

Norbert Höpfner/Manfred Jöbgen

Die Rückgewinnung des Analytischen: Pädagogische Diagnostik als Ausweg aus der Intuitionspädagogik?

Als Mollenhauer und Uhlendorff 1992 ihren ersten Band der Trilogie »Sozialpädagogische Diagnosen« vorgelegt haben, hielten sie es für notwendig, ein Plädoyer für eine genuin sozialpädagogische Diagnostik zu halten, die sich vermittels ihrer hermeneutischen Operationsbasis weder in den Gehäusen einer subsumtionslogisch-klassifikatorischen Testdiagnostik einzwängen lassen, noch sich in der „Affektlogik“ praktischen pädagogischen Tuns erschöpfen solle. Im Zentrum des Verfahrens steht folglich ein Verständnis von Diagnose, das v.a. auf pragmatische Verwendbarkeit im erzieherischen Handeln abstellt und die Prozeduren der Erkenntnisgewinnung auf den Fragenkomplex fokussiert, der im Kontext der Interaktionen „zwischen Heranwachsendem und Erziehendem im Hinblick auf die Gestaltung oder Verbesserung eines pädagogischen Milieus¹“ angesiedelt ist. Unter einem pädagogischen Milieu wird dabei ein Setting verstanden, das geeignet erscheint, Jugendliche mit sozialisatorischen Defiziten („psychosozial schwer belastete Jugendliche“) bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben konkret zu unterstützen. Nach dem die ersten beiden Bände sich primär der Klärung konzeptioneller und methodischer Fragen gewidmet haben, stellt der 1997 erschienene dritte Band gleichsam den Erntekorb eines aufwändigen Entwicklungsprozesses dar und schlägt einen „Diagnoseansatz“ vor, „der für die Hilfeplanung besonders geeignet zu sein <scheint>, weil er auf eine Vermittlung zwischen subjektiver Sichtweise und Normalitätserwartung, zwischen individuell bedeutsamen Konzepten/Fähigkeiten und allgemeinen Entwicklungsaufgaben abzielt.“²

Da die Autoren dieses Beitrages selbst seit einigen Jahren ein pädagogisch-diagnostisches Instrument anwenden, dessen methodisches Kernstück die hermeneutische Analyse autobiographisch-narrativer Interviews mit sog. „schwierigen“ Jugendlichen ist, also solchen, die den zuständigen Fachkräften in den Jugendämtern Ratlosigkeit und Kopfzerbrechen verursachen, erschien es dem Herausgeber des vorliegenden Bandes reizvoll, uns zu einer kritischen

¹ Vgl. Uhlendorff: Sozialpädagogische Diagnosen III, Weinheim/München 1997, S. 169.

² Ebd.

Stellungnahme zu ermuntern. Obwohl ein Aufsatz dieses Zuschnittes sich selbstverständlich auf wenige Vergleichsdimensionen beschränken muss, ist ein solches Unterfangen dennoch sinnvoll und produktiv. Wir teilen nämlich mit Mollenhauer und Uhlendorff die programmatische Überzeugung, dass sozialpädagogische Diagnosen nicht nur ein unverzichtbares Fundament fruchtbarer pädagogischer Handlungsansätze sein müssen, darüber hinaus sehen wir in der diagnostischen Kompetenz eine weithin brachliegende Ressource der sozialen Arbeit insgesamt, sich aus dem Schmollwinkel einer „bescheidenen Profession“(F. Schütze) herauszubeben und die längst notwendigen Professionalisierungsanstrengungen zu unternehmen, die in diesem Berufsfeld strukturell erzwungen sind³.

Neben dem angerissenen Grundbestand an Gemeinsamkeiten gibt es jedoch ein ganzes Bündel divergenter Faktoren sowohl in methodischer als auch in methodologischer Hinsicht, deren Bedeutung keinesfalls dadurch geschmälert wird, dass beide Ansätze sich als qualitativ verstehen und infolgedessen nach den gängigen Klassifikationen dem sogenannten »interpretativen Paradigma« zugeordnet würden. Ohnedies werden dieser Sammelbezeichnung vielfach Vereinheitlichungsleistungen zugemutet, die das unübersichtliche Feld verschiedener Forschungsdesigns unter dieser Ausflagung verklammern sollen, ohne den teils beträchtlichen Differenzen in der Organisation der Erkenntnisstrategien hinreichend Rechnung zu tragen. Wir werden auf diesen Punkt an späterer Stelle noch einmal zurückkommen.

Im folgenden wird uns zunächst die Frage beschäftigen, warum (sozial-)pädagogische Diagnosen sowohl in der Hilfeplanungspraxis wie der konkreten pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kein verschämtes Additiv zu den konventionellen und vermeintlich validen diagnostischen Verfahren der Psychologie und Psychiatrie sind, sondern unhintergehbare Bedingung einer auf die je maximal erreichbare Autonomie der Klientel gerichteten erzieherischen Arbeit und werden im Kontext dieser Überlegungen das Feld der Gemeinsamkeiten zwischen dem Mollenhauer-Uhlendorff-Ansatz und unserer Version pädagogischer Diagnostik

³ Die seit einigen Jahren andauernde Professionalisierungsdebatte ist aus unserer Sicht bei der Behandlung hermeneutischer Falldiagnosen zwangsläufig co-thematisch, kann hier allerdings nur gestreift werden. Aus der Fülle instruktiver Beiträge möchten wir in diesem Zusammenhang auf nachfolgende besonders hinweisen: Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?, in: Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion, Freiburg 1997, S. 189ff., Ders.: Organisationszwänge und hoheitliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe, A./Helsper, W.(Hg.): Pädagogische Professionalität, Frankfurt/M. 1996 S. 183ff., Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: op.cit. S. 70ff, Nölke, E.: Strukturelle Paradoxien im Handlungsfeld der Maßnahmen öffentlicher Erziehung, op.cit. S. 649ff.

abzustecken versuchen. Daran anschließend soll ein genauerer Blick in die methodische Zurüstung der Verfahren wesentliche Unterschiede bezeichnen, um dann abschließend an einem Fallbeispiel zu zeigen, warum die von uns in Anspruch genommene rekonstruktionslogische Vorgehensweise die Individualität des Einzelfalles nicht nur in einem umfassenden Sinne ernst nimmt und analytisch aufschließt, sondern weitergehend zum Ausgangspunkt einer pädagogischen Interventionspraxis macht, für die die Fokussierung auf den vom KJHG geforderten „erzieherischen Bedarf im Einzelfall“ konstitutiv ist. Dass damit die Beteiligungsrechte der Kinder bzw. Jugendlichen oder deren Eltern in keiner Weise beschnitten, sondern diese ganz im Gegenteil – wo möglich - aktiv im Rahmen eines Arbeitsbündnisses in den pädagogischen Prozess einbezogen werden, ist eine Selbstverständlichkeit, die dennoch verschiedentlich Anlass zu Missverständnissen gegeben hat.

Erkenntnis und Interesse: Diagnosen wofür?

Diagnose findet statt, gleichviel, welchen Namen man der Bemühung gibt, sich im Dickicht einer unterstützungsbedürftigen Lebenspraxis, die als konkrete Person mit konkreten Problemen in die Zuständigkeit der Jugendhilfeorgane gefallen ist, Orientierung zu verschaffen. Ohne ein wie immer geartetes „Fallverständnis“ käme jeder Hilfeansatz einem Würfelspiel gleich. Und sie hat Folgen. Bei Fehleinschätzungen, Unverständnis oder blinder Sorglosigkeit mitunter lebenslange. Jedenfalls für das Kind oder den Jugendlichen. Die vielbeklagten Jugendhilfeodysseen legen davon Zeugnis ab und sind doch zugleich auch Dokument unzureichender Falleinsichten auf Seiten derjenigen, die – guten Willen immer unterstellt – das „Passende“ schon noch zu finden hoffen. Als tröstlich mag immerhin empfunden werden, dass ein solcher Verlauf im Regelfall nicht auf die einsame Entscheidung einer Fachkraft zurückgeht, sondern das verfügbare Spektrum möglichen Beistandes durchaus ausgeschöpft wurde. Neben intensiven Fachgesprächen und kollegialer Beratung ist - keineswegs selten – die Beiziehung psychiatrischer und psychologischer Fachdiagnosen ein gängiger Weg, der eigenen Ratlosigkeit zu begegnen, wenngleich man den zu erwartenden Ergebnissen – so unsere Erfahrung – auf Seiten der PraktikerInnen mit einer gewissen Skepsis entgegensieht. In zahlreichen Fällen, mit denen wir in der Vergangenheit zu tun hatten, erschöpften sich insbesondere psychiatrische Diagnosen in der Feststellung, dass im fraglichen Fall eine „kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der

Emotionen“ vorläge, eine wenig erhellende Mitteilung also. Überdies eine solche, die die Entscheidungsfindung z.B. in den Jugendämtern, was nun sinnvollerweise zu tun ist, nicht voranbringt.

Mollenhauer und Uhlendorff scheint dieser Erfahrungszusammenhang vor Augen gestanden zu haben, als sie ihre „bescheidene Idee“⁴ zu einer Diagnoseform ausreifen wollten, die ihren Platz an der Seite der psychologisch-psychiatrischen einnehmen sollte. Erklärtes Ziel war es dabei, die pädagogisch-praktischen Unzulänglichkeiten der beiden etablierten Instrumentarien, deren Leitfunktion die Autoren in diesem Kontext nachdrücklich bekräftigen, aufzugreifen und durch eine sozialpädagogische Diagnostik zu ergänzen, die die Jugendlichen und ihre sprachlichen Selbstpräsentationen ins Zentrum der Verstehensoperationen rückt. In den sprachlichen Äußerungen der Jugendlichen lassen sich nämlich „Lebensthemen“ ausfindig machen:

„Da es sich um eine »pädagogische« Diagnose handeln soll, versuchen wir schließlich, diese Themen auf Tätigkeiten oder Aufgaben zu beziehen von denen angenommen werden kann, dass sie für den Jugendlichen, für die Bearbeitung seiner Probleme, seine Selbststabilisierung und Sozial-Lokalisierung hilfreich sind.“⁵

Da die Extrapolation dieser Lebensthemen die Analyse der Interviews mit den Jugendlichen anleitet, so gesehen also die methodische Kernprozedur darstellt, wird davon an späterer Stelle noch ausführlicher zu sprechen sein. Wir möchten jedoch zunächst noch einmal die Grundlagenposition beleuchten, der sich der Mollenhauer-Uhlendorff-Ansatz verpflichtet fühlt. Völlig zu Recht weist U. Uhlendorff in dem von ihm allein verfertigten 3. Band darauf hin, dass psychiatrisch-psychologische Diagnosen sich an „Störungs- und Krankheitsbildern“ orientieren, die die Grundlage einer daraufhin einzuleitenden Therapie darstellen. Erziehung jedoch geht nicht in Therapie auf, ist vielmehr ein entschieden komplexeres Geschehen, das sich nicht auf die Wiederherstellung einer wünschenswerten Normalität reduzieren lässt. Uhlendorff ist darin zuzustimmen, dass „Erziehung <> nicht nur Vermittlung allgemeiner Erziehungsziele und kulturspezifischer Kompetenzen bedeutet“⁶, also nicht nur die Befähigung zur sozialen Teilhabe zum Gegenstand haben kann sondern auch Individuationsprozesse unterstützen sollte im Sinne einer möglichst ausgereiften Entwicklung „persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten“.

⁴ So die Autoren in Bd. 1, S. 21.

⁵ Bd. 1, S. 35.

⁶ Bd. 3, S. 168

Dort wo naturwüchsige soziale Systeme z.B. die Herkunftsfamilie diesen Rahmen nicht bereitstellen können oder wollen, nimmt die öffentliche Erziehung ihr Mandat wahr. Sie hat es aber per se nicht mit einem Patienten zu tun, sondern mit einem Kind oder Jugendlichen, das/der als ganze Person mit zum Teil schwieriger Sozialisationsgeschichte Anspruch auf Förderung und Unterstützung hat. Er verfügt über Defizite und Ressourcen, die der pädagogische Prozess gleichermaßen im Rahmen alltäglicher Interaktionen berücksichtigen muss. Eine professionslogisch enggeführte Perspektive, wie sie insbesondere die konventionelle psychiatrische Begutachtung anzubieten hat, reicht zur Fundierung einer fachlich substantiierten Arbeit im Regelfall nicht nur nicht aus, sie bedient zudem auf recht folgenreiche Weise die Kriterien einer verhängnisvollen Etikettierung. Aus eigener Praxis wissen wir, dass sich in Jugendamtsakten mit erstaunlicher Persistenz Deutungsroutrinen festsetzen können, sich also eine bestimmte Sichtweise auf den Jugendlichen etabliert, die sich als »fachliches Konstrukt« auch gegen gegenläufige Einsichten und Fakten zäh behaupten. Selbst Zuständigkeitswechsel und augenfällig andersartige Beobachtungen vermögen es manchmal nicht, sich gegen die doktrinäre Festschreibung Geltung zu verschaffen. Dieses Übel hat auch, wie Mollenhauer und Uhlendorff konzederen, mit dem „Selbstbild ihrer Professionalität“ zu tun, das in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit kultiviert wird: vermeintlich besser qualifizierten Berufsgruppen wird vielfach ein Glaubwürdigkeitsbonus zugestanden, der nachgerade unerschütterlich zu sein scheint.

Wir sind vor einiger Zeit von einem kleinstädtischen Jugendamt mit der Erstellung einer pädagogischen Diagnostik für ein elfjähriges Mädchen mit massiver Verhaltensauffälligkeiten beauftragt worden. Die Rekonstruktion der vorliegenden Fallmaterialien verwies in aller denkbaren Klarheit und Plausibilität auf eine Problemgestalt und -genese, für die ein zwar unkonventionelles, dennoch aber machbares Setting gefunden werden konnte. Da die Jugendliche bereits mehrere stationäre Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie hinter sich hatte, „Time-out-room“, Fixierung und beträchtliche Dosen Psychopharmaka gründlich kennengelernt hatte, war es aus Sicht der fallzuständigen Sozialarbeiterin für notwendig befunden worden, einen über die Grenzen seiner Wirkungsstätte hinaus bekannten Psychiater zu konsultieren. Dieser plädierte nachhaltig für eine geschlossene Unterbringung, nachdem er im Abstand von drei Jahren zweimaligen,

jeweils etwa fünfzehnminütigen Kontakt mit der Jugendlichen hatte⁷ und sich infolgedessen sicher war, dass es sich um ein frühkindliches Deprivationssyndrom handeln würde, als dessen Folge auch weiterhin mit eruptiven Impulsdurchbrüchen zu rechnen sei. Eigen- und Fremdgefährdung sei demnach indiziert. Wir konnten in einem ca. sechswöchigen Betreuungszeitraum den Nachweis erbringen, dass die Verhaltensauffälligkeiten sich bereits dadurch erkennbar normalisierten, dass die Jugendliche bei einem Paar untergebracht wurde und dort auf eine authentische Lebenspraxis stieß, deren Teil sie wurde. Es hätte, so unsere damalige Prognose, noch einer sehr langen Zeit bedurft, das erhebliche Aggressionspotential, das sich auch während der Unterbringung dort mehrfach entladen hatte, auf ein sozialverträgliches Level zu bringen. Flankierende Hilfen waren zudem in der Planung, aber aufgrund der kurzen Zeitspanne noch nicht gefunden. Dazu sollte es jedoch gar nicht erst kommen. Angesichts eines heftigen Wutausbruches der Jugendlichen beharrte die Sozialarbeiterin auf der Beendigung des pädagogischen Weges und veranlasste die Wiedereinweisung in die Psychiatrie.

Dieses Beispiel steht stellvertretend für ein Professionsverständnis, dem wir auf die eine oder andere Weise immer wieder begegnen. Dem Misstrauen in das eigene Urteilsvermögen ist nicht selten eine freiwillige und vorauseilende Nichtzuständigkeitshaltung in Sachen Diagnostik (oder Fallverständnis) beigegeben, die die weitere Fragmentierung des Berufsfeldes in praxisblinde Theorie (unterschiedlicher Provenienz) und theorielose Praxis vorantreibt. Diagnostische Kompetenzen, die analytische Distanz und konkrete Praxis miteinander verzahnen, sind ein denkbarer Ausweg aus diesem Dilemma.

Mollenhauer und Uhlendorff sprechen sich ausdrücklich für eine fachliche Emanzipation der Sozialpädagogik von den Nachbardisziplinen aus, allerdings schleichen sich bereits in die Vision einer angestrebten Neuorientierung des Faches Konzessionen ein, die mit Abstrichen einhergehen. So sollen zwar „Sozialpädagogen <> über eine eigene der Komplexität des Erziehungshandelns angemessene Form der Diagnose verfügen“, da sie aber weder „Forscher“ noch in „pädagogisch-soziologischer Rundum-Analyse gebildete Sozialwissenschaftler“ seien, muss eine solche Diagnoseform einen „mittleren Weg“ finden, der für die Praxis begehbar ist.⁸ In der Hermeneutik sehen sie eine solche Möglichkeit gegeben, da diese „wie nur

⁷ Diese Angaben teilte uns der besagte Experte selbst in einem Gespräch mit.

⁸ Alle Zitate aus Bd.1, S. 133.

wenige andere wissenschaftliche Operationen, *zwischen Wissenschaft und Praxis* situiert⁹ sei.

An dieser Stelle nun verlassen wir den Sektor gemeinsamer Überzeugungen und wenden uns verstärkt methodischen Fragen zu, an denen sich die zentralen Differenzen beider Verfahrensweisen am deutlichsten greifen lassen.

Theorie und Praxis: Diagnose wie?

Wie schon erwähnt, verstehen Mollenhauer und Uhlendorff ihren Ansatz primär als Anleitung für PraktikerInnen, die damit ihre konkrete Berufsarbeit besser bewältigen können sollen. Während der erste Teil der Studie sich noch sehr stark auf „Lebensthemen“ und zugeordnete „Tätigkeiten“ kaprizierte, durch die man sich einen fruchtbaren Zugang zu den pädagogisch relevanten Dimensionen der Lebenswelt der Jugendlichen zu schaffen hoffte, orientieren sich die beiden nachfolgenden Teile darauf, ein typologisches Raster zu entwickeln und zu differenzieren, das sich v.a. aus dem entwicklungspsychologischen Stufenmodell Selmans herleitet. Dieser „Diagnoseleitfaden ... beschreibt die allgemeinen Entwicklungsaufgaben, Schwächen sowie Kompetenzen und benennt die Deutungsmuster, die auf Bewältigungsschwierigkeiten mit Aufgaben der einzelnen Etappen hinweisen.“¹⁰ Innerhalb dieses Bezugsrahmens fokussierte die Analyse des sprachlichen Materials, das in sog. narrativen Interviews mit den Jugendlichen hervorgebracht wurde, vier Dimensionen (Zeit, Körper, Selbst und normative Orientierungen), die in sich wiederum in drei bis vier Deutungsmuster untergliedert sind. Im Abgleich zwischen den identifizierten Deutungsmustern der Jugendlichen mit den Standards einer altersangemessenen Kompetenzentwicklung könne, so die Behauptung, die individuelle Spezifik der Fallproblematik und daraus hervorgehend die pädagogisch notwendigen Entwicklungsstimuli genauer bestimmt werden.

Ausgangsbasis für ein solches Unterfangen ist ein Datentyp, der die subjektive Sicht der betreffenden Jugendlichen möglichst unverstellt zur Geltung bringt. „Die Jugendlichen müssen ermuntert werden, *möglichst viel* von sich zu erzählen, und diese Erzählungen und Mitteilungen sollten so sein, dass die in ihnen wichtig scheinenden Ereignisse und Konflikte anschaulich zur Sprache kommen.“¹¹ Nun verrät aber ein Blick in die angehängten Interviewtranskripte des ersten Bandes,

⁹ Ebd.

¹⁰ Bd. 3, S. 166.

¹¹ Bd. 1, S. 30.

sowie erst recht der (Vorschlag für einen) Interviewleitfaden des dritten Bandes, dass hier ein Verständnis von narrativem Interview vorliegt, was in zentralen Gesichtspunkten vom „klassischen“ Modell, wie es in der Nachfolge Fritz Schützes¹² Eingang in die qualitative Sozialforschung gefunden hat, abweicht.

Die Stärken des Schütze-Verfahrens liegen gerade darin, den Probanden zu einer unvorbereiteten Stegreiferzählung zu veranlassen, um auf diese Weise „die in die Gegenwart transportierte Erfahrungsaufschichtung durch die Dynamik des Erzählvorgangs“¹³ wieder zu verflüssigen. „Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert.“¹⁴

Zentral für das Gelingen eines narrativen Interviews ist demnach, dass sich in der Interviewinteraktion ein Erzählschema etabliert, der Befragte also darin unterstützt wird, seine Sicht der Dinge nach Maßgabe seiner eigenen Relevanzen darzustellen. Dies sollen möglichst offene, erzählgenerierende Fragen gewährleisten, die dem Probanden Raum zur Gestaltentwicklung lassen und die Erzähldynamik entsprechend befördern. Ein Leitfadeninterview ist dafür strukturell nicht geeignet, weil hier die Interviewerinteressen die Darstellungsaktivitäten des Befragten lenken und allenfalls lakonische Erzählsequenzen zulassen. Im Ergebnis läuft dies darauf hinaus, dass der Sinnzusammenhang einer Lebenspraxis unausgeleuchtet bleibt und damit auch die Subjektivität des Probanden günstigstenfalls vage vor Augen tritt.

„Folgen wir der Annahme, dass einzelne Sequenzen einer biographischen Selbstpräsentation ob nun die Erzählung einer Geschichte oder eine argumentative Sequenz, in ihrer manifesten und latenten Bedeutung für den Biographen nur in ihren Verweisungen auf das sie umgebende thematische Feld erfasst werden können, müssen wir dem Autobiographen auch die Möglichkeit zur Gestaltung dieses Raumes geben. Die Bedeutung einzelner Episoden einer Lebensgeschichte werden sowohl in ihrem damaligen Erleben wie auch in ihrer heutigen Darbietung erst im Wie ihrer Positionierung innerhalb der biographischen Selbstpräsentation rekonstruierbar. Wie der Biograph seine Präsentation gestaltet, worüber er erzählt, was er auslöst und in welche thematischen Felder er welche biographischen Erlebnisse einbettet, gibt uns Aufschluss über die Struktur seiner biographischen Selbstwahrnehmung und die Bedeutung seiner Lebenserfahrungen.“¹⁵

12 Vgl. z.B. Schütze, Fritz: »Biographieforschung und narratives Interview«, in: Neue Praxis, Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13, 1983, Heft 3, S. 283-293, ders.: »Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien«, Kurs 3757, FernUniversität Hagen 1987.

13 Glinka, H.-J.: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen, Weinheim und München 1998, S. 9.

14 Schütze 1983, op.cit., S. 283.

15 Rosenthal, G.: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt/M 1995, S. 193.

Es soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass Versuche mit Jugendlichen ein narratives Interview¹⁶ durchzuführen nicht immer dem Ideal entsprechende Ergebnisse zeitigen. Dennoch ist dies die Ausnahme. Gelingt es nämlich, mit dem Jugendlichen ein tragfähiges Arbeitsbündnis einzugehen, macht er also das Interview zu seinem eigenen Anliegen, stehen die Chancen für ein brauchbares Dokument nicht schlecht. Das Angebot, das ihm der Interviewer machen kann, nämlich glaubhaft an der Geschichte des Jugendlichen interessiert zu sein, so dass dieser seine Wahrnehmungen, Erfahrungen und Situationsdeutungen unverkürzt zur Geltung bringen kann, ist eine zentrale Vorbedingung dafür und stiftet zugleich ein außerordentlich komplexes und verzweigungsreiches soziales Arrangement, dessen produktives Resultat ein Datentext ist, der die anschließenden analytischen Bemühungen aussichtsreich macht.

Folgenreicher für die diagnostische Tiefenschärfe als die einschlägigen Drosselungen des Erhebungsinstrumentes »narratives Interview« ist jedoch der Umstand, dass die Auswertungstechnik ein Hermeneutikkonzept erahnen lässt, das sich in den methodischen Fesseln einer obsoleten geisteswissenschaftlichen Hermeneutik um die gedanklichen und analytischen Bewegungsspielräume bringt, die einen wirklich gehaltvollen Aufschluss über die jeweilige Fallproblematik ermöglichen würden. Statt dessen optieren Mollenhauer und Uhlendorff für eine Deutungsstrategie, die, obwohl sie es nicht möchte¹⁷, subsumtionslogisch operiert. Das klare Votum für eine theoriengeleitete Ausdeutung, die sich aber programmatisch jeder Orthodoxie enthalten will, indem sie Theorien nur im Plural appliziert, stellt die basale Forschungslogik der qualitativen Forschungsansätze auf den Kopf. Im Gegensatz zu den quantitativen Verfahren, die sich als *hypothesenprüfende* verstehen, stellen qualitative Ansätze die *hypothesengenerierende* Potenz hermeneutischer Prozeduren ins Zentrum der Bemühungen. Statt „Prädetermination der Erkenntnisse durch Forscher und Theorie“¹⁸ also Rekonstruktion der den Protokollen (Interviews u.ä.) innewohnenden Sinnstrukturen¹⁹. „In der Rekonstruktionslogik wertet man sequenzanalytisch in der

¹⁶ Im Gelingensfalle reicht für gewöhnlich ein Interview aus. Es wäre jedoch absurd dies dogmatisch zu handhaben. Die Faustformel lautet: Es werden so viele Interviews erhoben, bis eine hinreichend gesättigte Datenbasis vorliegt. Zudem kann es sich als notwendig erweisen, weitere Interviews mit signifikanten Akteuren aus dem Lebensumfeld des Jugendlichen zu führen (Eltern, Großeltern etc.)

¹⁷ Vgl. Bd 1, S.30 ff

¹⁸ Vgl. Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, Bd. 1. Weinheim 1995, S. 150ff.

¹⁹ Es kann hier nicht der Ort sein, das Verfahren der objektiven Hermeneutik auch nur in seinen Grundzügen zu skizzieren. Unterdessen gibt es eine Reihe von brauchbarer Überblicksarbeiten. Z.B. Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts, Weilerswist 2001; Sutter, H.: Bildungsprozesse des Subjekts, Opladen 1997; Wernet, A.: Einführung in die

Sprache des Falles aus, in der Subsumtionslogik klassifiziert man unter theoretische Begriffe“²⁰.

Die Gefahr, durch voreilige Klassifikationen die internen Sinnstrukturen eines Textes zu zerreißen, wächst zudem exponentiell an, wenn schon bei der Auswahl der zur näheren Analyse herangezogenen Teststellen die Devise gelten soll, dass „alle Äußerungen herausgehoben <werden sollen>, die dem Interpreten bedeutsam erscheinen zumal solche, die nach Maßgabe der einen oder anderen Theorie wichtig sein könnten“.²¹ Eigentliches Ziel soll ja sein, das Textmaterial so zu ordnen, dass es sich in dem angesprochenen Diagnoseleitfaden einer Kategorie zuordnen lässt, um daran die manifesten Entwicklungsdaten ablesen zu können. Es ist sehr fraglich, ob das primäre Datenmaterial nach dem Durchlaufen dieser Sinnfilter noch mehr hergibt, als die oberflächenverhaftete bzw. facettenhafte Beschreibung einer Fallproblematik.

Der objektiven Hermeneutik, die wir zur Analyse des Interviewmaterials heranziehen, wird notorisch der Vorwurf gemacht, sie sei theoretisch sehr komplex, zeitaufwendig und erhebe zudem ungerechtfertigterweise den Anspruch auf die Objektivität ihrer Ergebnisse. Dass sie theoretisch anspruchsvoll ist, kann nicht sinnvoll bestritten werden, jedenfalls so weit es ihre konstitutionstheoretischen Grundlagen anbelangt. Davon strikte zu unterscheiden ist die Methode („Kunstlehre“) der Textinterpretation selbst. Seit einigen Jahren bieten wir entsprechende Fortbildungen für MitarbeiterInnen sozialer Dienste an und die bisherige Erfahrung zeigt, dass die Verfahrensschritte der Analyse sehr einfach angewendet werden können, wenn man sich an das überschaubare Set einschlägiger Regeln hält. Zweifellos ist es von Vorteil, wenn die InterpretInnen Vorbildungen mitbringen.

„Zentraler Gegenstand der Methodologie der objektiven Hermeneutik sind die latenten Sinnstrukturen und objektiven Bedeutungsstrukturen von Ausdrucksgestalten, in denen sich uns die psychische, soziale und kulturelle Erfahrungswelt präsentiert. Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen sind jene abstrakten, d.h. sinnlich nicht wahrnehmbaren Gebilde, die wir alle mehr oder weniger gut »verstehen«, wenn wir uns verständigen, Texte lesen, Bilder und Bewegungsabläufe sehen, Ton- und Klangsequenzen hören, und die durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten. Die objektive Hermeneutik ist ein

Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Opladen 2000, Burkholz et.al. (Hg.): Materialität des Geistes, Weilerswist 2001.

²⁰ Oevermann, U.: Konzeptualisierungen von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik, Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt/M 1996, S. 28.

²¹ Bd. 1, S. 34

Verfahren, diese objektiv geltenden Sinnstrukturen intersubjektiv überprüfbar je konkret an der les-, hör- und sichtbaren Ausdrucksgestalt zu entziffern.“²²

Ob aber Mollenhauer und Uhlendorffs „mittlerer Weg“, der auch von PraktikerInnen beschritten werden kann, nicht letzten Endes zwischen zwei Elfenbeintürmen verläuft, drängt sich mindestens als Frage auf. Um nämlich sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen erstellen zu können, empfehlen die Autoren fallweise fundierte Kenntnisse über Freuds Neurosenlehre, „die interaktionstheoretischen Grundlagentexte (z.B. G.H. Mead 1968, E. Goffman 1971), die Studien zur kognitiven Entwicklung (z.B. Montada 1970), die phänomenologischen Zugänge zum Selbst- und Welterleben von Kindern und Jugendlichen (z.B. Meyer-Drawe 1984, Lippitz/Rittelmeyer 1989).

Wir möchten nun an einem abschließenden Fallbeispiel praktisch anreißen, zu welchen (sehr suggestiven) Fehlschlüssen man gelangen kann, wenn man das Fallmaterial nicht sequenzanalytisch, gleichsam von innen her, aufschließt, sondern nach Maßgabe von Kriterien bzw. Kategorien aufbereitet, die den theoretischen Interessen der Analytiker entspringen. Es handelt sich dabei um einen fünfzehnjährigen Jugendlichen, dem das Jugendamt einen einjährigen erlebnispädagogischen Aufenthalt auf der iberischen Halbinsel verordnet hatte. Er sollte dort v.a. Fahrrad fahren. Die Fallgruppe, die nach langwierigen kollegialen Beratungen zu dieser Interventionsstrategie gelangt war, erwartete, dass Dominik sich dort ein positives Verhältnis zu Regeln erarbeiten würde: in der Unmittelbarkeit einer (notgedrungen) kooperativen Beziehung mit seinen nacheinander agierenden insgesamt drei Beteuern (zwei Psychologen, ein Diplompädagoge) sollte vermittels der Körperlichkeit des Fahrradfahrens ein Lernzusammenhang entstehen, in dem Dominik seine als defizitär unterstellten sozialen Kompetenzen verbessern lernen sollte. Zur Vorgeschichte muss man wissen, dass Dominik seit seinem achten Lebensmonat in einer Familiengruppe einer fundamental-protestantischen Einrichtung untergebracht war, nachdem halbherzige Versuche einer Adoptionsvermittlung zunächst daran gescheitert waren, dass man ihn als sog. Schreikind nicht wollte, später dann – Dominik war vier Jahre alt – an den Interventionen seines dortigen Bezugsbetreuers, der von Dominik im Interview überwiegend „Vater“ genannt wird. Bei seinen Eltern verbrachte er wie gesagt die ersten Lebensmonate, obwohl seine Mutter unmittelbar nach seiner Geburt bereits

²² Oevermann 1996 op.cit., S. 1.

ihre Adoptionsfreigabe entschlossen bekundete. Einige Jahre später schildert sie die Zeit mit ihrem Sohn als Katastrophenszenario. Nachdem seine Entwicklung, wie den einschlägigen Berichten zu entnehmen ist, durchweg positiv verlaufen ist, kommt es einige Monate vor der Fahrradtour zu einer unerwarteten Eskalation in der Familiengruppe. Die Ehe der Heimfamilieneltern war unterdessen geschieden und der Ehemann/Bezugsbetreuer hatte nach heftigen Auseinandersetzungen den gemeinsamen Haushalt verlassen. Aus Sicht des Jugendamtes ein völlig unspektakulärer Betreuerwechsel, wie er an der Tagesordnung ist.

Nach einigen Verstößen gegen die Heimordnung beschließt Dominik, in diesem Schritt unterstützt von der Heimfamilienmutter, die Gruppe zu verlassen. Als nicht gruppenfähig, weil er den tieferen Sinn sozialer Regeln nicht nachvollziehen konnte, zog man schließlich mit ihm los. Aus den ursprünglich geplanten drei Monaten wurde am Ende ein Jahr, aus Sicht des Projektleiters sowie des Jugendamtes war die Maßnahme gescheitert und schließlich hatte niemand eine Idee, was man mit dem Jugendlichen, der sich nun auf der Heimreise nach Deutschland befand, noch machen konnte. Dominik selbst schildert die Gründe für die Reise wie folgt:

Gut damit ich dich kennenlernen kann möchte ich dich bitten mir (.) deine Lebensgeschichte zu erzählen und zwar so (.) daß du da anfängst wo du dich am frühesten erinnern kannst also das früheste was dir einfällt (.) Ja also (.) wir haben meine meine Pflegemutter hat mir halt so Sachen gesagt und ich weiß nicht genau ob das stimmt (.) das kann sein ich weiß nur daß ich weiß nicht genau ob das stimmt also (.) acht Monate Alter (.) hat mein spanischer Vater und meine halbgriechisch-halbdeutsche Mutter mich abgegeben (.) aus welchen Gründen auch immer (.) die sagt ähm (.) meine Mutter sagt die hatten (.) hätten die Pille sowieso genommen hätte nicht gewirkt ich bin trotzdem gekommen (.) ich weiß nicht ob das stimmt (.) ***Mhm*** (.) so (.) dann bin ich halt so zu der Familie gekommen (.) ***Zu 'ner Pflegefamilie?*** Ja Frau Funk (.) A-Stadt ***Mhm*** (.) und dann ähm hab ich da halt gewohnt und irgendwann ist halt der Pflegevater ausgezogen ich weiß auch nicht mehr wann das war (.) weil dann hat er halt nur noch war ich halt alleine noch (.) dann ging das los mit dem ganzen Streß und da (.) und dann wurde der Vater durch die Regeln ersetzt (.) und dann ging das immer schlimmer (.) na dann bin ich halt äh achtundneunzig (.) nach den Ferien bin ich halt da raus (.) war kurz nach den Ferien (.) weil das ja war zu schlimm gewesen (.) da diese diese Regeln die haben mich angekotzt (.) man mußte immer zum Abendessen da sein (.) keiner meiner Freunde die mußten das (.) also ich mußte immer um viertel vor sechs um halb sechs (.) kommt drauf an wie die halt drauf war muß ich da sein (.) und wenn ich dann rausgegangen bin war keiner mehr da (.) ist klar (.)

weil die alle weg waren (.) ja (.) und dann (.) irgendwann hieß et (.) diese Treppe darf man nicht hochgehn (.) dann (.) ist da 'n Haustürschlüssel darf darf man nicht kriegen (.) dann darf man gar nicht an den Kühlschrank gehn außer zu den gewissen Zeiten (.) und das war mir einfach irgendwann zu doof (.) dann bin ich gegangen (.) also ich hab halt einfach mal ich bin nicht abgehauen so hab ich gesagt ich pack meine Koffer und so (.) hat die halt mir noch mitgeholfen da so'n paar Sachen in die Tüte zu stopfen (.) und dann bin ich erst mal raus in so (.) 'ne ehemaliges (.) Schwesternheim das war das stand leer (.) Fenster waren halt noch da (.)ging Strom und Wasser und so (.) da ist aber keiner mehr hingegangen außer die (.) Penner die ich da kannte (.) und hab ich da halt meine Sachen hingekloppt dann erstmal in die Stadt (.) hab mir wat zu Fressen geholt im Supermarkt ohne Geld natürlich (.) hatt' ja nix dabei (.) ich hab zwei Tage so gemacht dann bin ich in die Jugendschutzstelle (.) für'n Wöchelchen oder so (.) da hab ich halt nur mal kurze Zeit (.) bei meiner bei Frau Funk gewesen (.) (unv. mehrere Worte) nicht mal eine eine Woche vielleicht (.) war war ich auch (unv.) im Frühjahr ging's dann mit dem Projekt los (.) Portugal (.) die sagten dann es geht drei Monate lang von September (.) bis November (.) November war noch kein Ende in Sicht“

Wir können hier nicht die Sequenzanalyse dieser Passage abbilden, sondern möchten uns auf einen wesentlichen Punkt konzentrieren. Dominik selber schildert, welchen Regeln er sich nicht fügen konnte und wollte. Dazu gehört beispielsweise das pünktliche Erscheinen zum Essen, die Verweigerung eines eigenen Haustürschlüssels, das Verwehren ungehinderten Zutritts zu allen Bereichen des Hauses und die Reglementierung der Kühlschranknutzung, Regeln also, die in Heimen als vollkommen normal gelten und von denen es heißt, dass sie für das Zusammenleben einer größerer Gruppe essentiell sind. Nicht aber der Verstoß dagegen. Für sich betrachtet dokumentiert sich hier prima vista eine regelfeindliche Grundhaltung des Jugendlichen. Seine Ansprüche an Freizügigkeiten sind, so die Sicht des Jugendamtes, ein Sprengsatz in jeder Gruppe. Selbst bei geneigtster Betrachtung fällt es schwer, diese Idiosynkrasien resp. Extrawürste, die Dominik beansprucht, zu akzeptieren. Von einem Fünfzehnjährigen sollte man erwarten können, dass er Einschränkungen seiner Handlungsspielräume im Dienste geregelter Abläufe wenn schon nicht bejubelt, dann doch wenigstens hinnimmt. Die anderen tun dies schließlich auch. Überdies wiederholt sich auch während der Tour stereotyp ebenjenes Muster. Er ist zu nichts zu bewegen, lähmt durch seine destruktiv-egozentrischen Auftritte jedes Engagement der Betreuer und torpediert maulend die Versuche mit ihm zu arbeiten.

Es war eben die Rede von der Suggestivität der versammelten Beobachtungen. Man könnte fragen, welchen Grund das Fachteam des Jugendamtes gehabt haben könnte, an der Regelrenitenz des Jugendlichen zu zweifeln. Alles scheint sich diesem Bild zu fügen. Und doch ist es falsch. Bei genauerer Betrachtung und Analyse der gegen größere Widerstände preisgegebenen Familiendaten der Betreuungsfamilie zeigt sich, dass Dominiks Statusposition in der Familie die eines leiblichen Kindes war. Solange sein sozialer Vater durch seine Präsenz diesen Status garantierte, konnte Dominik sich dem einzigen und fast gleichaltrigen Sohn der Familie ebenbürtig fühlen, sich aber zugleich über die insgesamt zehn anderen Kinder, die dort untergebracht waren, erheben. Zwischen den (Heimfamilien-)Eltern war der Konflikt praktisch mit der Geburt des leiblichen Sohnes offen zutage getreten, man hat sich allerdings noch für viele Jahre arrangiert: Dominik gehörte der väterlichen Sphäre an, der leibliche Sohn der mütterlichen. Schon der Intervieweingang zeigt in aller Deutlichkeit Dominiks biographisches Kernproblem und seine hilflosen Versuche, sich eine erträgliche Herkunftslegende zu konstruieren. Seine biographische Wurzellosigkeit konnte er solange in die Latenz abdrängen, wie sein „Vater“ die Illusion nährte, Mitglied einer Familie zu sein.

Wenn man im Lichte dieser Erkenntnisse die zitierten Interviewpassagen noch einmal liest, sind die Regeln und ihre Verletzungen durch Dominik letztlich verzweifelte Versuche, seinen Statusniedergang innerhalb der Familie zum Ausdruck zu bringen. Sie sind dann eben nicht mehr selbstsüchtige Versuche, sich möglichst viele Privilegien zu sichern, sondern kleine Verteidigungsschlachten um ehemalige Besitzstände und haben ihren spezifischen Sinn darin, dass er die einschmelzenden Reste eines Selbstwertgefühls festzuhalten versucht, das vordem durch das Vertrauen darauf sich speiste, anerkannt zu sein. Ein pädagogischer Handlungsansatz ohne das Erfassen der biographisch zentralen Entwicklungsblockade, die wir hier nur in aller geborenen Kürze umrissen haben, muss u.E. wirkungslos bleiben. Die Berichte der Reisebetreuer lassen sich in dieser Hinsicht als Protokolle des Unverständnisses lesen.

Dieses Beispiel verfolgte den Zweck, unsere Kernthese zu illustrieren, dass nämlich Verstehen immer darauf verwiesen ist, vermittels einer lückenlosen Sequenzanalyse diejenigen biographischen Muster zu rekonstruieren, ohne deren Kenntnis die Rede von Subjektivität, Individualität oder Identität sinnlos wäre. Da soziales Handeln

regelgeleitet ist und wir als InterpretInnen diese Regeln im Sinne eines »tacit knowledge« kennen, sind wir dazu in der Lage.