

## Selbstthematisierung von Kindern im Tagesheim angesichts drohender Devianz

*Ein Werkstattbericht*

„Aber vom Leben und Alltag der Kinder ist kaum noch die Rede. Man erfährt nichts mehr über das Zusammenleben und seine typischen Schwierigkeiten, kaum etwas von den Eigentümlichkeiten und Inhalten der Sprache des Kindes, von seinem Eingehen auf die verschiedenen Erwartungswelten und die dadurch bedingte Mehrsprachigkeit; kaum noch etwas von den Ausdrucksweisen im Spiel, in den Kinderzeichnungen und sonstigen Produktionen – es sei denn, sie lassen sich in eine Theorie der kognitiven Spannungen und Diskrepanzen einfügen. Noch weniger erfahren wir von der Gefühlswelt, den Phantasieleistungen, den Träumen und Ängsten des Kindes. Ein wissenschaftliches Vexierbild ist entstanden mit der Suchaufgabe ‚Wo bleibt das Kind?‘ (LANGEVELD), nämlich das Kind mit seinen alltäglichen, wahrnehmbaren Äußerungen, das Kind als Gegenüber des Erziehers.“ (FLITNER 1978, S. 185f.)

### I

#### *Gehversuche qualitativer Kinder- und Jugendforschung: Ein Projekt und sein Kontext*

Das Unbehagen, das FLITNER in seinem Tübinger Kongreßvortrag angesichts „heutiger Handbücher und Übersichtsdarstellungen der Entwicklungspsychologie“ (1978, S. 185) artikuliert, ließe sich wohl verallgemeinern auf all jene Verfahren und Ergebnisse von Kinder- und Jugendforschung, die von problematischer Vergegenständlichung, Kontextisolierung und anthropologischer Reduktion bestimmt sind. In den Nachbarwissenschaften der Pädagogik wie auch in einer pädagogisch orientierten Kinder- und Jugendforschung ist nun allerdings ein Umdenken zu verzeichnen. Die Wiederentdeckung von Phänomenologie und Hermeneutik in den Sozialwissenschaften, insbesondere im Gefolge „lebensweltlicher“ und „ethnomethodologischer“ Konzepte (SCHÜTZ 1971/1972; DOUGLAS 1974; WEINGARTEN / SACK / SCHENKEIN 1976), hat auch in der Erziehungswissenschaft zu einer Ermutigung und Neubelebung von Forschungskonzepten beigetragen, die im Interesse an qualitativer Dokumentation und Analyse Traditionen hermeneutischer Erziehungswissenschaft und – dies leider noch zu selten – psychoanalytisch orientierter Pädagogik (z. B. BITTNER 1979, 1981) mit neueren Impulsen zu verknüpfen suchten (zur sozialwissenschaftlichen Diskussion vgl. bes. HOFFMANN-RIEM 1980, zur erziehungswissenschaftlichen bes. BAACKE / SCHULZE 1979).

Das Forschungsprojekt, aus dem wir hier grundlegende Erwägungen und ausgewählte Materialien zur Diskussion stellen, verdankt sich einem Ärgernis über „wissenschaftliche Vexierbilder“ vom Kind und vom Jugendlichen, wie es FLITNER (1978) analog empfunden hat. Es versteht sich als ein Beitrag zu Gehversuchen einer alternativen Kinder- und Jugendforschung, wie sie auch andernorts gegenwärtig unternommen werden (vgl. bes.

FATKES Studien zur Phantasie von Kindern: FATKE 1979, 1980, 1981). Trotz der oben angedeuteten Nähe zu paradigmatischen Traditionen insbesondere der Geisteswissenschaften begeben wir uns mit solchen Schritten zwangsläufig auf ungesichertes Terrain. Wir hoffen, mit unserem Bericht gerade auch über die Vorläufigkeit eines solchen Unternehmens und die damit verknüpften Lernprozesse Rechenschaft abzulegen, nicht minder aber, auch die paradigmatisch anders orientierten Forscher und Erziehungspraktiker zur vorurteilsfreien Prüfung des möglichen Ertrags einer derartigen Vorgehensweise einzuladen. Dabei hat sich eine qualitative Kinder- und Jugendforschung u. E. nicht nur dem interparadigmatischen Diskurs mit empirisch-analytisch bzw. experimentell orientierten Konzepten zu stellen, sondern auch – was bisher in diesem Zusammenhang kaum geschehen ist – den in der neueren Entwicklung von Phänomenologie und Hermeneutik seit HUSSERL und GADAMER sozusagen im eigenen Hause formulierten Anfragen und Grenzbestimmungen (vgl. die Kritik an der Methodisierung des Verstehens bei GADAMER [1975] und – z. T. daran anschließend, aber sozialpädagogisch gewendet – bei BRUMLIK [1980]; ferner WALDENFELS [1980] mit seinen kritisch-differenzierenden Hinweisen zu SCHÜTZ).

Seit 1978 bemühen wir uns, Kinder aus Hamburger Kindertagesheimen in ihrem Tageslauf in Schule, Heim und Freizeit zu begleiten. *Ad hoc*-Interviews sollen „Selbstthematisierungen“ der Kinder hervorlocken und die je subjektiven Deutungs- und Verarbeitungsleistungen zu ihrer psycho-sozialen Lage insgesamt, zu aktuellen Konflikthanlässen, zur Problematik der Beziehungen zu Altersgenossen, Lehrern und Eltern sowie zu ihrer eigenen Zukunftsperspektive zur Sprache zu bringen helfen. Im Mittelpunkt der Arbeit standen in letzter Zeit etwa zehn Jungen und Mädchen, die durchschnittlich 12 Jahre alt sind (Vorpubertät). Das Hamburger Kindertagesheim läßt sich im institutionellen Kontext definieren als Einrichtung im Vorfeld öffentlicher Jugendhilfe, jedenfalls soweit die Altersgruppe der schulpflichtigen Kinder betroffen ist: In der Regel gilt es, angesichts der Berufstätigkeit eines alleinerziehenden Elternteils und angesichts der Definition des Kindes als „gefährdet“, die Kinder tagsüber zu betreuen, wohingegen ein umfassenderer Eingriff in das elterliche Sorgerecht (noch) nicht als pädagogisch angemessen betrachtet wird.

Die Kinder, mit denen wir Gespräche führen, sind mehr oder minder von der Definition „abweichend“ bedroht, sei es im Kontext ihrer – von der Mitwelt wahrgenommenen – Familiensituation, sei es im Kontext von Verhaltensschwierigkeiten in Schule und Heim (destruktive Aggressivität, sexuelle Auffälligkeit usw.), sei es auf dem Hintergrund manifester Delinquenz. Bei zweien sitzt ein Elternteil im Gefängnis; vier Kindern droht die Einweisung ins Vollheim (bei einem Kind wurde diese im Verlauf unserer Untersuchung vollzogen). Offiziell registriert wurden fünf Kinder; weitere begehen, wie sie uns nach Aufbau einer Vertrauensbeziehung berichteten, mehr oder weniger regelmäßig Diebstahl und Sachbeschädigung (z. B. Spielzeugdiebstahl im Kaufhaus, Beschädigung von Automaten). Wir versuchen, diese Ausgangslage als sozialen Sachverhalt ernstzunehmen, ohne entsprechende Definitionen im Umgang mit den Kindern und ihren Bezugspersonen zu verstärken. Dies impliziert eine Offenherzigkeit der Erwartenshaltung und eine systematische Bemühung, wahrnehmend und (später) deutend besonders auch jene verbalen und nonverbalen Signale der Kinder und ihrer Mitwelt zu registrieren, die auf Differenzierung hinauslaufen. Oder, in der Sprache des Jungen F. zu Beginn einer längeren Sequenz über das Erziehungsverhalten seiner Eltern: „Noo, ne, nich ganz, aber teils – teils ...“

Unser *Forschungsinteresse* läßt sich in *theoretischer Hinsicht* unter drei Aspekten erläutern, nämlich einem devianztheoretischen, einem pädagogisch-anthropologischen und einem methodologischen. Inhaltlich geht es besonders um folgende Fragen: Welche subjektiven Verarbeitungsleistungen aktivieren Kinder an der Schwelle zum Jugendalter und angesichts der sich verschärfenden Gefahr, als deviant definiert zu werden? Welche Aktivitäten des sich entwickelnden Ich („Selbst“) lassen sich aus den Selbstthematizationen dieser Kinder im Kontext ihrer sozialen Situation erschließen? Schließlich: Welche spezifischen Probleme der forschenden Interaktion und der auslegenden Verarbeitung werden bei einer qualitativen Kinder- und Jugendforschung sichtbar, die den Schritt von metatheoretischer Programmatik zu *forschendem Probehandeln* wagt und dabei zunächst einmal die Kinder in ihrem Lebenskontext und ihrer eigenen Sicht ihrer selbst und ihrer Mitwelt zur Sprache kommen lassen will, ohne das Faktum zu leugnen, daß sie sich in einer *pädagogischen Beziehung* befindet und pädagogisch interessiert ist?

(1) In *devianztheoretischer Hinsicht* verdanken wir wesentliche Anregungen der an GOFFMANS Analysen anschließenden Kritik sozialer Institutionen und schul- und sozialpädagogischer Intervention. Der Kern dieser Sichtweise, die besonders durch THIERSCH (1977) Eingang in die neuere sozialpädagogische Diskussion gefunden hat (vgl. auch KECKEISEN 1974; MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977), besteht bekanntlich darin, abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen nicht als kontextunabhängigen (und z. B. rein charakterologisch verstehbaren) Tatbestand „für sich“ anzusehen, sondern wesentlich als ein durch gesellschaftliche Definition und durch Zuschreibung und selektiv-wahrnehmende Verstärkung *hergestelltes* Phänomen (sog. sekundäre Devianz). Insbesondere seit dem analytischen Modell der „kriminellen Karriere“ (QUENSEL 1970) und weiteren kriminalsoziologischen Arbeiten (vgl. bes. BRUSTEN/HOHMEIER 1975) steht in diesem Zusammenhang die devianzverstärkende (wenn nicht devianzerzeugende) Rolle nicht nur gesellschaftlicher Institutionen und Handlungsträger („Instanzen sozialer Kontrolle“), wie z. B. Polizei oder Jugendrichter, zur Debatte, sondern auch die von – ihrem Selbstverständnis nach – helfenden und pädagogischen Instanzen. Die Frage nach potentiell oder manifest devianzfördernden Faktoren von Kindertagesheim und Schule (vgl. analog ASMUS/PEUKERT 1976; ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG 1980) stellt eine wesentliche Ausgangsfrage auch unseres Projekts dar, und das nachfolgend dargestellte Fallbeispiel vom „Würger“ kann verdeutlichen, wie ernst die Wirkung entsprechend verfestigender Zuschreibung zu nehmen ist (vgl. auch PLEWIG 1980; WEGNER 1981).

Ausgehend vom Befund der definitorischen Übermacht sowohl der Instanzen sozialer Kontrolle wie auch pädagogischer Institutionen und Handlungsträger (die zudem selbst vielfach Kontrollfunktionen wahrnehmen), gelangten wir zu der Frage nach den jeweiligen *Selbstdefinitionen* der von Devianz bedrohten jungen Menschen. Zumal bei der von uns ausgewählten Altersgruppe, bei der beginnende Verfestigungsprozesse – so unsere Voraussetzung – noch in relativ frühem Stadium aufzuspüren sind, könnte eine systematische Erkundung solcher Selbstdefinitionen im sozialen Kontext von Konfliktsituationen ertragreich sein, weil sie es erlaubt, subjektive und lebensweltliche Deutungsleistungen der Heranwachsenden gegen vereindeutigende, institutionell vermittelte Fremddefinition kritisch ins Spiel zu bringen. Insbesondere phänomenologische und ethnomethodologische Konzepte standen hier Pate. An die in Intensivinterviews, aber auch in *ad hoc*-Interviews erhobenen, in Tonbandniederschriften dokumentierten und kontextbezogen

interpretierten „Selbstthematisierungen“ der betroffenen Kinder richtete (und richtet sich noch) die Hoffnung, mehr Aufschluß über die subjektiven Deutungs- und Verarbeitungsleistungen bei Devianz *in statu nascendi* zu erhalten und von daher nach Anknüpfungsmöglichkeiten für eine Ich-stärkende Pädagogik zu suchen.

Mit diesem Zugang ist jedoch auch eine Reihe von Folgeproblemen erkaufte, deren Bearbeitung das Gespräch im interdisziplinär zusammengesetzten Team derzeit stark bestimmt: Die kriminalsoziologische Perspektive führt leicht dazu, die dispositionellen und verhaltensmäßigen Aspekte von Devianz und hierin den aktiven Anteil des Subjekts auszublenden (vgl. die Kontroverse zwischen TROTHA 1977 und BRUMLIK/KECKEISEN 1978). Die paradigmatische Nähe zu einer kognitivistischen Psychologie, wie sie in Begriffen wie „Selbstkonzept“, „Normalitätskonzept“ u. a. offenbar wird, führt – wie sich auch an den meisten sozialpädagogischen Rezeptionen des „Symbolischen Interaktionismus“ zeigen ließe – zu einer tendenziellen Vernachlässigung affektiv-emotionaler bzw. non-verbalen Aspekte (vgl. BITTNER 1981). Und das an Textuierungsverfahren der Linguistik und der teilnehmend-beobachtenden Soziologie orientierte Vorgehen kann dazu verführen, den Sachverhalt der *intersubjektiven Genese* der „Selbstthematisierung“ zu vergessen und unter dem Anspruch bloßer Subjektorientierung in Wirklichkeit einen distanziert-objektivierenden Verstehensbegriff zu pflegen – eine Gefahr, die WALDENFELS (1980, S. 215 ff.) besonders scharf gesehen hat.

(2) Unter *pädagogisch-anthropologischer* Fragestellung möchten wir in exemplarischen Situationsstudien und Längsschnittstudien der Aktivität des kindlichen und jugendlichen Ich auf die Spur kommen, und zwar gerade auch auf dem Hintergrund solcher Verhaltensweisen oder Äußerungen, die üblicherweise – wie z. B. aggressiv-destruktive Akte oder Vermeidungsverhalten – nicht als partiell produktive Ich-Leistungen entziffert werden. Diese Fragerichtung steht insofern in starker Spannung zur devianztheoretischen, als dort implizit oder explizit von der Ohnmacht des Heranwachsenden gegenüber den ihn definierenden Instanzen ausgegangen wird, obwohl der Anspruch, einem *interaktionistischen* Konzept zu folgen, auch den Eigenanteil des betroffenen Subjekts in den Blick bringen müßte. Die Suche nach aktiven, nicht von vornherein fremdbedingten Ich-Leistungen auch noch in den als deviant definierten Handlungen und „Selbstthematisierungen“ erfolgt aber wohl gegen den Strom des derzeit (noch) vorherrschenden Verständnisses von Sozialisation. Ohne an dieser Stelle in die Diskussion eines so elaborierten Konzepts von „Subjekt-in-Gesellschaft“ wie desjenigen von GEULEN (1977) eintreten zu können, sei nur daran erinnert, daß Sozialisationstheorie und entsprechend Sozialisationsforschung perspektivisch vom Primat der Gesellschaftlichkeit ausgeht, ohne diese perspektivische Begrenzung als solche hinreichend mitzureflectieren.

In den Nachbarwissenschaften der Pädagogik wie auch in der Erziehungswissenschaft selbst sind nun aber eine Reihe von kritischen Anfragen an derart (und sei es noch so vermittelnd-ausdifferenzierte, aber letztlich doch) objektivistische Konzepte laut geworden. Nicht zur Ruhe kommen will – auch angesichts des Studiums von Biographien wie etwa der ALBERT EINSTEINS – die Frage, wie denn Distanz und „Gegenentwicklung“ junger Menschen gegen sie restringierende Sozialisationsbedingungen verstehbar sei. Die Psychologie spricht hier – in einem wohl noch unzulänglichen Bild – von den „unverwundbaren“ Kindern (PINES 1979); die Ich-psychologisch orientierte Psychoanalyse FRITZ REDLS (vgl. REDL/WINEMAN

1979) arbeitet erfolgreich mit dem Konzept pädagogisch unterstützbarer (aber nicht „herstellbarer“) Ich-Kräfte, und mit der Erweiterung der Ich-Psychologie zu einer Psychologie des Selbst (BITTNER 1979, 1981 a und b) ist im – pädagogisch zu fördernden, aber nicht „machbaren“ – „Selbstwerden des Kindes“ eine paradigmatische Alternative zum Sozialisationskonzept angeboten, die auch für die pädagogische Kinder- und Jugendforschung fruchtbar zu werden beginnt. Die Herausforderung, die BITTNER in seinem Salzburger Kongreßvortrag (1974) formuliert hat, ist von der pädagogisch orientierten Sozialisationsforschung noch gar nicht ernsthaft angenommen worden, wie die eher marginalen Bezüge im neuen „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (HURRELMANN/ULICH 1980) zeigen. Dabei meinen wir auch auf dem Hintergrund unseres Umgangs mit von Devianz bedrohten Kindern zu sehen, wie ein entsprechendes Verständnis des kindlichen „Selbst“ und seiner Eigenaktivität eine wichtige perspektivische Ergänzung und Vertiefung erbringt.

Nur am Rande sei angemerkt, daß solche Fragestellung sich auch der praktischen Erfahrung und der expliziten pädagogischen Anthropologie „klassischer“ Sozialpädagogik wiederannähert, wenngleich diese heute mit anderen Mitteln „rekonstruiert“ werden muß. Insbesondere an MARIA MONTESSORIS Verständnis des Kindes ist hier zu erinnern, das zwar vom Austausch des Individuums mit seiner Umwelt ausgeht (1978, S. 57), dabei aber immer wieder – im Unterschied zu Reiz-Reaktions-Modellen – die Eigenaktivität des jungen Menschen hervorhebt, der „seinem hungrigen Geist Eindrücke zuführt“ (S. 75). Auch FATHER FLANAGANS vielzitiertes Satz „There are no bad boys“ impliziert, soll er nicht als naiver pädagogischer Optimismus oder als bloß methodischer Trick gelten, die Annahme eines Personkerns (vgl. auch THOMAE 1967), dessen positive Kräfte im pädagogischen Umgang jenseits von Stigmatisierung erkennbar und förderbar seien.

Aber auch hier ergibt sich eine Reihe von Folgeproblemen. Diese betreffen einmal den in der psychoanalytischen Literatur noch weithin ungeklärten Begriff des „Selbst“ (vgl. die Ratlosigkeit in der Einleitung bei KOHUT 1979). Er sei hier zunächst als Chiffre mit hinweisendem Charakter verstanden, genau wie „Selbst“ in der – in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendforschung – gebräuchlichen Rede von „Selbstthematization“ eher durch die Polarität zur „Fremddefinition“ als durch begriffliche Klarheit bestimmt scheint. Strenggenommen erschließt die Kategorie des Selbst – jedenfalls in der philosophischen Tradition – eine *transzendente* Bestimmung des Ich (vgl. HERRING/SCHÖNPFUG 1976; THEUNISSEN 1965). Weiter: Die Rede vom „Selbst“ des Kindes und Jugendlichen – gerade auch in der BITTNERschen Fassung – gerät durch die Gegenposition zu den „Mausefallentheorien der Sozialisation“ (BITTNER 1979) in Gefahr, einen „*egozentrischen* Aufbau der sozialen Welt“ (WALDENFELS 1980, S. 212, zu A. SCHÜTZ) zu rekonstruieren, während anthropologisch (und somit auch methodisch!) „Selbst“ als „Selbst-in-Beziehung“ (traditionell gesprochen: als *Person*) das Thema wäre. Erst im Zusammenhang eines derart entfalteten Verständnisses des „Selbst“ gewinnen wohl auch „Selbstthematizationen“ junger Menschen ihre *pädagogische* Relevanz. Unsere eigenen Bemühungen – das sei selbstkritisch hervorgehoben – können allenfalls beanspruchen, daß sie sich, ausgehend von einem anthropologisch reduzierten Konzept (vgl. 1), forschend-lernend in diese Richtung bewegen.

(3) In *methodologischer* Hinsicht richtet sich unser Interesse auf Entwicklung und Erprobung einer qualitativen Kinder- und Jugendforschung, die nicht hinterrücks wieder

in objektivistische Muster verfällt. Damit soll keine prinzipielle Kritik an empirisch-analytisch orientierten Verfahren formuliert sein, an deren partieller Leistungsfähigkeit im Rahmen eines „mehrperspektivisch-dialogischen“ Verständnisses von Erziehungswissenschaft (SCARBATH 1979) ausdrücklich festgehalten wird. Auch die eingangs von FLITNER formulierte Kritik an manchen Lehrwerken der Kinder- und Jugendpsychologie (vgl. analog BITTNER 1979, S. 18f.) desavouiert noch nicht empirisch-analytische Vorgehensweisen, fordert vielmehr – so will uns scheinen – deren striktere, transparentere und grenzbewußtere Verwirklichung. Dennoch meinen wir mit FLITNER und BITTNER, daß qualitative und hier besonders situations- und fallbezogene Studien zu einer mindestens gleichberechtigten Alternative in der Kinder- und Jugendforschung entwickelt werden sollten. Vielleicht ist solche „andere, behutsamere Art von Forschung“ wirklich „imstande ..., von den Kindern Neues zu erfahren, was man sich bisher nicht ohne weiteres denken konnte“ (BITTNER 1979, S. 18; vgl. FATKE 1979, 1981).

Der derzeit verschiedentlich begangene Weg einer Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren mag zwar als Idealmodell sinnvoll sein, setzt aber – soll es zu einer wirklich gleichrangigen Ergänzung und Korrektur kommen – hinreichend entfaltete und erprobte qualitative Forschungsdesigns voraus. Beim gegenwärtig noch recht unentfalteten Zustand einer qualitativ orientierten Kinder- und Jugendforschung kann Methodenkombinatorik – zumal wenn sie als Norm im Kontext von Forschungsförderungsprogrammen auftaucht – eher dazu führen, daß qualitativ begonnene Studien am Ende doch wieder in quantifizierender Absicht ausgewertet werden oder daß der qualitative Anteil bloße Illustration für den „seriösen“ empirisch-analytischen Teil bleibt. Es erscheint daher notwendig, die von FLITNER und BITTNER geforderte „alternative Kinder- und Jugendforschung“ erst einmal für sich voranzutreiben. Daß dabei – im Vergleich zu klassischen Verfahren – überhöhter Legitimationsdruck einerseits, die Kinderkrankheiten auch unseres Versuchs andererseits zu einer besonderen Kluft zwischen Idee und Wirklichkeit solcher Forschung führen können, ist uns bewußt.

Als zentrales methodologisches Problem stellt sich uns jedoch nicht das der Differenz von „klassischer“ und „alternativer“ Kinder- und Jugendforschung bzw. von empirischen und hermeneutischen Verfahren. Vielmehr hat uns die oben benannte anthropologische Sichtweise zugleich das Dilemma erschlossen, das hier zwischen „Verstehen“ und „Verständigung“ besteht (vgl. WALDENFELS 1980): Ausgehend von einem ursprünglich ethnomethodologischen Konzept, das an möglichst unverstellter „Selbstthematizierung“ interessiert war, war das „Arbeitsbündnis“ von Forschern und Kindern als eine Art freundschaftliches Kumpelverhältnis definiert, innerhalb dessen die Interviews in einer zwar hervorlockenden, aber insgesamt eher ROGERSSchen Gesprächsstrategie durchgeführt wurden. Wenn es aber zutrifft, daß „Selbstthematizierung“ immer zugleich „Thematisierung von Selbst-in-Beziehung“ bedeutet, sind die Äußerungen und nonverbalen Signale der Kinder immer auch unter der Frage bedeutsam, was darin *zu mir* gesagt wird bzw. was darin über die Beziehung zu mir ausgesagt ist. Die Interviewerrolle, die Rolle des „professionellen Verstehers“, erweist sich als Fiktion. Am deutlichsten wird dies, wenn die Kinder aus der Situationsdefinition „Interview“ ausbrechen, aber – entgegen dem oberflächlichen Anschein – bei der Sache bleiben: so, wenn ein Kind auf die Frage nach seiner Zukunftsperspektive – nur scheinbar abschweifend – einen Tagtraum über das An- und Abkoppeln seines Fahrrads hinter fremden Autos ausspinnet und damit auch das Thema

von personaler Bindung und Ablösung symbolisiert, deren Herr *es selber* werden will – vielleicht auch gegenüber dem Interviewer (vgl. SCARBATH 1981). Oder: wenn ein anderes Kind während des Interviews das Mikrofon selbst in die Hand nimmt, ein- und ausschaltet scheinbar ohne Rücksicht auf den Gesprächsverlauf (genauer: dessen Oberflächenstruktur).

Gerade pädagogisches Verstehen – und auch Verstehen im Kontext pädagogischer Forschung wird als solches gelten müssen – kann wohl am allerwenigsten absehen von „Verständigung“ als seiner Basis, also von der dialogischen Struktur der zwischenmenschlichen Beziehung. BRUMLIK (1980) hat jüngst in provokativer Absicht eine „Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik“ unternommen und dabei – unter anderem unter Rekurs auf GADAMERS Kritik an der Methodisierung des Verstehens – die Forderung vertreten, der „Bereich von Bewußtsein und Biographie“ solle „vor weiteren sozialforscherischen Eingriffen geschützt werden“ (S. 318). Zutreffend scheint uns BRUMLIKS Aussage, „daß vor allem ein recht aufgenommenes Verstehen die *Fremdheit* seines Gegenübers und somit dessen letztendliche Unverständlichkeit mitbedenken und anerkennen muß“ (S. 315). Aber diese Einsicht sollte nicht zur Preisgabe subjektorientierter Forschungspraxis führen, sondern zu sensiblerer und grenzbewußterer Weiterführung. Von der reflektierten Weise, in der psychoanalytisch orientierte Kinder- und Jugendforschung die emotionale Beteiligung des Forschers und auch die Problematik der Deutung angeht, läßt sich hier noch einiges lernen. Gleichwohl bleibt das grundsätzliche Dilemma bestehen, daß forschende Interaktion im Interesse reflexiver Distanz eine „reduzierte Beteiligung“ (WALDENFELS 1980, S. 219) abfordert, aber zugleich eine fundamentale Verständigung voraussetzt. Jenseits der Verstehenseuphorie einer „narrativen Pädagogik“, aber auch jenseits der Verstehenskritik BRUMLIKS geht es uns deshalb darum, auch in der pädagogischen Kinder- und Jugendforschung „das Verstehen, zumal das methodisch geübte, zwar nicht als Erst- oder Letztinstanz anzusetzen, wohl aber als *Zwischeninstanz* ...“ (WALDENFELS 1980, S. 219).

## II

### *Ein Fallbeispiel und Möglichkeiten seiner Interpretation*

In *praktischer* Hinsicht richtet sich unser Forschungsinteresse nicht nur auf Möglichkeiten eines (relativen) Abbaus von Stigmatisierung, sondern – die Stigmakritik im Gefolge GOFFMANS positiv wendend und zugleich Ich-psychologische Anregungen REDLS aufnehmend (vgl. REDL/WINEMAN 1979) – auf mögliche Anknüpfungspunkte für die Stärkung eines „positiven“ Selbstkonzepts und der Selbststeuerungsfähigkeit des jungen Menschen. Gerade bei einer „Devianz *in statu nascendi*“, verstanden als beginnende Totalisierung eines negativen Fremdbilds („der klaut“, „F. ist aggressiv“) und als dessen beginnende Aneignung durch das Kind („ich bau’ ständig Scheiß“, „ich bin böse“), erscheint eine entsprechende pädagogische Unterstützung noch relativ chancenreich.

Wesentlich könnte es sein, daß pädagogisches Handeln Rudimente positiver Selbstdefinition aufspürt, daß es die Aktivität eines sich mit seiner Situation auseinandersetzenen Ich auch noch in devianten Handlungen und Signalen entziffert und daß es von da her

zu ermutigenden Gegendefinitionen gelangt (wobei „Definition“ hier als Handlungsbe-  
griff verstanden wird).

Die folgende Geschichte des „Würgers“ demonstriert zunächst die Realität, gegen die das eben skizzierte Konzept einer positiv-definierenden, Ich-unterstützenden Sozialpädagogik angeht. Wir stellen diesen Teil unseres Werkstattberichts auch deswegen vor, weil er die Tragfähigkeit des oben dargestellten devianztheoretischen Zugangs ebenso belegt wie – in den sich einstellenden, weiterführenden Fragen – dessen Grenzen. Zugleich bildet diese Fallgeschichte ein Stück Alltagsrealität des Kindertagesheims und des Freizeitbereichs ab.

Und schon bist du ein Würger ...

Michael ist 11 Jahre alt. Er lebt mit seiner Mutter und seinem jüngeren Bruder zusammen. Der Vater ist nach der Scheidung vor vielen Jahren fortgezogen. Auch der Stiefvater blieb nicht lange. Seither lebt hin und wieder ein Freund der Mutter mit in der Wohnung, doch mag Michael das nicht. Er geht in die 4. Klasse und besucht nach der Schule ein Sonder-tagesheim, nachdem er das normale Heim wegen Verhaltensauffälligkeiten verlassen mußte. Er fühlt sich dort nicht wohl. Es ist ihm zu eng und kontrolliert. Viel lieber spielt er mit Freunden draußen, durchstöbert leerstehende Häuser, schaut dem Zirkus zu. Er möchte die Welt entdecken und seine Fähigkeiten messen („Bin gut, näh!?“). Aber die für ihn verantwortlichen Erwachsenen (Mutter, Lehrer, Erzieher und Heimleitung) meinen, er bleibe nachmittags besser unter Aufsicht. Sie glauben, er sei noch nicht fähig, sich allein vernünftig zu benehmen. Sie halten Michael für schwierig – er sie auch, zu-  
mindest zum Teil.

Vorgeschichte – Versuch, den Kontext abzubilden

Ich\* kenne Michael seit rund zweieinhalb Jahren. In dieser Zeit führte ich regelmäßig Ge-  
spräche mit ihm, seiner Mutter, dem Lehrer, den Erziehern, der Heimleitung und anderen für ihn wichtigen Menschen. Aus diesen Informationen stammt das im folgenden skizzierte Bild.

*Die Mutter* sagt, ihre beiden Kinder hätten viel mitgemacht. Nachdem sie die Männer los ist, will sie sich vorrangig um die beiden kümmern. Einen neuen Vater wollen die Kinder nicht. Michael bräuchte ihn, aber der dürfte sich nicht autoritär aufspielen. Manchmal schimpft Michael auf die Mutter („Scheißmutter“), doch sie glaubt, er meine es nicht ernst: „Sonst würde ich mir mehr Gedanken machen.“ Durch die Konflikte mit den Behörden und Ehe-männern hat sie gelernt, daß Kämpfen und Kritik sich lohnen. Sie läßt sich so schnell nichts gefallen. „Ich halte das ziemlich locker mit den Kindern. Ich mag nicht so die Mutter herauskehren. Lieber habe ich ein freundschaftliches Verhältnis zu ihnen. Mir ist wichtig, daß sie Vertrauen zu mir haben, keine Angst. Ich hab' selbst auch 'nen lockeren Spruch zu den Kindern, aber nicht so locker wie die. Irgendwo gibt's da Grenzen. Die Probleme, die ich mit ihnen habe, sehe ich nicht so verbissen. Aber ich bin ja nicht alleine, die das

\* Um die subjektive Beteiligung des Forschers nicht zu unterschlagen, wird im Rahmen dieser Fall-  
geschichte die Ich-Form gewählt.



bestimmt. Ich glaube, meine beiden Kinder habe ich sowieso nicht im Griff.“ Die Mutter arbeitet ganztags. Sie will und kann nicht nur halbtags Geld verdienen. „Die Kinder wissen ja selbst nicht immer genau, was sie wollen, wann sie mich brauchen.“ – Als Michael mit seinem Bruder wieder einmal der Mutter Geld geklaut hat, verhaut sie ihn mit einem Kochlöffel. Dies voraussehend, hatte er sich mit zehn Unterhosen präpariert. Sie muß darüber lachen, spricht später von schlechtem Gewissen und Schwäche. „Ich versuche, auf Kumpel zu machen. Die nutzen das aus. Mein Vertrauen wird nicht belohnt.“ Als die Kinder abends draußen spielen, während sie zusätzlich arbeitet, erfahren davon Fürsorgerin und Heimleitung. „Eines Tages werden die wohl die Kinder abholen. Aber was soll ich machen? Michael sagt ja nicht, warum er das alles macht. Eigentlich war ich ja auch so. Nur kannte ich meine Grenzen.“ – „Ihnen [dem Interviewer] gegenüber gebe ich ja zu, daß die beiden ganz schön schwierig sind. Aber nach draußen verteidige ich die restlos, sind die Kinder immer ganz toll.“

*Erzieherin und Heimleitung:* Im Tagesheim fiel Michael vor zwei Jahren noch nicht so „ausdrücklich“ auf. Er war der Jüngste in der Gruppe neben anderen dominierenden Kindern. Wenn es damals im Bericht über ihn hieß: „Er entzieht sich dauernd und stromert herum. Man kommt gar nicht an ihn heran. Die Mutter gibt ihm keine Sicherheit, keinen Rückhalt. Das ist zu kumpelhaft. Das tut den Kindern nicht gut“, dann fällt er mit dieser Beurteilung keinesfalls aus dem Rahmen seiner Gruppe. Selbst eine Einschätzung wie: „Michael zeigt eine starke Tendenz zur Verwahrlosung. Er randaliert, ist schnell gewalttätig, einfach haltlos“, besaß damals keine besondere Bedeutung, keine erzieherischen Folgen. Solche Definitionen entstammen dem verärgerten Augenblick. Michaels große braune Augen und sein Charme nahmen die Erwachsenen durchaus für ihn ein.

*Der Lehrer* – vom Heim kritisiert ob seiner Orientierungslosigkeit – zeigt sich zurückhaltend: „Ich neige dazu, weniger Leistungsanforderungen zu stellen als andere. Bei Michael bin ich immer im Zweifel, ob man da nun tatsächlich nicht doch auch strenger im alten Sinne sein müßte, um ihn zu seinem Glück zu zwingen, sozusagen.“ Er sieht, wie Michael häufiger provoziert und versucht, sich in den Vordergrund zu stellen. Er äußert Verständnis für die familiäre Situation und Michaels Verhalten. Informationen an die Polizei lehnt er ab. Er vertraut seinem Schüler und verhält sich auch bei Eskapaden geduldig. Wegen nicht erledigter Hausaufgaben gibt es seit der 4. Klasse, in der diese erstmals kontrolliert werden, häufiger Schwierigkeiten. Klappt es einmal mit Michael, ruft der Lehrer zur positiven Verstärkung bei ihm zu Hause an. „Wenn ich mit Michael spreche, nützt es für einige Tage. Ich versuche, ihn dazu zu bewegen, sein Handeln zu überdenken.“

Kinder in diesem Alter zum Sprechen zu bringen, zumal über ihre Konflikte mit Erwachsenen, ist oft nicht einfach (vgl. MARTENS 1979). Michael erzählt viel, besonders das, was er sonst nicht so offen sagen darf (Sexualität). „Meine Mutter ist nicht zu streng. Sie hat genug Zeit. Eine bessere Mutter gibt es nicht. Wenn sie mich haut, lache ich eher, weil sie es nicht so ernst meint. Was mit Klauen erzähl ich natürlich nicht. – Das Heim ist doof. – Ich mag keine Kanacker.“ Für sein Hauptbetätigungsfeld, die Erkundung der Welt, der Stärken und Schwächen anderer, verfügt Michael über eindeutige Regeln. Wann immer er herauszufordern wagt und Widerstand oder Schwäche spürt, sieht er „Verhauen“ als legitimes Mittel an. Solche Stärke verleiht ihm einen gewissen, durchaus nicht immer vorteilhaften Status in der Umwelt.

*Fazit:* Michael ist eingebunden in die Welt der Erwachsenen, der er sich gern zu entziehen sucht. Schule und Tagesheim üben die Aufsicht aus, solange die Mutter arbeitet. Während er Lehrer und Mutter akzeptiert, fühlt er sich im Heim eingeeignet. Statt sich dort aufzuhalten, spielt er lieber unerlaubt mit Freunden außerhalb. An einem solchen Nachmittag, als er sich wieder einmal „freinimmt“, kommt es zu einem Vorfall, der weitreichende Auswirkungen zeigt.

### Das Ereignis

An einem Nachmittag im August trifft sich Michael mit zwei Freunden. Die Eltern von Atnali besitzen ein Gartenhaus. Da es verschlossen ist und Atnali keinen Schlüssel dabei hat, entscheiden sie sich, durch das Fenster einzusteigen. Michael öffnet den beiden von innen. Während sich Torsten drinnen an Zigaretten und Bier vergnügt, kommt es zum Konflikt zwischen Michael und Atnali. Der genaue Hergang ist allen Außenstehenden unbekannt. Atnali informiert die Polizei, die Michael und Torsten bei Michael zu Hause entdeckt, herausholt und im Polizeiwagen mit zur Wache nimmt. Was wirklich geschehen ist, läßt sich nur über die subjektive Darstellung der Beteiligten rekonstruieren. Aufschlußreich ist nun, was die beteiligten Erwachsenen aufgrund des Ereignisses unternehmen. Dabei bildet das Tagesheim den Ausgangspunkt für Initiativen und Maßnahmen.

*Die Sicht des Tagesheims:* Die Mutter ruft umgehend die Heimleitung an. Die Polizei meldet sich am nächsten Tag. Die Heimleiterin filtert daraus folgendes Bild: Michael und Torsten hätten Atnali gezwungen, sie in das Haus zu lassen. Drinnen durchsuchten sie alles nach Geld. Jedesmal, wenn Atnali seine Angst vor den Eltern zum Ausdruck gebracht hätte, hätte Michael ihn in die Knie gezwungen. Als nichts zu finden war, hätte Michael den Atnali so gewürgt, daß Würgemale am Hals zu sehen gewesen seien. Atnali sei auch mit einem Messer bedroht worden. Während die Mutter dies verworren erzählt habe, habe der Polizist sich bestimmter ausgedrückt: Er kenne ja schon viel, aber so etwas Schlimmes habe er noch nicht gesehen. „Das hat uns hier alle sehr erschüttert. Das ist eine hartgesottene Sache, das ist ja schon ein ganz schönes Stück Sadismus. Bis dato hatten wir das weder bemerkt noch gewußt. Wir haben darüber gesprochen. Beim Schwimmen haben wir schon 'mal ähnliche Tendenzen festgestellt. Im Nachhinein beobachten wir ihn noch stärker. Die Mutter meint, den Bruder habe er schon häufig mit dem Kissen nahezu erschlagen, wenn der was täte, was Michael nicht behagt. Der läuft dann blau an und gurgelt. Dann lacht er noch dabei.“

Der *Erzieher* erhält seine Informationen nur durch die Heimleiterin: Einbruch – Würgen – Erpressung. Er diagnostiziert auch sadistische Züge, die gerade jetzt in der Pubertät bearbeitet werden müßten. Michael zeige keine Schuldgefühle und empfinde positive Gefühle bei Unterdrückung anderer. Er bereue das am ehesten, weil die Mutter vom Vorfall erfahren habe. „Ich kann Michael nur schwer einordnen. Ich hab' zu ihm keinen Draht. Wenn er nicht mehr im Kindertagesheim wäre, würde er weiter absacken. Es würde zu Delikten ausarten. Michael ist ein kleiner, cleverer, abgewichster Typ, der emotional niemanden an sich heranläßt. Eher gibt er einen Schlag ins Kreuz. Er ist ganz ausgebufft, hat Fähigkeit, sich in kürzester Zeit auf Menschen einzustellen und sie auszutricksen. Er hat nicht viel Tiefgang.“

Der *Lehrer* beschreibt, daß er mit Michael über den Vorfall kurz gesprochen habe, nachdem ihn die Mutter informiert hätte. „An Einzelheiten kann ich mich nicht erinnern. Ich bewerte keine Streiche außerhalb der Schule. Ich nehme sie nicht so ernst.“

*Maßnahmen:* Im Tagesheim findet eine Krisensitzung statt. Die Leiterin bittet die Mitarbeiter, mit Michael möglichst sanft umzugehen, um weitere Aggressionen zu verhindern. Die Mitarbeiter des Forschungsprojekts werden gebeten, es mitzuteilen, wenn „so etwas“ noch einmal passiert. Alle Arten von Aggressionen sollen möglichst genau registriert werden. Man will genauer hinschauen und schneller eingreifen. „Er läuft nicht mehr am langen Band.“ – „Der gehört jetzt in die Hände eines Fachmanns. Das geht über die Grenzen hinaus. Ich muß 'was tun, wenn ich weiß, daß ein Kind zu verwaarloosen droht im Gemütsbereich. Unsere psychiatrische Ärztin kann sagen, ob das eine vorübergehende Sache ist oder schon ein ganz schönes Stück Pathologie.“ – Wegen zweimaliger Absage durch die Mutter und eine Terminverschiebung durch die Ärztin kommt das Gespräch erst rund fünf Wochen nach dem Vorfall zustande. Als sich die Ärztin zuerst nach dem Lebenswandel der Mutter und ihren finanziellen Verhältnissen erkundigt, empfindet jene das als eine unglaubliche Zumutung. Sie lehnt daraufhin den weiteren Kontakt zu dieser Frau ab. Die Gutachterin hat zum Ereignis und Michaels Person keine Bewertung abgegeben. Dies nimmt die eingeschaltete Fürsorgerin, die sich durch die Informationen aus dem Heim auch hatte aufschrecken lassen, kommentarlos zur Kenntnis.

*Fazit:* Michael bedeutet nun eine Gefahr. Die Erwachsenen erheben das Ereignis in den Rang eines Skandals. Sie bemühen sich, sich auf den Jungen neu einzustellen. Ein „neuer Mensch“ verlangt andere Interaktionsformen, und dabei spielt das Heim die führende Rolle. Es empfindet sich als allein fähig, Michael noch zu erziehen. Er habe ein Anrecht auf Orientierung, die ihm zu Hause und in der Schule fehle. Er besitze gute Kapazitäten. Andererseits (die Heimleiterin): „Michael hat die schlechtesten Aussichten bei entsprechenden Kumpanen. Mit 14 kann es schief laufen. Die Vorbilder sind da. Die Mutter hat von drei Männern Schläge bezogen.“

*Was sagt Michael zum Ereignis:* Als ich ihn bei unserer ersten Begegnung nach dem Ereignis frage, antwortet er: „Kann mich nicht erinnern, leider nicht.“ Zwei Wochen später besuche ich ihn zu Hause. Seine Mutter sieht in mir einen Verbündeten in der Sache und berichtet. Sie überredet Michael, den Vorfall zu schildern. Dadurch entsteht eine Äußerung (Michael nimmt das auf, was seine Mutter lieber nicht auf Band aufnehmen lassen will), die sonst nicht zugänglich gewesen wäre.

„Wir sind eingebrochen. Ich [stolz] bin durch's Fenster. Seiner Mutter hat er gesagt, daß ich ihn an die Hände mit einem Messer abgespült hätte und so'n Kack ... ich hier so'n Hütlerzeichen draufmachen wollte ... daß ich ihn 'n bißchen geratscht hätte, daß der Vogel 'rausgeflogen wäre. Aber den Käfig habe ich wieder zugemacht und gesagt: guck 'mal, Atnali. Und als er kam, hab' ich ihn schnell wieder aufgemacht, und dann hat er gesagt, mach zu, mach zu, sonst fliegt er 'raus. Der hat viel zu viel Angst bekommen, der Vogel ... und dann wollt' er seine Mutter anrufen, und dann hab' ich auf's Kabel getreten, und dann hat das kein ‚Tut, Tut‘ gegeben. Und dann stand er da so. Und dann hab' ich mich auf die Couch gesetzt, und dann ist er gekommen. So mit den Füßen, und dann hat er mich getreten, und dann wurde das ja ganz schön ernst. Dann hatten wir Streit. Ich hab' Atnali nicht direkt an die Gurgel gefaßt, nicht so wie ein Mörder ... Der war in der Stube, und

dann hat er getreten ... Wenn ich richtig zugeschlagen hätte, wäre er umgefallen.“ Michael stellt seinen Eigenanteil als unbedeutend dar. Er schildert das Ereignis eher stolz, indem er sachlich beschreibt, wie das läuft, wenn er sich „wehrt“.

Am nächsten Tag steht Atnali vor der Tür und fragt, ob er zu Michaels Geburtstag kommen dürfe. „Wie kommt es, daß er das macht, wenn er Dir vorher die Polizei auf den Hals hetzt und Du ihn angeblich halbtot gewürgt hast?“ – „Er hat nur so getan. Das macht er immer. Letztens, als ich mich mit ihm geprügelt habe, da hat er doch auch ein blaues Auge und Nasenbluten ... soll er haben, und sein Nasenbein gebrochen und sein Auge soll verquetscht sein. Und am nächsten Tag kommt er frisch in die Schule, sieht ganz munter aus, hallo Michael, wie geht's denn so, und dann hat er gar nichts gehabt.“ (Unerörtert muß hier bleiben, ob Michaels Darstellung der Realität entspricht oder eher seiner subjektiven „Konstruktion der Wirklichkeit“). „Ich hau' zu, wenn der angegriffen hat, und das können sie alle bestätigen, er hat so gemacht [zeigt es] ... da hab' ich natürlich ... da hat er wieder geditscht und mir so auf die Nase gehauen. Und da wurde ich wütend, da hab' ich zugeschlagen. – Wir sind miteinander befreundet, immer noch. Wir haben uns vorgestern [zwei Monate nach dem Vorfall] wieder getroffen und mit Flugzeugen gespielt. Wir sind uns nie lange böse. Einen Tag. Nächsten Tag sagen wir wieder ‚Hallo‘, und dann spielen wir wieder miteinander.“ – Für Atnalis Verhalten zeigen Michael und seine Mutter Verständnis: „Sein Vater haut immer gleich. Wenn Atnali nur fünfzig Pfennig in den Gully fallen läßt, kriegt er gleich was mit'm Riemen.“

Das gegenwärtige Ereignis reiht sich nahtlos in vergangene Erlebnisse ein. Für Kämpfe gibt es Regeln, wann Zuschlagen legitim ist. Damit neutralisiert Michael den eigentlichen Normverstoß. Gewalt taucht auf als natürliche Konsequenz. Die Konfrontation im Heim hat ihm nicht gefallen. „Frau Zahn sagte gleich, setz Dich hin, und dann mußte ich mit ihr reden ... Und dann hat sie gefragt, warum ich das gemacht habe, und ich wußte gar nicht, was ich dazu sagen sollte. Ein paar komische Fragen ... Das weiß ich gar nicht mehr so richtig, was ich gemacht habe.“

Die Mutter meint zum Vorfall: „Da weiß keiner hundertprozentig, was da überhaupt angelegen hat. Die Polizei hat mir erzählt, daß Michael den Atnali gewürgt und mit dem Messer bedroht hat und daß sie gestohlen haben. Und nach dem stellt sich heraus, daß also lediglich eine Schachtel Zigaretten fehlte. Am nächsten Tag stand Atnali hier vor der Tür. Da war nichts zu sehen. Der hatte gar keine blauen Flecken. Die Geschichte wurde wohl auch so'n bißchen von Atnali erfunden. Er hatte wohl Angst. Er hatte seine Schlüssel wohl vergessen und konnte nicht hinein. Und nun war er in der Wohnung, und das hätten die Eltern ja wahrscheinlich gesehen, daß er trotzdem da war. Und da hab' ich also das Gefühl, weil die Mutter 'mal zu mir sagte, der Vater von ihm möchte gerne, daß er ein richtiger Junge wird, der sich auch 'mal haut und so, und er ist also ganz anders, immer so zurückhaltend ... Und das mag der Vater immer nicht an ihm. Da kriegt er auch immer viel Schläge. Der ist unheimlich eingeschüchtert. Nun hat der ziemliche Angst vor seinen Eltern.“

Die Mutter liefert für Michael die Entlastung. Schläge gebe es überall. Eigentlich seien Türken (die Eltern des betroffenen Jungen) sowieso merkwürdige Leute. Der Junge habe gelogen und aufgebauscht. „Wenn er wieder ankommt, und ihr spielt miteinander, dann seid ihr ja auch wieder Freunde.“

*Fazit:* Das Ereignis erzeugt einen Skandal mit verschiedenen Aktivitäten. Sie verlaufen praktisch im Sande. Das Gruppenleben im Heim geht weiter. Zwei Monate danach beobachtet der Erzieher Michael bei einer Rangelei und fragt: „Na, hast Du wieder gewürgt?“ Michael: „Nein, gewürgt nicht ...“ Die Aufmerksamkeit verteilt sich inzwischen wieder gleichmäßiger auf alle Gruppenmitglieder. Michael ist allerdings inzwischen wieder herangewachsen. Ihm droht nun zur „Kompetenzbeschnidung“ die Versetzung in eine höhere Gruppe, da gibt es stärkere Jungen ... Geblieden sind Aktenvermerke und Erinnerungen, verbunden mit neuen Interpretationen. Michael gilt nicht mehr als die Person, als die man ihn vormals sah. Nach dem Vorfall wird er neu und anders eingeschätzt. Fürsorgerin, Polizei und Staatsanwalt verfügen nunmehr über einen entsprechenden Aktenvermerk.

### Interpretationsmöglichkeiten

Die Interpretation dieser Fallgeschichte könnte zunächst hervorheben, daß die Bezugspersonen Michaels aufgrund ihrer unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen auch je unterschiedliche Aspekte von Michaels Persönlichkeit erfassen und dabei unterschiedliche „Alltagstheorien“ aktivieren. In Relation zu den Deutungen und Bewertungen, die Heimleitung und Erzieherteam zu erkennen geben, fällt hier eine gewisse Entsprechung der Sichtweisen der Mutter und des Sohnes auf: „Da war doch gar nicht viel los.“ Bei der Heimleiterin und beim Lehrer ruft die Mutter an, weil sie lieber als erste den Vorfall darstellen möchte – für den Sohn Partei ergreifend, offensiv gegenüber den Instanzen sozialer Kontrolle. Die entscheidende Differenz stellt sich jedoch zwischen Michaels Sicht und der des Heims dar.

Dafür, wie der Junge den Vorfall darstellt, gibt es zumindest plausible Annahmen. Aber seine persönliche Sicht ist seinen Kritikern und Kontrolleuren gar nicht bekannt. Den Mitarbeitern im Heim schenkt er kein Vertrauen; ein *Gespräch* kommt nicht zustande. Er wird zur Stellungnahme gezwungen, „verhört“, ohne daß aktives Hin-Hören stattfände. Die emotionale Reaktion der Leiterin beengt die Verarbeitung der Wirklichkeit erheblich; ihre Sicht übt zudem wesentlichen Einfluß auf das Erzieherteam aus: „Wir haben sehr verworrene Dinge von der Mutter gehört ... Das hat uns alle hier sehr erschüttert. Wir hatten noch nichts bemerkt oder gewußt. Wir haben darüber gesprochen und in der Erinnerung ähnliche Tendenzen festgestellt.“ Das Wissen wird sozusagen erneuert; dabei hilft selektive Erinnerung – denn wann Michael vielleicht einmal zärtlich war, steht nicht mehr korrigierend vor Augen. Eindeutigkeit wird hergestellt; sprachliche Typisierungen bilden dafür die Grundlage (vgl. SCHÜTZ 1971/1972, I, S. 22ff.): „Sadist“, „Würger“. Die Herstellung von Eindeutigkeit ist zugleich von dem deutlichen Wunsch bestimmt, entsprechend eindeutige Maßnahmen zu ergreifen. Deutung und Schlußfolgerung bilden bereits ein relativ geschlossenes Konzept; Verhaltensnorm und Verhaltenskontext erfahren keine dialogisierende Überprüfung (vgl. WALDENFELS 1977). Zwei konträre Wirklichkeitskonstruktionen prallen aufeinander: „Michael ist ein Würger und Sadist.“ – „Mein Sohn ist so normal wie andere. Er soll sich ruhig aggressiv im Leben durchsetzen.“

Eine devianztheoretisch bestimmte Interpretation würde weiter – und sicher mit Recht – die Frage der Definitionsmacht stellen und auf die Folgewirkungen der Heimdefinition im Kontext einer potentiellen „kriminellen Karriere“ hinweisen. Aber könnte sie – und diese Frage macht den besonderen Reiz dieses Beispiels aus – die Selbstdefinition des

Jungen fraglos gegen die Zuschreibungen des Heims zur Geltung bringen? Wir möchten Zweifel äußern, was das „Herunterspielen“ des Ereignisses durch Mutter und Sohn betrifft. Aber wir möchten mitten in dem aggressiv-destruktiven Akt Ich-Leistungen zu erkennen suchen, deren Bedeutung womöglich aus dem verbalen und sozialen Kontext erhellt. Auch das „Würgen“ ist – wenn es so vorgefallen ist – eine „Selbstthematisierung“, und zwar eines „Selbst-in-Beziehung“. Soll hier verzweifelt ausagiert werden, was Michael für sich selbst – in anderer Hinsicht – als Bedrohung empfindet, daß man ihm nämlich keine Luft läßt? Handelt es sich um eine der Panikreaktionen angesichts unzureichender „controls from within“, von denen REDL berichtet?

Diese Fragen zeigen, daß die Erhebung der Selbstdefinition von Kindern und Jugendlichen nur ein Stück weit führt, nur einen ersten – wenngleich wesentlichen – Schritt darstellt. Die Wirklichkeit der „Selbstthematisierung“ reicht über bloße Verbalisierung hinaus; die Interpretation ist auf eine Tiefendimension verwiesen, für die kontextbezogene Analyse von Textsequenzen und Situationen erste Hinweise erbringen kann, aber auch nicht mehr. Die Gefahr vieler uns bisher bekannt gewordener Versuche qualitativer Kinder- und Jugendforschung besteht darin, daß sie solche Grenzen unterschätzen und daß sich die erhobenen Materialien zu Quasi-Objectiva verselbständigen. Klärung kann letztlich nur die „dialogisierende Überprüfung“ (WALDENFELS) und der positiv definierende pädagogische Umgang bringen.

Uns scheint auch aus diesem Grund, daß sich das *Generalisierungsproblem* in *pädagogischer Kasuistik* anders darstellt, als ihr dies unter dem Eindruck empirisch-experimentell fundierter Generalisierungsschritte zumeist angesonnen wird. Nicht die Subsumtion unter Aussagestrukturen „relativer Allgemeingültigkeit“, in der – um mit HORKHEIMER zu reden – Ungleichnamiges gleichnamig gemacht wird, kann das Ziel sein. Vielmehr bietet sich ein Verfahren von Verallgemeinerung durch Analogiebildung an: Im Studium der „Selbstthematisierungen“ der von Devianz bedrohten Kinder und Jugendlichen werden dialogische Grundhaltungen und interpretatorische Fragerichtungen am konkreten Beispiel erprobt: Die im forschenden Umgang erworbenen Einsichten (und dazu gehören auch die vor fataler Eindeutigkeit bewahrenden Unsicherheiten!) können in analogen Situationen theoretisch und praktisch fruchtbar gemacht werden, ohne daß eine deduktionistische „Anwendung“ auf die je neue Situation und das je andere Kind erfolgt. In diesem Sinne beabsichtigen wir, Ergebnisse unserer Forschung in eine kooperative Fortbildung für Lehrer und Erzieher einzubringen.

### Literatur

- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Kommunikative Sozialforschung. München 1976.
- ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- ASMUS, H.-J./PEUCKERT, R. (Hrsg.): Abweichendes Schülerverhalten. Heidelberg 1979.
- BAACKE, D.: Ausschnitt und Ganzes – Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: BAACKE/SCHULZE 1979, S. 11–50.
- BAACKE, D./SCHULZE, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zuf Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.

- BITTNER, G.: „Entwicklung“ oder „Sozialisation“? In: Neue Sammlung 14 (1974), S. 389–396.
- BITTNER, G.: Tarnungen des Ich. Studien zu einer subjektorientierten Abwehrlehre. Stuttgart 1977.
- BITTNER, G.: Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung. Paderborn/München 1979.
- BITTNER, G.: Die analytische Kinderpsychologie auf der Suche nach einem Orientierungsrahmen. In: BITTNER 1981 b, S. 13–39. (a)
- BITTNER, G. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach b. Stuttgart 1981. (b)
- BLUMER, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1973, S. 80–146.
- BRUMLIK, M.: Fremdheit und Konflikt. Programmatische Überlegungen zu einer Kritik der verstehenden Vernunft in der Sozialpädagogik. In: Kriminologisches Journal 12 (1980), S. 310–320.
- BRUMLIK, M./KECKEISEN, W.: Über Sinn und Sinnloses – Zu T. v. TROTHAS Rezeption der Ethnomethodologie. In: Kriminologisches Journal 10 (1978), S. 58–65.
- BRUSTEN, M./HOHMEIER, J. (Hrsg.): Stigmatisierung. 2 Bde. Neuwied/Darmstadt 1975.
- CICOUREL, A. V.: The Social Organization of Juvenile Justice. London 1976.
- DOEHLEMANN, M.: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. München 1979.
- DOUGLAS, J. D. (Ed.): Understanding Everyday Life. London 1974.
- DOUGLAS, J. D.: Investigative Social Research. Beverly Hills 1976.
- ELIAS, N.: Zum Begriff des Alltags. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20, 1978, S. 22–29.
- FATKE, R.: Kinder erfinden Geschichten – und was man daraus lernen kann. In: BAACKE/SCHULZE 1979, S. 263–275.
- FATKE, R.: Heilende und erziehende Kräfte in der kindlichen Phantasie. In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. XII: Konsequenzen für die Pädagogik (2). Zürich 1980, S. 865–876.
- FATKE, R.: Die Phantasie und das Selbst des Kindes. In: BITTNER 1981 b, S. 181–190.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 183–193.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1975.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt am Main 1977.
- GOFFMAN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main 1975.
- HERRING, H./SCHÖNPFLUG, U.: Artikel „Ich“ (I u. II). In: RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. IV. Basel/Stuttgart 1976, Sp. 1–18.
- HILDENBRANDT, B.: „Wenn ich zu Hause bin, will ich weg, und wenn ich weg bin, will ich nach Hause.“ In: SOEFFNER 1979, S. 153–170.
- HOFFMANN-RIEM, CH.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 339–372.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980.
- KECKEISEN, W.: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München 1974.
- KIEPER, M.: Ein biographisches Interview als Zugang zum Lebenslauf eines Heimmädchens. In: BAACKE/SCHULZE 1979, S. 226–262.
- KOHUT, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt am Main 1979.
- KRAPPMANN, L.: Typisches im Individuellen. Berichte über Elterninterviews im Sozialisationsprojekt des Instituts für Bildungsforschung. Teil I. Mskr. Berlin 1976.
- LEMERT, E.: The Concept of Secondary Deviation. Englewood Cliffs, N. J. 1967.
- MARTENS, K. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation. Frankfurt am Main 1979.
- MATZA, D.: Abweichendes Verhalten. Untersuchungen zur Genese abweichender Identität. Heidelberg 1973.
- MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main 1973.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- MONTESSORI, M.: Il segreto dell' infanzia. Milano 1950. (Dt.: Kinder sind anders. Stuttgart 1978.)
- NEIDHARDT, W.: Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. München 1977.

- OEVERMANN, U., et al.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: AUWÄRTER, M., et al. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation – Interaktion – Identität. Frankfurt am Main 1976, S. 371–403.
- OEVERMANN, U.: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 21 (1979), S. 143–168.
- PINES, M.: Trotz alledem . . . Die Psychologie der „unverwundbaren“ Kinder. In: Psychologie heute 6 (1979), H. 8, S. 55–61.
- PLEWIG, H.-J.: Gefährdungsmerkmale – Das Drama der Aussonderung. In: Neue Praxis 10 (1980), S. 435–443.
- QUENSEL, ST.: Wie wird man kriminell? In: Kritische Justiz (1970), S. 375–382.
- REDL, F./WINEMAN, D.: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. Hrsg. v. R. FATKE. München/Zürich 1979.
- SCARBATH, H.: Unser Wissen ist Stückwerk. Plädoyer für ein mehrperspektivisch-dialogisches Verständnis von Erziehungswissenschaft. In: CLAUSSEN, B./SCARBATH, H. (Hrsg.): Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft. München/Basel 1979, S. 204–224.
- SCARBATH, H.: Wiederentdeckung des kindlichen Ich – Hinweise und Fragen aus pädagogischer Sicht. In: BITTNER 1981b, S. 174–180.
- SCHÄFER, G.: Das Selbst im Spiel. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 13–27.
- SCHÜTZ, A.: Gesammelte Aufsätze I–III. Den Haag 1971/1972.
- SOEFFNER, H. G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- THEUNISSEN, M.: Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. Berlin 1965.
- THIERSCH, H.: Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1977.
- THOMAE, H.: Persönlichkeitstheorie und Erziehungsberatung. In: WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln/Basel 1967, S. 470–485.
- TROTHA, T. von: Ethnomethodologie und abweichendes Verhalten. Anmerkungen zum Konzept des „Reaktionsdeppen“. In: Kriminologisches Journal 9 (1977), S. 98–115.
- WALDENFELS, B.: Verhaltensnorm und Verhaltenskontext. In: WALDENFELS, B., et al.: Phänomenologie und Marxismus. Bd. 2. Frankfurt am Main 1977, S. 134–157.
- WALDENFELS, B.: Der Spielraum des Verhaltens. Frankfurt am Main 1980.
- WEGNER, T.: Das Dilemma des Beratungslehrers. Ein Beispiel. In: GUDJONS, H./REINERT, G.-B. (Hrsg.): Lehrer ohne Maske? Königstein/Ts. 1981, S. 88–100.
- WEINGARTEN, E./SACK, F./SCHENKEIN, J.: Ethnomethodologie. Frankfurt am Main 1976.
- ZIMMERMAN, D. H.: Normen im Alltag. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 20 (1978), S. 86–99.