dieses bewegt ihn so ein bisschen.

I: Mhm. Da komme ich gleich nochmal drauf zurück und falls ich es vergessen sollte, erinnern Sie mich daran. Das ist eine ganz wichtige Frage.

M: Mhm

I: Nochmal zu dem inneren Bild. Das kann ja eine Landschaft sein, das kann ja unterschiedliche Facetten haben. Eine haben Sie jetzt genannt. Also er ist stolz auf sich. Geht also zurück, hat etwas geschafft. Was glauben Sie wie er das sieht mit dem Ziel, das Schuljahr jetzt zu bewältigen?

M: [15 Sekunden Pause] Ich glaube schon, dass er das schafft. Da hat er jetzt auch nicht so ein Problem, dass er gesagt hat, dass er nicht zur Schule geht und nicht mehr dahin gehen will oder wie gesagt ist er schon stolz, was er hier geschafft hat, wo er in Mathe immer nicht nachgekommen ist, wo er gesagt hat „och, das schaffe ich jetzt“. In Mathematik, da war er in der Schule jetzt ein bisschen so, wie sagt man, „hinten geblieben“, wo er jetzt sagt „ach, es ist gar nicht so schwer“ und dass er dahin kommt und beweist das auch, dass er, ja der Andrej mal so zurückgezogen war und dass sich jetzt mal was bewegt hat. Ich weiß es jetzt nicht mehr, bin jetzt so ganz durcheinander.

I: Ja, aber das ist ja ganz wichtig, was Sie gesagt haben. Das ist schon eine deutliche Einschätzung (M: Mhm)...Ja mhm. es gab ja diese Frage, die Sie gerade gesagt haben, die passt hier eigentlich rein. Ich hab hier noch aufgeschrieben: „Was müsste sich alles jetzt noch alles verändern, damit er in der Schule zufriedenstellend mitkommt?“ Es gab da diesen einen Punkt, auf den ich zurückkommen wollte. Ähm, ähm Er muss ja reinkommen erstmal (M: Mhm), er war weg, das haben ja die anderen erlebt, das ist ja Ihre Frage (M: Genau. Mhm). Wie wird jetzt sozusagen erklärt „Ich bin jetzt wieder da, (M: Genau, mhm) und ich war weg“. Haben Sie da eine Idee oder möchten Sie da eine Hilfestellung?

M: Ich habe ihm erst einmal gesagt „Ja da musst Du gar nicht viel erklären. Du musst einfach sagen, ich bin jetzt da und das ist schön“. Ja er freut sich wieder, dass er in der Klasse dabei kann sein und ist schon munter und musst Du keine Erklärung geben und das auf den Tisch legen oder so. Das ist deine Persönlichkeit und musst du nicht jedem da erzählen.

I: Also er soll ganz für sich selbst da stehen (M: Genau), ganz so authentisch das sagen. Wusste die Klasse, das er hier zu einer Therapie ist?

M: Ja, zu einer Kur, haben wir jetzt gesagt, war ja auch mehr so. [5 Sekunden Pause]

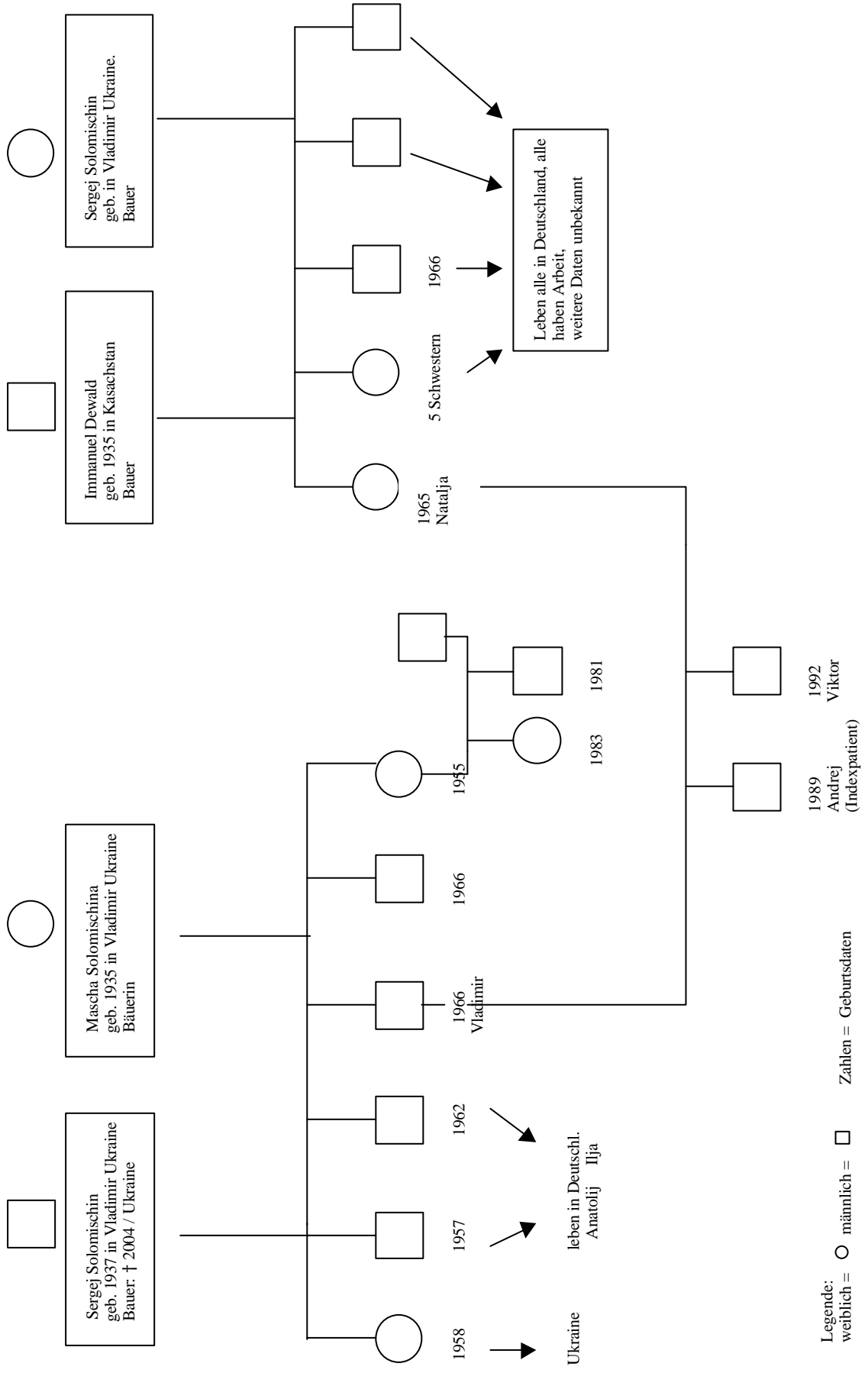
I: Sie können gern äußern, ob ich noch was unternehmen soll.

M: Ja, Sie können gerne die Frage ansprechen, was er da dazu sagt, vielleicht haben Sie eine bessere Idee, wie ich ihn da ein bisschen unterstützen kann.

I: Mhm, ja also ich kann Ihnen anbieten, nochmal mit dem Herrn A. zu sprechen und sagen, es kommt für den Andrej darauf an, dass er mit einer gewissen Sicherheit wieder hineinfindet in den Schulalltag (M: Mhm). Ähm, ich möchte es Ihnen aber überlassen, ob ich von Kur oder von Therapie spreche. Also ich bin bereit (M: Also, er kann das jetzt selber). Gut.

wollte er erstmal nicht sagen, ob wir ne Kur machen oder eine Therapie jetzt, da hat er es einfach so gelassen. I: [12 Sekunden Pause] Gut, ja.... Dann sind wir im Grunde mit dem Gespräch am Ende.

Abb. 9: **Genogramm zur Fallstudie I**



## 8.2 Fallstudie II

### 8.2.1 Transkript des Lehrer-Schüler-Interviews

I = Interviewer

S = Schülerin

I: So, wie geht's dir?

S: Ja, es geht. Also im Unterricht hatte ich, hatte ich starke Kopfschmerzen. Und konnt mich dann auch nicht mehr konzentrieren und.. dann war ich nach der Stunde erstmal unten, weil danach hab ich ja Mathe. hab dann gefragt, ob ich zu Mathe gehen soll und dann haben die gesagt „ja versuchs“ Und dann war ich auch noch in Mathe.

I: Ah ja. Gut, da hast du also den Schultag so einigermaßen überstanden.

S: Ja.

I: Jetzt hat sich der Kopf so'n bisschen aufgeklärt ( )

S: Es geht, aber ich hab immer noch Kopfschmerzen.

I: Mhm..Kommt es öfter vor, dass du Kopfschmerzen hast?

S: Ja es war auch meistens in der Schule so, also wenn ich irgendwie überfordert bin oder so. Dann meistens

I: Hast du heute auch das Gefühl gehabt, dass du überfordert bist?

S: Ja, als wir aufschreiben sollten so, ob wir Nazis so erkennen würden. Also ich hab eigentlich noch nie jemanden gesehen so, also ich achte da nicht drauf.

I: Mhm.

S: Und deswegen, so.

I: Das war so eine Situation, wo du dich überfordert fühltest.

S: Ja.

I: Kannst du mal beschreiben. Was läuf denn dann so ab, wenn du dich überfordert fühlst?

S: Ja, dann weiß ich halt nicht, was ich machen soll-. dann treten halt die Kopfschmerzen auf. Hier so, an den Seiten, so.

I: Mhm...Und das hast du zigmal in der Schule erlebt ( )

S: Ja...Da war. also da wußt ich ja nicht, was die grad machen. und deswegen war ich dann auch.. also öfter auch zuhause. weil halt auch wegen der Kopfschmerzen, weil ich die morgens schon hatte. beim Aufstehen. und deswegen war ich dann auch nicht in der Schule.

I: Mhm. Ja, kommen wir vielleicht gleich noch mal drauf, ne ( )

S: Mhm.

I: Überleg doch einmal ganz weit zurück, wenn du an deine Kindheit denkst. Was. was kommen dir da für Bilder? An was denkst du da?

S: Mhm.. an den Sommerurlaub. Wir waren..also..jedes Jahr.. 6 Jahre lang im Sommer und im Herbst in Holland, mit dem Wohnwagen und da.hatte ich auch über 40 Freund da, die ich auch regelmäßig gesehen hab und jetzt seitdem meine Eltern getrennt sind..hat mein Vater nicht mehr genug Geld dafür auf den Campingplatz zu fahren ..und deswegen seh ich auch nicht mehr jetzt..also

I: Also, diese Freunde sind weg ( ), quasi

S: Ja.

I: Das war ein gutes Gefühl, diese Zeit ( )

S: Ja. Ich hab mich immer auf die Ferien gefreut oder auf das Wochenende, weil wir sind auch am Wochenende dann da runter gefahren..und dann hab ich mich immer auch drauf gefreut.

I: Ähm..und dann mhm gibts sicher noch andere Bilder, Szenen, die du vor dir siehst, wenn du an deine Kindheit denkst ( )

S: (2 Sek. Pause) Eigentlich nicht.

I: Also das ist was ganz Strahlendes, diese.diese Ferien, die ihr da zusammen gemacht habt.

S: Ja

I:..Und dann haben sich deine Eltern irgendwann getrennt.

S: Das ist noch nicht lange her..das ist erst seit..Oktober.

I: Ach im Oktober erst.

S: Ja.

I: Beschreib mal so die Zeit..bis zu dieser Trennung.

S: Ja, ich dachte also immer, dass alles so okay wär bei denen. Und dann halt am 9. 9. - also September.. fings dann halt an, dass die sich gestritten haben..und ja..und dann ging das halt nur noch bergab ..und

dann. im Oktober an dem Geburtstag von meinem Bruder..wurde dann bekanntgegeben, dass die sich scheiden lassen..und 3 Tage vor meinem Geburtstag..da ist mein Vater dann ausgezogen für paar Tage also für. bis wir dann halt ausgezogen sind solange ist er dann ausgezogen. hat mir 30 Euro hingeschmissen und hat gesagt ja, das ist für deinen Geburtstag und ist gegangen.

I: Mhm..also bis dahin, dass dieser ähm. dieses Datum kam, wo du erkannt hast ähm. irgendwas stimmt da nicht und es geht doch nicht so gut.hast du geglaubt, ja mit meinen Eltern läuft's eigentlich gut.

S: mhm (bestätigend)..Nur dass meine Mutter eigentlich immer Ärger gekriegt hat, wenn sie was erlaubt hat, was mein Vater verboten hat. Aber der hat eigentlich fast alles verboten. Also..von daher..dachte ich, dass es auch nicht so schlimm ist.

I: Mhm..Also.dein Vater war oft streng ( )

S: Ja.

I: Kannst du mal ein Beispiel nehmen?

S: ..Ähm..Ich kenn jetzt nur Beispiele aus Holland.Also dann waren wir zu mehreren unterwegs, also mindestens zehn und auch welche, die genauso alt waren wie ich und die durften halt alle bis halb elf draußen bleiben.. und ich musste halt schon um neun Uhr rein und.und dann hab ich halt gefragt und dann durfte ich nicht und..keine Ahnung und meine Mutter hat immer ja gesagt weil die bringen mich auch zum Zelt, die älteren dann und wärs auch kein Thema gewesen aber er hat halt immer nein gesagt.

I: Mhm..ja manchmal gibts das ja im Leben, da muss man sich irgendwie in der Mitte treffen. Der eine hat eher die Tendenz sehr locker zu sein und nicht äh viele Verbote auszusprechen und der andere mhm ist dann eher streng und zieht immer so die Grenzen, ne ( ). Ist das bei deinen Eltern generell ein bisschen so, dein Vater der strenge und deine Mutter diejenige, die viel erlaubt hat?

S: Ja

I: Mhm Nenn mal ein Beispiel, beschreib doch mal, wie sind deine Mutter und dein Vater noch so im Vergleich dazu?

S: Ja. irgendwie bei Freunden schlafen oder so..mein Vater hat eigentlich nur was erlaubt, wenn er Adresse Telefonnummer und halt..ja. das wars also wenn er sowas hat und meine Mutter einfach ..ja wie heißt`n die oder der und..ja. dann is okay.

I: Mhm..das reicht ihr dann schon ( )

S: Ja.

I: Mhm.. Aber mit deiner Mutter. verstehst du dich jetzt, wo ihr zusammenlebt..verstehst du dich ( )

S: Ja

I: Würdest du als gut beschreiben?

S: Ja. sehr gut.

I: Ja, aber es hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, das du ne Menge darfst, oder?

S: Also das eigentlich nicht, also ich nutz die nicht deswegen aus oder so. aber mit bei mit meiner Mutter hab ich mich schon immer besser gefühlt als bei meinem Vater. ich hätt ja auch bei ihm wohnen können. nur das wollt ich auch nicht

I: Mhm...Martina, beschreib doch einmal wie es dazu gekommen ist, dass du hier in das Krankenhaus gegangen bist. und jetzt in dieser Klinikschule auch bist.

S: Ah eigentlich zwangsweise.weil. meine Eltern das wollten...dass ich ne Therapie mache.und ...ich zwar immer noch nicht weiß was es bringen soll. aber. ich mach's einfach.

I: Ja, wie siehst du das denn, welchen Grund haben deine Eltern wohl dafür gehabt oder welchen Grund haben sie auch gesagt, damit du diesen Schritt machst?

S: Ja eigentlich gar keinen. die haben gesagt, ja du must dahinda wird dir geholfen und fertig. Haben dann auch Termine hinter meinem Rücken gemacht. und dann hieß es morgens ja anziehen, wir müssen dahin und...

I: Glaubst du,dass es grundlos war?

S: Nein, aber ich finds doch schon ein bisschen ungerecht also

I: Beschreib mal, was ist ungerecht?

S: Ja ich sollte schon selber wissen was mit mir passiert und nicht einfach sagen ja zieh dich an wir müssen dahin...

I: Es gibt manchmal Situationen im Leben ähm da ist man nicht in der Lage sich selbst zu entscheiden. ähm das kann jeden Menschen treffen. ich hab so was auch schon erlebt Es könnte ja sein, dass deine Eltern denken, das ist so eine Situation , da müssen wir jetzt für Martina entscheiden. Kannst du damit was anfangen, wenn ich das so sage?

S: Nö (8 Sek Pause)

I: War alles in Ordnung in der Vergangenheit ( )

S: Ja nee aber. ich. brauch dieses Krankenhaus hier nich. (6 Sek Pause) *ganz leise:*

Ja iss so (10 Sek Pause)

I: Was glaubst du was deine Eltern für Grund anführen würden, kannst du dich in die versetzen ?

S: Nein

I: Überhaupt nicht.

S: Ja

I: Ich glaube, dass die sich Sorgen machen. und ich denke, das hat auch was mit der Schule zu tun (8 Sek Pause)

S: Ja kann sein...

I: Martina, du warst ja in der letzten in den letzten 2 Jahren nicht regelmäßig in der Schule, ne (')

S: Anderthalb.

I: Anderthalb, kannst du das mal ein bisschen schildern wie es dazu gekommen ist. dass du. ganz unregelmäßig . zuletzt gar nicht mehr in der Schule warst (')

S: Ich hatte Kopfschmerzen. und war dann. täglich beim Arzt. und dann irgendwann. hab ich dann halt gelacht und dann hat er gemerkt, dass meine linke Gesichtshälfte gelähmt war. dann halt sofort ne Einweisung ins Krankenhaus und dann hat sich da herausgestellt, dass ich ne Hirnhautentzündung hatte. war dann da auch wieder 2 Wochen. und dann eine Woche zuhause noch zum. gesund. werden und danach waren sofort Sommerferien. ja und dann hatte ich keine große Lust mehr morgens aufzustehen weil. ich halt so lange Zeit da war, dass ich zuhause war. bin dann trotzdem gegangen. und. ja. dann irgendwann fingen die Kopfschmerzen wieder an. und dann war danach auch wieder 2 Wochen im Krankenhaus. und. die haben halt nichts festgestellt. und. ja. und dann irgendwann hatte ich halt Angst irgendwie in die Schule zu gehen.

I: Mhm

S: Weil dann die ganzen Fragen halt kommen wo warst du. und. so

I: Mhm...Diese Hirnhautentzündung ähm. hatte die auch so angefangen, dass du öfter Kopfschmerzen bekommen hast (')

S: Ja

I: Wann sind diese Kopfschmerzen aufgetreten zu dieser Zeit?

S: Ja eigentlich morgens, wenn ich aufgestanden bin bis abends wenn ich eingeschlafen bin

I: Ah ja...mhm. Und der Arzt hat dann solche Untersuchungen gemacht, dass ähm hinterher feststand, das ist ne Hirnhautentzündung ?

S: Nein er hat gar nichts gemacht er hat nur gesagt. ja wenn, dann soll ich Tabletten nehmen. und dann. gehen die weg.

I: Ja ich mein jetzt die Hirnhautentzündung, die wurde festgestellt, ne (')

S: Ja im Krankenhaus, aber nicht von meinem Arzt

I: Ach so. ja. Mhm (5 Sek Pause) Und hinterher als du dann ähm durch die Untersuchung , durch die Krankenhausaufenthalte. längere Zeit nicht in der Schule warst. dann gabs sicherlich morgens die Diskussion Martina geh zur Schule. oder (')

S: Danach warn erstmal Sommerferien.

I: Ja. aber dann fing ja die Schule wieder an nach den Sommerferien.

S: Ja

I: Beschreib mal, wie war das dann wenn du morgens aufstehen solltest eigentlich zur Schule zu gehen.

S: Ja hab ich gemacht...Ja. wenn die Kopfschmerzen halt wieder da waren da bin ich nach Hause gegangen.

I: Mhm

S: Da haben die Lehrer immer auch nichts gesagt. halt. und dann hatte ich halt auch morgens. und dann. war ich ja nochmal beim Arzt und dann wieder im Krankenhaus. und dann halt ohne Befund und dann. halt war ich wieder in der Schule. und dann wieder Kopfschmerzen. und dann. irgendwann war ich ne Woche nicht da. wurde ich krank geschrieben. zum Entspannen. oder so und dann irgendwann hatte ich Angst in die Schule zu gehen. wegen der ganzen Fragen und weil ich so viel nicht mitbekommen hatte , dass ich nicht mitkomme. und

I: Mhm. Was haben denn dann deine Eltern gemacht, als das immer doller wurde, auch das Angsthaben dann (')

S: Gar nichts.

I: Mit wem hast du denn gesprochen von den Eltern?

S: Mit niemandem (5 Sek Pause)

I: Glaubst du, dass deine Eltern das bemerkt haben, dass es dir schlechter geht?

S: Nein

I: (7 Sek. Pause) Hat dich von den Lehrern da mal jemand angesprochen?

S: Nee

I: Also könnte man sagen, in den letzten anderthalb Jahren wurde das dann immer weniger mit deinem in-der-Schule-sein (')

S: Ja

I: Ja. So und ähm. ich hab das jetzt noch nicht so ganz verstanden Martina. also es ist ja dann dazu gekommen, dass äh deine Eltern miteinander gesprochen haben und das mit dem Krankenhaus hier entschieden haben. Haben die dich vorher gar nicht ins Gespräch genommen, haben die nicht mit die gesprochen?

S: Ja die Schulpsychologin hat mit mir geredet. und dann halt nen Brief an meine Mutter geschickt. dass ich hier hin soll.

I: Aber deine Eltern haben nicht mit die gesprochen "hör mal Martina, das ist aber schwierig, guck mal, so oft treten in der Schule die Kopfschmerzen auf. du warst jetzt lange nicht da. du schreibst die Klassenarbeiten nicht." Du hast ja sicherlich zwischendurch ein Zeugnis bekommen. ähm und dir wurde sicher mitgeteilt, dass du nicht versetzt warst, oder?

S: Doch

I: Versetzt wurdest du?

S: Ja

I: (5 Sek Pause) Mhm (6 Sek Pause) Ich habe mit deinem Lehrer, mit Herr K. gesprochen. und ähm er hat mir auch nochmal bestätigt, dass eine gute Schülerin bist.

S: Ja

I: Das heißt. ähm. du hast, bevor das mit mit den Krankheiten losging, ähm hattest du gute Noten.

S: aham (bestätigend)

I: Und man hat gesehen, dass du die Sachen kannst und dass du Hausaufgaben machst und alles. also. dass du wirklich gut mitkommst. Ich glaube auch. deshalb ist jetzt so stark die Bereitschaft da, dass man dir wirklich auch weiterhelfen will. Ich meine, das tut man sonst auch natürlich. aber ähm. hier ist mir deutlich geworden, die sehen dich ja als ne gute Schülerin und ähm. du willst was. also wollen sie dir auf die Sprünge helfen. Siehst du das auch so? Oder siehst du das ganz anders?

S: Ja.

I: (19 Sek. Pause) Ich hatte das von dir auch so verstanden, Martina, dass du ein Ziel hast, ne (')

S: Aham (bestätigend)

I: Willst du das Ziel mal nennen? Kannst du es noch einmal beschreiben?

S: Ich weiß gar nicht, was ich fürn Ziel haben sollte. (10 Sek. Pause)

I: Mhm, am Montag kommt ja dein Lehrer (')

S: Aham (bestätigend)

I: Hier nach H., ne (') Und dann werden wir gemeinsam ein Gespräch haben. Weil, wir planen ja . äh. dass ein Schulversuch gemacht wird. Darauf hatte ich dich ja ganz am Anfang des Aufenthaltes hingewiesen , ne (') Das heißt ähm. wenn du wieder regulär zu deiner Schule gehen willst. dann müssen wir das ein bisschen üben. Und besser wir üben es wenn du noch hier bist und wir helfen dir dabei ein bisschen, wir unterstützen dich. als wenn du wieder alleine wärst. beziehungsweise vom Elternhaus aus wieder zur Schule gehen würdest. Ähm. was würdest du denn denken, was könnte dir helfen, wenn du Dienstag in deine Klasse zurück gehst (')

S: Gar nichts

I: Ist das alles okay?

S: Ja

I: Brauchst keine Hilfe, dann (')

S: Nee. weil, wenn ich einmal da bin, dann bin ich da. Was soll ich dann machen?

I: (21 Sek. Pause) Also ich hätte jetzt so ne Phantasie, was wieder passieren könnte

S: Was denn ?

I: Ich möchte eigentlich, dass du mal. dass du dir mal ein paar Gedanken machst. was könnte wieder passieren wenn (S: Ja gar nichts) was heißt gar nichts?

S: Ja was soll passieren?

I: Vielleicht wieder Kopfschmerzen

S: Ja muss ich halt mit leben, ne. ganz einfach

I: Also ich würd vorschlagen, wir machen hier mal ne Pause für heute. und wir sehen uns ja am Montag hier in der Schule wieder und um 15 Uhr dann zusammen mit deinem Klassenlehrer und Frau S. (S: Dann ist Mittagspause) Wann ist Mittagspause?

S: Um 15 Uhr

I: Ja aber ähm zu diesem Sondertemin wo Herr extra kommt (S: Ich könnte erst um viertel nach drei)

Mhm. dann würde ich vorschlagen, dass du das mit Frau S. besprichst. ja Martina (')

S: Ja

I: Gut

S: Dann hab ich aber nen Termin bei ihr. um 15 Uhr

I: Ja, aber das ist gerade der Termin, den wir zusammen mit deinem Klassenlehrer und mir gelegt haben.

S: Ach so. ja

I: Das haben wir so geplant...ja (')

S: Okay

(Ende)



## 8.2.2 Transkript der Interaktion

KL = Klassenlehrer Gesamtschule  
 Beh = Psychotherapeutische klinische Behandlerin  
 B = Pädagogischer Betreuer  
 S = Schülerin Martina  
 M = Mutter  
 LK = Lehrer Klinikschule

Beh: Ja, wollen Sie nochmal schildern, wie aus Ihrer Sicht es dazu gekommen ist, dass Ihre Tochter seit fast 2 Jahren nicht mehr zur Schule geht?

M: Also es fing wirklich mit dieser Hirnhautentzündung an. Also danach ging es bei ihr so rapide...

Ja sie ist eingeliefert worden mit akuter Hirnhautentzündung, also sie hatte diese halbseitige Gesichtslähmung, es wurde erst vermutet durch einen Zeckenbiss. Das ist nicht bestätigt worden aber es war ne Hirnhautentzündung, aber anscheinend dann eine bakterielle

KL: Ja ich kann mich noch erinnern. nur die Diagnose ist für mich nicht so entscheidend, nur dass das anschließende Fehlen mit Hirnhautentzündung zusammenhängt kann gar nicht sein, hätte ja auch ne starke Erkältung oder n Fußbruch sein können, aber deshalb fehlt man ja nicht so lange. Also ich will so sagen: mit der langen Untersuchung - man wusste ja nicht, was es war - dass wir die Zeit als entschuldigt betrachtet haben und die dazwischenliegenden Fehlzeiten. All das waren immer Anlässe, die nicht eindeutig auf Schwänzen hin deuteten, sondern da war ein unerklärlicher sozialer, psychologischer Hintergrund, so dass wir nie das Schwänzen eindeutig als solches bezeichnet haben. ob wir es irgendwann machen (')

Beh: Sehen Sie auch so einen Grund, was würden Sie denn sagen?

M: Also ich sehe es von der Hirnhautentzündung an, da fing es wirklich an, dass sie weniger ging, ich schieb es jetzt weniger auf die Trennung, weil die Trennung ist erst seit letztem Jahr September aktuell und sie hat ja vorher schon lange gefehlt ähm. ist vielleicht ein zusätzlicher Faktor jetzt, der sie belastet, aber die ganzen Fehlzeiten jetzt auf die Trennung zu schieben... Weil, es gab bei uns wirklich nie dermaßen Streit oder so. das kam wirklich so in Anführungszeichen von heute auf morgen, dass wir uns da getrennt haben, dass sie jetzt sagen konnte "da ist irgendwie was"

Beh: Wobei wir ja beim letzten Mal gesprochen haben, dass organisch ja alles abgeklärt war, dass organisch eigentlich alles kurz nach der Hirnhautentzündung ohne Befund war

M: Mhm (bestätigend)... Ja sie war ja auch letztes Jahr nochmal im Krankenhaus eine Woche wegen Kopfschmerzen und da ist ja auch ne Kernspin wieder gewesen und da ist nichts festgestellt worden, das stimmt, sie war auch beim Orthopäden und da ist auch nichts festgestellt worden. Und trotzdem hat sie dann diese Kopfschmerzen und sie hatte auch gestern wieder so ihre Schwindelanfälle zuhause. woher das alles rührt, weiß ich nicht.

KL: Also alles deutete eigentlich auf Psychisches hin, ohne dass wir bisher einen klaren Zusammenhang durchschauen äh so dass ein Bußgeld hätte ja die Eltern getroffen und die waren ja immer kooperativ

Beh: Haben Sie denn irgendwann mal gesagt "Wenn jetzt nicht endlich mal was passiert dann geht es nicht mehr auf der Schule" (')

KL: Ich habe das mit der Stufenleiterin mal besprochen, ja (') und wir waren nach kurzer Diskussion beide der Meinung, das stößt ins Leere hier, damit helfen wir keinem, da zahlen sie 200 Euro und

Beh: Nee nee, ich meine jetzt haben Sie mal überlegt, dass Sie den Eltern gesagt haben okay wir vermuten es hat psychische Ursachen, dass ihre Tochter nicht mehr zur Schule kommt ansonsten sehen wir uns gezwungen unsere schulischen Maßnahmen einzuleiten

KL: Nein, das haben wir nicht getan. Die andere Möglichkeit wäre ja noch nach der Allgemeinen Schulordnung über den schriftlichen Verweis, Androhung der Entlassung, die Entlassung wegen Schulpflichtsverweigerung auszusprechen, das wäre die andere Möglichkeit. Aber das ist uns bisher nicht klar, ob das hier wirklich so gegeben ist. ob das, wenn wirs gemacht hätten, nicht doch was gefruchtet hätte ist unklar, es hätte zumindest die Eltern genauso getroffen wie die Schülerin und den Hammer haben wir einfach bisher nicht ausgepackt.

M: Na ja, Frau Z. hat ja dann angeregt, dass wir Martina hier anmelden

KL: ja ne. ist ja ein konkreter Schritt

Beh: Ich weiß jetzt nicht, wie es euch geht, aber ich denk so, wenn ich jetzt Martina höre, ich habe Martina mal gefragt, warum sie so gerne zu Ihnen auf die Schule zurück will, denn ich hab gehört, es gibt einen massiven Fahrweg, anderthalb Stunden (')

KL: Ja, der ist extrem geworden (Beh: und da hab ich gedacht, das ist ja irre, was hält einen an so ner tollen Schule. Mir ist aber nicht klar, ob Martina auf die Schule gehen möchte. Also wenn wir von einem Zeitraum von 2 Jahren reden, ähm dass Sie extrem großzügig sind und dass alle so ne wohlwollende Haltung. ich hab jetzt auch einfacher reden, wenn ich jetzt Sorgeberechtigte wär und jetzt meine Tochter

seit 2 Jahren nicht zur Schule ginge. also ich denke schon, also das merkt man ein bisschen, dass du manchmal hier auch aussteigst, wenn wir Anforderungen an dich stellen, dass dann ein Stück weit eine verweigernde Haltung kommt, also du machst alles mit unter einem bestimmten Vorzeichen, aber son Stück weit was dann an Anforderungen kommt, was auch ein bisschen schwierig ist, so mein Eindruck und ähm, dass es ein eine wirklich sehr wohlwollende Haltung von ihrer Schule aus ist

KL: Die aber jetzt zuende ist. ja, denn wir (Beh: Okay) haben ja immer vor Augen Ende 9 äh gibts keinen Weg zurück dann muss sie. kriegt sie leider ne harte Konsequenz zu spüren, nämlich in eine untere Klasse in eine neue. Gemeinschaft. gehen zu müssen. Also die Freiheit bis jetzt hatte sie, sich zu stabilisieren, sofern sie das hätte können, aber da ist jetzt Sackgasse, aber das weiß ja jeder Ende 9

Beh: Aber das ist ja wichtig, dass Sie das in der Runde sagen.

KL: Ja, da sehe ich zunächst keine Möglichkeit, dass es da eine Ausnahme gäbe, wenn es die juristisch überhaupt gibt, ich glaube nicht. Denn äh, ich denke die Karte ist jetzt ausgespielt, abzuwarten, abzuwarten auf jede kleine Chance, die sich vielleicht andeutet ähm Trennung von ihrem Mann, die räumliche Trennung, hat das vielleicht ne Auswirkung ('). haben wir abgewartet ja ('). ja hätte ja sein können, nicht (')(Stimmengewirr)

Beh: (...) ist ja die andere Frage also ob, ich sag jetzt mal es auch so was wie ne Konfliktverarbeitung, die manche Menschen über die Körperschiene, also diese psychosomatische Verarbeitung, aber auch damit muss man als Heranwachsender ja irgendwie, muss man Kompensationsmöglichkeiten finden und damit (...) zur Schule gehen.

KL: Die Frage ist, wenn wir etwa schon vorher gesagt hätten, das geht nicht, das ist unentschuldigtes Fehlen, Androhung der Entlassung, wenn es weitergeht zum Beispiel Entlassung hätte sie die Schule wechseln müssen und das wär eine solche Konsequenz (Beh: Mhm) gewesen. Ähm, da wir uns nicht sicher waren, ob wir ihre - ohne Kenntnis der Ursachen - da wir ihre Lage nicht einschätzen können, sie in vielleicht ein noch größeres Übel gestoßen hätten, haben wir es nicht gemacht. Hinterher ist man immer schlauer. Ob es jemals Situationen geben wird, dass wir sagen, wir hätten sie härter anpacken müssen (...)

Beh: Ja da will ich nochmal fragen, wie sehen Sie das denn, haben Sie jetzt auch irgendwann gesagt, ja gut, wenn das jetzt nicht. dann.. so und so oder gibts da irgendwelche

M: Also für mich war schon klar, dass Martina die neunte jetzt auf keinen Fall mehr schaffen kann. weil, da hat sie einfach zuviel verpasst. Ich habe ja auch gesagt, sie kann auch natürlich in I. zur Geamtschule gehen, bzw. in L. auf die Schule, aber sie hängt einfach an der Gesamtschule in H.

KL: Ja wobei, die Meinung ist hier ja offensichtlich, äh, wir machens ihr ja auch so leicht, dass

M: Ja gut, sie muss ja jetzt das Schuljahr wiederholen (Stimmengewirr)

KL: Bis jetzt war es ja immer so, Martina. Martina war immer eine der besten Schülerinnen in dieser Klasse gewesen, Schüler einbezogen und äh es war immer die Hoffnung, wenn sie vier Wochen wieder mitmacht dann hat sie in den meisten Fächern den Anschluss geschafft. Es geht ja nur um die Versetzung, ja. also sie braucht überall nur 4 zu sein. in den Hauptfächern reicht es, wenn sie dabei in den Grundkursen wäre, das heißt, die Hoffnung, wenn sie wieder mal ein paar Wochen zubeißt bei uns, dass sie dann äh den Anschluss wieder hätte und wir ihr die Chance dann hätten geben wollen, das wäre realistisch gewesen. immer, ja, aber da gings. dann. immer wieder raus

Beh: War dir das eigentlich so klar, das hört sich fast so an, also, du bist klasse in der Schule ja und wenn du 4 Wochen gegangen wärst, dann wärst du versetzt worden

KL: Nein nein, dann hätte sie den Anschluss wieder geschafft, wenn sie dann weiter gegangen wäre, ne (')

S: Wusst ich nicht

Beh: Mhm

KL: Ja

Beh: Gut

KL: Was das für dich, Martina für ne Rolle spielt, zu wissen, ich bin eigentlich gut, ich kann das immer schaffen. ob dich das vielleicht ein bisschen in unnötige Sicherheit gewiegt hat, das mag sein. das kann ich aber nicht einschätzen

LK: Was passiert eigentlich zuhause, wenn Martina sagt "ich hab Kopfschmerzen", was passiert da, was machen Sie da?

M: Also ich hab sie da auch schon. reichlich zum Arzt geschleppt dann. Ich meine da liegen auch einige ärztliche Bescheide vor. Dummerweise hat sie dann irgendwie was im Hals gehabt, sie hatte die Bronchien zu äh es kam immer irgendwie wo was, was sie dann wieder hatte, wenn ich sie wirklich zum Arzt gekriegt hatte. Ansonsten, wenn man sie mit Kopfschmerzen zum Arzt schickt. ähm. Ärzte können nicht viel machen. Ich hab sie zwar zum Arzt geschickt, oder bin auch teilweise mit ihr dahin gegangen, nur ähm. es kam nie was Handfestes raus. Nur, ich hab immer zu ihr gesagt, es wird nicht einfach so zuhause geblieben, wenn, dann zum Arzt. Das war immer so unsere Grundregel. Äh, wenn man dann natürlich mit ihr zum Arzt geht und er findet auch nichts, dann steht man natürlich da und äh "was machen?" Ne 15-jährige mal so aus dem Bett heben und anziehen und sagen "und du gehst jetzt". das klappt hinterher nicht mehr, weil die krieg ich nicht mal mehr aus dem Bett gehoben

KL: Ja, muss man hinterher ausziehen, ne ')

M: Ja

Beh: Wie siehst denn du die Situation, Martina? Also ich hier kann zum Beispiel auch nicht bestätigen, also offensichtlich bist du heute total verschnupft und erkältet, ne (') (S: Ja) Da würd ich eher sagen "zieh dich wärmer an", aber das ist ja deine Verantwortung, solange du deinen Aufgaben nachkommst, du hast heute nen IQ-Test mit mir gemacht, der hat relativ länger gedauert. aber du hast mich nicht angesprochen "kann ich heute im Bett bleiben, mir gehts schlecht", sondern du bist gekommen und machst mit. Was ist denn dein Wunsch, wo Herr G. da sitzt, was würdest du ihn denn gern fragen bezüglich deiner Situation?  
S: Eigentlich gar nichts...

KL: Ja (.....)

S: Nur halt, ob das gehen würde, wenn ich von hier aus in die Schule gehen würde und halt in welche Klasse dann.

KL: Andere Frage ist, ob sie jetzt schon in einer Klasse sein, nur dann müsste man gleich festlegen, welche soll es denn sein, diejenige, in die möglicherweise auch Sarah hineinkommt, nur dann würde man sich vorher schon festlegen.

Beh: Wissen Sie was ('), also ich mein. ich find es wirklich interessant, weil, ich würde da gar keine Rücksicht drauf nehmen, also Martina ist jetzt 2 Jahre nicht mehr im Unterricht. Ich kann da relativ emotional (KL: Es war ja nicht 2 Jahre, aber immer wieder. überwiegend) Ja ('), also ich sage mal aus therapeutischer Sicht ist es absolut notwendig, dass Martina jetzt beschult wird, egal wie, bei uns, bei Ihnen. und ob da jetzt ne Karolin oder ne Christin neben ihr noch sitzt, das ist egal, Hauptsache die Anwendung findet so schnell wie möglich statt.

KL: Ja, aber was ist denn jetzt mit ihrer Vorstellung, dass sie jetzt, das wäre ja wieder ne Extrawurst äh ins achte Schuljahr

Beh: Deshalb sind Sie ja jetzt als Fachmann da, weil ich hab nur gefragt, macht das Sinn, wie wird das gehandhabt, ne

KL: Ist der erste Fall äh kann ich aus der Hand nicht beantworten, darf ich auch nicht entscheiden ähm. so auf Anhieb spricht da was für aber nicht unter dem Gesichtspunkt nicht schon wieder ihr eine goldene Brücke bauen

(Ende)

### 8.2.3 *Textdokument Schülerin Martina*

(Rechtschreibung original)

Martina Sigwart

Warum ich hier aufstehe und regeln + Dienste mache in die Schule gehe,  
aber zu hause nicht.

Hier in der Klinik stehe ich auf, weil ich wieder meinen „Aufsteh-rhythmus trainieren möchte.  
Und in die Schule gehe ich, damit ich lerne wieder regelmäßig zu gehen und wieder Schul-spaß zu entwickeln.

Die regeln hier halte ich ein, weil ich lernen möchte wie es ist auf andere zu hören, da ich zuhause eigentlich immer getan habe was ich wollte. Meine Dienste hier erledige ich gerne, ich finde das man dabei auch was lernen kann, zumindest für das spätere Leben in einer eigenen Wohnung.  
Wieso ich es zuhause nicht getan habe ist eine gute Frage. Wahrscheinlich weil ich unterstützung brauche und sie zuhause nicht wirklich bekommen habe.

(Ende)