

**Eine qualitative Studie:
Der individuelle Umgang mit Problemen
in den Lebenswelten von Schülern und Schülerinnen
mit Lernbehinderungen.**

**Perspektiven zur unterrichtlichen Berücksichtigung
der Schülerkompetenzen und zur Umsetzung von
Fördermaßnahmen.**

vorgelegt von

Simone Schlepp-Pellny

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Erziehungs-
wissenschaften (Dr. paed.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften
der Universität Dortmund

Dortmund

2003

Betreuer: Prof. Dr. Ditmar Schmetz

Betreuer: Prof. Dr. Rolf Werning

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AK	Arbeitskreis
BIZ	Berufsinformationszentrum
ebd.	ebenda
etc.	etcetera
gen.	genannt
ggf.	gegebenenfalls
hirnorg.	hirnorganisch
JA	Jugendamt
Jh.	Jahrhundert
jm.	jemand
kg	Kilogramm
KGU	Kompetenzgeleiteter Unterricht
KM	Kultusminister, Kultusministerium
KMK	Kultusministerkonferenz
Lb	Lernbehinderung
m	Meter
m.E.	meines Erachtens
m.W.	meines Wissens
MCD	minimale cerebrale Dysfunktion
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
SAV	Sonderschulaufnahmeverfahren
Sch.	Schüler und Schülerinnen
SfL	Schule für Lernbehinderte
SfLB	Schule für Lernbehinderte
u.a.	unter anderem
u.v.m.	und vieles mehr
V.	Verfasserin
VO-SF	Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort
z.B.	zum Beispiel
ZfH	Zeitschrift für Heilpädagogik
ZNS	Zentrales Nervensystem

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 "Phänomenologische Verbindungen"	18
Abbildung 2 "Teilkompetenzen"	107
Abbildung 3 "Sachkompetenzen Beruf"	130
Abbildung 4 "Mein Traumberuf"	133
Abbildung 5 "Mein Traumberuf?"	133
Abbildung 6 "Cäsar widerspricht sich"	139
Abbildung 7 "Gut gemacht?"	140
Abbildung 8 "Gut gemacht!"	140
Abbildung 9 "Begründe deine Meinung"	157
Abbildung 10 "Meinungen anderer"	157
Abbildung 11 "Bilderkino"	159
Abbildung 12 "Cäsar Differenzierungsmaterial"	160
Abbildung 13 "Streitende Frau Differenzierungsmaterial"	160
Abbildung 14 "Schreiende Frau Differenzierungsmaterial"	160
Abbildung 15 "Miraculix und Asterix machen sich lustig"	161
Abbildung 16 "Obelix ist höflich"	161
Abbildung 17 "Ein Koch ist hilfsbereit"	162

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Forschungsansatz „Qualitative Kindheitsforschung“	20
1.1 Aufgaben und Ziele der Qualitativen Kindheitsforschung.....	21
1.2 Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Bereich der qualitativen Kindheitsforschung und ihre Bedeutung für die vorliegende Arbeit.....	22
1.2.1 Biographieforschung.....	22
1.2.2 Modernitätstheoretische Kindheitsforschung.....	24
1.2.3 Sozialrandständige, armutsgefährdete Kinder.....	24
2 Untersuchungsplan und Untersuchungsverfahren.....	26
2.1 Untersuchungsziel und Faldefinition	27
2.2 Die Einzelfallanalyse als Element der qualitativen Forschung.....	29
2.2.1 Die Teilnehmende Beobachtung.....	30
2.2.2 Das narrative Interview	31
2.3 Die Auswertungsmethode	33
2.4 Die schriftliche Darstellung.....	36
3 Individuelle Lebenswelten	38
3.1 Der Lebensweltansatz in der Phänomenologie	39
3.2 Der Lebensweltbegriff in Soziologie und Psychologie.....	42
3.3 Lebenswelten als konstruierte Wirklichkeiten in der Sichtweise des Konstruktivismus	45
3.3.1 Zur geistigen Konstruktion der Lebenswelt nach dem Radikalen Konstruktivismus	46
3.3.2 Zur sozialen Eingebundenheit von Wissen und Erfahrung nach dem Sozialen Konstruktivismus	49
3.3.3 Das Lebensweltkonzept der vorliegenden Arbeit	51
4 Schüler und Schülerinnen mit Lernbehinderungen.....	53
4.1 Annika.....	53
4.2 Roland.....	55
4.3 Dustin	56
4.4 Lernbehinderung als schulisches Konstrukt	58
4.5 Lernbehinderung als Auswirkung von sich nicht entsprechenden Erfahrungswelten.....	61
4.5.1 Zur Unterschiedlichkeit von Strukturen	63
4.5.2 Zur Abweichung von Zugriffsmöglichkeiten auf unterstützende Netzwerke.....	64
4.5.3 Zur Differenz von zeitlichen Abläufen und Ritualen	65
4.5.4 Zur Diskrepanz von Erfahrungen sachlicher, sozialer und kommunikativer Art.....	66

5	Individuelle Problemlösungen als Kennzeichen der Unterschiedlichkeit von Lebensweltstrukturen	68
5.1	Synopsis der Zentralen Kategorien und die Festlegung auf eine leitende Zentrale Kategorie	68
5.2	Zur Komplexität von Problemlösungen	70
5.2.1	Probleme als Herausforderungen	71
5.2.2	Problemlösestrategien.....	72
5.2.3	Problemlösungen in Kommunikationssituationen.....	73
6	Problemlösung in den individuellen Lebenswelten.....	76
6.1	Der Umgang mit problemorientierten Anforderungen bei der Schülerin Annika.....	78
6.1.1	Gegenständliche und interaktive Problemlösungen.....	79
6.1.2	Annikas Problemlösestruktur	83
6.2	Probleme und ihre Lösungen in der Familie von Roland.....	85
6.2.1	Gegenständliche und interaktive Problemlösungen.....	86
6.2.2	Genutzte Problemlösestrukturen von Roland	92
6.3	Problembewältigung bei Dustin	94
6.3.1	Interaktive und gegenständliche Problemlösungen.....	95
6.3.2	Problemlösestrukturen von Dustin	98
6.4	Vergleich der individuellen Problemlösestrategien und ihre Auswirkungen in den Lebenswelten	100
7	Zur Berücksichtigung von Lebenswelten in Unterricht und Erziehung: Erstellung eines Anforderungsprofils	108
7.1	Ein Anforderungsprofil für Unterrichts- und Erziehungsprozesse in der Schule.....	108
7.2	Zur Berücksichtigung von Lebenswelten in konstruktivistischen Unterrichtskonzeptionen	115
7.2.1	Die Modellierung von Lernwelten auf der Basis des radikalen Konstruktivismus	116
7.2.2	Kompetenzgeleiteter Unterricht	119
8	Die Förderung von individuellen Problemlösestrategien im Kompetenzgeleiteten Unterricht unter Berücksichtigung lebensweltlich viabler Fähigkeiten.....	127
8.1	Unterrichtsbaustein I – Arbeitsfelder in Förderlehrgängen.....	129
8.1.1	Darstellung des Unterrichtsbausteins „Arbeitsfelder in Förderlehrgängen“	131
8.1.2	Evaluation des Unterrichtsbausteins I.....	137
8.2	Unterrichtsbaustein II – Fantastische Beziehungen	137
8.2.1	Darstellung des Unterrichtsbausteins.....	138
8.2.2	Evaluation des Bausteins II	144
8.3	Unterrichtsbaustein III – „Alles, was ich will ...“	145

8.3.1	Darstellung des Unterrichtsbausteins.....	146
8.3.2	Evaluation des Bausteins III.....	150
8.4	Förderorientierte Unterrichtsplanung und –durchführung unter Einbezug von Schülerkompetenzen als Weg zum Verständnis und zur Verständigung.....	151
9	Materialanhang zu den Unterrichtsbausteinen	155
9.1	Zu Unterrichtsbaustein I.....	155
9.1.1	Elementarisierung der Förderziele.....	155
9.1.2	Hintergrundinformationen.....	156
9.1.3	Mögliche Arbeitsaufträge	156
9.2	Zu Unterrichtsbaustein II.....	158
9.2.1	Elementarisierung der Förderziele.....	158
9.2.2	Skizze eines Bilderkinos	159
9.2.3	Bildmaterial des Bilderkinos: Anregung zum freien Erzählen in der Informationsphase	160
9.2.4	Grundlage für die gezielte Erarbeitung der Problemstellung	160
9.2.5	Aufgabenstellung für die Schüler und Schülerinnen (eine Station).....	162
9.2.6	Vollständiges Tafelbild am Ende der dritten Unterrichtsphase	163
9.2.7	Quellenangaben	164
9.3	Zu Unterrichtsbaustein III	174
9.3.1	Elementarisierung der Förderziele.....	174
9.3.2	Beschreibung der ausgewählten Filmszene	174
9.3.3	Übersicht der Rollenspiel-Situationen.....	174
9.3.4	Beispiel für einen Beobachtungsauftrag.....	176
9.3.5	Darstellung der Methoden	176
10	Quellen- und Auswertungsmaterialien	178
10.1	Auszüge aus Annikas Geschichte.....	178
10.2	Zusammenfassende Nacherzählung der geschilderten Inhalte.....	179
10.2.1	Familie.....	180
10.2.2	Schule	180
10.2.3	Liebe.....	181
10.2.4	Hobbies.....	182
10.2.5	Praktikum und nach der Schule	182
10.2.6	Haushalt.....	182
10.2.7	Freundschaften	183
10.3	Paraphrasierung der Interviewaussagen.....	183
10.4	Stichwortliste Annika.....	187
10.5	Themenkatalog Annika	191
10.6	Zentrale Kategorien: Annika.....	193
10.6.1	Konstanz in den Familienverhältnissen bzw. Kontakt zu einer familiären Bezugsgruppe.....	193
10.6.2	Verhaltenssicherheit auf der Basis von akzeptierten Regeln.....	194
10.6.3	Psychische Stabilität durch Entspannungsmöglichkeiten.....	194

10.6.4	Kommunikative Fähigkeiten.....	195
10.7	Zusammenfassung: Konstanz der regelmäßigen Kontakte	196
10.8	Interview mit Annika: „Ich, er und die“	201
10.8.1	Familie: „Das ist für mich ganz scheiße“	201
10.8.2	Heim und eigene Wohnung: „Nehme die. Brauche ich nicht mehr zu suchen“	205
10.8.3	Schule: „Vorher vier. Jetzt fünf. Keine Chance.“	206
10.8.4	Michael: „Das zieht doch am Herz“	212
10.8.5	Annika und Sabrina: „Annika, ich nehme deine Schlüssel“	216
10.8.6	Freunde: „Haben sowieso typisch alle Nase am Fenster“	220
10.8.7	Praktikumstelle und Arbeitsbeginn: „Ja, weil das leichter ist dann zu helfen“	221
10.8.8	Kochen und Haushalt: „Das ist so ein Trick mit dem Teig“	223

11 Besuch bei Roland..... 228

11.1	Auszüge aus Rolands Geschichte	228
11.2	Zusammenfassung: Der individuelle Erfahrungsraum von Roland	229
11.3	Zusammenfassende Nacherzählung der geschilderten Inhalte	232
11.3.1	Praktikum und nach der Schule	232
11.3.2	Geld	233
11.3.3	Haushalt	233
11.3.4	Arbeit und Beruf.....	233
11.3.5	Familie.....	234
11.3.6	Schule	234
11.3.7	Freundschaft und Liebe.....	235
11.3.8	Hobbies.....	235
11.4	Paraphrasierung der Interviewaussagen.....	235
11.5	Stichwortliste Roland.....	239
11.6	Themenkatalog Roland	245
11.7	Zentrale Kategorien: Roland	246
11.7.1	Zur Bedeutung von Privatsphäre und Berücksichtigung von sprachlichen Äußerungen als individueller Erfahrungsraum	247
11.8	Interview mit Roland: „Türen bitte zumachen, wir sind jetzt zu Hause.“	248
11.8.1	Praktikum und nach der Schule: „Wenn man das so sieht, ist Verkäufer eine Berufssparte für sich.“	248
11.8.2	Geld: „Von Hallihallo kann ich mir auch nichts zu essen kaufen.“	251
11.8.3	Haushalt: „Wenn mein Mann da mit macht, kriege ich einen Fön.“	253
11.8.4	Arbeit und Beruf: „Das hat gerumpst.“	253
11.8.5	Familie: „Warum gleich in die Luft gehen?“	257
11.8.6	Schule: „Du bist du und er ist er.“	258
11.8.7	Freundschaft und Liebe: „Aber sie hat die Hauptschuld.“	261
11.8.8	Haushalt: „Aber da steht kein Stempel drunter.“	263
11.8.9	Hobby Sammeln: „Das kann man jetzt auch nicht mehr kaufen.“	263
11.8.10	Hobbies Trödeln, Tiere, Autofahren, Kirmes.....	265
11.8.11	Einstellungen und Meinungen.....	267

12	Zu Hause bei Dustin	270
12.1	Auszüge aus Dustins Geschichte.....	270
12.2	Zusammenfassung: Kommunikationsstrukturen in Dustins Familie.....	272
12.3	Zusammenfassung: Anerkennung von Erfolg.....	276
12.4	Zusammenfassende Nacherzählung.....	279
12.4.1	Schule	279
12.4.2	Praktikum und nach der Schule	280
12.4.3	Familie und Freunde	280
12.4.4	Hobbies.....	281
12.4.5	Beruf und Geld verdienen.....	281
12.5	Paraphrasierung der Interviewaussagen.....	282
12.6	Stichwortliste Dustin	285
12.7	Themenkatalog Dustin.....	288
12.8	Zentrale Kategorien: Dustin.....	289
12.8.1	Konstanz in den Familienverhältnissen	290
12.8.2	Bedeutung von Erfolg und Akzeptanz für die psychische Stabilität	291
12.9	Interview mit Dustin: „Herzlichen Glückwunsch – und dass Sie nicht genommen werden“	292
12.9.1	Schule: „Bei Frau S. war ich immer gut in der Klasse“	292
12.9.2	Praktikum und nach der Schule: „Kann nicht zur Verfügung gestellt werden“.....	296
12.9.3	Familie und Freunde: „Dies ist mein richtiger Vater“	298
12.9.4	Drogen: „Da bin ich auf jeden Fall mit Drogen in Berührung gekommen“	301
12.9.5	Ansichten und Meinungen.....	302
12.9.6	Hobby Videofilme: „Welche Nummer?“.....	305
12.9.7	Beruf und Geld verdienen.....	308
	Literaturverzeichnis	310
	Dankesworte	325
	Eidesstattliche Versicherung	325
	Lebenslauf	326

Einleitung

Im Alltag an Schulen für Lernbehinderte stellen sowohl Schüler als auch Lehrer häufig wechselseitig ihre Handlungsweisen in Frage. Die von jeder Person mit dem Ziel der Verständigung vollzogenen Handlungen weisen in den Bereichen Unterricht und Erziehung oftmals eine Verlaufsform auf, die bezogen auf individuelle Lernprozesse hinsichtlich ihrer positiven Auswirkung zu hinterfragen ist. In einem Aufsatz bestätigt Heinz Schick diese persönliche Erfahrung:

„Tagtäglich erleben wir in der Schule durch die Reaktion der Schülerinnen und Schüler, wie wenig dieses Vorgehen sie interessiert und wie fremdbestimmt sie sich fühlen. Ihre Reaktionen bezeichnen wir dann als unerwünschte >Unterrichtsstörung<.“ (2000, 80)

Bezogen auf didaktische Unterrichtsplanung und –durchführung führt der Autor ebd. fort:

„Wenn es uns gelänge, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam ihren Lernprozess zu organisieren und zu begleiten, wenn wir Fragen statt Antworten zum Kern des Unterrichts machten, wenn Neugierde und Motivation nicht durch die Notengebung zurückgedrängt würden, wenn wir uns trauten, mehr in fächerübergreifenden Vorhaben den Unterricht zu gestalten, wenn wir ...“

Er schließt aus diesen Wunschvorstellungen, die sich bereits in den bildungspolitischen Anforderungen der Denkschrift von 1995 in der Idee vom Haus des Lernens wiederfinden, unter anderem, dass ein eigenverantwortliches Lernen der Schüler und Schülerinnen zur Vermeidung von sogenannten Unterrichtsstörungen

„nur möglich ist, wenn das Thema und das Ziel selbst- oder mindestens mitbestimmt ist, sowie die Struktur des Prozesses (Sachstruktur und Methoden) selbst- oder zumindest mitentwickelt wurde.“ (ebd., 78).

Diese bereits von verschiedenen Vertretern der Reformpädagogik¹ und seitdem immer wieder gestellte Forderung scheint in der Realität nicht leicht umzusetzen zu sein.

In konstruktivistischer Sichtweise liegt dieses daran, dass auf die Bedürfnislage der Schüler und Schülerinnen nicht genug geachtet wird, und die von Richtlinien, Lehrplänen und Lehrpersonen formulierten und erwünschten Zielvorstellungen oftmals nicht mit der Gefühlslage der Schüler zu vereinbaren sind (vgl. Theis 2000, 65).

Generell kann die Schwierigkeit des Sich Hineinversetzens in Schüler mit der sich stetig verändernden Kindheits- und Jugendphase in einer differenzierten Gesellschaftsstruktur begründet werden (vgl. u.a. Hornstein 1990). Palmowski (2003) beschreibt diesbezüglich Zeitsignaturen der sogenannten postmodernen Gesellschaft, die die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung kennzeichnen, und zieht daraus Schlussfolgerungen über grundlegende Fähigkeiten zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen:

- Das Kennzeichen „Informationsgesellschaft“ erfordert die Fähigkeit zur Produktion von Ideen und die Verfügung über relevantes Wissen.
- Das Kennzeichen „Risikogesellschaft“ beschreibt den Strukturwandel der Arbeit und das Tempo der technischen Veränderungen.
- Durch die bestehende „Erlebnisesellschaft“ steht das Ziel der Lebensgestaltung, nicht mehr das Ziel der Ressourcensicherung im Vordergrund.

Durch die unterschiedlichen Ziele der Lebensgestaltung sind die Wünsche, Neigungen und Selbstäußerungen der eigenen Kinder nicht unbedingt mit denen der Nachbarskinder und auch nicht selbstverständlich mit denen der Mitschüler zu vergleichen. Parallel existierende Kindheitswelten (vgl. Werning 2002) bringen nebeneinander bestehende Peergroups und damit verschiedenste Jugendwerte in einer Jugendphase hervor, welche im Entwicklungsalter mit ca. zwölf Jahren beginnt, und die je nach biographischem Verlauf mit dem Einsatz der selbstständigen Versorgung durch eine Erwerbstätigkeit endet (vgl. Hurrelmann 2002).

Im Vergleich zu den allgemeinen Anforderungen an Pädagogen ist es den Sonderpädagogen als besonderer Auftrag aufgegeben, jeden einzelnen ihrer Schüler und Schülerinnen zu verstehen, den individuellen Lernentwicklungsstand festzustellen und spezifische Hilfestellungen anzubieten (vgl. Wittrock 1998). Schüler und Schülerinnen, bei denen der

¹ vgl. z.B. „negative Erziehung“ nach Rousseau 1762; vgl. z.B. „vier Hauptaufgaben“ des Erziehers nach Pestalozzi 1801

Förderschwerpunkt Lernen² diagnostiziert ist, zeigen in der Schule vielfältige Verhaltensweisen, auf die Lehrpersonen mit Hilfe ihres theoretischen Wissens, ihrer praktischen Ausbildung und auf der Basis ihrer eigenen Lernbiographie bewusst, unbewusst, spontan oder überlegt reagieren. In der gemeinsamen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern gibt es Grundeinschätzungen und gegenseitige Bilder, welche die Handlungsweisen steuern. Inwieweit die Handlungen auf einem tatsächlichen Verständnis und einer persönlichen Kenntnis voneinander basieren, ist von Einzelfall zu Einzelfall verschieden. Dennoch kann allgemein formuliert werden:

„Fehlende detaillierte Kenntnisse seitens der Lehrerinnen und Lehrer über die Lebenswelten und –wirklichkeiten der Kinder erschweren den Zugang zu den Kindern und machen ggf. die gemeinsame Kommunikation unmöglich.“ (Gehrmann 2003, 268)

Schlussfolgernd kann formuliert werden, dass es neben der Vertrautheit der Lehrperson mit den in der Schule wahrgenommenen Handlungsweisen von Schülern von besonderer Bedeutung ist, die außerschulischen Lebensumstände kennen zu lernen.

Einige Lehrpersonen nutzen die Chance, Hausbesuche bei den Familien zu machen, um dadurch Einblicke in das alltägliche, private Leben der Schüler und Schülerinnen zu erlangen. Auf dieser Grundlage können möglicherweise in Unterricht und Erziehung weitere Hilfestellungen für die Kinder und Jugendlichen angeboten werden. Dieses ist wichtig, da die Gruppe der Schüler und Schülerinnen, die in der Regel die Schulen für Lernbehinderte, Förderschulen und Schulen für Lernhilfe besuchen, zum großen Teil in sozial randständigen Feldern leben (vgl. Wocken 2000, Klein 2001, Werning 2002, Wember 2003) und somit aus einer Lebenswelt kommen, die vermutlich nur wenige Lehrer und Lehrerinnen aus eigener biographischer Erfahrung kennen gelernt haben.

Beim Aufsuchen der außerschulischen Lebenswelten erleben Lehrpersonen erfahrungsgemäß häufig Kommunikationserschwerisse, welche den Prozess der Verständigung beeinflussen.

- Der reglementierte Zeitrahmen,
- das Vorhandensein von konkreten zu klärenden schulischen Fragestellungen und
- die offizielle Lehrerrolle

² vor 1995: Lernbehinderung

lassen es oftmals nicht zu, die vorhandenen vielfältigen Lebensbereiche, Bedürfnisse, Sorgen, Hoffnungen und Wünsche, Vorgehensweisen und Kompetenzen der Lebenswelten unserer Schüler zu ermitteln. So bleibt der Wunsch nach einem umfassendem Verständnis oftmals eine Fremderfahrung, die nach weiteren Erklärungen sucht. Diese Einschätzung wird von Nyssen und Stange (2003, 39) bestätigt:

„Wenn auch davon auszugehen ist, dass die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrer Unterrichtsplanung an Schülerinnen und Schülern orientieren, so ist damit über die Bezugspunkte dieser Orientierung noch wenig bekannt. Diese Orientierung muss nicht automatisch auch die Berücksichtigung der außerschulischen Lebenswelt einschließen und auch der Bezug auf diese Lebenswelt kann allgemein bleiben, wenn eine genaue Kenntnis der realen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler nicht vorhanden ist und auch nicht angestrebt wird.“

Waldenfels (1999) beschreibt den Einfluss der individuellen Fremderfahrung auf persönliche Empfindungen, Denkansätze und Argumentationen. Entsprechend seinen Aussagen entstehen Fremdheitsgefühle immer bei einem Denkansatz, der beim Anspruch des Anderen³ beginnt. Gemeint ist damit eine Bewertung der Situation des Anderen in Vergleich zu den persönlichen Werten, Einschätzungen und Maßstäben. Je diskrepanter die Erlebnisse des Gegenübers zu den eigenen vertrauten Geschehnissen sind, desto größer wird das Distanzgefühl und somit das Fremdheitsempfinden: Das Fremde ist eine individuell gestaltete Bezugsnorm, deren Merkmal es ist, dass sich etwas dem persönlichen Zugriff entzieht, bzw. die dadurch gekennzeichnet ist, dass man sich zu ihr nicht zugehörig fühlt (27f.). Je größer das Nicht-Zugehörigkeits-Gefühl ist, desto notwendiger ist es, nach Verständigungsmöglichkeiten zu suchen. Daher ist es das Ziel der Verständigung, Übergänge, Knotenpunkte und Querverbindungen zwischen dem eigenen und dem fremden Netzwerk zu schaffen (vgl. ebd.).

³ zum Begriff „der Andere“ vgl. Husserl „der transzendente Andere“; siehe auch Ausführungen im dritten Kapitel

Auf der Suche nach diesen Übergängen, Knotenpunkten und Querverbindungen recherchierte ich in hermeneutischen und empirischen Veröffentlichungen nach Erkenntnissen und Ergebnissen über Alltagserfahrungen und Bewältigungsformen, sowie nach Berichten über Gefühle und Einstellungen der Schülergruppe, die vormittags an der Schule für Lernbehinderte⁴ unterrichtet wird. Deutlich wurde bei dieser Suche die Präsenz von empirisch-quantitativen Forschungsergebnissen, die sich insbesondere auf die Beziehung zwischen sozialer Randständigkeit und erschwerten Lebens- und Lernbedingungen konzentrieren (vgl. u.a. Begemann 1994, Siepmann 1998). In eine verwandte Denkrichtung bewegt sich der Bereich der Armutsforschung des Interdisziplinären Forschungsverbandes Armut und Kindheit⁵.

Im Bereich der für mich richtungsweisenden qualitativen Forschung setzt sich seit einigen Jahren das Forschungsteam von Rolf Werning an der Universität Hannover für Erkenntnisse über Lebenswelten sozial benachteiligter Schüler, unter ausdrücklicher Einbeziehung der subjektiven Sichtweise der Kinder und Jugendlichen und unter Berücksichtigung von unterrichtlichen Fördermöglichkeiten, ein (vgl. beispielsweise Werning & Wischer 2002).

Geleitet von einer konstruktivistischen Sichtweise, welche die persönlichen, individuellen Wahrnehmungen und Äußerungen von Menschen in den Vordergrund jeder Forschungs- und Interpretationsbemühungen stellt, möchte ich in einem qualitativen Forschungsvorgehen die in der Schulpraxis gegebenen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu den Schülerinnen und Schülern nutzen und die vorhandenen Studien über die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen unter einem speziellen Blickwinkel erweitern:

Das Ziel dieser Dissertation soll es daher sein, einige lernbehinderte Jugendliche innerhalb ihrer alltäglichen Lebensräume aufzusuchen, ein Stück ihres Alltags zu erleben, an ihren Lebenswelterfahrungen teilzunehmen und durch ein methodisch geleitetes Vorgehen

- die in der außerschulischen Lebenswelt wichtigen Vorgehensweisen,
- die erfolgreichen Bewältigungsstrategien und
- die angewandten Fähigkeiten

⁴ rechtlich gültige Schulbezeichnung in NRW

⁵ vgl. Forschungsgruppen der Universitäten Münster, Düsseldorf und Köln 2000 bis 2003

der Jugendlichen zu erleben, zu erfassen und zu verstehen. In einem weiteren Schritt werden Schlussfolgerungen für einen schülerorientierten, schüleraktiven und –zentrierten Unterricht, bezogen auf die untersuchte Schülergruppe, getroffen.

Aus den vielfältigen möglichen qualitativen Forschungsmethoden wählte ich die (erweiterte) Einzelfallstudie unter Hinzuziehung von ausgewählten Elementen der Teilnehmenden Beobachtung. Die Einzelfallstudie weist eine deutliche Subjekt- und/oder Kontextorientierung auf und nutzt das Narrative als Erkenntnisquelle. Krainer (1995) nennt vier Merkmale und Funktionen der Einzelfallstudie:

1. Sensibilisierung
2. Realitätsorientierung
3. Entdeckung affektiver Wahrheiten
4. Entdeckung von Entwicklungspotentialen.

Beim Vergleich dieser Faktoren mit der Zielsetzung dieser Studie wird deutlich, dass die Einzelfallstudie ein geeignetes Instrument zur Analyse der Lebenswelten ist. Sie eignet sich

- zur Sensibilisierung für zunächst „fremde“ Handlungen und Aussagen
- zur Entdeckung affektiver Wahrheiten bei erlebten Gefühlen
- und zur Entdeckung von Entwicklungspotentialen durch das Miterleben von Bewältigungsstrategien bei Herausforderungen oder Problemen.

Darüber hinaus zeigt sich die Realitätsorientierung durch das Miterleben der individuellen Lebenswelten. Der Begriff „Lebenswelt“ umfasst alle Ausformungen des persönlichen (Selbst-)Wahrnehmens, Zuordnens, Fühlens und Handelns auf der Basis der speziellen biographischen Erfahrungen und ihrer Verarbeitung (vgl. hierzu Krotz 1990 und von Glaserfeld 1997). Verstehen als Basis für Verständigung in Erziehung und Unterricht erscheint über den Lebenswelt-Zugang sinnvoll zu sein. Die von mir gewählte zentrale Untersuchungsmethode des narrativen Interviews unterstützt den gewünschten Verstehens- und Verständigungsprozess:

„Im Prozess des Erzählens fügen sich Erinnerungen zu Bildern zusammen, werden mit anderen Bildern verbunden und ergeben so schließlich ein höchst komplexes Bild von der eigenen Person. ... Der Adressat erhält die Gelegenheit, wenn auch nur in der Vor-

stellung, an dem Gesehenen, Erfahrenen und Erlebten teilzunehmen, zu partizipieren. Das individuell Erlebte wird zu einem geteilten Wissen.“ (Feilke & Ludwig 1998, 16)

Um die narrativen Interviews durchzuführen und darüber hinaus im Rahmen der Teilnehmenden Beobachtung weitere Aufschlüsse über die Lebenswelten von einer Schülerin (Annika) und zwei Schülern (Roland und Dustin⁶), die dieselbe Schule für Lernbehinderte in einem Stadtteil von Dortmund besuchen zu erlangen, nahm ich jeweils für den Verlauf von einer Woche am Alltags- und Familienleben teil. Bei der Teilnehmenden Beobachtung und bei der Durchführung der Interviews entwickelten sich eine Fülle von Eindrücken, Ideen und Daten, die zeitnah zu der Teilhabe in den Lebenswelten notiert wurden. Deutlich wurde bereits während des Miterlebens die Komplexität der lebensweltbezogenen Handlungen und Herausforderungen im familiären Bereich bzw. im Umgang mit Freundschaften. Über die Erarbeitung von individuellen Zentralen Kategorien und ihrer Synopsis als Kern der Auswertungsmethode des Zirkulären Dekonstruierens nach Jaeggi u.a. 1998 kristallisierte sich

die individuelle Problembewältigung in den Bereichen der verbalen Kommunikation und der Nutzung von Problemlösestrategien als allen Jugendlichen gemeinsame Herausforderung in der Bewältigung ihres alltäglichen Lebens

heraus.

Der individuelle Umgang mit Problemen ist ein wesentliches Kennzeichen der menschlichen Entwicklung. In konstruktivistischer Sichtweise handelt ein Mensch immer zielbewusst (vgl. von Glasersfeld 2000). Das heißt, dass er von einem bestimmten wahrgenommenen Ist-Zustand zu einem bestimmten vorgestellten Soll-Zustand gelangen möchte. In dem Moment, in dem dieser eingeschlagene oder vorgestellte Weg durch ein Hindernis, eine unvermutete Begebenheit oder eine ausgelöste Irritation nicht mehr geradlinig einzuschlagen ist, steht die Person vor einem Problem, das sie überwinden muss, um ihr Ziel zu erreichen. Die verschiedenen individuellen Möglichkeiten das Problem überwindbar zu machen, entwickeln sich aufgrund der Wahrnehmung und Verarbeitung von Erfahrungen.

⁶ Namen geändert

Die aktuellen Problemlösestrategien können durch die Konfrontation mit bisher unbekanntem oder komplexeren Problemstellungen erweitert werden. Differenzierte Lösungsversuche entwickeln sich erst bei der Bewältigung einer gestellten Aufgabe, die für das Individuum subjektiv bedeutsam ist (vgl. von Glasersfeld 1997).

Die Analyse des individuellen Umgangs mit Problemen eignet sich für meine Zielstellung auf verschiedenen Ebenen:

1. Sie zeigt auf, was den Jugendlichen in der aktuellen Lebenssituation subjektiv bedeutsam ist.
2. Die Handlungen der drei ausgewählten Jugendlichen werden damit verständlich.
3. Auf dieser Basis können Schlussfolgerungen über den Einbezug des subjektiv Bedeutsamen in den Unterricht getroffen werden.
4. Die Analyse der individuellen Problembewältigung ermöglicht es, ausgebildete Kompetenzen der Jugendlichen herauszufinden und darzustellen.
5. Auf dieser Grundlage können wiederum Informationen zur Lernausgangslage für die Planung von Unterrichtsprozessen gesammelt und verarbeitet werden.
6. Eine Auswertung des persönlichen Umgangs mit Herausforderungen lässt auch Schlussfolgerungen über noch zu fördernde Bereiche hinsichtlich der jeweiligen individuellen Lernentwicklungsstände und bezüglich der gesellschaftlichen Anforderungen zu.

Bezogen auf ihre Bildungsfunktion⁷ hat die Schule das Ziel, es den Schülern und Schülerinnen zu ermöglichen, sich selbst zu finden und zu entwickeln. Die Unterstützung bzw. Förderung der individuellen Problemlösefähigkeit darf sich demnach nicht nur auf den Umgang mit schulischen bzw. sachlich aufgegebenen Problemstellungen beziehen.

In Konfrontation mit der sogenannten Reproduktionsfunktion von Schule, die das Ziel hat, „durch das Tüchtigmachen“ (Meyer 1997, 27) der Jugendlichen den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft zu gewährleisten, entsteht die Fragestellung, wie in diesem Rahmen die bei den Schülern und Schülerinnen vorhandenen Kompetenzen berücksichtigt, genutzt, erweitert und gefördert⁸ werden können.

⁷ Meyer (1997, 24) nennt als drei Grundfunktionen der Schule die Reproduktionsfunktion, die Human- und die Bildungsfunktion

⁸ fördern: „weiter nach vorn bringen“ (Drosdowski 1989), vgl. auch Amrhein 1993

Aufbauend auf den ermittelten Kompetenzen der Jugendlichen beim Umgang mit individuellen Problemen in den Bereichen der verbalen Kommunikation und der Problemlösestrategien wird von mir ein Unterrichtsmodell mit dem Namen „Kompetenzgeleiteter Unterricht“ (KGU) entwickelt, das auf den Phasen des vollständigen Lernens nach Peterßen (1999) basiert und dessen Ursprünge bereits bei Leontjew (1967, 1973) zu finden sind.

Das Modell des Kompetenzgeleiteten Unterrichts ist generell in allen Schulformen und in jeder Schülergruppe anwendbar. Einige Elemente des Modells haben einen historischen Ursprung. So formulierte bereits Begemann in den 70er Jahren eine Didaktik, deren zentrale Absichten in der Eigenwelterweiterung der Schüler und Schülerinnen liegen. Auch Aussagen aus verschiedenen reformpädagogischen Richtungen lassen sich in den KGU integrieren⁹. Nicht mit den Unterrichtsprinzipien des KGU vereinbar sind die bis heute im Alltagswissen in Teilen gültigen tradierten Auffassungen der Hilfsschuldidaktik sowie die Kernaussagen der ersten Didaktiken der genuinen Lernbehindertenpädagogik. Einflüsse auf die formulierten Unterrichtsprinzipien im Kapitel 7 lassen sich auch in den Aussagen der Kulturhistorischen Schule wiederfinden, mit deren Hilfe Kutzer in den 80er Jahren eine kritische sonderpädagogische Didaktik formulierte.

Der KGU bezieht die Schülergruppe in die Mitentwicklung von Sachstruktur und Methoden ein. Bezogen auf den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte liegt die Innovation insbesondere in der den Schülern in besonderem Maße vertrauenden Lehrereinstellung und in der planend-reflexiven aktiven Schülerrolle. Durch den KGU wird es den Schülerinnen und Schülern erleichtert, das im Unterricht Gelernte auf die alltäglichen Lebensbereiche zu übertragen und umgekehrt sich überhaupt auf der Basis der außerschulischen Lebenserfahrungen mit Unterrichtsinhalten zu beschäftigen.

Zur Darstellung der realistischen Umsetzungsmöglichkeit dieses Modells werden exemplarisch drei Unterrichtsbausteine vorgestellt, in denen verschiedene Bereiche der Problembewältigung gefördert werden.

⁹ vgl. insbesondere die Aussagen von Dewey (Oelker 2000) und Petersen 1963

Die Entwicklung der drei Unterrichtsbausteine basiert auf meinen schulpraktischen Erfahrungen, den Erfahrungen in der Teilnehmenden Beobachtung und den Ergebnissen der Gesprächsanalysen. Aufgrund dieser direkten Verbindung zu den speziellen Erfahrungsräumen und Verarbeitungsstrukturen der ausgewählten Jugendlichen ist der gesamte praxisbezogene Teil als Vorschlag zu verstehen. Bei einer Umsetzung der Unterrichtsvorschläge in andere Lerngruppen kann es notwendig werden, je nach ermittelten Fähigkeiten und je nach ermitteltem Förderbedarf, andere inhaltliche oder förderzielbezogene Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.

Diese Studie ist in drei große Abschnitte unterteilt:

Im ersten Teil (*Kapitel 1 bis 7*) werden der Forschungsansatz sowie das Untersuchungsverfahren dargestellt. Die theoretische Grundlegung des verwendeten Lebensweltansatzes bildet daran anschließend das Bindeglied zur Entwicklung einer konstruktivistisch-orientierten Definition von Lernbehinderung. Die einzelnen theoretischen Bestandteile, die von mir konstruierten Verbindungen, können im Überblick wie folgt dargestellt werden:

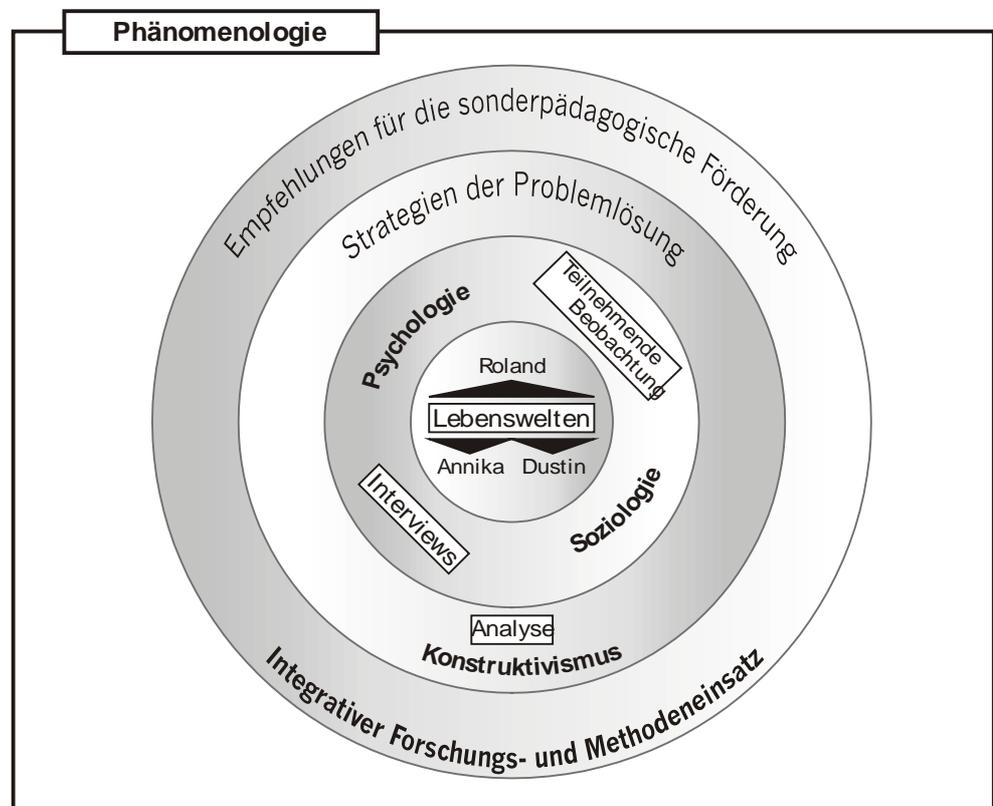


Abbildung 1 "Phänomenologische Verbindungen"

Der Titel der Abbildung „Phänomenologische Verbindungen“ soll verdeutlichen, dass der Hintergrund der Ausführungen geisteswissenschaftlich fundiert ist¹⁰. Dennoch wird weniger detailliert auf die Ausformungen der Phänomenologie¹¹ eingegangen als aus einer phänomenologischen Grundidee heraus eher eine bestimmte philosophische Betrachtung der Welt, des menschlichen Daseins und der wissenschaftlichen Vorgehensweise gewährleistet. Dieses ist über den Weg einiger konstruktivistischer Denker möglich.

Deutlich wird in der Abbildung 1 auch die Vielschichtigkeit der Betrachtungsaspekte. Die einkreisende Konzentration auf Problemlösestrategien als ein wesentliches gemeinsames Kennzeichen der vielfältigen individuellen Lebensweltstrukturen verbindet die Darstellung und Analyse der Lebenswelten mit den Schlussfolgerungen für die Pädagogik. Über die Herausbildung und Auswertung der Analysekatégorie des individuellen Umgangs mit Problemlösungen schließt der erste Teil der vorliegenden Studie mit der Erstellung eines Anforderungsprofils für schulischen Unterricht und Erziehung ab.

Im zweiten Teil (*Kapitel 8 und 9*) werden exemplarische Unterrichtsbausteine zur Förderung der Problemlösefähigkeit dargestellt. Dieses Vorgehen ist für eine Dissertation nicht generell üblich und auch nicht unbedingt notwendig zur Unterstützung der theoretisch geleiteten Schlussfolgerungen über Unterricht. Dennoch ist es mein Anliegen, die Umsetzbarkeit des Kompetenzgeleiteten Unterrichts zu belegen. In diesem Sinne stellt der zweite Teil der vorliegenden Studie die Verbindung der Forschungsergebnisse mit der Unterrichtspraxis dar. Aufbauend auf den bei den drei Jugendlichen ermittelten Kompetenzen und gerichtet auf die noch zu erweiternden Fähigkeiten werden Unterrichtsinhalte, Förderziele und didaktisch-methodische Wege vorgeschlagen, die generell von jedem Lehrer und jeder Lehrerin umsetzbar sind.

Im dritten Teil (*Kapitel 10 ff.*) ist das Quellenmaterial dargestellt. Es ist für das Verständnis der Arbeit und ihrer Zielsetzung möglich, diese Quellen nicht in ihrer Vollständigkeit zu lesen. Dennoch möchte ich hervorheben, dass die geführten Gespräche einen bestechenden Einblick in die verschiedenen Lebenswelten der Schülergruppe ermöglichen.

Im dritten Teil der Arbeit befinden sich des Weiteren die schriftlichen Auswertungsschritte der Analysemethode des Zirkulären Dekonstruierens und einige erste Interpretationsansätze, die u.a. die Grundlage für die Kapitel vier bis sieben bilden.

¹⁰ im Studium erfahrene Elemente von Diltheys Hermeneutik (z.B. Erleben, Ausdruck, Verstehen) haben, wenn auch unter Einbezug aktuellerer, differenzierterer und kritischerer Theorien (z.B.Gergen) Einfluss auf die Wahl des methodischen Vorgehens gehabt

¹¹ vgl. verschiedene Richtungen der Göttinger Schule (Husserl, E. Stein, in Ansätzen: Heidegger)

Kapitel 1

1 Forschungsansatz „Qualitative Kindheitsforschung“

Mein Forschungsziel und -interesse bewegt sich im Rahmen der qualitativen Kindheitsforschung. Diese Forschungsrichtung existiert mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen seit der Entdeckung der Kindheit am Ende des 18. Jahrhunderts¹². Insbesondere seit den 80er Jahren im zwanzigsten Jahrhundert haben sich verschiedene Forschungsstränge herauskristallisiert (vgl. Grunert & Krüger 1999):

- die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung
- Untersuchungen zur Soziologie des Lebenslaufs
- biographisch orientierte Kindheitsforschung
- die historische Kindheitsforschung
- ethnologische Kindheitsforschung
- Soziologie der Kindheit.

Der für diese Arbeit neben dem biographischen Forschungsansatz genutzte sozialwissenschaftliche Zweig der Erziehungswissenschaft zielte in den 70er und 80er Jahren darauf, zusätzlich zu den biographischen und ethnographischen Methoden durch eine theoretische Anbindung an die Sozialisationsforschung eine Soziologie der Kindheit und Jugend herauszustellen. Die Strukturen der eigenständigen Kindheits- und Jugendphasen und die ihr innewohnenden Entwicklungspotentiale, haben eine Vielzahl von Veröffentlichungen nach sich gezogen.

Besonders bekannt im Bereich der Jugendforschung ist die von Hurrelmann u.a. konzipierte Shell-Jugendstudie (aktuell: Jugend 2002, 14. Shell-Jugendstudie). Ergänzend zu dieser rein quantitativen Erhebung erstellten Zinnecker, Behnken u.a. 2002 mit Hilfe einer Mischung aus quantitativen Verfahren (standardisierte Fragebögen) und qualitativen Verfahren aus dem Bereich der visuellen Sozialforschung (freie Aufsätze) Jugendportraits von zehn bis achtzehnjährigen Schülern und Schülerinnen an Regelschulen.

¹² vgl. z.B. Rousseau „Émile oder über die Erziehung“

Grunert & Krüger erstellten 1999 eine Übersicht über aktuelle kindheitstheoretische Diskurse. Die Entwicklungslinien, die das theoretische und methodische Vorgehen in dieser Arbeit beeinflusst haben, werden hier kurz dargestellt und unter 1.1 von mir ergänzt:

1. sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Perspektive (Hurrelmann, Krappmann, Silbereisen); Kinder sind aktive Subjekte ihrer Realitätsverarbeitung, die sich in wechselseitiger Abhängigkeit mit der Umwelt entwickeln
2. Ökologische Dimensionen von kindlichen Lebenswelten (Baacke, Zeiher & Zeiher); Umwelten sind subjektiv-personal und sozial
3. Modernisierungstheoretische Kindheitsforschung (du Bois-Reymond u.a., Zinnecker); Pluralisierungslagen von familialen und kindlichen Lebenslagen
4. Verknüpfung Biographieanalytischer Perspektiven mit Modernisierungstheoretischen Ansätzen (z.B. Zinnecker); Kinder sind aktive Subjekte ihrer Realitätsverarbeitung und ihrer Lerntätigkeit; für sie gibt es unterschiedliche Risiken und Chancen der Entwicklung vor dem Hintergrund von Modernisierungs- und Individualisierungsprozessen¹³.

1.1 Aufgaben und Ziele der Qualitativen Kindheitsforschung

Die Qualitative Kindheitsforschung bekam neben den oben aufgeführten Forschungsansätzen einen weiteren wesentlichen Impuls durch zwei Vertreter der pädagogischen Phänomenologie. Lippitz & Rittelmeyer forderten bereits 1990, dass die Weltansichten der Erwachsenen nicht gegen die Andersartigen von Kindern und Jugendlichen ausgespielt werden sollten. Um Wissen über kindliche Lebenswelten zu erlangen, schlugen die genannten Autoren vor, Kinder- und Jugendwelten zu beschreiben, auf der Basis von ersten Vermutungen zu Schlussfolgerungen zu gelangen und von dieser Ebene wissenschaftlich abstrahiert zu verallgemeinern. Mit diesem Vorgehensvorschlag wurde der Qualitativen Kindheitsforschung der Weg geebnet. Dabei wechselte die Perspektive von der Frage nach dem Wandel der Kindheit (z.B. Rolff und Zimmermann 1985) in den 80er Jahren zu der Frage nach individuellen Entwicklungsprozessen im Rahmen der gesellschaftlichen Pluralisierung in den 90er Jahren. Damit zusammenhängend bekam die qualitative Forschung einen neuen Stellenwert. Die Forschungsmethoden veränderten sich von

¹³ Unter diesem Gesichtswinkel sind vermutlich auch die im Frühling 2003 erschienen Veröffentlichungen von Butterwege u.a. und Hölscher u.a. als neueste Forschungsergebnisse zu betrachten. Diese können in der vorliegenden Arbeit nicht mehr berücksichtigt werden.

eher nicht-reaktiven Verfahren zu reaktiven Verfahren (z.B. Durchführung von Interviewformen oder der Teilnehmenden Beobachtung).

Die zentralen Fragestellungen gruppieren sich nach Grunert & Krüger um vier größere Bereiche des kindlichen Alltagslebens:

- Kindliche Biographieverläufe (zentrale Analysekategorie: subjektive Deutungsmuster des Alltagslebens)
- Untersuchungen zu kinderulturellen Praxisformen (zentrale Analysekategorien: Aufenthaltsorte, Aktivitäten und Interaktionsmuster)
- Familiäre Beziehungsmuster (Typologie moderner Generationsbeziehungen)
- Forschungen zu schulischen Zusammenhängen (Denk- und Verarbeitungsmuster, Lehrer-Schüler-Beziehungen)

Die Forschergruppe um Rolf Werning an der Universität Hannover beschäftigt sich insbesondere mit den Fragestellungen 2-4. Dabei berücksichtigt das Forscherteam insbesondere die Gruppe der sozial randständigen, armutsgefährdeten Kinder (vgl. Werning 1996, Werning & Wischer 2000, Werning & Wischer 2002). Da die lernbehinderten Schüler und Schülerinnen in der Regel dieser Gruppe zuzuordnen sind, sind die in Hannover vorliegenden Forschungsergebnisse leitend für diese Arbeit.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es das allgemeine Ziel der qualitativen Kindheitsforschung ist, durch die ausdrückliche Einbeziehung der kindlichen und jugendlichen subjektiven Perspektiven zu einem Verständnis für junge Menschen zu gelangen. Mit der Ernstnahme der jugendlichen Deutungsmuster als den Erwachsenen gleichwertige Sichtweisen wird es möglich, eine wichtige Bevölkerungsgruppe in ihren Bedürfnissen zunehmend angemessener zu berücksichtigen und eine adäquate Unterstützung anzubieten.

1.2 Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Bereich der qualitativen Kindheitsforschung und ihre Bedeutung für die vorliegende Arbeit

1.2.1 Biographieforschung

Mit der Aufwertung des Kindheitsstatus seit dem Beginn der Postmoderne (vgl. Gergen 1996) erlangte die (modernitätstheoretische) Biographieforschung mit Kindern zunehmende Bedeutung. Mit der Pluralisierung der gesellschaftlichen Lebensbereiche tragen

biographische Deutungsmuster deutlich zur persönlichen und sozialen Identitätsentwicklung bei.

In dem Spannungsfeld zwischen der Selbstperspektive der Kinder und der Fremdperspektive des erwachsenen Forschers bemüht man sich zunehmend um eine Rekonstruktion der Binnenperspektive zur erfolgreichen stärkeren Subjektzentrierung. Der Ausgangspunkt dafür ist die Überzeugung, dass Kinder in der Lage sind, ihre Welten und Weltansichten symbolisch zu repräsentieren.

Die Biographieforschung enthält vielzählige Forschungsgebiete (vgl. Behnken & Zinnecker 2001). Hier werden exemplarisch nur die Forschungsrichtungen genannt, die in dieser vorliegenden Studie bei der Beschreibung und Analyse der Lebenswelten der drei Schüler berücksichtigt wurden:

- Kritische Ereignisse im kindlichen Lebenslauf (Zinnecker & Behnken)
- Fallstudien vom Alleinsein (Herzberg)
- Zur Konstruktion abweichender Kindergruppen (Bühler-Niederberger)
- Gesellschaftliche Lagen und Räume (Zinnecker & Behnken, Berg)
- Mit Kindern das Leben und den Alltag erforschen (Zinnecker & Behnken)
- Zum Umgang mit der Zeit (Zeiger)

Bei der Herausarbeitung der Zentralen Kategorien zur Analyse der Interviews und den Ergebnissen der Teilnehmenden Beobachtung wurde das Wissen um Kritische Ereignisse im Lebenslauf und das Alleinsein insbesondere bei der Rekonstruktion der Lebenswelt von Annika verwendet.

Die Ergebnisse von Bühler-Niederberger zur Konstruktion abweichender Kindergruppen werden zur kritischen Betrachtung bisheriger, noch gängiger Beschreibungstypen der Schülergruppe der Lernbehinderten benutzt.

Die Untersuchungen zur gesellschaftlichen Lage und Räume sowie zum Umgang mit Zeit haben in den von mir verwendeten Veröffentlichungen von Werning ihren Stellenwert.

Die Kategorie des Alltagslebens und –erlebens zieht sich wie ein roter Faden in den subjektiven Lebensweltdarstellungen und ihren Auswertungen durch die vorliegende Studie.

1.2.2 *Modernitätstheoretische Kindheitsforschung*

Ausgehend von der Prämisse, dass Kinder

- einen selbstreflexiven Diskurs über ihre Lebensziele leisten können
- Lebensziele selbst entwickeln können
- und verschiedene Lebensbereiche miteinander abstimmen und planen können,

untersuchten du Bois-Reymond u.a. 1994 mit Hilfe des ethnographischen Protokolls die lebensweltlichen Schlüsselbereiche

- Familienkonstellation und sozialer Hintergrund
- kindliche Aktivitäten
- soziale Netzwerke des Kindes.

Ziel der empirischen Untersuchung war es, durch die Bildung von Typologien (Generationsbeziehungen, kinderkulturelle Praxis, Biographieverläufe) Modernitätsprofile herauszuarbeiten, die sich zwischen den Polen „Beziehungsprofil“ und „Aktivitätsprofil“ bestimmen lassen. Dadurch sollte die Frage beantwortet werden, wie sich der gesellschaftliche Modernisierungsdruck und die damit verbundenen Folgen auf das Kinderleben niederschlagen. Die Erkenntnis, dass aktuell parallele Kindheiten existieren (moderne, teilmoderne und traditionale Kinderkulturen, vgl. ebd.) hat die Auswahl der Schüler für die hier vorliegende Studie beeinflusst. Des Weiteren wurde ich von den Ergebnissen dieser Forschungsgruppe bei der Beschreibung der Familienkonstellation und des sozialen Hintergrunds beeinflusst (vgl. Kapitel 2).

1.2.3 *Sozialrandständige, armutsgefährdete Kinder*

Die Forschungsfragen von Werning u.a. sind von den oben genannten Elementen der Kindheitsforschung beeinflusst, ebenso von den Ergebnissen der Armutsforschung und den Diskursen der Sonderpädagogik. Ausgehend von der Tatsache, dass sozial randständige Kinder wie Schüler und Schülerinnen der Schule für Lernbehinderte in empirischen Untersuchungen häufig nicht erfasst werden und sie andere Lebensweltstrukturen als die möglichen Vergleichsgruppen aufweisen, setzt sich Werning 2000 das Ziel des „rekonstruktiven Verstehens“ der sozialrandständigen Kinder. Entgegengesetzt zu dem oft noch üblichen defizitorientierten Blick auf die zuletzt genannte Zielgruppe fordert Werning im

Vergleich mit der Modernen Kindheitsforschung auch bei den randständigen Kindern die Untersuchung der aktiven Bewältigung und Gestaltung ihrer alltäglichen Lebenswelt. Kinder und Jugendliche in sozialer Randständigkeit sind durch die Kumulation folgender negativ belastender Bedingungen für ihr Aufwachsen gekennzeichnet:

- beengte Wohnverhältnisse
- niedrige Bildungschancen
- gesundheitliche Beeinträchtigungen
- sozialräumliche Isolation
- subkulturspezifische Werte und Normen.

Dadurch machen Kinder und Jugendliche, die unter diesen Bedingungen leben, qualitativ andere Lebenswelterfahrungen als die sogenannten modernen Kinder.

Ziel der Forschungen von Werning, Balgo u.a. (vgl. Forschungsbericht der Universität Hannover) ist es, durch Kinderbefragungen und ausgewählte Verfahren der visuellen Sozialforschung Lebensweltportraits von sozialrandständigen Kindern und Jugendlichen zu rekonstruieren.

Die bisher veröffentlichten Ergebnisse der Forschergruppe Hannover beeinflussen die hier vorliegende Studie in verschiedenen Bereichen:

- im Wunsch, durch rekonstruktives Verstehen einen nicht defizitären Zugang zu den Schülern und Schülerinnen mit Lernbehinderung zu bekommen
- in der Verbindung zwischen sozialrandständigen Kindern und Schülern mit Lernbehinderungen
- in dem Bemühen, Schlussfolgerungen für die schulische Praxis zu treffen
- in der Verwendung des Lebensweltbegriffes.

Kapitel 2

2 Untersuchungsplan und Untersuchungsverfahren

Die Geisteswissenschaftliche Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft wird seit Jahrzehnten von der Methodendiskussion in Psychologie und Soziologie beeinflusst. Die Pro- und Contra-Diskussion bezüglich der Wirksamkeit von quantitativen Methoden versus qualitativen Methoden oder möglichen Mischformen (vgl. u.a. Eberwein & Mand 1995, Heinze 1995, Flick 1996; Friebertshäuser & Prengel 1997, Dönges 2000, Wocken 2000) möchte ich an dieser Stelle nicht aufgreifen.

Als Ergänzung zu den im Kapitel 1 genannten Gründen für die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsweg möchte ich Eberwein & Mand aus dem Jahr 1992, Seite 113, zitieren:

„Kinder aus sozialen Brennpunkten und Lehrer aus Regel- und Sonderschulen haben oft Probleme, einander zu verstehen. Die Ursachen sind unterschiedlich. Die Schüler interpretieren das Verhalten der Lehrer vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im sozialen Brennpunkt und der dort praktizierten Spielregeln des Zusammenlebens. Lehrer nehmen das Verhalten der Schüler vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sozialisation, ihres durch Theoriewissen beeinflussten Bildes von auffälligem Verhalten und Lernbehinderung sowie der in der Institution Schule geltenden Verhaltensnormen wahr. Die Sichtweisen von Schülern und Lehrern passen oft nicht zusammen. Kommunikationsprobleme dieser Art werden jedoch selten als solche erkannt und gelöst.“

Um sich aus der Norm des eigenen Bezugscontextes vorübergehend lösen zu können, muss eine Forschung, die das Ziel hat, die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu verstehen, offene Zugänge zur sozialen Realität bieten (vgl. Friebertshäuser 1997, 512). Ziel des offenen Forschungsvorgehens ist es, die subjektive Perspektive des Befragten zu erkennen, in ihrer Komplexität verstehen zu lernen und für den Bereich der Erziehungswissenschaft mögliche Handlungskonzepte zu entwickeln.

Um mit Unterstützung der qualitativen Forschung Orientierungshilfen für die soziale bzw. erzieherische Praxis ableiten zu können, muss der offene Zugang durch einen Untersuchungsplan und eine gezielte Methodik abgesichert werden. Aus diesem Grund wird im Folgenden das Forschungsarrangement hinsichtlich des Untersuchungsziels und – ablaufs beschrieben. Weiterhin werden die zu Grunde liegenden Kommunikationsregeln benannt.

Nach der Falldefinition und der Darstellung der Methode der Einzelfallanalyse werden die ausgewählten und verwendeten Elemente des Untersuchungsverfahrens beschrieben und zum Untersuchungsziel in Zusammenhang gesetzt.

2.1 Untersuchungsziel und Falldefinition

Von dem Wunsch ausgehend, die Lebenswelten und persönlichen Sichtweisen von Schülern und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen kennen zu lernen, um Schlussfolgerungen für sonderpädagogisch wirksame Unterrichtskonzeptionen zu entwickeln, faszinierten mich bei der Teilnehmenden Beobachtung in den Lebensfeldern der Schülergruppe Annika, Roland und Dustin zunehmend die verschiedenen Handhabungen der Alltagsbewältigung. Im Verlauf der Beschäftigung mit den persönlichen Strategien kristallisierte sich das jeweilige individuelle Umgehen mit Problemen in den verschiedenen erlebten kommunikativen Situationen heraus.

Neben den aufgeführten Gründen für die Auswahl der Schülergruppe wurde darauf geachtet, dass mit Annika, Roland und Dustin drei unterschiedliche prototypische Lebenswelten für sozial randständige Jugendliche im Rahmen der modernen Kindheit dargestellt werden können. Kinder und Jugendliche aus sozial randständigen bzw. armen Familien besuchen überproportional häufig die Schule für Lernbehinderte (vgl. Eberwein & Mand 1992, 113; Begemann 1994, 132; Siepmann 1998, 303; Wocken 2000, 493). Armut wird von Wischer & Werning 2000 als Kumulation belastender Bedingungen bezogen auf beengte Wohnverhältnisse, niedrige Bildungschancen und gesundheitliche Beeinträchtigungen beschrieben. Durch den Schulbesuch der Schule für Lernbehinderte sind die Bildungschancen der ausgewählten Schülergruppe als gering einzustufen.

Die materiellen, sozialen und gesundheitlichen Probleme sind evident:

Die Schüler Dustin und Roland leben in beengten Wohnverhältnissen, die Schülerin Annika muss ebenso wie die Familien der beiden anderen Schüler sehr auf die Einteilung ihres monatlichen Geldes achten.

Dustin ist oft stark erkältet und Roland leidet unter Migräne. Annika wurde bereits mehrfach an der Hüfte operiert. Sowohl Annika als auch Roland sind beide stark kurzsichtig. Während Roland in der mit traditionellen Merkmalen durchsetzten Lebenswelt der Großfamilie wohnt, lebt Dustin in einer sozial unsicheren Lebenswelt in einer Patchwork-Familie, in der die Bezugspersonen häufig wechseln (vgl. ebd.). Beide Schüler sind quartiersgebunden, von der Zeit- und Organisationsstruktur ihrer Familien abhängig und zeigen ein begrenztes Aktivitätsspektrum im Haus oder in der Nachbarschaft. Sowohl bei Dustin als auch bei Roland überwiegen die funktionsgebundenen Beziehungsformen. Die Wohnung, in der Dustin lebt, dient als Treffpunkt der verschiedenen Familienmitglieder mit oder ohne Freunde, mit oder ohne Übernachtung in der Wohnung. Roland hat seine Freundin über eine Bekannte seiner Mutter kennen gelernt, die mehrere Wochen bei Rolands Familie gelebt hat.

Annika muss als volljährige Waise in ihrer eigenen Wohnung und in einem von der Schule entfernten Stadtteil Elemente der modernen Kindheit (vgl. ebd.) bzw. des Single-Lebens bewältigen. So organisiert und strukturiert sie ihren Tagesablauf selbstständig, bewegt sich täglich in verschiedenen verinselten Räumen und sorgt für die Aufrechterhaltung von Beziehungen.

Die Auswahl der unterschiedlichen Lebens- und Schülertypen macht deutlich, dass es in der Untersuchung und Interpretation nicht um das Herausstellen von vergleichbaren Gemeinsamkeiten im Sinne einer Aussage wie „Das sind typische Verhaltensweisen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen“ geht. Vielmehr soll ein konstruktivistisches Verständnis für verschiedene individuelle Zugangsweisen im Umgang mit Problemen bzw. Herausforderungen geweckt werden. Dieses Verständnis soll eine Hilfe dafür sein, eine Unterrichtskonzeption für die Praxis an der Schule für Lernbehinderte zu entwickeln, die gleichzeitig die außerschulisch erworbenen Kompetenzen berücksichtigt und darauf aufbauende Förderziele verdeutlicht (vgl. Kapitel 7 und 8). Generell ist es in der Qualitativen Forschung möglich, vergleichend zu arbeiten und zu generalisierten Regel-formulierungen zu gelangen. Dieses ist in der vorliegenden Arbeit nicht mein Ziel.

Ein offener Zugang im Rahmen der ausgewählten Methoden ist nicht nur hinsichtlich der Fragestellung notwendig, sondern liegt auch in dem Bestreben begründet, meine Rol-

le als ehemalige Klassenlehrerin nicht auszunutzen und zu von mir erwünschten Forschungsergebnissen zu gelangen. Die drei Jugendlichen sollten so viel Raum für Gespräche und Aktivitäten erhalten wie sie wollten, brauchten oder als richtig empfanden. Sowohl Fremdsteuerung als auch helfende Unterstützung von mir sollte weitgehend vermieden werden. Da diese akzeptierende Zurückhaltung zu sehr unterschiedlichen Interview-Erfahrungen geführt hat, gehe ich davon aus, dass mein Verhalten hinsichtlich des Untersuchungsziels richtig war. Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass ich durch den intensiven Zweierkontakt und durch die fesselnden Themen im Gespräch mit Annika in wenigen Teilen, in der Situation nicht bewusst, eine Beratungsrolle übernommen habe. Da diese Gesprächsanteile jedoch jeweils zu einer weiteren thematischen verbalen Ausführung von Annika geführt haben, ist auch das teilweise Einnehmen dieser Rolle nicht zielverzerrend.

2.2 Die Einzelfallanalyse als Element der qualitativen Forschung

Die Einzelfallanalyse ist ein zentrales Merkmal der qualitativen Forschung mit dem Ziel, den Menschen in seiner Individualität und in seinem konkreten Kontext zu verstehen (vgl. Mayring 2002, 41). Aus letztgenanntem Grund zählt auch die Familie oder eine gesellschaftliche Subgruppe (hier: Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen) als Analyseelement. Durch die Konzentration auf wenige Personen ist es in der Einzelfallforschung möglich, tiefergehende Einsichten in die Ganzheit des Menschen oder in Zusammenhänge zu gewinnen. Somit dienen Fallanalysen als Hilfe bei Interpretationen von Zusammenhängen, hier dienen sie insbesondere

- zum Verständnis der familiären Lebenswelten
- zur Erkenntnis über vorhandene Kompetenzen im Bereich der Alltagsbewältigung
- zur Erweiterung des sonderpädagogischen Blickwinkels bezogen auf Unterrichtsprozesse und –inhalte.

„Von ihrem Selbstverständnis her hat die [kontrollierte]¹⁴ Einzelfallforschung immer auch unmittelbare praktische Implikationen, das sie sich als Teil einer angewandten For-

¹⁴ Die kontrollierte Einzelfallstudie selbst verfolgt auf der Basis der systematischen Beobachtungsmöglichkeiten ein anderes Ziel als die qualitative Einzelfallforschung. Dennoch dürfte diese Aussage auch auf die Letztgenannte zutreffen.

schung versteht und Probleme einer konkreten, vorfindbaren Praxis zu lösen sucht.“ (Julius u.a. 2000, 189)

Julius u.a. betonen den Wert der Einzelfallforschung für die Lösung von Problemen im praktischen Bereich der Sonderpädagogik. Ausgehend von der auch aus historischer Sicht immer bestimmenden Rolle des Individuums (vgl. Rousseau, Pestalozzi, Montessori u.a.) suchte man über längere Zeiträume in der Forschung nach Methoden, die aus der Einzelfallarbeit gewonnenen Kenntnisse methodisch zu fundieren, somit wissenschaftlich nutzbar zu machen und bewusst in der Praxis mit den Erkenntnissen umzugehen. Mit den im Folgenden dargestellten qualitativen Forschungsmethoden und mit der in diesem Kapitel beschriebenen Auswertungsmethode nach Jaeggi wird dieser Weg der sonderpädagogischen Forschungstradition unter Einbeziehung aktueller Erkenntnisse und qualitativer Vorgehensweisen fortgesetzt.

2.2.1 Die Teilnehmende Beobachtung

Es gibt über ein Dutzend verschiedener Verfahrensweisen in der qualitativen Forschung (vgl. Mayring 2002, 65) und verschiedene Formen der Beobachtung (vgl. Flick 1996, 153):

- Verdeckte bzw. offene Beobachtung
- Nicht-teilnehmende bzw. teilnehmende Beobachtung
- Systematische bzw. unsystematische Beobachtung
- Beobachtung in natürlichen bzw. klinischen Situationen
- Selbst- versus Fremdbeobachtung

Ich habe mich im Sinne meines Forschungsinteresses für die Teilnehmende Beobachtung in den natürlichen Lebenswelten entschieden. Über das Ziel der Beobachtung waren die Jugendlichen und ihre Familien informiert¹⁵. Durch die Konzentration auf die Methode des narrativen Interviews habe ich keine systematischen Beobachtungskriterien entwickelt. Da die Fremdbeobachtung aufgrund der Fragestellung im Vordergrund stand, musste ich mich in der Rolle der aktiven ZuhörerIn selbst beobachten, um nicht zu intensiv in das Geschehen einzugreifen.

¹⁵ Bei der Schülerin Annika wurden die Erziehungsberechtigten im Y.-Kinderheim informiert.

Die Teilnehmende Beobachtung stammt aus der Feldforschung. Ihr Ziel ist es, in der natürlichen Umgebung den Forschungsgegenstand bzw. die zu erforschenden Personen zu beobachten, die Daten zu sammeln und anschließend auszuwerten (vgl. Flick 1996; Mayring 2002). Durch die Partizipation am nachmittäglichen und frühabendlichen Leben der ausgewählten Schülergruppe und ihren Familien (in der Regel montags bis freitags von 15.00 Uhr bis 20.00 Uhr für den Verlauf einer Woche) ist die Teilnehmende Beobachtung ein Element meines Forschungsvorgehens. Dabei habe ich Rituale erkannt und den Stellenwert bestimmter räumlicher Gegebenheiten herausgefunden. In der Teilnehmenden Beobachtung habe ich auch mehrere Stunden vor den Fernsehapparaten in den verschiedenen Wohnungen verbracht. Dennoch spielt die Teilnehmende Beobachtung hier nur eine untergeordnete Rolle, da ich vor Beginn des Forschungsabschnitts keine konkrete Fragestellung und keinen Leitfaden hatte, mit dessen Hilfe ich gezielte Beobachtungen hätte machen und notieren können (vgl. Flick 1996).

Da ich die drei Jugendlichen aus meiner Tätigkeit als Klassenlehrerin bereits kannte, gab es aufgrund des speziellen Vertrautheitsgrades zu Annika, Roland und Dustin und ihren Familien bzw. zu den Erziehern, die von meinem Vorhaben informiert worden waren, keine negativen Vorbehalte gegen mich. Während Annika meinen Besuch ebenso wie den Besuch ihrer Freundin Sabrina in ihren Tagesablauf integrierte, konnte ich bei Dustin und Roland an Handlungen wie beispielsweise Kaffee zu kochen, vor meinem Besuch zu saugen oder den Tisch abzuwischen, erkennen, dass ich einen Besucherstatus beibehielt. Das ein Aufzeichnungsgerät auf den Wohn- bzw. Esszimmertischen lag und die Gespräche aufnahm, stellte sich nach kurzer Zeit als natürliches Element meiner Besuche heraus.

2.2.2 Das narrative Interview

Das narrative Interview nach Schütze ist eine Form der erzählgenerierenden Interviews (vgl. Friebertshäuser 1995, 386). Diese Interviewtypen zielen im Gegensatz zu den verschiedenen Leitfaden-Interviews darauf ab, weitgehend den Befragten selbst die Strukturierung des Gespräches zu überlassen. Die Interviewerin wirkt auf den Erzählfluss vornehmlich durch das gezeigte Interesse an dem Thema und durch ihre Zurückhaltung.

Das narrative Interview wird insbesondere in den Erziehungswissenschaften genutzt. Ich habe diese Form des Interviews gewählt, weil die Erzählungen der Schüler und der Schü-

lerin einen umfassenden Zugang zu Ausschnitten ihrer Erfahrungswelt bieten. Außerdem reduziert diese Erzählform mögliche Rollenhemmnisse, die aufgrund der gemeinsamen Vergangenheit grundsätzlich als hierarchisch einzustufen sind (Lehrerin – Schüler/Schülerin). Des Weiteren unterstützt die gewählte Interviewform mein Forschungsinteresse als ein offener Ansatz. Das narrative Interview ist zur Erlangung eines Einblicks in die Lebenswelten unserer Schülergruppe günstiger als andere mögliche Interviewformen, die weitere Ziele verfolgen (z.B. das problemzentrierte Interview nach Witzel oder das episodische Interview nach Flick). Zum Teil nehmen mehrere Gesprächsteilnehmer und Gesprächsteilnehmerinnen an den Interviews teil, so dass in manchen Situationen Gruppendiskussionen entstehen. Insbesondere in der Lebenswelt von Dustin werden Ideologien oder in Ansätzen kollektive Meinungen deutlich. Aufgrund meines anders gelagerten Forschungsinteresses habe ich diese Teilbereiche nicht strukturiert und ausgewertet.

Im narrativen Interview wird der Erzählpartner ohne vorherige Strukturierung frei zum Erzählen aufgefordert. Über die Auswahl und die Art der Erlebnisausführung der Interviewpartner können über verschiedene zur Verfügung stehende Methoden subjektive Bedeutungsgehalte erschlossen werden. Mayring stellt 2002, 73 die universelle Grammatik von Erzählungen dar, die der Forscher unterstützen soll:

- „- Abstrakt als einführender Überblicksteil;
- Orientierung als Schilderung, worum es geht;
- Komplikation;
- Evaluation als Einschätzung des Geschehens;
- Auflösung;
- Koda als Schlussbetrachtungen.“

Flick beschreibt 1996 die Bedeutung des daran anschließenden narrativen Nachfrageteils. In ihm werden unklar gebliebene Passagen oder nicht weiter ausgeführte Erzählansätze als weitere Gesprächsimpulse eingebracht.

Ich habe die Definition des Erzählgegenstandes und in der Regel auch die Stimulierung der Erzählung (vgl. Mayring 2002) grundsätzlich den Jugendlichen bzw. deren Familienmitgliedern überlassen. In Einzelgesprächen habe ich mich bemüht, den roten Faden der Erzählstruktur zu beizubehalten. In Gruppengesprächen habe ich diese Rolle zum Teil den anderen Gesprächsteilnehmern überlassen, beispielsweise in dem Gespräch mit Dustins Geschwistern über Drogenkonsum. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass ich

die Gesprächsbeteiligten nicht aushorchen wollte bzw. dass ich keine moralische Werthaltungen einbringen wollte, die den Gesprächsverlauf aufgrund meiner Position vermutlich verändert hätten. Ein wesentlicher Bestandteil meiner Interviewrolle lag daher im aktiven Zuhören (vgl. Flick 1996). Die „Evaluation als Einschätzung des Geschehens“ wurde von Annika und Dustin in verschiedenem Umfang geleistet. Mit Roland selbst war es mir ohne ein Heraustreten aus der Teilnehmenden Beobachtung nicht möglich, ein Einzelinterview zu führen.

2.3 Die Auswertungsmethode

Bei den verschiedenen Auswertungsmöglichkeiten (vgl. hierzu Friebertshäuser 1995, Flick 1996 und Mayring 2002) musste ich mich für eine Methode entscheiden, die folgende Kriterien berücksichtigt:

- Sie durfte durch die offene Forschungsfrage nicht negativ beeinflusst werden
- sie sollte zu der Art der Datensammlung bzw. zu den Gesprächen mit den Jugendlichen passen
- sie sollte für eine Einzelforscherin zu bewältigen sein.

Verwandt mit der von Mayring bereits 1983 entwickelten Qualitativen Inhaltsanalyse und dem von Flick 1995 entwickelten Thematischen Kodieren als anerkannte Arbeitsweisen der qualitativen Forschung ist die Methode des „Zirkulären Dekonstruierens“ nach Jaeggi u.a.. Alle genannten Vorgehensweisen beinhalten die Elemente der Zusammenfassung, der Strukturierung und der Kategorienbildung sowie deren Revision.

Die von mir gewählte Auswertungsmethode des zirkulären Dekonstruierens (Jaeggi 1998) ist eine Form der hermeneutischen Textinterpretation (vgl. Danner 1994). Ihr hinterliegt, wie im Begriff deutlich wird, das Welt- und Personenbild des Konstruktivismus, das in dem Schlagwort der „erfundenen Wirklichkeit“ seinen Ausdruck erhält. Der Blickwinkel des Konstruktivismus liegt in der persönlichen Wahrnehmung der Menschen und ihren Deutungsmustern. Beide Elemente sind Grundlagen von menschlichen Handlungen, die Personen immer in der Überzeugung ausführen, dass diese zur Umgebung passen und einen Nutzen für sie aufweisen (vgl. von Glasersfeld 2000, 9ff.). Der von Jaeggi u.a. 1998 veröffentlichte Leitfaden zum Zirkulären Dekonstruieren verdeutlicht durch den Titel „Denkverbote gibt es nicht!“ den Aspekt, dass es unter Umständen nicht ganz einfach ist,

sich die persönlichen Überzeugungen anderer Menschen zu „re-präsentieren“ (vgl. von Glasersfeld 1997, 36).

Das schrittweise Nachvollziehen einer analytischen Methode ist in der Hermeneutik als Textinterpretation von Bedeutung, um nicht im subjektiven „Vor-Urteil und Vorverständnis, die das Verstehen des Interpreten leiten“ (Danner 1994, 87) zu verbleiben. Das zirkuläre Dekonstruieren bietet die Möglichkeit, die subjektiven Motive, Gefühle und Gedanken bei der Auswertung der Textinterpretation (des Interviewmaterials) zuzulassen und sie für den nächsten Analyseschritt zu nutzen.

Jaeggi u.a. empfehlen zwei Auswertungsphasen. In der ersten Auswertungsphase wird das Einzelinterview schrittweise interpretiert, in der zweiten Auswertungsphase erfolgt ein systematischer Vergleich der Interviews. Durch meine offene Herangehensweise wurde die zweite Auswertungsphase von mir leicht geändert: Insbesondere die Rückkoppelung durch komparative Paraphrasierung wurde in dieser Arbeit nicht zur Wiederholung von Interviews auf der Basis einer konkreteren Fragestellung genutzt, obwohl die entwickelten Analysekatoren sicherlich von Interesse für mögliche weiterführende Forschungen sein können.

Im Sinne Jaeggis u.a. habe ich folgende Analyseschritte ausgeführt:

Auswertungsphase I

1. Formulierung eines Mottos für den Text (siehe Kapitelüberschriften zu den Interviews im dritten Teil der Arbeit)

Ziel der Mottoformulierung ist es, die emotionale Auseinandersetzung mit dem Text zuzulassen. Ich habe Zitate der verschiedenen Interviewpartner gewählt und sie als Gesamtmotto und Unterkapitel-Überschriften verwandt. Begründet liegt dieses Vorgehen in der Überzeugung, dass meine Gesprächspartner selbst die Schwerpunkte und die Pointen ihrer Erzählungen legen sollten und dieses auch eindrucksvoll getan haben.

2. Zusammenfassende Nacherzählung

Durch die Disziplinierung zur Kürze werden erste Interpretationsschwerpunkte gesetzt. Die zusammenfassende Nacherzählung dient als erster Einblick in die aktuellen Geschehnisse und Themenschwerpunkte der befragten Schüler und der Schülerin (vgl. Kapitel 10)

3. Stichwortliste (siehe Kapitel 10)

Die Stichwortliste dient der weiteren Straffung des umfangreichen Textmaterials und bietet durch die „Rezeptionslücken“ Raum für weitere Interpretationen.

4. Themenkatalog (siehe dritter Teil)

Nachfolgend zur Stichwortliste bietet der Themenkatalog einen Einstieg in die komplexere Abstraktionsleistung als Basis für eine fundierte Interpretation. Er hat das Ziel, durch die Formulierung von Oberbegriffen Kategorien herauszustellen.

5. Paraphrasierung (Quellen – und Auswertungsmaterial)

Die Struktur des Themenkataloges wird mit den ersten, subjektiven Interpretationsschritten zusammengefügt und ausformuliert.

6. Die interviewspezifischen Zentralen Kategorien

Die Aufgabe der Zentralen Kategorien ist es, die Integration der vorangegangenen Schritte zu gewährleisten mit dem Ziel, durch den Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse theoretische Bausteine zu entwickeln.

Auswertungsphase II (im Schritt 8 abgewandelt)

7. Synopsis Zentraler Kategorien (Kapitel 6)

Die Zentralen Kategorien der einzelnen Interviews werden miteinander in Beziehung gesetzt. Der tabellarische Überblick kann Vergleiche zwischen den Personen und den Kategorien ermöglichen. Auch Leerstellen können Interpretationsspielraum bieten. Im sechsten Kapitel dient die tabellarische Übersicht der Zentralen Kategorien als Einstieg in die Auswertung der individuellen Problemlösestrategien und der kommunikativen Fähigkeiten.

8. Rückkoppelung zum Ausgangsmaterial

Die Zentralen Kategorien werden mit der Verdeutlichung der zur Verfügung stehenden Konstrukte zu den konkreten Interviewdaten in Bezug gesetzt und analysiert.

Um der Forderung nachzukommen, sich in empirischen Forschungen um Transparenz und Plausibilität zu bemühen (vgl. Jaeggi ua. 1998; Mayring 2002), sind in der vorliegenden Arbeit alle Forschungsschritte entweder in die Arbeit (*Teile I und II*) integriert oder im Anhang (*dritter Teil der Arbeit*) dargestellt. Aus Gründen der Lesbarkeit und der thematischen Schwerpunktsetzung ist die Darstellung der Gespräche in den verschiedenen Lebenswelten im Anhang aufgeführt. Um sich in die komplexen und ausführlichen Gespräche einfinden zu können, sind die Stichwortlisten und die Themenkataloge der Interview-Darstellung vorgeschaltet. Das gewählte und auf diese Weise verschriftete Vorgehen entspricht dem Ziel,

„...daß die Darstellung des eigenen methodischen Vorgehens so vollständig und genau sein muß, daß jeder fachkundige Leser den Aufbau der Untersuchung nachvollziehen kann. Da der Wert der Untersuchungsergebnisse sich an den Methoden mißt, mit deren Hilfe sie gewonnen wurden, ist sowohl die Auswahl als auch die Beschreibung der eingesetzten Methoden mit größtmöglicher Sorgfalt auszuführen.“ (Julius u.a. 2000, 185)

2.4 Die schriftliche Darstellung

Die narrativen Interviews wurden mit einem Aufzeichnungsgerät aufgenommen und anschließend wörtlich aufgeschrieben. Mit der schriftlichen Fixierung ist eine Textsorte entstanden, die nach wissenschaftlichen Kriterien analysiert werden kann. Bei der Transkription wurde bewusst darauf verzichtet, Satzbaufehler, unpassende Worte etc. in Schriftdeutsch umzuformen. Zur Verdeutlichung von eventuell zu hinterfragenden Äußerungen habe ich kurze Situationsbeschreibungen hinzugefügt. Als Begründung für diese Verfahrensweise möchte ich anführen, dass die persönliche Art zu reden und etwas darzustellen Teil der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit ist. Die Auswahl von Erlebnissen stellt eine Re-Präsentation der Wahrnehmung dar. Die Verwendung von Worten ist das Ergebnis eines komplexen kognitiven Prozesses, der sich auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen herausgebildet hat (vgl. Schmidt 2000). Die Veränderung der persönlichen Darstellungsweisen würde den von mir gewünschten Zugang zu den jeweiligen Lebenswelten verfälschen. Außerdem würde damit ein umfassendes Verständnis der subjektiven Konstrukte eingeschränkt werden.

Da die Kommentare in der Transkription im Sinne der Teilnehmenden Beobachtung verständlich sind und nur einen geringen Raum einnehmen, habe ich für diese kein spezielles System entwickelt bzw. kein Bestehendes übernommen (beispielsweise von Schütze). Ich stimme Flick zu: Das „Lesen und Verstehen von Texten wird dabei zu einem aktiven Prozeß der Herstellung von Wirklichkeit, an dem nicht nur der Verfasser von ... Texten, sondern auch derjenige beteiligt ist, für den diese geschrieben werden und der sie liest.“ (Flick 1996, 48) In den einführenden Situationsbeschreibungen zu Beginn der Interviewdarstellungen werden in Anlehnung an Julius u.a. (2000) auch die räumlichen Gegebenheiten beschrieben. Ich teile die dort beschriebene Auffassung, dass viele Verhaltensweisen an konkrete, physikalische Umgebungsbedingungen gebunden sind (ebd., 182). Die von mir miterlebten Aufenthaltsorte (Wohnzimmer bei Dustin, Essecke im Wohnzimmer bei Roland, Wohn-Schlafzimmer bei Annika) sind die zentralen Aufenthaltsorte im Zuhause der drei Jugendlichen und bestimmen aus diesem Grund Kommunikationsart und Handlungen.

*Kapitel 3***3 Individuelle Lebenswelten**

In diesem Kapitel sollen die anthropologischen¹⁶ Grundlagen verdeutlicht werden, die das Menschenbild der vorliegenden Studie geprägt haben. Der Kern der menschlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ist in der je individuell konstruierten und erlebten menschlichen Lebenswelt zu finden. Der Begriff „menschliche Lebenswelt“ lässt verschiedene Assoziationen zu. In einer Assoziation unterscheidet sich die menschliche Lebenswelt von der Tierwelt als ein eingenommener Lebensraum, der Natur begehbar gemacht hat und Bebauung strukturiert vorgenommen hat. In einer anderen Assoziation beinhaltet Lebenswelt das Zuhause, den Arbeits- oder Schulplatz, die Einkaufsläden und das Nachbarviertel. Bezogen auf Menschen sind unter „Lebenswelt“ all diejenigen Personen vorstellbar, die Lebensräume teilen und sie für eigene oder für fremde Aktivitäten strukturieren, organisieren, öffnen oder verschließen. Demnach existieren Menschen in verschiedenen Lebenswelten. Sie nutzen verschiedene (Rückzugs-) Angebote, um die Aufgaben in ihrer Lebenswelt zu bewältigen oder sich ihnen zu entziehen.

Deutlich wird in diesen Ausführungen, dass das Leben in der Lebenswelt nicht automatisch geschieht. Die Lebenswelt muss aktiv angeeignet und genutzt werden. Die generell gegebene Möglichkeit und Aufgabe von Menschen, sich in bestimmten Zeiträumen mit verschiedenen Lebenswelten auseinander zu setzen, muss in der freien Entscheidung des Menschen aktiv angenommen und genutzt werden.

Durch die unterschiedlichen Vorerfahrungen und die jeweiligen verschiedenen inneren menschlichen Strukturen wird die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen, verwandten, nahen oder fernen Lebenswelten aus persönlicher Sicht als spannend, befreiend, interessant, belastend oder unzumutbar empfunden. Aus fremder Sicht wird eine Handlung als äußere Form der Auseinandersetzung als erfolgreich, passend, stimmig, falsch, nicht erfolgreich etc. gewertet.

Ich möchte mit diesen Ausführungen vermitteln, dass die Nutzung des Lebensweltbegriffs eine Denkrichtung vorgibt, in der die menschlichen Handlungen als strukturdeterminierte

¹⁶ „anthropologisch“ meint hier die Betrachtung des Menschen in geisteswissenschaftlicher Hinsicht (vgl. Drosdowski 1982, 68)

Lebensäußerungen betrachtet werden. Gleichzeitig soll von einer Bewertung der menschlichen Handlungen im Sinne von richtig oder falsch, gut oder schlecht, Abstand genommen werden. Wenn alle menschlichen Handlungen von Strukturen beeinflusst sind, werden Begriffe wie Wahrheit und Objektivität, die einer Beurteilung im oben genannten Sinn zu Grunde liegen, weniger wichtig.

Die Grundlagen für diese Einstellung finden sich in verschiedenen wissenschaftlichen Teilgebieten wieder. Sie werden in Form eines Überblicks aus phänomenologischer, soziologischer und entwicklungspsychologischer Sicht kurz dargestellt und erörtert. Sie münden in der Darstellung von konstruktivistischen Denkweisen, welche für die leitenden Theorien dieser Studie grundlegend waren.

3.1 Der Lebensweltansatz in der Phänomenologie

Die Kapitelüberschrift suggeriert fälschlicherweise, dass es nur *einen* Lebensweltansatz in der *einen* philosophischen Richtung der Phänomenologie gibt. Die philosophische Phänomenologie hat verschiedene Ausformungen und interdisziplinäre Weiterentwicklungen¹⁷ erfahren. Auch der Begriff der „Lebenswelt“ hat allein bei Husserl eine dreifache Zielsetzung:

- „a) die Fundierung der objektiven Wissenschaften in der Lebenswelt und damit die Überwindung des Objektivismus – darin lag ihre Bodenfunktion;
- b) den Einstieg in die transzendente Phänomenologie, worin vom subjektiv-relativen Phänomenbestand auf die konstitutiven Leistungen der Subjektivität zurückgefragt wurde – darin lag ihre Leitfadenfunktion –
- und c) die Gewinnung einer geschichtlichen Gesamtperspektive, sofern alle historisch-kulturellen Sonderwelten >eine< Lebenswelt voraussetzen – darin lag ihre Einigungsfunktion (vgl. Waldenfels 1979a, S. 125f.)“ (Süsske 12,2003).

Der Titel „Der Lebensweltansatz in der Phänomenologie“ soll die Philosophie Husserls nicht vereinfachen. Er soll vielmehr als eine bedeutende Wurzel des diese Studie leitenden konstruktivistischen Gedankenguts kurz berücksichtigt werden. Dabei gilt als Leitlinie insbesondere die Auffassung, die Husserl in seinen späten Veröffentlichungen verdeutlichte und die sich in folgendem Zitat widerspiegelt:

¹⁷ z.B. soziologischer Ansatz nach Schütz

„Die Erfahrung meiner selbst in dieser Welt ist nach H. Voraussetzung aller anderen Erfahrungen, auch der wissenschaftlich abstrahierenden.“ (Stangl 2, 2003)

Die transzendente¹⁸ Phänomenologie als philosophische Grundeinstellung relativiert die Bedeutung der das Individuum umgebenden äußeren Welt. Die bei Lebewesen vorhandenen Wahrnehmungsleistungen bestimmen die Lebensweise in der Form, dass durch die individuell gemachten Sinneserfahrungen Rückschlüsse auf die Außenwelt gezogen werden. Auf der Basis dieser Schlussfolgerungen wird der Mensch auch von außen sichtbar tätig.

Ob diese Rückschlüsse wahr oder falsch sind, sich auf Tatsächliches oder Vortäuschendes beziehen, ist nicht von Bedeutung (vgl. Stangl 2002). Kennzeichnend für die menschliche Aktivität ist die produktive Identifizierung, Zuordnung und Klassifizierung des Erlebten. Somit sind Schlussfolgerungen als gedankliche Handlungen sowie die äußeren Handlungen für den Menschen immer stimmig in seinen biographischen und interaktiven Erfahrungen und seinem Gedankengerüst. Diese Aussage bezieht sich auf jede menschliche Tätigkeit im Umgang mit Gegenständen oder Personen. So wie eine Person trotz identifizierbarer und beschreibbarer Merkmale nicht nur die ist, als die sie erscheint, gibt es in der Auffassung der Phänomenologen (vgl. Husserl 1977) auch nicht die einzige Gegenstandsstruktur, die einen Gegenstand kennzeichnet¹⁹:

„Dieses Theorem ist wichtig, weil gezeigt werden soll, daß Gegenstände – selbst psychologisch – nicht einfach vor unseren Augen und Ohren >da< sind, sondern daß Gegenstände sich erst als solche durch eine Aktivität (Erfassen) identifizieren lassen. Diese Identifizierung ist etwas, das zum Erleben und nicht zum Gegenstand gehört.“ (Lotz 1999, 2).

Bezogen auf meine obigen Aussagen bestätigt das Zitat von Lotz, dass die individuelle Lebenswelt immer vom Menschen aktiv erarbeitet wird. Da sich Individuen aufgrund ihrer unterschiedlichen Wahrnehmungsstruktur jeweils andere Dinge, Aussagen oder Situationen „erarbeiten“, muss es zahlreiche, parallele Lebenswelten geben. Diese Auffassung wird von dem Bochumer Phänomenologen Waldenfels geteilt. Er entwickelt als ein Vertreter der Phänomenologie auf der Basis von Husserl ein eigenes Lebenswelt-Konzept. Das von Waldenfels konzipierte Denkmodell steht den Aussagen Husserls über

¹⁸ „Transzendental heißt etwas, das der Erfahrung vorausgeht und ihren Charakter bedingt.“ (Stangl 2, 2003)

¹⁹ vgl. „Methode der Einklammerung“ (Epoché) Lotz 1999

einen Lebensweltbegriff als ein einheitliches Lebens- und Denkfundament kritisch gegenüber (vgl. Waldenfels 1994, 16 ff.).

Während Husserl von einer grundsätzlich allen Menschen gleich zugänglichen teleologisch und archäologisch konkreten Lebenswelt ausgeht, die es den Individuen durch intersubjektive Erfahrungen in speziellen Sonder- bzw. Kulturwelten ermöglicht eigene Wahrheiten zu konstruieren, ist Waldenfels, auch im Sinne von Lotz (1999), gegenteiliger Auffassung:

„Niemals ist etwas schlicht und einfach da, gegeben – im Rahmen bloßer universaler Strukturen.“ (ebd., 21)

Waldenfels übt 1994 ebenfalls Kritik an dem Lebensweltbegriff von Habermas. Lebenswelt dient bei Habermas als Hintergrund für die Vernunft, deren Ausbildung das höchste ideelle Ziel der Individuen sein soll. Im Zentrum von Habermas' Aufmerksamkeit steht die sprachliche Verständigung, die zur ständigen Ausdifferenzierung der Lebenswelt in ihren Bereichen der Kultur, Gesellschaft und der Persönlichkeit beitragen soll. Von diesem und den darauf aufbauenden Lebensweltkonzepten möchte ich mich anschließend an Waldenfels' distanzieren. Anstelle einer Begründung möchte ich eine rhetorische Frage von ebendiesem Autoren anführen: „Woran nimmt man Maß, wenn man solche situativen und kontextuellen Ansprüche als bloß relativ einstuft?“ (ebd., 115)

In der gesamten menschlichen Entwicklung sind die Lebensumstände und Lebensäußerungen von Menschen so unterschiedlich gewesen, dass zu keiner Zeit von einer für alle zugänglichen Lebenswelt gesprochen werden konnte. Durch die seit ca. 15 Jahren aufgetretenen gesellschaftlichen Entwicklungen, in denen deutliche Orientierungs- und Motivationslücken entstanden sind (vgl. Hurrelmann 1993 u.a.), ist die individuelle Wahrnehmung und Flexibilität im Umgang mit Gegenständen entscheidend für die Gestaltung des individuellen Lebensweges geworden. Gleichzeitig musste damit eine Veränderung von christlichen, moralischen, standesgemäßen oder sonstigen kategorisierten Normen zu eher pragmatisch orientierten Handlungsmustern geschehen. Diese sind jedoch, sowohl bezogen auf den Umgang mit Menschen als auch auf den Umgang mit Gegenständen, nicht einheitlich gültig: Auf der Basis von praktischen Normen, die den Handlungen der Menschen nun als Richtschnur dienen sollen, werden durch die vielfältigen Handlungen der Menschen ebenso viele Lebenswelten produziert.

„Lebenswelt und Lebensform wären dann der umfassende Horizont, innerhalb dessen verschiedene Handlungsfelder sich abgrenzen, berühren, durchdringen oder befehlen.“
(Waldenfels 1994, 135)

Die Gestaltung von individuellen Lebenswelten aus der Sicht der Phänomenologie ist ebenso wie die produktive Alltagsbewältigung eine jeweils spezifische menschliche Leistung. Diese wird entwickelt, gelebt und durch die persönliche Wahrnehmungsstruktur überprüft. Anschließend wird die Wahrnehmung in Auseinandersetzung mit erlebten Situationen und der Anforderungsstruktur von Gegenständen korrigiert. Durch die Betonung der subjektiven Leistungen ist eine allgemeine Normierung von Lebenswelten nicht adäquat. Viele Lebenswelten existieren gleichberechtigt nebeneinander. Da ein einziger Beurteilungsmaßstab demnach nicht mehr gültig sein kann, gibt es auch keine Wertigkeit, die den verschiedenen Lebenswelten im Sinne von „gut“, „geeignet“, „wertvoll“ etc. zugeschrieben werden könnte. Die jeweiligen ausgebildeten Handlungs- und Erlebnisstrukturen unterscheiden sich ausschließlich in ihrem Differenzierungsgrad im Verhältnis zu der gegebenen Anforderungsstruktur der Begegnung, der Situation oder des kulturellen Gegenstandes.

Auf der Basis dieser transzendentalen Grundaussagen wurde durch die Beschäftigung mit der Herausbildung von Sinnstrukturen, Ordnungsfunktionen und Regelsystemen eine kognitive Wende in vielen wissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere der Psychologie und der Soziologie, eingeleitet. Im Folgenden wird daher der Lebenswelt-begriff in der Nutzung dieser Denkrichtungen unter Einbeziehung der konstruktivistischen Perspektive im Kontext des vorliegenden Forschungsanliegens eingeordnet.

3.2 Der Lebensweltbegriff in Soziologie und Psychologie

Das historische Konzept der sozialen Schicht ist längst in den Alltagsgebrauch übergegangen. Weiterhin wird der Begriff der sozialen Schicht auch in fachwissenschaftlicher Sprache zur Verdeutlichung des Bestehens sozialer Ungleichheit (Unter-, Mittel-, Oberschicht) genutzt. Durch die Weiterentwicklung und Zersplitterung der Gesellschaft seit den 80er Jahren wurde der über Jahrzehnte angewandte Begriff von dem Lebenswelt-Konzept abgelöst (vgl. Krotz 1990). Dahinter steht eine Sichtweise von der Zersplitterung bzw. der Pluralisierung der Gesellschaft. Diese begründet sich durch das Anerkennen der Unterschiedlichkeit von Lebensstrukturen und durch die Einsicht,

„... daß tradierte Lebensformen und Deutungsmuster in ihrem Verständnis brüchig werden und sich damit neue, offenere Möglichkeiten der Lebensführung (...) ergeben ...“
(Otto & Thiersch 1992, 20)

Parallel und in Ergänzung zum Lebenswelt-Begriff entwickelte sich die Beschäftigung mit dem Alltagshandeln, geleitet durch die Bielefelder Soziologen und basierend auf dem Lebensweltkonzept von Habermas. Das Alltagshandeln beinhaltet gedachte und ausgeführte Handlungen, die in stetig wiederkehrenden Elementen des Alltags ihre Begründung haben. Somit sind Alltagshandlungen die Konstanten, die individuelle Lebenswelten definieren. Waldenfels nennt 1992 drei Merkmale von Alltäglichkeit:

- Gliederung des individuellen Lebens im Rahmen jedes Tages
- Wiederholbarkeit, die die Zeiteinteilung fixiert
- Rhythmus, Gliederung der Zeit.

Die wiederkehrenden Elemente besitzen einen gewissen Bekanntheitsgrad und haben eine vertraute Wirkung auf den Menschen. Sie beziehen sich im Bereich des gezielten Handelns auf

- einfache Routinetätigkeiten (z.B. aufstehen, speisen, Zähne putzen etc.)
- wiederkehrende Kontakte mit Personen (z.B. mit Familienmitgliedern, Nachbarn, Arbeitskollegen, Freunden und Bekannten)
- bewusst ausgewählte Tätigkeiten (z.B. Sport treiben)
- Handlungen, die durch den Rhythmus des Tagesablaufs bestimmt sind (z.B. Autofahren, Telefonieren, Fernsehen etc.)
- interaktive Handlungen (z.B. jm. begrüßen, etwas aushandeln, etwas diskutieren, besprechen, über etwas beraten, sich streiten etc.)
- und auf individuelle Problemlösungen, die sich auf den Kontakt mit Personen und Gegenständen, die zur Lebenswelt gehören, beziehen (beispielsweise berichtet ein Schüler seinem Vater von der Klassenarbeit).

Alltagshandlungen basieren auf vertraut erscheinenden Mustern, die jedoch aufgrund der situativ und strukturell unterschiedlichen Wahrnehmungen niemals völlig übereinstimmen. Aus diesem Grund gibt es immer eine gewisse Entscheidungsfreiheit, die zu einer produktiven Handlung bzw. Tätigkeit führt. Durch den Wiedererkennungswert von Gegebenheiten bildet sich eine bestimmte Handlungsroutine heraus. Dadurch wird die mög-

liche Verhaltenspalette auf einige ausgewählte und bereits erprobte Handlungen eingegrenzt und macht sie damit alltäglich. In dieser Studie finden sich Beispiele von Alltags-handlungen aus den Lebenswelt-Bereichen

- Umgang mit Geld
- Haushaltsführung
- Arbeit und Beruf bzw. Schule
- Freizeit
- Freundschaft und Liebe.

Ergänzend zur soziologischen Bedeutung des Alltagsbegriffs basieren die Lebensweltkonzepte im Sinne systemischer Überlegungen von Husserl (1977), Schütz (1975), Luckmann und Berger (1977) auf der Überzeugung, dass die Lebenswelt die zentrale Bezugsgröße für individuelles Handeln darstellt. Der gesamte Erfahrungsraum, der von den Gegenständen, Personen und Ereignissen gekennzeichnet ist, beeinflusst die subjektive Denk- und Handlungsstruktur. Im Gegensatz zu den Auffassungen anderer soziologischer Konzepte (vgl. Miebach 1991) wird der Mensch nicht als Opfer seiner Umwelt gesehen, sondern als zielbewusster, planender Akteur in der mitgestaltbaren Lebenswelt.

„Damit wird von einem interaktiven Grundverständnis ausgegangen, in dem das Individuum als rational handelnder Methodologe begriffen wird, der über seine subjektive, gleichwohl traditionell und gesellschaftlich vermittelte Sinndeutung seinen Alltag, sein Erleben und Handeln aktiv strukturiert; ...“ (Krotz 1990, 147).

Basierend auf der theoretischen Fundierung der Sozialwissenschaften orientieren sich einige psychologische Richtungen seit gut zwei Jahrzehnten am Lebensweltkonzept mit der Überzeugung, dass die Lebenswelt auf die persönlichen Motive, Ziele und Erwartungen einwirkt und sich mit der subjektiven Interpretation der äußeren Umgebung und erlebten Situationen zu individuellen Deutungsmustern verbindet. „Lebenswelt“ kann somit als Komplementärbegriff zum „Handeln“ verwendet werden. Eine beispielhafte Umsetzung in der therapeutischen Praxis ist die Lebensweltorientierte Individualhilfe mit dem Ziel der Analyse von produktiven und kommunikativen Inhalten von Handlungen und der Entwicklung von speziellen Gesprächstechniken, beispielsweise für Beratungssituationen (vgl. Pantucek 1998).

Die Beschäftigung der praktizierenden und forschenden Psychologen mit subjektiven Interpretationen und individuellen Bewertungen zieht eine verstärkte Hinwendung zu den qualitativen Forschungsmethoden nach sich. Ein Beispiel und in dieser Arbeit die Grundlage für die Auswertung der Interviews ist das „Zirkuläre Dekonstruieren“ nach Eva Jaeggi u.a. (1998).

Der Ansatz wendet sich gegen die theoretische Trennung von Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie und stellt einen biographisch-vergleichenden Forschungsansatz dar, der beide Elemente miteinander verbindet.

3.3 Lebenswelten als konstruierte Wirklichkeiten in der Sichtweise des Konstruktivismus

Konstruktivistisches Denken hat vielfältige Ursprünge und Ausformungen. Die konstruktivistische Sichtweise ist im Kern dadurch gekennzeichnet, dass sie die Existenz einer allgemeingültigen Wahrheit oder Objektivität verneint. Die konstruktivistischen Ansätze können demnach als Fortführung und Ausdifferenzierung von phänomenologischen Aussagen für die heutige Gesellschaftsstruktur gesehen werden. Deutlich wird dieses zum Beispiel an den inhaltlichen Übereinstimmungen der Aussagen von Waldenfels als Vertreter der Phänomenologie mit von Glasersfeld als ein Begründer des Radikalen Konstruktivismus.

Da es in der Denkrichtung des Konstruktivismus – wie auch in der transzendentalen Philosophie - grundsätzlich zunächst einmal nicht „die“ richtige Wahrnehmung einer objektivierten Realität, Gegenwart oder Wahrheit gibt, wird der Lebensweltbegriff in konkreter Beschreibung nicht verwendet. Vermutlich suggeriert dieser Begriff etwas örtlich und personell Beständiges, dessen Struktur der Mensch sich stellen muss. Der Lebensweltbegriff wird im Konstruktivismus ersetzt durch die Wortwahl „Wirklichkeit“:

„Ich verstehe unter >Wirklichkeit< ein Netzwerk von Begriffen, die sich in der bisherigen Erfahrung des Erlebenden als angemessen, brauchbar oder >viabel< erwiesen haben, und zwar dadurch, daß sie wiederholt zur erfolgreichen Überwindung von Hindernissen oder zur begrifflichen >Assimilation< von Erfahrungskomplexen gedient haben. >Realität< hingegen ist in der konstruktivistischen Perspektive eine Fiktion und zudem eine gefährliche, denn sie wird von Rednern und Autoren zumeist dazu benützt, dem, was sie behaupten, den Anschein absoluter Gültigkeit zu verleihen (vgl. Maturana 1988).“
(von Glasersfeld 1997, 47)

Die Verwandtschaft des Wirklichkeitskonstruktes mit dem Lebensweltkonzept basiert auf der Vorstellung, dass der Mensch die äußere, ihn umgebende Welt zur Entwicklung von Denk-, Deutungsstrukturen und von Handlungsmustern aktiv nutzt. Der Grund liegt in der jeweils neu anstehenden Notwendigkeit, eine Situation zu erfassen und zu strukturieren. Werning beschreibt Lebenswelt als subjektive Aneignung der Umwelt durch das Individuum:

„Unter dem Begriff Lebenswelt wird im folgenden die je konkrete Wirklichkeit von Menschen verstanden, ihre Modalität, die Welt, in der sie leben, wahrzunehmen, zu deuten und sich mit ihr in Beziehung zu setzen.“ (ebd. 1996, 85)

Jeder Mensch erstellt seine Lebenswelt für sich sinnvoll. Die Lebenswelt entwickelt sich aus der ständigen Aneignung, Handhabung und Modifizierung von Bedeutungen und Beziehungsdefinitionen (ebd.) Diese aktive affektive und kognitive Erstellung von Sinnkonstruktionen ist eine Herausforderung für den Menschen. Entlastung erfährt er durch die Eigenkonstruktion von Regeln, die er aufstellt, wenn Wiederholungen in der Wahrnehmung festgestellt werden. Die Regeln erlangen eine zunehmend verbindliche Gültigkeit, wenn sie von anderen Personen in der sozialen Umgebung geteilt oder bestätigt werden. Regelmäßigkeiten führen zu einer bestimmten Erwartungs- oder Vorhersagehaltung. Die Schaffung von alltäglichen Situationen, Handlungen und Begegnungen dient der Konstruktion einer Kontinuität, die identitätsstabilisierend wirkt.

Im Folgenden sollen kurz die Kernaussagen der beiden konstruktivistischen Forschungsansätze dargestellt werden, die für die Entstehung des Lebensweltkonzepts dieser Studie von Bedeutung waren.

3.3.1 Zur geistigen Konstruktion der Lebenswelt nach dem Radikalen Konstruktivismus

Die intensive Beschäftigung des Radikalen Konstruktivismus mit der Frage warum das Individuum Wirklichkeit konstruiert und wie es das tut, ist für mich als Person, die sich mit Lern- und Lehrprozessen und mit der Schülergruppe „mit dem Förderschwerpunkt Lernen“ auseinandersetzt, von großer Bedeutung. Da nach den Auffassungen des Radikalen Konstruktivismus alle subjektiven Wahrnehmungsleistungen und –prozesse gene-

rell geschlossen funktionieren, kann es weitergedacht keine grundsätzlich unterschiedlichen Qualitäten von Denkprozessen geben. Dieser Gedanke wirft weitere Fragen zu der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auf, auch zu den in Theorie und Praxis veröffentlichten Beschreibungen von Schülern und Schülerinnen, die eine Schule für Lernbehinderte besuchen (*siehe Kapitel 4*).

Ausgehend von der strukturalen Denkweise Merleau-Pontys wird im Radikalen Konstruktivismus der Prozess der persönlichen Selbstorganisation des Erfahrungs-, Handlungs- und Sprachfeldes zentral betrachtet. Ausgangspunkt ist die individuelle aktive Wahrnehmungsleistung.

Wahrnehmungsleistung bedeutet hier, dass das Individuum Erfahrungen in der persönlichen (physischen und psychischen) Struktur verarbeitet, sie einschätzt und auf der Grundlage dieser Einschätzung in der Lebenswelt tätig wird. Mit der vollzogenen Wahrnehmungsleistung schafft sich das Individuum seine eigene Wirklichkeit, seine eigene Realität und seine eigenen Kriterien, innerhalb derer es in der Lebenswelt handelt. Damit ist, in der Sichtweise des Radikalen Konstruktivismus jeder Mensch grundsätzlich autonom (vgl. von Glasersfeld 1997).

Kennzeichen des autonomen Geistes sind die Selbstregulierung, die subjektive Repräsentation und die Viabilität der Konstruktionen.

In der Interaktion oder Kommunikation mit Menschen gibt es keinen reinen Übertrag oder eine „Eins-zu-Eins-Wahrnehmung“ von Bedeutungen. Das ist der Grund, weshalb sich jeder Mensch die Bedeutungen selbst entwickelt. Waldenfels beschreibt diesen Vorgang als „Textbildung“:

„Damit ist die Wahrnehmung aber nicht länger mehr primär Präsentation, das heißt Gegenwärtigung von etwas, was zuvor nicht gegenwärtig oder verborgen war, sondern Artikulation, eine Art von Textbildung. Der >Urtext< der Wahrnehmung (...) wäre damit nicht schon den Dingen selbst eingeschrieben, sondern er unterläge selbst einer >perzeptiven Syntax< (...).“ (1994, 67)

Der Vorgang der Re-präsentation als Kernmerkmal der aktiven Konstruktion findet auf verschiedenen Ebenen statt (vgl. von Glasersfeld 1997, 87). Das Sich-wieder-vergegenwärtigen kann sowohl auf äußerliche Erfahrungen bezogen werden als auch auf innere Erfahrungen (vgl. von Glasersfeld 1997, 96ff.) Eine äußerliche Erfahrung wird durch den Umgang mit konkret fassbaren Gegenständen gemacht. Innere Erfahrungen

können beispielsweise Gefühlsschwankungen oder ein Geistesblitz sein. Äußerliche und innere Erfahrungen gehen ineinander über. Zur Erläuterung der Verknüpfung von äußerlichen und inneren Erfahrungen möchte ich ein Beispiel geben:

Beim Schreiben eines Aufsatzes im Unterricht befinde ich mich in einer Situation, die dadurch gekennzeichnet ist, dass ich mit einem Stift auf leere Papierseiten einer Aufgabenstellung gemäß etwas formulieren soll (äußerliche Erfahrungen). Die Kriterien für das Formulierende sind mir mehr oder weniger bewusst, gleiches gilt für die Beurteilungskriterien. Beides setzt mich in einen gewissen Gefühls- und Geisteszustand (innere Erfahrungen). Die mich umgebende Atmosphäre, möglicherweise andere Schüler/-innen, die neben mir arbeiten, denken, anspitzen, leise flüstern oder Ähnliches., beeinflusst meine gedankliche und handelnde Produktion genauso wie meine interne Verarbeitungsstruktur. Innere und äußerliche Erfahrungen bedingen einander und hängen voneinander ab.

Kognitiv und affektiv re-präsentiert wird das, was in der aktuellen Situation gegenständlich nicht vorhanden ist (z.B. Gefühle), das, was an eine vergangene oder möglicherweise zukünftige ähnliche Situation erinnert (z.B. Erinnerungen und Vorstellungen), oder das, was Gegenstände an Assoziationen, Verbindungen usw. auslösen. Dabei wird deutlich, dass jedes Individuum nur auf der Basis seines biographischen Erfahrungshorizontes wahrnehmen kann. Bezogen auf das obige Beispiel werde ich mir beim wiederholten Schreiben eines Aufsatzes die Stimmungen, Bewertungen, Kriterien ebenso vergegenwärtigen wie eine möglicherweise erfahrene Situation, in der mir die Tinte im Füller ausgegangen ist. Gleichmaßen re-präsentiere ich meine Vorerfahrungen und Vorstellungen zum gestellten Thema. Ich versuche eine Verknüpfung zu mir wichtigen und präsenten Dingen herzustellen, um meine Schreibweise oder meine Argumentation so flüssig und deutlich wie möglich darstellen zu können.

Erweitern kann der Mensch seine bisherigen Erfahrungen bei jeder Re-präsentation. Da es durch das Fehlen einer objektiven Realität niemals zwei identische Re-präsentationen geben kann, besteht die Chance, neue und bisherige Erfahrungen miteinander zu verknüpfen und kognitive oder affektive Muster zu verändern. Durch das Bestreben, ein inneres Gleichgewicht herzustellen bzw. es beizubehalten, ist der Mensch jedoch oftmals eher geneigt, neuartige Wahrnehmungen an bisherige Erfahrungen (viabel) anzupassen (vgl. von Glasersfeld 1997) Sollte ich durch einen Schulwechsel erstmals in die Situation des Aufsatz Schreibens bei der neuen Lehrerin in einer neuen Lerngruppe gelangen, werde ich versuchen durch die Anwendung der bisherigen erlernten Kriterien (sauber schrei-

ben, Datum rechts oben auf die Seite notieren, bei jedem neuen Gedankengang einen Absatz machen etc.) meinen Aufsatz zu einem erfolgreichen Produkt zu formen.

Die Betonung der Autonomie eines jeden Individuums, die allen Individuen innewohnende, grundsätzlich als gleichwertig anzusehende perzeptive Fähigkeit der Repräsentation und das allen Menschen in ihren Lebenswelten gleich unterstellte Prinzip des zielgerichteten Vorgehens nach der Nützlichkeit schafft für das Verständnis von individuellen Handlungen eine solide Grundlage.

3.3.2 Zur sozialen Eingebundenheit von Wissen und Erfahrung nach dem Sozialen Konstruktivismus

Der Radikale Konstruktivismus betont die Subjektgebundenheit der Erfahrung. Demgegenüber stellt der Soziale Konstruktivismus nach Gergen (2002) die Eingebundenheit des Individuums in soziale Beziehungen in den Vordergrund der Überlegungen. Aufgrund dieser Eingebundenheit ist nach dem Konstruktivismus der „geistige Prozess in bedeutsamer Weise durch Einflüsse aus sozialen Beziehungen geprägt“. (ebd., 82)

Mentale Prozesse finden sich in kommunikativen Ereignissen zwischen Personen wieder. Die Bedeutung der Repräsentation zur Konstruktion von Wirklichkeit wird in Gergens Ansatz durch die Bedeutung der Sprache ersetzt. Er umreißt die Soziale Konstruktion mit vier Thesen:

1. Sprache kann keine unabhängige Welt abbilden. Da es für jeden Sachverhalt eine unbegrenzte Anzahl an Möglichkeiten gibt, diesen darzustellen, gibt es keine allgemeingültige, vom Betrachter bzw. Sprecher unabhängige Welt. Das Verständnis über die Verwendung von bestimmten Begriffen, Aussagen oder Regeln ist nicht gleichzusetzen mit dem Verständnis über diese Verwendung eines noch so nahe stehenden Menschen. Falsch ist die durch Definitionen und sprachlichen Standards vermittelte vermeintliche Sicherheit „So ist es“. Abgesehen von den individuellen Bedeutungen, die in jede sprachliche Äußerung einfließen, gelten bestimmte sprachliche Vereinbarungen nur in eingegrenzten Traditionen bzw. Kulturkreisen.
2. Die subjektiven Beschreibungen, Erklärungen und Darstellungen leiten sich aus den gelebten Beziehungen ab. Menschen denken, fühlen, sprechen usw. nur über

Dinge, Situationen etc., zu denen sie eine wie auch immer geartete Beziehung haben. Gergen konkretisiert diese Aussage (2000, 68):

„Wir sind nicht unabhängig von unserer natürlichen Umgebung. Unser Umfeld ist in uns und wir in ihm. Ebenso wenig können wir als Menschen das eigentliche Wesen dieses Umfeldes und unserer Beziehungen zu ihm ergründen, ohne uns der Sprache zu bedienen, die wir gemeinsam entwickeln. Jegliches Verständnis von Beziehung ist seinerseits durch Kultur und Geschichte begrenzt.“

3. Nicht nur die Sprache, sondern auch alles andere Verhalten ist an Beziehungen gebunden. Die Beteiligung an Beziehungen bestimmt unser Verhalten in den Bereichen Rituale, Traditionen und Lebensformen.
4. Wir benötigen neue Formen des Verstehens zur Gestaltung unserer Zukunft. Gergen begründet diese Hypothese ebd., Seite 69 wie folgt:

„Die Erzeugung guter Gründe, guter Beweise und guter Werte vollzieht sich stets innerhalb einer Tradition. In dieser Tradition enthalten sind bestimmte Konstruktionen des Wahren und des Guten sowie die stillschweigende Ablehnung von Alternativen.“

Als neue Formen des Verstehens schlägt Gergen vor, andere Einschätzungen der Wirklichkeit zur Kenntnis zu nehmen und die unterschiedlichen Folgen verschiedener Standpunkte zu bedenken (vgl. ebd.).

Diese Qualität der Reflexivität nehmen viele Erwachsene für sich in Anspruch. Neu wird die von Gergen vorgeschlagene Form des Verstehens dann, wenn sie auch auf Kinder und Jugendliche oder uns fremde Personen, Sitten und Gebräuche übertragen wird. Einen Versuch, die „neue Form des Verstehens“ bezogen auf eine kleine Gruppe jugendlicher („lernbehinderter“) Schüler anzuwenden, wird in dieser Studie versucht.

Die vier Thesen des Sozialen Konstruktivismus ergänzen die Aussagen zur Subjektgebundenheit des Radikalen Konstruktivismus sinnvoll, indem sie den sozial gegebenen Beziehungsaspekt analysieren. Für die vorliegende Studie sind die Aussagen des Sozialen Konstruktivismus von Bedeutung, da die Unterschiedlichkeit der (durch die sozialen Beziehungen geprägten) Lebenswelten einen deutlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen hat.

3.3.3 Das Lebensweltkonzept der vorliegenden Arbeit

Mein Verständnis von der individuellen Lebenswelt ist von den oben dargestellten wissenschaftlichen Disziplinen abgeleitet. Das Lebensweltkonzept dieser Studie bildet sich aus der jeweils subjektiven, einmaligen Verknüpfung der äußeren und inneren Lebenswelt. Die verschiedenen, in der folgenden Übersicht genannten Aspekte, beeinflussen die Ausformungen und Strukturen von Lebenswelten. Der in der Darstellung verwendete Begriff „Erfahrungen“ beinhaltet hier die Gesamtheit der wahrgenommenen kognitiven und emotionalen Erkenntnisse.

Äußere Lebenswelt	Innere Lebenswelt
<p>Familiäres Umfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • frühkindliche und kindliche Sozialisation • Jugendsozialisation • Sprachstil/Interaktionserfahrungen • Wertevermittlung • Umgang mit Normen • Gesundheitserleben • privates Kulturerleben (Bücher, Sichtweisen u.v.m) • kontinuierliche familiäre Entwicklungen versus häufige Veränderung, hohe Dynamik oder Sprünge • Krisen <p>Weiteres soziales Umfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachstil/Interaktionserfahrungen • Gesundheitserleben • Wertevermittlung • Umgang mit Normen • soziales Kulturerleben • kontinuierliche Entwicklungen versus häufige Veränderung oder Dynamik • Krisen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung an Erfahrungen • Bewusstheit der Erfahrungen • Verknüpfung der diversen Erfahrungen • Schlussfolgerungen • Zulassen von neuen Erfahrungen • Bereitschaft, neue Erfahrungen zu internalisieren • aktive Verbindung von Erfahrungen mit Handlungsmöglichkeiten • Möglichkeit, vertraute Erfahrungen in Frage zu stellen • etc.
Biographische Erfahrungen	
Individuelle Lebenswelt	

Anschließend an diese Übersicht, die nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, kann „individuelle Lebenswelt“ als das aktuelle subjektive Erleben und Deuten von inneren und äußeren persönlichen und sozialen Erfahrungen beschrieben werden. Strukturen von Lebenswelten sind zunächst durch die Vorgabe von äußeren Strukturen gekennzeichnet. Diese können abhängig sein von der Jahres- und Tageszeit, von den beruflichen und familiären Konstellationen, in denen sich ein Mensch bewegt, vom Gesundheitszustand, von den räumlichen Bedingungen u.v.m. Letztlich ist für die individuelle Entwicklung ausschlaggebend, auf welche Art und Weise die Person mit den vermeintlich gegebenen Umständen und den Sozialkontakten umgeht, wie sie diese wahrnimmt, deutet und welche Schlussfolgerungen sie daraus zieht. Zur Bestätigung dieser Aussage möchte ich Werning zitieren:

„Unter dem Begriff Lebenswelt wird im folgenden die je konkrete Wirklichkeit von Menschen verstanden, ihre Modalität, die Welt, in der sie leben, wahrzunehmen, zu deuten und sich mit ihr in Beziehung zu setzen. Lebenswelt ist demnach nicht objektiv bestimmbar, sondern allein verstehbar, indem man die subjektive Wahrnehmung, die subjektive Bedeutung von Objekten und die subjektive Handlungslogik der Personen zu verstehen versucht.“ (1996, 85)

Die individuelle Lebenswelt ist durch die Kontinuität der internen Verarbeitungsstruktur gekennzeichnet (vgl. von Glasersfeld). Gleichmaßen ist die persönliche Lebenswelt durch das menschliche Zusammenleben in Beziehungen charakterisiert (vgl. Gergen). Lebenswelten können sich grundsätzlich ändern, erweitern oder ausdifferenzieren. Dabei wirkt die Fähigkeit alternativ zu denken und zu handeln als die größte menschliche Entwicklungschance. Das gleichbleibende Moment, das die Authentizität des Menschen schafft und gleichzeitig die Grenzen der individuellen Lebenswelt kennzeichnet, ist die in komplexen Mustern funktionierende interne Verarbeitungsstruktur (vgl. Maturana 2000, Varela 2000, Roth 2000). Demnach ist die Grundlage für die persönliche Entwicklung die Erweiterung bzw. Veränderung der subjektiven Wahrnehmung.

Kapitel 4

4 Schüler und Schülerinnen mit Lernbehinderungen

Ausgehend von den Zielen und Inhalten der Qualitativen Kinderforschung ist es sinnvoll, die gültigen theoretischen Beschreibungen und Definitionen der Gruppe der Lernbehinderten²⁰ zu überdenken. Deshalb soll in diesem Kapitel unter dem Blickwinkel des oben hergeleiteten Lebensweltbegriffs überprüft werden, ob gemäß der aktuellen Forschungsergebnisse auch bei Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf die qualitative Gleichwertigkeit von Handlungen und Sichtweisen bei Kindern und Jugendlichen anerkannt wird (*vgl. Kapitel 1*). Dieses Vorgehen entspricht dem – in der Theorie vielfältig diskutierten – Bemühen, von einer defizitorientierten Sichtweise Abstand zu nehmen (*vgl. Eberwein 2000 und 1997, Schmetz 1999, Bleidick 1999, Eggert 1997, Wember 1994, Bundschuh 1984, Kanter & Speck 1980*).

Um die definitionstheoretischen Diskussionen hier nicht ausführlich darstellen zu müssen, werden im Folgenden Ausschnitte aus den diagnostischen Gutachten aufgeführt, die im Rahmen des SAV²¹ für die Schülerin Annika und die beiden Schüler Roland und Dustin verfasst wurden und in denen die existierenden theoretischen Konstrukte deutlich werden.

4.1 Annika

Annikas Schulpflicht begann 1988 in ihrem Heimatland Kroatien. Aufgrund ihres Hüftleidens besuchte sie dort keine Schule und wurde auch in keiner anderen Organisationsform oder Institution unterrichtet. Mit dem Umzug nach Deutschland wurde Annika im Jahr 1992 in die V-Grundschule eingeschult. Zu diesem Zeitpunkt konnte die Schülerin noch kein Deutsch sprechen. Bereits kurze Zeit nach ihrer Einschulung wurde Annika in die sogenannte „Auffanggruppe“²² der Grundschule aufgenommen. Sie wurde vom ers-

²⁰ Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen

²¹ Sonderschulaufnahmeverfahren, gültig bis Mitte 1995

²² Fördergruppe für ausländische Schüler/-innen

ten in das zweite Schuljahr versetzt. Im zweiten Halbjahr des zweiten Schuljahres wurde ein SAV eingeleitet. In dem Bericht der abgebenden Schule wurde 1994 formuliert:

„Sie ist nicht sehr beständig in der Mitarbeit und benötigt verstärkt Einzelhilfe. Sie ist häufig unkonzentriert und gibt bei Schwierigkeiten schnell auf. ... Inzwischen kennt Annika²³ die meisten Buchstaben, sie ist allerdings immer noch nicht in der Lage, auch vielfach geübte, einfache Wörter zu erlesen oder aus der Vorstellung zu schreiben. Im Vergleich zu anderen Schülern mit ähnlichen Startbedingungen bezüglich der deutschen Sprache hat sich ihr aktiver und passiver Wortschatz nur geringfügig erweitert. Im mathematischen Bereich ist Annika auf Anschauungsmaterial angewiesen. Sie ist nicht in der Lage, kleine Mengen zu überblicken bzw. zu erfassen. ... Ihren Mitschülern gegenüber ist Annika stets aufgeschlossen und hilfsbereit.“

Trotz eines fast altersgemäßen Wortschatzes in ihrer Muttersprache stellte die sprachkundige Vermittlerin bei der Schülerin einen einfachen Satzbau und eine Unfähigkeit, beim Lesen zu synthetisieren, fest.

Bei der Durchführung des SAV wurde mit dem CFT 20 gearbeitet und es wurde ein IQ in Höhe von 57 errechnet. Einschränkend zu diesem Ergebnis stellte der Gutachter fest, dass Annika vermutlich den Wunsch hatte, schnell mit dem Test fertig zu werden und deshalb der IQ-Wert nicht genau sein könne. In der Zusammenfassung des Gutachtens zum SAV von 1994, Seite 3 wird formuliert:

„Aufgrund der gezeigten Schulleistungen und der erzielten IQ-Werte sowie unter Berücksichtigung ihres Alters²⁴ erscheint der Übergang zur Sonderschule für Lernbehinderte sinnvoll für ihre weitere schulische Entwicklung. Zudem sollte ihr gesundheitlicher Zustand auch im Hinblick auf die früher erfolgten Operationen überprüft werden.“

Im schulärztlichen Gutachten wurde eine Unterernährung mit Mangelerscheinungen festgestellt. Bei einer Größe von 1,39 m wog Annika 29 kg. Der Schularzt setzte sich daraufhin mit dem Jugendhilfedienst in Verbindung. Dieses führte dazu, dass Annika nach kurzer Zeit in ein Kinderheim aufgenommen wurde und die Sonderschule wechselte. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten es die Erziehungsberechtigten versäumt, Annika die unbegrenzte Aufenthaltserlaubnis zu verschaffen. Somit drohte Annika im Verlauf ihres

²³ Name geändert

²⁴ 12 Jahre

17. und 18. Lebensjahres die Ausweisung aus Deutschland. Mit hohem Einsatz verschafften die Erzieher aus dem Heim und ein zuständiger Sachbearbeiter einer Behörde Annika die Aufenthaltserlaubnis.

Die Diagnose Annikas ist individuumzentriert und baut auf dem traditionellen Verständnis von mangelnder Leistungsfähigkeit auf. Es ist eine Bezugsnorm genannt („im Vergleich zu anderen Schülern mit ähnlichen Startbedingungen“), das Umfassende der Lernstörung wird festgestellt („häufig“) und die zeitliche Dauer wird berücksichtigt („immer noch nicht“). Nicht zuletzt scheint der gemessene IQ-Wert die Ursache der Lernstörung deutlich in Annikas geistigen Kapazitäten festzulegen.

4.2 Roland

Roland wurde nach der einjährigen Rückstellung in den Schulkindergarten im Jahr 1990 eingeschult. Er besuchte in zwei Jahren zwei Grundschulen. Danach wechselte Roland nach dem SAV für die Dauer von fünf Jahren zu einer Schule für Lernbehinderte in einem südlichen Stadtteil von Dortmund. Anschließend wechselte er auf Wunsch der Erziehungsberechtigten zur X-Schule für Lernbehinderte.

Im sonderpädagogischen Gutachten von 1991 wird Roland auf den Seiten 2 und 3 wie folgt beschrieben:

„Roland²⁵ ist körperlich schwächig und für sein Alter sichtbar unterentwickelt. Während des Tests steht er immer wieder auf, reckt sich, macht Kniebeugen und läuft zum Fenster. Eine Arbeitshaltung ist in keiner Testphase zu erkennen. Auf der einen Seite macht er einen Hang zur Selbstüberschätzung deutlich, auf der anderen Seite offenbart er eine sehr geringe Frustrationstoleranz, äußerste Konzentrationsschwäche und ein mangelhaftes Ausdauerverhalten. ... Die Sprachkompetenz ist äußerst schwach ausgebildet, Wortschatz und Umgang mit Sprache entsprechen eher dem Entwicklungsstand eines Vorschulkindes. In allen Bereichen müssen grundlegende Kenntnisse erst noch aufgebaut werden.“

²⁵ Name geändert

Die Gutachter beschreiben Roland entsprechend dem „dimensionalen Klassifizierungskonzept“ nach Klauer und Lauth 1997²⁶, nach dem eine generelle Spätentwicklung, eine motorische Unruhe und Leistungsängstlichkeit gepaart mit einer Leserechtschreibschwäche zu dem Konstrukt Lernbehinderung führt.

4.3 Dustin

Dustin wurde im Jahr 1991 schulpflichtig, vom Schulbesuch jedoch für ein Jahr zurückgestellt. Für die Dauer von zwei Jahren besuchte Dustin anschließend eine Schule für Erziehungshilfe in Herdecke. Dann wurde von dieser betreuenden Schule ein SAV mit dem Ziel der Überweisung auf eine Schule für Lernbehinderte gestellt. In diesem Zusammenhang wurde das Jugendamt zu einer Stellungnahme aufgefordert. In dieser wird im Januar 1994 auf Seite 1 festgestellt:

„Die Ehe R. verlief von jeher problematisch. Der stets arbeitslose Vater neigte zu einem ständigen Alkoholmißbrauch und zeigte sich unter Alkoholeinfluß größtenteils gewalttätig. Alle Kinder litten unter diesen Gewalttätigkeiten naturgemäß sehr und entwickelten mehr oder weniger starke Verhaltensauffälligkeiten.“

Im sonderpädagogischen Gutachten wird in der Zusammenfassung von 1994, Seite 3, beschrieben:

„Der Schüler Dustin²⁷ ist aufgrund seiner kognitiv-intellektuellen Disposition in Kombination mit wahrscheinlich vorliegendem hyperkinetischen Syndrom im Rahmen der Grundschule nicht hinreichend zu fördern bzw. nicht mehr tragbar. Die familiäre Situation, spr. desolate häusliche Verhältnisse, die durch die völlig überforderte Mutter nicht aufgefangen werden können, verschärfen die Symptomatik des Kindes.

Vorgeschlagene Maßnahmen:

Abgabe der Federführung an die SflB in Kombination (dringend erforderlich!)

Abklärung einer evtl. vorliegenden hirnorg. Dysfunktion (Neurologe)

Therapie des hyperkinetischen Syndroms (evtl. medikamentöse Einstellung?)

Einrichtung einer Erziehungsbeistandschaft/JA²⁸.“

²⁶ zitiert in Werning 2002

²⁷ Name geändert

²⁸ Jugendamt

Zu diesem Zeitpunkt nahm Dustins Vater die Betreuung von Dustin und seinem älteren Bruder erneut auf, nachdem die Kinder kurzzeitig bei ihrer Mutter gelebt hatten.

Mit Bekanntwerden der Einleitung des Sonderschulnahmeverfahrens meldete der Vater Dustin bereits vor Abschluss des Verfahrens an einer Sonderschule an. Für Dustin wurde ein Überweisungszeugnis ausgestellt, in dem 1994 festgestellt wurde:

„Im Laufe des Schuljahres gelang es Dustin²⁹ immer weniger, dem Unterricht aufmerksam zu folgen. Er ist äußerst leicht ablenkbar und kann sich auch bei entsprechender Anweisung nur sehr kurzfristig mit einer Aufgabe befassen. Dustin knüpft ungezwungen Beziehungen an. Es ist ihm aber kaum möglich, Rücksicht zu nehmen und sich an die Klassenregeln zu halten. Dustin erliest mit Hilfe langsam einfache Wörter und Sätze, wobei er noch nicht alle Buchstaben identifizieren kann.... Dustin kann sich noch kaum im Hunderterraum orientieren. Er hat auch in den Grundrechenarten Schwierigkeiten. Das kleine Einmaleins hat er noch nicht geübt, da es ihm an Verständnis mangelt.

Bemerkungen: Dustin bekommt seit dem 8.11.1993 aus pädagogischen Gründen Einzelunterricht erteilt.“

Dustins Aufenthalt an der von seinem Vater ausgesuchten Schule dauerte vier Monate. Nach Abschluss des Sonderschulnahmeverfahrens wechselte Dustin zur X-Schule. Den dortigen Schulbesuch unterbrach er im Jahr 1998 für einige Monate, indem er aus eigenem Wunsch zu seiner Mutter zurückzog. Dort ging er auf eine Schule für Lernbehinderte in H. Nach der Häufung von Streitigkeiten mit dem Lebensgefährten der Mutter zog Dustin wieder zurück zu seinem Vater und kehrte bis zum Schulabschluss ohne weitere Unterbrechungen zur X-Schule zurück.

Der Gutachter von Dustin mischt in seiner Beurteilung interaktionistische Begründungen mit dem individuumzentrierten Ansatz. Die deutliche soziale Randständigkeit von Dustin wird an mehreren Stellen des Gutachtens genannt. Ursächlich für Dustins Lern- und Verhaltensprobleme sollten nach Aussagen des Gutachters jedoch vermutlich neurologische Krankheitsbilder sein (vgl. hierzu auch verschiedene biosoziale Ansätze, z.B. Masendorf 1987, Breitenbach 1996).

²⁹ Name geändert

4.4 Lernbehinderung als schulisches Konstrukt

In der kritischen Betrachtung wird deutlich, dass der von den drei Jugendlichen vollzogene und bezüglich der schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen nicht erfolgreiche Lernweg durch Eindrücke, Bewertungen und Datensammlungen der jeweiligen Klassenlehrer zu einer Lernstörung definiert wurde. Das anschließend formulierte Gutachten des am SAV beteiligten Sonderpädagogen führte zu der Entscheidung über den Förderort Sonderschule. Dieses Vorgehen gilt in seinen Variationen seit der Gründung der Hilfsschule und wurde bereits in einem preußischen Ministerialerlass von 1905 formuliert.

Obwohl dieser stringente und durch das Ergebnis des IQ-Tests automatisierte Beschulungsweg seit der Einführung des Verfahrens zur Durchführung der VO-SF rechtlich und theoretisch nicht mehr möglich ist, existieren neben vereinzelten förderdiagnostischen Vorgehensweisen oftmals Gutachten wie die oben dargestellten. Dem Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs lag und liegt in der Realität noch eine Lernauffassung zu Grunde, in der Lernen sich als

- Kenntnis- und Wissenszuwachs
- in Fertigkeiten und Könnensformen
- im Verfügen über formal-strukturelle Fähigkeiten und
- in bestimmten Verhaltensweisen, Einstellungen und Werthaltungen

darstellt. (vgl. Kanter 1980).

Dieser Auffassung gemäß werden die Fähigkeiten von Schülern und Schülerinnen als defizitär beschrieben. Der Komplexität von Lernprozessen und somit auch von Lernbehinderungen wird nicht Rechnung getragen (vgl. Werning 2002). Nicht berücksichtigt wird hierbei ebenfalls nicht, dass es „die Lernbehinderung“ im Sinne eines Symptoms weder in der Theorie noch in der Praxis gibt³⁰.

Lindemann formulierte 1999, 114 unter der bekannten Kapitelüberschrift „Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters:

„Bei der Zuschreibung von Behinderungen geht es scheinbar um eine Schuldzuweisung, die festlegt, bei wem die Ursache dafür liegt, daß Wahrnehmungen, Verhaltensweisen,

³⁰ vgl. die Schülerbeschreibungen in dieser Arbeit

Entwicklungswege oder auch individuelle Möglichkeiten zur Teilhabe an der Gesellschaft von der Norm abweichen.“

Entgegen der individuumzentrierten Erklärungsansätze soll nun ein mehrperspektivisch-konstruktiver Zugang zur Gruppe der „lernbehinderten“ Schüler dargestellt werden. Dabei ist es sinnvoll zu bemerken, dass die Beschreibung von „Lernbehinderung“ aus systemisch-konstruktiver Sicht an die Ausführungen des Etikettierungsansatzes³¹ und der Sozialen Randständigkeit³² bezüglich der Unvereinbarkeit von einigen Schülerlebenswelten mit der Lebenswelt Schule anschließt (vgl. Werning und Lütje-Klose 2003).

Wernings Erklärungsansatz ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernfähigkeit eines jeden Menschen deutlich herausgestellt wird. Lernbehinderungen entstehen erst durch mangelnde strukturelle Koppelungen, an denen mehrere Individuen beteiligt sind. Mit diesem Argument greift Werning die Thesen einiger Vertreter des Konstruktivismus auf: Die individuelle Auswahl einer Lernstrategie ist abhängig vom Entwicklungsstand, den Erfahrungen und der subjektiv wahrgenommenen Nützlichkeit in einer konkreten Situation.

Ein für das Individuum erfolgreiches Lernen geschieht, wenn die strukturellen Koppelungen des Individuums zu denen des Gegenübers, des Gegenstandes oder zur Gestaltung einer speziellen Situation passen (vgl. von Glasersfeld 1997). Dafür müssen sowohl in entwicklungspsychologischer Abfolge als auch bei jedem aktuellen Lernprozess Individuen zunächst die Fähigkeit entwickeln, einen Sinnzusammenhang zu entdecken. Anschließend müssen Personen die Kompetenz ausbilden, Gelerntes auf neue Situationen zu übertragen.

Grundsätzlich sind alle Lernmöglichkeiten kontextbezogen und entstehen in Interaktionen. In jedem Lernprozess produziert sich das Individuum eine Bedeutung (vgl. Werning 2002, 143). Durch die Bedeutungsfindung kann jeder Mensch handelnd auf der Basis von herausgebildeten Leitsätzen, Selbstbildern und Rückmeldungen auf die Umwelt einwirken. Als Leitmotiv gilt dabei immer die Zielgerichtetheit und Nützlichkeit einer Handlung. So werden vorwiegend die Handlungen wiederholt, die bisher in ähnlichen Situationen erfolgreich waren.

Erfolgreiches Lernen ist abhängig von physiologischen und neurologischen Strukturen, die von kontinuierlichen und konstanten Angeboten in der Lebenswelt beeinflusst werden. Je geringer, je einseitiger, je sprunghafter Lernmöglichkeiten und Lernangebote ge-

³¹ Goffman 1967

³² vgl. Begemann, Klein und Kerkhoff in den 70er Jahren

koppelt werden, desto eher kann eine Lernstörung entstehen. Hierbei ist zu beachten, dass die Bewertung eines Vorgehens als „Lernstörung“ nur von außen gesetzt werden kann. Das Individuum selbst empfindet sein gewähltes Vorgehen zunächst als stimmig für die Anforderungen in einer Interaktion oder Situation. Erst durch eine bewertende, ausführende, reagierende Handlung eines Interaktionspartners, die durch mangelnde strukturelle Koppelungen zu einer Infragestellung der ausgeführten Handlung führt, entstehen Irritationen oder Störungen, die bei Wiederholungen oder Manifestationen zu einer – von außen betrachteten - übergreifenden Lernstörung entstehen können.

Die zum Teil in der Theorie noch aktuellen personenzentrierten Erklärungsansätze sowie die Beschreibungen und Diagnosen der drei verschiedenen SAV-Gutachter aus der Praxis sind nach dem hier beschriebenen Erklärungsmodell nicht mehr relevant.

Lernbehinderungen als schulisches Konstrukt entstehen nach Werning 2002, weil die in der Schule gewünschten und geforderten Strategien (z.B. Planungskompetenz, eine bestimmte Art der Problemlösekompetenz, eine bestimmte Form der Selbstorganisation etc.) in der außerschulischen Lebenswelt von Schülern wenig funktional sind. Zusammen mit der mangelnden Möglichkeit, die geforderten Strategien aus der bekannten Lebenswelt abzuleiten oder sie dort zu verwenden, bewerten die Lehrpersonen oft die biographisch und erfahrungsgemäß entstandenen und verwendeten Handlungs- und Problemlösestrategien als nicht relevant, als falsch, als nicht regelgerecht etc. Mit dieser Bewertung nehmen die in dieser Art handelnden Lehrpersonen den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, in die Lernprozesse der Akkomodation und der reflexiven Abstraktion einzusteigen und Erfolgserlebnisse zu verbuchen.

Diese Auffassung wird von Schmetz (1999, 136) bestätigt, der Lernbehinderung als Ausdruck der nicht gelungenen bzw. fehlenden Passung zwischen den individuellen Lernmöglichkeiten des Kindes und der normativen Erwartungshaltung von Schule definiert³³. Konkret bezogen auf die einzelnen Personen

„... sind Lern-Behinderungen zu erwarten, wenn Subjekte in den Lernprozessen bzw. in den Lerngegenständen keine Bedeutung erkennen können oder wenn hierdurch bisher aufgebaute Bedeutungsstrukturen bedroht werden. Das in der Schule vermittelte Wissen ist nun aber keineswegs gleichermaßen anschlussfähig für alle Schüler. Hier können wir

³³ Die systemischen Ansätze sind mit der konstruktivistischen Sichtweise verwandt, da beide Denkansätze auf den Zusammenhang von menschlichen Beziehungen und der individuellen Intentionalität in der Differenz zur Umwelt ausgehen (vgl. Speck 1996).

wieder auf die gesellschaftlich vermittelten unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verweisen.“ (Werning 2002, 158).

4.5 Lernbehinderung als Auswirkung von sich nicht entsprechenden Erfahrungswelten

In der Vernetzung der bisher getroffenen Schlussfolgerungen kann „Lernbehinderung“ als Folge von sich nicht entsprechenden Erfahrungswelten beschrieben werden. Durch die biographische Ausprägung des in bestimmten Situationen aktuellen Wahrnehmens und Denkens sind virtuelle Grenzübergänge zu benachbarten Lebenswelten nicht leicht zu vollziehen (s.o.). Die nicht immer ausreichende Verständigungsarbeit (vgl. Gergen 2002) in Schnittmengen von Lebenswelten können zu einer Problematisierung der Handlungen des Gegenübers führen.

„Dabei versäumen wir, die Umstände zu berücksichtigen, unter denen Handlungen vollzogen werden und beschränken uns zu sehr auf die vor unseren Augen stehende Person. Die individualistische Option ist nicht nur sehr begrenzt, sondern verkennt darüber hinaus die Rahmenbedingungen individueller Lebensgeschichten.“ (Gergen 2002, 155)

Bei einer Häufung der in diesem Sinne problematischen Situationen in der Schule als eine Schnittmenge, in der verschiedene Lebenswelten aufeinandertreffen, können Lernprozesse aus der Sichtweise des außenstehenden erwachsenen Beobachters unterbrochen oder verzögert werden. Das betroffene Kind oder der betroffene Jugendliche schafft es in einer solcherart problematischen Situationen nicht mehr aus eigener Kraft, den Bezug seiner Handlungen zur gewünschten bzw. erforderlichen Tätigkeit zu verdeutlichen. Umgekehrt konnte die Lehrperson durch ihre individuellen lebensweltlichen Grenzen (s.o.) die Bedingungen der konkreten Situation nicht solcher Weise transparent machen, dass die sachlichen oder sozialen Erfordernisse sinnvoll in den Bedeutungshorizont des Schülers oder der Schülerin einzufügen waren.

Schule ist ein Ort, in der organisiert Lebenswelten aufeinander treffen. Die Erfahrungsräume sind durch Vertrautes und Alltägliches sowie durch Unvertrautes und Ungewohntes gekennzeichnet. Basierend auf Begegnungen, Ereignissen und Situationen soll indivi-

duelle Erfahrung, in der produktiv Sinn gebildet und ggf. artikuliert wird (vgl. Waldenfels 1999, Dönges 2000), entstehen.

Die vertraute Lebenswelt des Schülers Roland wird beispielsweise durch die schulisch organisierten Praktikumerfahrungen als Landschaftsgärtner erweitert, aber auch irritiert. Eine aktive Sinnbildung zur Einbettung der aktuellen Erfahrungen der Praktikumarbeiten ist in der folgenden Kommunikation von außen nicht erkennbar:

Verfasserin: „Machst du morgen Grabpflege oder was ist deine Aufgabe?“ (Z 24, vgl. Interview im dritten Teil)

Roland: „Im Dreck rumschaufeln und Schubkarren in der Gegend rumfahren.“ (Z 25, ebd.)

Roland fällt es schwer, die Anforderungen im Praktikum in seine bisherigen Erfahrungen einzusortieren. Er versucht mit dieser Diskrepanz umzugehen, indem er sich durch Nicht-Erscheinen der Praktikumsituation entzieht oder den Ereignissen einen besonderen Erlebnisstellenwert zuspricht:

Roland: „Ich habe schon einen Anschiss bekommen.“ (Z 28, ebd.)

Verfasserin: „Du hast Ärger bekommen?“ (Z 29, ebd.)

Roland: „Weil ich eine Blume zu weit abgeschnitten habe. Das sind so kleine Stecklinge, die müssen ungefähr so sein (*Roland zeigt die Größe*) und ich habe die abgeschnitten und da war ein Steckling nur noch 6 cm. 3 m abgeschnitten und immer noch zu kurz.“ (Z 30, ebd.)

Bei der Betrachtung von exemplarischen Erlebnissen der für diese Studie ausgewählten Jugendlichen wird deutlich, dass das Konstrukt Lernbehinderung in folgenden Bereichen sichtbar wird:

1. In der Unterschiedlichkeit von Strukturen
2. in der Abweichung von Zugriffsmöglichkeiten auf unterstützende Netzwerke bzw. Hilfesysteme
3. in der Differenz von zeitlichen Abläufen und Ritualen und
4. in der Diskrepanz von Erfahrungen (sächlicher, sozialer und kommunikativer Art).

4.5.1 Zur Unterschiedlichkeit von Strukturen

Strukturen der Lebenswelt sind die individuell konstruierten Anordnungen von Gegenständen, Routinetätigkeiten, Handlungen, Begegnungen etc. (vgl. Müller 1982, Drosdowski 1989). Ziel der Strukturierung der Lebenswelt ist es, durch die innere Gliederung und durch darauf aufbauende und gezielte Handlungen gesetzte Ordnungen zu erhalten. Somit wird die Lebenswelt überschaubar und kontrollierbar gemacht (vgl. Waldenfels 1999, 20).

Der Schüler Dustin sieht für sich in seiner unstrukturierten und beziehungsreichen Lebenswelt die Möglichkeit der Strukturierung im regelmäßigen Schulbesuch und im systematischen Fernsehkonsum. Er besucht selbst bei Krankheit regelmäßig die Schule und sorgt selbstständig für ein pünktliches Erscheinen, vollständige Materialien, Hausaufgaben etc. Der rituelle Fernsehkonsum strukturiert für den Rest des Tages Besuchs- und Gesprächsanlässe (Einstieg in den Nachmittag durch ausgewählte Talkshows, Übergang in den Abend durch gewisse Serien, Einleitung in den Abend durch die Auswahl eines Films; vgl. *Interviews im dritten Teil der vorliegenden Studie*).

Grundsätzlich ist die selbstständige Strukturierung der persönlichen Lebenswelt ein „normaler“ Prozess für einen Jugendlichen. Werning verweist 2002, Seite 41, auf die modernisierten Lebensbedingungen, die den Einzelnen dazu zwingen, seine Lebensgestaltung selbst zu kontrollieren:

„Denn gesellschaftliche Individualisierungsprozesse, die ein zentrales Merkmal von Modernisierung darstellen (vgl. Beck 1986), führen dazu, dass die Gestaltungsmöglichkeiten des Einzelnen auf der einen Seite deutlich gestiegen sind. Auf der anderen Seite stehen ihm dabei aber auch weniger vorgefertigte Muster und kulturelle Bezüge zur Verfügung, auf die er zurückgreifen kann. Das heißt: Der Einzelne kann sein Leben nicht nur besser selbst gestalten, sondern er muss es auch selbst gestalten: Da sich die Dinge nicht mehr von selbst ergeben, wird es notwendig, eigene Absichten und Interessen zu entwickeln, die Bedingungen und Mittel zur Umsetzung zu kennen und entsprechend einzusetzen.“³⁴

³⁴ vgl. hierzu auch du Bois-Reymond u.a.

4.5.2 Zur Abweichung von Zugriffsmöglichkeiten auf unterstützende Netzwerke

Zu beachten ist hinsichtlich der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, dass es für die Gestaltung und Kontrolle eigener Strukturen soziale Bedingungen gibt, die diese Bemühungen unterstützen und fördern. Es existieren auch Gegebenheiten, die für das Individuum hinderlich sind. Lebenswelt und Individualität stehen zueinander in einer zirkulären Beziehungsstruktur (vgl. Werning 1996, 97).

Während der Schülerin Annika über einen begrenzten Zeitraum ihres Lebens durch das geschulte Personal des Kinderheims und durch den möglichen Vergleich mit den familiären Situationen ihrer Geschwister Leitfäden für die Gestaltung ihres Lebens angeboten wurden, hat der Schüler Dustin in seiner momentanen Lebenssituation vermutlich wenig Unterstützung. In Rolands Familie wäre sicherlich eine genauere Analyse, insbesondere durch Einzelgespräche mit Roland, über eher hinderliche oder eher förderliche Strukturen notwendig.

Ein deutliches Kennzeichen in der Lebenswelt von sozial randständigen Jugendlichen ist die Notwendigkeit, die Strukturierung des Tagesablaufs außerhalb der Schule selbstständig zu organisieren und zu bewältigen. Generell ist diese Aufgabe in der modernen Gesellschaft allen Kindern und Jugendlichen aufgegeben. Werning und Wischer formulieren jedoch:

„Bei den von uns begleiteten Kinder [sic!] zeigen sich jedoch Tendenzen des >allein lassens<, indem gemeinsame familiäre Treffen (z.B. Mahlzeiten) oder Rituale (z.B. beim zu Bett gehen) kaum genannt werden. Hier müssen jedoch weitere Forschungsbemühungen verlässlichere Ergebnisse hervorbringen.“ (2000, 20)

Die von Werning und Wischer genannte Tendenz des Alleinlassens kann für bestimmte Lebenssituationen der beiden Jugendlichen Dustin und Annika bestätigt werden. Bei Dustin ist sicherlich neben anderen Bereichen die Situation der Berufswahl betroffen:

Dustin: „Ich weiß nicht, ob mein Vater das erlaubt. Der muss da noch anrufen.“ (Z. 155)

Verfasserin: „Bei der Praktikumsstelle? Ich denke, das ist schon sicher.“ (Z. 156)

Dustin: „Nein, ja. Um wie viel Uhr ich anfangen muss und so.“ (Z. 157)

Annika ist bei einigen „live-events“ von ihren älteren Geschwistern allein gelassen worden. Beispielsweise haben die Geschwister sie nach dem Tod des Vaters und der diagnostizierten Alkoholkrankheit der Mutter der Obhut des Jugendamtes überlassen:

Verfasserin: „Die Maria wollte dich damals nicht adoptieren, als das Heim das angesprochen hat. Weißt du den Grund?“ (Z. 69)

Annika: „Ja, weil die selber Kinder hat.“ (Z. 70)

Verfasserin: „Das fandst du traurig.“ (Z. 71)

Annika: „Das habe ich gut verstanden. Ich wollte auch nicht bei ihr wohnen.“ (*lacht*) (Z. 71)

Eine weitere Situation, die das Zutreffende der These von Werning und Wischer unterstützt, war Annikas Kampf um das Aufenthaltsrecht. Alle weiteren Familienmitglieder hatten bereits zu einem frühen Zeitpunkt die Sicherheit, dauerhaft in Deutschland leben zu können. Die noch nicht volljährige Schülerin Annika stand zweimal kurz vor der Ausweisung aus Deutschland, weil man vergessen hatte, ihre Aufenthaltserlaubnis vor der Gesetzesänderung im Ausländerrecht zu erneuern.

4.5.3 Zur Differenz von zeitlichen Abläufen und Ritualen

Neben der geringeren Termindichte und der Quartiersgebundenheit existiert bei Kindern und Jugendlichen mit eher traditionellen Lebensweltsmustern eine enge Verflechtung mit den Lebensrhythmen der Eltern. Oft ist der Vater der zeitliche Taktgeber, als gemeinsame Tätigkeit herrscht das gemeinschaftliche Fernsehen vor. Deutlich wird die Rolle des Vaters als zeitlicher Taktgeber in Rolands Familie. Ein Grund dafür ist sicherlich die väterliche, zeitlich umfangreiche und belastende Arbeitssituation.

Kinder und Jugendliche sind abhängiger von den vorgefundenen Bedingungen als die meisten bereits selbstständig lebenden Erwachsenen, die einen vielfältigeren Erfahrungshorizont haben. Dennoch wird die Kindheits- und Jugendphase übereinstimmend mit führenden Soziologen (vgl. beispielsweise Hurrelmann u.a. 2002) hier als eine für sich stehende Lebensphase betrachtet. In der modernen Kindheitsforschung werden die moderne (die teilmoderne) und die traditionelle Kinderkultur gegenübergestellt. In jedem dieser Entwicklungsbereiche werden unterschiedliche Anforderungen an die Kinder und

Jugendlichen gestellt, die zu unterschiedlicher Sinnbildung und Handlungsaktivität führen.

Während moderne Kinder ein hohes und breites Aktivitätsspektrum haben und sich in einem feingestuftem sozialen Netzwerk bewegen, „finden sich bei den traditionellen kinderkulturellen Praxisformen Elemente, die noch Ähnlichkeiten mit den historischen Vorformen haben und an kindliche Lebensformen erinnern, aus denen sich die hochmodernen kinderkulturellen Praxisformen entwickelt haben.“ (du Bois-Reymond u.a. 1994, 103).

4.5.4 Zur Diskrepanz von Erfahrungen sachlicher, sozialer und kommunikativer Art

Die Jugendlichen Annika, Dustin und Roland müssen zusätzlich zu der von ihnen getroffenen Auswahl der möglichen Bewältigungsstrategien, von denen einige in dieser Arbeit näher betrachtet werden sollen, ein partielles Scheitern ihrer aufgebauten und in der Lebenswelt bisher erfolgreichen Umgangsweisen mit Situationsanforderungen akzeptieren. Ein alltägliches Beispiel dafür ist Dustins Erlebnis in der Englisch-AG³⁵:

Dustin: „Zu Englisch darf ich am Donnerstag nicht kommen.“ (Z. 16)

Verfasserin: „Warum?“ (Z. 17)

Dustin: „Warum – Weil ich ...“ (Z. 18)

Sven (Bruder): „Scheiße gebaut habe.“ (Z. 19)

Dustin: „Nein, weil ich, wir haben einen Neuen reingekriegt. Ich weiß nicht, wie der heißt. Auf jeden Fall ist der Neue in Englisch reingekommen. Der hat mich gleich aufgeregt. Der solange so (*macht eine Geste im Gesicht*) gemacht, bis alles rot und am Bluten war. Das hat mich tierisch aufgeregt. Habe ich gesagt: Wenn du das noch einmal machst, knalle ich dir eine. Und da hat Herr R. gesagt, Donnerstag dürfte ich nicht kommen.“ (Z. 20)

Von Bedeutung ist hier nicht, ob Dustins Wahrnehmung richtig oder falsch ist, ob er die Situation vollständig oder unvollständig beschrieben hat, ob das Kratzen im Gesicht des anderen Jungen der tatsächliche Auslöser für Dustins Gefühle und Reaktionen war („Der hat mich gleich aufgeregt.“). Von Bedeutung für seine Handlungen ist im Sinne des Konstruktivismus allein, dass er eine Reaktion gegenüber dem Jungen gewählt hat, die seiner

³⁵ Arbeitsgemeinschaft

Überzeugung nach eine positive Wirkung haben würde. Das Gegenteil davon ist eingetroffen. Denn die Formulierung „... dürfte ich nicht kommen“ macht deutlich, dass Dustin die Reaktion des Lehrers als Strafe versteht.

Bei einer Kumulation solcher „Missverständnisse“ kann ein erfolgreiches Lernen zunehmend verhindert werden. Das abschließende Zitat bestätigt diese These:

„Kinder aus sozial randständigen Bereichen, Kinder nicht-deutscher Herkunft haben im Laufe ihrer primären Sozialisation oftmals Bedeutungsstrukturen aufgebaut, die mit schulischen Inhalten und Anforderungen konfliktieren. Fremdheit, Verunsicherung, Orientierungs- und Hilflosigkeit können dann die Folge sein, die zu Lern-Behinderungen und Leistungsversagen führen.“ (Werning 2002, 158)

Kapitel 5

5 Individuelle Problemlösungen als Kennzeichen der Unterschiedlichkeit von Lebensweltstrukturen

In der Ermittlung der Zentralen Kategorien als Basis zur Entwicklung theoretischer Bausteine werden die im vorherigen Kapitel konzeptionell³⁶ dargestellten Lebensweltstrukturen von den drei Jugendlichen mit Lernbehinderungen in diesem und in dem folgenden Kapitel konkretisiert und reflektiert³⁷. Neben den Bausteinen „Konstanz in den Familienverhältnissen“, „Bedeutung von Privatsphäre als individueller Erfahrungsraum“ und den Bausteinen „Kommunikative Fähigkeiten“ hat sich **der individuelle Umgang mit Problemen** als markierende Säule der verschiedenen untersuchten Lebenswelten herausgestellt.

5.1 Synopsis der Zentralen Kategorien und die Festlegung auf eine leitende Zentrale Kategorie

Durch die Darstellung der Zentralen Kategorien im tabellarischen Überblick ist es möglich, die Häufigkeit und Bedeutung einzelner Kategorien³⁸ herauszufinden. Die grau unterlegten Felder bieten ein umfassendes Datenmaterial. Bezieht sich das Datenmaterial aus einer Kategorie auf alle drei Jugendlichen, eignet sich diese als sinnvolle Analysekategorie für die vorliegende Studie (vgl. Jaeggi u.a. 1998).

Kategorien	Annika Zeilen	Dustin Zeilen	Roland Zeilen
Konstanz in den Familienverhältnissen bzw. regelmäßige Kontakte zu einer familiären Bezugsgruppe	74, 66, 78, 82, 100, 115, 705, 138, 160, 125, 134, 154, 176, 191, 193, 195, 211, 248, 302, 303, 304, 310,	Regelmäßige Kontakte vorhanden, wohnt bei seinem Vater, Sozialkontakte finden im Wohnzimmer statt. Zur Konstanz:	Vorhanden, wohnt im Elternhaus und nimmt regelmäßig am Essen teil.

³⁶ zum Begriff konzeptionell vgl. Werning und Lütje-Klose (2003, 41): Herstellung eines logischen Zusammenhangs zwischen einzelnen Erscheinungen und das Angebot einer Erklärung

³⁷ vgl. ebd.: Kontrolle und Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlich-methodischen Schritte

³⁸ Die Menge der Interviewzeilen zeigen die Häufigkeit der Thematisierung der Kategorien an. Sie dienen an dieser Stelle als Beleg für die inhaltliche Bedeutung der Kategorien. Der dahinter stehende Inhalt wird in den folgenden Ausführungen deutlich.

Kategorien	Annika Zeilen	Dustin Zeilen	Roland Zeilen
	330, 338, 340, 385, 387, 391, 400, 414, 403, 419, 420, 421, 422, 430, 444, 458, 468, 472, 486, 497, 505, 531, 584, 593, 594, 748, 749	6, 7, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 41, 70, 80, 82, 103, 104, 160, 167, 228, 235, 236, 237, 238, 66, 91, 236, 237	
Verhaltenssicherheit auf der Basis von akzeptierten Regeln → <i>Keine sinnvolle Analyse-kategorie aufgrund der mangelnden Aussagen von Dustin und Roland</i>	117, 118, 119, 150, 369, 424, 508, 579, 581, 598, 690	171	Keine Aussagen möglich.
Psychische Stabilität durch Entspannungsmöglichkeiten	132, 191, 306, 308, 330, 400, 403, 473		251, 264, 265, 273, 291, 293
Kommunikative Fähigkeiten („sich verständlich machen“)	409, 316, 322, 338, 400, 546, 568, 570, 571, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 627, 628, 629, 630	252, 254, 264, 273, 274, 275, 276, 293, 311, 312, 313, 342, 343, 395 bis 405, 412 bis 420	19, 22, 25, 27, 28, 30, 33, 36, 162, 170, 244, 279, 291, 300 bis 311
Bedeutung von Erfolg und Akzeptanz für die psychische Stabilität	330	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 23, 24, 25, 62, 64, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 107, 109, 113, 115, 119, 124, 126, 127, 135, 155, 157, 160, 169	Eltern: 132, 146, 170, 200 von Roland keine Aussagen
Problemlösestrategien	129, 240, 248, 316, 326, 330, 332, 333, 334, 375, 385, 409, 414, 415, 416, 419, 581, 705	20, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 147, 149, 151, 155, 156, 157, 175, 179, 180, 181, 211, 234, 237, 239, 255 bis 259	42, 44, 183, 55, 183, 184, 188-192, 58, 146, 198, 200, 11, 15, 28, 30, 31, 35, 38, 161, 300-311
Bedeutung von Privatsphäre als individueller Erfahrungsraum	Vorhanden durch eigene Wohnung, 87, 94, 104, 114, 191, 192, 193, 400, 401, 402, 403		10, 35, 42, 44, 56, 57, 62, 146, 161, 169, 181, 184, 186, 192, 200 209

In der Synopsis der Zentralen Kategorien werden verschiedene Themenbereiche deutlich, die die Jugendlichen und ihre Familien beschäftigen. Von den möglichen zu analy-

sierenden Daten wurde die leitende zentrale Kategorie „Problemlösestrategien“ ausgewählt und durch den sachlichen Zusammenhang mit der Kategorie der „Kommunikativen Fähigkeiten“ stellenweise mit dieser verbunden. Begründet wird dieses Vorgehen mit den im vorherigen Kapitel hergeleiteten Lebensweltstrukturen der Gruppe der Lernbehinderten.

Wenn

- Erfahrungen sachlicher, sozialer und kommunikativer Art diskrepanz sind zu den führenden gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen
- eine Differenz zwischen den gesellschaftlichen Gruppierungen bezüglich des Lebens in zeitlichen Abläufen besteht
- es oftmals nur unzureichende Zugriffsmöglichkeiten auf unterstützende Netzwerke gibt,

könnten individuell entwickelte, flexibel einsetzbare Problemlösestrategien eine gesellschaftlich-soziale Integration erleichtern. Sollten bei den Jugendlichen Problemlöseprozesse solcher Art noch nicht angemessen ausgebaut sein, ergebe sich daraus ein schulisches Förderanliegen.

Im Folgenden soll der hier verwendete Problemlösebegriff näher betrachtet werden. Anschließend werden die ermittelten Themenbereiche daraufhin überprüft

- welche Problemlösekompetenzen die Jugendlichen besitzen
- was diese für ihre Lebenswelt bedeuten
- an welcher Stelle es sinnvoll ist, Ausschnitte dieses Bereichs in der Schule zu fördern.

5.2 Zur Komplexität von Problemlösungen

Tücke (1998) beschreibt die Entstehung eines Problems als ein Hindernis, eine Lücke oder eine Irritation, die eine Person empfindet, die sich auf dem Weg zwischen einer Ausgangslage und einem Soll-Zustand befindet. Edelmann stellt Problemlösen als einen Sonderfall des Handelns dar, „der dadurch gekennzeichnet ist, daß wegen eines Hindernisses (Barriere) das Ziel nicht auf direktem Wege erreichbar ist.“ (1996, 313)

5.2.1 Probleme als Herausforderungen

Den ausgewählten Definitionen gemäß sind Probleme subjektiv empfundene Schwierigkeiten, die einen bestimmten Ablauf bzw. eine bestimmte Situation „stören“ oder erschweren. Problemlösung hat das Ziel, eine widerspruchsfreie Sinnbildung wieder herzustellen. Um Probleme zu erkennen benötigt die Person eine Vorstellung über einen Handlungszusammenhang (vgl. von Glasersfeld 1997, 224) bzw. über die impliziten Ziele der Interaktion (vgl. Waldenfels 1995). Problemlösung setzt somit eine gewisse Orientierungsleistung innerhalb eines Sinnrahmens voraus. Diese Aussage bestätigend formuliert Edelmann: „Der Problemlöser benötigt Wissen über den Realitätsbereich, in dem das Problem zu lösen ist.“ (1996, 317)

Der individuelle Umgang mit selbst erkannten oder von außen herangetragenem Problemen erfordert eine Bandbreite von Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungskompetenzen. Edelmann beschreibt die Gesamtheit der persönlichen Problemlöseverfahren als „Problemlösestruktur“ (1996, 315). Diese kognitive Struktur wird aktiviert, wenn die Wissensstruktur nicht ausreicht, um die folgenden Problemmerkmale zu elementarisieren und einen Lösungsweg zu finden:

Art der Barriere	gegeben sind	es fehlen
Interpolationsbarriere	Ziel und Mittel	Kombination oder Festlegung einer Reihenfolge
Synthesebarriere	Ziel	Mittel und Methoden
Dialektische Barriere	vages Ziel	klar definiertes Problem und klare Zielvorstellung

(nach Edelmann 1996)

Die bei einem Problemzustand fehlenden Ziele, Mittel oder Methoden stellen eine Herausforderung für eine handelnde Person dar. Sie kann gegenstandsbezogener, situativer oder kommunikativer Art sein und bringt die Person dazu, sich etwas oder jemandem zu stellen³⁹. Die Art und Weise des Umgangs mit Problemen kann als Problemlösestrategie beschrieben werden.

³⁹ vgl. die Semantik des Wortteils „fordern“

5.2.2 Problemlösestrategien

Problemlösestrategien basieren auf Erfahrungen und Lernprozessen.

„Der Strategiebegriff läßt sich besonders dann auf Denkvorgänge anwenden, wenn das Denken in einer Abfolge von äußerlich sichtbaren Tätigkeiten und Entscheidungen beobachtet werden kann. Der Begriff der Strategie beinhaltet die Planung und Durchführung eines Gesamtkonzeptes (...)“ (Edelmann 1996, 323).

Für bekannte oder als ähnlich empfundene widersprüchliche Situationen wird in der Regel eine Auflösungsstrategie gewählt, die bereits erfolgreich war. Für schwierige Situationen ohne Wiedererkennungswert können folgende Taktiken angewandt werden:

- Eine bekannte Problemlösestrategie ohne Abänderung ausprobieren
- eine bekannte Problemlösestrategie mit einer weiteren bekannten Strategie kombinieren
- eine bekannte Problemlösestrategie modifizieren
- eine bisher noch nicht versuchte Problemlösung anwenden.

Neben dem dargestellten Problemlösen durch Strategien unterscheidet Edelmann vier weitere Formen des problemlösenden Denkens:

- Problemlösen durch Versuch und Irrtum (oftmals in einer unübersichtlichen Problemsituation)
- Problemlösen durch Umstrukturieren (über die Situationsanalyse entwickelt sich das Lösungsprinzip)
- Problemlösen durch Kreativität (Verknüpfung von Elementen, die gedanklich weit auseinander liegen)
- Problemlösen durch Systemdenken (offene oder mehrere Ziele mit einer Vielzahl an Einflussfaktoren müssen miteinander vernetzt werden).

Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass diese theoretischen Möglichkeiten mit Problemen erfolgreich umzugehen, abhängig sind von biographisch erlernten Problemlösetechniken. Der individuelle Umgang mit Problemlösungen in den Lebenswelten wird beeinflusst durch die Quantität, die Qualität und die Komplexität der vergangenen, aktuellen und zukünftigen Erfahrungen in Wechselwirkung mit der Entwicklung der inneren Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstruktur. Eine erfolgreiche Erweiterung des vorhan-

denen Problemlösefundus kann nur durch die notwendige Auseinandersetzung mit Sachlagen stattfinden, die eine Grenzerfahrung ermöglichen. Sachlagen knüpfen an vorgegebene Strukturen an, machen aber neue Lösungswege transparent. Sich widersprechende Situationen ohne Verbindungsglied oder sich sehr ähnlich erscheinende Konstellationen können zu einem Überforderungs- bzw. Resignationsgefühl („Ich kann das Problem nicht lösen“) oder zu der Anwendung einer vertrauten Strategie („Ich frage nach Hilfe“) führen, die nicht adäquat zur Problemstellung sein muss. Ein diesbezüglich komplexes Handlungsfeld ist der Bereich der (familiären) Kommunikation⁴⁰.

5.2.3 Problemlösungen in Kommunikationssituationen

Jeder Kommunikation liegt eine Kontaktaufnahme zu Grunde, in der eine Beziehung hergestellt, bestätigt oder aktualisiert wird. Kontaktaufnahmen im privaten, persönlichen Bereich, wie hier im familiären Rahmen, sind zum Teil leichter als in anderen Lebensweltbereichen und zum Teil schwerer zu bewältigen.

In relativ stabilen Familienverhältnissen muss die Beziehungsebene nicht fortwährend neu definiert werden, sondern sie kann auf einer gemeinsam erlebten Erfahrungs- und Kommunikationsebene aufgebaut werden. Die Familienmitglieder machen sich Bilder voneinander, die eine bestimmte Verhaltens- bzw. Handlungserwartung beinhalten und damit zu einer Erleichterung der Kommunikation führen können.

Die voneinander geschaffenen Bilder können die Lösung einer sachlich gegebenen Herausforderung oder Aufgabenstellung ebenso nachhaltig beeinflussen wie die Reaktion auf eine inhaltliche Äußerung des Gegenübers. Daraus kann sich eine Erschwerung der Interaktion ergeben. Cohn hat 1991 diese miteinander verflochtenen Prozesse als drei Ebenen beschrieben, die sich gegenseitig beeinflussen, voneinander abhängig sind, und durch deren inhaltliche Beschreibung das Primat der Beziehungsklärung vor der Auseinandersetzung mit der sachlichen Aufgabe zu Grunde gelegt wurde:

- Auf der Sachebene wird in jedem menschlichen Zusammentreffen eine Aufgabe gelöst, ein Thema besprochen oder bearbeitet, Informationen werden weitergegeben oder eine Fragestellung wird erörtert.
- Die Ich-Ebene zeigt den Einfluss der persönlichen Befindlichkeit und der verarbeiteten Vorerfahrungen auf.

⁴⁰ vgl. Zentrale Kategorie „Verbale kommunikative Fähigkeiten“

- Die Wir-Ebene berücksichtigt die das Gespräch dominierenden unbewussten oder bewussten Beziehungsdefinitionen.

Die individuelle Herausforderung bzw. Problemstellung in der familiären Kontaktaufnahme liegt darin,

- sich mit den definierten unausgesprochenen oder ausgesprochenen Bildern über die eigene Person zu arrangieren
- ggf. die Beziehungsebene selbst zu thematisieren
- ein persönlich als wichtig empfundenenes Thema zu besprechen
- einen Weg zur sachlichen Auseinandersetzung über einen bedeutsamen Inhalt zu finden.

In Anlehnung an das Modell von Cohn, in Weiterentwicklung des Organon-Modells von Bühler und auf der Basis der Werke von Watzlawick entwickelte Schulz von Thun ein Kommunikationsmodell, das die oben aufgeführten Ebenen, Herausforderungen und Problemstellungen berücksichtigt. Bei der Nutzung dieser Modelle beziehe ich mich in dieser Studie aufgrund des gewählten methodischen Weges (Interviews) ausschließlich auf Aspekte der verbalen Kommunikation und vernachlässige den Bereich der nonverbalen Kommunikation, der konstitutiv und in Wechselwirkung zur verbalen Kommunikation steht.

Bei jeder Kommunikation zwischen Gesprächspartnern werden nach Schulz von Thun vier Ebenen aktualisiert:

- Beziehungsebene: Wie stehen wir zueinander?
- Sachinhalt: Worum geht es?
- Appell: Was ich von dir möchte.
- Selbstoffenbarung: Was ich mit der Äußerung von mir selbst preisgebe.

Individuelle Problemstellungen können sich bei der verbalen Kommunikation auf diesen vier Ebenen ergeben. Zur Bedeutung der Beziehungsebene wurden oben bereits einige Aussagen getroffen. Um eine sachliche Aussage machen zu können, müssen u.a. ein Begriffskennntnis und ein (reflexives) Begriffsverständnis, eine grundlegende Satzstruktur und eine gewisse Auswahlfähigkeit bezüglich der zu vermittelnden Inhalte gegeben sein. Bezogen auf die Appell- und Selbstoffenbarungsfunktionen einer Botschaft kann sich eine persönliche Problemstellung ergeben, wenn die Person sich ihrer Wünsche oder

Forderungen nicht bewusst ist, diese nicht zu der von ihr verbalisierten Äußerung passen und damit eher einen gegenteiligen Effekt beim Gesprächspartner auslösen u.v.m.

Problemlösefähigkeit im Alltag bedeutet, „das Vorgelegte“ (Müller 1982, 624) zu erkennen und die sich durch eine Herausforderung ergebende Hürde zu überwinden. Dabei gibt es in konstruktivistischer Denkrichtung nicht die objektiv richtige Lösung. Vielmehr geht es für die Person um das Finden einer Lösung, die der von ihr wahrgenommenen Aufgabe entspricht und bei der sie sich wohl oder sicher fühlt. In diesem Zusammenhang ist zu unterscheiden zwischen Anforderungen von gegenständlichen, interaktiven oder persönlichen Strukturen. Die genannten Strukturen können mehr oder weniger sachangemessen, differenziert bzw. effizient bewältigt werden. Wie alle anderen Kompetenzen entwickelt sich die Problemlösefähigkeit auf dem Hintergrund der biographischen und sozialen Erfahrungen. Sie ist keine globale Fähigkeit, sondern bedeutet, sich in den verschiedenen Situationen den jeweils relevanten Problemen zu stellen (vgl. Dönges 2000, 123). Basis für dieses Können ist das Interesse, das sich entwickelt, wenn eine Sache bzw. eine Haltung oder Äußerung eine persönliche Bedeutung gewinnt.

In Ergänzung zu den oben aufgeführten theoretischen Sichtweisen von Problemen und ihren möglichen Lösungen und Lösungswegen werden im folgenden Kapitel die jeweils subjektiven Problemlösestrategien näher betrachtet. Nach einer Analyse der Problemlösefähigkeit in ihre kognitiv-emotionalen Teilelemente werden die individuellen Umgangsweisen mit Problemstellungen der Schüler Dustin und Roland und der Schülerin Annika portraitiert.

*Kapitel 6***6 Problemlösung in den individuellen Lebenswelten**

Subjektive Problemlösestrategien sind hierarchisch aufgebaute Handlungen, die bei der Erkenntnis eines selbst entwickelten oder vermittelten Problems aktualisiert werden und die sich aus einzelnen Routinen zusammensetzen (vgl. Brunsting-Müller 1997). Die erfahrenen, geübten Fertigkeiten werden jedoch nur dann zu effizienten Strategien, wenn sie flexibel gehandhabt werden können. In der Literatur wird zwischen „schwachen“ und „starken“ Strategien unterschieden. Für die „schwachen“ Strategien gilt ein hoher Allgemeingrad. Je allgemeiner Strategien sind, desto geringer ist ihr Beitrag zur Lösung anspruchsvollerer inhaltsspezifischer Probleme. „Starke“ Strategien sind innerhalb eines engen Rahmens einsetzbar und daher nur bereichsspezifisch gültig. Weiterhin kann zwischen eher ganzheitlich orientierten und eher differenzierten Strategien unterschieden werden. Bei einem guten Strategie-Anwender überwiegen Verfahrenkenntnisse an Stelle von Faktenkenntnissen, er verfügt über die Möglichkeit der Generalisierung und er verbleibt nicht bei konkreten Details. Ein guter Strategie-Anwender kann Aufgabenschwierigkeiten für sich einschätzen und somit eine adäquate Problemlösestrategie auswählen. Weiterhin verfügen gute Strategie-Anwender über die Möglichkeit einer Strategieauswahl und sie vertrauen darauf, dass die persönliche Anstrengung bei der Ausführung von Problemlösestrategien ursächlich mit dem Handlungsergebnis gekoppelt wird (vgl. ebd., 15).

Im Folgenden sollen die Problemlösestrategien der Schülergruppe Annika, Roland und Dustin näher betrachtet werden. Dabei soll zwischen ihren Umgangsweisen in Bezug auf gegenständliche Problemlösestrukturen bzw. in Bezug auf interaktive Problemstellungen unterschieden werden.

Eine Problemlösefähigkeit zeigt sich in den folgenden Teilkompetenzen, die in ihrer Gesamtheit das Handlungsgerüst für Problemlösungen darstellen (vgl. Müller 1982, 351, Brunsting-Müller 1997). Dabei wird in der tabellarischen Übersicht zwischen Problemen unterschieden, die ihren Ursprung aus einem „inneren“ Impuls heraus haben (z.B. etwas

persönlich Wahrgenommenes) und solchen, die ihren Ursprung in einer vermittelten Aufgabenstellung haben (z.B. Hausaufgaben, Arbeitspflichten o.ä.):

Grundvoraussetzung zur Lösung eines Problems: die Aufmerksamkeit auf etwas richten können			
Frage nach der persönlichen Bedeutsamkeit; Umgang mit Themen, die insbesondere aus einem „inneren“ Impuls heraus entstehen: die Erkenntnis, welche Personen, Gegenstände oder Situationen persönlich bedeutsam sind und daraus ein Interesse entwickeln		Umgang mit von „außen“ ange- stoßenen Themen: die Erkenntnis, welche Fragestel- lung oder Handlungsaufforderung hinter einer vermittelten Aufgabe steht	
Gegenstände	Personen	Situationen	erkennen, was für die Auf- gabenlösung wichtig ist: eine Auf- gabe in ihren Elementen begreifen
<ul style="list-style-type: none"> → eine Handlungsaufforderung erkennen: → eine Fragestellung erkennen → ein Ziel bestimmen können bzw. sich ein Ziel setzen → wenn möglich, nach einem vorgegebenen Plan vorgehen → sonst: sich Strategien in Erinnerung rufen → sich für eine Strategie entscheiden → sich einen Plan machen → ggf. Alternativen bedenken 	<ul style="list-style-type: none"> → eine Fragestellung erkennen → Anteilnahme entwickeln: verstehen, was für jemanden/für sich selbst wichtig ist → eine Handlungsaufforderung erkennen: begreifen, was für jemanden/für sich selbst nützlich ist → ein Ziel bestimmen können bzw. sich ein Ziel setzen → sich Strategien in Erinnerung rufen → sich für eine Strategie entscheiden und sich einen Plan machen und nach ihm vorgehen und/oder → gemeinsam mit anderen einen Plan entwickeln und nach ihm vorgehen und/oder → andere über das geplante Vorgehen informieren → ggf. Alternativen bedenken bzw. besprechen 		<ul style="list-style-type: none"> → erkennen, was für die Aufgabenlösung nützlich ist: das Ziel der Aufgabe formulieren
→ etwas tun, siehe Ausführungen in Spalte „vermittelte Gegenstände“	→ etwas ansprechen	→ etwas tun	→ erkennen, ob die Aufgabenlösung erfolgreich war: Ergebnis bestimmen können und Kontrolltechniken anwenden
	→ etwas tun	→ etwas ansprechen	
	→ etwas diskutieren	→ etwas diskutieren	

Bei einem Vergleich der drei linken mit der rechten Spalte fällt auf, dass die Herstellung eines individuell bedeutsamen Bezug zu einer vermittelten Aufgabe besondere Schwierigkeitsgrade enthält. Im Bemühen, eine aufgabenbezogene Fragestellung oder Handlungsaufforderung zu erkennen, ist bereits eine gewisse Vorstellungsbildung notwendig, die

wiederum sinn- und sachbezogene Grundkenntnisse verlangt (vgl. „Probleme als Herausforderungen“).

Bei persönlich bedeutsamen Problemstellungen bezogen auf den Umgang mit Personen oder komplexeren Situationen ist es ohne Übung oder Vorerfahrungen eine Herausforderung zu unterscheiden, welche Aspekte in einer Interaktion für sich selbst und welche Aspekte in einer Interaktion für die andere(n) Personen wichtig und nützlich sind. Bezogen auf die Gruppe der Schüler und Schülerinnen mit Lernbehinderungen ist hier bezogen auf die Diskrepanz von Erfahrungen sächlicher, sozialer und kommunikativer Art (vgl. Kapitel 4) zu vermuten, dass diese analytische Teilkompetenz nicht umfassend ausgebaut ist.

6.1 Der Umgang mit problemorientierten Anforderungen bei der Schülerin Annika

Die Schülerin Annika muss in ihrer Lebenswelt mit verschiedenen Herausforderungen und individuell aufgegebenen Problemen umgehen. Dieses ist nicht zuletzt in der Notwendigkeit begründet, trotz eines grundsätzlich vorhandenen sozialen Netzes durch die Betreuung des Y.-Kinderheims und der Vertreterin des Jugendamtes, alle alltäglichen und besonderen Problemstellungen alleine zu lösen und kognitiv und emotional zu bewältigen. Distanz-, Einsamkeits- und Stressgefühle werden bei der Schülerin deutlich. Bei der Durchsicht der Auszüge aus Annikas Geschichte wird sichtbar, dass die in Annikas aktueller Situation vorhandenen Merkmale auch kennzeichnend für ihre vergangene Biographie sind (siehe Quellen- und Auswertungsmaterial). Annika erprobt ihre Handlungsmöglichkeiten unter belastenden sozialen Umständen. Gekennzeichnet von den traumatischen Erlebnissen in ihrer Kindheit (Tod beider Elternteile), hat sie in den Jahren in denen sie im Kinderheim gelebt hat, ein soziales Netzwerk im Sinne eines Unterstützungs- und Hilfspotentials erfahren, das sich mit dem Bezug der eigenen Wohnung allmählich auflöst (vgl. Buchholz 1984). Somit steht Annika vor aktuellen Rollanforderungen (Pflege einer Wohnung, Verwaltung von Geld, Erreichen eines Schulabschlusses, Übergang in die Berufswelt, eine Liebesbeziehung erleben), die für sie in ihren Elementen und in ihrer Gesamtheit neu sind. Im Umgang mit verschiedenen Anforderungen ist sie weitgehend auf sich allein gestellt. Die Schülerin empfindet diese Herausforderungen als Stressfaktor, der sich zum Teil in Müdigkeit, Unkonzentriertheit und Unruhe äußert (vgl. Interview mit Annika, Z 328, 330 und 334). Durch die wiederkehrenden Einbrüche in den sozialen Bezie-

hungen, beginnend mit der Bezugsgruppe Familie, ist es für Annika nicht leicht, die bei einem Problemlöseprozess vorhandenen Ambiguitäten zu tolerieren und Differenzen auszuhalten (vgl. Z 326).

6.1.1 Gegenständliche und interaktive Problemlösungen

Annika hat Probleme bei der Wiedergabe eines komplexen Gesprächsverlaufs, weil ihr die für die Darstellung der erlebten Situation sprachlichen Elemente sowie die notwendigen sprachreflexiven Fähigkeiten noch fehlen (ein differenzierter Wortschatz, die Anwendung verschiedener Tempi sowie die Berücksichtigung der indirekten Rede). Dies liegt zum einen darin begründet, dass Deutsch die Zweitsprache für die Jugendliche ist, und sie über einen längeren Zeitraum in ihrer Sozialisation ausschließlich kroatisch gesprochen hat. Zum anderen liegt die schwierige verbale Übermittlung in der Vielschichtigkeit der Situation, die durch ihren neuen Charakter noch nicht vollständig in der Vorstellungswelt der Schülerin verarbeitet werden kann. Diese Interpretation kann an folgendem Gesprächsausschnitt verdeutlicht werden. Annika wollte ihren Freund Michael besuchen, der sich häufig keine Zeit für sie nimmt. An seiner Wohnungstür wurde Annika von einer Bekannten, Melanie, empfangen, die sie unter Zuhilfenahme verschiedener Ausreden nicht in Michaels Wohnung lassen wollte. In dieser Situation entwickelte sich ein Streitgespräch.

„Ja, und dann hat sie irgendwie gesagt: Michael hat mir erzählt, dass du was von ihm willst und so alles. Weil ich nur den Brief gegeben habe und ich habe nicht gewusst, dass sie dabei war. Irgendwie. Du bist 18 und muss dein Leben noch ... Das interessiert dich doch nicht. Und dann habe ich gesagt, ja wenn du mit deinem Freund erwischt, was hast, dann geht ja nicht mich an. Ja, ist ja okay und so. Dann habe ich gesagt: Tschüss, auf Wiedersehen. Ja, Michael hat gesagt, heute Abend wollte er vorbeikommen und Wäsche abholen und mit mir essen.“ (*Annika, Z. 315*)

Operationalisiert in einzelne Sätze können folgende Deutungen vollzogen werden, die durch einen Pfeil markiert und kursiv gedruckt sind:

„Ja, und dann hat sie irgendwie gesagt: Michael hat mir erzählt, dass du was von ihm willst und so alles.“

→ Hier gibt Annika die Äußerungen der Bekannten wider.

→ Der Satzteil „und so alles“ kann entweder heißen „und so weiter und so fort“ oder soll verdeutlichen, dass Annika in ihrem ersten Teil der Aussage eine Zusammenfassung des Gesagten geleistet hat. „Und so alles“ drückt auch eine leichte Ungeduld aus, oder das Empfinden, dass von Annika oder von den Zuhörern (die Freundin Sabrina und die Verfasserin) dem Gesagten (der Bekannten) ein nicht so hoher Stellenwert beigemessen werden sollte.

„Weil ich nur den Brief gegeben habe und ich habe nicht gewusst, dass sie dabei war. Irgendwie.“

→ Vermutlich hat die Bekannte ihr Wissen über Annikas Gefühle mit dem Lesen des Briefes begründet.

→ Der Begriff „Irgendwie“ drückt vermutlich die Verwunderung von Annika darüber aus, dass diese Bekannte Kenntnis von der Existenz und auch des Inhaltes des Briefes an Michael hat. Die Verwendung des Wortes „Irgendwie“ kann auch bedeuten, dass Annika Überlegungen dazu anstellt, ob sie die Situation der Briefübergabe an Michael zu ihrem Wohl richtig eingeschätzt hat.

„Du bist 18 und musst dein Leben noch ... Das interessiert dich doch nicht.“

→ Die Bekannte versuchte Annika vermutlich zu überreden, ihr Leben zu genießen und sich noch nicht an einen Mann zu binden.

→ Unklar ist, ob die Bekannte die Äußerung „Das interessiert dich doch nicht.“ machte, oder ob Annika ihr gerne diese Antwort auf die Aussage gegeben hätte, oder ob Annika in dieser Form geantwortet hat.

„Und dann habe ich gesagt, ja wenn du mit deinem Freund erwischt, was hast, dann geht ja nicht mich an.“

→ Vermutlich wollte Annika sagen, dass es die Bekannte nichts angehe, welche Gefühle Annika für Michael hat und wie sie diese Gefühle äußert. Wahrscheinlich hat dieses Argument die Bekannte überzeugt, denn ihre Antwort soll gelautet haben: „Ja, ist ja okay und so.“ (im Sinne von „Du hast recht“)

→ Möglicherweise könnte die Aussage auch bedeuten: Ich mische mich auch nicht in deine Angelegenheiten, selbst wenn sie etwas mit meinem Freund zu tun haben. Die Worte „erwischt“ und „was hast“ deuten eventuell darauf hin. Diese Interpretation könnte richtig sein, da Annika bereits an anderer Stelle offene Aussagen zur Einschätzung einer Situation wieder zurückgenommen hat mit dem Bedürfnis nicht im Streit zu gehen. Der von ihr zuletzt geäußerte Satz hat auch die Wirkung, dass das Gespräch oberflächlich gesehen einvernehmlich beendet wird: „Ja, ist ja okay und so. Dann habe ich gesagt: Tschüss, auf Wiedersehen.“ (im Sinne von: „Wenn du mich zufrieden lässt, lasse ich dich auch zufrieden.“).

In der Betrachtung und Analyse dieses Gesprächsausschnitts wird deutlich, dass es Annika in emotional gebundenen Sachverhalten noch schwer fällt, eine verständliche Satzstruktur zu verwenden und inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, die die Beschreibung einer Situation und das Erfassen einer **interaktiven Problemstellung** erleichtern würden. Bezogen auf die Erlebnisse und Erfahrungen in ihrer Lebenswelt führt diese Schwierigkeit dazu, dass Annika Konflikte auf der persönlichen und der Sachebene nicht adäquat lösen kann und psychisch belastet wird. Zur Verdeutlichung dieser Interpretation dient die Fortsetzung des oben aufgeführten Gesprächsausschnitts.

Z 321 *Annika*: „Ja, die lügt die mich an, an der Tür, dass Michael nicht da ist. Nur das ich das merke, dass Michael da ist, sonst hätte sein Handy nicht auf dem Tisch gelegen. Der kann ruhig hier rauskommen. Ich beiße ihn nicht. Micha ist nicht da! Verarsch mich nicht. Lass mich gucken. Micha liegt da im Bett. Da habe ich gesagt: Kannst auf keinen Fall verarschen. Mich kannst nicht verarschen. Weil er hat gesagt: Er lässt die Leute nicht alleine in seiner Wohnung stehen. Das macht er auch nicht. Sind Kollegen nur, weil sie sich rumdrücken. Kannst mich nicht verarschen, weil Michael nicht da ist. Und da habe ich gesagt, ist ja okay und so. *(Mit hoher Stimme)* Ja, willst was von Michael. Ich will jetzt das Thema wechseln, sei ruhig. Und Tschüß. Da bin ich gegangen. Dann war Schluss.“

Z 322 *Verfasserin*: „Und was hattest du für ein Gefühl dabei?“

Z 323 *Annika*: „Das war echt herbe gestern. Ich habe noch geweint.“

Z 324 *Verfasserin*: „Das glaube ich.“

Z 325 *Annika*: „Irgendwie kamen die Tränen herunter. Dann habe ich angerufen, dann habe ich gesagt: Ja, Michael, was meinst du denn, die machen mich da fertig und alles. Ja, du weißt ja, lass dich nicht ärgern und so alles. Ja, lass die labern. Du weißt ganz genau, was mit uns ist und so alles. Habe ich gesagt: Ja, ist ja okay. Wenn das noch mal passiert, dann ist nichts mehr.“

Z 326 *Verfasserin*: „Hm“.

Z 327 *Annika*: „Da habe ich auch gesagt: Das gibt es doch gar nicht. Heute morgen so ein Gesicht, schlechte Laune. Gehe ich zu Frau J., habe ich irgendwas gelesen, habe ich gar nichts kapiert. *(Frau J. betreut A. im Kinderheim)*

Z 238 *Verfasserin*: „Weil du dich nicht konzentrieren konntest.“

Z 329 *Annika*: „Dicke Augen. Habe ich gesagt: Ja. Tschüß. Gehe nach Hause, habe ich mich hingelegt und gepennt *(lacht)*. Das tut weh, wenn dich einer verarscht. Habe ich auch gesagt.“

Bezogen auf die **Verwendung von Problemlösestrategien** ist aus der Analyse einzelner Sätze und Satzteile erkennbar, dass es für Annika eine Lösungsmöglichkeit sein kann, sich aus bestimmten Dingen herauszuhalten. Dieses gilt vermutlich insbesondere für Beziehungen und Gespräche, die von Dritten mitbestimmt werden. Diese Strategie hätte Annika sich von der Bekannten gewünscht, dann hätten Verletzungen ihrer Gefühle nicht stattgefunden. Vermutlich wählt Annika das „Sich heraushalten“ als problemlösende Handlungsweise häufiger und hatte bereits Erfolg damit (vgl. Z 129 Annika: „Dann sind wir auch gegangen.“; Z 385 Annika „Ich mache die Tür nicht auf.“). Eine weitere Problemlösestrategie deutet sich in ihrer Äußerung in Z 315 an: „Tschüß, auf Wiedersehen.“ Hier ist die Technik erkennbar, durch Verlassen der Situation dem Problem zu entgehen (vgl. auch Z 330 Annika: „Gehe nach Hause, habe mich hingelegt und gepennt.“).

Verwandt mit den beiden Techniken ist das Handlungsziel, Schwierigkeiten zu vermeiden. Dieses versucht Annika unter anderem durch die Anpassung ihres Verhaltens an die geforderten Erwartungen in verschiedenen Zusammenhängen:

Z 581 Annika: „Ja. Du musst arbeiten. Wenn du noch zur Schule gehst, dann zahlen die auch. Wenn du nicht zur Schule gehst, dann zahlen die auch nicht.“ (*Die Jugendhilfe bezahlt die Wohnung von Annika, solange sie zur Schule geht und ihre Pflichten erfüllt.*)

Z 705 Annika: „Ja. Nein, die haben mich immer beobachtet.“ (*gemeint sind die Erzieher, bezogen auf das regelmäßige Essen*)

Annikas Anpassung an vorhandene Erwartungen bei gleichzeitig noch nicht ausgebauten Lösungsmöglichkeiten bezüglich interaktiver Problemstellungen (beispielsweise: Bedingungen stellen, durch bewusste Veränderung des eigenen Verhaltens Rahmenbedingungen ändern, sich bei ausgewählten Personen einen gezielten Rat holen etc.) führen bezogen auf ihre Beziehung mit Michael u.a. dazu, sich eine Art „Scheinwelt“ aufzubauen, indem sie für sich unangenehme Dinge „übersieht“ bzw. möglicherweise fragwürdige Aspekte nicht nachfragt:

Z 410 Annika: „Ja. Und in seiner Wohnung habe ich gefragt: >Bist du auf mich sauer oder so?< >Nein, ich habe nur Stress und so.< >Ja, du wolltest dich doch melden!< >Ich habe keine Karte mehr gehabt im Handy.<“

Z 417 Verfasserin: „Kann das sein, dass Michael mehrere Freundinnen gleichzeitig hat?“

Z 418 Sabrina (*Freundin von Annika*): „Das habe ich ihr auch schon gesagt.“

Z 419 Annika: „Gestern waren Kollegen da. Und der hat sich auch gefreut, dass ich da war.“

Bezogen auf **gegenständliche Problemlösestrukturen** wird in der folgenden Situationsbeschreibung und –analyse deutlich, dass Annika

- bekannte Problemlösestrategien ohne Abänderung verwendet
- eine bekannte Problemlösestrategie mit einer weiteren bekannten Strategie kombiniert.

Annikas Freundin Sabrina, die sich häufig bei ihr aufhält, hat Annika bei den Mathematik-Hausaufgaben geholfen. Dabei haben beide erfahren, dass die Hilfestellungen nicht immer einsichtig für die Schülerin waren.

Z 240 Annika: „Ich habe echt keinen Bock zu rechnen heute. Ist irgendwie nicht der Tag zum Rechnen für mich. Kannst du ruhig erzählen. Das wird der sowieso wissen.“ („der“ = der Klassenlehrer)

➔ *Annika erklärt ihre Rechenschwierigkeiten mit der mangelnden Motivation, mit eher unbestimmten äußeren Rahmenbedingungen und mit der vorhandenen persönlichen Disposition (Unfähigkeit zum Rechnen): Anwendung einer bekannten Problemlösestrategie in Kombination mit weiteren*

Z 248 Annika: „9 mal 8 Helft mir doch mal, bitte.“

➔ *Bitte um Hilfe: Eine bekannte Problemlösestrategie ohne Abänderung ausprobieren*

Mit der Bitte um Hilfe wendet Annika erfolgreich (Sabrina hilft Annika anschließend bei den Hausaufgaben) die bekannte und in der Schule unterstützte Strategie um Hilfe zu bitten an.

6.1.2 Annikas Problemlösestruktur

Die Schülerin Annika verwendet hauptsächlich „**schwache Strategien**“ mit einem hohen Allgemeingrad. Sie wählt Strategien aus, überprüft ihre Geeignetheit aber nicht bezüglich des Schwierigkeitsgrads der Aufgabe. Verfahrenskennntnisse und Generalisierungen im Umgang mit Problemstellungen sind aus dem gewonnenen Datenmaterial nicht erkennbar. Annikas noch nicht voll ausgebildeter Umgang mit der deutschen Sprache führt bei komplexeren Inhalten zu einer mangelnden Möglichkeit, ihren Standpunkt darzustellen, einer erschwerten Verständigung und einer unbefriedigenden Konfliktlösefähigkeit. Die genannten Aspekte lösen Überforderungsgefühle in der Jugendlichen aus.

Aus diesem Grund versucht sie vermutlich Grenzerfahrungen zu verhindern, indem sie neue Problemlösungen vermeidet und sich an bekannte Strategien in verschiedenen Kombinationen hält.

Bezogen auf das Handlungsgerüst für Problemstellungen besitzt Annika folgende Kompetenzen:

Grundvoraussetzung: die Aufmerksamkeit auf etwas richten können			
die Erkenntnis, welche Personen, Gegenstände oder Situationen persönlich bedeutsam sind und daraus ein Interesse entwickeln			die Erkenntnis, welche Fragestellung oder Handlungsaufforderung hinter einer vermittelten Aufgabe steht
Sachebene/ Ich-Ebene Gegenstände	Wir-Ebene/ Ich-Ebene Personen	Sachebene/ Wir-Ich-Ebenen Situationen	
<ul style="list-style-type: none"> → eine Handlungsaufforderung erkennen: → ein Ziel bestimmen können bzw. sich ein Ziel setzen → sich Strategien in Erinnerung rufen → sich für eine Strategie entscheiden → ggf. Alternativen bedenken 	<ul style="list-style-type: none"> → eine Fragestellung erkennen → ein Ziel bestimmen können bzw. sich ein Ziel setzen → sich Strategien in Erinnerung rufen → andere über das geplante Vorgehen informieren → ggf. Alternativen bedenken bzw. besprechen 		
	→ etwas ansprechen	→ etwas tun	
	→ etwas tun	→ etwas ansprechen	
	→ etwas diskutieren	→ etwas diskutieren	

Im Vergleich der vollständigen Voraussetzungen und Teilkompetenzen zur Problemlösung (s.o.) mit dem Handlungsgerüst zur Problemlösung der Schülerin Annika fällt auf, dass sie im Umgang mit subjektiv bedeutsamen Inhalten einige Kompetenzen besitzt. Die leeren Felder in der tabellarischen Übersicht, die sich auf den Umgang mit von außen angestoßenen Themen beziehen, sind an dieser Stelle nicht repräsentativ. Es konnten oben zwar einige Feststellungen bezüglich der Strategien von Annika im Umgang mit Rechenschwierigkeiten getroffen werden, allerdings müsste die Schülerin, um für diesen Bereich hier verbindliche Aussagen treffen zu können, bezüglich ihrer Herangehensweisen und Lernstrategien in vielfältigeren Situationen systematisch beobachtet werden.

Insgesamt betrachtet, werden individuell belastende Bedingungen im Umgang mit problemorientierten Anforderungen deutlich. Dadurch, dass Annika die Fragestellungen „Was ist (für jemanden anderen und für sich selbst) nützlich bzw. effizient?“ nicht in ihren Problemlöseprozess einbezieht, führen ihre Problemlösestrategien nicht zu einem dauerhaften Erfolg. Die Belastung mit langfristig ungelösten Problemen (z.B. Umgang mit dem Ehemann ihrer Schwester oder Umgang mit der Untreue und Verleugnung ihres Freundes) führt zu Stresssituationen, die durch das fehlende unterstützende Netzwerk verschärft werden (Annika hat nicht die Möglichkeit, mit anderen Personen gemeinsam einen Handlungsplan zu machen).

6.2 Probleme und ihre Lösungen in der Familie von Roland

Während Benjamin, der erwachsene Bruder des Schülers Roland, auf einer Gesamtschule beschult wurde und bereits eine eigene Familie gegründet hat, besuchen Roland und seine beiden jüngeren Schwestern Jana und Kathrin die X.-Schule in den Klassen 10, 9/10 und 2. Gemeinsam mit der jüngsten Schwester Samantha lebt die sechsköpfige Familie einen durch die Arbeitszeiten des Vaters (LKW-Fahrer) und durch die Gewohnheiten der Mutter vorgegebenen strukturierten Tagesrhythmus. Kennzeichnendes Merkmal des Familienlebens sind die verschiedenen Spannungsfelder, in denen sich die Familie bewegt:

- Belastende Arbeitssituation des Vaters
- Schwierigkeiten im Umgang mit dem zur Verfügung stehenden (knappen) Geld
- Schulprobleme
- Beziehungsprobleme.

Die genannten Problemfelder begleiten Roland spätestens seit Beginn seiner Schulzeit. Während die erstgenannten Bereiche eher diffus auf ihn einwirken und nur situationsbezogen in den Vordergrund treten (z.B. beim Bezahlen der Unkosten für eine Klassenfahrt), wirken **Schul- und Beziehungsprobleme** dominant auf Roland ein. Dabei beeinflussen die Schwierigkeiten in diversen Beziehungen (z.B. Lehrperson – Roland, Freundin – Roland; vgl. Zeilen 162, 181, 161 des Interviews) den schulischen Bereich erschwerend⁴¹.

⁴¹ vgl. Cohn 1991, Schulz von Thun 1992: Die Beziehungsebene wirkt auf die Sachebene ein.

6.2.1 Gegenständliche und interaktive Problemlösungen

Zwischen bunten Erinnerungen der Familie, den belastenden Arbeits- und Alltagsbedingungen treten Rolands Eltern deutlich, dominant und zum Teil lautstark in den Gesprächssituationen auf. Der Schüler selbst ist fast unhörbar und unsichtbar. Sichtbar wird er vor allem in Erzählungen der Mutter über sein Schulschwänzen. Der Jugendliche selbst erzählt wenige Erlebnisse in Form von Anekdoten. Durch die Dominanz von Rolands Eltern ist es wahrscheinlich, dass die von ihnen verwendeten Problemlösetechniken Rolands Umgang mit Problemen beeinflussen⁴². Daher werden neben der Darstellung der gegenständlichen und interaktiven Problemlösungen von Roland auch der Umgang mit Problemen beider Elternteile aufgeführt.

6.2.1.1 Gegenständliche Problemlösestrategien in Rolands Familie

Wie oben bemerkt, äußert sich Roland nur selten verbal. Dieses wird in folgenden Gesprächsausschnitten über Rolands Praktikumerfahrungen als Landschaftsgärtner deutlich:

Z 11 Roland: „Die ersten drei Tage musste ich Unterricht machen. Mathe, Bruchrechnen, Dreisatz. Ist so.

Z 12 Verfasserin: „Dreisatz?“

Z 13 Roland: „Ja, Da ist so eine kleine Schule, die machen dort Unterricht.“

Z 14 Mutter: „Hier in A.. Alstraße. Das ist so ein Gartencenter, so ein Gartenbau.

Z 15 Roland: „Ich habe meistens Unterricht. Angeblich wissen die nicht, wo die mich hinstecken sollen und dann soll ich da mit.

Z 16 Horst (Onkel): „Im Garten- und Landschaftsbau musst du Geometrie haben. Dann heißt das zum Beispiel, wenn jetzt ein Graben ausgehoben wird, wie viel Kubikmeter sind das, wie das aussehen muss, das gehört alles dazu. So und so tief.

Z 17 Mutter: „Da nehme ich einfach eine Schaufel und dann wird das da reingeschmissen (lacht).“

Z 18 Verfasserin: „Morgen arbeitest du dann draußen?“

Z 19 Roland: „Auf dem Friedhof. So ein großer.“

Z 20: Mutter: „Auf dem Hauptfriedhof. Er muss bis Vosskuhle fahren und dann trifft der sich mit dem einen da, Benjamin. Und da muss er morgen früh hin und da muss er aber schon um 8.00 Uhr da sein. Da kann er von hier um kurz nach sieben weg sein. Um halb

⁴² Z.B. durch Modellernen

acht, hat dieser Benjamin gesagt, muss er an der Vosskuhle sein, um halb acht und von da aus muss der ja noch den ganzen Weg da runter gehen.

Z 21 Horst: „Da fährt kein Bus?“

Z 22 Mutter: „Nein. Oder es wär ganz umständlich. Er müsste von da bis nach Brackel fahren und von da aus in die 4 oder die 8, was da runter fährt, bis da, wo die CocaCola-Werke sind, da aussteigen und da runter gehen.“

Z 23 Horst: „Oder er fährt mit der Bahn bis Ostendorf, Kaiserstraße, steigt da in die Bahn, aber das ist auch alles umständlich.“

Z 24 Verfasserin: „Machst du morgen Grabpflege, oder was ist deine Aufgabe?“

Z 25 Roland: „Im Dreck rumschaufeln und Schubkarren in der Gegend rumfahren.“

Alle lachen.

Bei meinen Bemühungen, Roland in das von ihm angesprochene Gesprächsthema einzubeziehen wird deutlich, dass seine Möglichkeiten sich in das Gespräch einzubringen, eingeschränkt sind. Zum Teil antwortet die Mutter für den Jugendlichen, zum Teil wird über Roland, obwohl er anwesend ist, in der dritten Person gesprochen (*vgl. auch Zeile 291*). So antwortet der Schüler entweder sachlich kurz auf Fragen oder er versieht seine Aussagen mit witzigen Pointen (*vgl. Zeile 25*). Diese Kommunikationsart wendet Roland häufiger an. Ein weiteres Beispiel für das Bemühen seinen Kommunikationsanteil interessant und wichtig zu machen, ist die Fortsetzung des oben ausgewählten Gesprächsausschnitts:

Zeile 26 Horst: „Je nachdem, welche Aufgaben auf dem Friedhof anfallen.“

Zeile 27 Mutter: „Laub fegen, die Komposthaufen leer machen, die Mülltonnen leer machen, das kann alles mit dazugehören.“

Zeile 28 Roland: „Ich habe schon einen Anschiss gekriegt.“

Zeile 29 Verfasserin: „Du hast Ärger bekommen?“

Zeile 30 Roland: „Weil ich eine Blume zu weit abgeschnitten habe. Das sind so kleine Stecklinge, die müssen ungefähr so sein (*Roland zeigt die Größe*) und ich habe die abgeschnitten und da war ein Steckling nur noch 6 cm. 3 m abgeschnitten und immer noch zu kurz.“

Alle lachen.

Aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Eigenaktivitäten hat der Schüler noch nicht umfassend gelernt, gezielt eine Erfahrung anzunehmen, sie zu vergleichen, zu verarbeiten und weiterzugeben. Damit ist die Anzahl der Lebensbereiche, die für Roland mit persön-

licher Bedeutung verknüpft sind, und mit denen er sich auf Anregung und Bestimmung von außen auseinandersetzen muss, als gering einzuschätzen (*vgl. auch Z 38*).

Bezogen auf den Umgang mit **gegenständlichen Problemen** bedeutet dies, dass Roland

- nur wenige, für ihn sinnhafte Situationen erlebt
- nur eingeschränkt Grenzerfahrungen mit Lernzuwachs macht
- oft ein Überforderungsgefühl erfährt.

Als Resultat dieser Erfahrungen wendet der Jugendliche die ihm bekannte Problemlösung „schwänzen“ (sich entziehen, vermeiden) an (*vgl. Z 161 und 199*). Er verwendet diese (vermeintliche) Problemlösung zum Teil modifiziert, indem er sich durch Dritte wegen Krankheit entschuldigen lässt (*vgl. Z 161*). Neben dem oben genannten Bedürfnis, sich aktiv in Kommunikationsprozesse einbringen zu können, verwendet der Schüler das Erzählen von Anekdoten vermutlich auch als eine Strategie, Probleme für sich herunterzuspielen. Ein Ausprobieren von bisher noch nicht versuchten Problemlösungen oder anderer Problemlösetechniken konnte in den empirischen Daten nicht nachvollzogen werden.

Frau G., die Mutter von Roland, hat verschiedene Techniken entwickelt mit dem knappen Haushaltsgeld umzugehen. Erschwert wird der Umgang mit dem Geld dadurch, dass Rolands Freundin Jennifer das in einer Sparbüchse gesammelte monatliche Haushaltsgeld gestohlen hat. Frau G. wendet verschiedene Techniken (*im Folgenden kursiv gedruckt*) zur Bewältigung der Schwierigkeiten an. In den Zeilen 42 und 44 des Gesprächs äußert sie:

- „Nur noch Zettel drin. Und der Pfandschein vom Pfandhaus.“
→ *Nutzung des Pfandhausservice*
- „Das Geld, das jetzt aufs Konto kommt, ist schon weg, wenn du es so siehst.“
→ *Rechnen mit einem monatlichen Festbetrag*
- „Und das war das Geld, das ja eigentlich für die Quelle-Vertreterin war (*die Rede ist von dem gestohlenen Geld*). Diese 432,00 DM, die ich jetzt kriege, die muss ihr komplett geben. Ich habe ihr den Rest von dem was ich schon hatte, bereits gegeben.“
→ *Ratenzahlung*
- „Sie hatte mich letzten Freitag schon angerufen und hat gesagt, die Vertreter von Otto kamen und sie sagte, Mensch die Konten werden gesperrt. Und sagt sie, ich kann das nicht. Das war mir schon unangenehm. Ich bin froh, das sich die Frau habe, ich kann nicht in das Geschäft gehen mit meinen vier Kindern.“

- *Katalogkäufe*
- *eine Beziehung aufbauen*

Die von Frau G. angewandten Strategien sind mittelfristig angelegt und funktionieren solange, bis keine unvorhergesehenen Kosten auftreten. Da zusätzlich zu dem Diebstahl zwischenzeitlich vorher nicht kalkulierbare Geldbeträge fällig werden (Autoreparatur, Tierarzt etc.) und das Prinzip der Ratenzahlung ein Gewinn für die Geschäfte und nicht für deren Kunden bedeutet, können die von der Mutter verwendeten Strategien im Umgang mit dem Gegenstand „Geld“ als eingeschränkt funktionierend betrachtet werden.

Durch die drei schulpflichtigen Kinder musste Frau G. auch Strategien in Bezug auf Schulprobleme anwenden. Bei der Schilderung verschiedener Situationen wird deutlich, dass die Mutter in diesem Bereich auf Hilfestellung angewiesen ist. So nimmt sie beispielsweise die Äußerungen von den in den Institutionen arbeitenden Personen trotz persönlicher gegenteiliger Auffassung hin, ohne zu widersprechen. Zur Verdeutlichung dieser Interpretation folgen Zitate von Frau G. mit anschließenden Analysen der kommunikativen Äußerungen von der Verfasserin:

Zeile 31: „... Der Mann, bei dem er den Test gemacht hat, ist wohl zu der Ansicht gekommen, dass Roland nie eine Lehre machen könnte, weil er, er braucht wohl drei bis vier Jahre um sich hineinzusetzen und was der nicht noch alles so erzählt. Er wäre nur geeignet für den Werkshof in Körne und da ist der Marcel schon abgehauen.“

→ *Die einschränkenden verwendeten Satzteile „wohl zu der Ansicht gekommen“, „und was der nicht noch alles so erzählt“ und „da ist der Marcel schon abgehauen“ deuten darauf hin, dass Frau G. mit den Schlussfolgerungen nach dem Testergebnis nicht einverstanden ist. Die folgende dargestellte Gesprächsäußerung macht die Vorstellung von Frau G. und Roland deutlich:*

Zeile 35: „Richtig. Und er hat mir ja gesagt, er würde gerne, wie in so einer Zoohandlung beim ersten Praktikum, so etwas würde er gerne machen. Und dann hat die gesagt: Das ist aussichtslos.“

→ *Das von der Arbeitskraft des Arbeitsamtes gesprochene Urteil „Das ist aussichtslos“ wird von der Mutter hingenommen. Weitere Versuche, Rolands Zukunft eher im Sinne der Familie zu gestalten, werden nicht unternommen.*

Zeile 183: „Ich war am anderen Tag in der Schule gewesen, da hat Frau R. gesagt, das habe ich nicht gemacht. Da haben alle anderen Schüler gesagt: Doch, das haben Sie wohl gemacht. Es war schon so weit, Roland hatte so eine Angst. Also es war wirklich, Jana kriegte die dann auch noch, die Frau R. Dann habe ich gesagt, jetzt habe ich die Faxen dicke. Damals bei Roland habe ich schon das Jugendamt eingeschaltet. Da war der Herr M. vom Jugendamt dabei. Und hinterher bei Jana der Herr V. Und der Herr V. hat dafür gesorgt, dass beide jetzt zur X-Schule gehen.“

→ *Es erscheint so, als ob der Zuspruch der Schüler in der Klasse Frau G. in ihrem Wunsch für Roland einzutreten und etwas an seiner Situation zu ändern, unterstützt. Ihre Strategie, das Jugendamt zu informieren war für Roland und Jana hilfreich, da für sie durch den Schulwechsel eine Veränderung der Situation eingetreten ist.*

Rolands Vater ist durch seinen Arbeitsrhythmus nur marginal mit den Alltagsproblemen seiner Familie beschäftigt. Er verwendet die Technik des „Ausmalen des Schlimmsten“ zur Verkleinerung der ihn belastenden Probleme (vgl. Zeilen 53 und 61).

6.2.1.2 Interaktive Problemlösungen

In den Erzählungen der Eltern und in den vereinzelt Kommentaren von Roland wird sichtbar, dass er bezogen auf den Bereich der **interaktiven Problemlösungen** die Strategien der Anpassung an den Mächtigeren (Z 181, 198) und der Vermeidung (Z 192, 203) nutzt. Deutlich wird dieses Analyseergebnis an folgendem Gesprächsausschnitt zwischen den Eltern:

Der Vater kommt nach Hause.

Zeile 193 Mutter (M): „Die Jennifer hat mir heute morgen gesagt ...“

Zeile 194 Vater (VA): „Ich schmeiße die die Treppe runter.“

Zeile 195 M.: „Das ist mir egal, auf jeden Fall hat sie gesagt, das Taschengeld das sie bekommt, das hat sie hier abzudrücken. Sie kriegt jetzt monatlich 50,00 DM Taschengeld, das hat sie hier abzudrücken.“

Zeile 196 VA: „Ich habe ihr überhaupt ins Gesicht gesagt: Bald kommst du in den Rombergpark. Ich habe meiner Frau auch gesagt: Da sitzt die hier am Tisch, Spardose, das Geld liegt da und das Messer hat sie in der Hand.“

Zeile 197 M.: „So schnell konnten wir gar nicht reagieren.“

Zeile 198 VA: „Die wäre bei mir nicht durch die Tür gekommen. Schuhe aus, Hosen aus, Socken aus. Entweder hätte sie die Hose freiwillig gemacht, oder ich reiße die runter. Ich sage von deinem Kadaver will ich nichts haben. Ich will gucken, wo du das Geld hast. Glatt 600 DM wären rausgefallen. Da hätten welche dabei sein müssen. Ich hätte sie nämlich tot geschlagen. Nein. Roland sagt, das ist meine Freundin, die einzige, die er hat und so. Und hinten rum macht sie diesen und diesen. Die geht doch nicht arbeiten. So viel verdiene ich noch nicht einmal.“

Zeile 199 M.: „Heute hat die Frau X. angerufen. Der hat doch das Praktikum vier Tage geschwänzt. Die wollten den übernehmen. Jetzt nicht mehr.“

Zeile 200 VA. (laut): „Der hat nur noch die alte Ziege im Kopf! Der lässt sogar die Arbeit sorgen. Ich habe schon immer gesagt, du wirst doch einmal eine Wohnung kriegen. Und wenn es nur eine Zweizimmerwohnung ist. Du weißt doch noch, wie meine erste Wohnung. Ich sage, wie willst du denn so eine Wohnung haben? Das kannst du bei der Firma dreimal machen, dann wirst du fristlos gekündigt. Ich habe genau gesagt: Die 18 Jahre, die ich bei einer Firma war, ungekündigt, das wirst du nie erreichen. Und jetzt arbeite ich auch im zehnten Jahr schon wieder.“

Zeile 201 M.: „Und ich habe ihm auch gesagt, wo sie dabei stand, die Jennifer, heute morgen. Sie hält ihn davon ab. Das Roland nicht zur Schule geht. Obwohl er ist mit Schuld ...“

Zeile 202 VA: „Aber sie hat die Hauptschuld.“

Zeile 203 M.: „Das das so ist, mal kommt er zwei Tage, dann kommt er wieder nicht, dann kommt er mal wieder, dann kommt er wieder nicht, dann ist er bald draußen. Ich sage, willst du denn die 630DM – Jobs machen? Mehr kannst du dann auch nicht? Dann kannst du keine Wohnung davon bezahlen, keinen Strom, kein nichts, kein gar nichts. Und weißt du was dann ist? Sozialamt. Und dann stehst du unten am Bahnhof. Ich sage, und das ist das Endstadium nämlich was du machst.“

Während Frau G. verschiedene Problemlösestrategien im Umgang mit dem immer knappen Geld (Z 42, 44) und zum Teil auch im Umgang mit Behörden (Z 183) erworben hat, zeigt sie sich im Umgang mit Bekannten und Freunden unsicher und wird partiell ausgenutzt (Z 55, 161, 184, 192). Herr G. wendet die Problemlösestrategie der Beschimpfung und der Bedrohung an (Z 58, 146, 198, 200), teils setzt er diese Strategien bezogen auf den Umgang mit Personen um, teils formuliert er die Absicht, diese Strategien einzusetzen und entlastet sich bereits durch die Vorstellung über diese Handlungsweise.

Im Umgang mit Beziehungsproblemen hat Frau G. noch keine in der Situation wirksamen Taktiken entwickelt. Eine Freundschaft löst sie auf (vgl. Z 184: „Ich habe ihr jetzt fristlos die Freundschaft gekündigt“). In der Situation, in der Rolands Freundin das Geld klaut, sieht Frau G. zum Teil hilflos zu: „Wir sind doch reingekommen! Aber nicht, wo sie das Großgeld genommen hat.“ (Z 55). In einem weiteren Fall, die 15jährige Freundin von Roland betreffend, droht sie der Freundin, ohne einen positiven Effekt zu erzielen. Zur Verdeutlichung folgt ein Gesprächsausschnitt von Frau G.:

Zeile 192 Frau G.: „Ja, das ist hier totaler Wahnsinn. Und dann schwänzt der das Praktikum. Ich habe Jennifer vorhin gesagt, die war ja mit Roland in der Küche. Da hat sie mir gesagt, dass sie ihr Taschengeld hierhin abdrücken muss. Und da habe ich ihr gesagt, ich sage, pass mal auf. Wenn du den Roland weiterhin von der Schule abhältst, er hätte jetzt eine Stelle kriegen können. Das hast du ihm jetzt ganz kräftig versaut. Wenn das so weiter geht, hole ich mir einen Gerichtsbeschluss, dass du den Roland hier nicht mehr sehen darfst. Da guckte sie mich erst mal an und ging dann mit Roland nach oben.“

Das Versprechen von Jennifer, das gestohlene Geld monatlich in einer Summe von DM 50,00 zurück zu zahlen, ist auf die Unterstützung ihres Vaters, ein Freund der Familie, zurückzuführen. Wenn Jennifer das Geld vereinbarungsgemäß rückerstattet, erhält Frau G. die Gesamtsumme im Verlauf eines Jahres.

Die geschilderten Schwierigkeiten im Umgang mit Menschen führen bei Frau G. zu Stress-Reaktionen (vgl. Z 59, Z161).

6.2.2 Genutzte Problemlösestrukturen von Roland

Durch den eingeschränkten persönlich bedeutsamen Erfahrungsraum verwendet der Schüler insbesondere die ihm bekannten „**schwachen**“ Strategien des Vermeidens und des sich Entziehens. Er besitzt in den ermittelten Situationen noch keinen Fundus an Problemlösetechniken, der ihm eine Auswahl einer adäquaten Strategie ermöglichen würde.

In der Übersicht werden die ermittelten Problemlösestrukturen des Schülers zusammenfassend dargestellt:

Grundvoraussetzung: die Aufmerksamkeit auf etwas richten können			
die Erkenntnis, welche Personen, Gegenstände oder Situationen persönlich bedeutsam sind und daraus ein Interesse entwickeln			die Erkenntnis, welche Fragestellung oder Handlungsaufforderung hinter einer vermittelten Aufgabe steht ⁴³
Gegenstände	Personen	Situationen	
<ul style="list-style-type: none"> → eine Handlungsaufforderung erkennen: → sich für eine Strategie entscheiden → sich einen Plan machen 	<ul style="list-style-type: none"> → Anteilnahme entwickeln: verstehen, was für jemanden wichtig ist → eine Handlungsaufforderung erkennen → sich Strategien in Erinnerung rufen → sich für eine Strategie entscheiden → gemeinsam mit anderen einen Plan entwickeln und nach ihm vorgehen 		
→ etwas tun, siehe Ausführungen in Spalte „vermittelte Gegenstände“		→ etwas tun	
	→ etwas tun		

Im Vergleich der tabellarisch aufgeführten Strukturen von Roland mit der Ausgangstabelle (s.o.) ist zu erkennen, dass der Jugendliche

- neben dem Ausbau seiner kommunikativen Möglichkeiten
- seine Fähigkeit, bei anderen und bei sich selbst nach Handlungsmotiven bzw. nach der handlungssteuernden Motivation zu fragen, noch erweitern muss.
- Mit den Fragen nach der Zielrichtung und der Nützlichkeit von gegenständlichen und interaktiven Herausforderungen würde Roland adäquat einsetzbaren Problemlösestrategien näher kommen.

Ebenso wie bei der Schülerin Annika ist es Roland in den von mir eingesehenen Situationen nicht möglich gewesen zu entscheiden, was für jemand anderen oder für sich selbst nützlich und wichtig ist. Dieses kann mit Rolands Position in seiner Familie zusammenhängen (s.o.). Näher zu untersuchen wäre, inwiefern der Jugendliche auf kognitiver Ebene

⁴³ leere Spalten sind nicht repräsentativ im Sinne wissenschaftlicher Aussagen. Vgl. Anmerkungen bei der Schülerin Annika

ne Alternativen für Handlungsweisen bedenkt. Auch wäre noch genauer zu hinterfragen, ob der Schüler über Kontrolltechniken bezüglich der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe verfügt und wie er sie nutzt.

Zusammenfassend kann auch bei Roland von erschwerten Bedingungen im Umgang mit Problemen gesprochen werden. Trotz des Familienzusammenhalts und der grundsätzlich familiären Fürsorge ist es dem Schüler in den eingesehenen Situationen nicht möglich gewesen, in Bezug auf seine Bedürfnisse auf unterstützende Netzwerke bzw. Hilfesysteme zuzugreifen. Es wird eine Differenz deutlich zwischen Rolands Handlungsweisen und den Anforderungen von Familie und Gesellschaft (Schule, Praktikumbetrieb, Arbeitsamt), die darauf hinweist, dass der Jugendliche in interaktiven und gegenständlichen Situationen noch nicht über ausreichende Problemlösestrategien verfügt. Die noch mangelnden kommunikativen Erfahrungen erschweren Roland den Umgang mit Erwachsenen bzw. den Umgang mit den An- und Herausforderungen der Erwachsenenwelt.

6.3 Problembewältigung bei Dustin

Nach häufigen Wechseln der Wohnorte und Familienkonstellationen in der Patchworkfamilie wohnt der Schüler Dustin, nachdem er über einen längeren Zeitraum alleine mit seinem Vater gelebt hat, nun mit ihm und seinem älteren Bruder Sven in einem südlichen Stadtteil von Dortmund. Die drei Familienmitglieder werden häufig vom ältesten Halbbruder Stefan und seiner jüngeren Freundin besucht. Während Sven und Herr R., der Vater der Brüder, regelmäßig Alkohol und Zigaretten konsumieren, nehmen der Bruder Stefan (nach Abschluss des Methadonprogramms) und seine Freundin zusätzlich andere sogenannte weiche und harte Drogen (z.B. Haschisch und Ecstasy) zu sich. In Dustins Lebenswelt überwiegen sowohl in der aktuellen als auch in der vergangenen Biographie unstetige und unsichere Erfahrungen, die insbesondere mit den häufig wechselnden sozialen Bezügen innerhalb des familiären Rahmens zusammenhängen. Dabei sollen Versprechungen und Schuldzuweisungen in den Kontaktaufnahmen untereinander eine entlastende Funktion im **Umgang mit Problemen** herstellen.

Auch die bei verschiedenen Personen der Familie vorhandene Suchtproblematik spielt eine bedeutende Rolle für den Entwicklungsweg des Jugendlichen. Aufgrund der Umfänglichkeit dieses Forschungsbereiches konzentriere ich mich im Folgenden bei der

Auswertung jedoch insbesondere auf die **Inkonsistenz der Beziehungen** und die für die verschiedenen Familienmitglieder oft nicht zu bewältigenden Leistungsanforderungen als den Alltag bestimmende Problembereiche.

6.3.1 Interaktive und gegenständliche Problemlösungen

Der Schüler Dustin hat eine Vorstellung über die verschiedenen Handlungszusammenhänge, in denen er sich bewegt. Er erkennt möglicherweise **problematische Situationen** nicht immer vor der Entstehung im Sinne eines vorausschauenden Denkens. Dieses bezieht sich sowohl auf interaktive als auch auf gegenständliche Problembereiche. So rutscht der Jugendliche beispielsweise mit der Mofa auf Laub aus, ohne sich über die möglichen Auswirkungen für seine Gesundheit und über die Sachbeschädigung im Klaren zu sein (*Zeile 255 bis 259*). In generell zu überblickenden, eingeschränkten Situationen wie dem Erlesen von Sachinformationen, fehlt Dustin noch eine ausreichende Strukturierungsfähigkeit. Dieses liegt unter anderem darin, dass der Schüler noch keine ausreichende Kenntnis von Oberbegriffen hat oder diese ableiten kann. Versuchte **Problemlösungen** im sozialen Bereich

- wie die Drohung
- Entschuldigung
- oder das Eingestehen von Fehlern

sind Strategien, die nicht zur aktiven Bewältigung der konkreten Situation helfen, sondern die den Handlungsablauf im Nachhinein verständlich bzw. akzeptabel machen sollen. Die Verwendung dieser Strategien ist in Wechselwirkung mit den inkonsistenten Beziehungsmustern der Familie zu sehen. Die Handlungsweisen und Interaktionen der Familienmitglieder von Dustin sind kurzfristig ausgerichtet. Die verlässliche, den Tag rhythmisierende Struktur wird oftmals einzig durch den ritualisierten Fernsehkonsum bestimmt. Das Eingestehen von Fehlern und die Formulierung von Entschuldigungen ermöglichen es den Familienmitgliedern, die nächste kurzfristige Situation oder Kommunikation auf einer relativ ausgeglichenen Beziehungsebene zu erleben. Das folgende Gespräch verdeutlicht diese Argumentation:

Zeile 143 Verfasserin: „Wann ist die Ohrenverletzung passiert?“

Zeile 144 Sven (Bruder): „Sechs oder Sieben.“

Zeile 145 Dustin: „Da haben wir in Herdecke gewohnt. In der S.straße.“

Zeile 146 Sven: „13 Jahre.“

Zeile 147 Dustin: „Das war so ein Waldstück. Und da kamen dann solche Jugendlichen an.“

Zeile 148 Sven: „Das war mit meinem großem Bruder und seinem Kollegen. Auf jeden Fall waren wir noch ziemlich jung. Wir haben da mit Pistolen gespielt. Wir wussten selber nicht, was los ist. Auf jeden Fall hält der mir das ins Ohr rein.“

Zeile 149 Dustin: „Der wollte ja nur so von hinten: Halt, jetzt hier komme ich. Und dann ist der abgerutscht. Ja, so, häpp, jetzt bin ich da.“

Zeile 150 Sven: „Das war ja keine Absicht.“

Zeile 151 Dustin: „Der hat sich aber auch entschuldigt.“

Zeile 152 Sven: „Ich habe das jetzt 13 Jahre. Mir doch egal. So lange ich noch arbeiten kann, ... Deswegen. Ich hör doch. Bei der Arbeit, die ich jetzt ein Jahr lang gemacht habe, habe ich doch auch alles gehört.“

Die für die Familie spezifische kurzfristige und unsichere Ding-, Raum- und Zeiterfahrung verhindert eine Erweiterung der persönlichen Deutungs- und Interpretationsmuster auf die Außenwelt. Damit werden sowohl die Entwicklung von Handlungsalternativen als auch der Aufbau von wirksamen Problemlösestrategien unwahrscheinlicher:

Zeile 161 Sven (SV): Was hören Sie eigentlich für Musik, Frau Schlepp?

Zeile 162 Verfasserin (V): So etwas. Ist schon in Ordnung.

Zeile 163 Sarah (S): Auf jeden Fall, eigentlich heißt er Arnold, aber ich kann ihn Vadder nennen. Er ist auf jeden Fall ein guter Vater.

Zeile 164 Dustin (D): Stefan kann auch nicht hingehen. (*zur Bundeswehr*)

Zeile 165 SV: Der kümmert sich wirklich um nichts. Weil er mit meiner Mutter nicht zu recht kommt.

Zeile 166 V.: Wohnt Stefan denn bei deiner Mutter?

Zeile 167 SV: Das ist nicht mein richtiger Bruder. Das ist mein Stiefbruder. Mein Vater hat ihn aufgenommen, wie er drei Monate alt war. Sein richtiger Vater kümmert sich um ihn nicht. Und jetzt hat er auch keinen Bock, irgend etwas für sich zu machen. Obwohl man es ihm einreden will. Ich bin ja schon froh, als er ne Arbeit angenommen hat und vom Sozialamt ne Wohnung gekriegt hat und er hat wieder ein bisschen Geld. Und wenn er das durchhält, ist das schon in Ordnung.

Zeile 168 D.: Dann kommt er schon wieder von alleine.

Zeile 169 SV: Ich bin richtig stolz auf ihn. Sein richtiger Vater kümmert sich nicht um ihn. Dies ist mein richtiger Vater.

Zeile 170 V.: Kann Stefan denn hierhin kommen, wenn er will?

Zeile 171 D.: Natürlich. Die Tür ist jeden Tag für ihn offen, ist egal.

Zeile 172 V.: Was vermutest du, weshalb ist Stefan anders als du und Dustin?

Zeile 173 SV: Weil er sieben Jahre lang auf der Straße gewohnt hat, weil er nicht gut mit uns auskam, weil immer mit seiner Mutter, dann hat er angefangen Drogen zu nehmen. Aber eins weiß ich, das hat er jetzt alles abgesetzt.

Zeile 174 V.: Das hat er geschafft.

Zeile 175 SV: Mein Vater hat viele Fehler gemacht.

Zeile 176 S.: Das kannst du nicht sagen.

Zeile 177 SV: Doch, ich sage das. Er hat viele Fehler gemacht.

Zeile 178 S.: Nein, das kannst du nicht sagen. Auf eine Art und Weise hat er Fehler gemacht, auf eine Art und Weise auch keine.

Zeile 179 SV: Ich weiß das für 15 Jahre. Ich habe die Fehler von ihm abgeguckt und habe die auch gemacht. Ich hätte arbeiten können. Ich hätte arbeiten können, ich war zu faul.

Beim Umgang mit **gegenständlichen Problemen** wendet der Schüler Dustin die Technik des Problemlösens durch Versuch und Irrtum an:

Zeile 107 Dustin: „Bäcker. Das ist aber mit Hauptschulabschluss.“

Zeile 108 Verfasserin: „Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Den kannst du bei uns in der Klasse 10 machen. Das ginge.“

→ Ich erläutere die weiterführenden Informationen mit den in NRW gestuften Bildungsabschlüssen.

Meine Erklärung ist für Dustin keine Hilfe:

Zeile 109 Dustin: „Ja, aber: Kann nicht zur Verfügung gestellt werden.“

Zeile 110 Verfasserin: „Eine Unterkunft.“

Zeile 111 Dustin: „Ja.“

→ Dustin hat meine Wortwahl nicht verstanden.

Zeile 112 Verfasserin: „Das heißt, zum Wohnen kann dir nichts angeboten werden.“

Zeile 113 Dustin: „Das wäre ja in Dortmund. Ich weiß aber nicht, wo das ist.“

Zeile 114 Verfasserin: „Du müsstest mindestens 18 Jahre alt sein.“

Zeile 115 Dustin: „Dann komme ich ja ausder Schule.“

Zeile 116 Verfasserin: „Mit 17 kommst du aus der Schule. Und dann Zivildienst oder Bundeswehr?“

Zeile 117 Dustin: „Mache ich auch. Vier Jahre lang möchte ich.“

Zeile 118 Verfasserin: „Möchtest du das machen? Warum?“

Zeile 119 Dustin: „Ja, weil, mein Onkel ist das auch geworden. Der ist sogar Offizier. Der macht alles. Der ist im Moment Chef, alles.“

Kennzeichen des **Problemlösens durch Versuch und Irrtum** ist es, dass die Lösung nicht durch systematisches Nachdenken erreicht wird. „Es wird vielmehr solange herumprobiert, bis die Bedingung erfüllt ist. ... Eine solche Art, Probleme zu lösen, finden wir besonders bei unübersichtlichen Problemsituationen. Die Informationsfülle behindert eine kognitiv anspruchsvollere Lösung.“ (Edelmann 1996, 318) Dustin versucht ein Überforderungsgefühl hinsichtlich der Informationsentnahme und des für ihn unübersichtlichen Berufswahlprozesses zu vermeiden, indem er sich durch die angewandte Technik schützt.

6.3.2 Problemlösestrukturen von Dustin

Durch die Konzentration auf die innerfamiliären Prozesse ist es dem Jugendlichen in dem erforschten Lebensabschnitt nicht möglich gewesen, durch Grenzerfahrungen seine Problemlösestruktur zu erweitern. Wie der Schüler Roland und die Schülerin Annika ist auch Dustin durch die beschränkte Verwendung der oben genannten Problemlösetechniken in verschiedenen Situationen als „**schwacher**“ Strategieverwender im Umgang mit Problemen einzuschätzen.

Für ihn ergibt sich folgende Problemlösestruktur:

Grundvoraussetzung: die Aufmerksamkeit auf etwas richten können			
die Erkenntnis, welche Personen, Gegenstände oder Situationen persönlich bedeutsam sind und daraus ein Interesse entwickeln		die Erkenntnis, welche Fragestellung oder Handlungsaufforderung hinter einer vermittelten Aufgabe steht ⁴⁴	
Gegenstände	Personen	Situationen	
<ul style="list-style-type: none"> → eine Handlungsaufforderung erkennen: → eine Fragestellung erkennen → ein Ziel bestimmen können bzw. sich ein Ziel setzen → sich für eine Strategie entscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> → eine Fragestellung erkennen → eine Handlungsaufforderung erkennen: begreifen, was für sich selbst nützlich ist → ein Ziel bestimmen können bzw. sich ein Ziel setzen → sich für eine Strategie entscheiden 		
→ etwas tun, siehe Ausführungen in Spalte „vermittelte Gegenstände“	→ etwas ansprechen	→ etwas tun	
	→ etwas tun	→ etwas ansprechen	
		→ etwas diskutieren	

Wie bei den anderen beiden Jugendlichen sind auch bei Dustin grundlegende Problemlösekompetenzen vorhanden.

In den ermittelten Situationen fiel das Fehlen folgender Teilkompetenzen auf:

- Planung von Handlungen
- Fehlen von Hilfestellungen bzw. Gespräche bei Planungen, Zielstellungen oder Problemstellungen
- Berücksichtigung der Fragestellung: Was ist für den Interaktionspartner nützlich und wichtig?
- Einbezug der Überlegung: Welches Vorgehen ist effizient? (Welche Lösungswege gibt es?).

⁴⁴ vgl. Anmerkungen bei Annika und Roland

6.4 Vergleich der individuellen Problemlösestrategien und ihre Auswirkungen in den Lebenswelten

An dieser Stelle werden die situativ festgestellten Fertig- und Fähigkeiten, welche die Jugendlichen in ihren spezifischen Lebenswelten entwickelt haben, zusammenfassend und vergleichend dargestellt. Dabei wird Wert auf die bereits getroffene Feststellung gelegt, dass es in dieser Arbeit um erfahrene, situationsspezifische Kompetenzen der drei Jugendlichen geht. Eine Generalisierung im Sinne einer Merkmalszuschreibung „Lernbehinderung“ ist aufgrund des von mir gewählten qualitativen Forschungs- und Auswertungsweges nicht zulässig und im Sinne eines konstruktivistischen Denkmodells auch nicht notwendig (vgl. Kapitel 4).

Die folgenden Übersichten zeigen die vorhandenen und zu fördernden Kompetenzen und Strategien unter Berücksichtigung der Kennzeichen der individuellen Lebenswelten.

Roland	Kompetenzen und Strategien	
Kennzeichen der Lebenswelt	Problemlösefähigkeit	Kommunikationsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> → eingeschränkter Radius zum Ausprobieren von etwas Neuem → eingeschränkte sprachliche Eigenaktivität → eingegrenzte Anzahl von Erlebnissen in außerfamiliären Lebenswelten, die mit persönlicher Bedeutung verknüpft sind 	<p>vorhandene Teilkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → eine Strategie auswählen <p>vorhandene Problemlösestrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Vermeidung → Anpassung → Umdeuten in eine humorvolle Situation <p>vermutlich noch fehlende Teilkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Zerlegung einer Aufgabe in ihre Teilschritte <p>es fehlt vermutlich (angenommen auf der Basis der Kennzeichen der Lebenswelt):</p> <ul style="list-style-type: none"> → Strukturierungsfähigkeit → Kenntnis von Oberbegriffen 	<p>vorhanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Einfachheit der Formulierung → Inhaltliche Ergänzungen → Gliederung des Textaufbaus → Bildung von Reihungen, Vergleichen, Gegenüberstellungen im eigenen Erlebnisbereich → konnotatives Begriffsverständnis im eigenen Erlebensbereich <p>noch auszubauen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen → Verbindlichkeit der eigenen Meinung → kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien → Fähigkeit zur Variation der eigenen Argumentationslinie → erkennen unfairer Taktiken

Durch die spezifischen „äußeren“ Lebensweltbedingungen zeigt Roland ein defensives, undetailliertes Problemlöseverhalten. Interaktive oder gegenständlich komplexere Situati-

onen können von Roland ohne Hilfestellung nicht sach- oder situationsangemessen gelöst werden.

Wie in der unteren tabellarischen Übersicht deutlich wird, gilt dieses trotz der unterschiedlichen Lebensweltbedingungen auch für Dustin. Gemeinsam ist beiden Jugendlichen das Fehlen einer gleichberechtigten Teilhabe an der familiären Kommunikation. So können sie innerhalb des familiären Rahmens bei unveränderter Situation keine weitere Problemlösestrategien entwickeln. Gleiches gilt für den Umgang mit Personen in den benachbarten Lebenswelten. Begründet wird diese Schlussfolgerung mit den noch auszubauenden kommunikativen Fähigkeiten. Die bisher noch nicht vollständig entwickelten kommunikativen Teilkompetenzen führen zu der Notwendigkeit einer vertraulichen, transparenten und begrifflich verständlichen Kommunikationsstruktur, damit weitere Problemlösestrategien entwickelt werden können.

Dustin	Kompetenzen und Strategien	
Kennzeichen der Lebenswelt	Problemlösefähigkeit	Kommunikationsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> → hohe Dynamik in der familiären Lebenswelt → Leben in kurzfristig angelegten Zeiträumen → Orientierungspunkt Fernseher → Verbindung der familiären Denkmuster mit denen der Außenwelt schwierig; Das Erlangen wirksamer Handlungsalternativen in der außerfamiliären Welt ist problematisch → vermutlich mangelnde persönliche Überzeugung, anerkannte und erforderliche Fähigkeiten und Qualitäten für den Umgang mit Dingen und mit Situationen zu besitzen 	<p>vorhandene Teilkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → eine Handlungsaufforderung erkennen → eine Strategie auswählen <p>angewandte Problemlösestrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Drohung → Übertreibung <p>noch fehlende Teilkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → noch nicht ausreichende Strukturierungsfähigkeit → noch nicht ausreichende Kenntnis von Oberbegriffen → Zielvorstellung und Fragehaltung in Bezug auf Problemlösung in Interaktionen → Entwicklung eines Plans → Bedenken von Alternativen → Kontrollmöglichkeiten 	<p>vorhanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Einfachheit der Formulierung → Inhaltliche Ergänzungen → Gliederung des Textaufbaus → Bildung von Reihungen, Vergleichen, Gegenüberstellungen im eigenen Erlebnisbereich → konnotatives Begriffsverständnis im eigenen Erlebnisbereich <p>noch auszubauen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen → Verbindlichkeit der eigenen Meinung → kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien → Fähigkeit zur Variation der eigenen Argumentationslinie → erkennen unfairer Taktiken

Annika	Kompetenzen und Strategien	
Kennzeichen der Lebenswelt	Problemlösefähigkeit	Kommunikationsfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> → geprägt durch Beziehungsverlust → Ausprobieren von Handlungsmöglichkeiten unter belastenden sozialen Ressourcen → subjektives Stress-Empfinden → Einschnitte in der Ambiguitätstoleranz und beim Aushalten von Differenzen 	<p>vorhandene Teilkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → eine Fragestellung entwickeln → Anteilnahme entwickeln → eine Handlungsaufforderung erkennen → sich selbst ein Ziel setzen → sich für eine Strategie entscheiden <p>Problemlösestrategien in Interaktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → drohen → um Hilfe bitten → eine Ausrede erfinden → Klärung der Sachlage → etwas erklären → auffordern etwas zu tun → um Verständnis bitten <p>es fehlt:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Einnahme der Fremdperspektive (Was ist für die andere Person wichtig und nützlich?) <p>es fehlt vermutlich (angenommen auf der Basis der Kennzeichen der Lebenswelt):</p> <ul style="list-style-type: none"> → Strukturierungsfähigkeit → Kenntnis von Oberbegriffen 	<p>vorhanden:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Einfachheit der Formulierung → Inhaltliche Ergänzungen → Bildung von Reihungen, Vergleichen, Gegenüberstellungen im eigenen Erlebnisbereich → konnotatives Begriffsverständnis im eigenen Lebensbereich <p>noch auszubauen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen → Verbindlichkeit der eigenen Meinung → kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien → Fähigkeit zur Variation der eigenen Argumentationslinie → erkennen unfairer Taktiken

Durch das Alleinleben und die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Personen in verschiedensten Lebenswelten beherrscht Annika einige differenziertere Problemlösestrategien. Dennoch fehlt in den ermittelten Situationen bei der Schülerin Annika ebenso wie bei den beiden Mitschülern Roland und Dustin die Kernfähigkeit, Fremdperspektiven zu deuten. Deutlich wird dieses bei einem Erlebnis von Annika. Nachdem sie das oben dargestellte Streitgespräch mit der Bekannten Melanie vor der Haustür ihres Freundes Michael geführt hat, war der Sachverhalt für Annika noch nicht ausreichend geklärt bzw. unbefriedigend (vgl. Zeile 325 Annika „ „Irgendwie kamen die Tränen herunter.“) Aus diesem Grund rief sie am gleichen Abend bei Michael an. Das Ziel des Telefonats war es einerseits, Ruhe zu finden (vgl. Zeile 333 Annika „Ja, sonst hätte ich nicht schlafen können.“), andererseits wollte die Jugendliche sich der Freundschaft mit Michael vergewissern:

Zeile 325 Annika: „Irgendwie kamen die Tränen herunter. Dann habe ich angerufen, dann habe ich gesagt: Ja, Michael, was meinst du denn, die machen mich total da fertig und alles. Ja, du weißt ja, lass dich nicht ärgern und so alles. Da habe ich gesagt, ja das zieht doch am Herz, am Körper und so alles. Ja, lass die labern. Du weißt ganz genau, was mit uns ist und so alles. Habe ich gesagt: Ja, ist ja okay. Wenn das noch mal passiert, dann ist nichts mehr.“

Problematisch für die Schülerin ist es, dass ihr trotz der Verwendung verschiedener Strategien die für die Problemlösung in Interaktionen wichtige Einnahme der Fremdperspektive nicht vollständig gelingt. So entwickelt sie keine Fragestellung in Bezug auf Michaels Position, sie versteht nicht, was für ihren Freund wichtig ist und sie erkennt nicht, was für ihn nützlich ist. Daher schlagen ihre Versuche, eine ehrliche, symmetrische Beziehung herzustellen, fehl (*vgl. u.a. Z. 369*). Die von Annika verwendeten Taktiken erfordern keine Handlung von Michael. Zu einer gemeinsamen Planung oder Besprechung von Alternativen besteht für Michael keine Notwendigkeit. Durch sein Verhalten steht die Jugendliche vor einer vermittelten Aufgabenstellung. Sie erkennt durch das Beachten ihrer Gefühle und Bedürfnisse eine Handlungsaufforderung, ohne zu verstehen, was für die Aufgabenlösung wichtig, nützlich und effizient sein könnte. Ähnlich ergeht es den Schülern Roland (*vgl. u.a. Z.161, 192*) und Dustin (*vgl. u.a. Z. 251, 171*). Der Ausbau dieser Teilfähigkeit ist für die drei Jugendlichen besonders wichtig, da sie eine Grundlage für das selbstständige oder gemeinsame planvolle Schlussfolgern bzw. Tun darstellt. Wie in den obigen tabellarischen Übersichten deutlich wird, ist dieses in den jeweils ermittelten Lebenssituationen noch nicht von Bedeutung gewesen.

Im Vergleich der jeweiligen Problemlösestrukturen fällt auf, dass Annika, Dustin und Roland über verschiedene Teilkompetenzen im Umgang mit Problemen verfügen (s.o). Sie sind als „schwache Strategieverwender“ zu beschreiben, die eher ganzheitlich orientiert eine Herausforderung annehmen. Die drei Jugendlichen verfügen bei Interaktionen mit schwierigerem Charakter noch nicht ausreichend über Verfahrenkenntnisse. Daher sind bei der Schülergruppe folgende Teilkompetenzen auszubauen bzw. zu fördern:

- die Erkenntnis, welche Fragestellung oder Handlungsaufforderung hinter einer vermittelten Aufgabe steht
- die Einschätzung, was für eine Aufgabenlösung wichtig ist (eine Aufgabe in ihren Teilelementen begreifen)

- die Entscheidungsfähigkeit für einen Lösungsweg durch das Verstehen, was für eine Aufgabenlösung effizient ist
- das Erkennen, ob die Aufgabenlösung erfolgreich war (Ergebnis bestimmen und Kontrolltechniken anwenden)
- die Fähigkeit, bei anderen und bei sich selbst nach Handlungsmotiven bzw. nach der handlungssteuernden Motivation zu fragen.

Bezogen auf den individuellen Umgang mit Herausforderungen in interaktiven Handlungsfeldern kann mit Hilfe dieser Ergebnisse festgestellt werden,

- dass die Schülerin Annika und ihre Mitschüler Roland und Dustin Unterstützung beim Verständnis von neuen bzw. komplexeren Situationen und
- bei der Entwicklung von Mut zum eigenen Urteil über ihnen unbekannte und zum Teil über bekannte Personen benötigen.
- Darüber hinaus ist es neben den genannten Teilkompetenzen im Umgang mit sozialen und sachlichen Problemstellungen für die erfolgreiche und emotional weitgehend entspannte Lebensbewältigung wünschenswert, neben der Technik des Versuchs und Irrtums auch die Problemlösetechnik der Umstrukturierung (Problemlösen als Klärungsprozess, vgl. Engelmann 1996) zu erlernen. Die darin enthaltenen Schritte der Ziel- und Konfliktsanalyse würden den Jugendlichen dabei helfen, handlungssteuernde Motive zu erfragen.

Grundsätzlich kann an dieser Stelle die konstruktivistische Auffassung bestätigt werden, dass die Jugendlichen in der sozialen Interaktion die Problemlösetechniken verwenden, die ihnen nützlich sind. Zur Verminderung der erlebten Stress-, Einsamkeits-, Unsicherheits- und Überforderungsgefühle ist es jedoch von Bedeutung, die oben aufgeführten Problemlösefähigkeiten zu fördern.

Bei der weiteren Betrachtung der individuellen Teilkompetenzen zum Problemlösen und in Wechselwirkung mit den kommunikativen Fähigkeiten fällt auf, dass trotz der unterschiedlichen Kommunikationsanteile von Roland, Annika und Dustin und trotz der unterschiedlichen sprachlichen Sozialisation, die drei Jugendlichen **in ihren kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden sollten**, da diese - wie im vorherigen Kapitel aufgeführt - in unmittelbarem Zusammenhang mit den Problemlösekompetenzen stehen. In dem gewählten Begriff der „kommunikativen Fähigkeiten“ ist eine breite Palette zu ana-

lysierender Einzelaspekte von der jedem Menschen innewohnenden Sprach- und Verständigungsmöglichkeit enthalten. Bezogen auf den Bereich der Problemlösekompetenz sind besonders die Fähigkeiten

- Umgang mit Argumentationen und Argumenten
- Reflexionsfähigkeit in Bezug auf sprachliche Beziehungen und Verbindungen

hervorzuheben. Der Umgang mit Argumenten und Argumentationen ist wichtig zur gegenseitigen Abstimmung zwischen Menschen und zur Suche nach akzeptierbaren Lösungen. Die Fähigkeit zur Argumentation ist ebenso in den biographischen Alltagserfahrungen begründet wie die anderen Teilaspekte der kommunikativen Fähigkeiten:

„Kinder, die schon vor der Schule erfahren haben, dass sie ernst genommen werden, wenn sie Meinungen äußern und begründen, und die viele Situationen erlebt haben, in denen etwas ausgehandelt und eine Lösung gemeinsam gesucht wird, sind mit dem Argumentieren vertrauter als Kinder, die in einer an solchen Kommunikationssituationen ärmeren Umwelt aufgewachsen sind und vor allem die Erfahrung gemacht haben, dass allein der Stärkere das Sagen hat und alles Argumentieren nutzlos ist.“ (Ludwig & Spinner 2000, 17)

Die Befähigung zur Argumentation setzt wiederum komplexe Fertigkeiten und situative Dispositionen voraus:

- Verständnis von Begriffen und denen sie u.U. begleitenden positiven bzw. negativen Konnotationen
- Mut, die eigene Meinung zu vertreten
- weitgehende Verbindlichkeit im Verbleiben der eigenen Meinung
- Zweifel in Bezug auf die Argumentationen des Gegenübers entwickeln können
- Urteilsfähigkeit bezogen auf Richtigkeit bzw. Fehlerhaftigkeit einer Argumentationslinie, auch bezogen auf das Erkennen mglw. „unfairer Taktiken“
- Einfallsreichtum in Bezug auf die Qualität und Quantität der Argumentation
- Fähigkeit zur Perspektivenübernahme um Argumente adressatenbezogen zu benennen und zu begründen, dazu gehört ggf. auch eine Rücksichtnahme bzw. Grenzen der Argumentation zu erkennen
- ggf.: Unterstützung der Argumente durch den gezielten Einsatz von sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln (ebd.).

Eine problemorientierte Reflexionsfähigkeit wird auch deutlich in der kommunikativen Herstellung⁴⁵ von

- räumlichen, zeitlichen und kausalen Beziehungen
- Reihungen, Vergleichen und Gegenüberstellungen
- inhaltlichen Ergänzungen sowie in der Herstellung von
- Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen (vgl. Menzel 1998 und auch Schulz von Thun 1992).

Aufgrund der bisherigen biographischen und lebensweltlichen Erfahrungen zeigen Annika, Dustin und Roland in den erfahrenen Gesprächssituationen die situativen kommunikativen Fähigkeiten:

- Einfachheit der Formulierung
- inhaltliche Ergänzungen
- Gliederung des Textaufbaus (bei Annika durch die noch nicht umfängliche deutsche Sprachfähigkeit eingeschränkt)
- Bildung von Reihungen, Vergleichen, Gegenüberstellungen im eigenen Erlebensbereich
- konnotatives Begriffsverständnis im eigenen Erlebensbereich.

Noch zu erweitern für eine erfolgreiche und identitätsstabilisierende Alltagsbewältigung sind insbesondere die Fähigkeiten:

- Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen
- Verbindlichkeit der eigenen Meinung
- kritische Betrachtung fremder Argumentationen
- Fähigkeit zur Variation der eigenen Argumentationslinie
- Erkennen unfairer Taktiken.

In dem hier dargestellten Zusammenhang kann von der Beeinflussung der folgenden Bereiche untereinander ausgegangen werden:

⁴⁵ beispielsweise in der konkreten Verwendung von Beziehungswörtern und Nebensätzen

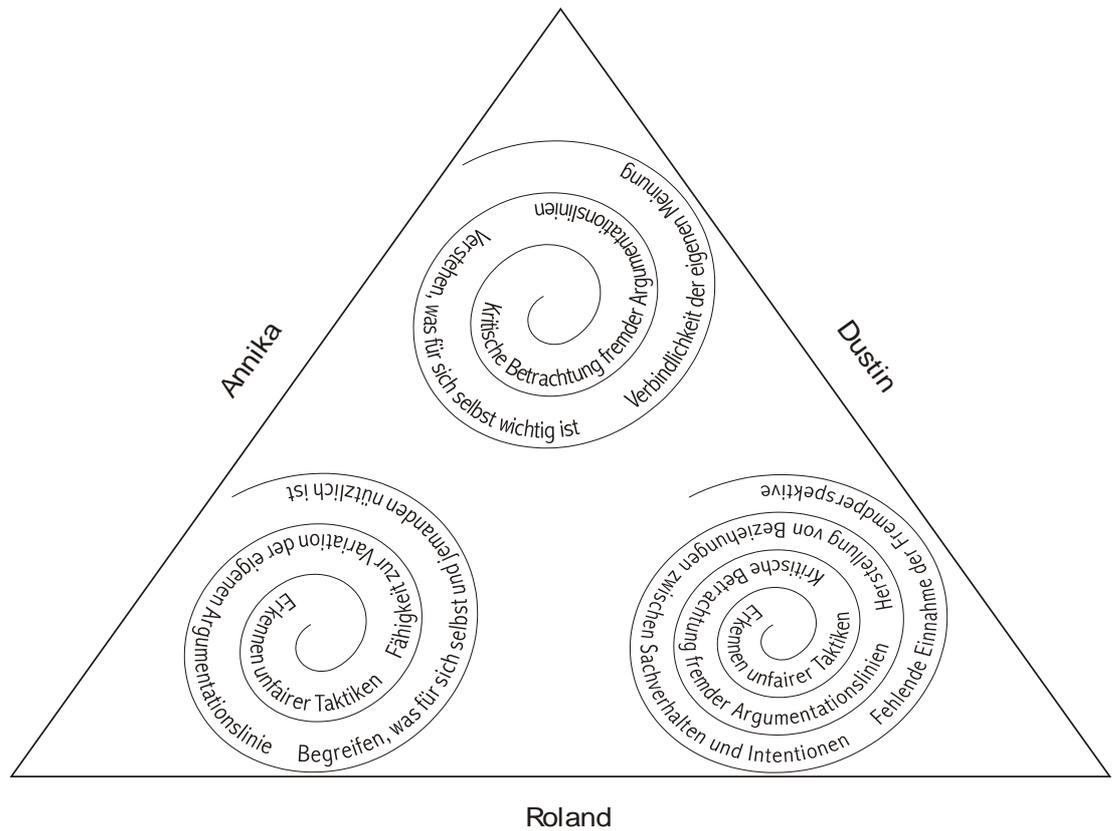


Abbildung 2 "Teilkompetenzen"

Für die in Abbildung 2 zusammengefassten und ineinander übergehenden Teilkompetenzen für den Umgang mit individuellen Problemen werden in den folgenden Kapiteln auf der Basis von Unterrichtsprinzipien, deren Begründung in den Merkmalen der jeweiligen Lebenswelten zu finden ist, ein Unterrichtsmodell zur Berücksichtigung und Förderung von Kompetenzen vorgeschlagen. Darüber hinaus werden exemplarische Bausteine zur konkreten Förderung der kommunikativen Fähigkeiten sowie der Problemlösestrategien dargestellt.

Kapitel 7

7 Zur Berücksichtigung von Lebenswelten in Unterricht und Erziehung: Erstellung eines Anforderungsprofils

Im vorherigen Kapitel wurden die bei den drei Jugendlichen ermittelten vorhandenen Kompetenzen und Strategien in Bezug auf die Kennzeichen der individuellen Lebenswelten dargestellt. Im Folgenden soll entsprechend der Lebensweltmerkmale

- eingeschränkter Radius zum Ausprobieren von etwas Neuem
- eingeschränkte sprachliche Tätigkeit
- begrenzte Anzahl von persönlich bedeutsamen Erlebnissen und Handlungserfahrungen in außerfamiliären Lebenswelten
- hohe Dynamik in der familiären Lebenswelt
- leben in kurzfristig angelegten Zeiträumen
- ausprobieren von Handlungsmöglichkeiten unter belastenden sozialen Ressourcen
- Schwierigkeiten beim Aushalten von Differenzen

ein **Unterrichtsleitbild** erstellt werden. Über einen anschließenden Vergleich zwischen aktuellen didaktisch-methodischen Unterrichtsprinzipien wird das Unterrichtsmodell „Kompetenzgeleiteter Unterricht“ als Antwort auf das Anforderungsprofil entwickelt.

7.1 Ein Anforderungsprofil für Unterrichts- und Erziehungsprozesse in der Schule

Das Anforderungsprofil für Unterrichts- und Erziehungsprozesse⁴⁶ wird ausgehend von der Lehrperson dargestellt. Begründet ist dieses Vorgehen durch die Auffassung, dass die

⁴⁶ **Beispielhafte Legitimation des Anforderungsprofils:** Ziel der persönlichen Entwicklung soll nach den KMK-Empfehlungen von 1999 eine selbstständige Auseinandersetzung des Einzelnen mit sich und seiner Umwelt sein. Unterstützend will sich eine Sonderpädagogische Förderung insbesondere auf

- Denkprozesse,
- sprachliches Handeln,

Verantwortung der Unterrichtenden für Unterrichtsprozesse ungleich höher ist als die der Schüler und Schülerinnen. Unterrichtsprinzipien zur Berücksichtigung der Lebensweltkennzeichen enthalten folgende Komponenten:

Lehrperson

- sich bewusst sein über die eigene „biographische Verankerung“
- sich bewusst sein über das Vorhandensein verschiedenster Lebenswelten
- zunächst keine Sachaspekte, Befindlichkeiten oder Herangehensweisen als selbstverständlich voraussetzen

Beziehungen aufbauen

- zum Thema (etwas darstellen, erläutern, nachfragen)
- zur Gruppe (etwas darstellen, erläutern, nachfragen, spiegeln)
- zum einzelnen Schüler/zur einzelnen Schülerin (etwas darstellen, erläutern, nachfragen, spiegeln)

Im Umgang mit einzelnen Schülern oder mit Schülergruppen spiegelt die Lehrperson die Handlungen⁴⁷. Durch die Anwendung der Methode des Spiegels kann der Schüler erkennen, dass seine Handlung gesehen und verstanden wurde. Er erfährt durch die Ansprache außerdem, dass er über seine Handlung nachdenken muss. Im Fall Dustin wird das in seiner bisherigen Lebenswelt als funktional erfahrene Bedrohen einer Person in der Lebenswelt Schule bemerkt und hinterfragt⁴⁸. Je stärker der Gewaltanteil einer Handlung ist, desto deutlicher muss dem Ausführenden die Regelverletzung gespiegelt werden und eine Konsequenz auf das Missachten der in der Schule gültigen Regeln, Normen und Werte formuliert werden.

- den Erwerb eines altersentsprechenden Wissens,
- emotionale und soziale Stabilität,
- sowie auf die Erweiterung von Handlungskompetenz.

beziehen.

Erziehung und Unterricht sind den KMK-Empfehlungen gemäß eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung in den Bereichen Verhalten, Denken und Sprache. Die Schüler und Schülerinnen sollen in ihrer Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit gefördert werden. Dafür ist es notwendig, dass beide Bereiche die aktuelle Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und sie für die Umsetzung der Inhalte und Ziele nutzen

⁴⁷ Zu Dustin, der sich in einer schulischen Situationen einen neuen Schüler bedrohte (vgl. Zeilen 20) könnte der Lehrer beispielsweise sagen: „Dustin, ich sehe, dass du irritiert/wütend/verärgert bist.“ Oder auch: „Ich höre, dass du XY bedrohst.“

⁴⁸ Bereits Freinet erkannte die offene Schere zwischen dem Lebensalltag und der Schulwirklichkeit. Er nutzte das pädagogische Mittel, „die Umwelt in die Schule zu holen oder mit der Schule in die Umwelt zu gehen“. Ziel der Bemühungen war es, über den Einbezug des den Schülern Bekannten zu einer neuen Lernstufe zu gelangen (vgl. Dietrich 1995)

Orientierung geben

- Klärung der (unausgesprochenen) Fragen: Was ist wichtig?
 - Wo befinden wir uns?
 - Welche Regeln gelten?
1. Das „Revier“ (vgl. von Hentig), bzw. die Lebenswelt Schule transparent machen: Welche Werthaltungen, Normvorstellungen, Einstellungen, Verhaltensweisen etc. spielen warum und wozu eine Rolle? Können Lehrer oder Erzieher die Sammlung der schulischen Werte und Normen nicht transparent machen, nicht vermitteln oder nicht begründen, ist das Festhalten daran nicht sinnvoll. In diesem Fall müssen neue Werte und Normen überlegt, diskutiert und auf Schülerebene gebracht werden.
 2. Die aus den Werten und Normen entstehenden „Regeln“ (vgl. von Hentig) sollten als konkret beobachtbare Verhaltensweisen für die Schüler in positiver Form formuliert werden. So würde beispielsweise die in der Schule oft vorfindbare Klassenregel: „Ich sage keine Schimpfwörter“ lauten: „Ich spreche freundlich mit anderen⁴⁹“.

Rhythmisieren⁵⁰

- Tagesabläufe
 - Situationen
 - Sprachanlässe:
3. Die Einhaltung der Regeln wird durch gemeinsame Rituale (vgl. von Hentig) eingeführt, unterstützt, erleichtert und ins Bewusstsein der Schüler und Schülerinnen gerufen. So kann es beispielsweise nach der sogenannten großen (Unterrichts-)Pause, in der es oft Konflikte zwischen den Schülern untereinander oder auch mit Lehrpersonen gibt, ein bestimmtes Klärungsritual mit feststehenden Kommunikationsregeln geben, u.v.m.

⁴⁹ vgl. hierzu auch: Bergson 1999

⁵⁰ vgl. hierzu auch: Kaiser 2001; Werning und Lütje-Klose 2003

Zeit zur Verfügung stellen	
<ul style="list-style-type: none"> • Zeit für soziales Lernen • Zeit für sachliches Lernen • Zeit für Methodenlernen • Zeit zum Entspannen (Zeit für sich selbst) • Individuelles Zeitempfinden berücksichtigen • Zeit zum Ankommen und Zeit zum Abschied nehmen⁵¹ 	
Schülergruppe	der einzelne Schüler/ die einzelne Schülerin
Raum für Kommunikation ermöglichen	
<ul style="list-style-type: none"> • in der Zeit für soziales Lernen • in der Zeit für sachliches Lernen • in der Zeit für Methodenlernen • das Sprechen über sich selbst erleichtern • den Wechsel zwischen der außerschulischen und der schulischen Lebenswelt erleichtern 	
Raum zum Ausprobieren für Neues	
<ul style="list-style-type: none"> • produkt- und prozessorientierte Lernformen leben (vgl. Frey 1982) • Prinzipien freier Arbeit ermöglichen • das Ausprobieren neuer Rollen- und Handlungsmuster gestatten: <p>Wenn alle Handlungsweisen eines Schülers oder einer Schülerin durch das Erkennen ihrer Funktionalität ernst genommen werden, bieten sich vielfältige Möglichkeiten, beobachtete Handlungen inhaltlich aufzugreifen, zu differenzieren und zu erweitern (ggf. bei Anwendung von Gewalt auch zu kritisieren und zu unterbinden). Beobachtete Schülerhandlungen sind für Lehrpersonen als Anlass für die Gestaltung und die Zielsetzung von Unterrichtsinhalten zu nutzen. Dieses gilt insbesondere für Handlungen, die den Werten und Normen der Schule nicht entsprechen, oder durch die andere Personen (Schüler oder Lehrer oder der Hausmeister oder ...) irritiert sind.</p>	

⁵¹ vgl. hierzu auch: Kaiser 2001

Erfahrungen ermöglichen

- im Umgang mit Gegenständen
- im Umgang mit Personen:

Während es in der frühkindlichen Erziehung von Bedeutung ist, Welt bewusst zu machen und Spontanes zu wecken, sollte sich die Erziehung in der Jugendzeit eher darauf konzentrieren, bereits erworbene Stereotypen zu unterbrechen und das „Nicht-Ich am Anderen zu erfahren“ (vgl. Adorno & Becker 1969). Gemeint ist damit das Aushalten und darüber hinaus das bewusste Erleben von Spannungen in den Bereichen

- Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen, die als fremdartig empfunden werden
- Akzeptanz von ständigen Veränderungen im Vergleich zum individuellen Sicherheitsbedürfnis
- sowie das Aushalten von Spannungen zwischen den Funktionsnotwendigkeiten in der Gesellschaft (bezogen auf Schule auch: in der Institution) und dem Individualisierungswunsch.

Auswahl von Themen und Zielen, die den Einstieg in die Zone der nächsten Entwicklung⁵² ermöglichen

- abwägen: Welches Thema ist schulisch und/oder gesellschaftlich von Bedeutung? – Welches Thema ist vom Schüler/von der Schülerin fassbar?

Um aus Schülersicht das Ziel des Sich Verwirklichens zu gewährleisten, soll sich „Unterricht für die Aufarbeitung von Schülererfahrungen öffnen oder Unterricht für mögliche Eigenerfahrungen von Schülern offenhalten sowie Zeit, Mittel und Hilfen hierfür bereitstellen. Konsequenterweise müssen dann Schüler über Inhalte, Vermittlung und Beziehung entscheiden oder zumindest mitentscheiden, sowie dies der vorgegebene Rahmen noch zulässt.“ (Peterßen 1998, 171)

- analysieren und vorbereiten: Mit welchen Begriffen, Vergleichen, Bildern etc. mache ich den Inhalt fassbar und persönlich bedeutend?

Übereinstimmend mit der Interiorisationstheorie von Galperin und wie bereits von Rousseau gefordert, empfiehlt von Glasersfeld zur Berücksichtigung und Förderung des Vorstellungsvermögens ein unterrichtliches und erzieherisches Vorgehen, das von „der Fähigkeit der Konstruktion“ (1997, 291) ausgeht. Diese Grundvoraussetzung ist notwendig um effektiv zu lehren, da ein Erfassen von Wortbedeutungen und Sätzen nur im Rahmen der individuellen Erfahrungen der Jugendlichen geschieht:

⁵² vgl. Galperin 1980

„Begriffe müssen von jedem Lerner für sich aufgebaut werden, doch ist es Aufgabe der Lehrer, die Konstruktionsprozesse ihrer Schüler zu orientieren. Es ist natürlich leichter, Schüler auf einen bestimmten Bereich der begrifflichen Konstruktion hinzulenken, wenn man eine gewisse Vorstellung von den begrifflichen Strukturen hat, mit denen sie gerade arbeiten. Mit anderen Worten, um das Denken der Schüler zu verändern, braucht der Lehrer ein Modell ihres Denkens.“ (ebd., 300)

ein Unterstützungssystem anbieten

- Transparenz
- Differenzierung
- Individualisierung
- Beratung

Entsprechend der von Pestalozzi geforderten Hauptaufgaben des Lehrers (Erstellung einer Sachanalyse und Zerlegung eines Gegenstandes in seine Elemente) und dem von Freinet geforderten Prinzip der Lebensnähe, schlägt von Glasersfeld vor, den Schülern und Schülerinnen deutlich zu machen, warum ein bestimmtes gefordertes Handeln und Denken als wünschenswert erachtet wird. Die Erklärung der Zusammenhänge, in denen das erwünschte Wissen funktionieren soll, ist notwendig, wenn das Wissen von den Kindern, Jugendlichen oder Schulabgängern instrumental genutzt werden soll.

Um eine positive Integration des vermittelten Wissens in die persönlichen Konstrukte weitgehend zu gewährleisten, folgt für den Aufbau des Unterrichts, dass es nicht nur eine allgemeingültige Lehrmethode für alle Schüler und Schülerinnen geben kann (vgl. Freinet). Manche Lehrmethoden sprechen vielleicht viele Schüler an und können Teil ihrer Konstruktions-Strategie werden, manche Methoden sprechen eventuell nur einzelne Schüler an, und manche Lehrwege finden keinen Platz in den Erfahrungen der Schülergruppe. Um den Kindern und Jugendlichen einen dauerhaften Lernerfolg zu gewährleisten, schlägt von Glasersfeld vor:

„Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muß darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden.“ (1997, 309)

Themen	Ziele
<ul style="list-style-type: none"> • wissen und berücksichtigen: Welche Themen wünschen die Schüler/-innen? • wissen und anbieten: Welche Themen brauchen die Schüler/-innen? 	<ul style="list-style-type: none"> • sachliche und soziale Ziele für die Lerngruppe • sachliche und persönliche Ziele für das Individuum

<p>Da die Jugendlichen dieser Studie zur Zeit der Beobachtung und der Interviewdurchführung kurz vor Beendigung ihrer Schullaufbahn standen, werden zur Beantwortung der obigen Fragen an dieser Stelle wenige exemplarische Inhalte der Oberstufe an der Schule für Lernbehinderte dargestellt:</p> <p>Die hessischen Richtlinien beschreiben die unklaren beruflichen Zukunftsperspektiven durch die strukturellen gesellschaftlichen Veränderungen für lernbehinderte Schüler und Schülerinnen. Aus diesem Grund sollen in der Schule folgende Inhalte thematisiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Mobilität • Bewältigungshilfen für Phasen der Nichtbeschäftigung/Arbeitslosigkeit • Befähigung zu individueller Lebensführung und Existenzsicherung • Übernahme von Verantwortung in Partnerschaft und Familie • Aktive Freizeitgestaltung. <p>Die Länder Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern unterscheiden die Themengruppen</p> <p>a) Wir werden erwachsen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung im Umgang mit Menschen • Aktive Freizeitgestaltung • Verschiedene Wohnmöglichkeiten kennen lernen • Kaufen im Rahmen des vorhandenen Geldes • Rechte kennen und einhalten <p>b) Vorbereitung auf Beruf und Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplatzerkundung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele zur Ermöglichung der gesellschaftlichen Integration <p>Erziehungsziel der Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen von 1999 soll die Entwicklung einer handlungsfähigen, selbstständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit mit der Fähigkeit zur Rücksichtnahme sein. Diese Ziele werden aktuell mit dem Begriff „Schlüsselkompetenzen“ in Verbindung gebracht: „Kompetenzen werden in Situationen realisiert, und die Erfahrungen aus Situationen wirken zugleich auf die Kompetenzen zurück. Schlüsselqualifikationen bezeichnen also Metakompetenzen – Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen-, die allerdings der Konkretisierung und des exemplarischen Bezugs zu fachlichen Inhalten und zu Fachkompetenzen bedürfen.“ (Stein 2000, 445)</p> <p>Den genannten Metakompetenzen lege ich folgendes Begriffsverständnis zu Grunde.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachkompetenz beschreibt die Fähigkeit mit einer Sache umzugehen • Methodenkompetenz beschreibt die Befähigung, einen Vorgang zu planen bzw. einen Plan nachzuvollziehen • Sozialkompetenz beinhaltet Selbstkompetenz und beschreibt das Können, adressatenbezogen mit Personen umzugehen und (der Situation) angemessen in Interaktionen zu handeln (auch mit sich selbst und für sich selbst).
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Berufsfelder kennen lernen • Arbeitsrecht und soziale Sicherheit • Arbeitsfindung und Ausbildungsplatz • Praktika • Berufswahl und Institutionen • Beratung und Institutionen • Bewerbung • Alltagsplanungen (u.a.: Zeitplanung). 	
--	--

Deutlich wird an den hier vorgeschlagenen Maßnahmen, dass der Lehrer oder die Lehrerin eine besondere Verantwortung für ihr Handeln hat. Sie sollte beständig in der Lage sein, ihre persönlichen Lebenswelterfahrungen zu hinterfragen und bereit sein, befremdlich erscheinende Handlungen anderer zu deuten. Sie sollte sich darin üben, individuelle Handlungsweisen als funktionale Handlungen zu akzeptieren. Weiterhin muss sie das Regelwerk (Revier, Regeln und Rituale) in seinem Umfang verstehen, akzeptieren, präsentieren, verteidigen, transparent machen und verständlich machen. Gegebenenfalls muss die Lehrerin oder der Lehrer das Regelwerk im Kontext der Schule innovieren. Gleichzeitig sollte die Lehrperson über die Art der privaten Lebenswelten der Schüler informiert sein. Diese Information bildet die Grundlage für das Erkennen von persönlichen Wertschätzungen und –haltungen der einzelnen Schüler oder von Schülergruppen, die es zu spiegeln, zu akzeptieren oder dem Regelsystem von Unterricht und schulischer Erziehung anzupassen gilt. Neben dem schwierigen Prozess des Abwägens, welche Lehrerreaktion zu welchem Schülerverhalten passt, ist es sicherlich am schwierigsten, die Balance zwischen den Vorgaben des Schul- und Gesellschaftssystems und den Bedürfnissen und berechtigten Werten der Schüler zu halten.

7.2 Zur Berücksichtigung von Lebenswelten in konstruktivistischen Unterrichtskonzeptionen

Ziel des (sonderpädagogischen) Unterrichts „ist die Entwicklung von Unterrichtsformen, die einen lebensnahen, altersgemäßen und förderspezifischen Umgang mit Unterrichtsgegenständen zulassen und die helfen, Voraussetzungen des Wissenserwerbs von lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen zu erschließen.“ (KMK 1999, 13) Dieses Zitat bestätigt die Forderung nach der Verknüpfung der außerschulischen mit der schu-

bestätigt die Forderung nach der Verknüpfung der außerschulischen mit der schulischen Lebenswelt. Dennoch wird bei der Betrachtung der Erfahrungen und Äußerungen der Schülergruppe Annika, Dustin und Roland deutlich, dass trotz der wichtigen Rolle der Schule die schulischen Inhalte und Ziele von den aktuellen Werten und Bedeutungen in den Lebenswelten weit entfernt sind (vgl. *Interviews im dritten Teil; Annika Zeile 240; Roland Zeile 15*). Bezogen auf das oben dargestellte Anforderungsprofil können die Ursachen vielfältiger Natur sein. Die Verknüpfung von individuellen Lebenswelten im Unterricht und die Bewältigung des obigen Anforderungsprofils wird durch konstruktivistisch orientierte Didaktiken erleichtert. Wesentliche Kennzeichen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik spiegeln sich in folgenden Einstellungen wieder:

- „1. Das Lernen des Schülers wird als eigenständiger Konstruktionsvorgang aufgefasst.
2. Wesentlich ist dabei vor allem die Einstellung, dass es bei Wissensvermittlungsprozessen nicht zu Eins-zu-Eins-Übertragungen von Wissensitems in die Köpfe der Schüler kommt. (...“ (Klein & Oettinger 2000, 36)

Im Folgenden wird über die Kurzdarstellung eines konstruktivistisches Unterrichtskonzeptes die didaktische Grundlage für das von mir entwickelte Modell des Kompetenzgeleiteten Unterrichts gelegt. Dabei werden die von Klein und Oettinger formulierten Einstellungen zu individuellen Lernprozessen berücksichtigt und aufgegriffen.

7.2.1 Die Modellierung von Lernwelten auf der Basis des radikalen Konstruktivismus

Entsprechend den genannten konstruktivistischen Einstellungen stellt die subjektive Didaktik den Menschen als Verantwortlichen für sein Handeln in den Mittelpunkt. In Anlehnung an Maturana und Varela leitet Kösel (1997, 45) aus den menschlichen Merkmalen

- Struktur-Determiniertheit
- Selbst-Referentialität
- Selbstorganisation und
- strukturelle Koppelung

Methoden und Prinzipien für eine Didaktik ab. Struktur-Determiniertheit bedeutet, dass jede menschliche Entwicklung nicht von der äußeren Umwelt bestimmt wird, sondern innerhalb der individuellen System-Organisation stattfindet. Der Mensch verarbeitet Umwelt-Reize oder Aufforderungen auf seine ganz spezifische Weise (vgl. Maturana und Varela 1987, 256). Für die subjektive Didaktik bedeutet dies nach Kösel (ebd., 70):

- Selbststeuerung und Selbstorganisation beachten und zu Grunde legen
- sich dieser anpassen
- sich in die biographisch gestaltete Verarbeitung und die Persönlichkeit einfühlen
- etwas oder jemandem Zeit geben.

Selbst-Referentialität kann als die Leistung und Folge der Struktur-Determiniertheit bezeichnet werden. Dieser Begriff beschreibt, dass die Wirkung der Einflüsse oder Störungen von außen vollständig von der Organisation bestimmt wird (vgl. Kösel 1997, 45). Bezogen auf die subjektive Didaktik fordert Kösel (ebd. 70):

- den Lernprozess als ein sich entwickelndes Ganzes ansehen
- wachsen lassen
- Ist-Stand und Lernergebnis akzeptieren.

Selbstorganisation ist das Pendant zur Strukturdeterminiertheit. Auf der Basis von Alltagserfahrungen erschafft sich das Individuum innere Ordnungen, die dazu dienen, die Erfahrungen einzusortieren und ggf. einzuordnen (vgl. Maturana und Varela 1987, 256). Damit zusammenhängend lauten die Schlussfolgerungen für eine „lebendige Didaktik“ nach Kösel:

- zur Auseinandersetzung inspirieren
- neue Inhalte und Ziele angliedern an Vorgegebenes.

Strukturelle Koppelung bezeichnet die Fähigkeit des menschlichen Organismus, in Austausch mit anderen Individuen zu treten und damit letztlich auch angrenzende Lebenswelten zu erfahren. Dafür sind beiderseitige Anpassungsleistungen an die jeweiligen lebensweltlichen Erfahrungen notwendig (vgl. von Glasersfeld 2000, vgl. Schmidt 2000). Kösel leitet die folgenden didaktisch-methodischer Prinzipien ab:

- person- und situationsorientiert lernen
- im Hier und Jetzt lehren und lernen.

Er nennt weitere Konsequenzen für das Verhalten der Lehrperson:

- „echt sein wollen“
- „Gefühle zulassen“ (Kösel 1987, 70).

Die von Kösel beschriebenen Methoden und Merkmale einer subjektiven Didaktik mit dem Ziel der Modellierung von Lernwelten basieren konsequent auf konstruktivistischem Denken und können in das dargelegte Anforderungsprofil für Unterricht und Erziehung integriert werden:

Merkmale der Subjektiven Didaktik	Merkmale des erstellten Anforderungsprofils
Selbststeuerung und Selbstorganisation beachten und zu Grunde legen sich dieser anpassen sich in die biographisch gestaltete Verarbeitung und die Persönlichkeit einfühlen etwas oder jemanden Zeit geben.	Zeit zur Verfügung stellen, individualisieren und differenzieren Orientierungssysteme bieten, unterstützen Beziehungen aufbauen, individualisieren und differenzieren Zeit zur Verfügung stellen
den Lernprozess als ein sich entwickelndes Ganzes ansehen wachsen lassen Ist-Stand und Lernergebnis akzeptieren.	Zone der nächsten Entwicklungsstufe beachten Kommunizieren Erfahrungen ermöglichen Beziehung aufbauen
zur Auseinandersetzung inspirieren neue Inhalte und Ziele angliedern an Vorgegebenes.	Erfahrungen ermöglichen, unterstützen Zone der nächsten Entwicklung beachten
person- und situationsorientiert lernen im Hier und Jetzt lehren und lernen.	Beziehungen und Orientierungen aufbauen, rhythmisieren, Neues ausprobieren können, Zeit geben
„echt sein wollen“ „Gefühle zulassen“	Beziehungen aufbauen, kommunizieren

Die ebenfalls in dem Handbuch von Kösel enthaltenen Beschreibungen über die Modellierung der didaktischen Landschaft und die sich daraus ergebenden Vorgehensweisen, beispielsweise in der Leistungsmessung und –beurteilung, erscheinen mir für ein wirkliches Verstehen unserer Schüler und als Basis für einen effizienten und sinngebenden Unterricht an der Schule für Lernbehinderte zu abstrakt, zu sehr adaptiv zur Biologie von Maturana & Varela und daher nicht hilfreich.

Aus diesem Grund soll nun das Konzept des Kompetenzgeleiteten Unterrichts entwickelt werden, das die konstruktivistischen Auffassungen ebenso enthält wie die Merkmale

schülerorientierten Unterrichts nach Biermann und die Merkmale des Offenen Unterrichts nach Peterßen 1998. Dabei soll deutlich werden, dass „Konstruktivismus (...) sich zunächst als Haltung (darstellt), als theoretischer >Überbau< (...). Doch hat er in der Praxis konkrete Handlungsrelevanz und verspricht eine Erweiterung des didaktischen Spektrums.“ (Klein & Oettinger 2000, 3)

7.2.2 Kompetenzgeleiteter Unterricht

„In der Schule erfordert das zu allererst, daß der Lehrer den Schüler als autonomes, sich selbst organisierendes Individuum betrachtet – ein Individuum, das wie alle Lebewesen nur in seiner eigenen Erlebniswelt Gleichgewicht zu schaffen sucht.“ (von Glasersfeld 1997, 171)

In Anlehnung an die Auswertungen des Datenmaterials und aufbauend auf dem abgeleiteten Anforderungsprofil wird hier ein Unterrichtsmodell dargestellt, das es ermöglicht, sowohl die vorhandenen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen als auch daran anknüpfende Förderziele transparent zu machen. Ich möchte dieses Modell „Kompetenzgeleiteter Unterricht“ nennen. Der Kompetenzgeleitete Unterricht soll an dieser Stelle

- a) in seiner Bedeutung
- b) in seinem Ziel
- c) und in seinem methodischen Weg

vorgestellt werden.

a) Bedeutung des Kompetenzgeleiteten Unterrichts

Der Kompetenzgeleitete Unterricht (KGU) ist ein Unterricht, der an den Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen ansetzt. Dieses bedeutet in seiner Umsetzung, dass Ziele, Inhalte und die damit verbundenen gewünschten und von den Schülern geforderten Handlungen von der Lehrperson im Unterricht begründet werden. Die von den Schülern und Schülerinnen inhaltlich ausgeführten Handlungen werden von der Lehrperson grundsätzlich als eine individuelle, persönliche Leistung akzeptiert.

Die umfassende Akzeptanz der Schüleräußerungen erfordert ein Menschenbild, in dem jede menschliche Äußerung als subjektiv sinnvoll gedeutet wird. Damit richtet sich der KGU gegen Didaktiken⁵³, die ein Reparaturdienstverhalten, eine Beschränkung auf ausgewählte bzw. ausschließlich reduzierte Ausschnitte einer Gesamtsituation fördern oder die eine Tendenz zur Übersteuerung im Lehrverhalten unterstützen (vgl. Werning und Lütje-Klose 2003). Begründet wird die Abwendung von diesen Modellen mit der konstruktivistischen Auffassung, dass es nicht möglich ist, dass alle Schüler und Schülerinnen zur gleichen Zeit dasselbe lernen können (vgl. von Glasersfeld 1997).

Die Akzeptanz jeder menschlichen Äußerung als persönlich sinnvoll und nützlich, und das damit zunächst vollkommene Verständnis für die Handlungen eines Schülers oder einer Schülerin bedeutet nicht, die zu Erziehenden in diesem Erfahrungsraum zu belassen. Die von einem Lernenden getroffene Äußerung oder vollzogene Interaktion sollte vielmehr in den aktuellen situativen Kontext einbezogen werden und in ihrer Wirkung auf die Kommunikationspartner oder den betreffenden Gegenstand verdeutlicht werden. Da ein interaktionaler oder gegenständlicher Kontext innerhalb gewisser Grenzen oder Gegebenheiten existiert, kann eine Handlung auch immer auf ihre Stimmigkeit, Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit hin überprüft und ggf. begründet bewertet werden.

Die Lehrperson im KGU ist von ihrem persönlichen Grundverständnis für den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen zuständig. Der oder die Unterrichtende übernimmt damit in einem hohem Maß Selbst- und Fremdverantwortung:

Selbstverantwortung übernimmt eine Lehrerin oder ein Lehrer durch das Bemühen, die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden so bedürfnis- und schülerorientiert wie möglich auszuwählen, der Schülergruppe transparent zu machen und die getroffenen Entscheidungen im Prozess und nach Beendigung des Prozesses zu reflektieren.

Fremdverantwortung übernimmt eine Lehrperson durch die Einstellung und Vermittlung der Einstellung, dass grundsätzlich jeder Schüler und jede Schülerin jeden Inhalt lernen kann. Barrieren im Lernprozess zeigen Lücken zwischen dem Vermittlungsversuch und der persönlichen Lernstruktur eines Schülers auf. Die Lehrerin o-

⁵³ insbesondere lehr-/lerntheoretische Modelle bzw. Phasenschemata

der der Lehrer sollte diese Lücken durch die Wahl eines alternativen Mediums oder eines neuen methodischen Weges schließen.

Die Schüler und Schülerinnen können einen Lernerfolg erzielen, wenn die Lehrerin oder der Lehrer in der Lage ist, die Schülerpersönlichkeiten in ihren Lern- und Entwicklungsständen zu erkennen und sie in ihrer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistung zu fördern. Das Erkennen eines individuellen Lern- und Entwicklungsstandes bedeutet, die Schülerhandlung in ihrer Viabilität zu akzeptieren. Die Förderung der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistung liegt in dem planvollen Bemühen, das Vermögen der Schüler und Schülerinnen zur Identifizierung von Gegenständen, Interaktionen und Situationen den Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen und ihre Kompetenz diesbezüglich auszuweiten.

b) Ziel des Kompetenzgeleiteten Unterrichts

Der Kompetenzgeleitete Unterricht als ein konstruktivistisch geplantes Unterrichtsmodell ist an einem Perspektivenpluralismus orientiert, der verschiedene Darstellungs- und Erfahrungsformen im Unterricht ermöglichen soll (vgl. Terhart 2002). Mit Terhart soll das bestimmende Element des KGU wie folgt beschrieben werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die vom genannten Autoren formulierte „konstruktivistische Didaktik“ nicht dem Teilelement KGU gleichzusetzen ist. Der KGU ist vielmehr eine mögliche Umsetzungsform der von Terhart (2002) aufgestellten Forderungen oder auch der von Werning und Lütje-Klose (2003, 127f.) geforderten Unterrichtsprinzipien der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion.

„Es handelt sich nicht einfach um eine neue Art von psychologischer Didaktik, die allein darin bestehen würde, aus einer spezifischen Sicht von Lernen eine neue Form von Lehren zu deduzieren, und auch nicht um einen von den zu unterrichtenden bzw. zu erlernenden Wissens- oder Lehrplanelementen, der Sache also, her kommenden Ansatz. Ebenfalls steht nicht allein der Unterricht als soziale Situation mit ihren Voraussetzungen und Folgen im Mittelpunkt. In der Tat ist eine Revision des didaktischen Gesamtfeldes intendiert, d.h. die konstruktivistische Didaktik – legt man die hierfür von Peterßen (1983, 5. Auflage 1997) benannten Kriterien zugrunde – eine „vollständige“ allgemeine Didaktik, als sie auf wissenschaftlicher Basis (paradigmati-

sche Ebene) Konzepte für die Praxis des Lehrens und Lernens entwickelt (pragmatische Ebene) und diese inhaltlich rechtfertigt (legitimatorische Ebene).“ (Terhart 2002, 27)

Ziel des KGU ist es, die Kinder und Jugendlichen zu einer „ganzheitlich-integrativen Handlungsfähigkeit“ (Peterßen 1999, 12) anzuregen und die bereits vorhandenen Handlungsfähigkeiten daraufhin zu erweitern. Damit bezieht sich Peterßen in der Fortführung seiner Gedanken zur vollständigen Didaktik von 1983 insbesondere auf die intellektuelle Regulation des Handelns:

„Dem Handelnden ist stets bewusst, das, wo ... usw. er handeln muss, und er handelt auch stets bewusst und zielgerichtet, indem er zunächst in Gedanken ein Modell des beabsichtigten Handelns (ein zielgerichtetes Handlungsschema) entwirft und überprüft, bevor er tatsächlich handelt. Dabei kann er dann auf genügend Handlungsschemata zurückgreifen.“ (Peterßen 1999, 17)

Die individuelle Handlungsfähigkeit kann erweitert werden, wenn die Schüler und Schülerinnen Probleme in einer Situation durch die Verarbeitung von Informationen eigenständig lösen können (vgl. Methodenkompetenz). Voraussetzung dafür ist ein immer stabiler werdendes Fundament von Kenntnissen (vgl. Sachkompetenz), auch bezogen auf den gelebten Umgang mit anderen Menschen (vgl. Sozialkompetenz). Weitere fachübergreifende Kompetenzen, von denen die im KGU besonders berücksichtigten und angestrebten Teilhandlungen im Folgenden fett markiert sind, sind unter dem Sammelbegriff „cross-curriculum competencies“ (CCC) aktuell geworden:

- **Selbstregulierung des Lernens** (nach individuellen Maßstäben, Anmerkung der Verfasserin)
- **Kommunikation**
- Anpassungsfähigkeit
- **Flexibilität** (nach individuellen Maßstäben, Anmerkung der Verfasserin)
- **Problemlösen**
- Gebrauch von Informationstechnologien (vgl. Horster und Rolff 2001)

Konstruktivistisch argumentiert, zielt der KGU bei Schülern und Lehrpersonen auf folgende individuelle Leistungen ab:

- Eigene Wahrnehmungen und Erfahrungen erkennen und formulieren können (vgl. Initiativphase)
- das Vorhandensein anderer Wahrnehmungen und Erfahrungen erkennen
- benennen
- mit den eigenen Erfahrungen vergleichen (vgl. Problematisierung; Teilbereich der Planungsphase)
- sich auf neue Erfahrungen einlassen
- sich auf zeitlich weitgehend gesteuerte und strukturierte Erfahrungen einlassen (vgl. Planung; weiterer Teilbereich der Planungsphase)
- konstruktiv bzw. gezielt tätig sein (vgl. Ausführungsphase)
- Wahrnehmungen und Erfahrungen überprüfen bzw. vergleichen (vgl. Evaluationsphase).

c) Methodischer Weg des Kompetenzgeleiteten Unterrichts

Da der KGU eine Variante des Offenen Unterrichts ist, gelten dieselben aufgeführten Prinzipien und methodischen Vorgehensweisen. Insbesondere zu nutzen ist das Modell von Peterßen 1999 zum vollständigen Lernprozess, das hier in seinen Prozessphasen unter Einbeziehung meiner Unterrichtserfahrungen beschrieben wird:

1. „Initiativphase⁵⁴“

„Alles Lernen muss angestoßen werden. Ob von außen oder von innen, ist zunächst einmal unerheblich. Wo aber die Handlungsfähigkeit ganzheitlich gefördert werden soll, sind von Seiten der Lernenden eingebrachte Initiativen wirkungsvoller.“ (ebd., 19). Da es in der sonderpädagogischen praktischen Arbeit nicht immer möglich ist, auf die Initiativen der Lernenden zu warten, sollte die von der Lehrperson eingebrachte Problemstellung den Schüler bzw. die Schülerin irritieren. Sie sollte als Impuls und als Inspiration dienen. Dafür

⁵⁴ Die Phasenbezeichnungen sind von Peterßen übernommen. Daher sind sie in Anführungszeichen gesetzt.

muss die Problemstellung individuell bedeutsam sein und sollte in ihrer Deutung mehrere Interpretationen zulassen.

2. „Informationsphase“

„Das Lernproblem als solches muss von dem Lernenden genau erkannt werden: Worum geht es? Was soll gelernt werden? Wo hat es seinen Platz? Worin besteht die Aufgabe? Usw.“ (ebd., 20). In dieser Phase ist es wichtig, die Schüler und Schülerinnen das von ihnen wahrgenommene Problem selbst beschreiben zu lassen. Durch die Beschreibungen des wahrgenommenen Phänomens verankert sich die Problemstellung in der kognitiven Struktur (vgl. von Glasersfeld). Hier ist in der Unterrichtspraxis das geleitete Gespräch von besonderer Bedeutung für den erfolgreichen Lernprozess.

Beim Versuch, den Schüler Dustin in einem Gespräch den Satz „eine Unterkunft kann nicht zur Verfügung gestellt werden“ zu erklären, wurde mir deutlich, dass die Hilfe- und Erklärungsversuche von Lehrern nicht automatisch zur Aufnahmestruktur der Schüler passen müssen (vgl. *Interview mit Dustin, im dritten Teil der vorliegenden Studie, Zeile 106-115*). Der Prozess der Verständigung, der u.a. von Kösel als ein wesentlicher Bestandteil des gelungenen Unterrichts in den Vordergrund gestellt wird, ist in seiner Umsetzung sehr komplex.

3. „Planungsphase“

„Ein Lösungsvorschlag für das Lernproblem, die Lernaufgabe muss erstellt werden: Wo liegt das Problem, wie sieht es aus? Wie will man es angehen? Welche Schrittfolge soll eingehalten werden? ...“ (ebd.) Zur Unterstützung des problemlösenden Denkens mit seinen verschiedenen Facetten hat sich in meinem Unterricht der konsequente Einsatz der Moderationsmethode (vgl. Gudjons 1998, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest 1996) bewährt. Bei diesem Vorgehen sollte die Lehrperson die Ideen und Gedanken der Schüler und Schülerinnen durch Visualisierungen und Strukturierungshilfen unterstützen. Ein gezielter Materialeinsatz, der möglichst viele Sinne anspricht, ist gerade im Bereich der Sonderpädagogik von besonderer Bedeutung. Diese Forderung entspricht der von Peterßen dargestellten Beratungsphase, in der die Lehrenden auf der Basis der Vorstellungen und Absichten der Schüler den Plan zur Umsetzung freigeben.

4. „Ausführungsphase“

„Der Plan wird umgesetzt.“ (ebd.) Im Gegensatz zum gezielten Materialeinsatz in der vorangegangenen Phase ist hier eine Materialvielfalt, die verschiedene Zugänge, Ausführungen und Interpretationen zulässt wichtig, um möglichst viele Wahrnehmungen anzusprechen und die Wahrscheinlichkeit zur strukturellen Koppelung zu erhöhen. Während die Führungsanforderungen in den vorherigen Phasen von hoher Bedeutung für den erfolgreichen Unterrichtsprozess sind, sollte sich die Lehrperson in dieser Phase auf eine begleitende und beratende Ansprache beschränken. Diese kann sich auf das Sachthema beziehen, ist aber auch hinsichtlich der sozialen Beziehungen notwendig. Eine wertvolle Unterstützung zur Förderung der Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen bietet die Klippert-Methode⁵⁵, die allerdings in fast allen Bereichen für die Sonderschule für Lernbehinderte bezüglich der Anschaulichkeit und des schrittweisen Herangehens (vgl. KMK-Empfehlungen 1999) modifiziert angewendet werden muss.

5. „Evaluationsphase“

„Soll und Ist der Problemlösung, Aufgabe und Ergebnis sind zu vergleichen. Neben der Fach-/Sachkompetenz kann hier wieder die Methodenkompetenz gefördert werden.“ (Peterßen 1999, 21) Diese Phase ist grundlegend notwendig zur Vervollständigung des Lernens. Das in der Praxis oft erlebte Phänomen, dass die Schüler gegen Ende der Ausführungsphase mit der Erstellung oder Bearbeitung eines Produkts der Überzeugung sind, den Lernprozess abgeschlossen zu haben, ist darin begründet, dass sie die Evaluationsphase in der Regel durch den üblichen Ablauf des Unterrichts nicht gewohnt sind. Die praktische Erfahrung zeigt, dass bezüglich der Komplexität und Dauer dieser Phase Grenzen gesetzt sind. So kann in manchen Fällen bereits die Vorstellung eines Schülerprodukts, gekoppelt mit wenigen Leitfragen zum Problemlöseweg oder zur Erarbeitung der Problemlöse Kriterien diese Phase ersetzen. Alternativ kann die nächste Unterrichtseinheit mit der Evaluationsphase beginnen. Bei Schülern aller Altersklassen ist es sinnvoll, die Evaluationsphase

⁵⁵ siehe Literaturverzeichnis

symbolisch bzw. visuell anzukündigen. Bei jüngeren Schülern und Schülerinnen kann es erfolgversprechend sein, die Evaluation in eine Rahmengeschichte einzubauen. Bei Schülergruppen, die noch ungeübt in der Evaluation von Handlungen und Problemlösungen sind, sollte die Lehrperson diese Phase deutlich steuern und diese sowohl zeitlich als auch inhaltlich beschränken.

6. „Bewertungsphase“

„Als didaktisch notwendige Phase soll hier von den Lehrenden Rückmeldung (Feedback) über die Art und Weise des Lernverhaltens – während des beobachteten Lernprozesses – gegeben werden, um dieses zu bestärken oder zu verändern.“ (ebd., 21 f.) In der Schule für Lernbehinderte sollte die Lehrperson mit dieser Art der Bewertung behutsam umgehen. Eine (adäquate, differenzierte) Rückmeldung wird von den meisten Schülern vorwiegend sachlich aufgenommen. Manche Schüler oder Schülerinnen sind jedoch Rückmeldungen aus ihrer außerschulischen Lebenswelt nur wenig gewohnt, so dass sie diese oftmals nicht in ihre Erfahrungen integrieren können und sich angegriffen fühlen. Andere Schülerinnen wiederum handeln über lange Zeiträume und bezogen auf viele Gegenstände vorwiegend mit dem Ziel, eine positive Rückmeldung zu erhalten. Die Struktur oder Aufgabe des vermittelten Gegenstandes ist dann in den Hintergrund gerückt.

Den Lehrpersonen sollte deutlich sein, dass auch Rückmeldeprozesse oft bewusst eingeführt und geübt werden müssen. Auch sollten sich Lehrerinnen und Lehrer darüber bewusst sein, dass das im Alltag von uns oft ausgesprochene Lob über eine Leistung oder ein Verhalten die Schüler nicht fordert oder fördert. Oft hat das Lob eine Entlastungsfunktion für den Unterrichten und eine Aufmerksamkeitsfunktion für den Schüler. Ein sinnvoller Übergang zu differenzierten Rückmeldungen ist die Spiegelung der ausgeführten Tätigkeit.

Kapitel 8

8 Die Förderung von individuellen Problemlösestrategien im Kompetenzgeleiteten Unterricht unter Berücksichtigung lebensweltlich viabler Fähigkeiten

Die in diesem Kapitel zur Darstellung der Unterrichtsbausteine ausgewählten thematischen Inhalte sind aus den Erfahrungen in den Teilnehmenden Beobachtungen und den geführten Gesprächen ausgewählt. Für die Umsetzung in einer anderen Lerngruppe müssen sowohl die vorhandenen Schülerkompetenzen als auch die bedeutsamen Interessengebiete neu erfragt, beobachtet oder besprochen werden.

In den Gesprächen wurden die Themen

- „Berufsvorbereitung und Berufsfindung“ von den drei Jugendlichen und ihrer Umgebung thematisiert
- Beziehungsherstellung und Argumentationen stellten sich für die drei Schüler als ein noch zu erweiternder Bereich heraus
- das Gebiet „Freundschaft/Liebe“ wurde intensiv von der Schülerin Annika verbalisiert, hat beim Mitschüler Rolands einen wichtigen Stellenwert und zeigte sich zum Teil bestimmend für seine Handlungen. In Dustins Lebenswelt ist dieser Themenkreis durch die Einsicht in die Beziehung zwischen Sarah und Stefan und durch die Vaterschaft von Sven aktuell von Bedeutung.

Die Reihenfolge der Bearbeitung der Unterrichtsbausteine I bis III ist hinsichtlich der Zielbereiche bezogen auf die Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit generell beliebig. Je nach vorhandenen Schülerkompetenzen ist es jedoch zweckmäßig, einen hierarchischen Aufbau der Teilqualifikationen vorweg zu bestimmen. So ist es beispielsweise sinnvoll für eine Person, zuerst zu verstehen, was wichtig für sie selbst ist, bevor die Fähigkeit zur Variation der eigenen Argumentationslinie gefördert wird. Dieses verhindert das Abgleiten dieses Themas bzw. Förderbereichs in ein rein instrumentales Training.

In den vorherigen Kapiteln wurde abgeleitet, dass die folgenden kognitiv-emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten der ausgewählten Schülergruppe erweitert bzw. gefördert werden sollten:

- Entwicklung eines aktiven Problemlöseverhaltens
- mit detaillierter Sicht auf das Problem
- insbesondere in Interaktionen
- Ausbau der kommunikativen Kompetenz
- Ausbau der Fähigkeit, Fremdperspektiven zu deuten
- Entwicklung von Fragestellungen
- Erweiterung des Verständnisses, was für eine Aufgabenlösung wichtig, nützlich oder effizient sein könnte.

Diese Fähigkeiten finden sich als Teilhandlungen in den für die drei Unterrichtsbausteine ausgewählten Förderzielen wieder:

Förderziele aus dem Bereich der Problemlösefähigkeit:

- verstehen, was für sich selbst wichtig ist
- begreifen, was für jemanden anderen nützlich ist
- begreifen, was für mich selbst wichtig ist

Förderziele aus dem Bereich der Kommunikationsfähigkeit

- Verbindlichkeit der eigenen Meinung:
- zu einem eingeschränkten Themenbereich eine Meinung nennen und sie begründen, wenn ein anderer sich darüber lustig macht oder sich darüber negativ äußert
- kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien:
- einem anderen zu einem eingeschränkten Themenbereich zuhören und nach der Begründung der Aussage fragen
- bzw. einem anderen zu einem eingeschränkten Themenbereich zuhören, nach der Begründung der Aussage fragen und diese Begründung mit der eigenen Meinung vergleichen
- bzw. die Begründung einer schriftlich fixierten Argumentation suchen, markieren und eine eigene Meinung notieren
- Förderung der Variation der eigenen Argumentationslinie

Förderziele in den Bereichen der Kommunikations- und Problemlösefähigkeit:

- Einnahme von Fremdperspektive:
- dem anderen zuhören
- bzw. den anderen beobachten und die Handlungen des anderen beschreiben
- Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen:
- einen Inhalt wiedergeben
- eine Absicht erkennen und sie beschreiben
- bzw eine Absicht mit dem Inhalt vergleichen
- kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien
- erkennen unfaire Taktiken:
- Vorwürfe begreifen
- verstehen, wenn sich jemand gegenüber Personen lustig macht oder über deren Aussagen
- erkennen, wenn jemand etwas anderes sagt als das, was er meint.

8.1 Unterrichtsbaustein I – Arbeitsfelder in Förderlehrgängen

Das Thema „Berufsvorbereitung und Berufsfindung“ enthält vielfältige Bereiche. Aus der möglichen Palette habe ich die Inhalte ausgewählt, die aufgrund der Lebensweltsituationen beim Übergang von der Schule in den „Arbeitsmarkt“ für die Schüler und Schülerinnen der Schule für Lernbehinderte bedeutsam sind (vgl. Klein 1997; Wocken 2000; Horster und Rolff 2001; Wember 2003), und die zur Schaffung einer soliden Wissensbasis dienen.

„Man kann das, was gelernt werden soll, in drei große Bereiche aufteilen, in Wissen, Verstehen und Können. Wissen gerät in einer Gesellschaft, die zunehmend als Wissensgesellschaft klassifiziert wird, mehr und mehr ins Zentrum der Anforderungen, die die Öffentlichkeit an Schule stellt.“ (Horster und Rolff 2001, 34)

Aus dieser Überzeugung ergibt sich bezogen auf die Berufsvorbereitung zum aktuellen Zeitpunkt folgendes themenbezogenes Baukastensystem:

<p>Baustein D: Ziele und Struktur eines örtlichen Förderlehrgangs kennen lernen Arbeitsformen und Pflichten in einem örtlichen Förderlehrgang kennen lernen</p>	
<p>Baustein C: den Berufsbezeichnungen Inhalte und Anforderungen zuordnen können</p>	
<p>Baustein A: Ausgewählte Berufsfelder inhaltlich kennen lernen und beschreiben können, den Unterschied zwischen den ausgewählten Ausbildungsberufen und verwandten Anlernberufen verstehen und benennen können</p>	<p>Baustein B: Anforderungen für Berufsfelder kennen lernen und beschreiben können</p>

Abbildung 3 "Sachkompetenzen Beruf"

Baustein D wurde ergänzend zu den Forderungen der o.g. Autoren ausgewählt, da fast alle Schüler und Schülerinnen nach Verlassen der Schule für Lernbehinderte zunächst einen Förderlehrgang besuchen. Wenige suchen selbstständig eine Orientierung im Bereich der Berufsfindungsprozesse, viele Schüler müssen zunächst generell auf ein Arbeitsleben vorbereitet werden. Diese Aussage wird in einem Gesprächsausschnitt mit Frau G. bestätigt (*vgl. Interview mit Roland im dritten Teil*):

Mutter von Roland: „... Der Mann, bei dem er den Test gemacht hat, ist wohl zu der Ansicht gekommen, dass Roland nie eine Lehre machen könnte, weil er, er braucht wohl drei bis vier Jahre um sich hineinzusetzen und was er alles so erzählte. ...“ (Z. 31)

Aktuelle berufspädagogische Konzepte messen dem Bereich der Berufsfindung einen hohen Stellenwert bei. Begründet wird dieses u.a. mit persönlichen Verunsicherungsprozessen, die durch die erschwerte Arbeitsmarktlage bei Jugendlichen entstanden sind. Ziele des Berufsfindungsbereichs sollen es sein,

- über konkrete Berufsinformationen zu Zukunftsperspektiven zu gelangen
- die in der Berufsentscheidung liegende Verantwortung zu vermitteln
- oder Hilfestellungen zu geben bei konkreten Ausbildungs- bzw. Berufswünschen (*vgl. workshop-zukunft.de vom 22.10.200*).

Durch das methodische Prinzip der Handlungsorientierung sollen anhand möglichst lebensnaher Problem- und Aufgabenstellungen der beruflichen Wirklichkeit Lernchancen ermöglicht werden. Richtungspunkt ist die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und das Erreichen eines anwendungsbezogenen und problemlösenden Wissens (vgl. Sander & Hoppe, 2002). In diesem Sinne ist die Verknüpfung der inhaltlichen Bausteine mit den folgenden Förderzielen stimmig:

Förderziel aus dem Bereich der Problemlösefähigkeit:

- verstehen, was für sich selbst wichtig ist

Förderziele aus dem Bereich der Kommunikationsfähigkeit

- Verbindlichkeit der eigenen Meinung
- kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien

Mögliche Ziele im Bereich der Sachkompetenz nach didaktischer Reduktion⁵⁶:

- ausgewählte Berufsfelder inhaltlich kennen lernen und beschreiben können
- Anforderungen für Berufsfelder kennen lernen und beschreiben können
- Berufsbezeichnungen Inhalte und Anforderungen zuordnen können
- den Unterschied zwischen den ausgewählten Ausbildungs- und verwandten Anlernberufen verstehen und benennen können
- Ziele und Struktur eines örtlichen Förderlehrganges kennen lernen
- Arbeitsformen und Pflichten in einem örtlichen Förderlehrgang kennen lernen

Grundlage für die Erstellung der Medien sind Beschreibungen und Anforderungsprofile von Berufsfeldern, die ohne gesetzlichen Abschluss möglich sind (*Quelle: Siehe Kapitel 9*).

8.1.1 Darstellung des Unterrichtsbausteins „Arbeitsfelder in Förderlehrgängen“

Zur Förderung der oben genannten Teilfähigkeiten soll hier der sachliche Inhalt des Bausteins C zu Grunde gelegt werden. Um die Förderziele zu erreichen, sollte die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen nicht vom Sachaspekt abgelenkt werden. Daher

⁵⁶ vgl. die Ziele der Vorklassen zum Berufsgrundschuljahr und die Richtlinien der verschiedenen Bundesländer

müssen die sachlichen Grundlagen weitgehend gesichert sein (vgl. hierzu auch Peterßen 1999).

Wie im Material-Anhang *im neunten Kapitel* dargestellt, können die mittelfristigen Förderziele für die Unterrichtseinheit didaktisch reduziert werden. Angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass eine didaktische Reduktion nicht von einem defizitären Verständnis der Schülerschaft ausgeht. Vielmehr ist die didaktische Reduktion wichtig, um zielgerichtet und zielüberprüfend unterrichten zu können und gleichzeitig die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen. Die didaktische Reduktion führt nicht zu einer Vermittlung von Halbwissen, sondern erweitert aufbauend auf Basiskompetenzen die Handlungsfähigkeit systematisch⁵⁷:

Förderziel	Didaktische Reduktion
Verstehen, was für sich wichtig ist	- jeweils einen positiven und einen negativen Wunsch-, Kann-, Muss-Satz formulieren.
Verbindlichkeit der eigenen Meinung	- zu einem eingeschränkten Themenbereich eine Meinung nennen und sie begründen, wenn ein anderer sich darüber lustig macht oder sich darüber negativ äußert
Kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien	- einem anderen zu einem eingeschränkten Themenbereich zuhören und nach der Begründung der Aussage fragen
Differenzierung.	- einem anderen zu einem eingeschränkten Themenbereich zuhören, nach der Begründung der Aussage fragen und diese Begründung mit der eigenen Meinung vergleichen
Differenzierung	- die Begründung einer schriftlich fixierten

⁵⁷ vgl. Zone der nächsten Entwicklung nach Galperin

Argumentation suchen, markieren und eine eigene Meinung notieren

Ablauf der Unterrichtseinheit:

1. Initiativphase

Die Schülergruppe erfährt die zu bearbeitende Problemstellung durch das Bild 1, das entweder über Folie auf dem Tageslichtprojektor vergrößert wird oder auf mindestens Din A 3 – Größe kopiert werden sollte. Gleiches gilt für das Bild 2, das zur Irritation und zur Erweiterung des Erkenntnishorizonts dienen soll:

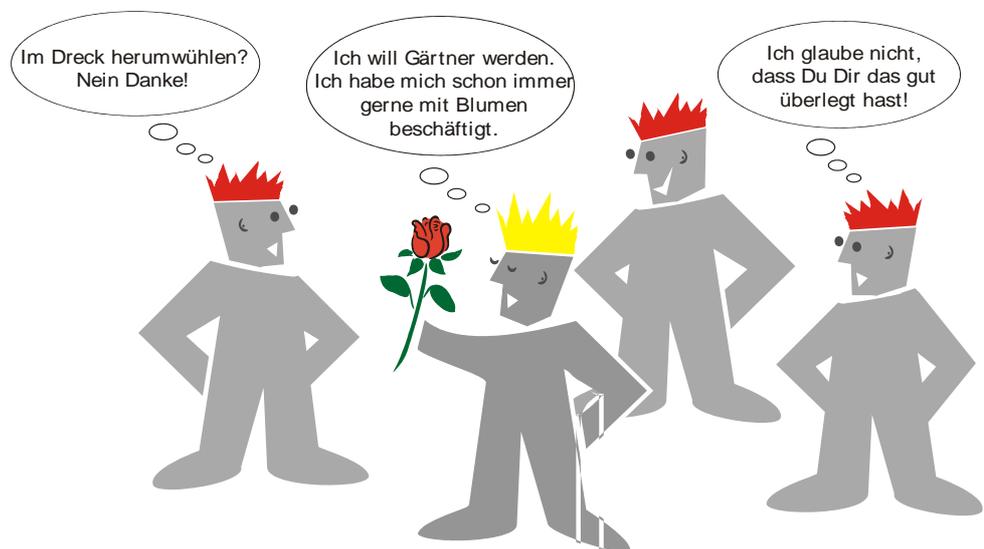


Abbildung 4 "Mein Traumberuf"



Abbildung 5 "Mein Traumberuf?"

Die Verwendung dieser dargestellten Medien dient als Hilfestellung zur Repräsentation (vgl. Piaget und von Glasersfeld), d.h. als Hilfestellung zur Verbindung der vermittelten Situation mit den eigenen Lebenserfahrungen. Die gezielte Bereitstellung von Medien im Unterricht kann einen Ersatz für möglicherweise fehlende kulturelle außerschulische Erfahrungen sein.

Nachdem sich die Schüler und Schülerinnen zu dem ersten Bild spontan geäußert haben, bilden die Betrachtung des zweiten Bildes und die dazugehörigen Schüleräußerungen den Übergang in die

2. Informationsphase

Hier ist es wichtig, das Gespräch durch Leitfragen zu steuern, um den in den Bildern vielfältig enthaltenen Aspekten gerecht zu werden. Mögliche Leitfragen wären beispielsweise:

- „Betrachtet zuerst die Figur mit den gelben Haaren auf dem ersten Bild. Meint ihr, dass sie sich richtig einschätzt?“ „Wie sieht es mit der gleichen Figur auf dem zweiten Bild aus?“ (Antworten begründen lassen)
- „Kann die gelbhaarige Figur durch ihr Argument/ihre Aussage/ihre Antwort überzeugen?“ (bezogen auf Bild 1 und 2, Antworten begründen lassen)
- „Worin unterscheiden sich die Äußerungen bzw. Antworten der rothaarigen Figuren?“
- „Welche Antwort einer rothaarigen Figur findest du am Besten? Welche Antwort am Schlechtesten?“
- „Wie würdest du dich fühlen, wenn du solche Äußerungen hören würdest?“

Zum Abschluss dieser Phase spiegelt die Lehrperson die Einschätzungen der Schüler und Schülerinnen und begründet die Themen- und Zielwahl.

3. Planungsphase

Die Tafel ist in eine zweispaltige Tabelle unterteilt. In der linken Spalte steht mit gelber Kreide geschrieben: „*Achte auf dich selbst!*“, in der rechten Spalte steht mit roter Kreide geschrieben: „*Achte genau auf das, was andere sagen!*“.

Die Schüler und Schülerinnen sollen die Verbindung zwischen der Bildbetrachtung und dieser Tabelle herstellen. Anschließend ordnen sie die folgenden vorgefertigten Satzstreifen auf Plakatkarton oder auf Din A-3-Blättern (verwürfelt) den passenden Spalten zu:

Wenn du etwas erzählst, unterscheide zwischen dem was du dir wünschst und zwischen dem, was du kannst.

Wenn du etwas sagst, musst du es begründen können.

Wenn du deine Meinung begründen kannst, bleibe auch dabei, wenn andere sich darüber lustig machen!

Höre anderen genau zu!

Frage andere nach der Begründung ihrer Aussage!

Überlege: Ist die fremde Begründung besser als deine?

Im Anschluss an die Zuordnung erwähnt der Lehrer oder die Lehrerin kurz, dass diese Fähigkeiten von allen Menschen geübt werden müssen, um sie zu können. Die Jugendlichen bekommen den Auftrag, sich jeweils „eine gelbe“ und „eine rote“ Fähigkeit auszuwählen, von der sie meinen, dass sie diese üben sollten. Sie bekommen jeweils zwei Haftzettel, auf die sie ihren Namen notieren und heften die Haftzettel an die Satzstreifen, welche die Fähigkeiten präsentieren, die sie ausgewählt haben. Als vereinfachte Varianten können sich auch alle Schüler und Schülerinnen zuerst mit dem gelben Bereich und in einer nächsten Unterrichtsstunde mit dem roten Bereich beschäftigen, oder die Lehrperson ordnet die Schüler begründet einer Fähigkeit zu usw.

4. Ausführungsphase

Die Schüler und Schülerinnen finden die im Material-Anhang aufgeführten Medien auf einer Lerntheke (vgl. Peterßen 1999), die in einen gelben und in einen roten Bereich eingeteilt ist, und die zu jeder Fähigkeit (für die Schüler ausgewiesen visualisiert) einen Arbeitsauftrag (zum Teil differenziert) enthält. Geübten Schülern und Schülerinnen sollte man bei differenzierten Arbeitsaufträgen die Auswahl des Schwierigkeitsgrades überlassen, eher ungeübte Schüler werden in dieser Hinsicht beraten oder das für sie adäquate Medium wird ihnen mit einer Begründung zugeteilt. Zur Verständlichkeit dieser Phase ist hier exemplarisch eine Aufgabenstellung dargestellt:

Wenn du etwas erzählst, unterscheide zwischen dem was du dir wünschst und zwischen dem, was du kannst.

Schreibe die Satzteile zu Ende:

Wenn ich eine Arbeit bekomme,
möchte ich _____
wäre es schön, wenn _____
muss auf jeden Fall _____

Wenn ich eine Arbeit bekomme,
kann ich mir nicht vorstellen, dass _____
würde es mir schwer fallen, wenn _____
darf auf gar keinen Fall _____

Suche dir ein Berufsbild aus, dass zu deinen Wünschen und deinen Fähigkeiten passt!

Schreibe danach auch diese Satzteile zu Ende:

Wenn ich den Beruf _____ lerne,
möchte ich _____
wäre es schön, wenn _____
muss auf jeden Fall _____

Wenn ich den Beruf _____ lerne,
kann ich mir nicht vorstellen, dass _____
würde es mir schwer fallen, wenn _____
darf auf gar keinen Fall _____

5. Evaluationsphase

In dieser letzten Unterrichtsphase haben die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, ihre Arbeitsergebnisse vorzustellen. Zur Reflexion anleitende Bemerkungen sollten von der Lehrperson geäußert werden, indem sie den Schüler dabei unterstützt, seinen Lernzuwachs oder seine Gedanken bezüglich der ausgewählten bearbeiteten Fähigkeit kurz darzustellen.

6. Bewertungsphase

Die Rückmeldung durch den Lehrer oder die Lehrerin sollte in Form von Spiegelung während des persönlichen Zuordnens der Schüler zu den Satzstreifen und während der Ausführungsphase stattfinden. Je nach Qualität der Evaluationsphase ist es auch möglich, sachlich differenziert auf einzelne Schüleräußerungen einzugehen.

8.1.2 Evaluation des Unterrichtsbausteins I

Der Aufbau und die Zielsetzung der einzelnen Phasen entspricht den Kriterien des Kompetenzgeleiteten Unterrichts. Den Jugendlichen wird zugetraut, ihre eigene Meinung zu den problemdarstellenden Zeichnungen zu nennen und diese mit Hilfestellungen umfänglich zu interpretieren. Sie entscheiden ebenso selbst über die Fähigkeit, mit der sie sich intensiver auseinandersetzen wollen als auch über das Berufsfeld, das für sie interessant erscheint. Durch das visualisierte Angebot der verschiedenen Kompetenzen, die im Umgang mit eigenen und fremden Äußerungen wichtig sind (Satzstreifen), wird dem Schüler eine Verbalisierung angeboten, die es ihm mittelfristig ermöglichen kann, seine dazu entwickelten Ideen auf andere Situationen zu übertragen. In verschiedenen umgrenzten Beispielen werden für die Schüler Denkfelder arrangiert, in denen sie Informationen selbstständig bearbeiten können.

8.2 Unterrichtsbaustein II – Fantastische Beziehungen

Zur Bearbeitung der Förderziele werden hier fantastische Inhaltsausschnitte gewählt. Die Auseinandersetzung mit den angestrebten Fähigkeiten soll den Schülern und Schülerinnen durch den Aspekt der Entfremdung leichter fallen. Außerdem soll ein Schutz vor persönlich zu nahegehenden Erinnerungen und Erlebnissen gewährleistet werden. Hinter dieser Auswahl steht die didaktische Auffassung, dass die Phantastik durch ihre Anregungskraft, ihre Ermöglichung von Spontaneität und durch eine möglicherweise stattfindende Freilegung von Emotionen bei der Vorstellungsbildung behilflich ist (vgl. Abraham 1999, 14). Vorstellungsbildung ist die Basis der hier zu fördernden Fähigkeiten:

„Die Fähigkeit zum Vorstellenden Denken ist überall wichtig, wo selbstständige Lösungen gefunden, Denkwege beschritten und künftig zu erwartende Schwierigkeiten antizipiert werden sollen. (ebd., 21)

Da sich jeder Mensch durch andere phantastische Vorstellungen inspirieren lässt, wurden aufgrund der unterschiedlichen Zugangsweisen einzelne Bildsequenzen aus *Asterix & Obelix* ausgeschnitten, ein Ausschnitt aus der *Unendlichen Geschichte* ausgesucht und ein Kapitelabschnitt aus *Momo* ausgewählt (siehe Material-Anhang im neunten Kapitel).

Die gewählten Texte aus der fiktionalen (Unterhaltungs-)Literatur gehören der sogenannten High-Fantasy an. Die didaktischen Prinzipien der High-Fantasy für Jugendliche ha-

ben einen unterstützenden Charakter durch die Weckung der Phantasie über bekannte Gegenstände, über Bilder und über sprachliche Hilfsmittel.

Asterix & Obelix sind der fantastischen Gattung zuzuordnen, weil sie die für diese Gattung typischen Merkmale (z.B. gefährlichen Situationen ausgesetzt sein, aus Einsamkeit wird Gemeinsamkeit, Hilfe durch machtvolle Kräfte) aufweisen. Der Bezug zwischen Text und Bild reizt zu sprachlicher Auseinandersetzung und bietet Gelegenheiten zur Begriffsbildung.

Förderziele in den Bereichen der Kommunikations- und Problemlösefähigkeit:

- Einnahme von Fremdperspektive
- Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen
- kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien
- erkennen unfairer Taktiken

Mögliche Ziele im Bereich der Sachkompetenzen:

- Handlungen der Handlungsträger beschreiben und unterscheiden
- Charaktere der Handlungsträger beschreiben und unterscheiden
- Argumente der Handlungsträger nennen
- einen Inhalt wiedergeben
- eine Handlungsabfolge wiedergeben
- Ziele der Handlungsträger ableiten

8.2.1 Darstellung des Unterrichtsbausteins

Die didaktische Reduktion zu den ausgewählten Förderbereichen stellt sich wie folgt dar:

Förderziele

Didaktische Reduktion

Herstellung von Beziehungen

zwischen Sachverhalten und Intentionen

- einen Inhalt wiedergeben

eine Absicht erkennen und sie
beschreiben

- eine Absicht mit dem Inhalt vergleichen

Einnahme von Fremdperspektive

- dem anderen zuhören bzw. den anderen beobachten
- die Handlungen des anderen beschreiben

erkennen unfairer Taktiken

- Vorwürfe begreifen
- verstehen, wenn sich jemand gegenüber Personen lustig macht oder gegenüber deren Aussagen
- zu erkennen, wenn jemand etwas anderes sagt als das, was er meint

Ablauf der Unterrichtseinheit

1. *Initiativphase:*

Die Schüler und Schülerinnen sehen sich auf dem Bilderkino (*siehe Material-Anhang*) zwei kurze Bildfolgen aus „Asterix als Legionär“ und „Asterix – Die Trabantenstadt“ an (*Quellen siehe Material-Anhang*):



Abbildung 6 "Cäsar widerspricht sich"

Nachdem sich die Schülergruppe die erste Bildfolge angesehen hat und einzelne Schüler sich dazu geäußert haben, werden neben die zweite Bildfolge die Leitfragen

- „Was passiert?“
- „Was will die Person?“
- „Passt die Handlung zum Gesagten?“

aufgehängt und mit den Schülern besprochen:



Abbildung 7 "Gut gemacht?"

Anschließend wird ein Lösungsbild präsentiert, auf dem die Einschätzungen der Schüler und Schülerinnen bestätigt bzw. verworfen werden.

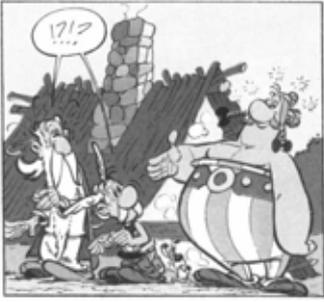


Abbildung 8 "Gut gemacht!"

Der Einstieg über eine begrenzte Anzahl von Bildsituationen ist zur Problematisierung des Themas günstig, da die Jugendlichen über die genaue Betrachtung der Körperhaltung der Inhaltsträger, das Lesen des Inhalts und der aufklärenden Folgesituation auf dem letzten Bild die „Richtigkeit“ der persönlichen Einschätzungen konkret überprüfen können. Im Gegensatz zu einem Rollenspiel oder einer Filmsequenz, die als weitere Übungssituationen in den Verlauf einer Unterrichtsreihe aufgenommen werden sollten, können die Schüler und Schülerinnen die bildlich dargestellte Situation zeitlich so lange betrachten und im Vergleich der Bild-Text-Kombination Schlussfolgerungen ziehen, wie sie es für richtig halten.

2. Informationsphase

Nachdem Einzelne aus der Schülergruppe den von ihnen vermuteten Schwerpunkt der Unterrichtseinheit kurz selbst dargestellt haben, wird das unfertige Tafelbild mit der Zielstellung präsentiert:

Wir lernen einen Gesprächsverlauf zu verstehen	
Situation	Darauf achte ich:
	<p>Was passiert? – den Inhalt verstehen Was will die Person? – die Absicht verstehen Passt die Handlung zum Gesagten? - vergleichen</p>
	
	<p>Unfaire Handlungen erkennen: 1.</p>
	<p>Unfaire Handlungen erkennen: 2.</p>

Mit Hilfe der Bildsituationen und des vorgegebenen Rasters ergänzen die Schüler und Schülerinnen das Tafelbild (*vollständiges Tafelbild siehe Material-Anhang*).

Als Übergang zur Ausführungsphase findet ein gemeinsames kurzes Betrachten der Aufgabenstellungen an den aufgebauten Stationen statt (zum Stationenlernen vgl. Peterßen 1999). Ziel dieses Unterrichtsabschnittes für die Schülergruppe ist es, einen Einblick in die Aufgabenstellungen zu bekommen und die Verbindung zwischen den Inhalten der Planungsphase und der folgenden Ausführungs- (Übungs-)phase möglichst selbst herzustellen. Die Aufmerksamkeit darauf sollte von der Lehrperson gezielt geplant werden. Da zunächst die inhaltlichen Aufgabenstellungen interessant für die Schüler und Schülerinnen sind und ein Wechsel der Sozialform stattfindet, ist es im Sinne eines präventiven Lehrerverhaltens sinnvoll, das Ziel des Herumgehens und Betrachtens der Stationen vor Beginn dieses Unterrichtsabschnittes transparent zu machen.

3. Ausführungsphase

Die Schüler und Schülerinnen bearbeiten drei Stationen (vgl. *Material-Anhang*). An jeder Station wird ein anderer Schwerpunkt der Oberbereiche

- Einnahme von Fremdperspektive
- Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen
- erkennen unfairer Taktiken

ausgeführt bzw. geübt.

Um die verschiedenen Aspekte der angestrebten Förderziele den Jugendlichen durchgängig bewusst zu machen, schlage ich vor, in Anlehnung an das bekannte Tafelbild einen Kontrollbogen zu nutzen. In der dritten Spalte haben die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, auf der Basis ihrer Fähigkeiten die Beispiele entweder selbst zu formulieren, in Stichpunkten zu notieren, oder einzelne Sätze aus den Aufgabenstellungen abzuschreiben:

Kontrollbogen: Wir lernen einen Gesprächsverlauf verstehen		
Situationen	Darauf achte ich:	Beispiele aus den bearbeiteten Aufgaben:
	Was passiert? – den Inhalt verstehen Was will die Person? – die Absicht verstehen Passt die Handlung zum Gesagten? – vergleichen	

	dem anderen zuhören bzw. den anderen beobachten	
	Geschehen unfaire Handlungen? 1. Sich über jemanden lustig machen	
	2. Etwas anderes sagen als das, was man meint	

4. Evaluationsphase

Mit Hilfe des ausgefüllten Kontrollbogens vergleichen die Schüler und Schülerinnen ihre Ergebnisse (Beispiele) und ihre Zuordnungen. Auf dieser Basis kann anschließend mit Hilfe der Methode „Satzanfänge“ (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996) jeder Schüler seinen wahrgenommenen Lernstand formulieren:

„Mir ist es leicht gefallen zu erkennen, ob ...“

„Die Aufgabe ... fand ich gut, weil ...“

„Mir ist es zum Teil schwer gefallen zu verstehen, ob ...“

„Besonders schwierig war die Aufgabe ..., weil ...“

Die vorgeschlagenen verschiedenen Varianten der Satzanfänge sind im Sinne der Differenzierung zum Teil in „Ich-Botschaften“ und zum Teil in sachbezogene Aussagen verfasst. In manchen Sätzen muss ein Bezug hergestellt werden („ob“), in anderen Sätzen findet eine Begründung statt.

5. Bewertungsphase

Die Bewertung durch die Lehrperson sollte im Sinne der konstruktivistischen Sichtweise, nach der jede persönliche Handlung in sich schlüssig ist, ausschließlich bezogen auf eingegrenzte (Lern-)Situationen stattfinden. Die Bewertung sollte zur Reflexion anregen und sachbezogen in Form einer Ich-Botschaft (vgl. Schulz von Thun 1992) formuliert sein, beispielsweise: „Ich bemerke, dass es dir noch schwer fällt, die Absicht dieser Person zu erkennen.“ Je nach Reaktion der Schülerin oder des Schülers ist es möglich, beratend durch die Nutzung der Leitaussagen „darauf achte ich“, tätig zu werden.

8.2.2 Evaluation des Bausteins II

Hier wurde zu dem komplexen Thema „Verstehen von Gesprächsverläufen“ ein Unterrichtsverlauf vorgeschlagen, der aufgrund der Aussagekraft der Medien und des Nachvollziehens der didaktisch reduzierten Analyseregeln generell in den verschiedensten Lerngruppen möglich ist. Sollte das vorgeschlagene Vorgehen für bestimmte Schülergruppen jedoch inhaltlich oder methodisch zu komplex sein, ist es auch möglich, die einzelnen „Darauf-achte-ich“-Regeln in aufeinanderfolgenden Unterrichtseinheiten zu bearbeiten. Auch die im *Materialanhang* dargestellten Differenzierungsformen sind natürlich in andere Formen sowohl inhaltlich (beispielsweise: Erstellung eines Hörtextes auf Kassette anstelle eines Lesetextes) als auch förderzielbezogen (beispielsweise Reduktion der Vielfalt der Aufgabenstellungen oder generelles Angebot offenerer Aufgabenstellungen) zu reduzieren oder zu erweitern.

Bezogen auf die Kriterien des KGU wird deutlich, dass es den Schülern und Schülerinnen möglich ist, ihre Kompetenzen zielgerichtet in jeder Unterrichtsphase einzubringen und das ablaufende Geschehen damit auch zu steuern. Durch die in jeder Phase eingebaute Notwendigkeit auf der Metaebene zu abstrahieren („Darauf achte ich“), wird die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistung der Jugendlichen in den angezielten Bereichen erweitert. Selbstverständlich sollte diese situative Erweiterung zunehmend auch in den Alltag und folgend auf beobachtete spontane Schülerhandlungen im Klassenraum übertragen werden. Damit kann möglicherweise langfristig auch ein Übertrag in die individuelle Lebenswelt stattfinden.

Wie oben angedeutet, sollte die Auswahl der Betrachtungs- und Analysesituationen von Gesprächsverläufen im Verlauf einer Unterrichtsreihe immer komplexer und lebensnaher werden, um die Anbindung an die eigenen Lebenssituationen mittelfristig zu gewährleisten. Vorgeschlagen wird der mediale Weg von der Bildbetrachtung, über Texterschließung zur Beobachtung von Filmsequenzen (diese geben das Tempo der Situation vor, ebenso steigt die Komplexität der Handlungsvielfalt). Als Filmsequenzen eignen sich aufgrund des Bekanntheitsgrades und der Beispielhaftigkeit der Situationen die Filme „Pretty woman“ und „Star Wars“ (die letzte Episode), daraus die Ausschnitte: „Auf der Pferderennbahn“ und „Wette im Geschäft um den jungen Sky Walker“. Es sollten anschließend gesteuerte Rollenspiele angeboten werden, in denen die Schüler und Schülerinnen selbst Probehandeln können. Möglich ist es in einigen Lerngruppen oder für eini-

ge Jugendliche sicherlich auch, angeleitete konkrete Beobachtungen auf dem Schulhof zu machen, diese Situationen zu notieren, im Klassenverband darzustellen und gemeinsam zu besprechen.

8.3 Unterrichtsbaustein III – „Alles, was ich will ...“

Der Unterrichts- und Satzbaustein „Alles, was ich will ...“ soll den Schülern und Schülerinnen deutlich machen, dass es zur Klärung von vielschichtigen Situationen wichtig ist, in einem ersten Schritt die „Ich-Seite“ zu klären. Die hier dargestellten Themen sind im Gegensatz zum zweiten Unterrichtsbaustein lebensnah ausgewählt, da es über die Identifizierung mit den bekannten oder vorstellbaren Situationen möglich ist, Schlussfolgerungen für eigene Bedürfnisse und Wünsche zu ziehen und schrittweise dazu zu stehen:

Ausgewählte Situationen im Bereich „Alles, was ich will ...“

- Deine Freundin will, dass du die Schule schwänzt um mit ihr einen schönen Tag zu verbringen.
- Deine Tante hat dir und deiner Familie 50 Euro „für einen schönen Tag“ geschenkt.
- Dein Cousin hat Stress zu Hause und mit seiner Freundin. Er möchte bei dir einziehen.
- Dein neuer Freund möchte nicht, dass du dich mit deiner Clique triffst.

Mögliche Ziele im Bereich Sachkompetenz:

- eine konkrete Situation mit eigenen Ideen erweitern
- eine gestellte Situation mit persönlichen Erlebnissen verknüpfen
- einen Wunsch begründen
- zwischen einem Wunsch und einer Forderung unterscheiden

Dieser Themenbaustein kann als Übungsfeld für reale Situationen dienen. Dahinter steht die didaktische Überzeugung, dass der bedeutsame Lebensbezug sowohl Fremdverstehen als auch Identitätsprozesse herstellt bzw. erleichtert (vgl. Schmetz; vgl. Spinner 2000).

Dabei soll deutlich werden, dass es hier, im Gegensatz zum zweiten Unterrichtsbaustein vornehmlich um die durchdachte und begründete Einnahme der Ich-Position geht :

Identitätsentwicklung	Fremdverstehen
Spiegelung des eigenen Erlebens	sich in andere Lebensumstände versetzen
Distanz zum eigenen Erleben	sich in andere Gedanken und Empfindungen hineinendenken
Gefühlklärung	Differenzierung des möglicherweise vorhandenen Feind-Freund-Schemas
Erproben von Rollenhandeln	
Bestärkung	
Abgrenzung	
Gewinn einer veränderten Sichtweise	

Förderziele im Bereich der Problemlösefähigkeit:

- begreifen, was für jemanden anderen nützlich ist
- begreifen, was für mich selbst wichtig ist

Förderziele im Bereich der Kommunikationsfähigkeit:

- Förderung der Variation der eigenen Argumentationslinie
- erkennen unfaire Taktiken

8.3.1 Darstellung des Unterrichtsbausteins

Die für diese Unterrichtseinheit nach der didaktischen Reduktion ausgewählten Förderziele (*vergleiche Material-Anhang*) sind dem Förderbereich der Problemlösefähigkeit entnommen. Für die Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit im weiten Bereich „argumentieren üben“ gibt es in den aktuellen Publikationen im Fachbereich Deutsch ausführliche Unterrichtsbeispiele für jede Unterrichtsstufe (z.B. in der Fachzeitschrift Praxis Deutsch oder in verschiedenen Lehrwerken für die Grundschule oder die Sekundarstufe I).

Förderung der Problemlösefähigkeit

➔ didaktische Reduktionen

Bereich: begreifen, was für jemanden anderen nützlich ist

→ verstehen, dass Aussagen oder Handlungen einen Zweck erfüllen

Bereich: begreifen, was für mich selbst wichtig ist

→ persönliche Wünsche in Bezug auf Gegenstände erkennen und formulieren können

→ persönliche Wünsche in Bezug auf Personen erkennen und artikulieren können

→ die eigenen Wünsche mit denen anderer vergleichen können

Ablauf der Unterrichtseinheit

1. Initiativphase

Die Schüler und Schülerinnen sehen sich einen Ausschnitt aus dem Film „Ice Age“ an (*Beschreibung des Films siehe Material-Anhang*). Anschließend gelangen die Lehrperson und die Schülergruppe über Spontanäußerungen zu dem Filmausschnitt in ein geleitetes Gespräch,

2. Informationsphase

in dem sie die folgenden oder ähnliche Fragen klären:

- Was wünscht sich das Wiesel?
- Was möchte das Mammut?
- Wie verhält sich das Wiesel?
- Wie reagiert das Mammut?
- Wer setzt sich durch?
- Wie hätte das Wiesel noch reagieren können?
- Wieso reagiert das Mammut auf diese Art und Weise?

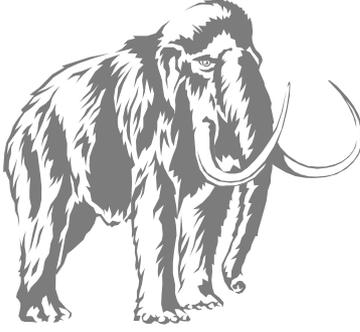
Die Lehrperson fasst die Äußerungen der Schüler und Schülerinnen zusammen und nennt mit Hilfe der visualisierten Formulierung „*Aussagen oder Handlungen erfüllen einen Zweck – wir finden heraus, welchen*“ das Ziel der Unterrichtseinheit.

3. Planungsphase

Mit Hilfe eines durch eine Lichtquelle (z.B. durch einen Tageslichtprojektor) angestrahlten Plakats versetzen sich die Schüler und Schülerinnen in die Rolle des Mammuts. E-

benso wie in den beiden vorhergehenden Unterrichtsbausteinen hilft die Anbindung an eine beliebte und bekannte Comicfigur bei der Formulierung von persönlichen Gedanken und schützt gleichzeitig vor Angriffspunkten:

„Stelle dir vor, du bist das Mammut. Du möchtest jemanden erklären, wieso das Wiesel nicht bei dir schlafen durfte!“

<p>Wie wirkt das Wiesel auf dich?</p> <p>Welche Sorge hättest du, wenn das Wiesel bei dir schlafen würde?</p> <p>Wie geht es dir, wenn du in der Nacht in Ruhe geschlafen hast?</p>	 <p style="text-align: right;">58</p>	<p>Werde dir darüber klar, welchen Eindruck du hast!</p> <p>Werde dir darüber klar, was du möchtest!</p> <p>Werde dir darüber klar, dass dein Verhalten immer Folgen hat!</p>
---	---	---

Die Jugendlichen lesen sich die Fragen durch und schreiben zu jeder Frage eines oder wenige Stichworte auf jeweils eine Karte. Durch dieses Vorgehen erhält jede Schülerin und jeder Schüler die Möglichkeit, seine eigene Idee zu der Fragestellung zu formulieren. Einige Jugendliche stellen ihre Antworten vor. Parallel dazu fixiert die Lehrperson die Aufforderungen, die den theoretisch erarbeiteten Aspekten entsprechen (siehe Stichwort „Identitätsentwicklung“):

Werde dir darüber klar, welchen Eindruck du hast! (Hilfsfrage: Was denkst du darüber?)

☐ Spiegelung des eigenen Erlebens

Werde dir darüber klar, was du möchtest!

☐ Gefühlsklärung/Distanz zum eigenen Erleben

Werde dir darüber klar, dass dein Verhalten immer Folgen hat!

☐ Abgrenzung

Am Ende dieser Phase macht die Lehrperson deutlich, dass auch im Alltag jedes einzelnen es oft sinnvoll sein kann, die eigenen Wünsche mit denen anderer zu vergleichen. Sie verweist auf die vier an den Wänden des Klassenzimmers hängenden Plakate, auf denen Alltagssituationen dargestellt sind.

⁵⁸ Quelle: TaskForce Commander. NewVision Technologies Inc. 1999-2002 (Stichwort: Mammut, Seite 1)

4. Ausführungsphase

Die Schülergruppe betrachtet in einem Museumsgang die verschiedenen Plakate (*vgl. Material-Anhang*). Anschließend sucht sich jeder Schüler und jede Schülerin eine unter den jeweiligen Plakaten liegende Situation aus, mit der er oder sie sich näher beschäftigen möchte. Eine exemplarische Aufgabenstellung soll hier dargestellt werden:

Deine Freundin will, dass du die Schule schwänzt um mir ihr einen schönen Tag zu verbringen.

Aufgaben:

Beschreibe mit eigenen Worten, was deine Freundin von dir will (der Zweck der Handlung):

2. Schreibe auf, was du darüber denkst! (dein Eindruck):

3. Was würdest du dir in dieser Situation wünschen? (Was möchtest du?):

4. Entscheide dich für eine Handlung. Schreibe auf, welche Folgen diese Handlung haben könnte!

Die Sozialform der Einzelarbeit wird hier vorgeschlagen, da jeder Jugendliche nach seinem Ermessen die Möglichkeit haben soll, über die Situation und mögliche Handlungs-

weisen nachzudenken und sich damit auseinander zu setzen. Die Methode des Schreibens wird empfohlen, um die Gedanken so deutlich wie möglich zu formulieren.

5. Evaluationsphase

Die vier Auswahl-situationen sind mit genauen Rollenbeschreibungen auf Kärtchen festgehalten (*zur Methode und zur Beschreibung der Situationen siehe Material-Anhang*).

Mit Hilfe der Kärtchen spielen einige Schüler und Schülerinnen eine oder zwei von ihnen ausgewählte Situationen nach. Die zuschauenden Jugendlichen bekommen Beobachtungsaufträge mit den oben entwickelten Leitfragen und geben mit Hilfe von Ich-Aussagen nach Beendigung des Spiels Rückmeldung. Es sollte von dem Lehrer darauf geachtet werden, dass das Rollenspiel in einem gekennzeichneten, eingegrenzten Raum des Klassenzimmers stattfindet, dass der Beginn und der Anfang des Rollenspiels (evtl. durch ein akustisches Signal bzw. durch Klatschen) deutlich markiert wird, und dass die spielenden Schüler wieder aus der eingenommenen Rolle aussteigen.

6. Bewertungsphase

Die Lehrperson sollte die Jugendlichen bei der Auswahl der Situation beraten. Eine Hilfe könnte es für die Jugendlichen sein, eine Situation auszuwählen, die sie im Alltag wirklich erleben könnten. Eine weitere Beratung könnte während der Einzelarbeit bezüglich des Differenzierungsgrades der verschiedenen Aufgabenstellungen stattfinden.

Eine Bewertung im herkömmlichen Sinn kann nicht erfolgen.

8.3.2 Evaluation des Bausteins III

Durch die Beendigung der Unterrichtseinheit mit einem reglementierten, vor- und nachbereiteten Rollenspiel können sowohl die Rollenspieler als auch die Beobachter durch die Orientierung an den Leit-Aufforderungen eine Art Probehandeln als auch einen persönlichen Lernerfolg erlangen. Aufbauend auf den vorhandenen Handlungsfähigkeiten (hier: Auseinandersetzung mit dem Handeln einer fiktiven Figur) werden diese durch Metaregeln und verschiedene Auseinandersetzungsformen (im Gespräch, einzeln beim Schreiben, im simulierenden Spiel, in der Beobachtung) erprobt, geübt und somit erfolgreich erweitert. Für einen langfristigen Übertrag auf Handlungen im Schul- oder sogar persön-

lichem Lebensweltbereich sollte an die in dieser Unterrichtseinheit erarbeiteten Metaregeln in adäquaten Situationen regelmäßig zurück gegriffen werden.

8.4 Förderorientierte Unterrichtsplanung und –durchführung unter Einbezug von Schülerkompetenzen als Weg zum Verständnis und zur Verständigung

Eingebettet in reflexive, ritualisierte und transparente Erziehungsprinzipien kann auf der Basis des Modells des KGU ein Einbezug der außerschulischen Lebenserfahrungen und –bedingungen auch im Unterricht erfolgen. Ein Ziel dieser Bemühungen ist es, die Förderung nach der Ausbildung von Schlüsselkompetenzen auch bei den Schülern und Schülerinnen der Schule für Lernbehinderte erfolgreich umzusetzen (vgl. Stein 2000).

Ein weiteres Ziel ist es, Förderansätze zu finden und so zu gestalten, dass dabei die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler nicht verloren geht. Dem liegt die Erkenntnis zu Grunde, dass die vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen bezogen auf die ihnen bekannten, lebensweltlichen Anforderungen viabel sind. Für weitere notwendige Grenzerfahrungen und die Gewährleistung von positiven, erfolgreichen Erlebnissen in angrenzenden bzw. neuen Lebensfeldern ist es jedoch notwendig, die vorhandenen Kompetenzen zu erweitern, um die Wahrscheinlichkeit der Teilhabe in den mehrschichtigen gesellschaftlichen Bereichen zu erhöhen.

Das im Alltag latent auftretende wechselseitige Hinterfragen der Handlungen von Lehrpersonen und Schülern gehört zum Charakter von Interaktionen. Die Durchführung des KGU ermöglicht es jedoch, die zwischenmenschlichen und thematischen Verständigungsbedürfnisse und –probleme zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Damit stellt der KGU eine Ebene dar, auf der Diskrepanz-Erfahrungen und Fremdheitsgefühle vermindert werden können. Die Kombination des KGU mit einem dem Anforderungsprofil gemäßen strukturierten Unterricht (vgl. Kapitel 7) ermöglicht es darüber hinaus, die Bedürfnisse und außerschulischen Lebenswelterfahrungen der Kinder und Jugendlichen in den Schulalltag zu integrieren. Damit können die Spannungen im Feld Schule, die nach Nyssen und Stange ein Kennzeichen unterrichtlicher Tätigkeit sind, verringert werden:

„Das Spannungsfeld zwischen Schule als Lebensraum und notwendiger Qualifikationsvermittlung steht für die befragten Lehrerinnen an Schulen für Lernbehinderte ein konstituti-

ves und zentrales Charakteristikum ihrer Berufstätigkeit dar, das permanent ist, mit dem sie ständig konfrontiert sind und das bis in jede Unterrichtsstunde hinein jeweils neu definiert, d.h. ins Gleichgewicht gebracht werden muss.“ (ebd. 2003, 53)

Für ein erfolgreiches sach- und sozialbezogenes Lernen dient die Ermittlung und der Einbezug von vorhandenen Kompetenzen. Diese Feststellung wird von Gehrman (2003) bestätigt, die in einer explorativen Befragung ermittelte, dass Wünsche der Schüler als Grundlage von Lernprozessen zunehmend deutlicher geäußert wurden, je näher der schulische Lerninhalt an der außerschulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert war.

Die in dieser Studie ermittelten Teilkompetenzen der Bereiche (verbale) Kommunikation und Strategien der Problemlösung können ebenso wie die formulierten Förderziele und ihre didaktischen Reduzierungen für die Diagnose in der Unterrichtspraxis genutzt werden. Die im Anforderungsprofil erstellten Erziehungs- und Unterrichtsprinzipien verlangen eine hohe Verantwortung von der Lehrperson und eine Eigenverantwortung von den Schülerpersönlichkeiten. Für erfolgreiche Lehr- und Lernwege ist es jedoch notwendig, den Schülern und Schülerinnen positive Erlebnisse in angrenzenden bzw. neuen Lebensfeldern zu ermöglichen.

Außerhalb des Unterrichts hat die Schule für Lernbehinderte über die Bildungsvermittlung hinaus insbesondere den Auftrag der Erziehung zu berücksichtigen. Für diesen Bereich wurden in den letzten drei Jahren im Land Nordrhein-Westfalen Organisationsmodelle entwickelt, um es der Schule in noch höherem Maße als zuvor zu ermöglichen, im Bereich der Erziehung tätig zu werden.

Gelebte Beispiele an der X-Schule sind die Einrichtung der Betreuung für Kinder der Unterstufe, in der sie unmittelbar vor oder nach dem Unterricht bis 13.00 Uhr im freien oder gelenkten Spiel Erfahrungen sammeln können, die sie aus den außerschulischen Lebensfeldern in dieser Form nicht kennen. Für die Schüler der Mittel- und Oberstufe gibt es die Möglichkeit, im sogenannten „Schülerclub“ zeitlich begrenzt und durch Lehrkräfte strukturiert, kooperative oder sportliche Erfahrungen gemeinsam mit Gleichaltrigen zu sammeln. Geplant wird weiterhin die Einrichtung von Ganztagsunterricht für die Unter- und Mittelstufe. Die Teilnahme an den Angeboten der genannten Organisationsformen ist recht verbindlich und mittelfristig abgesichert. Dieses ist hinsichtlich der oft kurzfristig angelegten Erfahrungsfelder in den Lebenswelten von sozial randständigen Kindern und Jugendlichen einerseits sinnvoll (vgl. Werning 2002). Andererseits bekom-

men dadurch u.a. Schüler wie Roland ohne besondere Hilfestellungen, beispielsweise durch Lehrkräfte, nicht die Chance, an diesen Erfahrungsfeldern teilzunehmen.

Mittel- oder langfristig angelegte Projekte, die handlungserweiternde Lern- und Lebenssituationen schaffen, sollten aus der Sicht der Schüler für alle sinnvoll, zugänglich und machbar sein. Die Schülergruppe, die zunächst noch keine bedeutsamen Lebensanknüpfungspunkte zur Schule, zum Unterricht oder zu Schulfreunden entwickelt hat, braucht zusätzliche Hilfestellungen, möglicherweise auch örtliche Differenzierungsangebote, um diese schulischen Erfahrungsräume nutzen zu können. Deutlich wird in diesem unvollständigen Überblick, dass es noch viele Bereiche an der Schule für Lernbehinderte gibt, in denen der Einbezug der außerschulischen Lebensweltstrukturen der Kinder und Jugendlichen wichtig für eine pädagogisch erfolgreiche und effiziente Arbeit ist.

Bezogen auf die unterrichtliche Vermittlung von individuellen, außerschulisch nutzbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten wurde in dieser Arbeit ein offenes Unterrichtsmodell vorgestellt, das in jedem Fach von jeder Lehrperson,

- die sich auch außerhalb des Lehrauftrags mit den Schülersituationen auseinandersetzt
- die die Schüler als Persönlichkeiten ernst nimmt und Wert schätzt
- und die das Miteinander ihrer Schülergruppe beobachtet und reflektiert

umgesetzt werden kann. Die genannten Anforderungen an (Sonder-)Schullehrer und –lehrerinnen entsprechen einem Berufsprofil in der postmodernen Gesellschaft, in der es Aufgabe von Sonderpädagogen sein soll, die Risiken für unsere Schülergruppen zu minimieren. Mit den folgenden beschriebenen Visionen von Palmowski (2003) möchte ich diese Ausführungen belegen:

- „Der Lehrer der Zukunft wird Experte sein für den Prozess der Organisation der Selbstorganisation der Schüler.“ (22)
- „Der Lehrer der Zukunft begreift sich selbst als Führungskraft.“ (23)
- „Für den pädagogischen Kontext bedeutet dies konkret, dass in den Klassen mehr als bisher das Gesamt eines Lernprozesses in den Blick genommen wird, angefangen bei der Planung, über das Treffen von (begründeten und Risiken abwägenden) Entscheidungen, kontrollierten Umsetzens bis hin zur Prozess- und Ergebnisevaluation.“ (23)

Eingebettet sind diese Handlungskompetenzen von Lehrpersonen in einen kompetenzgeleiteten Unterricht, für den Lernbedingungen ermittelt wurden, die von Hentig bereits 1993 (28) beschrieb:

- „1. Eine Gemeinschaft von Menschen, die ihre Sache mit Zuversicht tun
2. Eine Gemeinschaft von Menschen, die füreinander Zeit haben
3. Eine Einrichtung, an der Arbeit erfahren werden kann und nicht nur als Arbeit verkleidetes Lernen
4. Eine Einrichtung von menschlichen Ausmaßen
5. Ein Lebensort, „A place for kids to grow up in“
6. Eine Einrichtung, in der die Menschen sich bewußt gemeinsame Regeln des Handelns geben, deren Funktion man dort also erfahren kann
7. Eine Einrichtung, in der sich die Menschen die gemeinsamen Formen des Erkennens bewußt machen – an der es dafür Anlässe gibt
8. Eine Einrichtung, in der die Unterschiede zwischen den Menschen wahrgenommen und bejaht werden können
9. Ein Ort, an dem der Körper zu seinem Recht kommt
10. Eine Einrichtung, an der man sich der Medien bedient und nicht die Medien bedient
11. Eine Gemeinschaft von Menschen, in der die Erwachsenen ihr Erwachsensein bejahen – um der Kinder willen
12. Eine Einrichtung, die hilft und nicht heilt (therapiert)
13. Eine Einrichtung, an der nicht alles geregelt ist, an der man die Kinder weitgehend in Ruhe läßt – eher weniger als mehr zu tun geneigt ist.“

Kapitel 9

9 Materialanhang zu den Unterrichtsbausteinen

9.1 Zu Unterrichtsbaustein I

9.1.1 Elementarisierung der Förderziele

Die Elementarisierung der Förderziele ist eine analytische Leistung mit dem Ziel, Teilhandlungen einer ausgewählten Qualifikation herauszufinden. Dieses Vorgehen ist sinnvoll, um sich der Komplexität einer Qualifikation bewusst zu werden. Darüber hinaus ist dieser methodische Weg eine Hilfestellung bei der Beobachtung, Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in dem Handlungsbereich.

Verstehen, was für sich selbst wichtig ist

- Wünsche erkennen
 - *didaktische Reduktion*: jeweils einen positiven und einen negativen Wunsch-Satz formulieren, beispielsweise: „Wenn ich eine Arbeit bekomme, möchte ich ...“ bzw. „... möchte ich nicht, dass ...“
- auf Gefühle achten
 - Anforderungen abschätzen und eine Einstellung dazu entwickeln
 - *didaktische Reduktion*: jeweils einen positiven und einen negativen Kann-Satz formulieren, beispielsweise: „... wäre es schön, wenn ...“ bzw. „... würde es mir schwer fallen, wenn ...“
- eigene Stärken und Schwächen kennen
 - *didaktische Reduktion*: jeweils einen positiven und einen negativen Muss-Satz formulieren, beispielsweise: „...muss auf jeden Fall ...“ bzw. „darf auf keinen Fall ...“

Verbindlichkeit der eigenen Meinung

- standhaft bleiben
- bei Überredungsversuchen
 - bei Belehrungen
 - beim Lustigmachen über die Person oder über die Meinung
 - wenn andere nur negative Gegenargumente äußern
- MERKMAL
- Begründung der eigenen Meinung

→ *didaktische Reduktion*: zu einem eingegrenzten Themenbereich eine Meinung nennen und sie begründen, wenn ein anderer sich darüber lustig macht oder sich darüber negativ äußert

→ *didaktische Reduktion (Differenzierung)*: zu einem eingegrenzten Themenbereich eine Meinung äußern und sie begründen

Kritische Betrachtung fremder Argumentationslinien

- Argumente anderer verstehen und nachvollziehen können
- Argumente anderer wiedergeben können
- nach der Begründung fragen/sich die Begründung anhören
- die eigene Begründung mit der fremden Begründung vergleichen

→ didaktische Reduktion: einem anderen bei der Verbalisierung eines begrenzten Themenbereichs zuhören und nach der Begründung fragen

→ didaktische Reduktion (Differenzierung): die Begründung mit der eigenen Meinung vergleichen

→ didaktische Reduktion (Differenzierung): eine schriftlich fixierte Argumentationslinie erlesen, die Begründung markieren und eine eigene Meinung dazu aufschreiben

9.1.2 Hintergrundinformationen

Ausbildungsberufe, die ohne gesetzlichen Schulabschluss möglich sind (nach Ainacher):

- Gärtner/-in
- Koch/Köchin
- Bäcker/-in
- Fachkraft im Gastgewerbe
- Verkäufer/-in
- Verfahrensmechaniker/-in in Beschichtungstechnik
- Maler/Lackierer
- Friseur/-in

(Verwandte) Anlernberufe in diesen Bereichen sind beispielsweise: Landmaschinenführer/-in, Friseurgehilfe/-in, Küchenhilfe

9.1.3 Mögliche Arbeitsaufträge

Achte auf dich selbst!

Wenn du etwas sagst, musst du es begründen können:

Wenn du deine Meinung begründen kannst, bleibe auch dabei, wenn andere sich darüber lustig machen:

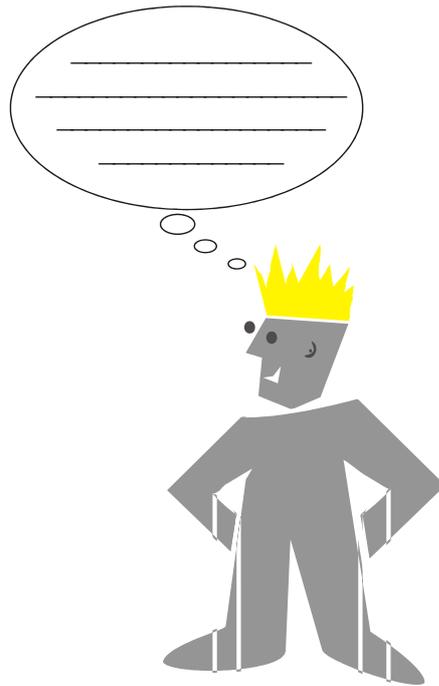


Abbildung 9 "Begründe deine Meinung"

1. Lies dir die Beschreibungen der Berufe durch!
2. Markiere die Beschreibungen und Anforderungen, die du schaffen kannst!
3. Schreibe in die leere Sprechblase einen Grund auf, der erklärt, wieso du den Beruf lernen möchtest!

Achte genau auf das, was andere sagen!

Höre anderen genau zu:



Abbildung 10 "Meinungen anderer"

1. Schreibe auf, was die einzelnen Figuren zu dem Berufswunsch „Verkäufer“ sagen:

Figur 1: _____

Figur 2: _____

Figur 3: _____

Figur 4: _____

Figur 5: _____

Figur 6: _____

2. Umkreise die Figur, die deiner Meinung nach die meisten Argumente äußert!

Frage andere nach der Begründung ihrer Aussage:

1. Suche dir einen Gesprächspartner!
2. Bitte ihn oder sie, dir zu erzählen, welchen Beruf er oder sie gerne lernen würde!
3. Frage nach der Begründung! Dazu kannst du diese Fragen verwenden:
 - a) Warum interessiert dich der Beruf?
 - b) Wieso meinst du, dass du das schaffen kannst?
 - c) Erkläre mir bitte, weshalb du das so interessant findest!
 - d) Kannst du näher beschreiben, was dich daran am meisten interessiert?
4. Wechselt die Rollen!

Überlege: Ist die fremde Begründung besser als deine?

1. Lies dir das Berufsfeld Maler/Lackierer durch!
2. Schreibe eine Begründung auf, warum jemand diesen Beruf gerne lernen würde!
3. Hole dir das Blatt „Andere Begründungen“ von der Lehrerin!
4. Lies dir die anderen Begründungen durch. Wenn deine Begründung dabei ist, kreise sie ein!
5. Gibt es eine Begründung, die du noch besser findest? Dann kreise auch diese ein!
6. Schreibe auf, weshalb du diese Wahl getroffen hast!

Mögliche Begründungen könnten sein:

- es macht Spaß etwas zu verschönern
- man arbeitet für andere Leute
- die Kunden freuen sich, wenn etwas gelungen ist
- man arbeitet nur in einem kleinen Team
- man muss nicht an einer Maschine arbeiten
- als Maler und Lackierer kann man auch zu Hause und bei Bekannten helfen

9.2 Zu Unterrichtsbaustein II

9.2.1 Elementarisierung der Förderziele

Einnahme von Fremdperspektive (didaktisch reduziert):

- dem anderen zuhören bzw. den anderen beobachten
→ *Nutzung für den Unterrichtsbaustein*
- die Handlungen des anderen beschreiben

- *Nutzung für den Unterrichtsbaustein*
- ggf.: die Handlungen des anderen mit den eigenen Handlungen vergleichen
- die Handlungen des anderen akzeptieren

Herstellung von Beziehungen zwischen Sachverhalten und Intentionen

- nachvollziehen und beschreiben eines Inhalts
- eine Absicht erkennen und sie deuten
- *Nutzung für den Unterrichtsbaustein*
- eine Absicht mit dem Inhalt vergleichen
- *Nutzung für den Unterrichtsbaustein*
- eine Erklärung für das beobachtbare Verhalten finden
- eine Erklärung für die Erzählung des anderen finden

erkennen unfairer Taktiken (nach Spinner 2000, 55):

- Unterstellungen oder Vorwürfe
- *Nutzung für den Unterrichtsbaustein*
- Herabsetzung
- Sich lustig machen gegenüber Personen oder deren Aussagen
- *Nutzung für den Unterrichtsbaustein*
- Ablenkung vom Thema
- Argumente absichtlich falsch verstehen
- etwas anderes sagen als das was man meint
- *Nutzung für den Unterrichtsbaustein*
- nicht zu der Aussage zu stehen bzw. stellvertretend für einen anderen sprechen
- den Zeitpunkt und den Ort des Gespräches alleine bestimmen
- die Lösung auf einen späteren Zeitpunkt verschieben

9.2.2 Skizze eines Bilderkinos

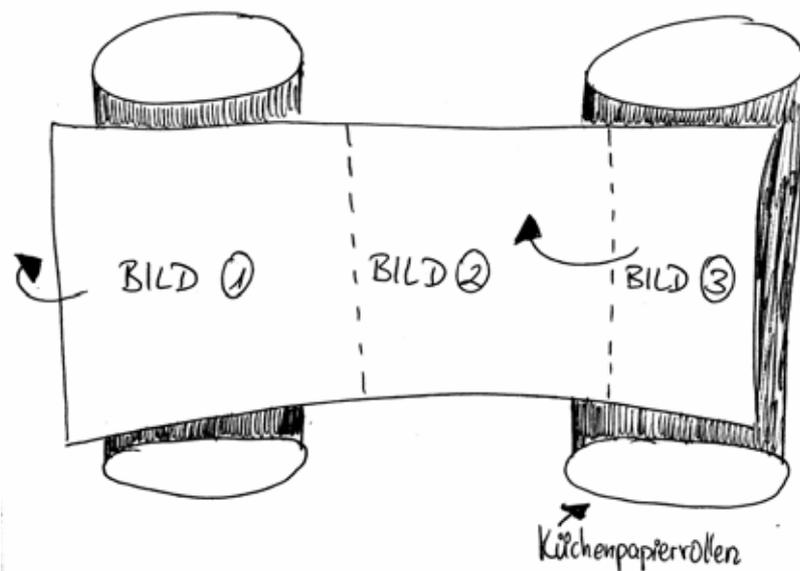


Abbildung 11 "Bilderkino"

9.2.3 Bildmaterial des Bilderkinos: Anregung zum freien Erzählen in der Informationsphase



Abbildung 12 "Cäsar Differenzierungsmaterial"

9.2.4 Grundlage für die gezielte Erarbeitung der Problemstellung

Bildmaterial zur Verdeutlichung des angestrebten Förderziels „Darauf achte ich:

- Was passiert? – den Inhalt verstehen
- Was will die Person? – die Absicht verstehen
- Passt die Handlung zum Gesagten? - vergleichen“



Abbildung 13 "Streitende Frau Differenzierungsmaterial"

Kontrollbild, Vergleich mit den Schüleräußerungen



Abbildung 14 "Schreiende Frau Differenzierungsmaterial"

Bildmaterial zur Verdeutlichung des angestrebten Förderziels „Darauf achte ich: Geschehen unfaire Handlungen? Beispiel 1: sich über jemanden lustig machen“:



Abbildung 15 "Miraculix und Asterix machen sich lustig"

Bildmaterial zur Verdeutlichung des angestrebten Förderziels „Darauf achte ich: Geschehen unfaire Handlungen? Beispiel 2: etwas anderes sagen, als man meint“:



Abbildung 16 "Obelix ist höflich"

9.2.5 Aufgabenstellung für die Schüler und Schülerinnen (eine Station)



Abbildung 17 "Ein Koch ist hilfsbereit"

1. Lies dir den Comic durch!
2. Markiere mit einem gelben Stift das, was der Koch sagt!
3. Umkreise den Koch in jedem Bild! Beobachte genau: Wie verhält er sich?
4. Vergleiche die Aussagen des Kochs mit seinem Verhalten. Beschreibe, was dir auffällt!

9.2.6 Vollständiges Tafelbild am Ende der dritten Unterrichtsphase

Wir lernen einen Gesprächsverlauf zu verstehen	
Situation	Darauf achte ich:
	<p>Was passiert? – den Inhalt verstehen Was will die Person? – die Absicht verstehen Passt die Handlung zum Gesagten? – vergleichen</p>
	<p>dem anderen zuhören oder auf den anderen achten</p>
	<p>unfaire Handlungen erkennen: 1. sich über jemanden lustig machen</p>
	<p>unfaire Handlungen erkennen: 2. etwas anderes sagen als man meint</p>

9.2.7 Quellenangaben

R. Goscinny & A. Uderzo. Asterix als Legionär. Werkedition mit Lexikon. Band 10. Stuttgart 1997

daraus: Seite 8, Bild 2; Seite 25, Bilder 2 bis 5; Seite 25, Bild 8 (Kopien)





Quelle:

R. Goscinny & A. Uderzo. Asterix. Die Trabantenstadt. Werkedition mit Lexikon. Band 17. Stuttgart 1998

daraus: Seite 13, Bilder 5 und 6; Seite 40, Bilder 5 bis 8 (Kopien)





Quelle:

Michael Ende. Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman. München, 2. Auflage 1988

daraus: Seite 18-22 (Kopien)

unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, daß er sich gründlich irrte, daß es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und daß er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.

So konnte Momo zuhören!

Eines Tages kamen zwei Männer zu ihr ins Amphitheater, die sich auf den Tod zerstritten hatten und nicht mehr miteinander reden wollten, obwohl sie Nachbarn waren. Die anderen Leute hatten ihnen geraten, doch zu Momo zu gehen, denn es ginge nicht an, daß Nachbarn in Feindschaft lebten. Die beiden Männer hatten sich anfangs geweigert und schließlich widerwillig nachgegeben.

Nun saßen sie also im Amphitheater, stumm und feindselig, jeder auf einer anderen Seite der steinernen Sitzreihen, und schauten finster vor sich hin.

Der eine war der Maurer, von dem der Ofen und das schöne Blumenbild in Momos »Wohnzimmer« stammte. Er hieß Nicola und war ein starker Kerl mit einem schwarzen, aufgewirbelten Schnurrbart. Der andere hieß Nino. Er war mager und sah immer ein wenig müde aus. Nino war Pächter eines kleinen Lokals am Stadtrand, in dem meistens nur ein paar alte Männer saßen, die den ganzen Abend an einem einzigen Glas Wein tranken und von ihren Erinnerungen redeten. Auch Nino und dessen dicke Frau gehörten zu Momos Freunden und hatten ihr schon oft etwas Gutes zu essen gebracht.

Da Momo nun merkte, daß die beiden böse aufeinander waren, wußte sie zunächst nicht, zu welchem sie zuerst hingehen sollte. Um keinen zu kränken, setzte sie sich schließlich in gleichem Abstand von beiden auf den Rand der steinernen Bühne und schaute die zwei abwechselnd an. Sie wartete einfach ab, was geschehen würde. Manche Dinge

18

brauchen ihre Zeit – und Zeit war ja das einzige, woran Momo reich war.

Nachdem die Männer lang so gesessen hatten, stand Nicola plötzlich auf und sagte: »Ich geh'. Ich hab' meinen guten Willen gezeigt, indem ich überhaupt gekommen bin. Aber du siehst, Momo, er ist verstockt. Wozu soll ich noch länger warten?«

Und er wandte sich tatsächlich zum Gehen.

»Ja, mach, daß du wegkommst!« rief Nino ihm nach. »Du hättest erst gar nicht zu kommen brauchen. Ich versöhne mich doch nicht mit einem Verbrecher!«

Nicola fuhr herum. Sein Gesicht war puterroth vor Zorn.

»Wer ist hier ein Verbrecher?« fragte er drohend und kam wieder zurück.

»Sag das noch mal!«

»Sooft du nur willst!« schrie Nino. »Du glaubst wohl, weil du stark und brutal bist, wagt niemand, dir die Wahrheit ins Gesicht zu sagen? Aber ich, ich sage sie dir und allen, die sie hören wollen! Ja, nur zu, komm doch her und bring mich um, wie du es schon mal tun wolltest!«

»Hätt' ich's nur getan!« brüllte Nicola und ballte die Fäuste. »Aber da siehst du, Momo, wie er lügt und verleumdet! Ich hab' ihn nur beim Kragen genommen und in die Spülwasserpfütze hinter seiner Spelunke geschmissen. Da drin kann nicht mal eine Ratte ersaufen.« Und wieder zu Nino gewandt, schrie er: »Leider lebst du ja auch noch, wie man sieht!«

Eine Zeitlang gingen die wildesten Beschimpfungen hin und her und Momo konnte nicht schlau daraus werden, worum es überhaupt ging und weshalb die beiden so erbittert aufeinander waren. Aber nach und nach kam heraus, daß Nicola diese Schandtät nur begangen hatte, weil Nino ihm zuvor in Gegenwart einiger Gäste eine Ohrfeige gegeben hatte. Dem war allerdings wieder vorausgegangen, daß Nicola versucht hatte, Ninos ganzes Geschirr zu zertrümmern.

»Ist ja überhaupt nicht wahr!« verteidigte sich Nicola er-

19

bittert. »Einen einzigen Krug (ich an die Wand geschmissen, und der hatte sowieso schon einen Sprung!«

»Aber es war *mein* Krug, verstehst du?« erwiderte Nino. »Und überhaupt hast du kein Recht zu so was!«

Nicola war durchaus der Ansicht, in gutem Recht gehandelt zu haben, denn Nino hatte ihn in seiner Ehre als Maurer gekränkt.

»Weißt du, was er über mich gesagt hat?« rief er Momo zu. »Er hat gesagt, ich könne keine gerade Mauer bauen, weil ich Tag und Nacht betrunken sei. Und sogar mein Urgroßvater wäre schon so gewesen, und er hätte am Schiefen Turm von Pisa mitgebaut!«

»Aber Nicola«, antwortete Nino, »das war doch nur Spaß!«

»Ein schöner Spaß!« grollte Nicola. »Über so was kann ich nicht lachen.«

Es stellte sich jedoch heraus, daß Nino damit nur einen anderen Spaß Nicolas zurückgezahlt hatte. Eines Morgens hatte nämlich in knallroten Buchstaben auf Ninos Tür gestanden: »Wer nichts wird, wird Wirt«. Und das fand wiederum Nino gar nicht komisch.

Nun stritten sie eine Weile todernt, welcher von den beiden Späßen der bessere gewesen sei und redeten sich wieder in Zorn. Aber plötzlich brachen sie ab.

Momo schaute sie groß an, und keiner der beiden konnte sich ihren Blick so recht deuten. Machte sie sich im Inneren lustig über sie? Oder war sie traurig? Ihr Gesicht verriet es nicht. Aber den Männern war plötzlich, als sähen sie sich selbst in einem Spiegel, und sie fingen an, sich zu schämen.

»Gut«, sagte Nicola, »ich hätte das vielleicht nicht auf deine Tür schreiben sollen, Nino. Ich hätte es auch nicht getan, wenn du dich nicht geweigert hättest, mir nur ein einziges Glas Wein auszuschenken. Das war gegen das Gesetz, verstehst du? Denn ich habe immer bezahlt, und du hattest keinen Grund, mich so zu behandeln.«

»Und ob ich den hatte!« gab Nino zurück. »Erinnerst du dich nicht mehr an die Sache mit dem heiligen Antonius?«

20

»Und wieso hast du von dem Geld gewußt?«

»Ich hab' gesehen, wie es zwei Abende vorher ein Gast als Opfergabe für den heiligen Antonius dort hingesteckt hat.«

Nino biß sich auf die Lippen. »War es viel?«

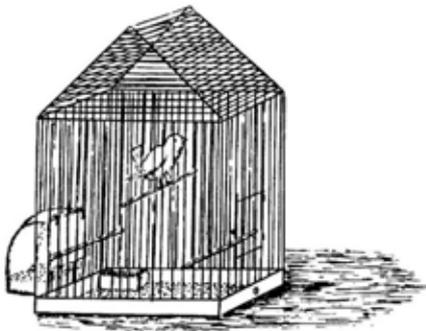
»Nicht mehr und nicht weniger, als mein Radio wert war«, antwortete Nicola.

»Dann geht unser ganzer Streit«, meinte Nino nachdenklich, »eigentlich bloß um den heiligen Antonius, den ich aus der Zeitung ausgeschnitten habe.«

Nicola kratzte sich am Kopf. »Eigentlich ja«, brummte er, »du kannst ihn gern wiederhaben, Nino.«

»Aber nicht doch!« antwortete Nino würdevoll. »Getauscht ist getauscht! Ein Handschlag gilt unter Ehrenmännern!«

Und plötzlich fingen beide gleichzeitig an zu lachen. Sie kletterten die steinernen Stufen hinunter, trafen sich in der Mitte des grasbewachsenen runden Platzes, umarmten einander und klopfen sich gegenseitig auf den Rücken. Dann nahmen sie beide Momo in den Arm und sagten: »Vielen Dank!«



22

Ah, jetzt wirst du ...! Da hast du mich nämlich nach Strich und Faden übers Ohr gehauen, und so was muß ich mir nicht bieten lassen.«

»Ich dich?« rief Nicola und schlug sich wild vor den Kopf. »Umgekehrt wird ein Schuh draus! Du wolltest mich hereinlegen, nur ist es dir nicht gelungen!«

Die Sache war die: In Ninos kleinem Lokal hatte ein Bild an der Wand gehangen, das den heiligen Antonius darstellte. Es war ein Farbdruck, den Nino irgendwann einmal aus einer Illustrierten ausgeschnitten und gerahmt hatte.

Eines Tages wollte Nicola Nino dieses Bild abhandeln – angeblich, weil er es so schön fand. Und Nino hatte Nicola durch geschicktes Feilschen schließlich dazu gebracht, daß dieser seinen Radioapparat zum Tausch bot. Nino lachte sich ins Faustchen, denn natürlich schnitt Nicola dabei ziemlich schlecht ab. Das Geschäft wurde gemacht.

Nun stellte sich aber heraus, daß zwischen dem Bild und der Rückwand aus Pappdeckel ein Geldschein steckte, von dem Nino nichts gewußt hatte. Jetzt war er plötzlich der Übervorteilte, und das ärgerte ihn. Kurz und bündig verlangte er von Nicola das Geld zurück, weil es nicht zu dem Tausch gehört habe. Nicola weigerte sich, und daraufhin wollte Nino ihm nichts mehr ausschenken. So hatte der Streit angefangen. Als die beiden die Sache nun bis zum Anfang zurückverfolgt hatten, schwiegen sie eine Weile.

Dann fragte Nino: »Sag mir jetzt einmal ganz ehrlich, Nicola – hast du schon vor dem Tausch von dem Geld gewußt oder nicht?«

»Klar, sonst hätte ich doch den Tausch nicht gemacht.«

»Dann mußt du doch zugeben, daß du mich betrogen hast!«

»Wieso? Hast du denn von dem Geld wirklich nichts gewußt?«

»Nein, mein Ehrenwort!«

»Na, also. Dann wolltest du mich doch hereinlegen. Wie konntest du mir sonst für das wertlose Stück Zeitungspapier mein Radio abnehmen, he?«

21

Als sie nach ein Weile abzogen, winkte Momo ihnen noch lange nach. Sie war sehr zufrieden, daß ihre beiden Freunde nun wieder gut miteinander waren.

Ein anderes Mal brachte ihr ein kleiner Junge seinen Kanarienvogel, der nicht singen wollte. Das war eine viel schwerere Aufgabe für Momo. Sie mußte ihm eine ganze Woche lang zuhören, bis er endlich wieder zu trillern und zu jubilieren begann.

Momo hörte allen zu, den Hunden und Katzen, den Grillen und Kröten, ja, sogar dem Regen und dem Wind in den Bäumen. Und alles sprach zu ihr auf seine Weise.

An manchen Abenden, wenn alle ihre Freunde nach Hause gegangen waren, saß sie noch lange allein in dem großen steinernen Rund des alten Theaters, über dem sich der sternfunkelnde Himmel wölbte, und lauschte einfach auf die große Stille.

Dann kam es ihr so vor, als säße sie mitten in einer großen Ohrmuschel, die in die Sternennwelt hinaushorchte. Und es war ihr, als höre sie eine leise und doch gewaltige Musik, die ihr ganz seltsam zu Herzen ging.

In solchen Nächten hatte sie immer besonders schöne Träume.

Und wer nun noch immer meint, zuhören sei nichts Besonderes, der mag nur einmal versuchen, ob er es auch so gut kann.

23

gekürzte Version in neuer Rechtschreibung:

Momo war in der Nachbarschaft bekannt dafür geworden, dass sie allein durch Zuhören Streitereien schlichten konnte.

Eines Tages kamen Nicola und Nino zu ihr, die sich auf den Tod zerstritten hatten und nicht mehr miteinander reden wollten, obwohl sie Nachbarn waren. Sie setzten sich so weit es ging voneinander entfernt hin.

Da Momo merkte, dass die beiden böse aufeinander waren, setzte sie sich in gleichem Abstand zwischen die beiden und schaute die zwei abwechselnd an. Sie wartete einfach ab, was geschehen würde.

Nachdem die Männer lang so gesessen hatten, stand Nicola plötzlich auf und sagte: „Ich geh´. Ich hab´ meinen guten Willen gezeigt, indem ich überhaupt gekommen bin. Aber du siehst, Momo, er ist verstockt. Wozu soll ich noch länger warten?“

Und er wandte sich tatsächlich zum Gehen.

„Ja, mach dass du wekommst!“ rief Nino nach. „Du hättest erst gar nicht zu kommen brauchen. Ich versöhne mich doch nicht mit einem Verbrecher!“

Nicola fuhr herum. Sein Gesicht war puterrot vor Zorn.

„Wer ist hier der Verbrecher?“ fragte er drohend und kam wieder zurück.

„Sag das noch mal!“

„Sooft du nur willst!“, schrie Nino. „Du glaubst wohl, weil du stark und brutal bist, wagt niemand dir die Wahrheit ins Gesicht zu sagen? Aber ich, ich sage sie dir und allen, die sie hören wollen! Ja, nur zu, komm doch her und bring mich um, wie du es schon mal tun wolltest“

„Hätt´ ich´s nur getan!“ brüllte Nicola und ballte die Fäuste. „Aber da siehst du, Momo, wie er lügt und verleumdet! Ich hab´ ihm nur beim Kragen genommen und in die Spülwasserpfütze hinter seiner Spelunke geschmissen. Da drin kann nicht mal eine Ratte er-saufen.“ Und wieder zu Nico gewandt, schrie er: „Leider lebst du ja auch noch, wie man sieht!“

Eine Zeitlang gingen die wildesten Beschimpfungen hin und her und Momo konnte nicht schlau daraus werden, worum es überhaupt ging und weshalb die beiden so erbittert aufeinander waren. Aber nach und nach kam heraus, dass Nicola diese Schandtat nur begangen hatte, weil Nino ihm zuvor in Gegenwart einiger Gäste eine Ohrfeige gegeben hatte. Dem war allerdings vorausgegangen, dass Nico versucht hatte, Ninos ganzes Geschirr zu zertrümmern. Dem war allerdings wieder etwas vorausgegangen und dem wieder etwas und so weiter und so fort, bis der Streit zu seinem Anfang kam:

In Ninos kleinem Lokal hatte ein Bild an der Wand gehangen, das den heiligen Antonius darstellte. Es war ein Farbdruck, den Nino irgendwann einmal aus einer Illustrierten ausgeschnitten und gerahmt hatte.

Eines Tages wollte Nicola dieses Bild abhandeln – angeblich, weil er es so schön fand. Und Nino hatte Nicola durch geschicktes Feilschen schließlich dazu gebracht, dass dieser seinen Radioapparat zum Tausch bot. Nino lachte sich ins Fäustchen, denn natürlich schnitt Nicola dabei ziemlich schlecht ab. Das Geschäft wurde gemacht.

Nun stellte sich aber heraus, dass zwischen dem Bild und der Rückwand aus Pappdeckel ein Geldschein steckte, von dem Nino nichts gewusst hatte. Jetzt war er plötzlich der Übervorteilte und das ärgerte ihn. Kurz und bündig verlangte er von Nicola das Geld zurück, weil es nicht zu dem Tausch gehört habe. Nicola weigerte sich und daraufhin wollte Nino ihm keinen Wein mehr ausschenken. So hatte der Streit angefangen.

Als die beiden die Sache nun bis zum Anfang zurückverfolgt hatten, schwiegen sie eine Weile. Dann fragte Nino: „Sag mir jetzt einmal ganz ehrlich, Nicola – hast du schon vor dem Tausch von dem Geld gewusst oder nicht?“

„Klar, sonst hätte ich doch den Tausch nicht gemacht.“

„Dann musst du doch zugeben, dass du mich betrogen hast!“

„Wieso? Hast du denn von dem Geld wirklich nichts gewusst?“

„Nein, mein Ehrenwort!“

„Na, also. Dann wolltest du mich doch hereinlegen. Wie konntest du mir sonst für das wertlose Stück Zeitungspapier mein Radio abnehmen, he?“

„Und wieso hast du von dem Geld gewusst?“

„Ich hab´ gesehen, wie es zwei Abende vorher ein Gast als Opfergabe für den heiligen Antonius dort hineingesteckt hat.“

Nino biss sich auf die Lippen. „War es viel?“

„Nicht mehr und nicht weniger, als mein Radio wert war“, antwortete Nicola.

„Dann geht unser ganzer Streit“, meinte Nino nachdenklich, „eigentlich bloß um den heiligen Antonius, den ich aus der Zeitung ausgeschnitten habe.“

Nicola kratzte sich am Kopf. „Eigentlich ja“, brummte er. „Du kannst ihn gern wieder haben, Nino.“

„Aber nicht doch!“, antwortete Nino würdevoll. „Getauscht ist getauscht! Ein Handschlag gilt unter Ehrenmännern!“

Und plötzlich fingen beide gleichzeitig an zu lachen. Sie standen auf und umarmten einander und klopfen sich gegenseitig auf den Rücken. Dann nahmen sie beide Momo in den Arm und sagten: „Vielen Dank!“

Interpretation bezüglich des angestrebten Förderziels „eine Handlung beobachten und beschreiben“:

In diesem Ausschnitt der fantastischen Geschichte wird deutlich, welche Handlungen Nino und Nicola nacheinander und miteinander ausführen und welche persönlichen Motive hinter den Handlungen stehen.

Aufgabenstellung für die Schüler und Schülerinnen (eine Station):

1. Lies dir die Geschichte durch!
2. Unterstreiche mit einem Lineal alle Handlungen von Nino mit einem blauen Stift und alle Handlungen von Nicola mit einem roten Stift!
3. Suche dir einen Partner und beschreibe ihm entweder die Handlungen von Nino oder die Handlungen von Nicola!

Quelle:

Michael Ende. Die unendliche Geschichte. Stuttgart 1979. daraus: Seiten 8-9 (Kopien)



eins heutzutage so macht. Ist die Polizei hinter dir her, mein Kind? Bastian schüttelte den Kopf.
»Heraus mit der Sprache«, sagte Herr Koreander, »vor wem bist du weggelaufen?«
»Vor den andern.«
»Vor welchen andern?«
»Den Kindern aus meiner Klasse.«
»Warum?«
»Sie... sie lassen mich nie in Ruhe.«
»Was tun sie denn?«
»Sie lauern mir vor der Schule auf.«
»Und weiter?«
»Dann schreien sie lauter so Sachen. Sie schubsen mich herum und lachen über mich.«
»Und das läßt du dir einfach so gefallen?«
Herr Koreander betrachtete den Jungen eine Weile mißbilligend und fragte dann: »Warum gibst du ihnen nicht einfach eins auf die Nase?«
Bastian schaute ihn groß an. »Nein – das mag ich nicht. Und außerdem – ich kann nicht gut boxen.«
»Und wie ist es mit Ringen?« wollte Herr Koreander wissen. »Laufen, Schwimmen, Fußball, Turnen? Kannst du überhaupt nichts davon?«
Der Junge schüttelte den Kopf.
»Mit anderen Worten«, sagte Herr Koreander, »du bist ein Schwächling, wie?«
Bastian zuckte die Achseln.
»Aber reden kannst du doch immerhin«, meinte Herr Koreander.
»Warum gibst du ihnen nicht heraus, wenn sie dich verspotten.«
»Das hab' ich einmal gemacht...«
»Na und?«
»Sie haben mich in eine Mülltonne geschmissen und den Deckel zugebunden. Ich hab' zwei Stunden gerufen, bis mich jemand gehört hat.«
»Hm«, brummte Herr Koreander, »und jetzt traust du dich nicht mehr.«
Bastian nickte.
»Also«, stellte Herr Koreander fest, »ein Angsthase bist du oben-drein.«



Bastian senkte den Kopf.
»Wahrscheinlich bist du ein rechter Streber, wie? Der Klassenbeste mit lauter Einsern, der Liebling aller Lehrer, nicht wahr?«
»Nein«, sagte Bastian und hielt immer noch den Blick gesenkt, »ich bin letztes Jahr sitzengeblieben.«
»Gott im Himmel!« rief Herr Koreander, »also ein Versager auf der ganzen Linie.«
Bastian sagte nichts. Er stand einfach nur da. Seine Arme hingen herunter, sein Mantel tropfte.
»Was schreien sie denn so, wenn sie dich verspotten?« wollte Herr Koreander wissen.
»Ach – alles mögliche.«
»Zum Beispiel?«
»Wambo! Wambo! Sitzt auf dem Potschambo! Potschambo bricht, der Wambo spricht: Das war mein Schwergewicht.«
»Nicht sehr witzig«, meinte Herr Koreander, »was noch?«
Bastian zögerte, ehe er aufzählte:
»Spinner, Mondkalb, Aufschneider, Schwindler...«
»Spinner? Warum?«
»Ich red' manchmal mit mir selber.«
»Was redest du da zum Beispiel?«
»Ich denk' mir Geschichten aus, ich erfinde Namen und Wörter, die's noch nicht gibt, und so.«
»Und das erzählst du dir selbst? Warum?«
»Na ja, sonst ist doch niemand da, den so was interessiert.«
Herr Koreander schwieg eine Weile nachdenklich.
»Was meinen denn deine Eltern dazu?«
Bastian antwortete nicht gleich. Erst nach einer Weile murmelte er:
»Vater sagt nichts. Er sagt nie was. Es ist ihm alles ganz gleich.«
»Und deine Mutter?«
»Die – ist nicht mehr da.«
»Sind deine Eltern geschieden?«
»Nein«, sagte Bastian, »sie ist tot.«
In diesem Augenblick klingelte das Telefon. Herr Koreander erhob sich mit einiger Anstrengung aus seinem Lehnstuhl und schlurfte in ein kleines Kabinett, das hinter dem Laden lag. Er hob ab, und Bastian hörte

Ausschnitt zitiert in Neuer Rechtschreibung

Bastian trifft außer Atem auf Herrn Koreander:

„Heraus mit der Sprache“, sagte Herr Koreander, „vor wem bist du weggelaufen?“

„Vor den anderen.“

„Vor welchen anderen?“

„Den Kindern aus meiner Klasse.“

„Warum?“

„Sie ... sie lassen mich nicht in Ruhe.“

„Was tun sie denn?“

„Sie lauern mir vor der Schule auf.“

„Und weiter?“

„Dann schreien sie lauter solche Sachen. Sie schubsen mich herum und lachen über mich.“

„Und das läßt du dir einfach so gefallen?“

„Herr Koreander betrachtete den Jungen eine Weile mißbilligend und fragte dann: „Warum gibst du ihnen nicht einfach eins auf die Nase?“

Bastian schaute ihn groß an. „Nein – das mag ich nicht. Und außerdem, ich kann nicht gut boxen.“

„Und wie ist es mit Ringen?“, wollte Herr Koreander wissen. „Laufen, Schwimmen, Fußball, Turnen? Kannst du überhaupt nichts davon?“

Der Junge schüttelte den Kopf.

„Mit anderen Worten,“ sagte Herr Koreander, „du bist ein Schwächling, wie?“

Bastian zuckte die Achseln.

„Aber reden kannst du doch immerhin“, meinte Herr Koreander. „Warum gibst du ihnen nicht heraus, wenn sie dich verspotten.“

„Das hab´ ich einmal gemacht...“

„Na und?“

„Sie haben mich in eine Mülltonne geschmissen und den Deckel zugebunden. Ich hab´ zwei Stunden gerufen, bis mich jemand gehört hat.“

„Hm“, brummte Herr Koreander. „Und jetzt traust du dich nicht mehr.“

Bastian nickte.

„Also“, stellte Herr Koreander fest, „ein Angsthase bist du obendrein.“

Bastian senkte den Kopf.

„Wahrscheinlich bist du ein rechter Streber, wie? Der Klassenbeste mit lauter Einsern, der Liebling aller Lehrer, nicht wahr?“

„Nein“, sagte Bastian und hielt immer noch den Blick gesenkt. „Ich bin letztes Jahr sitzen geblieben.“

„Gott im Himmel!“, rief Herr Koreander, „also ein Versager auf der ganzen Linie.“

Interpretation bezüglich des Förderziels „erkennen unfairer Taktiken“:

In diesem Geschichtsausschnitt werden in den Äußerungen von Herrn Koreander insbesondere die Taktiken „etwas unterstellen oder etwas vorwerfen“ deutlich.

Aufgabenstellung für die Schüler und Schülerinnen (eine Station):

1. In einem Vorwurf macht man einer anderen Person deutlich, dass man mit ihrem Verhalten nicht zufrieden ist und dass man selbst vielleicht anders gehandelt hätte.

Herr Koreander macht Bastian viele Vorwürfe. Umkreise sie!

2. Mit einer Unterstellung behauptet man etwas über eine andere Person.

Finde die beiden Unterstellungen von Herr Koreander über Bastian! Unterstreiche sie!

9.3 Zu Unterrichtsbaustein III

9.3.1 Elementarisierung der Förderziele

Begreifen, was für jemanden anderen nützlich ist

- verstehen, dass Aussagen oder Handlungen einen Zweck erfüllen
- den Vorteil einer Handlung oder Aussage für die Person erkennen können

Begreifen, was für mich selbst wichtig ist

- persönliche Wünsche in Bezug auf Gegenstände erkennen und formulieren
- persönliche Wünsche in Bezug auf Personen erkennen und artikulieren können
- eigene Pflichten erkennen und ausführen können
- Wünsche und Pflichten gegeneinander abwägen können
- die eigenen Pflichten mit denen anderer vergleichen können
- die eigenen Wünsche mit denen anderer vergleichen können

Fähigkeit zur Variation der eigenen Argumentationslinie besitzen

- Verbindlichkeit der eigenen Meinung
- Äußerungen begründen können
- verschiedene Argumente zu einem Sach-/Themengebiet kennen und aufzählen können
- wechselnde Argumente in einem Gespräch anführen können

9.3.2 Beschreibung der ausgewählten Filmszene

Filmtitel: IceAge

Erscheinungsjahr: 2001

Bei Eintritt der Eiszeit wandern die Tiere in wärmere Regionen. Ein Mammut, eine Vorform eines Wiesels (und im späteren Verlauf ein Löwe) treffen aufeinander und gehen den Weg gemeinsam. Dabei wird deutlich, dass das Wiesel hochnervös ist und ihm ständig durch die Hektik Unannehmlichkeiten passieren. Nachts bei der Rast versucht das Wiesel sich zu dem Mammut in die Höhle zu begeben, um gewärmt und kuschelig die Nacht zu verbringen. Das Mammut verscheucht das Wiesel trotz mehrmaliger Bitten und Versuche des Wiesels. Das Wiesel schläft nachts außerhalb der Höhle auf einem Stein.

9.3.3 Übersicht der Rollenspiel-Situationen

Mögliche Regeln:

1. Das Rollenspiel beginnt, wenn die Musik leise wird und aufhört!
2. Du versuchst die Anweisungen auf der Rollenspielkarte so genau wie möglich auszuführen!
3. Lass dem Rollenspiel-Partner die Zeit, auch seine Rolle zu spielen!
4. Ihr müsst keine gemeinsame Lösung finden! Das Spiel kann zu Ende sein, wenn beide ihre Rolle nacheinander gespielt haben!

Anmerkung zu Regel 4:

Diese Regel ist von Bedeutung, da sich die Schüler ansonsten erfahrungsgemäß darum bemühen, eine sozial anerkannte Lösung zu finden, die außerhalb der Schulwelt nicht typisch für ihre Erfahrungen ist.

a) Deine Freundin will, dass du die Schule schwänzt um mit ihr einen schönen Tag zu verbringen.

Du bist die Freundin. Du hast keine Lust auf Unterricht und möchtest den ganzen Tag mit deinem Freund verbringen. Da dein Vater jede Entschuldigung unterschreibt, hast du zunächst keine schlechten Folgen in der Schule zu erwarten.

Deine Aufgabe: Du erzählst deinem Freund, wie schön es ist zu schwänzen.

Du bist der Freund. Du möchtest auch gerne den Tag mit deiner Freundin verbringen. Ihr könntet bei ihr mit dem Computer spielen und Musik hören. Allerdings werden deine Lehrerin und deine Eltern total wütend, wenn du die Schule schwänzt. Außerdem hast du schon zwei Fünfen geschrieben und es würde eine Doppelstunde Mathematik ausfallen.

Deine Aufgabe: Du möchtest dich am Nachmittag mit deiner Freundin verabreden!

b) Deine Tante hat dir und deiner Familie 50 Euro „für einen schönen Tag“ geschenkt.

Du bist der Bruder. Du möchtest mit den 50 Euro Bier und Zigaretten für eine Party kaufen. Du schlägst vor, die Nachbarn und die Bekannten von Gegenüber einzuladen.

Deine Aufgabe: Du erzählst deinem jüngeren Bruder, dass eine Sonntagsparty genau das Richtige ist und du keine Lust auf einen Kirmesbesuch hast.

Du bist der Jüngste. Du möchtest mit den 50 Euro mit deinem älteren Bruder und deinem Vater auf die Kirmes. Du wünschst dir eine Runde Autoscooter, ein paar Lose von der Losbude und eine Pilzpfanne mit Pommes.

Deine Aufgabe: Du möchtest in den Autoscooter und etwas essen. Du verzichtest auf den Kauf von Losen, dafür bekommt jeder eine Schachtel Zigaretten.

c) Dein Cousin hat Stress zu Hause und auch mit seiner Freundin. Er möchte bei dir einziehen.

Du bist der Cousin. Du möchtest in Ruhe fernsehen, deine Wäsche mal wieder waschen und dich mal wieder mit jemanden unterhalten, der dich nicht anmeckert. Außerdem möchtest du günstig essen.

Deine Aufgabe: Du versuchst ohne eine Zeitdauer zu sagen, bei deiner Cousine zu übernachten.

Du bist die Cousine. Du magst deinen Cousin und möchtest ihm gerne helfen. Da du für die Familie einkaufst, weißt du, dass ihr in diesem Monat nur noch wenig Lebensmittelgeld habt. Außerdem geht dein Cousin immer spät ins Bett und du bist morgens dann sehr müde.

Deine Aufgabe: Du sagst deinem Cousin, dass du mit deiner Mutter reden wirst, ob er eine oder zwei Nächte bei dir schlafen kann.

d) Dein neuer Freund möchte nicht, dass du dich mit deiner Clique triffst.

Du bist der Freund. Du hast das Gefühl, dass die Clique von deiner Freundin einen schlechten Einfluss auf sie hat, weil sie in der Fußgängerzone immer so viel Geld ausgibt.

Deine Aufgabe: Du sagst deiner Freundin, dass du nicht möchtest, dass sie mit der Clique in die Stadt geht.

Du bist die Freundin. Du glaubst, dass dein Freund zu eifersüchtig ist. Du möchtest deine Clique nicht aufgeben, weil du deine Freunde schon viele Jahre kennst, deinen Freund aber erst seit einem Monat.

Deine Aufgabe: Du schlägst deinem Freund vor, dass er mit dir gemeinsam zur Clique geht.

9.3.4 Beispiel für einen Beobachtungsauftrag

Welchen Zweck verfolgt die Freundin? (Was möchte die Freundin?)

Was ist dein Eindruck von dem Verhalten des Freundes? (Was möchte der Freund?)

Hat der Freund dich überzeugt?

Gib nach dem Spiel Rückmeldung in Form von Ich-Aussagen!

Ich habe gesehen, dass die Freundin ...

Ich finde, dass der Freund ...

9.3.5 Darstellung der Methoden

Im Sinne der Moderationsmethode (s.o.) finden im methodisch geleiteten Unterricht verschiedene Methoden Eingang. Die für diesen Baustein sinnvollen Methoden sind im Folgenden dargestellt:

9.3.5.1 Museumsgang

Die Klasse teilt sich in vier Gruppen auf, die an verschiedenen Plakaten beginnen die Situationen zu lesen und sich „beim Verweilen“ Gedanken über die Situationen machen. Mit oder ohne Hilfe eines Zeichens wechseln die Gruppen die Plakate.

Variation: Die gesamte Klasse geht von der Lehrperson betreut nacheinander von Plakat zu Plakat.

Variation mit anderer Schwerpunktsetzung: „Markt der Möglichkeiten“ (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1996)

9.3.5.2 Rollenspiel (vgl. ebd.)

Eine kurze Situation ist für alle gleich dargestellt. Die Rollenspieler erhalten Rollenkarten, auf denen jeweils nur die Rolle dargestellt ist, die sie einnehmen sollen. Nach einer kurzen Vorbereitungszeit beginnt das Spiel. Am Ende des Rollenspiels können die Spieler kurz ihre Eindrücke vom Spiel äußern, bevor ein strukturiertes Gespräch unter Einbezug der Beobachter beginnt.

*Kapitel 10***10 Quellen- und Auswertungsmaterialien****10.1 Auszüge aus Annikas Geschichte**

Annika hat bis zu ihrem zehnten Lebensjahr mit ihrer Familie in Kroatien gelebt. Zu Kriegsbeginn ist die Familie nach Deutschland geflüchtet. Nach einigen Jahren ist der Vater von Annika, der ihre Bezugsperson war, an Krebs gestorben. Annika pflegte ihn bis zu seinem Tod. Sie ist die Jüngste von insgesamt 5 Geschwistern, von denen 4 in Deutschland leben. Die Mutter von Annika war seit längerer Zeit alkoholkrank und starb ca. ein Jahr nach dem Tod des Vaters. Schon vor dem Tod der Mutter wurde Annika aufgrund von psychischer und physischer Vernachlässigung (u.a. Unterernährung) durch das Jugendamt in das Y.-Kinderheim in Dortmund eingewiesen. Durch die Veränderung des Wohnorts wechselte Annika die Sonderschule von der Dortmunder Innenstadt in den Außenrandbezirk nach Dortmund-H.. Im Y.-Kinderheim fühlte Annika sich augenscheinlich wohl. In den letzten Schuljahren litt Annika unter starken Hüftschmerzen, deren Ursache eine nicht vollkommen gelungene Operation in ihrer kroatischen Heimat war. Zusätzlich zu den zwei aufwändigen und schmerzhaften Operationen in den Klassen 8 und 9 stand Annika bis nach Beendigung der Klasse 10 unter psychischem Druck, weil es durch die damalige politische Verschärfung des Ausländergesetzes unwahrscheinlich wurde, dass Annikas begrenzte Aufenthaltserlaubnis mittel- bzw. langfristig verlängert werden konnte. Während alle Geschwister und die Eltern von Annika eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis für Deutschland haben, hatte man es verpasst, Annika rechtzeitig vor der Gesetzesänderung ebenfalls diesen Status zu verleihen.

Mit hohem Einsatz von Frau J. vom Y.-Kinderheim, den Bezugserziehern und Herrn F. vom Ausländeramt wurde nach mehrmaligen kurzfristigen Aufschüben auch Annika die unbegrenzte Aufenthaltserlaubnis erteilt. Die älteren Geschwister Annikas waren auf eigenem Wunsch in diesen Prozess nur zeitweise involviert.

Für Annika wurde im Alter von 16 Jahren im Y.-Kinderheim eine Sonderregelung getroffen. Während die Jugendlichen in der Regel in betreuten Wohngruppen untergebracht werden, konnte Annika in einem Einzelzimmer mit Kochnische über die Zeitdauer eines knappen Jahres das „Alleine-Wohnen“ und das selbstständige Leben mit direktem Kon-

takt zu ihrer Bezugsgruppe und den Bezugserziehern üben. Kurz vor ihrem 18. Geburtstag suchte man für sie eine Wohnung im Großraum Dortmund. In einem von dem Heim und der Schule entfernten Stadtteil bezog Annika eine vom Jugendamt gestellte Ein-Zimmer-Wohnung von ungefähr 30 m² Größe. Zu dem Wohn-Schlafzimmer, das mit einem Schlafsofa, einer Hifi-Anlage, einem Fernseher, einem gebrauchten Couchtisch und einer gebrauchten Schrankwand mit Vitrinenschrank eingerichtet ist, gehört eine kleine Küche, ein kleiner Flur und ein Bad mit Dusche und WC. Annika nutzt den Waschkeller des Hauses.

Zur Schulzeit steht Annika um 6.00 Uhr morgens auf, kleidet sich an, trinkt eine Tasse Kaffee und fährt mit der U-Bahn und dem Bus zur Schule. Die Fahrtzeit beträgt inklusive zweimaligem Umsteigen ca. 45 Minuten. Am Ende des Schultages fährt Annika wieder nach Hause, isst ein Brot und erledigt in der Regel ihre Hausaufgaben. Dabei läuft immer der Musikkanal VIVA im Fernsehen. Als Begründung führt Annika an, dass sie die Stille nicht erträgt. An einigen Nachmittagen in der Woche geht Annika zur Hausaufgabenhilfe zu Frau J. in das Y.-Kinderheim. Im zweiwöchigen Abstand besucht Verena, eine Betreuerin vom Jugendamt, die Schülerin. Die Aufgabe der Sozialpädagogin ist es, der Schülerin mit praktischen Tipps zur Seite zu stehen und eine Art „Identitätsaufbau“ zu unterstützen. Gegen Abend kontaktiert Annika nach dem Zufallsprinzip Freunde, die in der Umgebung wohnen (und in der Regel auch vom Jugendamt betreut werden), isst mit ihnen einen Schnellimbiss und geht nach dem abendlichen Fernsehen schlafen.

Seit einiger Zeit ist die Jugendliche hauptsächlich mit ihrer Freundin Sabrina zusammen, die sie häufig besucht und die auch bei ihr übernachtet.

10.2 Zusammenfassende Nacherzählung der geschilderten Inhalte

Nach der Formulierung eines Mottos für das Gesamt-Interview mit Annika und der Hervorhebung von Leitsprüchen für die verschiedenen thematischen Absätze der Gespräche (vgl. Kapitel 11) ist der nächste Schritt des zirkulären Dekonstruierens die zusammenfassende Nacherzählung. In der methodischen Arbeit dient die zusammenfassende Nacherzählung der Straffung des umfangreichen Materials und der Fokussierung von ersten Interpretationsschwerpunkten. Hier soll die Darstellung der Nacherzählung Annikas hervorgebrachte Sinngehalte (vgl. Jaeggi u.a. 1998) in einem ersten Schritt nahe bringen, um einen Einblick in Annikas Lebenswelt zu gewinnen.

10.2.1 Familie

Von der Mutter, die an den Folgen ihrer Alkoholkrankheit gestorben ist, spricht Annika nicht.

Seit dem Tod ihres Vaters lebt Annika als Jüngste von vier Geschwistern (zwei Brüder und zwei Schwestern) alleine. Während ein Bruder in Kroatien lebt und in der Sommersaison in Deutschland arbeitet, wohnen die Schwestern Maria und Mira nach der Flucht aus dem kroatischen Bürgerkrieg in Deutschland. Maria hat eine eigene Familie und arbeitet wie ihr Ehemann in einem kroatischen Restaurant. Aus diesem Grund hütet Annika zeitweise die Kinder. Mira ist ihre Lieblingsschwester. Sie arbeitet in verschiedenen Putzstellen. Miras Privatleben ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine schwierige Beziehung zu ihrem Ehemann hat. Im Kontakt mit Annika kommt für die Schülerin erschwerend hinzu, dass der Ehemann von Mira sie ihrer Wahrnehmung nach nicht akzeptiert. Durch die gegenseitige Antipathie kann die Jugendliche ihre Schwester nicht so oft besuchen, wie sie gerne möchte. Mira und der ältere Bruder Periza haben Annika dabei unterstützt, nach der abgelaufenen begrenzten Aufenthaltserlaubnis in Deutschland zu bleiben. Dafür hätte Periza Annika auch adoptiert, konnte aber die für das Adoptionsverfahren geforderten Lebensumstände nicht nachweisen. Periza hat nicht viel Zeit für Annika, da er in Wechselschicht in einer Fabrik arbeitet.

Durch den Umzug in ihre eigene Wohnung in einem anderen Stadtteil von Dortmund sind die Kontakte zum Heim, in dem Annika einige Jahre aufgewachsen ist, reduziert worden. Die Schülerin fühlt sich oft alleine. An einer Stelle des Interviews merkt sie zu einem Besuch im Kinderheim an: „*Nur hallo gesagt und mehr nicht.*“

10.2.2 Schule

Annika empfindet die Veränderung des Lernens, die durch den Klassenlehrerwechsel und den Eintritt in das zehnte Schuljahr erfolgt ist, als schwierig. Sie bekommt im Vergleich zu früheren Zeugnissen schlechtere Zensuren und macht sich Gedanken über ihren Schulabschluss. Bei dem Vergleich zwischen der alten und der neuen Klassensituation wird deutlich, dass die sozialen Beziehungen in der Klasse für die Schülerin eine wichtige Erinnerung sind. Gleichzeitig vergleicht sie ihre Leistungen mit denen der Schulkameraden. Die Sortierung der gelernten Inhalte zu Fächern fällt der Jugendlichen schwer. Ihre schlechteren Zensuren bezieht sie auf ihren „vollen Kopf“ und auf ihre mangelnde

Konzentrationsfähigkeit, die sie insbesondere in diesem Schuljahr bemerkt. Eine weitere Erklärung für ihre schlechteren Leistungen sieht Annika darin, dass sie nicht gerne liest. Annikas Freundin Sabrina, die eine Realschule besucht hat, erklärt Annikas Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben zum 1x1, mit der Ablenkungsbereitschaft von ihrer Freundin. Sabrina bemerkt den Unterschied zwischen den Anforderungen, die Annika leisten muss und ihren, in der Realschule geforderten Inhalten (Korrelationsrechnung, Chemie, Französisch etc.), ohne jedoch Annikas Lernverhalten abzuwerten. Ihre eigenen schulischen Misserfolge (sie besucht die Schule momentan nicht), erklärt sie kurz durch ihre emotionale Gefühlslage. Annika thematisiert die unterschiedlichen Lernziele indirekt, indem sie während der Erzählungen von Sabrina zwischendurch auf ihre schlechtzensierten Arbeiten und diesbezügliche Kommentare ihres Klassenlehrers hinweist.

10.2.3 Liebe

Die Schülerin Annika ist in Michael verliebt. Die Beiden sind heimlich miteinander befreundet. Die Heimlichkeit begründet Michael damit, dass er mit Annika gerne seine Ruhe hat und nicht das Gerede seiner Freunde über die Freundschaft forcieren möchte. Wenn Michael mit Annika alleine in einer fremderen Umgebung ist, nimmt er sie als Zeichen seiner Freundschaft zeitweise an die Hand.

Annika wäscht und bügelt für Michael und soll einer Vereinbarung nach DM 30,00 dafür bekommen. Wenn Michael Zeit hat, soll er die fertige Wäsche abholen kommen. Auf diesen Moment wartet Annika, da sie Michael, seinen Begründungen nach aufgrund der langen Arbeitszeiten als Rettungswagenfahrer, nur selten sieht.

Die Jugendliche überbrückt ihre Sehnsucht mit mehrmaligen Telefonaten am Tag von ihrem Handy aus. Außerdem macht sie bei Michael zwischendurch Überraschungsbesuche, die für Annika eher eine Belastung darstellen. Wenn Freunde von Michael zu Besuch sind, weiß sie nicht, was sie sich mit ihnen unterhalten soll. Außerdem stören sie Rauch und Alkohol. Zweimal in kurzen Zeitabständen hat Annika Frauen bei Michael vorgefunden, die behauptet haben, dass Michael nicht da sei. Beide Male hat Annika den Frauen nicht geglaubt und einen Streit mit ihnen gehabt. Zu beiden Gelegenheiten war Michael tatsächlich zu Hause und hat Annika gegenüber versucht, die Wogen zu glätten. Annika hat sich jedoch nur vordergründig beruhigen lassen. Sie fühlte sich gedemütigt und traurig. Diese Gefühle sind gepaart mit der Sorge, dass sie Michael wütend gemacht haben könnte. Annika zeigt Verlustängste.

Auf einen von mir herbeigeführten Vergleich mit ihrer älteren Schwester Mira, die sich trotz größerer Schwierigkeiten in der Partnerschaft nicht von ihrem Ehemann trennt, differenzierte die Jugendliche zwischen der Lage ihrer Schwester und ihrer selbst erlebten Situation. Annika beschrieb deutlich den Unterschied zwischen einer Freundschaft und einer Ehe. Sie beschrieb eine Freundschaft als eine Begebenheit, in der man immer die Wahl habe, sich ohne schwerwiegende Auseinandersetzungen zu trennen. In einer Ehe würde man den Schritt nicht so schnell gehen.

10.2.4 Hobbies

Annika hört gerne Musik, sieht Fernsehen und telefoniert häufig mit dem Handy. Gemeinsam mit Sabrina geht sie ins Kino oder in die Stadt. Die beiden Freundinnen lesen gemeinsam Horoskope in der Zeitschrift Bravo.

10.2.5 Praktikum und nach der Schule

Annikas Freundin Sabrina möchte mit der Schule aufhören und sucht einen Praktikumsplatz. Sie möchte Erzieherin werden, weil sie eine Herausforderung sucht, die nach ihren Worten *„nichts mit einer Schreibtischarbeit zu tun hat“*. Annikas Praktikum in der zehnten Klasse soll in einem Kindergarten stattfinden. Sie findet es einfach, jüngeren Kindern zu helfen, weil ihren Aussagen gemäß *„die fachlichen und sachlichen Anforderungen dann nicht so hoch seien“*.

10.2.6 Haushalt

Die Schülerin Annika räumt auf, bevor Besuch kommt. Sie macht sich Gedanken über die Putzstreifen am Fenster und entfernt Wachsreste der Kerzen vom Tisch. Manchmal ist sie darüber ungehalten, dass ihre Freundin Sabrina nicht so ordentlich ist wie sie.

Im Heim hat die Jugendliche gelernt, nach einem aufgestellten Plan täglich günstig einzukaufen und ausgewogen mit Hilfe von einfachen Rezepten zu kochen. Dennoch nimmt Annika nun eher unterwegs einen Schnellimbiss zu sich oder isst belegte Brote zu Hause.

10.2.7 Freundschaften

Annika würde gerne ihren Geburtstag mit Freunden gemeinsam in dem Restaurant feiern, in dem ihre Schwester und ihr Schwager arbeiten. Sie macht sich Gedanken darüber, wen sie einladen soll. Zu ihrer Bekannten Melanie hat sie ein gespaltenes Verhältnis, weil sie deren Lebensstil nicht nachvollziehen möchte, und weil sie sich vermutlich nicht sicher über Melanies Rolle im Verhältnis zu ihrem Freund Michael ist.

Mit ihrer Freundin Sabrina ist Annika gerne zusammen.

Sabrina begründet das damit, dass Annika ungern alleine ist. Die beiden sprechen über viele Dinge, gehen aber auch kritisch mit den Schwächen der anderen um. Während Sabrina Annikas Verhalten gegenüber Michael nicht nachvollziehen kann, übt Annika beispielsweise Kritik an Sabrinas Schuleschwänzen.

10.3 Paraphrasierung der Interviewaussagen

Nach den methodischen Auswertungsschritten der Erstellung der Stichwortliste und des Themenkatalogs (s.u.), folgt im Zirkulären Dekonstruieren die Paraphrasierung:

„Sie stellt im Vergleich zur Nacherzählung eine andersgeartete Interpretationsleistung dar. Die Subjektivität und die Intuition werden jetzt ergänzt durch die gedankliche Vorstrukturierung, die im Themenkatalog manifestiert ist.“ (Jaeggi 1998)

Die Ziffern in den Klammern (s.u.) sind aus der vorhergehenden Nummerierung in dem Katalog übernommen, um den Transfer der Stichworte im Themenkatalog zur Paraphrasierung zu verdeutlichen. Die fett gedruckten Begriffe stellen die Themen in den Vordergrund, die im folgenden Auswertungsverfahren weiter ausdifferenziert werden sollen.

Annika lebt **einsam** in den **verschiedensten Umfeldern** (2.). In verschiedenen Gesprächen berichtet sie, dass ihre Geschwister aufgrund der Arbeit und der eigenen Familien nur wenig Zeit für Annika haben:

Annika, Zeile 66: „Einmal, die hat keine Zeit.“

Annika, Zeile 82: „Den sehe ich ab und zu. Der arbeitet auch.“

Ihren kroatischen familiären Wurzeln entfernt (1.) lebt Annika in einer Wohnung, die eine reelle und psychische **Distanz** zur Familie (1., 2.), zum übergangsweise betreuenden

Kinderheim (2.), zu den Freunden (6.) und zur Schule (4. und 5.) mit sich bringt. Dieses wird in folgenden Zitaten deutlich:

Annika, Zeile 46: „Er hatte Schmerzen und irgendwann ist er dann gestorben.“

Annika, Zeile 119: „Erst wollte ich irgendwo, wo meine Schwester wohnt und mein Bruder. Und da nehme ich nicht.“

Annika, Zeile 113: „Ja, habe ich schon, aber die hat nie viel Zeit.“ (Frau J. vom Kinderheim)

Annika, Zeile 125: „Wir sind gekommen und die alle ... gegangen. Als ob uns keiner kennt, die anderen Leute.“

Annika, Zeile 400: „Die quasseln und quasseln und ich höre zu und schlafe ein.“

Annika, Zeile 211: „Weil Y. und so, der zieht alle Jungen dabei, dann gehen die alle auf mich. Wenn du dich da nicht wehrst, da habe ich Schiss gehabt. Dann bin ich zu Hause geblieben.“

Die Geschwister verdienen ihr Geld im Dienstleistungs- und Industriegewerbe (1.) und sie haben wenig Zeit für Annika (1.). **Gestresst** fühlt sie sich durch die **Abneigung** ihres Schwagers (1.).

Annika, Zeile 100 „Ja, weil ich mit dem Mann dauernd Stress habe, mit ihrem Mann und weil ich komme auch nicht so gerne, wenn der Mann da ist.“

Annika startet mit dem Bezug ihrer Wohnung in einen neuen Lebensabschnitt (2.) und behält dennoch **gelernte Grundüberzeugungen** aus ihrer Zusammenarbeit und ihrem Zusammenleben mit den Angestellten des Kinderheims und des Jugendamtes (2., 6):

Annika, Zeile 117: „Bin ich hierhin gekommen, zwei Tage geschlafen oder drei und habe überlegt, nehme ich die oder nicht. Nehme die. Brauche ich nicht mehr suchen.“

Annika, Zeile 107: „Nur weil ich jetzt ausgezogen bin, denkt die, dass ich alles machen darf. Nicht abmelden und so, wenn ich nach Hause komme.“

Annika, Zeile 508: „Du hast es aber gesagt. Wenn man sagt >Ich spüle morgen,< dann spült man auch morgen.“

Es gibt wenige **Entspannungsmöglichkeiten** für Annika. Dieses ist in den komplexen **Beziehungen** außerhalb und innerhalb der Schule begründet (1., 2, 3., 4., 6.). Die folgenden Zitate verdeutlichen diese Interpretation:

Annika, Zeile 69 bis 72: „Die Maria wollte dich damals nicht adoptieren, als das Heim das angesprochen hat. Weißt du den Grund?“ - „Ja, weil sie selber Kinder hat.“ - „Das fandst du traurig.“ - „Das habe ich gut verstanden. Ich wollte auch nicht bei ihr wohnen.“ (lacht)

Annika, Zeile 98: „Die (Mira) lebt ja auch noch mit ihrem Mann zusammen. Die hat den auf der Nase sitzen. Aber die ist ja immer zurückgekommen. Das ist für mich ganz ganz scheiße.“

Annika, Zeile 104: „Das macht sie nicht. Erst mal zu meine Bruder gegangen und gebeult, dann ausgebeult und dann ist sie wieder zu ihm gekommen. Immer wieder geht sie dahin. Das gibt es nur Stress, echt (lacht). Ich will man einen vernünftigen Mann. Aber das will sie nicht, sie will immer bei ihm bleiben.“

Sabrina, Zeile 495 bis 496: „Nee, ich rufe nicht ständig an: >Hach, mir ist langweilig, komm doch vorbei!<“ – A. (lacht): „Ich weiß nicht, wo ich hin will.“

Annika, Zeile 387: „Ja früher, wo ich da war, kannte ich ja ihren Charakter nicht. Die (Melanie) hat sich schön benommen und nicht getrunken und so. Hat sie Pech gehabt.“

Annika, Zeile 568: „Ich habe bei Michael geschellt und der war nicht da. Und da war Andi mit seinem Hund draußen und ich komme rein und Melanie war voll am Heulen und voll am Einpacken.“

Punktuell kann sich Annika über soziale Erlebnisse im Rahmen der Schule freuen (5.):

Annika, Zeile 138: „Stimmt. V. war klein. Der kommt auch nicht mehr zur Schule. Halbe Klasse kommt nicht mehr zur Schule. Da haben wir gebastelt. Meine alte Klasse.“

Annika, Zeile 142 bis 143: „Das war echt cool als J. gebrochen hat.“ – „Auf der Schaukel.“

Annika, Zeile 191: „Habe ich noch nicht gesehen. Kann auch sein. Herr R. liest auch gerne. Habe ich auf Klassenfahrt gesehen. Der legt sich hin und liest. Habe ich gesagt, Herr R. steh auf und beweg dich mal.“

Annika, Zeile 195: „Wahnsinn, Y. war heute nett zu mir. Hat er gesagt: Annika, kannst du mir was zeigen? Das war dieses Rolltreppe. Habe ich ihm gezeigt. Hat er mich gefragt: Darf ich deinen Stift haben? Hat er gesagt, habe ich meine Tasche vergessen. Und die Klasse war so ruhig, wo D. nicht da war.“

Eine große aktuelle Sorge stellt die Beziehung zu Michael dar (3.). Annika versucht für ihr **psychisches Wohlbefinden** zu sorgen, benennt aber auch ihre Unzulänglichkeiten in diesem Bereich (3.):

Annika, Zeile 314: „Ja, Michael, das weiß ich nicht, ob du mich verarscht, oder so was. Sagt er: Ja, ich will dich nicht verarschen. Das kannst du mir echt glauben. Und dann irgendwie: Ja Michael, du weißt

ganz genau, dass ich mir Sorgen mache, was du machst und so. Und dann habe ich gesagt: Sag mir direkt, wenn ich dich störe, dich nerve oder so.“

Annika, Zeile 324: „Das war echt herbe gestern. Ich habe noch geweint.“

Annika, Zeile 326: „Irgendwie kamen die Tränen herunter. Dann habe ich angerufen, dann habe ich gesagt: Ja Michael, was meinst du denn, die machen mich total da fertig und alles. Ja, du weißt ja, lass dich nicht ärgern und so alles. Ja, lass die labern. Du weißt ganz genau, was mit uns ist und so alles. Habe ich gesagt: JA, ist ja okay. Wenn das noch mal passiert, dann ist nichts mehr.“

Annika, Zeile 328 bis 330: „Da habe ich auch gesagt: Das gibt es doch gar nicht. Heute morgen so ein Gesicht, schlechte Laune. Gebe ich zu Frau J., habe ich irgendwas gelesen, habe ich gar nichts kapiert. – „Weil du dich nicht konzentrieren konntest.“ – „Dicke Augen. Habe ich gesagt: Ja. Tschüß. Gebe nach Hause, habe ich mich hingelegt und gepennt (lacht). Das tut weh, wenn dich einer verarscht. Habe ich auch gesagt.“

Annika, Zeile 379 bis 381: „Ja, er ist ja nicht mein Mann. Ich kann immer noch von ihm weg. Wir können ja gute Freunde sein. Irgendwann, wenn mein Mann wäre, hätte ich doch nicht geschafft.“ – „Warum?“ – „Weil das dann weh tut.“

Annika, Zeile 411 bis 414: „Ja. Und in seiner Wohnung habe ich gefragt: > Bist du noch sauer oder so < >Nein ich habe nur Stress und so <. >Ja, du wolltest dich doch melden! < >Ich habe keine Karte mehr gehabt im Handy.<“ – „Und was denkst du jetzt?“ – „Ja, ich melde mich erst mal nicht und wenn er möchte, kann er sich melden.“ – S.: „Ja, Annika, das hast du schon oft gesagt. Und dann: Ich rufe ihn an. Ach nein, ich rufe ihn nicht an. Und dann: Ich rufe ihn an.“ – A. (lacht) „Ich muss doch wissen, ob er sauer ist.“

Ihre telefonischen und brieflichen Versuche sowie ihre Unterhaltungen mit Michael und seinen weiteren Bekannten mit dem Ziel eine ehrliche Beziehung einzugehen, tun Annika oft weh und **distanzieren sie in ihrem Gefühl** zu anderen (3.).

Annika, Zeile 409: „Ja, der hat wohl um 8.00 Uhr Feierabend gemacht. Da waren noch ein zwei Kerle dabei. Und da habe ich gesagt: >Micha, du hast doch gesagt, du hast um 11.00 Uhr Schluss.> >Ach, ich hatte doch eher frei.< >Hier, nimm den Brief und les.< Habe ich ihm den Brief gegeben und bin gegangen.“

Annika, Zeile 373 bis 375: „Ja, ist so bei mir. Bin nicht so wie ihr.“ – S.: Du sagst doch immer, du schaffst es. Und dann doch nicht.“ – „Ja, wenn ich gute Laune habe, dann schaffe ich es. Wenn ich schlechte Laune habe, dann schaffe ich nicht.“

Annika, Zeile 316: „Ja, und dann hat sie irgendwie gesagt: Michael hat mir erzählt, dass du was von ihm willst und so alles. Weil ich nur den Brief gegeben habe und ich habe nicht gewusst, dass sie dabei

war. Irgendwie. Du bist 18 und musst dein Leben noch ... Das interessiert dich doch nicht. Und dann habe gesagt, ja wenn du mit deinem Freund erwischt, was hast, dann geht ja nicht mich an. Ja, ist ja okay und so. Dann habe ich gesagt: Tschüss, auf Wiedersehen.“

Annika, Zeile 398: „Manchmal hat Micha auch Besuch. Dann bleibe ich zu Hause. Was soll ich da? Die sitzen da nur und quatschen. Bis 1, 2 Uhr.

Annika, Zeile 391: „Ja. Nein, nicht jetzt, aber früher war das so. Die waren ja jeden Tag bei Micha und ich war dann auch da. Das mag er nicht, wenn Melanie weiß, dass wir zusammen sind. Weil die labert dann so 'n Scheiß und lästert. Ich bin dann nie dabei. Micha erzählt das.

10.4 Stichwortliste Annika

- Kroatien
 - Schwester
 - Arbeiten
 - schlimm
 - Schmerzen
 - Hochzeitsfoto
 - Verlassen
 - selber schuld
 - der Richtige
 - die hat keine Zeit
 - Geschwister
 - Nachtschicht
 - Restaurant
 - Küche
 - mit ihrem Mann
 - das ist für mich ganz scheiße
 - Stress
 - einen vernünftigen Mann
-
- Klassenfahrt
 - Klasse
 - Schreiben
 - Buch
 - wir sind echt fast vorbei mit dem
 - schaffen
 - schlechter
 - alles ist neu
 - schwerer
 - keine Chance

- ausreichend
- Abschluss
- Klassenfahrt
- nervig
- müde

- Bücher
- Klassenfahrt
- Rätsel
- Y.
- nett
- Klasse
- ruhig

- Y.
- der zieht alle Jungen dabei
- dann gehen die alle auf mich
- nicht mehr getraut
- Schiss
- Zu Hause
- Mathe
- Rechenheft
- rechnet mit den Fingern
- rechnen
- keinen Bock zu rechnen
- nicht der Tag zum Rechnen
- voll schlecht
- da wo ich geschrieben habe

- ausgezogen
- nach Hause
- pünktlich nach Hause
- Wohnung
- nettes Mädchen
- nehme die, brauche ich nicht mehr suchen
- so weit
- wo meine Schwester wohnt
- und da nehme ich nicht
- nerven
- Kinderheim
- gekommen

- gegangen
- als ob uns keiner kennt

- gute Kollegin
- verarscht
- Briefe
- was von ihm will
- aufgeregt
- verarschen
- glauben
- Sorgen mache
- nicht nerven
- hinter meinem Rücken
- Brief
- wenn du mit deinem Freund erwischt
- Wäsche waschen
- die andere
- die lügt mich an an der Tür
- Michael ist nicht da
- Verarschen
- willst was von Michael
- echt herbe
- Tränen herunter
- die machen mich total da fertig
- das zieht doch am Herz, am Körper und so alles
- dann ist nichts mehr
- schlechte Laune
- habe ich gar nichts kapiert
- dicke Augen
- das tut weh, wenn dich einer verarscht
- nicht verarschen
- bringe dir die Wäsche
- scheiße
- deine Tussi
- fertig machen wollen
- was von dir will
- Brief
- verstecken
- Schluss
- verbietet
- musst vorher anrufen
- keine Zeit
- nicht angerufen
- Wäsche bügeln

- gewaschen und gebügelt
- wenn du willst
- bin mir nicht sicher
- bin nicht so wie ihr
- nicht mein Mann
- weil das dann weh tut
- nachtragend
- ich war dann auch da
- das mag er nicht
- ich bin dann nie dabei
- nicht so nett
- wir hören uns
- Händchen halten
- keine Labereien
- quatschen
- quasseln
- schlafen
- langweilig
- müde
- was ist
- Brief
- sauer
- Stress
- Sich melden
- kann er sich melden
- Kollegen

Weiter mit dem Kapitel FREUNDE:

- neunzehn
- Restaurant
- haben sowieso typisch alle Nase am Fenster
- einladen
- kommt
- der war nicht da
- Wohnung
- Jugendamt
- arbeiten
- auf der Straße leben
- sich keine Mühe geben

10.5 Themenkatalog Annika

1. Die weit entfernte Familie

- Kroatien
- Geschwister
- Schwester mit ihrem Mann
- Hochzeitsfoto
- selber schuld
- Restaurant
- Küche
- Nachtschicht
- die hat keine Zeit
- Stress
- das ist für mich ganz scheiße

2. Einsamer Neustart

- Kinderheim
- ausgezogen
- gegangen
- als ob uns keiner kennt
- nettes Mädchen
- Wohnung. Nehme die, brauche ich nicht mehr suchen
- so weit
- nicht in der Nähe der Schwester
- pünktlich nach Hause

3. Betrogene Freundschaften

- bin mir nicht sicher
- Sorgen mache
- nicht nerven
- schlechte Laune
- aufgeregt
- Stress
- habe ich gar nichts kapiert
- sich melden
- ich war dann auch da
- ich bin dann nie dabei
- verarschen
- hinter meinem Rücken
- gute Kollegin

- die andere
- deine Tussi
- die machen mich total fertig da
- das zieht doch am Herz, am Körper und so alles
- Brief
- weil das dann weh tut
- die andere da
- die lügt mich an an der Tür
- das mag er nicht
- wir hören uns
- gewaschen und gebügelt
- keine Zeit
- quasseln
- müde
- langweilig
- bin nicht so wie ihr

4. Schwere Schulzeit

- alles ist neu
- schwerer
- schlechter
- ausreichend
- keine Chance
- nervig
- müde
- voll schlecht
- nicht der Tag zu rechnen
- dann gehen die alle auf mich

5. Schöne Schulzeit

- Klassenfahrt
- Rätsel
- nett
- Klasse
- Ruhig

6. Weit weg

- neunzehn
- arbeiten
- Jugendamt

- auf der Straße leben
- sich keine Mühe geben

10.6 Zentrale Kategorien: Annika

10.6.1 Konstanz in den Familienverhältnissen bzw. Kontakt zu einer familiären Bezugsgruppe

Familien bilden eigene Lebenswelten, in denen die Ding-, die Raum-, die Zeit- und die Körpererfahrung auf eigene Art und Weise organisiert und erlebt werden. Auf der Basis des Wahrgenommenen wird ein individueller Weltbezug aufgebaut, der es ermöglichen soll, Differenzen auszuhalten, Ambiguitäten zu tolerieren und ggf. einen Widerstand gegen Einheitszwänge aufzubauen (vgl. Waldenfels 1995). Ziel ist es, selbstgesteuert und mündig in der Welt zu agieren und zu lernen. Je kontinuierlicher die persönlichen Wahrnehmungen in der Person-Umwelt-Transaktion sind, desto sicherer können sich Deutungs- und Interpretationsmuster herausbilden (vgl. Buchholz 1984). Persönliche Ressourcen als Ergebnisse der Auseinandersetzung mit der Umwelt können sich sowohl durch Abwechslungen als auch durch Wiederholungen bilden. Dabei bilden die sozialen Ressourcen, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, ein wichtiges Fundament.

Konstanz ist für die Entwicklung von Handlungsalternativen ein wesentlicher Bestandteil, da sich die Wirklichkeit durch wiederholtes Erleben manifestiert (vgl. von Glasersfeld 2000).

Für Annika spielt der Kontakt in familienähnlichen Beziehungen eine wichtige Rolle in ihrem Leben. Ausgehend von ihrer, durch den Tod des Vaters zerbrochenen Kernfamilie (Z 74) und den fehlgeschlagenen Versuchen zu einer ihrer Schwestern einen kontinuierlichen Kontakt aufzubauen (Z 66, 78, 82, 100), hat sie vorübergehend im Y.-Kinderheim ein „zu Hause“ gefunden (Z 115, 705). Die vermeintlichen sozialen Verbindungen in der Schule sind für Annika Vergangenheit, auf sie kann sie ebenso wenig bauen wie auf die ehemalige Bezugsgruppe im Heim (Z 138, 160, 125, 134, 330). In ihrer neuen Wohnung und der noch ungewohnten Umgebung ist ihr der Aufbau von verlässlichen Beziehungen noch nicht geglückt. Sie versucht es über den älteren Freund Michael und seiner Clique, bemerkt aber deutlich die Grenzen dieses Versuchs (Z 338, 340, 385, 387, 391, 400, 403, 419). Ein weiterer Versuch findet über ihre Freundin Sabrina statt, die aufgrund ihrer eigenen unsicheren persönlichen Situation die momentan enge Beziehung zu Annika genießt. Beide treten sich kritisch, aber dennoch im Kern akzeptierend gegenüber (Z 301-

304, 430, 444, 458, 468, 472, 486, 497, 505). Unüberbrückbare Unterschiede bleiben im Raum stehen (Z 531, 584, 593.594, 617-621, 748-749).

10.6.2 Verhaltenssicherheit auf der Basis von akzeptierten Regeln

Akzeptierte Regeln hat das Individuum gelernt und verinnerlicht. Regeln repräsentieren Aussagen über die Wirklichkeit, die von mehreren Personen anerkannt werden. Sie bieten eine mehr oder wenige komplexe Handlungsanweisung, die auf wiederholbaren Erfahrungselementen beruht. Somit bieten Regeln Verhaltenssicherheit bei einem möglichen Übertrag auf folgende, verschiedene Situationen.

Annika versucht wichtigen Entscheidungen einen angemessenen Zeitraum zu geben (Z 117). Alltagsentscheidungen werden pragmatisch getroffen (Z 117-119, 150, 598, 693). Sie verlangt von sich und anderen das Einhalten bestimmter Grundregeln des menschlichen Zusammenlebens (Z 428, 508, 579, 581) . Jedoch steht Annika den Verhaltensweisen der ihr wichtigen Personen zum Teil hilflos gegenüber, während sie sich Personen, die ihr nicht so wichtig sind, auf Distanz hält. Während Annika beispielsweise Melanie von sich fern hält, indem sie beispielsweise die Haustür nicht öffnet, passt sie sich Michaels Verhaltensweisen nach seiner Steuerung an (Z 316, 332, 369, 403). Ihre Hilflosigkeit empfinde ich deutlich durch das häufige Lachen, das Annika bei der Thematisierung von Beziehungsproblemen zeigt (Z 104, 330, .355-356, 496).

10.6.3 Psychische Stabilität durch Entspannungsmöglichkeiten

Indikatoren für eine psychische Gesundheit sind nach Winkler (1998, 43) ein begründetes Gefühl der Kompetenzüberzeugung, Handlungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit sowie Produktivität. Psychische Stabilität entsteht durch die Fähigkeit, negative Spannungen weitgehend abbauen zu können und positive Spannungen, zum Beispiel in Freizeitentspannungen aufzubauen. Entspannung findet statt, wenn der Mensch in der Lage ist, gezielt negative Spannungszustände abzubauen, einen körperlichen Ruhezustand einnehmen kann, die Außenreize minimieren und sich auf innere Prozesse konzentrieren kann. Bei einer Ansammlung von negativen Spannungszuständen können mögliche Handlungsalternativen nur eingeschränkt genutzt werden.

Annika hat Schwierigkeiten sich selbst zu beschäftigen und ist häufig auf der Suche nach abwechslungsreichen Aktivitäten (Z 132, 191, 306, 308). Diese sucht sie durch Kontaktaufnahme in zwischenmenschlichen Beziehungen. Da die sie umgebenden Personen für Annika nicht verlässlich sind und keine kontinuierlichen Bezugspersonen darstellen, hat Annika nur wenige Möglichkeiten, „sich fallen zu lassen“, sich zu entspannen. Dadurch fühlt sie sich oftmals gestresst. Sie kompensiert den Stress mit Schlaf (Z 330, 400, 403, 473).

10.6.4 Kommunikative Fähigkeiten

Der Sammelbegriff „Kommunikative Fähigkeiten“ schließt alle die Aktivitäten ein, die über eine sprachliche Interaktion gezielt eine Erfahrung weitergeben, annehmen, vergleichen, entwickeln, erweitern, verarbeiten und erleben möchten. Wörter stellen Elemente der Erfahrung und ihre dahinter stehende Bedeutung dar (vgl. von Glasersfeld 1997, 221). Wörter werden viabel erfolgsorientiert angepasst, subjektive Bedeutungen werden in der sprachlichen Auseinandersetzung modifiziert.

Als Basis für die Formulierung von Wörtern dient ein Erfahrungszusammenhang, der mit Lautbildern verknüpft wird. Als Grundlage für das Wortverständnis dient die Vorstellung. Darin enthalten ist das Wissen, welchen Gegenstand, welche Empfindung oder welche Situation das verwendete Wort verschlüsselt. Somit muss die kommunizierende Person eine Nachricht interpretieren können, d.h. die Bedeutung der Information muss aus den gegebenen Wörtern und ihrem situativen Kontext abgeleitet und verarbeitet werden (vgl. von Glasersfeld 1997, 232).

Die erfolgreiche Entschlüsselung einer Nachricht dient der Weiterführung der Kommunikation oder der Ausführung einer gezielten Handlung. Kommunikative Fähigkeiten sind somit ein Kernmerkmal für eine erfolgreiche Integration.

Da Michaels Reaktionen auf Annikas Äußerungen sie verunsichern, versucht sie durch einen Brief an ihn ihre Sorgen und Auffassungen zu verdeutlichen (Z 409). Die Darstellung von Argumenten und Sichtweisen anderer Personen fällt Annika zum Teil schwer, ihr Satzbau wirkt dann fragmentarisch (288, 316, 322, 338, 400, 546, 569-579, 621,).

10.7 Zusammenfassung: Konstanz der regelmäßigen Kontakte

Annika musste ihre persönlichen Ressourcen in verschiedenen diametralen familiären Bezugsgruppen entwickeln, die sowohl Konsistenz als auch Inkonsistenz aufweisen.

Konstant geblieben sind die kroatischen Familienwurzeln und die generelle Möglichkeit mit den älteren Geschwistern zu kommunizieren. Verändert hat sich, nicht zuletzt durch die Tode der Eltern, die Entfernung, die von einer kleinen zusammenhaltenden Gruppe zu verschiedenen für sich existierenden Gruppen geworden sind.

Verfasserin, Zeile 73: „Wer war denn in der Nähe als dein Vater gestorben ist?“

Annika, Zeile 74: „Wir alle drei, alle vier.“

Verfasserin, Zeile 75: „Ihr habt zusammen gewohnt.“

Während Maria, die älteste Schwester, nun eine eigene Familie besitzt und mit der Arbeit in einem kroatischen Restaurant sehr beschäftigt ist (Z 68, 90, 94) ist Periza, der ältere, in Deutschland lebende Bruder nur noch selten verfügbar:

Annika, Zeile 82: „Den sehe ich ab und zu. Der macht Nachtschicht, aber ich weiß nicht wo.“

Periza hat seinen eigenen Lebenskreis aufgebaut, an dem Annika nur in Ausschnitten teilnimmt. Aus diesem Grund beschreibt Annika Mira als Bezugsperson. Sie kennt Elemente aus Miras Ehe, die ihre Lebenswelt bestimmen und fühlt sich dennoch isoliert und belastet:

Verfasserin, Zeile 65: „Kommt die Mira dich denn auch mal besuchen?“

Annika, Zeile 66: „Einmal. Die hat keine Zeit.“

Annika, Zeile 98: „Die lebt ja auch noch mit ihrem Mann zusammen. Die hat den auf der Nase sitzen. Aber die ist ja immer zurückgekommen. Das ist für mich ganz ganz scheiße.“

Verfasserin, Zeile 99: „Warum?“

Annika, Zeile 100: „Ja, weil ich mit dem Mann dauernd Stress habe, mit ihrem Mann und weil ich komme auch nicht so gerne, wenn der Mann d ist. Er mag keine Kinder und beschimpft mich auch noch.“

In den vier Jahren ihres Lebens im Kinderheim hat Annika zu den dort lebenden Kindern und Jugendlichen ihrer Bezugsgruppe, ihren Erziehern und insbesondere zu Frau J.

ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, dessen Konsistenz sich für Annika als brüchig erwiesen hat:

Annika, Zeile 115: „Ja, die fanden auch alle nett, die Frau J. von meiner Familie. Die kennt sie, seitdem ich im Kinderheim war.

Annika, Zeile 125: „Wir sind gekommen und die alle ... gegangen. Als ob uns keiner kennt, die anderen Leute.“

Annika, Zeile 134: „Da waren alle Erzieher krank. Alle krank. Alle Erzieher krank. Alle angesteckt. Hat einer gesagt: Die sind alle krank. Keine Chance. Ist wahr. Alle anderen Kinder, Benni und wer da war. Ich hör das.“

Aus den Äußerungen hört man heraus, dass Annika der Verlust der bisherigen Beziehungen wehtut. Mehr vermutlich noch als die Veränderung der Verbindungen zu den Jugendlichen vermisst sie eine Begegnung mit ihren Bezugserziehern.

Auch die weiteren Bekanntschaften in der Schule sind widersprüchlich. Während ein Großteil der Klassengemeinschaft bestehen geblieben ist, hat sich dennoch neben dem Klassenlehrerwechsel die Qualität des Kontaktes untereinander verändert. Annika drückt ihr Bedauern über den Abstand zu mir, der durch den Klassenlehrerwechsel entstanden ist, aus:

Annika, Zeile 176: „Ja, aber mit uns bist du nicht mehr mitgefahren. Unverschämtheit.“

Gleichzeitig thematisiert sie ihren Kontaktaufbau zum jetzigen Klassenlehrer. Dabei wird deutlich, dass seine Anerkennung Annika sehr wichtig ist (*Annika zitiert ihren Klassenlehrer: „Was kannst du gute Rätsel!“*). Gleichzeitig beugt sie einer möglichen Enttäuschung vor (*Äußerungen von Annika: „Ich kann nur Rätsel, die ich mache, nicht was du meinst“ und „Ja, nur wenn ich Lust habe“*):

Annika, Zeile 191: „Habe ich noch nicht gesehen. Kann auch sein. Herr R. liest auch gerne. Habe ich auf Klassenfahrt gesehen. Der legt sich hin und liest. Habe ich gesagt: Herr R., steh auf und beweg dich mal. Und er kommt zu mir und sagt ich soll aufstehen. Aber er selber. Wo wir Rätsel gemacht haben, hat er gesagt: „Was kannst du gute Rätsel!“ Da habe ich gesagt, ich kann nur Rätsel, die ich mache, nicht was du meinst.“

Annika, Zeile 193: „Er meinte so, diese Rolltreppe (Jugendroman: Rolltreppe abwärts). Da sollten wir irgendwas rausholen. Suche ich nicht so gerne, die Buchstaben. Da muss man lesen, rausschreiben, suchen. Er hat gesagt: Bist ja gut in Rätseln. Habe ich gesagt: Ja, nur wenn ich Lust habe. ...“

Von den Mitschülern in der Klassengemeinschaft thematisiert Annika öfter Y.. Auch in dieser Bekanntschaft gibt es Unterbrechungen:

Annika, Zeile 154: „Von den anderen aus der Klasse schafft das vielleicht nur Y.“

Annika, Zeile 160: „Ja, das war so superschwer. Der S. hat eine Fünf geschrieben, ich und Y., Y. hat glaube ich Sechs. Der ist glaube ich schlechter ...“

Annika, Zeile 195: „Wahnsinn, Y. war heute nett zu mir. ...“

Annika, Zeile 211: „Ja, ich kenne die Jungs. Weil Y. und so, der zieht alle Jungs dabei, dann gehen die alle auf mich. Wenn du dich da nicht wehrst, da habe ich Schiss gehabt. Dann bin ich zu Hause geblieben. ...“

Y. dient als Vergleichspunkt in den Leistungen (154, 160), er soll aber vermutlich noch eher ein Freund für Annika sein (195). Diese Erwartung wird aber nicht erfüllt. Das widersprüchliche Verhalten von Y. ist für Annika nur schwer zu deuten und macht ihr dadurch Angst.

Eine wichtige Bezugsperson in Annikas Privatleben ist momentan Sabrina, die sie aus der gemeinsamen Kinderheim-Vergangenheit kennt. Dieses bietet ihr Sicherheit:

Annika, Zeile 428: „Nee (lacht). Weil ich das ganz genau weiß.“

Die Sicherheit liegt in einer ähnlichen Ausgangssituation beider Freundinnen begründet:

Annika, Zeile 420: „Sabrina kenne ich von Gruppe 4.“

Annika, Zeile 422: „Ja. Und dann haben sie gesagt: Du bist 18, 17, du musst jetzt in eigene Wohnung gehen. Dann ist die 18 geworden.“

Beide junge Frauen unterstützen sich gegenseitig:

Annika, Zeile 442: „Die soll ich dir geben? Ausnahmsweise.“

Sabrine, Zeile 443: „Du hast so viele!“

Annika, Zeile 444: „Na gut, weil du so nett bist.“

Während Sabrina sich bei Annika wie zu Hause fühlen kann: (*Äußerung in Zeile 458*: „*Annika, ich nehme deine Schlüssel.*“), fühlt sich Annika weniger einsamer durch Sabrinas Nähe: *Sabrina, Zeile 495*: „*Nee, ich rufe nicht ständig an: >Hach, mir ist langweilig, komm doch vorbei!<*“ (*Sabrina zitiert Annika*)
Annika, Zeile 596 (lacht): „*Ich weiß nicht, wo ich hinwill.*“
Sabrina, Zeile 497: „*Pub, Annika, du kannst doch auch einmal einen Tag für dich nehmen. Ich bin fast jeden Tag alleine.*“

Die Aussage von Annika „*Ich weiß nicht, wo ich hin will*“ beinhaltet vermutlich die Aspekte „*Ich kann mich alleine schwer beschäftigen und ich fühle mich alleine nicht wohl.*“

Die gegenseitige Akzeptanz bezieht sich auf die verwandten äußeren Lebenssituationen Bezug der eigenen Wohnung mit Unterstützung und Kontrolle des Jugendamtes (Z424), den Schwierigkeiten in der Schule und den bevorstehenden Übergang von der Schul- in die Arbeitswelt (Z 498, 499, 602).

Annika, Zeile 271: „*Die haben mehr schwere Sachen als wir. Hätte ich nie geschafft.*“
Sabrina, Zeile 279: „*Mir sagt Mathe auch nichts .Das einzige was ich noch halbwegs kann, ist Bruchrechnen. Das hat mir meistens noch Spaß gemacht. Ich weiß auch nicht wieso.*“
Annika, Zeile 298 (lacht): „*Herr R. denkt auch schon, was ich zu Hause mache.*“
Annika, Zeile 291: „*Der sagt, ja wieso bist du in den Noten ganz schlecht und so. Aber sonst bist du immer flott. Dieses Jahr bin ich zu kaputt zum Lernen.*“

Inhaltliche Gemeinsamkeiten sind bei den Freundinnen eher nicht vorhanden:

Sabrina, Zeile 241: „*Sei froh, dass du so was wie Rechnen noch machst. Weißt du, ich machen Sachen, da weißt du gar nicht, ob das Rechnen überhaupt ist.*“
Sabrina, Zeile 243: „*Substitutionsgeraden oder so was?*“
Sabrina, Zeile 468: „*Das ist ein Horrorfilm. Das mag Annika nicht.*“
Sabrina, Zeile 485: „*Die Red Hot Chili Peppers! Das dachte ich mir schon. Die sind jetzt so leise geworden. Die waren sonst so ...*“
Annika, Zeile 486: „*Keine Ahnung.*“ (*als Antwort*)

Die letzte aktuelle, für Annika nicht kontinuierlich verlässliche Bezugsperson ist Michael. Annika macht Michael und mir gegenüber deutlich, dass sie sich bei Michael nicht geborgen fühlt und dass ein Streit sie physisch und psychisch ermüdet.:

Annika, Zeile 330: „Dicke Augen. Habe ich gesagt: Ja. Tschüß. Gebe nach Hause, habe ich mich hingelegt und gepennt (lacht). Das tut weh, wenn dich einer verarscht. Habe ich auch gesagt.

Annika wünscht sich und fordert von Michael, dass er ihre Intimsphäre berücksichtigt und sie vor anderen verteidigt.

Annika, Zeile 338: „Ja, der war alleine im Auto. Alleine. Hat er gesagt: Hei Schatzi. Habe ich gesagt: Hei. Ja wie bist du denn drauf? Ja, scheiße bin ich drauf. Ja, was ist denn los? Ja, habe ich gesagt, sag mal zu deiner Tussi was, zu deiner Kollegin. Ja, das weiß ich ganz genau, dass die dich fertig machen wollen. Da habe ich gesagt: Hast du das gesagt, dass ich was von dir will? Nein, das habe ich nicht gesagt. Das hat die am Brief gesehen. Da habe ich gesagt, ja, kannst du doch wohl verstecken oder so etwas? Vergiss die Sache. Wenn das so weiter läuft, ist Schluss. Stimm doch. Verbiestet mir noch, zu Michael besuchen. Sagt: „Wenn du kommst, weiß ich nicht, ob du zu mir willst oder zu Melanie.“

Sie vermutet, dass der von Michael als Begründung für die seltenen Treffen immer wieder angeführte „Arbeitsstress“ nur ein Vorwand für ihn ist, Annika nicht zu sehen.

Annika, Zeile 340: „Der Micha. Ja, weil habe ich gesagt: Ich wollte ja zu Melanie. Sagt: Ja, musst vorher anrufen bei mir. Habe ich gesagt: Ja, wenn ich vorher bei dir anrufe, sagst du: Ich habe keine Zeit.

Annika, Zeile 432: „Ja, das weißt du ganz genau, dass ich auch Stress habe mit Arbeit. Ja, ich weiß das. Aber musst du mir ja nicht erzählen, dass irgendwie, dass keine Zeit hast Ja. Ich habe heute gar nicht angerufen.“

Diese deutlichen Worte möchte Annika durch weitere Telefonanrufe bei Michael vergessen machen, möglicherweise weil sie Angst hat, ihn ganz zu verlieren.

Annika, Zeile 414 (lacht): „Ich muss doch wissen, ob er sauer ist.“

Ihr ist deutlich, dass Michael eine eigene Lebenswelt hat, in der Annika seit einiger Zeit nur am Rande einen Platz hat, nachdem sich die Verhältnisse in der Clique, durch die sie Michael kennen gelernt hat, geändert haben. Entweder ist Annika bei bestimmten Treffen nicht mehr anwesend, oder hat kein Interesse an den Gesprächsthemen.

Annika, Zeile 391: „Ja. Nein, nicht jetzt, aber früher war das so. Die waren ja jeden Tag bei Micha und ich war dann auch da. Das mag er nicht, wenn Melanie weiß, dass wir zusammen sind. Weil die labert dann so´n Scheiß und lästert. Ich bin dann nie dabei. Micha erzählt das.“

Annika, Zeile 400: „Manchmal bin ich auch dabei. Dann gebe ich. Die sitzen da und sagen nichts und rauchen. Micha raucht nicht. Micha raucht, aber trinkt keinen Alkohol. Und dann reden wir. Was da los ist und wo wir waren. Die quasseln und quasseln und ich höre zu und schlafe ein.“

Die von Michael und seinen Freundinnen herbei geführten Sprünge im Erleben (durch die Verleugnung, Z. 314 und 322) erschweren Annika den Umgang mit ihrem Freund. Als Erleichterung versucht Annika ihre Wahrnehmung der Wirklichkeit zu bestätigen um die Beziehung mit Michael für sie handhabbar zu machen (vgl. von Glasersfeld 2000):

Annika, Zeile 419: „Gestern waren Kollegen da. Und der hat sich auch gefreut, dass ich da war.“

Annikas Unsicherheit in der Deutung von Michaels Verhaltensweisen liegt nach konstruktivistischer Sichtweise vermutlich in der Inkonsistenz ihrer Erfahrungen mit ihm. Diese wirkt sich nicht nur auf die Gestaltung von möglichen Handlungsalternativen negativ aus, sondern schwächt vermutlich auch Annikas Identitätsstrukturen.

10.8 Interview mit Annika: „Ich, er und die“

*V.: Verfasserin
A.: Annika, 17 Jahre
S.: Sabrina, 17 Jahre, Annikas Freundin
Herr R. Der Klassenlehrer von Annika
Frau J. Eine Betreuerin aus dem Kinderheim
Verena: Die Betreuerin vom Jugendamt
Heike: Eine ehemalige Erzieherin
Michael: Annikas Freund*

10.8.1 Familie: „Das ist für mich ganz scheiße“

Annika sucht Fotos von ihrer Familie heraus.

1. *A.: Das ist meine dritte Schwester mit Kind. Die wohnt noch in Kroatien.*
2. *V.: Hat die denn nach dem Krieg schon wieder eine Wohnung?*
3. *A.: Die hat eine eigene Wohnung gekriegt. Mit ihrem Mann. Die Kleine nervt. Immer wenn du was hast, fragt sie „darf ich auch“?, die redet immer hinterher oder die heult. Fotos von Klassenfahrt. Das ist die Melanie, die zweite Freundin*

- von mir. Da war ich 13, 14, nee 13. Da hatte ich lange Haare. Die Brille habe ich abgesetzt. Mein Geburtstag. Cemile. Hast du was von ihr gehört?
4. V.: Der geht es gut.
 5. A.: Das ist Sandra. Praktikantin.

Vom Kinderheim

6. A.: Alte Klasse, wo ich war. Am Borsigplatz.
7. V.: Du warst am Borsigplatz in der Schule? Deshalb kennst du dich hier so gut aus!
8. A.: Wann war das?

Zeigt Klassenfahrtfotos

9. V.: Lass mich mal rechnen. Vor drei Jahren? Da warst du 15. Du siehst viel jünger auf dem Foto aus.
10. A.: Das war unsere alte Klasse. Das ist wieder Cemile.
11. V.: Du kennst Cemile schon von früher?
12. A.: Ja, vom Borsigplatz.
13. V.: Das wusste ich gar nicht.
14. A.: Das ist die Verena. Weiß sie gar nicht, dass ich von ihr ein Foto gemacht habe. Das ist meine Kommunion, Hochzeit von meinem Bruder. Das war vor einem Monat. Das ist von meiner Schwester Sohn. Und das ist die Nachbarin.
15. V.: Aber auf diesen Sohn musstest du nicht aufpassen? Das war ein Baby?
16. A.: Der Bruder ist 25 und der ist 32.
17. V.: Ist der älter? Der sieht jünger aus.
18. A.: Der ist größer.
19. V.: Und welcher von denen hat dich jetzt so gerne, dass der dich am liebsten behalten wollte?

Ein Bruder hatte vor einigen Jahren versucht, Annika zu adoptieren.

20. A.: Der hier
21. V.: Und was macht der hier?
22. A.: Der hat jetzt Arbeit und zwei Kinder. Zwei Zwillinge. Aber die Frau ist in Kroatien und die Kinder auch.
23. V.: Weshalb ist dein Bruder alleine hier?
24. A.: Der hat hier Arbeit gefunden. Im Winter geht der runter. Im Sommer ist er wieder hier.
25. V.: Zum Arbeiten.
26. A.: Hm.
27. V.: Muss dein Bruder in Kroatien auch Soldat sein?
28. A.: Nee, das hat der schon längst gemacht. Das ist schon vorbei. Der (*zeigt auf den anderen Bruder*) musste das machen. Aber das hat er nicht gemacht. Er sollte eigentlich machen, aber er hat gesagt, nein.
29. V.: Da ist er nach Deutschland geflüchtet?
30. A.: Da ist meine Schwester, das ist die Chefin meiner Schwester.
31. V.: Ist das Maria?
32. A.: Nein.
33. V.: Die sieht ihr ein bisschen ähnlich. Wie viele Schwestern hast du denn?
34. A.: Drei.
35. V.: Und zwei Brüder.

36. A.: Hm. Meine Nichte, mein Cousin, mein Vater.

Der Vater ist vor einigen Jahren gestorben.

37. V.: Oh, der sieht ja noch ganz jung aus.

38. A.: Fünfzig? Oder vierzig?

39. V.: Er hatte Krebs.

40. A.: Ja.

41. V.: Damals war das für dich ganz schlimm.

42. A.: Ja. Wo ich hier damals reinkam, ganz schlimm. Der war schon lange krank. Aber er ist dann ganz schnell gestorben, weil er keine Luft mehr gekriegt hat und Herz und so weiter.

43. V.: Was schätzt du, wann ist dein Vater krank geworden?

44. A.: 95.

45. V.: 95 ist er gestorben. Und im Krankenhaus, was schätzt du, wie lange er da war?

46. A.: Vier oder fünf Wochen. Und dann ist er wieder nach Hause gekommen, aber mit Schläuchen durch die Nase und dann irgendwann, ich glaube nach zwei oder drei Wochen, ist er wieder ins Krankenhaus gegangen. Er hatte Schmerzen und irgendwann ist er dann gestorben. (*zeigt auf ein anderes Foto*) Die kann beißen.

47. V.: Ja, die guckt auch ganz schön frech.

48. A.: Ja. Das ist meine Nachbarin. Wie Omma. Kroatische Frau. Das ist Maria. Da hat die zwei Kinder.

49. V.: Wer war denn jetzt mit bei dem Gespräch dabei, damals mit Herrn F.?

Herr F. ist der Leiter des Ausländeramts. Es ging um die Festlegung der Konditionen zur Genehmigung der unbeschränkten Aufenthaltserlaubnis für Annika.

50. A.: Ich, er und die.

51. V.: Wie, Maria?

52. A.: Nein, Mira.

53. V.: Ach so, da habe ich mich vertan. Jetzt habe ich es verstanden: Bei Maria warst du öfter zu Besuch und passt auf die Kinder auf. Mira hat sich um dich gekümmert wegen der Aufenthaltserlaubnis.

54. A.: Ja.

55. V.: Du hast eine große Familie.

56. A.: Geht. Ich habe Ärger gekriegt.

57. V.: Wieso?

58. A.: Weil ich so viel telefoniert habe. Das sind das Hochzeitsfoto.

59. V.: Oh, wie hübsch.

60. A.: Ja. Aber der Mann hat sie wieder verlassen. Jetzt hat sie wieder anderen.

61. V.: Und weshalb hat er sie verlassen? Was meinst du?

62. A.: Ja, weiß ich nicht. Weil meine Schwester nicht mit ihm klarkam. Aber meine Schwester ist selber schuld. Weil sie nicht weiß, welchen Mann sie nimmt. Und welcher nett ist. Da ist sie selber schuld.

63. V.: Meinst du, das kann dir nicht passieren?

64. A.: Nein. Ich suche mir den Richtigen. So lange, bis ich den Richtigen finde. Da Y (*zeigt auf ein weiteres Foto*).

65. V.: Kommt die Mira dich denn auch mal besuchen?

66. A.: Einmal. Die hat keine Zeit.

67. V.: Was macht die denn, die Mira?

68. A.: Die macht einmal, einmal Boden saubermachen mit anderen Kollegen. Wohnung. Und dann geht sie in die Kneipe saubermachen und dann macht sie Schule. Dann macht die Führerschein. Maria arbeitet im Restaurant. Die hat eigenes Restaurant. Mit Mira verstehe ich mich besser.
69. V.: Die Maria wollte dich damals nicht adoptieren, als das Heim das angesprochen hat. Weißt du den Grund?
70. A.: Ja, weil die selber Kinder hat.
71. V.: Das fandst du traurig.
72. A.: Das habe ich gut verstanden. Ich wollte auch nicht bei ihr wohnen (*lacht*).
73. V.: Wer war denn in der Nähe, als dein Vater gestorben ist?
74. A.: Wir alle drei, alle vier.
75. V.: Ihr habt zusammen gewohnt.
76. A.: Ja. Meine Mutter ist 1999/2000 gestorben. In Kroatien.
77. V.: Du meinst 1999.
78. A.: Ja. Meine Mutter ist im Winter gestorben. Vor Weihnachten. Jetzt ist nur Geschwister.
79. V.: Wenigstens hast du davon vier. Dein Bruder ...
80. A.: Periza.
81. V.: Genau Periza.
82. A.: Den sehe ich ab und zu. Der arbeitet auch. Der macht Nachtschicht, aber ich weiß nicht wo.
83. V.: In einer Fabrik, wahrscheinlich
84. A.: Kann auch sein.
85. V.: Weißt du ungefähr, was der macht?
86. A.: ...
87. V.: Nachtschicht. Das heißt, er arbeitet nachts und schläft tagsüber.
88. A.: Ja. Der andere Bruder arbeitet im Restaurant.
89. V.: In eurem kroatischen. Gehst du dort manchmal essen?
90. A.: Nein. Keinen Bock, da hoch zu latschen. Das ist neben, wie heißt der Restaurant? Birnbaumweg. Der Mann ist da vorne und gibt den Leuten die Teller. Maria kocht dahinten.
91. V.: Maria ist die Köchin.
92. A.: Ja.
93. V.: Der Mann kellnert? Oder steht der hinter der Bar und gibt das Essen weiter?
94. A.: Der steht dahinter und gibt dann weiter. Von Maria ist noch eine Kollegin da. Eine Freundin. Da sind ganz viele in der Küche. Zwei Männer noch glaube ich. Da ist immer was los am Wochenende. Die haben jeden Tag offen. Die haben nur von zwei bis fünf Pause, sonst arbeiten die bis zwölf, ein Uhr.
95. V.: Und du willst da auch arbeiten?
96. A.: Nee, in der Küche arbeiten, hätte ich nicht so gerne. Ich mag keine Küche. Das ist nicht mein Ding. Vom Schnibbeln. Das kommt nicht in meine Frage.
97. V.: So die Maria lebt und arbeitet mit ihrem Mann. Die Mira weiß noch nicht so richtig.
98. A.: Die lebt ja auch noch mit ihrem Mann zusammen. Die hat den auf der Nase sitzen. Aber die ist ja immer zurückgekommen. Das ist für mich ganz ganz scheiße.
99. V.: Warum?
100. A.: Ja, weil ich mit dem Mann dauernd Stress habe, mit ihrem Mann und weil ich komme auch nicht so gerne, wenn der Mann da ist. Er mag keine Kinder und beschimpft mich auch noch.
101. V.: Du bist doch kein Kind mehr.

102. *A.*: Der mag auch nicht, wenn ich so bin. Der Mann spinnt nur.
 103. *V.*: Mensch. Meinst du, sie soll sich vom Acker machen?
 104. *A.*: Das macht sie nicht. Erst mal zu meine Bruder gegangen und geheult, dann ausgeheult und dann ist sie wieder zu ihm gekommen. Immer wieder geht sie dahin. Da gibt es nur Stress, echt (*lacht*). Ich will mal einen vernünftigen Mann. Aber das will sie nicht, sie will immer bei ihm bleiben.

10.8.2 Heim und eigene Wohnung: „Nehme die. Brauche ich nicht mehr zu suchen“

105. *A.*: Die Janina hat sich auch verändert. Die ist voll frech.

Janina hat mit Annika in einer Heimgruppe gelebt.

106. *V.*: Janina war doch schon immer frech, oder?
 107. *A.*: Zu mir nicht. Nur weil ich jetzt ausgezogen bin, denkt die, dass ich alles machen darf. Nicht abmelden und so, wenn ich nach Hause komme. Jetzt ist die traurig, dass ich nicht mehr da bin. Weil sie so spät nach Hause gekommen ist. Sie sollte um fünf Uhr zu Hause sein und ist erst um sieben Uhr da gewesen.
 108. *V.*: Da hatte sie dich besucht.
 109. *A.*: Ja. Da habe ich gesagt, geh doch nach Hause, wenn du pünktlich nach Hause gehen sollst. Da hat sie gesagt: Nee.
 110. *V.*: Hat Frau J. dich schon hier besucht?

Frau J. betreut den Schulbereich im Kinderheim. Sie war Annikas Ansprechpartnerin.

111. *A.*: Nein.
 112. *V.*: Dann musst du sie mal zum Kaffee einladen.
 113. *A.*: Habe ich schon, aber die hat nie Zeit.
 114. *V.*: Sie muss sich noch um viele andere Kinder kümmern.
 115. *A.*: Ja. Die fanden auch alle nett, die Frau J. von meiner Familie. Die kennt sie, seitdem ich im Kinderheim war.
 116. *V.*: Wie habt ihr die Wohnung hier eigentlich gefunden, Annika?
 117. *A.*: Das hat der Dings hier gefunden, der Chef. Er hat irgendwie, weiß ich nicht, ob der hier angerufen hat oder hier vorbei gefahren ist und dann hat der die Wohnung angeguckt und die Wohnung war fein und dann hat er die Stadt gefragt, ob die Wohnung frei ist und dann sagt er irgendwann: Nettes Mädchen, ganz ..., die sucht eine Wohnung und so, und dann hat Herr E. irgendwie gesagt: Ja, wir haben für dich eine Wohnung, brauchst du nicht mehr suchen. Ja, ist die groß? Ja, so 30 Meter. Ja ist die gut? Ja, die ist gut und so. Bin ich hierhin gekommen, zwei Tage geschlafen oder drei und habe überlegt, nehme ich die oder nicht. Nehme die. Brauche ich nicht mehr suchen.
 118. *V.*: Weshalb wolltest du die Wohnung vielleicht nicht nehmen?
 119. *A.*: Weil das so weit war, Schule, aber irgendwie, gar kein Problem. Edeka ist hier und Plus. City. Erst wollte ich irgendwo, wo meine Schwester wohnt und mein Bruder. Und da nehme ich nicht.
 120. *V.*: Warum das nicht?
 121. *A.*: Weil die mich nerven. Ah, bist du zu Hause, bist du nicht?
 122. *V.*: Kontrollieren meinst du.
 123. *A.*: Ja. Da habe ich keinen Bock drauf. Hier kommen die nicht jeden Tag.

124. V.: Und wie war es gestern im Kinderheim?
 125. A.: Wir sind gekommen und die alle ... gegangen. Als ob uns keiner kennt, die anderen Leute.
 126. S.: Wir sind nicht mehr befreundet, so richtig. Nur so „hallo“. Nur Hallo gesagt, mehr nicht.
 127. V.: Die Leute wussten nichts mit dir anzufangen?
 128. S.: Nö.
 129. A.: Dann sind wir auch gegangen. Das war so halb sieben?
 130. S.: Das war so ein bisschen früher.
 131. V.: Dann seid ihr ja wirklich nur ganz kurz da gewesen.
 132. A.: Ja, ganz kurz.
 133. V.: War es bei dir in der Gruppe denn genau so?
 134. A.: Da waren alle Erzieher krank. Alle krank. Alle Erzieher krank. Alle angesteckt. Hat einer gesagt: Die sind alle krank. Keine Chance. Ist wahr. Alle anderen Kinder, Benni und wer da war. Ich hör das.

10.8.3 Schule: „Vorher vier. Jetzt fünf. Keine Chance.“

135. V.: Ach die Klassenfahrt. Da hat es nur geregnet.
 136. A.: Da habe ich deine Jacke angezogen.
 137. V.: Stimmt. Da sind wir zu Fuß bis nach Holland gegangen.
 138. A.: (*lacht*) Stimmt. Viktor war klein. Der kommt auch nicht mehr zur Schule. Halbe Klasse kommt nicht mehr zur Schule. (*Nächstes Foto*) Da haben wir gebastelt. (*Nächstes Foto*) Meine alte Klasse.
 139. V.: Auch am Borsigplatz? Wie heißt die Schule noch einmal?
 140. A.: Weiß nicht.
 141. V.: K.schule?
 142. A.: Ja (*Nächstes Foto*): Das war echt cool, als Jam. gebrochen hat.
 143. V.: Auf der Schaukel.
 144. A.: Ja (*lacht*). Jam: Nein will ich nicht! Und geht trotzdem rein. Und dann uh – hat sie die Strafe gekriegt. Da ist es passiert. Völlig schlecht. Krank gewesen. Völlig schlecht. Oh nein. Hast du das alles aufgenommen?
 145. V.: Ja. Dann muss ich jetzt nicht so viel mitschreiben.
 146. A.: Schreiben ist schön.
 147. V.: Das musst du gerade sagen!
 148. A.: (*lacht*): Wie hast du eigentlich das Rolltreppe gemacht?

Ich habe eine vereinfachte Leseausgabe zu dem Buch „Rolltreppe abwärts“ geschrieben. Annikas Klasse las diese Version zu dem aktuellen Zeitpunkt.

149. V.: Das Buch gibt es schon viele Jahre, wie ein Erwachsenenbuch. Und dann hat mich der Verlag, aus dem auch euer Sprachbuch kommt, gefragt, ob ich das Buch nicht leichter umschreiben wollte, mit Bildern und mit Aufgaben.
 150. A.: Viele Bilder und viel Arbeit. Heftig. Wir sind fast fertig mit dem Buch. Jeden Tag etwas anderes. Wir waren nur zu faul, hier reinzuzeichnen. Nächste Mal nicht hier reinschreiben, dass wir zeichnen sollen. Ich hasse Zeichnen. Und voll die kleinen Linien zum Schreiben.
 151. V.: Das stimmt.
 152. A.: Das hat Herr R. auch schon gesagt.
 153. A.: Wir sind echt fast vorbei mit dem.
 154. A.: Von den anderen aus der Klasse schafft das vielleicht nur Yunus.

155. V.: Der kocht schon für seine Familie.
156. A.: Ja.
157. V.: Dirk?
158. A.: Schlecht. Der fehlt ab und zu. Ich weiß gar nicht, wie der das schaffen soll. Wenn der schon in der Schule fehlt, wird der auf der Arbeit wohl auch fehlen. Wer ist denn noch gut? Mehmet. Virginia hat eine Eins geschrieben.
159. V.: Im Diktat?
160. A.: Ja. Das war so superschwer. Der S. hat eine Fünf geschrieben, ich und Y. Y. hat glaube ich Sechs. Der ist glaube ich schlechter. Wir haben andere Diktat. Andere Wörter. Ist nicht mehr wie sonst. Alles ist neu. Immer große Klasse und höher und schwerer. Bei Mathe geht's. Das ist bei mir besser als früher. Nur mit Schreiben ist nicht. Vorher vier. Jetzt fünf, keine Chance.
161. V.: Und wenn du jeden Tag üben würdest?
162. A.: (*lacht*): Keine Chance. Das kriege ich nicht in meinem Kopf. Ich kann doch nicht jeden Tag lernen! Die Lehrer sollen ins Kinderheim kommen. Sich alles angucken. Die Lehrer wollen gerne wissen, wer Betreuer ist und so. Die kennen die nicht, wenn die mit denen redet. Ich habe noch dein Zeugnis (Annika bewahrt ihre Dokumente in einem Schrank auf. Sie findet die Zeugnisse in der Nähe der Kontoauszüge). Abschluss. (*Abschlusszeugnis nach Klasse 9 Sonderschule*) Was kann man Abschluss machen? Kriege ich noch einen?
163. V.: Du kannst den Abschluss nach Klasse 10 noch bekommen.
164. A.: Ausreichend, ausreichend, ausreichend. Befriedigend, befriedigend. Gut ... Vier gute habe ich.
165. S.: Das ist allerhand. In welchen Fächern noch einmal?
166. A.: Das war einmal gut – schriftlich, zu schreiben war das. Werken, Hausschaft und Wirtschaft. Sport habe ich gar nicht (*A. hatte eine Hüftoperation*). Religion: Befriedigend. Musik, Mathematik: Ausreichend.
167. S.: Habt ihr jetzt auch Religion?
168. A.: Ja.
169. S.: Was macht ihr?
170. A.: Keine Ahnung. Ich höre gar nicht zu.
171. S.: Aha. So viel zur Drei in Religion.
172. A.: Über Arbeit und so alles.
173. S.: In Religion?
174. A (*lacht*). Gehst du auch mit Benjamins Klasse auf Klassenfahrt? (*Auch die Fotos liegen in dem Schrank*)
175. V.: Die Klasse fährt nicht. Sonst würde ich mitfahren.
176. A.: Ja, aber mit uns bist du nicht mehr mitgefahren. Unverschämtheit.
177. V.: Da ist Frau B. ja mitgekommen.
178. A.: Ja, die ist nervig.
179. V.: Das glaube ich nicht.
180. A.: Ich bin manchmal nervig. Heute war ich müde. Frau J. hat mich nach Hause geschickt und ich habe geschlafen. Nicht gespült und nichts. Mache ich morgen. Annika sieht sich ihre Bücher im Schrank an. Es sind Schulbücher.
181. A.: Du liest viele Bücher?
182. V.: Ja.
183. A.: Du hast bestimmt Bücher – ein ganzes Regal. Überall verteilt. Wohnzimmer, Schlafzimmer.
184. V.: Ja, das stimmt.
185. A.: Das weiß ich, dass Lehrer so viel lesen. Die kaufen jeden Tag ein Buch.
186. V.: Nicht jeden Tag.
187. A.: Jede Woche?

188. V.: Ja, das kann sein.
189. A.: Wer liest denn noch so viel von denen die ich kenne?
190. V.: Frau J. vielleicht?
191. A.: Habe ich noch nicht gesehen. Kann auch sein. Herr R. liest auch gerne. Habe ich auf Klassenfahrt gesehen. Der legt sich hin und liest. Habe ich gesagt, Herr R. steh auf und beweg dich mal. Und er kommt zu mir und sagt ich soll aufstehen. Aber er selber. Wo wir Rätsel gemacht haben, hat er gesagt „Was kannst du gute Rätsel!“ Da habe ich gesagt, ich kann nur Rätsel, die ich mache, nicht was du meinst.
192. V.: Wieso, was meinte er?
193. A.: Er meinte so, diese Rolltreppe (*Jugendroman: Rolltreppe abwärts*). Da sollten wir irgendwas rausholen. Suche ich nicht so gerne, die Buchstaben. Da muss man lesen, rausschreiben, suchen. Er hat gesagt: Bist ja gut in Rätsel. Habe ich gesagt: Ja, nur wenn ich Lust habe. Hihi. Oder der ist alleine joggen gegangen. Ohne die Jungen, die waren so faul. Die haben geraucht. Herr R. hat nichts gesagt. Ich habe gesagt: Bei Frau Schlepp dürfen die nicht. Hat er gesagt „Ich bin nicht Frau Schlepp“. Um zwölf Uhr hat er auf uns gewartet. Sind wir spazieren gegangen.
194. S.: Ich sehe jeden Abend meinen Chemielehrer. Der wohnt mir gegenüber. Die ganze Familie von dem. Da könnte ich mich schütteln.
195. A.: Wahnsinn, Y. war heute nett zu mir. Hat er gesagt: Annika, kannst du mir was zeigen? Das war dieses Rolltreppe. Habe ich ihm gezeigt. Hat er mich gefragt: Darf ich deinen Stift haben? Hat er gesagt, habe ich meine Tasche vergessen. Und die Klasse war so ruhig, wo D. nicht da war.
196. S.: Woher stammt der Y.?
197. V.: Aus dem Libanon.
198. S.: Komisch. Wo der Name doch lateinisch ist.
199. V.: Der Name wird mit Y geschrieben.
200. S.: Ach so. Würde er mit I geschrieben, wäre das Lateinisch.
- ...
201. S.: Annika, ich lasse meine Bücher bei dir (Schulbücher).
202. A.: Was soll ich damit?
203. S.: Lesen. Ich hole sie mir morgen wieder ab.
204. A.: Morgen kommst du schon wieder?
205. S.: Klar, ich muss mir doch meine 20 DM abholen.
- ...
206. V.: Ich kenne nur von früher die Leute. Hat sich viel in eurer Gruppe geändert.?
207. A.: Ich glaube nicht. Frau J. hat angerufen, mit Herrn R. gesprochen, als ich Stress hatte. Die kennen sich. Habe ich nicht Verena gesagt, habe ich Frau J. erzählt. Einen Tag habe ich blau gemacht.
208. V.: Du? Was hast du gemacht?
209. A.: Der Wecker hat nicht geklingelt, da gucke ich auf die Uhr und es war schon so spät, da habe ich mich nicht mehr getraut zur Schule zu gehen und bin im Bett geblieben.
210. V.: Weil du dachtest, dass die Jungen dich ärgern?
211. A.: Ja, ich kenne die Jungs. Weil Y. und so, der zieht alle Jungen dabei, dann gehen die alle auf mich. Wenn du dich da nicht wehrst, da habe ich Schiss gehabt. Dann bin ich zu Hause geblieben. Dann bin ich zum Zahnarzt gegangen und habe Heike auch noch gesehen. Da habe ich gesagt: Habe ich dir doch gesagt, dass ich irgendwann blau mache. Will jetzt endlich mal blau machen. Ein-

- mal mache ich blau. Bin ja jeden Tag sonst in der Schule. Wenn ich krank bin, gehe ich zur Schule, wenn mir schlecht ist, bleibe ich zu Hause.
212. S.: Annika. Ich kapiere das immer noch nicht, das du Mathe nicht kannst. Das ist doch gar nicht schwer.
213. A.: Ach, muss ich ja noch weitermachen! Habe ich gar nicht gemerkt! Scheiße eh, warum hast du mir gezeigt? (*Kramt herum*) Sabrina, wo habe ich mein Rechenheft?
214. S.: Weiß ich nicht.
215. A.: Ach da. Hilfst du mir?
216. S.: Das sind deine Aufgaben (*hilft ihr*).

Annika und Sabrina rechnen die Hausaufgaben zur schriftlichen Multiplikation. Der Fernseher läuft. Sabrina gibt konkrete Tipps, wenn Annika Unsicherheiten beim 1x1 zeigt. Sabrina kontrolliert jede Aufgabe und macht sie auf Fehler aufmerksam. Sie versucht auch, Rechenstrategien und –hilfen zu vermitteln. Annika hat Schwierigkeiten, diese Tipps anzunehmen, versteht sie oftmals nicht und lacht wiederholt verlegen. Bei Ergebnissen fragt sie verunsichert nach der Richtigkeit. Zwischendurch bemerkt Sabrina: Gott sei dank bin ich keine Lehrerin. Das ist so ... Etwas später murmelt Annika: Ich bin doof!

217. S.: Natürlich bist du doof, Annika. Nee, quatsch. Unkonzentriert! Immer vom Fernseher ablenken lassen, ne, Annika?

Die Beiden arbeiten weiter.

218. S.: Ich habe Hunger.
219. A.: Du hast Hunger? 1×9 sind 9 ...
220. S.: Darf ich mir ein Brot machen?
221. A.: Ja.

Annika arbeitet weiter, Sabrina macht sich ein Toastbrot. Dann hilft Sabrina Annika wieder bei den Hausaufgaben. Annika hat Schwierigkeiten mit der Sechserreihe.

222. S.: Annika rechnet mit den Fingern. 6, 12, 18. Und dann kann sie sich nicht merken, wie oft sie die Finger gezählt hat.
223. A. *kichert verlegen und ruft dann*. Ich hasse Rechnen! Magst du Rechnen, Frau Schlepp?
224. V.: Was schätzt du denn?
225. A.: Du rechnest gerne.
226. V.: Nein, ich hasse es auch.
227. A.: Aha? Hätte ich mich gefreut.
228. V.: Warum?
229. A.: Könntest du für mich Hausaufgaben machen.
230. V.: (*lacht*) Du lenkst dich schon wieder ab!
231. A.: Ist ja nur eine Aufgabe! Die kann ich schon, nicht auswendig, aber geht. ... Irgendwie habe ich hier was falsch gemacht. *Annika zählt.*
232. ...
233. S.: Ich habe das Glas eingeweicht.
234. A.: Eingeweicht?
235. S.: Ja.
236. A.: Eingeweicht oder eingeweicht?
237. S.: Vergiss es.

238. A.: Dass da irgendwie Papier abgeht. ... Weißt du was, ich übe jetzt, ich rechne jetzt mit dem Taschenrechner. Petzt du das?
239. V.: Ja klar, petze ich. Ich sehe Herrn R. gleich noch (*lacht*).
240. A.: Ich habe echt keinen Bock zu rechnen heute. Ist irgendwie nicht der Tag zum Rechnen für mich. Kannst du ruhig erzählen. Das wird der sowieso wissen.
241. S.: Sei froh, dass du so was wie Rechnen noch machst. Weißt du, ich mache Sachen, da weißt du gar nicht, ob das Rechnen überhaupt ist.
242. V.: Wieso, was macht ihr?
243. S.: Substitutionsgeraden oder so was?
244. V.: Koordinatenkreuze mit Kurven?
245. S.: Ja, das war in der achten noch leicht, aber jetzt in der neunten ...
246. A. (*zu mir*). Siehst du ihn echt noch heute?
247. V.: Ja, wir treffen uns heute Abend bei Frau M.
248. A.: 9 mal 8 ... Helft mir doch mal, bitte.
Sabrina hilft Annika.
249. A.: Hey, Hausaufgaben fertig!
250. V.: Super!
251. A.: Ich gehe morgen nicht zur Schule, dann sieht Herr R. das nicht.
252. S.: Sag bloß, ich habe umsonst mit dir gerechnet?
253. A.: Ich habe alles wieder vergessen (*Hauptstädte auswendig lernen*)
Wir wiederholen die Hauptstädte mit Hilfe von Eselsbrücken. Tatsächlich kann Annika nicht einmal Berlin zu Deutschland zuordnen. Berlin könnte in ganz Europa liegen. Städtenamen wie Helsinki oder ähnliches üben wir wiederholt auszusprechen.
254. S.: Hier: Regression und Korrelation. Hier sind wir (*zeigt ihr Mathebuch*).
255. V.: Seit 14 Tagen bist du nicht mehr in der Schule? Dann sind die anderen im Mathebuch schon weiter.
256. S.: Nein, seit gestern Nachmittag.
257. V.: Ach so, dann habe ich mich verhört.
258. S.: Das ist sowieso nicht meine Sache so (*meint Kurvendiskussion*). Ich habe das mehr mit Zahlen.
259. V.: Ich konnte Mathematik auch nicht in der Schule.
260. S.: Sie waren bestimmt auf dem Gymnasium.
261. V.: Ja.
262. S.: Ja das waren alle Lehrer. Nicht auf der Gesamt.
263. V.: Früher gab es in kleinen Städten noch keine Gesamtschulen. Daher bin ich zum Gymnasium gegangen. ... Gibt es hier keine Regeln in dem Mathebuch?
264. S.: Nee, so was wie Regeln gibt es komischerweise nicht hier in diesem Buch. Das ist total ...
265. V.: Hast du Leistungskurs?
266. S.: Nee, Leistungskurs würde ich nie Mathe nehmen.
267. A.: Warum nicht?
268. S.: Weil Sprachen mir eher liegen: Englisch, Latein ...
269. A.: Ehrlich?
270. S.: Ja, Französisch. Genauso wie diese anderen naturwissenschaftlichen Fächer. Chemie, ...
271. A.: Die haben mehr schwere Sachen als wir. Hätte ich nie geschafft.
272. V.: Nee, das glaube ich auch. Aber ohne Hilfe könnte ich diese Matheaufgaben jetzt auch nicht.
273. S.: Das leichteste ist hier. Wie man ausrechnet, ob man zu dick oder zu dünn ist.

274. V.: Hm. Guckst du manchmal Abends die Quizshow mit Günther Jauch? Dort war einmal ein Lehrer, der gar nichts mehr wusste. Am nächsten Tag haben alle über ihn gelästert. In der Bildzeitung stand ein böser Artikel über ihn.
275. S.: Der soll total blockiert gewesen sein.
276. V.: Genau.
277. S.: Das lag gar nicht daran, dass der gar nichts wusste.
278. V.: Mich könnten sie mit diesen Aufgaben auch auf dem falschen Fuß erwischen.
279. S.: Mir sagt Mathe auch nichts. Das einzige was ich noch halbwegs kann, ist Bruchrechnen. Das hat mir meistens noch Spaß gemacht. Ich weiß auch nicht wieso.
280. V.: Das scheint etwas damit zu tun zu haben, wie man an Mathe rangeht.
281. S.: Ich habe auch nicht das räumliche Vorstellungsvermögen für Geometrie. Ich kann mir das nicht so vorstellen so. Das wurde auch mal beim Arbeitsamt festgehalten. Beim Berufstest. Da kam raus ich habe kein räumliches Vorstellungsvermögen.
282. V.: Hast du niemanden, der dir bei Mathe helfen kann?
283. S.: Jetzt ist es sowieso zu spät.
284. V.: Aber Mathe ist nicht der Grund, warum du mit der Schule aufhörst?
285. S.: Nein. Ich hab jetzt mittlerweile herausgefunden, das ich das nicht will. Mein Herz sagt etwas ganz anderes. Und das ist das erste Mal, das ich auf mein Herz jetzt höre. Irgendwie total neu für mich.
286. V. (*blättert eine Seite im Mathebuch um*): Hör mal! Zeichnen Sie mit einem Computerprogramm den Graphen der angegebenen Funktion in freier Variable.
287. S.: Das kann man eigentlich ganz leicht mit Excel machen. Da gibt es eigentlich auch relativ leichte Sachen. Wo man mehr denken muss.
288. A.: Rechnet mal schön (*lacht*).
289. V.: Du bist froh, du hast das jetzt hinter dir.
A. (*lacht*): Herr R. denkt auch schon, was ich zu Hause mache.
290. V.: Erzähl!
291. A.: Der sagt, ja wieso bist du in den Noten ganz schlecht und so. Aber sonst bist du immer flott. Dieses Jahr bin ich zu kaputt zum Lernen.
292. V.: Hast du ihm gesagt? Stimmt das denn?
293. A.: lacht.
294. S.: Hier sind zum Beispiel Interpretation und Manipulation. Da braucht sich einfach nur reindenken. Also nichts zu rechnen. Nur nachdenken, ob was falsch ist oder so. Das liegt mir eher.
295. A.: Wir sind fast fertig mit diesem Buch. Geil. *Rolltreppe abwärts als Schullektüre*
296. S.: Ich kann dir auch erzählen, was da drin passiert. Ich habe das auch schon dreimal gelesen.
297. A.: Auf jeden Fall voll schlecht.
298. V.: Das Buch gefällt dir nicht?
299. A.: Da, wo ich geschrieben habe. *Diktat über das Buch*
300. V.: Ach so.

...

Gesprächspause, Musik im Fernseher läuft

301. S.: Das ist ein Buch, das eher für Studenten geeignet ist. (*Mathematikbuch*)
302. V.: Meinst du?
303. S.: Naja, dazu gehöre ich ja nicht.
304. A.: Könntest du aber.

10.84 Michael: „Das zieht doch am Herz“

Annika hat Streit mit Michael

305. S.: Dafür waren wir auf dem Weihnachtsmarkt. (Der Heimb Besuch war nicht sehr erfolgreich)
306. A.: Dann waren wir in der Stadt, haben geguckt, was da los war. Das war so voll, in der Stadt.
307. V.: Der Weihnachtsmarkt.
308. A.: Ja. Dann sind wir zu ihren Eltern gegangen und haben mit dem Dings gespielt.
309. S.: Mit dem Gameboy. Auf dem Handy.
310. A.: Aha. Da sagt sie irgendwann: Wir gucken Fernsehen und ihr spielt hier. Was haben wir noch gemacht?
311. S.: Dann sind wir zu Micha gegangen, obwohl du das nicht wolltest.
312. V.: Und?
313. A.: Ja, er war im Zimmer und da war eine gute Kollegin von ihm und so alles. Dann verarscht die mich noch in der Tür. Ich habe gesagt: Ja was machst du denn? Ja, ich warte auf Michael. Ja, ist Michael nicht da? Nein, der ist zu seinem Freund gegangen. Der ist dem zu abholen. Dann kannst mich nicht verarschen, weil ich das merke. Weil Handy am Tisch lag. Und dann gings los. Ah, du wolltest was von Michael? (geht mit der Stimme höher) Sonst hättest keine Briefe geschrieben und alles. Da habe ich gesagt: Ja, was interessiert dich das alles? Ich kann trotzdem Michael besuchen, auch wenn ich nicht was von ihm will. Und dann fängt er: Du bist 18 und kannst noch dein Leben. Ja, interessiert mich nicht. Kann machen, was ich will. Soll dich nicht stören. Ich habe mich wirklich aufgeregt. Und dann habe ich Micha gesagt: Ja, wollte Michael mich nur verarschen? Und das hat der Michael gehört und dann holt er mich: Annika, komm mal rein! Bin ich reingegangen. Sagt er: Meinst du, ich verarsch dich? Ich so: Ja, Michael, das weiß ich nicht, ob du mich verarscht, oder so was. Ich habe gesagt: Ich weiß nicht, ob du mich verarschen willst. Sagt er: Ja, ich will dich nicht verarschen. Das kannst du mir echt glauben. Und dann irgendwie: Ja Michael, du weißt ganz genau, dass ich mir Sorgen mache, was du machst und so. Und dann habe ich gesagt: Sag mir direkt, wenn ich dich störe, dich nerve oder so. Nein, du nervst nicht. Ja, ist okay, wenn ich nicht nerve. Aber sag mir ins Gesicht, weil hinter meinem Rücken will ich nicht, dass du quasselst, so.
314. V.: Ja.
315. A.: Ja, und dann hat sie irgendwie gesagt: Michael hat mir erzählt, dass du was von ihm willst und so alles. Weil ich nur den Brief gegeben habe und ich habe nicht gewusst, dass sie dabei war. Irgendwie. Du bist 18 und musst dein Leben noch ... Das interessiert dich doch nicht. Und dann habe ich gesagt, ja wenn du mit deinem Freund erwischt, was hast, dann geht ja nicht mich an. Ja, ist ja okay und so. Dann habe ich gesagt: Tschüß, auf Wiedersehen. Ja, Michael hat gesagt, heute Abend wollte er vorbeikommen und Wäsche abholen und mit mir essen.
316. V.: Wäsche abholen?
317. A.: Ja, ich wasch ja seine Wäsche. Weil er keine Waschmaschine hat. Darum kriege ich ja DM 30,00.
318. V.: War das denn Melanie bei ihm?
319. A.: Nee, das war die andere.
320. V.: Die die schon einmal da war?

321. *A.*: Ja. Da lügt die mich an, an der Tür, dass Michael nicht da ist. Nur das ich merke, dass Michael da ist, sonst hätte sein Handy nicht auf dem Tisch gelegen. Der kann ruhig hier rauskommen. Ich beiße ihn nicht. Micha ist nicht da! Verarsch mich nicht. Lass mich gucken. Micha liegt da im Bett. Da habe ich gesagt: Kannst auf keinen Fall verarschen. Mich kannst nicht verarschen. Weil er hat gesagt: Er lässt die Leute nicht alleine in seiner Wohnung stehen. Das macht er auch nicht. Sind Kollegen nur, weil sie sich rumdrücken. Kannst mich nicht verarschen, weil Michael nicht da ist. Und da habe ich gesagt, ist ja okay und so. *(Mit hoher Stimme)* Ja, willst was von Michael. Ich will jetzt das Thema wechseln, sei ruhig. Und Tschüß. Da bin ich gegangen. Dann war Schluss.
322. *V.*: Und was hattest du für ein Gefühl dabei?
323. *A.*: Das war echt herbe gestern. Ich habe noch geweint.
324. *V.*: Das glaube ich.
325. *A.*: Irgendwie kamen die Tränen herunter. Dann habe ich angerufen, dann habe ich gesagt: Ja, Michael, was meinst du denn, die machen mich total da fertig und alles. Ja, du weißt ja, lass dich nicht ärgern und so alles. Da habe ich gesagt, ja das zieht doch am Herz, am Körper und so alles. Ja, lass die labern. Du weißt ganz genau, was mit uns ist und so alles. Habe ich gesagt: Ja, ist ja okay. Wenn das noch mal passiert, dann ist nichts mehr.
326. *V.*: Hm.
327. *A.*: Da habe ich auch gesagt: Das gibt es doch gar nicht. Heute morgen so ein Gesicht, schlechte Laune. Gehe ich zu Frau J., habe ich irgendwas gelesen, habe ich gar nichts kapiert. *(Frau J. betreut A. im Kinderheim.)*
328. *V.*: Weil du dich nicht konzentrieren konntest.
329. *A.*: Dicke Augen. Habe ich gesagt: Ja. Tschüß. Gehe nach Hause, habe ich mich hingelegt und gepennt *(lacht)*. Das tut weh, wenn dich einer verarscht. Habe ich auch gesagt.
330. *V.*: Hm.
331. *A.*: Kann mich nicht verarschen, dass Michael nicht zu Hause ist. Das ist doch nicht wahr. Da habe ich gesagt, ja Micha, wenn du Zeit hast, kannst du gerne vorbeikommen. Ja, komme um acht Uhr, bringe dir die Wäsche. Habe ich gesagt: Ja, okay. Zehn Minuten haben wir gequasselt gestern.
332. *V.*: Am Telefon?
333. *A.*: Ja, sonst hätte ich nicht schlafen können.
334. *V.*: So musstest du dir keine Sorgen mehr machen.
335. *A.*: Ja. Sagt Michael: Du weißt genau, dass ich dich liebe. Ja, ist okay. Kann ich ja nicht ändern.
336. *V.*: Nach dem Telefonat ging es dir dann besser?
337. *A.*: Ja. Der war alleine im Auto. Alleine. Hat er gesagt: Hei Schatzi. Habe ich gesagt: Hei. Ja wie bist du denn drauf? Ja, scheiße bin ich drauf. Ja, was ist denn los? Ja, habe ich gesagt, sag mal zu deiner Tussi was, zu deiner Kollegin. Ja, das weiß ich ganz genau, dass die dich fertig machen wollen. Da habe ich gesagt: Hast du das gesagt, dass ich was von dir will? Nein, das habe ich nicht gesagt. Das hat die am Brief gesehen. Da habe ich gesagt, ja, kannst du doch wohl verstecken oder so etwas? Vergiss die Sache. Wenn das so weiter läuft, ist Schluss. Stimmt doch. Verbiehet mir noch, zu Michael besuchen. Sagt: Wenn du kommst, weiß ich nicht, ob du zu mir willst oder zu Melanie.
338. *V.*: Wer sagt das?
339. *A.*: Der Micha. Ja, weil habe ich gesagt: Ich wollte ja zu Melanie. Sagt: Ja, musst vorher anrufen bei mir. Habe ich gesagt: Ja, wenn ich vorher bei dir anrufe, sagst du: Ich habe keine Zeit.
340. *V.*: Und was sagte er darauf?

341. A.: Ja, das weißt du ganz genau, dass ich auch Stress habe mit Arbeit. Ja, ich weiß das. Aber musst du mir ja nicht erzählen, dass irgendwie, dass keine Zeit hast. Ja. Ich habe heute gar nicht angerufen.
342. V.: Meinst du, das du das noch durchhältst?
343. A.: Ja.
344. V.: Bis er kommt um acht.
345. A.: Ja. Der kann sich selber melden.
346. V.: Dann ist ja gut, dass du heute so viel vorhast.
347. A.: Ja.
348. S.: Ich schalte um. (*Viva läuft im Fernseher*)
349. A.: Gestern Abend habe ich gebügelt. Aber ich muss noch seine Wäsche bügeln.
350. V.: Michaels Wäsche?
351. A.: Jau.
352. V.: 30 DM im Monat bekommst du für Waschen und bügeln?
353. A.: Ja, aber er holt auch noch Waschpulver. Damit bin ich zufrieden. Kann ich mich nicht beschweren, mache ich gerne.
354. S.: Obwohl, wenn er es in einen Waschsalon bringen würde, müsste er mehr bezahlen. Und dann auch noch ohne Bügeln. Und die Arbeitskraft, Annika musst du auch berechnen. Du bist doch mehr als 5 DM wert.
355. A.: *lacht*.
356. V.: Du wäscht einmal in der Woche?
357. A.: Ja.
358. V.: Im Waschsalon würde eine Wäsche 6 DM kosten. 6 x 4 sind 24 DM. Ohne Bügeln. Du könntest tatsächlich noch mehr verlangen.
359. A.: Ja. Nur, wenn ich machen will. Wenn ich Lust habe zu sparen, verlange ich mehr.
360. V.: Hast du denn schon 30 DM bekommen von ihm?
361. A.: Nein. Noch nicht.
362. V.: Ach so, ist das noch eine ganz neue Verabredung?
363. A.: Ja. Erst hat er Dings gehabt, bei Kollegen. Dann haben Eltern von Freund bei ihm gewaschen und gebügelt. Und seit da, wo wir sind zusammen hat er gesagt, das möchte er nicht so gerne und will er da nicht mehr die Wäsche abgeben. Weil die sich beschweren: Ich mache dir die Wäsche und gibt kein Geld und so alles. Kann ich mich nicht beschweren. Ich habe gesagt: „Kannst du dir überlegen, wenn du willst, mache ich, wenn nicht dann nicht. So, jetzt habe ich den Tisch geputzt.“
364. S.: Annika, was erkennst du auf diesen Bild? Erkennst du da zwei Frauen?
365. A.: Nee.
366. S.: Das hatten wir auch schon in Philosophie. Ich sehe immer zuerst die alte Frau.
367. V.: Jetzt riecht es hier nach Fensterputzmittel.
368. A.: Riecht bei mir immer so. Wenn Michael kommt. Bin ich mir nicht sicher bei ihm.
369. V.: Er hat es dir doch versprochen?
370. A.: Ja, bin ich nicht sicher. Wenn er nicht kommt, kann er mich am Arsch lecken.
371. S.: Sagst du doch immer.
372. A.: Ja, ist so bei mir. Bin nicht so wie ihr.
373. S.: Du sagst doch immer, du schaffst es. Und dann doch nicht.
374. A.: Ja, wenn ich gute Laune habe, dann schaffe ich es. Wenn ich schlechte Laune habe, dann schaffe ich nicht.

375. V.: Und wenn du dich mit Mira vergleichst? Ist das dann so ähnlich?
376. A.: Nee, so sehe ich ja nicht aus
377. V.: Nein, nicht vom Aussehen her, vom Verhalten. Du hast mir doch erzählt, dass sie es auch nicht immer schafft, von jemanden wegzugehen. Und du?
378. A.: Ja, er ist ja nicht mein Mann. Ich kann immer noch von ihm weg. Wir können ja gute Freunde sein. Irgendwann, wenn er mein Mann wäre, hätte ich doch nicht geschafft.
379. V.: Warum?
380. A.: Weil das dann weh tut.
381. V.: Und wie wäre es, wenn ihr länger zusammen wärt, aber nicht verheiratet? Hättest du dann die Kraft einen Schluss-Strich zu ziehen?
382. A.: Ja, die hätte ich. Ich bin nachtragend.
383. V.: Nur weil du Melanie kennen gelernt hast, ist die jetzt immer hier?
384. A.: Ja. Jetzt nicht mehr öfter. Aber früher, wo die zu Hause gewohnt hat. Jetzt wohnt die nicht mehr zu Hause, die ist abgehauen. Und seit die da war, hat die nur angerufen, lag die im Krankenhaus und so alles. Und, ja, hat irgendwie ne Blutung gehabt und so. Und dann hat die noch Stress mit ihrer Mutter gehabt, mit ihren Eltern und ist nicht viel zu Hause gegangen. Jetzt lebt sie bei ihrem Freund. Ich mache die Tür nicht auf. Sonst kommt die Polizei zu mir und ich bin schuld. Und dann schmeißt die mich hier auch raus. Das darf ich ja nicht machen.
385. V.: Und was hat dir früher so gut an Melanie gefallen?
386. A.: Ja früher, wo ich da war, kannte ich ja ihren Charakter nicht. Die hat sich schön benommen und nicht getrunken und so. Hat sie Pech gehabt.
387. V.: Wenn du sie jetzt kaum noch siehst, kann es dir doch eigentlich egal sein, wie sie ist.
388. A.: Ja, die ist ja ab und zu bei Micha und da bin ich ja auch immer.
389. V.: Ach so, mit Melanie hat Micha noch mehr zu tun.
390. A.: Ja. Nein, nicht jetzt, aber früher war das so. Die waren ja jeden Tag bei Micha und ich war dann auch da. Das mag er nicht, wenn Melanie weiß, dass wir zusammen sind. Weil die labert dann so'n Scheiß und lästert. Ich bin dann nie dabei. Micha erzählt das.
391. V.: Will Melanie vielleicht mit Micha gehen, obwohl sie schon einen Freund hat?
392. A.: Nee, Micha will auch nicht mit ihr gehen. Weil der Micha findet die nicht so ganz Charakter. Nicht so nett. Oder so.
393. V.: Weißt du, was mir für ein Gedanke kommt? Vielleicht ein ganz blöder. Manchmal wollen Männer ihre Freundinnen geheim halten, damit sie mehr Auswahl an Freundinnen haben können. Ist dir der Gedanke auch schon mal gekommen?
394. A.: Nee, weiß ich nicht. Ab und zu reden wir, aber nicht über so was. Ich seh den selten genug. Der ist ja jeden Tag unterwegs. Wir hören uns.
395. V.: Vielleicht ist das eine falsche Idee von mir.
396. A.: Also wir gehen auch ab und zu raus und halten auch Händchen. Weil wir wissen, die anderen Leute kennen uns nicht. Auch Küsschen und so. Der will einfach seine Ruhe haben mit mir und keine Labereien.
397. A.: Manchmal hat Micha auch Besuch. Dann bleibe ich zu Hause. Was soll ich da? Die sitzen da nur und quatschen. Bis 1, 2 Uhr.
398. V.: Und das macht dir keinen Spaß?
399. A.: Manchmal bin ich auch dabei. Dann gehe ich. Die sitzen da und sagen nichts und rauchen. Micha raucht nicht. Micha raucht, aber trinkt keinen Alko-

- hol. Und dann reden wir. Was da los ist und wo wir waren. Die quasseln und quasseln und ich höre zu und schlafe ein.
400. V.: Du schläfst?
401. A.: Nicht so richtig. Aber es ist so langweilig.
402. A.: Und wenn Micha weg muss, gehen wir auch. Der Micha ist auch immer müde, wenn er soviel arbeitet. Der geht dann nicht mehr weg. Dann gehen seine Augen ganz langsam runter. Ich frage dann: Bist du müde? Sagt Micha: Nein, bin ich nicht. Aber wenn ich einschlafe, fragt er: Was ist?
403. V.: Besuchst du deine Schwester noch manchmal?
404. A.: Ab und zu. Aber nicht oft. Die meldet sich ja nicht. Die wartet nur auf meinen Anruf. Am Wochenende hat sie sich gemeldet. Hat sie mich um 9.00 Uhr aus dem Bett geschmissen. Kommst du vorbei? Ich langweile mich. Ich bin um 1.00 Uhr ins Bett gegangen. Dann haben wir morgens Brötchen gegessen.
405. A.: Die Maria hat zwei Kinder. Die war nicht da.
406. A.: Ich habe Micha gestern gesehen noch.
407. V.: Und?
408. A.: Ja, der hat wohl um 8.00 Uhr Feierabend gemacht. Da waren noch ein zwei Kerle dabei. Und da habe ich gesagt: „Micha, du hast doch gesagt, du hast um 11.00 Uhr Schluss.“ „Ach, ich hatte doch eher frei.“ „Hier nimm den Brief und les.“ Habe ich ihm den Brief gegeben und bin dann gegangen.
409. V.: Du hast ihm etwas aufgeschrieben?
410. A.: Ja. Und seiner Wohnung habe ich gefragt: „Bist du auf mich sauer oder so?“ „Nein ich habe nur Stress und so.“ „Ja, du wolltest dich doch melden!“ „Ich habe keine Karte mehr gehabt im Handy.“
411. V.: Und was denkst du jetzt?
412. A.: Ja, ich melde mich erst mal nicht und wenn er möchte, kann er sich melden.
413. S.: Ja, Annika, das hast du schon oft gesagt. Und dann: Ich rufe ihn an. Ach nein, ich rufe ihn nicht an. Und dann: Ich rufe ihn an.
- A. (*lacht*). Ich muss doch wissen, ob er sauer ist.
414. V.: Wieso sollte Michael auf dich sauer sein?
415. A.: Keine Ahnung.
416. V.: Kann das sein, dass Michael mehrere Freundinnen gleichzeitig hat?
417. S.: Das habe ich ihr auch schon gesagt.
418. A.: Gestern waren Kollegen da. Und der hat sich auch gefreut, dass ich da war.

10.8.5 Annika und Sabrina: „Annika, ich nehme deine Schlüssel“

Der Fernseher läuft. Annika erzählt von ihrer besten Freundin, Sabrina.

419. A.: Sabrina kenne ich von Gruppe 4.
420. V.: Sabrina hat in Gruppe 4 gewohnt. Dann wurde sie zu alt.
421. A.: Ja. Und dann haben sie gesagt, du bist 18, 17, du musst jetzt in eigene Wohnung gehen. Dann ist die 18 geworden.
422. V.: Und die Wohnung bezahlt wie bei dir das Jugendamt.
423. A.: Ja, Jugendamt. Aber das muss sie mitmachen.
424. V.: Das Jugendamt bezahlt und Sabrina bezahlt auch einen Teil?
425. A.: Ja.
426. V.: Woher weißt du das so genau? Hast du Sabrina gefragt?
427. A.: Nee (*lacht*). Weil ich das ganz genau weiß. Die zahlen schon, aber nicht so lange. Und die will noch dieses Jahr die Schule verlassen.
428. V.: Wohin geht sie denn?

429. A.: Keine gute Idee. Hauptschule oder so. Dann will sie aber diese Schule verlassen. Weil die nicht weiterkann. Will arbeiten und so alles. Will sie wohl erst mal ohne Arbeit leben. Weiß nicht, ob sie das Arbeit findet. Ist ja schon zehnte oder elfte Klasse. Und die hat die Nase voll. Ich möchte lieber arbeiten gehen. Wie meine Schwester. Dann muss ich nicht immer Mathe machen und so.
- Annika hat Besuch von ihrer Freundin Sabrina. Sabrina hat wie Annika im Heim gelebt und wird in ihrer eigenen Wohnung vom Jugendamt betreut. Sie ist bis kurz vor dem Gespräch auf die Realschule gegangen. Nun möchte sie die Schule abbrechen. Damit das Jugendamt sie weiter unterstützt, muss sie sich um einen langfristigen Praktikumsplatz kümmern, bis sie weiß, wie ihre Berufsausbildung weiter geht.*
- Der Fernseher läuft (Musikkanal VIVA). Annika und Sabrina trinken Cola. Beide legen ihre Walkman bereit für den Gang auf den Weihnachtsmarkt.*
430. A. (versucht Wachsreste vom Tisch zu kratzen): Äh, geht nicht ab.
431. S.: Ja, vom Gerubbel geht das nicht ab. Kannst gleich mitkommen.
432. A.: Bin zu faul.
433. S.: Ja, aber ich.
434. A.: Was hast bezahlt für Batterien, 10 DM?
435. S.: Nein, sieben.
436. A.: Sieben?
437. S.: Zehn Stück sieben Mark. Die sind gut. Phillips. Nicht wie Panasonic, so ein Scheiß.
438. A.: Die hab ich hier drinne (im Walkman).
439. S.: Panasonic? Die hier halten länger.
440. A.: Also, eines sage ich dir... (nimmt sich zwei Batterien von S.)
441. S.: Die soll ich dir geben? Ausnahmsweise.
442. A.: Du hast so viele!
443. S.: Na gut, weil du so nett bist.
444. A.: lacht
445. V.: Passt mit den Walkman vor Trickdieben auf. Auf dem Weihnachtsmarkt und in den Geschäften wird vor Dieben gewarnt.
446. S.: Annika, willst du dir ein bisschen Geld verdienen (lacht)?
447. A. (lacht): Womit soll ich Geld verdienen?
448. S.: Stehlen!
449. A.: (lacht) Wem denn?
450. S.: Aua.
451. A.: Ach so, so meinst du das.
452. A.: Wann bist du gestern eingepennt, Sabrina?
453. S.: Hä? Um Zwölf.
454. A.: Ich um elf. Nein halb eins.
455. S.: Wie viel Geld soll ich dir denn leihen?
456. A.: Zwanzig. Mein Geld ist noch nicht gekommen.
457. S.: Annika, ich nehme deine Schlüssel.
458. A.: Meine armen Schlüssel. Schon drei Tage hintereinander sind sie bei dir.
459. S.: Ich wollte dich auch gerade fragen, warum kriege ich nicht eigene?
460. A.: (lacht) Ja. (A. zeigt mir ihren Kontoauszug): Guck, noch kein Geld drauf.
461. V.: Tatsächlich. Obwohl der 30. ist. Morgen muss das Geld aber drauf sein.
462. A.: Sonst gehe ich hin.
463. S.: Komm, Annika, nächste Woche gehen wir ins Kino.
464. A.: Nein, ohne mich.
465. S.: Kennen Sie Screen?
466. V.: Nein.
467. S.: Das ist ein Horrorfilm. Das mag Annika nicht.

468. V.: Das kann ich verstehen.

Annika und Sabrina lesen Horoskope in der Bravo Sabrina blättert in der Zeitung. Annika und Sabrina rufen ihr Tageshoroskop auf dem Handy ab. Ein Musikkanal läuft im Fernsehen. Annika gähnt.

469. S.: Ich weiß auf jeden Fall ein Kapitel für dich: Chronische Müdigkeit.

470. A.: Das bin ich genau. Wenn ich auch immer wach werde.

471. S.: Da bist du trotzdem immer müde.

472. A.: Ja, das ist Schule. Merkt man doch. Und wofür aufstehen dann? Gut dass ich morgens aus dem Bett rauskomme. Irgendwie kommst du schwer aus dem Bett. 10 Minuten noch, dann haben wir 20, 30, wird immer länger.

...

Ein Video von Herbert Grönemeyer wird gespielt: Flugzeuge in meinem Bauch, aktuelle Version.

473. A.: Das finde ich gut.

474. S.: Der ist sowieso gut.

475. V.: Finde ich auch.

476. S.: Das Lied, das so wie die CD heißt, „Chaos“, das finde ich auch gut.

Sabrina summt mit. Der Fernseher läuft.

477. S.: Den perfekten Sender gibt es nicht. Es müsste so einen Sender geben, wo sie nur Songs von Elton John spielen oder so.

478. V.: Mm.

479. S.: Oder überhaupt. So aus den 50ern, 60ern. Die Motowns oder so.

480. V.: Kennst du die Eurythmics?

481. S.: Ja.

482. V.: Und?

483. S.: Ja, die sind schon besser.

Der Fernseher läuft. ...

484. S.: Die Red Hot Chili Peppers! Das dachte ich mir schon. Die sind jetzt so leise geworden. Die waren sonst so, ...

485. A.: Keine Ahnung.

486. S.: Da gibt es ein gutes Lied von denen: Under the bridge oder sowas. Ich weiß nicht, ob Sie das kennen?

487. V.: Nein.

488. S.: Das ist auf jeden Fall toll.

...

489. S.: Oh, schrecklich. Da kriege ich Kopfschmerzen von.

Annika schaltet um.

490. V.: Bielek kocht wieder.

...

491. A.: Komm laber nicht.

Sie schaltet um.

...

Annika geht ins Bad und macht sich fertig für eine Verabredung mit der Betreuerin vom Jugendamt.

492. S.: Du rufst bei Michael genauso oft an wie bei mir.
 493. A.: Ach, und du nicht?
 494. S.: Nee, ich rufe nicht ständig an: „Hach mir ist langweilig, komm doch vorbei!“
 495. A. (*lacht*): Ich weiß nicht, wo ich hin will.
 496. S.: Puh, Annika, du kannst doch auch einmal einen Tag für dich nehmen. Ich bin fast jeden Tag alleine.
 497. A.: Ja, weil du mit der Schule aufgehört hast. Ach, erzähl mir doch nicht. Ich stehe auf und Sabrina schläft bis 1 oder 2 Uhr.
 498. S.: Ich wollte ja zur Schule gehen und ich wollte auch mein Abi. Aber irgendwie geht das nicht. Mittlerweile komme ich gar nicht mehr klar. Und jetzt überlege ich mir ein Praktikum. Ich möchte gerne Erzieher werden. Im Kindergarten.
 499. A.: Ich möchte gerne Altenheim-Arbeit machen.

Annika räumt in der Küche auf.

500. A.: Hier sieht es aus!

Annika kommt ins Wohn-Schlafzimmer zurück.

501. A.: Du dumme Pute! Der Tisch sieht aus wie ...!
 502. S.: Ich bin auch da. Habe ich dir schon mal gesagt, wenn ich da bin, ist es chaotisch.
 503. A.: Ja, das merkt man.
 504. S.: Chaotisch. Zuhause bei mir sieht es aus. Deshalb bin ich hier. Wenn ich nicht da bin, brauche ich auch nicht aufräumen.
 505. A.: Du hast gestern versprochen zu spülen.
 506. S.: Ich habe es nicht versprochen.
 507. A.: Du hast es aber gesagt. Wenn man sagt „Ich spüle morgen“, dann spült man auch morgen.“
 508. S.: Und ich habe immer noch nicht verstanden, weshalb du mir zum Geburtstag kein Geschenk gekauft hast.
 509. A.: Ich habe doch gesagt, du kriegst einen Arschtritt und das wars. Mir kauft auch keiner.
 510. S.: Was?
 511. A.: Du nervst. Wird Zeit, dass du wieder zur Schule gehst (*lacht*). Guck mal, die Blume ist aufgewacht. Meine arme Blume. Ne, Sabrina? Dumme Pute?
 512. S.: Mir ist warm, ich gehe jetzt duschen.
 513. A.: Dann geh doch jetzt duschen.
 514. S.: Ich gehe doch jetzt nicht duschen.
 515. A.: Guck mal, was die mit meiner Kerze gemacht hat. Die hat meine Kerze kaputt gemacht.
 516. S.: Das war ich gar nicht. Du hast darauf rumgedrückt.
 A.: Nee.
 517. S.: Das ist nur der Rand. Das ist bei meiner Kerze auch.
 518. V.: Hast du mal einen Streichholz?
 519. A.: Nein.
 520. S.: Was machst du denn da mit dem Feuerzeug? Mein rotes ist schon fast leer.
 521. V.: Annika, wenn du einen spitzen Gegenstand hast, versuche ich den Docht frei zu machen.
 522. A.: Messer habe ich genug.

523. S.: Auf die Idee bin ich noch nie gekommen. Mit dem Messer.
 524. V.: Ich probiere es. Vielleicht geht aus nicht, denn der Docht ist schon ganz schön reingesunken.

Gesprächspause

525. A.: Ich muss mal ein bisschen fett hier aufräumen.
 526. V.: Du willst jetzt hier aufräumen?
 527. A.: Ja, die dumme Pute hat hier ja nicht aufgeräumt. Na, dumme Pute?
 528. S.: Danke!
 529. A.: Nimmst du das Buch mit?
 530. S.: Das ist mein Mathebuch. Ich weiß ja nicht, vielleicht gehe ich morgen. (*zur Schule*)
 531. A.: Ja
 532. S.: Obwohl, Morgen wollte ich ja... Was wollte ich morgen noch mal?
 533. A.: War nicht wichtig.
 534. S.: Keine Ahnung.

10.8.6 Freunde: „Haben sowieso typisch alle Nase am Fenster“

535. A.: Dieser Monat geht so schnell rum. Ich bin schon bald neunzehn. Das ist schon alt.
 536. S.: Du wirst bald neunzehn?
 537. A.: Bin schon alt. Alte Omma. Dann wird Party gemacht.
 538. V.: Ja, du machst eine Party?
 539. A.: Ich gehe dann ins Restaurant.
 540. V.: Wirklich?
 541. A.: Ich feiere im Restaurant mit meinen Freunden.
 542. V.: Das ist ja toll in ein Restaurant zu gehen.
 543. A.: Oder ich feiere bei mir.
 544. S.: Du musst nur klären, wen du einlädst oder nicht.
 545. A.: Ja gucken, wer mitkommt. Haben sowieso typisch alle Nase am Fenster.
 546. V.: Meinst du?
 547. A.: Ja sicher.
 548. V.: Wie kommst du darauf?
 549. A.: Hä?
 550. V.: Wen meinst du?
 551. A.: Ja, Jungs.... Melanie, sie ...
 552. S.: Was ist mit mir?
 553. A.: Einladen.
 554. S.: Wo, wo oft, wann?
 555. A.: An Januar, meinem Geburtstag.
 556. S.: Ach so, ja. Wenn Andi kommt, komme ich nicht.
 557. A.: Andi kommt sowieso nicht. Lade ich gar nicht ein.
 558. S.: Der kommt bestimmt zu dir.
 559. A.: Der kommt nicht, ich schwör.
 560. S.: Wenn der mich anruft, eh, ...
 561. A.: Melanie lade ich auch nicht ein. Weil, dass weiß ich ganz genau, dass der mit Melanie geht.
 562. S.: Ja gut, wenn Melanie nicht kommt.
 563. A.: Aber Micha kommt!

564. S.: Ja.
 565. A.: Am 9. Januar!
 566. S.: Denkst du, Andi würde Melanie alleine hierher lassen?

...

567. A.: Ich habe bei Michael geschellt und der war nicht da. Und da Andi mit seinem Hund draußen und ich komme rein und Melanie war voll am Heulen und voll am Einpacken. „Ja, ich habe Schluss gemacht, ich habe keinen Bock mehr.“ „Ja, ja, Melanie, du weißt ja, wie er ist.“ „Er ist mir scheißegal.“ Und dann geht sie nachher wieder zurück zu ihm. Wäre Andi dann nicht zurückgekommen, wollte die wieder bei mir schlafen. Ich bin dann weggegangen. Ich habe gesagt; „Mach doch, was du willst.“ Weiß ich ganz genau, dass der mit anderen Mädchen rummacht.
568. S.: Vielleicht mag sie das ja. Weil manche Leute sich so am wohlsten fühlen, mit Schmerzen. Weil sie das nicht anders kennen.
569. A.: Die will mit Andi Kinder haben.
570. S.: Die armen Kinder, wenn die später Kinder haben!
571. A.: Ich bin dann irgendwann nach Hause gegangen.
572. S.: Sie (*Melanie*) hat alles schnell zusammengepackt. Aber sie hat ja gar keine Alternativen. Ihre Eltern sind auch nicht gerade die Besten. Wo soll sie denn dann hin? ... Ich habe ihr schon gesagt, dass es Jugendschutzstellen gibt.
573. A.: Sie wollte doch irgendwie in so eine Art Heim.
574. S.: Psychiatrie.
575. A.: Ja.
576. V.: Hat ihr das denn jemand empfohlen?
577. S.: Glaube ich schon.
578. A.: Die kann sich keine eigene Wohnung leisten, weil sie nicht zur Arbeit geht. Sie macht ja nix. Und eigentlich muss sie die Wohnung auch von ihrem Freund bezahlen.
579. S.: Sie müsste sich eine Praktikumsstelle suchen. Das Jugendamt sagt auch: Nur einfach rumsitzen? Dafür kriegst du kein Geld.
580. A.: Ja. Du musst arbeiten. Wenn du noch zur Schule gehst, dann zahlen die auch. Wenn du nicht zur Schule gehst, dann zahlen die auch nicht.
581. S.: Ich glaube, die hat gar keinen Bock.
582. A.: Dann ist sie selber schuld. Wenn sie das nicht will, dann wird sie auf der Straße leben, ganz einfach.
583. S.: Puh, Annika, das ist ein bisschen hart. Stell dir vor, das hätte jemand zu mir gesagt.
584. A.: Ja, ist doch wahr. Wenn die sich keine Mühe gibt, mein Gott.
585. S.: Vielleicht ist sie so fertig mit den Nerven. Wenn man so fertig ist mit den Nerven, dann hast du auf nichts mehr Lust. Ich kenne das von mir selber.

10.8.7 Praktikumsstelle und Arbeitsbeginn: „Ja, weil das leichter ist dann zu helfen“

586. V.: Warst du gestern im Jugendamt?
 587. S.: Ja.
 588. V.: Und wie war es?

589. S.: Ja, es ging so. Ich muss auf jeden Fall, bevor ich die Schule endgültig verlassen kann, eine Praktikumsstelle haben. Aber ich weiß nicht, wie ich das anfangen soll. Ich weiß nicht, soll ich zum Beispiel einfach irgendwo in einen Kindergarten gehen und fragen? Einfach nur hingehen? Ich glaube nicht, dass ich für ein halbes Jahr oder so eine Praktikumsstelle kriege.
590. V.: Verena gibt dir doch bestimmt Hilfe, oder?
591. A.: Hast du keinen Bock mehr auf Schule?
592. S.: Was heißt keinen Bock? Mir geht es immer schlecht, wenn ich da bin.
593. A.: Ja. Ich habe nur noch Jahr, ein halbes Jahr. ... Herr R., ich habe zu ihm gesagt, wenn ich im Kindergarten Praktikum mache, dann kommt dein Kind und spielt mit mir.
594. S.: Annika wo ist denn der Kindergarten, wo du bist?
595. A.: In H.
596. S.: Kannst du nicht ein gutes Wort für mich einlegen?
597. A.: Ich kenne die doch gar nicht.
598. S.: Ja, ich meine Wann fängst du denn an?
599. A.: Im März.
600. S.: Ja, das ist spät.
601. A.: Ja. Dann lege ich ein gutes Wort für dich ein. Dann ist das letzte Praktikum, Juni oder Juli ist der letzte Schultag. Scheiße. Dann muss ich ja früher aufstehen als Schule.
602. V.: Unter Umständen ja.
603. A.: Ja. Und länger arbeiten. Dann muss ich früher ins Bett gehen. Am Wochenende gehe ich immer früher ins Bett. In der Woche gehe ich immer spät. Da habe ich immer was zu tun. Warst du auch schon einmal auf dem Weihnachtsmarkt?
604. V.: Noch nicht. Ich hoffe, dass ich es bald schaffe. Ich muss noch ein paar Weihnachtsgeschenke kaufen.
605. A.: Kriege ich auch Geschenke von dir? Früher haben wir immer Geschenke gekriegt, als ich noch in ihrer Klasse war.
606. S.: Ich wollte gerade sagen, dass das ein bisschen unhöflich ist, so eine Frage.
607. A.: Das war doch nur ein Witz von mir. Ich meine das gar nicht ernst. Ich glaube, von Herrn R. kriege ich kein Geschenk.
608. S.: Maulkorb.
609. V.: Die Annika ist doch gar nicht bissig?
610. A. (*lacht*): Genau!
611. V.: Wie bist du darauf gekommen, Erzieherin zu werden?
612. S.: Ich hatte schon in der neunten Klasse das Bedürfnis. Aber ich habe da nicht drauf geachtet. Wenn ich, meine Eltern wohnen ja in der Innenstadt und da ist ein Kindergarten. Und, ja weiß ich nicht. Der Anblick erfreut mich schon.
613. A.: Die Kinder.
614. S.: Ja. Und was die Erzieher für die Kinder machen zum Beispiel. Ich weiß auch, dass das hart ist.
615. V.: Warum meinst du, dass das hart ist?
616. S.: Ja, wenn die Kinder einem auf den Wecker fallen, dann muss man sich auch beherrschen.
617. A.: Voll schreien (*kreischt*).
618. S.: Was anderes würde ich auch gar nicht so machen. Ich will am liebsten mit Menschen arbeiten. Auf jeden Fall nicht Büro oder so. Das wäre gar nichts für mich. Ich kann ja jetzt nicht mal richtig still sitzen bleiben. Nicht so lange auf dem Stuhl. Oder vom Computer kriege ich Kopfschmerzen.

619. V.: Ich kann mir dich als Erzieherin gut vorstellen. Du überlegst dir immer gut, was du den Leuten sagst. Das kann dir behilflich sein.
620. A.: Was wollte ich noch mal sagen ? (*lacht*)
621. V.: Die Sabrina hat sich eben ganz genau überlegt, wie sie dir Mathe erklärt.
622. A.: Komm zu mir und hilf mir.
623. S.: Ja, aber da kriege ich leider Kopfschmerzen. Da bin ich manchmal ein bisschen ungeduldig.
624. A.: Ab und zu.
625. S.: Ja.
626. V.: Also sind dir Kinder in der Alterstufe von 3-6 am liebsten.
627. A.: Ja, weil das leichter ist dann zu helfen.
628. V.: Meinst du?
629. A.: Ja, weil das erste und zweite Klasse ist. 1 + 3 ...
630. S.: Wenn ich mir vorstelle, nichts gegen den Beruf Lehrer, aber in letzter Zeit sind zu viele Neuigkeiten durch die Nachrichten gegangen. Ich weiß nicht, so von Amerika. Die ganze Welle. Das schwappt hier irgendwie so rüber.
631. V.: Das würde dir Angst machen.
632. S.: Ja. Ich sehe das jetzt schon hier so in der Schule. Total frech gegenüber den Lehrern. Keinen Respekt irgendwie. Also ich habe immer Respekt vor Lehrern. Die haben studiert.
633. V.: Deshalb sind Lehrer keine besseren Menschen.
634. S.: Ja, trotzdem.

10.8.8 Kochen und Haushalt: „Das ist so ein Trick mit dem Teig“

635. A.: Meine arme Blume, vergammelt.
636. S.: Ich habe gesehen von draußen, du hast deine Fenster ja super geputzt.
637. A.: Ja weiß ich.
638. S.: Nur das eine.
639. A.: Ja.
640. S.: Total streifig in der Sonne.
641. A.: Ganz dreckig bin ich.
642. S.: Aber mach dir nichts daraus. Ich kann auch nicht gut Fenster putzen. Das ist eine Kunst für sich.
643. A.: Ich habe noch nie Fenster geputzt.
644. V.: Hast du schon einmal mit Zeitungspapier nachgeputzt? Das verhindert Streifen.
645. S.: Das sagen alle irgendwie.
646. A.: Ja? Sonst denken noch alle, ich kann nicht putzen.

Wir unterhalten uns über Duftöle für Duftkerzen. Sabrina zählt auf: Erntedank, Wasserfall, Herbstwald.

647. V.: Wo hast du die gekauft?
648. A.: Alle im Blumenladen
649. V.: Ja?
650. A.: Ja.
651. A.: Riech mal – Zitrone.
652. V.: Oh lecker.
653. A.: Haha. Riecht nach Duftkerzen. Duftluft.

654. V.: Ja, mach doch gleich so (ich tue so, als ob ich die Öle als Parfum benutze), dann hast du ein Parfum.
655. A.: Lacht. Dann bin ich allergisch.
656. S.: Kann doch sein?
657. V.: Ja, das stimmt.
658. S.: Hm, das ist verfaulter Apfel.
659. A.: Haha, so ein bisschen länger, im, keine Ahnung.
660. V.: Wie ein Apfel, der seit ein paar Tagen auf dem Boden liegt.
661. A.: Haha, stimmt. Was ist das jetzt?
662. V.: Veilchenduft?
663. A.: Herbedank.
664. V.: Erntedank.
665. S.: Das riecht nach Medizin.
666. A.: Haha.
667. V.: Riecht das nach Honig?
668. S.: Nee, Honig riecht besser.
669. A.: Das ist famelle wie in meinem Zimmer.
670. V.: Wie in deinem Zimmer? Im Kinderheim?
671. A.: Hm.
672. V.: Und das ist jetzt ein Gemisch? *Ich zeige auf die brennende Duftkerze.*
673. A.: Aus Wasser und Zimt.
674. V.: Zimt?
675. A.: Haha, nicht Zimt, äh ...Scheisse.
676. V.: Erntedank meinst du?
677. A.: Ja.
678. V.: Wasserfall und Erntedank.
679. A.: Ja. Das ist sowieso gleich leer. *(Sie reibt an Kerzenwachs-Flecken auf dem Tisch herum)*
680. V.: Annika, diese Wachsspritzer kriegst du mit einem Geodreieck gut ab.
681. A.: Wachs?
682. V.: Ja, dieses Wachs da *(ich zeige darauf)*. Hast du mal ein Geodreieck? Ich zeige es dir.
683. A.: Ja.
684. V.: Dann musst du mit der geraden Fläche darüber reiben. Also die Spitze vom Geodreieck anfassen und mit der glatten Kante das Wachs loskratzen.
685. A. *(holt Geodreieck und beseitigt Wachsspritzer)*: Das kann ich dafür benützen?
686. S.: Benutzen oder benützen? Ich les so manchmal in Büchern „benützen“
687. V.: „Benützen“ ist mehr so Alltagssprache.
688. A.: Ich bürste gerade meinen Tisch. Der hat so viele Haare. Oh cool. Das geht ja ganz weg.

Annika holt einen Ordner mit verschiedenen Rezepten aus dem Wohnzimmerschrank. Sie beginnt aufzuzählen: Spaghetti Bolognaise ...

689. V.: Du hast einen richtigen Wochenplan für das Essen?
690. A.: Mm. Gehabt.
691. V.: Und warum hast du den jetzt nicht mehr?
692. A.: Keinen Bock mehr. Suppen und wie das weitergeht.
693. S.: Annika ist da genau so wie ich. Also faul manchmal. Besser unterwegs essen. Außer Spaghetti.
694. A.: Ja *(lacht und schlägt die Seiten schnell um)*.
695. V.: Blättere mal nicht so schnell um, ich möchte mal gucken!

696. A.: Ich habe mal selbst Pommes gemacht.
697. V.: Im Backofen?
698. A.: Ja.
699. V.: Das ist ja auch lecker.
700. A.: Selber aus Kartoffeln schälen.
701. S. *blättert nun auch im Kochordner*. Milchreis und Salat? In den Salat kommt Milchreis rein?
702. A. (*lacht*): Nein, extra Salat.
703. V.: Im Heim hattest du immer Lust zu kochen.
704. A.: Ja. Nein, die haben immer beobachtet. *Gemeint sind die Erzieher*
705. V.: Mensch, du kannst ja schon eine ganze Familie ernähren. Käsesuppe, wie geht die denn?
706. A.: Ja, musst du Hackfleisch holen, Milch, Sahne, Käse, und dann brauchst du noch diese grüne, lange ... Ding.
707. V.: Zucchini oder Petersilie?
708. A.: Zucchini. Dann musst du erst alles schneiden, dann musst du Hackfleisch erst braten, dann kommt Sahne rein, dann Schmelz dran und dann kommt als letzte Kümmel.
709. V.: Kommt Wasser auch dazu?
710. A.: Nein.
711. V.: Woher kommt denn dann die Flüssigkeit? Nur durch die Sahne?
712. A.: Ja.
713. S.: Boh, das ist ja voll die Kalorienbombe dann.
714. A.: Das ist lecker dann, das habe ich momentan nicht gegessen.
715. V.: Das glaube ich. Das heißt also – wie viel Sahne tust du denn für dich darin? Einen Becher?
716. A.: Einen Becher.
717. V.: Für dich alleine?
718. A.: Für mich alleine.
719. S.: Mir würde davon schlecht.
720. A.: Und dann ein bisschen Würzen noch dazu und dann fertig.
721. V.: Und die Zucchini? Wird die gar in der Sahne?
722. A.: Zucchini? Das ist nicht nur das Weiße. Das ist alles gemischt. Das ist das grüne Zeug, das lange.
723. V.: Ach, du meinst Porrée.
724. A.: Ja.
725. V.: Ach so, Porrée. Aber das wird doch auch nicht gar.
726. A.: Nee, die musst du schneiden. Und dann musst du zusammen umrühren und dann kommt die Käse ran.
727. V.: Ach so, mit dem Hackfleisch zusammen. Also der Porrée wird mit dem Hackfleisch zusammen angebraten.
728. A.: Ja.
729. V.: Das hört sich total lecker an.
730. A.: lacht.
731. S.: Annika, du musst mir mal Kochen beibringen.
732. A. *lacht*.
733. V.: Ja, das kannst du doch machen? Dann teilt ihr euch den Einkauf und kocht zusammen.
734. S.: Ich hole mir komischerweise sowieso viel mehr, als ich essen kann.
735. V. *blättert weiter in dem Kochordner*. Fleischspieß hast du dir von der Fleischtheke gekauft?
736. A.: Ja.

737. V.: Pfannekuchen, Würstchen im Schlafrock ...
 738. S.: Was ist das denn? Ich hab's schon gehört, aber ...
 739. A.: Das ist so ein Trick mit dem Teig.
 740. V.: Tomatensuppe, Kartoffeln mit Möhrchen und Erbsen, ...
 741. S.: Ich kenne so Blätterteig mit Spinat drinne.
 742. V.: Pizza – selbst gemacht.
 743. A.: Ja.
 744. S.: Annika, geh mal einkaufen, du hast kaum Wurst da und so.
 745. A.: Ja, wenn du mir Geld gibst.

...

746. A.: Das ist schön, wenn man keine Schule mehr hat. Ich könnte lieber arbeiten als Schule.
 747. S.: Annika, sei froh, dass du nicht auf meiner Schule bist. Neun Klausuren in drei Wochen. Schrecklich. Dann noch zwischen durch noch Tests, obwohl die Lehrer das gar nicht dürften von der Regel her. Aber die nennen das irgendwelche Hausaufgabenüberprüfungen, weil die schlau sind.

Der Fernseher läuft.

748. A.: Ich bin zu faul zum Spülen.
 749. S.: Wenn ich heirate, heirate ich am 2.2.2020.
 750. A.: Ich heirate nur, wenn ich einen richtigen Mann kriege.
 751. S.: Am besten wäre ja 2200. Aber das geht ja nicht.
 752. A.: Ha, ha. Da bist du nicht mehr da. ... Guck, ich habe ein Bild, aber hänge ich nicht auf.
 753. V.: Das Bild ist schön. Du magst blau, nicht wahr?
 754. A.: Ja (*lacht*).
 755. V.: Weißt du nicht wie du das Bild aufhängen sollst?
 756. A.: Nö. Musst du Hammer für haben, oder musst du irgendwie ... gehört dazu.

Wir hängen nach geeigneter Materialsuche gemeinsam das Bild auf. Danach zeigt Annika mir noch ihre Kupferpfennigssammlung.

757. V.: So große Bilder hängt man am besten mit einem Dübel auf. Dübel sind offene Plastikröhrchen, die man zuerst ohne das Bild in die Wand schlägt. Sie geben dem Bild einen besonderen Halt. Befestigt wird das Bild dann mit Schrauben oder speziellen Nägel, die man in die Dübel reindreht oder reinschlägt.
 758. A.: Mein großes Bild hängt nicht fest.
 759. V.: Hast du das selbst fest gemacht?
 760. A.: Ja.
 761. V.: Ich gucke zu Hause mal, ob ich noch solche Dübel habe. Dann kontrollieren wir das Bild.
 762. A.: Hängt mein Bild jetzt schief?
 763. V.: Wir stellen uns noch einmal davor und gucken.
 764. A.: Und guck, meine Blume ist krank (*Sie besprüht die Blätter eines Farns mit einem Wasserspender*).
 765. V.: Die Blume ist ganz trocken. Du musst doch auch die Erde gießen.
 766. A.: Weiß ich doch, habe ich doch im Blumenladen gearbeitet. Aber soll nicht so viel Wasser kriegen, selber schuld. Egal. Hast du auch Lichterketten im Fenster?
 767. V.: Nein noch nicht, ich muss zuerst Fenster putzen.
 768. A.: Stimmt, meine sind ganz dreckig.

Gesprächspause

769. *V.:* So, Annika, jetzt müsste die Kerze eigentlich wieder funktionieren.

770. *A.:* Meine arme Kerze.

771. *V.:* So, du musst aufpassen, das klebt ein wenig auf dem Tisch.

772. *A.:* Ich muss sowieso den Tisch sauber machen. Oh, die Kerze ist an!

*Kapitel 11***11 Besuch bei Roland****11.1 Auszüge aus Rolands Geschichte**

Während Benjamin, der erwachsene Bruder von Roland, die Gesamtschule besucht hat und bereits eine eigene Familie gegründet hat, besuchen Roland, Jana und Kathrin die X-Schule, eine Schule für Lernbehinderte in den Klassen 10, 9/10 und 2. Frau G., die Mutter von Roland, hat die Hilfsschule besucht. Der Onkel H., der Jana betreut, ist zur Volksschule gegangen, der Vater hat eine Schule in der ehemaligen DDR besucht. Die jüngste Schwester, Samantha, geht in einen Kindergarten.

Ferner gehören zu der Familie zwei Hunde, von denen einer im Schrebergarten und der andere im Haus gehalten wird, zwei zur Wohnung gehörende Katzen, zwei Kaninchen und zwei Vögel. In der Ecke des Esszimmers steht das Aquarium des Vaters. Familie G. bewohnt zwei Etagen eines Mehrfamilienhauses an einer Hauptverkehrsstraße gegenüber eines großen Industriegeländes.

Während sich im Obergeschoss das Schlafzimmer der Eltern und jeweils ein kleines, durch Trennwände an die Schrägen gebautes Zimmer ohne Fenster für Roland und Jana befindet, teilen sich die jüngsten Schwestern gemeinsam einen Raum. Das selbst gebaute kleine Badezimmer der Etage wird vorwiegend von den Kindern genutzt. Auf der Wohnetage gibt es eine mittelgroße Küche, das Bad mit Waschmaschine und einen kombinierten Wohn- und Essraum. Im Wohnzimmerbereich steht eine Schrankwand, ein Zwei- und ein Dreisitzer-Ledersofa mit Wohnzimmertisch und ein kleiner Ecktisch. Zwischen dem Wohnzimmer, das mit einer holzähnlichen Tapete tapeziert ist, und dem Ess-tisch mit Eckbank und zwei Stühlen ist eine Holzbalkenkonstruktion eingebaut. In der Ecke des kleinen Essraums gibt es eine Theke, an der sich die Sammelstücke des Vaters befinden.

Das gemeinsame Leben findet entweder vor dem Fernseher in der Wohnzimmerecke, oder am Esstisch bei regelmäßigen Unterhaltungen statt. Manchmal besuchen Freunde und Freundinnen die Kinder und spielen in den Zimmern. Sobald der Vater gegen 18.00 Uhr von der Arbeit kommt, richtet sich die Familie nach seinen Bedürfnissen, die vorwiegend aus dem Einnehmen einer Mahlzeit und der Auswahl des Fernsehprogramms

bestehen. In meiner Besuchszeit setzte sich der Vater gemeinsam mit uns an den Esstisch, um an der Unterhaltung teilzuhaben. Zu meinen Besuchen, die nach dem Mittagschlaf der Mutter um 15.00 Uhr beginnen konnten, zeigte sich die Familie gastfreundlich. Bis auf wenige Stunden an einem Nachmittag, an dem ich mich mit Frau G. alleine unterhalten habe, war Roland immer anwesend, Jana und ihr Onkel kamen an zwei Nachmittagen dazu. Rolands Freundin Jennifer habe ich nur kurz gesehen. Die beiden jüngsten Schwestern haben zum Teil bei uns gegessen und zugehört, den größten Teil der Zeit haben sie alleine in ihrem Zimmer gespielt.

Üblicherweise steht der Vater morgens früh auf und versorgt sich alleine mit Frühstück und Broten für den Arbeitstag. Die Mutter weckt die Kinder. Das gelingt ihr nicht immer pünktlich. Sie sieht kurz in die Zimmer von Jana und Roland und kümmert sich dann um die jüngeren Geschwister. Jana und Roland kommen häufiger zu spät zur Schule, da sie wieder einschlafen, wenn die Mutter sie kurz geweckt hat. Die Mutter bringt die beiden jüngeren Kinder zum Kindergarten und zur Schule. Wenn sie genug Geld hat, fährt sie mit dem Bus, sonst gehen die Kinder mit ihr gemeinsam zu Fuß. Den Vormittag verbringt Frau G. alleine im Haushalt. Sie wäscht und kocht, bis vor ca. einem Jahr kümmerte sie sich auch um die nun verstorbene Großmutter. Nach dem Mittagessen ist Ruhezeit. Die Kinder und Jugendlichen müssen auf ihrem Zimmer Bettruhe einhalten. Frau G. schläft in dieser Zeit. Gegen 15.00 Uhr beginnt das Nachmittagsprogramm, das vornehmlich durch Gespräche am Esstisch oder Fernsehen gestaltet ist.

11.2 Zusammenfassung: Der individuelle Erfahrungsraum von Roland

Der respektierende Umgang mit Gegenständen als ein Element der Bewahrung des Privatlebens ist Frau G., der Mutter von Roland, wichtig und wird von Herrn G. als erstrebenswert angesehen:

Frau G., Zeile 10: „... Und der Große hat die Angewohnheit gehabt entweder die Schublade so ein Stück offen stehen zu lassen oder die Schranktüren. Dann bin ich mal vor die Schranktür gebauen. Das ist grässlich. Jetzt fangen die Beiden (die jüngsten Geschwister) auch schon an. Machen sie demnächst auch so Schilder dran. Türen bitte zu machen, wir sind jetzt zu Hause.“

Herr G., Zeile 200: „... Ich habe schon immer gesagt, du wirst doch einmal eine Wohnung kriegen. Und wenn es nur eine Zweizimmerwohnung ist. Du weißt doch noch, wie meine erste Wohnung.“

Frau G., Zeile 209: „... Und ich suche und denke, wo ist die Tasse? Dann gehe ich nach oben, da sitzen die beiden da oben und sind am Kaffeetrinken. Also so spielweise. Zum Glück ist nichts kaputt gegangen.“

Es ist für die Mutter schwierig, ihre Privatsphäre aufrecht zu erhalten. Ereignisse, die Frau G. nicht eingeplant hat, lösen ihre Intimsphäre ein Stück weit auf.

Frau G., Zeile 42: „Nur noch Zettel drin. Und der Pfandschein vom Pfandhaus.“

Frau G., Zeile 44: „Ich muss mir doch erst den Schmuck wiederholen. Ich habe mir das alles angeschafft, als ich arbeiten war, das geht doch jetzt nicht alles zur Tür raus.“

Die Regeln, an die sich Familienmitglieder halten sollten, damit das Privatleben gewährleistet bleibt, können noch nicht von allen Familienmitgliedern eingehalten werden. So ist die jüngere Schwester von Roland beispielsweise damit überfordert und hat Rolands Freundin alleine in die Wohnung eingelassen:

Herr G., Zeile 56: „Die war drei Stunden alleine hier in der Wohnung!“

Frau G., Zeile 57: „Das vermute ich, Frank. Die hatte sich den Schlüssel von Kathrin ausgeliehen.“

Zum Teil ausgegrenzt von Tätigkeiten, die einen Lebensbereich als persönlich charakterisieren, wird Herr G., der Ehemann von Frau G.:

Frau G., Zeile 62: „Ich habe alles alleine tapeziert. ... Wenn mein Mann da mit macht, kriege ich einen Fön.“

Erschwert wird die Aufrechterhaltung der Privatsphäre auch durch länger andauernde Besuche von Bekannten:

Frau G., Zeile 184: „... Du bist aber seit dem 17.11. da gewesen. Bis zum 20. Januar. Du hast tagtäglich mit dem Arsch in der Badewanne gelegen, entschuldigen Sie, dass ich das so sage.“

Frau G., Zeile 186: „Erst ist sie hier hingezogen, weil sie sich von ihrem Mann trennen wollte.“

Deutlich wird, dass Rolands Privatsphäre sich ausschließlich auf den Bereich seines Zimmers beschränkt (vgl. Z 161, 192). Was er dort macht und mit wem er sich dort aufhält, ist zunächst nicht Gegenstand von Gesprächen. Damit ist jedoch Rolands Radius

zum Ausprobieren von Neigungen sehr eingeschränkt. Dieses wird auch durch die von den Erwachsenen beherrschten Gespräche deutlich:

Zum Teil antwortet die Mutter für Roland, selbst auf von mir direkt gestellte Fragen an ihn (vgl. Z 33, Z 281). Zum Teil wird über Roland, obwohl er anwesend ist, in der dritten Person gesprochen (vgl. Z 291):

Horst, Zeile 36: „... Der Roland muss jetzt sehen, dass er sein Abgangszeugnis verbessert. Und dann soll er sich ganz einfach eine Lehre suchen.“

Frau G., Zeile 162: „Ich habe das Gefühl, die Frau X. mag den Roland nicht.“

Frau G., Zeile 170: „Richtig, Roland muss auch daran denken.“

Da Rolands Möglichkeiten sich in das gemeinsame Gespräch einzubringen durch diese Verhaltensweisen eher eingeschränkt sind, antwortet Roland entweder sachlich kurz auf Fragen bzw. Anweisungen:

Roland, Zeile 19: „Auf dem Friedhof. So ein großer.“

Roland, Zeile 38: „Rechenaufgaben, dann musste ich so Kreise zusammensetzen. Dann waren da noch so Bilder, dann musste ich gucken, ob die richtig waren. Ob die gleich waren.“

Roland, Zeile 279: „Ja.“

Oder Roland versieht seine Aussagen mit witzigen Pointen:

Verfasserin, Zeile 24: „Machst du morgen Grabpflege oder was ist deine Aufgabe?“

Roland, Zeile 25: „Im Dreck rumschaufeln und Schubkarren in der Gegend rumfahren.“ (Alle lachen)

Roland, Zeile 28: „Ich habe schon einen Anschiss bekommen.“

Roland, Zeile 30: „Weil ich eine Blume zu weit abgeschnitten habe. Das sind so kleine Stecklinge, die müssen ungefähr so sein (Roland zeigt die Größe) und ich habe die abgeschnitten und da war ein Steckling nur noch 6 cm. 3 m abgeschnitten und immer noch zu kurz.“ (Alle lachen)

Als Ergebnis erhält Roland Zuwendung und Bestätigung in Form von Gelächter. Bei in sich abgeschlossenen Geschichten bekommt Roland Kommentare und Nachfragen (Z 300 bis 311):

Herr G., Zeile 308: „Die anderen Fabrgäste waren auch am Lachen?“

Roland, Zeile 309: „Ja, sicher.“

*Herr G., Zeile 310: „Winkt der mit dem farbigen Taschentuch auf einem Schiff. Auf Wiedersehen!“
(Alle lachen)*

Roland, Zeile 311: „Ich wusste auch nicht mehr, was ich sagen sollte.“

Aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Eigenaktivitäten hat Roland vermutlich noch nicht umfassend gelernt, gezielt eine Erfahrung weiterzugeben, sie anzunehmen, zu vergleichen und zu verarbeiten. Damit ist die Anzahl der Lebensbereiche, die für Roland mit persönlicher Bedeutung verknüpft sind und mit denen er sich auf Anregung und Bestimmung von außen auseinandersetzen muss, als gering einzuschätzen. Seine Tätigkeitsbeschreibung als Landschaftsgärtner „im Dreck rumschaufeln“ und der an der Norm gemessene schlecht abgeschnittene Test beim Arbeitsamt bestätigen diese Interpretation.

11.3 Zusammenfassende Nacherzählung der geschilderten Inhalte

11.3.1 Praktikum und nach der Schule

Der Schüler Roland hat, initiiert durch die Klassenlehrerin in der Schule, einen Eignungstest im Arbeitsamt gemacht. Er kann sich an Rechenaufgaben, an eine Puzzleaufgabe und an Bildervergleiche erinnern. In der Auswertung wurde festgestellt, dass Roland nicht geeignet ist eine Lehre zu machen. Er soll nach den Empfehlungen des Vertreters vom Arbeitsamt über die Dauer von zwei Jahren einen Förderlehrgang besuchen, um eine allgemeine Arbeitsfähigkeit zu erlangen. Dabei ist es nur sehr eingeschränkt möglich, sich seine Arbeitssparte selbst auszuwählen. Der Onkel empfindet diese Empfehlung als Zwang und als Chancenungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. Die Mutter ist enttäuscht über die Situation, weil Roland in seinem ersten Praktikum in der Klasse 9 seine Arbeitsfähigkeit in einer Zoohandlung unter Beweis gestellt hat und mit Freude das Praktikum absolviert hat. Mit dem jetzigen Praktikum im Bereich Gartenarbeit in einer betreuenden Werkstatt kann sich der Jugendliche noch nicht im vollen Umfang identifizieren. Er beschreibt seine Arbeit als Dreckschaufelei und amüsiert sich darüber, dass er einen Steckling zu weit abgeschnitten hat.

11.3.2 Geld

Rolands Freundin Jennifer hat aus der von Roland gebauten Spardose das Haushaltsgeld in Höhe von DM 600,00 gestohlen. Die Mutter vermutet, dass Jennifer den Schlüssel von Rolands jüngerer Schwester Kathrin bekommen hat und sich für die Dauer von drei Stunden alleine im Haus aufgehalten hat. Der Vater vermutet, dass Jennifer seiner zweitjüngsten Tochter Angst gemacht hat und sie für den Haustürschlüssel erpresst hat. Er macht sich Gedanken darüber, welche Wertsachen noch hätten gestohlen werden können. Bei dem Gedanken an seine Modellautos, die CD-Sammlung und die gesammelten Flaschenöffner macht er sich Sorgen um seinen Besitz. Immer wieder überdenkt er, ob die Familie, die Jennifer kurz nach dem Diebstahl bei der Sparbüchse getroffen hat, den Diebstahl hätte abwenden können.

11.3.3 Haushalt

Frau G. macht es nervös, wenn ihr Mann ihr bei der Hausarbeit hilft. Sie macht sich Gedanken über mögliche Umbauten, die zu einer Einsparung der Heizungs- und Stromkosten führen könnten.

Frau G. sammelt altes Geschirr, unter anderem von ihrer Großmutter. Ihr gefallen die alten Formen und der möglicherweise dahinter stehende Geldwert.

11.3.4 Arbeit und Beruf

Herr G. arbeitet als LKW-Fahrer in einer Firma, die Transporte für das Unternehmen Hoesch durchführt. Seine Ehefrau beschreibt seinen langen Arbeitstag, dessen Eckpunkte immer im gleichen Rhythmus ablaufen. Herr G. berichtet vornehmlich von den möglichen und bereits erlebten Gefahrenbereichen im Umgang mit heißer Hochofen-Schlacke und den Gefahren im Straßenverkehr. Er ist beeindruckt von den Arbeitsmaterialien und den Geräten, die mit seiner Arbeit im Zusammenhang stehen. Er berichtet zum Beispiel von Sprengstoffen und großen Kippladern, die Herr G. „Bullenkipper“ nennt.. Deutlich wird seine Faszination über die zu fahrenden LKWs auch am Beispiel eines Streiches, den Herr G. einem Kollegen durch die Verstopfung der LKW-Hörner gespielt hat.

11.3.5 Familie

Herr und Frau G. sind seit 23 Jahren verheiratet und feiern in zwei Jahren Silberhochzeit. Frau G. denkt an die Anfangszeit der Beziehung zurück und beschreibt das aufbrausende Temperament ihres Ehemanns. Sie findet Erklärungen für die früheren körperlich gewalttätigen Aktivitäten. Genauso deutlich macht Frau G. aber auch, dass sie mit dem Temperament ihres Mannes so gut umgehen könne, dass er seit dem Beginn ihrer Partnerschaft nicht mehr gewalttätig werden müsse.

Der Vater des Schülers Roland ist in Lausach in der ehemaligen DDR geboren und bei seinen Großeltern aufgewachsen. Auch die Mutter wertschätzt die wichtigen und positiven Einflüsse ihrer Großeltern für ihre Entwicklung. Von großer Bedeutung in der gemeinsamen Erinnerung ist ein schwerer Unfall, den der Vater in seinem Beruf als LKW-Fahrer erlebt hat. Gemeinsam berichten die Eheleute von der schweren Augenverletzung und deren Versorgung im Krankenhaus. Bei der Schilderung wird von beiden Eheleuten die Stärke von Frau G. herausgestellt. Sie sorgte für eine Aufsicht der Kinder und begleitete ihren Mann zu allen Untersuchungen im Krankenhaus. Dabei zeigte sie keine Scheu vor den blutigen Verletzungen ihres Mannes.

11.3.6 Schule

Frau G. macht sich Gedanken um Rolands aktuelle schulische Situation. Einerseits ist sie wütend auf ihren Sohn und seine Freundin, die sich gegenseitig zum Schwänzen animieren und sich nicht über mögliche Folgen Gedanken machen. Andererseits macht sie sich Gedanken über die Haltung von Rolands Klassenlehrerin. Sie vermutet, dass die Klassenlehrerin den Schüler nicht mag und vergleicht Lehrer und Lehrerinnen der Schule aufgrund ihrer Freundlichkeit. Dadurch angeregt tauschen Frau G. und der Onkel ihre Schulerlebnisse aus. In Erinnerung hat Frau G. ein Erlebnis aus ihrer Schulzeit, bei dem ein Lehrer einen Schüler nach einer Provokation in das Gesicht schlug. Als Folge davon sei der Lehrer per Gerichtsbeschluss vom Schuldienst befreit worden. Mit dieser Maßnahme ist Frau G. anscheinend nicht ganz einverstanden, da sie die Reaktion des Lehrers als natürliche Reaktion auf die Provokation des Schülers beschreibt.

11.3.7 Freundschaft und Liebe

Roland hat seine Freundin Jennifer über die Freundschaft der Eltern kennen gelernt. Frau G. kennt den Vater von Jennifer bereits über längere Zeit. Sie hat außerdem über einige Wochen seine Ehefrau, die Mutter von Jennifer, im Haus aufgenommen und ihren Worten nach ähnlich wie ein Familienmitglied behandelt. Über ihre Motive, diese Bekannte aufzunehmen, ist sich Frau G. im Nachhinein nach einem Streit, nicht mehr ganz sicher. Sie vermutet, dass sie die Mutter von Jennifer aufgenommen habe, weil sie von ihrem Ehemann geschlagen wurde.

Die Wut über Jennifer, die nach der Auffassung der Eltern einen schlechten Einfluss auf Roland ausübt, paart sich mit der Sorge um die Zukunft des Jugendlichen. Es scheint so, als würden die Eltern die Brücken hinter Jennifer und ihrer Mutter gerne abbrechen.

11.3.8 Hobbies

Neben dem Hobby „Haustiere“ hat das Hobby „Sammeln“ einen großen Wert für die Familie. Während die Mutter von Roland altes Geschirr sammelt, sammelt der Vater Modellautos, Flaschenöffner von Brauereien, Bierdeckel und kleine Schnapsflaschen. Außerdem besitzt das Ehepaar eine alte Blindenschreibmaschine, einen alten Fotoapparat, eine alte Rechenmaschine und mehrere alte Bücher und Zeichnungen, alles mit vermutlich unterschiedlichem Wert. Je älter der Gegenstand und je aufwändiger seine Beschaffungsgeschichte war, desto mehr Wert sehen die Eheleute in den Gegenständen.

11.4 Paraphrasierung der Interviewaussagen

In Rolands Lebenswelt **dominieren lautstark** die Erfahrungen und Lebensbereiche der Eltern (1., 2., 3):

Herr G., Zeile 82: „Hatte einer den Wagen randvoll mit Schlacke. Er hat es nur Zischen gehört unter dem Reifen und hat sofort Vollgas gegeben. Sonst hätte sich die Schlacke durchgefressen bis zur Felge. Die hat sich regelgerecht in den Reifen reingefressen.“

Herr G., Zeile 99: „Die Felsen, die werden gesprengt, dann werden die zerkleinert, je nach Größe. Die sprengen die dann weg. Ohne Zünder. So sitzen die, der Sprengstoff ist in Würsten an langen Stangen. An der 8. Sohle sind sie jetzt in Lüdenscheid. Und eine Sohle ist 50 Meter hoch. Ich stand da mal vor.“

Ich konnte bei dem aufrecht unter der Stange herlaufen. Solche Ungetüme sind das. Und die Bagger im Steinbruch. Da ist eine Schaufel so hoch wie er Raum hier.

Frau G., Zeile 175: „Das gab es bei uns noch. Wir hatten zuletzt den Rektor als Lehrer noch. Der hat zwar nicht damit gehauen, die waren so dick die Dinger. Aber wenn du dann gequatscht hast, oder dich im Unterricht nicht beteiligt hast, mit jemanden anderes rumgemacht hast, dass nahm der den Robrstock und knallte das Ding auf die Tischplatte. Das war wie so ein Kanonenschuss. Oder der hatte so viele Schlüsselbunde gehabt. So von jeder Klasse. Also er hat diese Dinger geschmissen. Und wer da Ding vor dem Kopf gehabt hat, das war dann natürlich Pech.“

Herr G., Zeile 243: „Nach dem Kragenspiegel ist das ein General. Das sieht man schon. Nach dem goldenen Kragenspiegel ist das ein General. Ich würde sagen, das ist Bismarck. Weltkrieg 14-16. Da war mein Opa leider schon tot.“

Selbst Rolands Lebensweltbereiche werden zu denen der Eltern und des Onkels gemacht (4., 5.):

Frau G., Zeile 161: „...Aber so nicht. Wissen Sie, heute Mittag standen mir die Haare schon so. Er war heute morgen zwar in der Schule, aber um 11.00 Uhr war er heute schon hier?“

Onkel, Zeile 163: „Es gibt halt unterschiedliche Menschen. Der eine begreift es ein bisschen schneller, der andere etwas langsamer. Ich weiß ja nicht, wie das heute in den Schulen ist. Wenn ich mich als Schüler an eine Lehrkraft wenden würde und sage: Ich habe das nicht verstanden, dass man ihm das erklärt, bis er das verstanden hat. Oder ist das heutzutage gar nicht mehr drin?“

Frau G., Zeile 183: „Ich war am anderen Tag in der Schule gewesen, da hat Frau R. gesagt, das habe ich nicht gemacht. Da haben alle anderen Sch. gesagt: Doch, das haben Sie wohl gemacht. Es war schon so weit, Roland hatte so eine Angst. Also es war wirklich, Jana kriegte die damals dann auch noch, die Frau R., Dann habe ich gesagt, jetzt habe ich die Faxen dicke. ...“

Dort, wo sich durch die **Beziehung** Rolands zu der minderjährigen Tochter eines Freundes der Familie verschiedene Lebenswelten im Hause G. treffen (6.), entsteht **Wut, Kummer und Sorge**:

Frau G., Zeile 184: „ ... Ich habe ihr jetzt fristlos die Freundschaft gekündigt Ich sage, hör mal zu, du hast mir in der ganzen Zeit nur einmal 200 DM gegeben. Du bist aber seit dem 17.11. da gewesen. Bis zum 20. Januar. Du hast tagtäglich mit dem Arsch in der Badewanne gelegen, entschuldigen Sie, dass ich das so sage. Ich habe die Wäsche gemacht, ich habe gebügelt und ich habe gekocht. Und daraus soll ich Kapital schlagen?“

Herr G., Zeile 198: „Die wäre bei mir nicht durch die Tür gekommen. Schube aus, Hosen aus, Socken aus. Entweder hätte sie die Hose freiwillig gemacht, oder ich reiße die runter. Ich sage von deinem Kader will ich nichts haben. Ich will gucken, wo du das Geld hast. Glatt 600 DM wären rausgefallen. Da hätten welche dabei sein müssen. Ich hätte sie nämlich tot geschlagen. Nein. Roland sagt, das ist meine Freundin, die einzige die er hat und so. Und hinten rum macht sie diesen und diesen. Die geht doch nicht arbeiten. So viel verdiene nicht noch nicht einmal.“

Während man Rolands **Gefühle** nicht nachvollziehen kann, sind die der Erziehungsberechtigten um so deutlicher (6.) zu bemerken:

Herr G., Zeile 200: „Der hat nur noch die alte Ziege im Kopf! Der lässt sogar die Arbeit sausen. Ich habe schon immer gesagt, du wirst doch einmal eine Wohnung kriegen. Und wenn es nur eine Zweizimmerwohnung ist. Du weißt doch noch, wie meine erste Wohnung. Ich sage, wie willst du denn so eine Wohnung haben? Das kannst du bei der Firma dreimal machen, dann wirst du fristlos gekündigt. Ich habe genau gesagt: Die 18 Jahre, die ich bei einer Firma war, ungekündigt, das wirst du nie erreichen. Und jetzt arbeite ich auch im zehnten Jahr schon wieder.“

Gegen die **bunten Erinnerungen** der Mutter (3., 4) stehen die beeindruckenden, aber auch in hohem Maße **belastenden Arbeitserfahrungen** des Vaters (1. und 2):

Frau G., Zeile 134: „Jana, ich habe einen Sparstrumpf früher gehabt. Ich musste von meinem Gehalt, von 130 Mark 100 Mark abgeben. Da blieben nur noch 30 DM. Aber ich habe mein ganzes Trinkgeld, das durfte ich behalten. ...“

Frau G., Zeile 177. „Wir haben damals einen Lehrer gehabt, der hieß St. Lehrer St. Die Mutter von ihm war eine Bekannte von meiner Oma.“

Herr G., Zeile 74: „Da ist Schlacke explodiert. Glühende Schlacke.“

Herr G., Zeile 106: „Nein, hier war ich eingeklemmt. Alles war blau gequetscht und unterm Auge mussten sie 10 x nähen. 1mm weiter, dann wäre das Auge weg gewesen. Da habe ich drin gesessen, dann war ich eingeklemmt.“

Die Familie bewegt sich somit alleine auf der Ebene der elterlichen Erfahrungen in verschiedenen **Spannungsfeldern**:

Vergangenheit – Gegenwart (3., 2.)

Traditionelle Lebensbilder – moderne Maschinen (3., 1.)

Schutzraum Familie – Gesundheits- und Lebensgefahren (3., 2.)

Weitere Spannungsfelder ergeben sich aus dem Vergleich Schule früher – heute (3., 4., 5):

Frau G., Zeile 170: „Richtig, Roland muss auch daran denken. Wir haben unseren Abschluss. Wir haben unsere Schulausbildung. Wir haben alles. Das ist für euch und nicht für uns.

Onkel, Zeile 178-180: „Ein paar Schläge haben noch niemanden geschadet.“ – M.: „Wenn du das so siehst, der Lehrer war ja noch nicht irgendwo ... Der hat den Lehrer so provoziert, dass der wahrscheinlich keine andere Möglichkeit mehr gesehen hat, als ihm eine zu schmieren. Aber das ist vor Gericht wahrscheinlich nicht berücksichtigt worden. Denn der Lehrer ist damals von der Schule geflogen.“ – H.: „Na ja,. Ich hätte als Lehrer wahrscheinlich gesagt: Weißt du was? Pack deine Tasche und geh. Morgen kommst du mit deiner Mutter. Aber da war unser Lehrer schon ein wenig anders. Der hat schon mal mit dem Rohrstock einen gegeben. Und ich bin der Meinung, das ist auch nicht verkehrt gewesen. Wir haben es alle überlebt.“

Frau G., Zeile 181: „... Das was die damals mit dem Roland gemacht hat, das fand ich auch nicht so gut. Roland hatte den Bleistift vergessen. Da hat er das auch gesagt: Ich habe keinen Bleistift. Da hat sie den Tornister mitten in der Klasse ausgeschüttet und Roland durfte um den Tornister drumherum gehen und durfte dann dreimal sagen: Er ist ein Idiot, er ist ein Idiot, er ist ein Idiot. Dass er den Bleistift liegen gelassen hat.“

Während **Schule** früher trotz der körperlichen Züchtigung als ratgebend für das Leben beschrieben wird (3.), wird Schule heute in der Wahrnehmung der Erziehungsberechtigten als unsichere Institution mit zweifelhaftemacherungserfolg gedeutet (4., 5.).

Die wichtigen Schulabschlüsse gebe es erst durch Druck und Kampf (4.), dabei werden die Kinder durch die großteils freundlichen Lehrer unterstützt (4.). Über, die Schüler ängstigende Lehrer wird ein negatives Urteil gefällt (5.).

Während einerseits die moderne Gesellschaft Entscheidungen trifft, mit denen die Familie nicht uneingeschränkt einverstanden ist (3.), hilft sie ihnen auch in Situationen, mit denen die Erziehungsberechtigten alleine überfordert sind (Beispiel Jugendamt, s.o.) (5.).

Ein ungutes Gefühl ergibt sich in den Situationen, in denen Bekannte, Freunde, Freundinnen in den Raum der Familie eintreten (6.) Der **Stress** wächst der Familie über den Kopf. Dann versuchen die Familienmitglieder den Stress durch eine Kosten-Nutzen-Rechnung zu rechtfertigen. Auch die Hilfe der Gesellschaft, beispielsweise durch die Beschaffung eines Gerichtsbeschluss (6), wird in Erwägung gezogen:

Frau G., Zeile 192: „Ja, das ist hier totaler Wahnsinn. Und dann schwänzt der das Praktikum. Ich habe Jennifer vorhin gesagt, die war ja mit Roland in der Küche. Da hat sie mir gesagt, dass sie ihr Taschengeld hierhin abdrücken muss. Und da habe ich ihr gesagt, ich sage, pass mal auf. Wenn du den Roland weiterhin von der Schule abhältst, er hätte jetzt eine Stelle kriegen können. Das hast du ihm jetzt ganz kräftig versaut. Wenn das so weiter geht, hole ich mir einen Gerichtsbeschluss, dass du den Roland hier nicht mehr sehen darfst. Da guckte sie mich erst mal an und ging dann mit dem Roland nach oben.

11.5 Stichwortliste Roland

- Regeln
- Unterricht
- reingeschmissen
- muss
- rumschaufeln
- Anschiss

- Test
- aussichtslos
- muss

- Geld
- Zwei-Mark-Stücke
- Großgeld
- Kosten

- alleine
- tapeziert
- Fön
- Rolle
- abgeschlossen

- Arbeiter
- Firma
- Arbeitskleidung

- LKW
 - dicht
 - Schlacke
 - Explosion
 - Hörner
 - Pressluft
 - am lautesten
 - gefreut
 - geplatzt
-
- Kehrmaschinen
 - LKWs
 - Tonnen
 - Sprengstoff
 - Ungetüme
 - Riesenmulde
 - Muffen
-
- kann
 - musste
 - schlimm
 - Spaß
 - Schminken
 - Prominenz
 - Trinkgeld
 - Sparstrumpf
 - damals
-
- Diebstahl
 - ausgeflippt
 - genau wie
 - aufregen
 - schwarz ärgern
 - schlimmer
 - überleg
 - überlassen
 - geschlagen
 - das Gleiche
 - betrogen
 - mitbekommen
 - Faust

- nichts mehr

- Mauer
- Rosinenbomber
- Großmutter
- DDR

- Schutzengel
- Sattelzug
- eingeklemmt
- Notarztwagen
- Krankenwagen
- Telefon
- Krankenhaus
- Lage
- Tuch
- Blut
- reagiert
- Auge
- gestützt
- Augenklinik
- Vorrang
- Blut
- Auge
- Papiere
- Arzt

- Mutter
- Stiefvater
- Großeltern
- Alternative
- Lebensbild
- gestritten
- gar nichts

- Druck
- zugänge
- schleusen
- Schule
- nicht
- Sorgen
- Standpauke
- Schule

- mag nicht
- langsamer
- erklärt
- heutzutage
- freundlich

- kein Beispiel
- uninteressant
- Schulausbildung
- zusammen
- passiert
- kämpfen

- Rohrstock
- Kanonenschuss
- Schlüsselbund
- Pech
- Erbsen
- Knien
- Handrücken
- drauf
- Narrenfreiheit
- Leben

- runterhauen
- getrieben
- schmieren
- Gericht
- Rohrstock
- überlebt

- nicht versetzt
- heulend
- Jugendamt
- vergessen
- Tornister
- Idiot
- Angst
- Faxen dicke

- Jugendamt
- gesorgt

- Geld
- Freundin
- Brief
- Handy
- Schuld
- Verhältnis
- Frau
- Geschäft
- Freundschaft
- Kapital
- trennen
- Stress
- Schnauze voll
- auf Maul
- schlagen
- verdient

- schwänzen
- Taschengeld
- Gerichtsbeschluss
- Taschengeld
- Spardose
- Reagieren
- Kadaver
- Geld
- die Einzige
- verdienen
- geschwänzt
- Ziege
- Wohnung
- Firma
- Schuld
- Hauptschuld
- Wohnung
- Bahnhof
- Endstadium

- Geschirr
- Hochzeit
- Großmutter
- Bruchstellen
- Macke
- nichts kaputt
- übers Ohr gehauen

- alte
- wert
- funktioniert
- kaputt
- repariert
- wegtun
- Liebhaber
- Interesse
- asbachuralt
- kaufen
- Trödel
- früher
- Erinnerung
- große Zeit
- Kragenspiegel
- Opa
- wert
- teuer
- Trödel
- Original
- Spielautomat
- Aquarell
- Andenken
- Müll
- alt
- uralte
- altdeutsch
- alt
- Gabelstapler

- Trödel
- Duplikat
- Betrug
- weggeklaut
- Grenze

BIS: „Einstellungen und Meinungen“

11.6 Themenkatalog Roland

1. Monstermaschinent

- Kehrmaschinen
- LKWs
- Tonnen
- Sprengstoff
- Ungetüme
- Riesemulde
- Muffen
- Sattelzug

2. Arbeitsgefahren

- Schlacke
- Explosion
- Notarztwagen
- Krankenwagen
- Blut
- Vorrang

3. Glückliche Vergangenheit

- Erinnerung
- Andenken
- Große Zeit
- Asbachuralt, uralt, alt, altdeutsch
- Rosinenbomber
- Sparstrumpf
- Großeltern
- Lebensbild
- heute Bruchstellen und Macken
- heute: Müll
- etwas wert und teuer sein
- Brücke zu Sachen der Vergangenheit: Trödel
- Trödel ist oft Betrug
- Schlüsselbund
- Rohrstock
- auf Erbsen knien
- auf den Handrücken schlagen
- überlebt
- Gerichtsverhandlungen gegen Lehrer

4. Schule heute

- Narrenfreiheit als Benimmregel fürs Leben
- Wert der Schulausbildung und des Abschlusses
- Regeln
- Viele freundliche Lehrer
- keine Beispiele
- zusammen sein mit anderen
- Notwendigkeit zu kämpfen
- Druck ausüben
- Sorgen haben
- Standpauken halten

4. Schulangst heute

- nicht Versetzung
- Heulen
- Idiot sein
- Angst haben
- Test
- Anschiss
- das Jugendamt schützt

5. Betrügende Freundschaften

- Kosten
- Kapitel schlagen
- Diebstahl
- betrügen
- Verhältnis
- schuldig sein, Schuld haben, Hauptschuld
- Faust rausholen
- Sich trennen
- Stress
- Schnauze voll
- etwas verdient haben
- sich einen Gerichtsbeschluss holen

11.7 Zentrale Kategorien: Roland

Die Zentralen Kategorien wurden wie bei Annika auch bei Roland aus der Integration der vorhergegangenen Arbeitsschritte ermittelt (vgl. Kapitel 5). Diese und die folgenden Zentralen Kategorien von Dustin im siebten Kapitel dienen im Sinne der Vorgehenswei-

se des Zirkulären Dekonstruierens sowohl der jeweiligen Gesprächsauswertung als auch dem anschließenden vergleichenden oder kontrastierenden Vergleich der Auswertungsschwerpunkte (vgl. Synopsis der Zentralen Kategorien).

11.7.1 Zur Bedeutung von Privatsphäre und Berücksichtigung von sprachlichen Äußerungen als individueller Erfahrungsraum

Der Begriff „privat“ hat mehrere verwandte Wortbedeutungen: „Für sich stehend“, „vertraulich“ oder „vertraut“ sind einige davon. Die Privatsphäre ist der Wirkungskreis, der die eigene Person angeht. Von Bedeutung für Lern- und Entwicklungsprozesse ist das Privatleben zum Aufbau eines Ich-Gefühls, einer eigenen Identität, die sich in der Beantwortung der folgenden Fragen manifestiert:

- Wer bin ich in Abgrenzung zu anderen?
- Was gefällt mir?
- Womit möchte ich mich umgeben?
- Worin und womit fühle ich mich wohl?

etc.

In dem Versuch diese oder ähnliche Fragen zu beantworten liegt das Bestreben, etwas in die eigene Erfahrung „einzupassen“ (vgl. von Glasersfeld 1997, 8).

Das Ausprobieren von Lebensstilen und Neigungen ist eine Art, die Wirklichkeit zu entdecken, das heißt, sich die Wirklichkeit zu erfinden und somit ein Wissen herzustellen, dass zur Bewältigung von verschiedenen Lebenssituationen behilflich ist (vgl. auch Watzlawick 2000).

Durch die Trennung der Kinderzimmer ist grundsätzlich die Möglichkeit zur Privatsphäre gegeben.

Roland hat die Möglichkeit, sich in der Schule und im Praktikum in der betreuenden Werkstatt eigene Lebensbereiche aufzubauen. Mit beiden Organisationen identifiziert er sich nicht umfassend (Z 15, 25, 161, 162, 170). Der einzige aktuelle Lebensbereich, in dem Roland aus seiner Sicht – trotz der Störungen von außerhalb – für sich lebt und für sich entscheidet, ist die Beziehung zu Jennifer, über die Roland sehr verschwiegen ist (Z 198).

Die Intimsphäre der Eltern ist bis auf das gemeinsame Schlafzimmer, eher unvollkommen auf die Besitztümer im Esszimmerschrank eingeschränkt. Dort werden die Sammlerstücke der Eltern aufbewahrt (Z) 209. Eingeschränkt wird der persönliche Freiraum außerdem durch (Übernachtungs-)besuche von Verwandten, Bekannten und Freunden. (Z 42-44, 169, 184).

Durch die Nachmittagsbesuche des Onkels, die oftmals in den Abend übergehen, hat Roland nur wenig Freiraum, mit seiner Mutter über Probleme zu sprechen. In der nachmittäglichen Besuchssituation werden mögliche Schul- und Praktikumprobleme von Horst kommentiert und direkt mit Janas Situation, oder seinen eigenen möglichen Verhaltensweisen und Erinnerungen aus der Vergangenheit konfrontiert.

Die Mutter und zum Teil auch die anderen Erwachsenen sprechen auch in Rolands Anwesenheit oft über ihn in der dritten Person, zum Teil spricht Frau G. ihn indirekt gemeinsam mit den anderen Kindern an und zum Teil antwortet sie für ihn auf meine konkret an ihn gestellten Fragen. (Z22, 27, 33, 36, 134, 162, 170, 244, 281, 291)

11.8 Interview mit Roland: „Türen bitte zumachen, wir sind jetzt zu Hause.“

V.: Verfasserin

R. Roland, 20 Jahre

J.: Jana, die Schwester, 16 Jahre

M.: Mutter

VA: Vater

H.: Horst, Onkel

Frau X.: Lehrerin von Roland

Herr R.: Klassenlehrer von Jana

11.8.1 Praktikum und nach der Schule: „Wenn man das so sieht, ist Verkäufer eine Berufssparte für sich.“

Roland macht sein Praktikum. Er weiß nicht genau, wo und in welcher Berufsrichtung er arbeitet: „Irgendetwas mit Garten, wo man so Dreck rumfahren muss und so was in die Erde stecken muss.“ Es stellt sich heraus, dass Roland im Gartenbereich in einer Werkstatt arbeitet, in der junge Erwachsene arbeitsfähig gemacht werden. Sein Praktikum verläuft gut und er versteht sich gut mit seinen Arbeitskollegen. Er hätte nach der Schule eine der beschränkten Plätze für die Dauer von zwei Jahren bekommen können.

Leider hat Roland sich diese Chance vertan, da er, angeregt durch seine 4 Jahre jüngere Freundin, die letzten vier Tage bei der Praktikumsstelle unentschuldigt gefehlt hat.

Roland ärgert sich darüber, dass er auf seine Freundin gehört hat. „Aber es ist schwer, nicht das zu machen, was sie will. Ich habe ja nur sie“, meint er abschließend dazu.

Jana,, Rolands Schwester wohnt bei einem Verwandten, Onkel Horst. Die beiden kommen nachmittags regelmäßig zu Besuch. Horst kümmert sich um Jana und hat an ihrem Praktikumsplatz nach ihrer Leistung gefragt.

1. H.: Der Edeka ist ja direkt vor der Haustür. Und dann habe ich gefragt: Ist Jana noch da? Die Praktikantin. Ja, ja, dabei war es schon kurz nach sechs. Ich frage, wie ist sie denn so? Ja, super, die können wir sofort einstellen.
2. J.: Dienstags und Mittwochs hat mir so ein Mädchen Bescheid gesagt, gut dass ich Mittwochs frei habe, denn Mittwochs ist ein Scheißtag. Die laufen da nur rum und wissen nicht, was die machen sollen.
3. V.: Wieso?
4. H.: Da ist schon alles eingeräumt, in die Regale.
5. J.: Da ist schon alles gemacht. Fertig, das wars dann auch. Montags und Donnerstags kommt der LKW.
6. H.: Wenn einer meint, die Jana könnten wir sofort einstellen und jeden Tag ruft der Lehrer an und fragt nach dem Praktikum. Also ich wäre sofort, weil ich eine andere Denkweise habe. Deswegen, wenn der Lehrer sich einmal in der Woche melden würde. Einmal in der Woche ist o.k.
7. J.: Im Aufenthaltsraum, weißt du, was es da für Regeln gibt? Wenn man raucht, dann muss man die Asche, auch die Zigarette unterm Waschbecken machen. Wenn man das vergisst, dann gibt es Ärger. Auch der Tisch muss wieder abgeräumt werden. Auch Geschirr abspülen muss man da.
8. M.: Man kann das ja nicht alles für den nächsten stehen lassen.
9. J.: Und in den Schrank räumen. Im Schrank steht ein Zettel: Zu Hause machst du auch immer die Schranktür zu. Also hier auch. Danke.
10. M.: Das hätte unser Benjamin auch immer machen. Wenn ich nachts aufstehe und zum Klo gehe, dann mache ich grundsätzlich in der Küche, ich mache überhaupt kein Licht. Ich weiß ja, wo ich hin muss, mache ich überhaupt kein Licht. Und der Große hat die Angewohnheit gehabt entweder die Schublade so ein Stück offen stehen zu lassen oder die Schranktüren. Dann bin ich mal vor die Schranktür gehauen. Das ist grässlich. Jetzt fangen die Beiden (*die jüngsten Geschwister*) auch schon an. Mache ich demnächst auch so Schilder dran. Türen bitte zu machen, wir sind jetzt zu Hause.
11. R.: Die ersten drei Tage musste ich Unterricht machen. Mathe, Bruchrechnen, Dreisatz. Ist so.
12. V.: Dreisatz?
13. R.: Ja. Da ist so eine kleine Schule, die machen dort Unterricht.
14. M.: Hier in A.. Alstraße. Das ist so ein Gartencenter, so ein Gartenbau.
15. R.: Ich habe meistens Unterricht. Angeblich wissen die nicht, wo die mich hin stecken sollen und dann soll ich da mit.
16. H.: Im Garten- und Landwirtschaftsbau musst du Geometrie haben. Dann heißt das zum Beispiel, wenn jetzt ein Graben ausgehoben wird, wie viel Kubikmeter sind das, wie das aussehen muss, das gehört alles dazu. So und so tief.
17. M.: Da nehme ich einfach eine Schaufel und dann wird das da reingeschmissen (*lacht*).
18. V.: Morgen arbeitest du dann draußen?
19. R.: Auf dem Friedhof. So ein großer.
20. M.: Auf dem Hauptfriedhof. Er muss bis Vosskuhle fahren und dann trifft der sich mit dem einen da, Benjamin. Und da muss er morgen früh hin und da muss er aber schon um 8.00 Uhr da sein. Da kann er von hier um kurz nach sieben weg sein. Um halb acht, hat dieser Benjamin gesagt, muss er an der

Vosskuhle sein, um halb acht und von da aus muss der ja noch den ganzen Weg da runter gehen.

21. H.: Da fährt kein Bus?
22. M.: Nein. Oder es wär ganz umständlich. Er müsste von da bis nach Brackel fahren und von da aus in die 4 oder die 8, was da runter fährt, bis da, wo die CocaCola-Werke sind, da aussteigen und da runter gehen.
23. H.: Oder er fährt mit der Bahn bis Ostendorf, Kaiserstraße, steigt da in die Bahn, aber das ist auch alles umständlich.
24. V.: Machst du morgen Grabpflege oder was ist deine Aufgabe?
25. R.: Im Dreck rumschaufeln und Schubkarren in der Gegend rumfahren.

Alle lachen.

26. H.: Je nachdem, welche Aufgaben auf dem Friedhof anfallen.
27. M.: Laub fegen, die Komposthaufen leer machen, die Mülltonnen leer machen, das kann alles mit dazugehören.
28. R.: Ich habe schon einen Anschiss gekriegt.
29. V.: Du hast Ärger bekommen?
30. R.: Weil ich eine Blume zu weit abgeschnitten habe. Das sind so kleine Stecklinge, die müssen ungefähr so sein (*Roland zeigt die Größe*) und ich habe die abgeschnitten und da war ein Steckling nur noch 6 cm. 3m abgeschnitten und immer noch zu kurz.

Alle lachen.

Nach der Schule soll Roland entsprechend den Empfehlungen des Arbeitsamtes und der Klassenlehrerin in einen Förderlebrgang gehen um seine Arbeitsfähigkeit zu erlangen.

31. M.: Und dann auch der Test von der Frau T. vom Arbeitsamt, den hat sie mitgenommen. Wir haben nur darüber gesprochen. Der Mann, bei dem er den Test gemacht hat, ist wohl zu der Ansicht gekommen, dass Roland nie eine Lehre machen könnte, weil er, er braucht wohl drei bis vier Jahre um sich hineinzuversetzen und was er alles so erzählte. Er wäre nur geeignet für den Werkshof in Körne und das ist der Marcel schon abgehauen. Der war ja da. Der hätte 120 DM gekriegt. Aber Frau T. hat gesagt, das geht nach Leistung. Er könnte zwischen 350 und 575 Mark in Körne verdienen. Das hat du auch mitgekriegt, Roland?

Roland nickt.

32. V.: Wie lange sollst du nach Körne gehen, Roland?
33. M.: Für zwei Jahre. Sie hat ihn jetzt in Körne angemeldet. Und irgendwas für Landwirtschaftsbau. Sie weiß nicht, ob sie ihn da mit reinkriegt, weil da hauptsächlich welche sind, die eine Lehre machen. Und dem Test nach kann Roland keine Lehre machen. Sie hat ihn da zwar erst mit angemeldet, die Frau T., aber sie ist sich da nicht mit sicher. In Körne kann man nur Metall, Holz, Körper- und Hygienepflege, Fensterputzer und Haushaltsführung lernen.
34. H.: Die zwei Jahre sind verloren. Wenn einem was aufgezwungen wird, wie ein Schreinerberuf, da gehe ich doch schon lustlos hin. So ein Beruf, den ich erlernen will, der soll mir doch Spaß machen.
35. M.: Richtig. Und er hat mir ja gesagt, er würde gerne, wie in so einer Zoohandlung beim ersten Praktikum, so etwas würde er gerne machen. Und dann hat die gesagt: Das ist aussichtslos.

36. *H.*: Ich habe mal in der Schule gefragt, schließlich ist das eine Schule für Behinderte, welche Möglichkeiten die Schüler, auch Jana, überhaupt nach dem Schulabschluss haben. Ja, keine großen. Das ist die Antwort gewesen. So eine Berufsberatung brauche ich nicht. Da kümmere ich mich lieber selber darum. Welche Möglichkeiten haben denn die Schulabgänger hier? Ja keine. Dann brauche ich doch gar nicht so ein Gespräch. Der Roland muss jetzt sehen, dass er sein Abgangszeugnis verbessert. Und dann soll er sich ganz einfach eine Lehre suchen.
37. *V.*: Roland, welche Aufgaben musstest du denn im Arbeitsamt bei dem Test machen?
38. *R.*: Rechenaufgaben, dann musste ich so Kreise zusammensetzen. Dann waren da noch so Bilder, dann musste ich gucken, ob die richtig waren. Ob die gleich waren.
39. *M.*: Die sagte nur, dass der den Test mit 4- erreicht hat. Von dem, was Herr R. mir gesagt hat, von dem Zeugnis her kann Jana den Hauptschulabschluss machen. Wenn sie die Vieren in Mathe noch wegbekommt, wenn sie da eine Drei rausmacht, dann kann sie das schaffen.
40. *M.*: Was Jana im Praktikum gelernt hat, das ist Verkäuferin. Man kann dann auch ein Jahr daran hängen, dann ist man Einzelhandelskaufmann. Das war früher auf jeden Fall so.
41. *H.*: Wenn man das so sieht, ist Verkäufer eine Berufssparte für sich.

11.8.2 Geld: „Von Hallihallo kann ich mir auch nichts zu essen kaufen.“

Die Freundin von Roland hat der Familie einen hohen Geldbetrag aus der gläsernen Spardose in der Küche gestohlen: DM 600,00 und Silbergeld. Sie hat den Diebstahl bereits zugegeben, das Geld aber bereits ausgegeben. Frau G., die Mutter von Roland, hat sich das Geständnis schriftlich geben lassen und mit dem Vater der Freundin verhandelt, dass jedes monatliche Taschengeld in Höhe von DM 50,00 von der Tochter an sie ausgezahlt wird. Das gestohlene Geld war für die Ratenzahlung an Quelle, zwei Klassenfahrten, die Geburtstagsgeschenke, das Busgeld und für die Lebensmittel für den gesamten Monat gedacht.

Für Lebensmitteleinkäufe hat Frau G. ihren Schmuck ins Pfandhaus gebracht.

42. *M.*: Nur noch Zettel drin. Und der Pfandschein vom Pfandhaus. Das Geld, das jetzt aufs Konto kommt, ist schon weg, wenn du es so siehst. Und das war das Geld, das ja eigentlich für die Quelle-Vertreterin war (*die Rede ist von dem gestohlenen Geld*). Diese 432,00 DM, die ich jetzt kriege, die muss ich ihr komplett geben. Ich habe ihr den Rest von dem was ich schon hatte, bereits gegeben. Sie hatte mich letzten Freitag schon angerufen und hat gesagt, die Vertreter von Otto kamen und sie sagte, Mensch, die Konten werden gesperrt. Und sagt sie, ich kann das nicht. Das war mir schon unangenehm. Ich bin froh, dass ich die Frau habe, ich kann nicht in das Geschäft gehen mit meinen vier Kindern.
43. *V.*: Haben Sie Bekleidung bestellt?
44. *M.*: Ja, Anzihsachen. So Möbel oder so was nicht, nee. Bei den Kurzen, die haben vor zwei Jahren zwei Kleiderschränke gekriegt. Die haben ziemlich kleine Raten gekriegt. Den kleinen Tisch in der Ecke haben wir von dem Arbeitskollegen bekommen, auch den Schrank und das Ledersofa. Er hat so komplett, auch wenn das schon älter ist, so um die 15.000 DM dafür bezahlt. Das ist vier oder fünf Jahre alt. Auch der Läufer dazu. Aber mit Blagen und Hund und Katze, ... Eigentlich wollte ich von dem Geld, das ich jetzt bekomme, tapeziert

haben. Küche und Schlafzimmer. Jetzt muss ich ein paar Monate warten. Ich muss mir doch erst den Schmuck wiederholen. Ich habe mir das alles angeschafft, als ich arbeiten war, das geht doch jetzt nicht alles zur Tür raus.

Als der Vater nach Hause kommt, wird das Thema des Diebstahls wieder diskutiert.

45. VA: War sie dabei? (*Jennifer, die Freundin von Roland*)
46. M: Ja.
47. VA: Sie soll doch gar nicht mehr ...
48. M: Weil sie mir das gesagt hat mit dem Geld.
49. VA.: Von Hallihallo kann ich mir auch nichts zu essen kaufen.
50. M: Auf jeden Fall habe ich ihr gesagt, dass ich das gerichtlich verbieten lasse. Ich gehe dann auch zu dem Vater hin.
51. VA: Das Geld war doch in dieser Spardose drin, die Roland in der Schule gemacht hat.
52. M: Im Werken.
53. VA: Hat er gut gemacht, das Ding, das Sparding. Wenn ich da rein komme und sie sitzt in der Küche und hat das Messer in der Hand und überall liegen Zwei-Mark-Stücke herum, da klingelt es bei mir Sturm. Und glaube mal nicht, dass sie bei mir durch die Tür kommt. Das kann sie ja mal versuchen, aber dann klat-sche ich sie am Türrahmen fest. Hose aus, Schuhe aus.
54. V.: Hat die Jennifer denn jemand gesehen?
55. M: Wir sind doch reingekommen! Aber nicht, wo sie das Großgeld genommen hat.
56. VA: Die war drei Stunden alleine hier in der Wohnung!
57. M: Das vermute ich, Frank. Die hatte sich den Schlüssel von Kathrin ausgeliehen.
58. VA: Weißt du, was ich vermute? Das die Jennifer ihr Angst gemacht hat. Sie bedroht hat. Wenn ich das rauskriege, dass die der Kathrin Angst gemacht hat, dann kriegt sie von mir was. Kathrin gibt doch nicht einfach unseren Schlüssel raus. Stell dir mal vor, die wäre mit Türken gekommen. Dann wäre alles weg. Ich wäre Amok gelaufen. Von den Autos wäre nichts mehr da gewesen (*Modellautos*). Die Auto kosten auch 150 DM. Und hier die Autos hier auch. Was kostet der von Schuhmacher? Stellen Sie sich mal vor, wenn die alle weg wären. Die CDs habe ich noch nicht überprüft. Oder die Öffner. Die sind alle von der Brauerei. Aber das Schlimme, die steht in der Tür und beide lassen sie durch die Tür laufen.
59. M: Es geht ja auch darum, ich ... Pass auf, auf den Tag kam vieles darauf zu. Lass uns jetzt von etwas anderes reden. Hier nimm dir ein Stück Kuchen.
60. VA.: Ich rege mich über so etwas auf.

Der Vater erzählt von dem Geld und den Anschaffungen seines Chef und dessen Sohn. Neben teuren Baumaschinen und der großen Computeranlage fahren beide teure Autos.

61. VA.: 170.000 DM kostet der eine Wagen. Das ist für die ein Klacks. Auch ein Computer in der Mitte. Wenn ich das Geld hätte, würde ich mir niemals so einen Wagen holen. Niemals. Da hole ich mir eine Mietwohnung als Eigentumswohnung oder ich vermiete die weiter. Ich kaufe mir dann doch kein Auto! 170.000! Dann kommt dir ein Geisterfahrer entgegen und du bist dann tot und das Geld ist dann auch weg.

11.83 Haushalt: „Wenn mein Mann da mit macht, kriege ich einen Fön.“

62. M.: Ich habe alles alleine tapeziert. Ich habe immer bei meinem Großvater zugeguckt. Das ganze Esszimmer alleine gemacht und das Wohnzimmer bis zum Eck. Ich habe auch den Flur gemacht, Roland sein Zimmer tapeziert und gestrichen und den Kindern ihr Zimmer tapeziert und gestrichen, das Badezimmer oben gestrichen, ganz alleine. Wenn mein Mann da mit macht, kriege ich einen Fön.
63. V.: Macht Ihr Mann Sie nervös?
64. M.: Ich weiß nicht. Ich mache das immer so: Das geht so und so und so. Dann ist das für mich recht. Und er immer: Eine Rolle so und eine Rolle so. Dann sage ich lieber: Bleib da wo du bist, nur beim Möbelrücken musst du mir helfen. Die Kleinen haben oben das Badezimmer. So lange wir hier wohnen, wollen wir eine abgeschlossene Etage machen. Dann wird das oben zugemacht, abgeschlossen. Das kann ich allerdings nicht. Das kann ich auch, aber sägen und so, das kann mein Mann machen. Das soll er im September, Oktober machen, wenn die kalte Jahreszeit kommt. Weil die immer die Türen auflassen. Und dann kommt die kalte Luft herein. Die Heizung geht dann in den Flur, das sehe ich gar nicht ein.

11.84 Arbeit und Beruf: „Das hat gerumpst.“

65. M.: Wir haben aber vor, wie gesagt, Hösch macht ja bald zu. Und die ganzen Arbeiter von der Firma K. werden nach Duisburg verlegt.
66. V.: Ihr Mann geht mit nach Duisburg? Muss er von dort mit dem LKW losfahren?
67. M.: Hm., nein. Wie er gesagt hat, werden die mit dem Firmenbus abgeholt, die müssen aber mit dem Wagen zur Firma kommen. Und von da aus werden sie mit dem Firmenbus nach Duisburg gebracht. Und von der Firma wieder zurück mit dem Bus. Und von da aus können sie wieder nach Hause fahren.
68. V.: Dann kommt ihr Mann abends ja noch später nach Hause?
69. M.: Ja, und er muss morgens noch früher raus.
70. V.: Er steht jetzt auf um?
71. M.: Um viertel nach vier. Um halb sechs müssen die anfangen. Er steht um viertel nach vier auf, um zehn vor fünf fährt er los. Waschen, anziehen, er trinkt auch eine Tasse Kaffee hier. Kurz nach fünf ist er da, Arbeitskleidung anziehen, LKW fertig machen, Kartenschreiber rein und um halb sechs fahren sie zum Platz. Nach den Ferien muss ich auch früh los. Die Kleine kommt in den Schulkindergarten, die wird nicht abgeholt, ich muss sie wegbringen. Hallo (*zu ihrem Mann*). Hast du früher Feierabend gehabt? Na, was ist?
72. VA: Der Laden macht bald dicht.
73. M.: Und dann rumpst es immer noch so nachts.
74. VA: Da ist Schlacke explodiert. Glühende Schlacke auf Wasser.
75. M.: Das hat gerumpst.
76. VA: Wenn Wasser rein kommt auf Schlacke. Da passiert nichts. Aber so bald Schlacke drüber kommt, dann gibt es eine Explosion. Vor zwei Jahren zwei Schwerverletzte. Es hat gebrannt. Wenn wir in der Nähe gestanden hätten ... Da ist Schlacke oben drüber gekommen, Gesicht verbrannt, Arme verbrannt, Knochen verbrannt. Alles durchgebrannt. 1800 Grad heiß.
77. M.: Das hat so gerumpst, ich bin schlecht eingeschlafen. Aber heute morgen hast du mir etwas erzählt.

78. *VA:* Ich habe dir nichts erzählt.
 79. *M.:* Doch, irgendwas mit Katzen.
 80. *VA:* Mich braucht morgens keiner ansprechen. Irgendwie doof kommen, dann kriegt er gleich einen aufs Zifferblatt. Haben Sie die schon mal gesehen, die riesigen Pötte?
 81. *V.:* Ja.
 82. *VA:* Hatte einer den Wagen randvoll mit Schlacke. Er hat es nur zischen gehört unter dem Reifen und hat sofort Vollgas gegeben. Sonst hätte sich die Schlacke durchgefressen bis zur Felge. Die hat sich regelrecht in den Reifen reingefressen.

Der Vater hat das Thema „Geisterfahrer“ angesprochen.

83. *V.:* Wie würden Sie reagieren, wenn Ihnen ein Geisterfahrer entgegen kommt?
 84. *VA:* Ich brauche nur die Beine hochziehen. Mir passiert gar nichts da oben. Haben wir uns auch im Aufenthaltsraum in der Pause unterhalten. Geisterfahrer – keine Gnade. Man fährt niemals auf der Autobahn links drauf. Immer rechts in Deutschland. Da stimmt doch was sonst nicht. Immer rechts auf der Autobahn. Deshalb habe ich kein Verständnis für Geisterfahrer.
 85. *M.:* Vor allem, weil die die anderen mit in den Tod reißen. Die überleben und die anderen sind tot.

Frau G. erinnert ihren Mann an einen Streich, den er einem Kollegen an seinem LKW gemacht hat.

86. *M.:* Der hatte solche dicken Hörner oben auf dem LKW drauf.
 87. *VA:* Da war das Werkstatt-Führerhaus gekippt. Und wenn das gekippt ist, dann ist das in meiner Höhe. Dann habe ich mich mit so einer Eisenstange versorgt, Putzlappen und dann habe ich die mit Gewalt in die Hörner reingekloppt.
 88. *V.:* Das sind die Hörner zum Hupen?
 89. *VA:* Ja sicher, mit Pressluft. Aber wie! Ich habe oben auf dem Mercedes auch zwei Hörner.
 90. *M.:* Ich habe ihm das gesagt. Wenn ich morgens meinen Mann weggebracht habe und Friedhelm (*der Kollege*) hat mich überholt, dann hat er genau neben mir die Hörner gezogen. Da habe ich mich einen Tag so erschrocken, da habe ich fast das Lenkrad umgerissen.
 91. *VA:* Das waren die lautesten Hörner.
 92. *M.:* Und ich habe im Spiegel gesehen, dass er sich gefreut hat, dass er mich so erschreckt hat. Das hat er drei oder vier Mal gemacht und dann habe ich das meinem Mann gesagt
 93. *VA:* Jau. Ich auch. Ich komme da morgens auf dem Platz da, im Dunkeln, Motor aus, auf einmal zieht der. Ich hätte fast die Tasche fallen lassen. Und als meine Frau das sagt, dachte ich, ja warte mal Freundchen. Mit der Stange habe ich das reingemacht. Und dann noch mit dem Hammer nachgekloppt. Da ist ihm fast die Leitung geplatzt. Pressluft und da flog ihm die Leitung umher. Da hat er gefragt, wer das war. Aber er hat das nie rausgekriegt.

Wir reden über die Firmengröße

94. *V.:* Wie viele Kollegen haben Sie?
 95. *VA:* 16 LKWs, dann kommen die Kehrmaschinen, die zwei dabei, die Saugwagen, der Steinbruch, die kleinen Hammer, Lüdenschaid gehört auch K., in

- Hagen im Steinbruch sind auch welche von K. Ich weiß nicht, wie viele das sind. Duisburg auch jetzt. Auf jeden Fall hier fahren 18 LKWs. Sattelzüge, die zwei Kehrmaschinen sind 20, die Saugwagen sind 2, dann kommen die Radlagger, die Raupenfahrer, die Baggerfahrer.
96. *M.*: Die sind keine kleine Firma in dem Sinne.
97. *VA.*: Nein. Der hat doch so einen Bullenkipper, da ist das Rad noch größer als das Wohnzimmer. So wie die Decke hier. Da muss man über zwei Leitern hoch. Und dann ganz oben ins Führerhaus rein. Über 100 Tonnen schwer. 150 Tonnen was die haben.
98. *V.*: Was laden die dann?
99. *VA.*: Die Felsen, die werden gesprengt, dann werden die zerkleinert, je nach Größe. Die sprengen die dann weg. Ohne Zünder. So sitzen die, der Sprengstoff ist in Würsten an langen Stangen. An der 8. Sohle sind sie jetzt in Lüdenscheid. Und eine Sohle ist 50 Meter hoch. Ich stand da mal vor. Ich konnte bei dem aufrecht unter der Stange herlaufen. Solche Ungetüme sind das. Und die Bagger im Steinbruch. Da ist eine Schaufel so hoch wie der Raum hier.
100. *M.*: Da würde dann ein ganzes Wohnzimmer reinpassen in so eine Schaufel.
101. *VA.*: Ja sicher. Und das Gute ist, so ein riesiges Ding. Und du machst mit dem Finger nur so am Lenkrad. Alles neu. Mit Öldruck und so. Wenn so eine Riesenmulde auf dich zukommt, kriegst du Muffen, dann machst du einen Satz.
102. *VA.*: Seit dem Tag glaube ich an Schutzengel. Da habe ich drin gesessen.

Der Vater zeigt ein Foto von einem stark Unfallbeschädigten LKW.

103. *V.*: Was ist passiert?
104. *VA.*: Der Sattelzug hat die Kurve geschnitten. Und ich bin da voll reingedonert.
105. *V.*: Sie waren unverletzt?
106. *VA.*: Nein, hier war ich eingeklemmt. Alles war blau gequetscht und unterm Auge mussten sie 10 x nähen. 1mm weiter, dann wäre das Auge weg gewesen. Da habe ich drin gesessen, dann war ich eingeklemmt.
107. *V.*: Wann war das?
108. *M.*: 1992.
109. *VA.*: Das steht hinten auf dem Foto.
110. *M.*: Am 3.11.1992.
111. *VA.*: Als die mich vom Platz geschleppt haben, als die den LKW gesehen haben, dachten die, ich wäre tot. In fünf Minuten war die Werksfeuerwehr da.
112. *V.*: Ist das auf Ihrem Hof passiert?
113. *VA.*: In der Westfalenhütte.
114. *R.*: Da kannst du dich noch daran erinnern, bestimmt, ne?
115. *VA.*: Ja sicher, wo der Notarztwagen kam. Und dann habe ich mir eine Zigarette angesteckt. Da sagt der Notarzt, ich glaube es nicht. Steck die Zigarette aus. Ich konnte das Bein nicht einen Millimeter bewegen.
116. *M.*: Wo das passiert ist, wussten die das schon. Ich musste im Büro anrufen. Die haben mir das nicht gesagt. Als ich mit ihr zu Ende telefoniert hatte, als ich aufgelegt habe, vielleicht 10 Minuten später höre ich draußen den Krankenwagen. Ich dachte noch so, Scheiße. Und kurz danach klingelt das Telefon und da war das Krankenhaus dran. Und dann sagten die mir: Ihr Mann hat einen schweren Verkehrsunfall. Da wollte ich wissen, was los ist, die haben nur gesagt, kommen sie schnell. Ich konnte nicht mehr. Ich hatte das Auto vor der Tür stehen, ich konnte nicht fahren. Ich war nicht in der Lage dazu. Da habe ich den Vater von Jennifer angerufen. Der wollte gerade schlafen gehen. Er hat

sofort gesagt, ich komme. In zehn Minuten war er da. Vorher die Oma angerufen für die Kinder. Wir da hingefahren, auf der Unfallstation wusste erst mal keiner, was los war. In dem Moment ging der Fahrstuhl auf. Ein weißes Tuch ganz über den Kopf gedeckt. Ich frage sofort. Der Pfleger sagt: Das ist ihr Mann, der hier liegt. Ich frage, was ist los. Keine Sorge, sagt der Pfleger. Ihr Mann lebt noch. Ich frage: Warum ist denn das Tuch ganz über dem Gesicht? Sagt er, erstes Mal, sagt er, soll ihr Mann nicht frieren.

117. R.: Das verstehe ich nicht.
118. M.: Der sollte nicht frieren, die haben den geröntgt. Der war ganz ausgezogen.
119. R.: Das wärmt doch nicht.
120. M.: Nein, das war ein dickeres Tuch, nicht so ein dünnes, Roland. Die mussten ihn ja durch den Flur schieben. Sagt er: Nehmen Sie doch das Tuch runter. Ich nehme das runter, das Blut überall. Das lief noch. Ich dachte, das darf doch nicht wahr sein! So, wie gesagt, ich habe gesagt, der reagiert doch gar nicht. Der lebt doch gar nicht mehr. Doch, sagt der Pfleger, ich habe eben noch mit ihm gesprochen. Sprechen Sie ihn doch einmal an. Ich habe ihn dreimal angesprochen und er reagierte nicht. Dann habe ich ihn leicht angetippt. Da hat er das rechte Auge aufgemacht. Wenn der Willi, Jennifers Vater nicht da gewesen wäre, der hat mich richtig gestützt. Da war ich auch echt dankbar für. Und dann durfte ich auch noch mit rein. Untersuchung, geröntgt, Augenklinik. Der eine Pfleger war schon weg, da habe ich gesagt, wenn sie mir das erklären, dann schiebe ich ihn da schon hin. Dann hat er mir das erklärt, die ganzen Papiere gegeben. In der Augenklinik saßen noch mindestens 20 Leute, aber da hat er ja Vorrang gehabt.
121. VA.: Ich habe mit dem einen Auge gesehen wie die alle geguckt haben. Das lief ja noch, das Blut.
122. M.: Der hat da selber immer mit der Hand draufgedrückt mit dem Tuch. Der Augenarzt sagte das hinterher noch. Da musste ich da rein, da musste ich die Personalien angeben. Der hat sich das alles angeguckt. Dieses und dieses ist kaputt, dieses und dieses ist heile. Das unterm Auge musste er nähen. Dann hat er mehrere Spritzen gekriegt. Der Arzt hat gefragt, wollen Sie nicht rausgehen?
123. VA.: Die hat zugesehen.
124. M.: Ich habe zugesehen, ob der alles richtig gemacht hat.
125. VA.: Ich habe keine Knochenbrüche gehabt, nichts. Auch am Kopf nicht, nur eine Beule. Ich konnte mich durch den Knall ja nicht mehr halten. Ich hielt die Arme so angewinkelt.
126. M.: Als alles fertig war, habe ich die Papiere mitgekriegt und der Augenarzt hat nach einem Durchgangsarzt gefragt. Jeden Tag musstest du da noch hin. Ein ganz guter Arzt.

Der Vater zeigt Fotos von einem anderen Unfall auf dem Hof.

127. VA.: Hier ist der ist mit 60 beladen in die enge Kurve gefahren.
128. M.: Das war 1998.
129. VA.: Habe ich aus dem Führerhaus fotografiert. Ich habe jetzt immer den Fotoapparat dabei.

Die jüngeren Geschwister bewundern meine neue Frisur.

130. M.: Ich kann das auch.
131. V.: Sie haben Friseurin gelernt?

132. *M.*: Im zweiten Lehrjahr, knapp ein halbes Jahr war ich erst im zweiten Lehrjahr, da musste ich aufgeben. Ich hatte Ekzeme an den Händen. Von den ganzen Chemikalien. Das war echt schlimm. Das ging gar nicht mehr weg. Obwohl mir hat das Spaß gemacht. Zu schminken. Wir haben Maniküre gelernt, zu schminken, die hatte wirklich einen großen Salon. Die Nebenstraße von Westenhellweg. Da kam eigentlich nur die Prominenz hin. Da hat es reichlich Trinkgeld gegeben.
133. *J.*: Und hast du alles ausgegeben, für Cola und Fanta?
134. *M.*: Jana, ich habe einen Sparstrumpf früher gehabt. Ich musste von meinem Gehalt, von 130 Mark 100 Mark abgeben. Da blieben nur noch 30 DM. Aber ich habe mein ganzes Trinkgeld, das durfte ich behalten. Und wenn ich mir das überlege, ich habe genug Geld, ich habe ja nicht geraucht, wie ihr heute. Ich bin nicht an die Pommesbude gegangen und ich habe zu Hause gegessen.
135. *H.*: Ich habe mein ganzes Trinkgeld, das ich von den Leuten gekriegt habe, bei der Post, gespart. Aber das ist heutzutage nicht mehr möglich. Schon ein paar Jahre nicht mehr.
136. *V.*: Ist das nicht ungewöhnlich, dass Postboten Trinkgeld bekommen?
137. *H.*: Eigentlich nicht. Das ganze Wechselgeld von den Briefen. Oder ein Paket, das kostete damals 1,20 DM Zustellgebühr. Da gaben die Leute 2 DM. Ist in Ordnung, danke schön. Damals, heute nicht mehr.

11.8.5 Familie: „Warum gleich in die Luft gehen?“

138. *M.*: Frau Schlepp, sie verraten Roland das aber nicht, dass ich Ihnen das mit dem Diebstahl erzählt habe?
139. *V.*: Nein, natürlich nicht. Weiß Rolands Vater denn darüber Bescheid?
140. *M.*: Er ist fast ausgeflippt. Da kommt Jana ja drauf. Der geht gleich hoch wie so ein HB-Männchen. Sie kennen die Werbung von früher ja noch. Warum gleich in die Luft gehen? Nehme Sie lieber eine HB. Genau wie Jana. Ich habe schon zu meinem Mann gesagt: Reg dich doch nicht wegen jedem Scheiß auf. Darüber freuen sich die Leute ja bloß. Du gehst bald in die Kiste, bloß weil du dich schwarz geärgert hast, bist du dann tot. Der war früher noch schlimmer. Ja.
141. *V.*: Haben Sie so einen Brausekopf geheiratet?
142. *M.*: Vor der Hochzeit war es noch schlimmer.
143. *V.*: Wie lange kannten Sie sich schon vorher?
144. *M.*: Drei Jahre. Ich wurde 16. Seitdem kennen wir uns schon. Dieses Jahr sind wir 23 Jahre verheiratet. Am 12. Mai haben wir Hochzeit, in zwei Jahren Silberhochzeit. Meine Kusine war damals mit seinem Bruder zusammen. Die sagte immer nur: Der Frank ist kein Mann zum Heiraten. Überleg dir das gut und und und. Das musst du mir mal überlassen, habe ich dann gesagt.
145. *V.*: Wie hat sie das begründet?
146. *M.*: Ja, guck dir das doch mal an. Seine erste Freundin, die er gehabt hat, da muss ich leider sagen, die hat er Krankenhaus geschlagen. Aber auch nur, weil sie ihm, das weiß ich wiederum von seiner Oma, die ist schon 7 Jahre tot. Er hat mir zwar das auch erzählt, aber da habe ich immer gedacht, der kann mir ja viel erzählen. Aber seine Oma hat mir das Gleiche erzählt. Das war auch seine erste Freundin, da ist er nur betrogen worden. Die ist mit seinem Bruder ins Bett gegangen, mit seinem Onkel und beim letzten Mal war das der Werkstattmeister. Und das hat er irgendwie mitbekommen. Das andere hat er gar nicht so mitbekommen. Er hat sich das immer gedacht, aber nicht so mitbekommen. Weil er in das Mädchen verliebt war. Na ja, und dann hat er das irgendwie mit-

bekommen und er ist in seinem Zimmer bei seinen Eltern. Und dann kommt sie in sein Zimmer rein und dann hat sie gleich eine Faust ins Gesicht gekriegt. Und dann haben sie sich geprügelt. Und dann ist sein Bruder dazwischen gekommen, sonst hätte er sie totgeschlagen. Ja. Seit wir uns kennen, nichts mehr.

Der Vater von Roland ist in Lausach in der ehemaligen DDR geboren.

147. VA: Und 1961, als die Mauer so hoch war, haben meine Eltern mich rübergeholt. Die haben schon auf die Leute geschossen. Von Lausach in Richtung Berlin und von Berlin mit dem alten Propellerflugzeug, von da aus rüber.
148. M.: Rosinenbomber.
149. VA: Mit dem Rosinenbomber rüber.
150. V.: Sie haben bei Ihrer Großmutter gelebt?
151. VA: Ja sicher.
152. V.: Und Ihre Eltern waren bereits im Westen?
153. VA.: Die Stasi, oder was es da damals gab, die wollten die damals verhaften und dann sind sie geflüchtet.
154. M.: Wenn die Oma noch leben würde, müsste sie 98 Jahre alt sein. Wenn sie noch leben würde. Ich weiß es aber nicht. Die würde in der DDR geblieben sein.

Ausgelöst durch eine Verhaftung eines Mitschülers von Jana unterhalten wir uns über zerrüttete Familienverhältnisse und inwiefern Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, ihren eigenen, gesellschaftlich akzeptierten Weg zu gehen.

155. M.: Wenn ich das so sehe, bei meiner Familie, zwischen meiner Mutter und meinem Vater, meinem Stiefvater war das doch auch nicht anders. Aber ich bin bei meinen Großeltern groß geworden und da habe ich immer nur gesagt, so wie die das machen, so wie meine Mutter oder mein Stiefvater das machen, habe ich mir nur gedacht, so machst du das nicht.
156. H.: Ja sicher.
157. M.: So wollte ich das nicht.
158. V.: Ja. Sie haben die Alternative bei Ihren Großeltern kennen gelernt. Ein anderes Lebensbild gesehen.
159. M.: Von meinen Großeltern. Die haben sich nie gestritten. Oder wenn sie sich mal gestritten haben, nicht vor den Enkelkindern oder vor den Kindern. Und wir haben auch nie gesehen, dass der Opa die Hand an die Oma angelegt hat, oder so etwas. Gar nichts.
160. H.: Das Leben ist hart. Und wenn man nicht kämpft, dann wird das nichts.

11.8.6 Schule: „Du bist du und er ist er.“

161. M.: Aber ich habe jetzt Druck gemacht. Roland meint, dass die mich weiter verarschen können. Denn gestern morgen so um viertel nach sieben, halb acht rum, war sie hier. Ich war erst mit Kathrin auf dem Flur zugange. Plötzlich hörte ich Roland nicht mehr. Da habe ich die Tür aufgemacht und er war gerade dabei, sie (*seine Freundin*) in sein Zimmer zu schleusen. Ich sage: Nein, Jennifer. Du musst heute genauso zur Schule wie Roland auch. Und der Roland musste heute Frau X. anrufen. Und der kriegt morgen ganz doll Theater mit Frau X. Erstens mal ist er in der letzten Woche vom Praktikum nur Montags da gewesen und die anderen Tage nämlich nicht. Den hätten sie da übernommen.

Aber so nicht. Wissen Sie, heute Mittag standen mir die Haare schon so. Er war heute morgen zwar in der Schule, aber um 11.00 Uhr war er heute schon hier. Ich sage: Was machst du schon hier? Er hätte A., irgendein Mädchennamen, Bescheid gesagt, dass ihm schlecht ist und dann ist er nach Hause gegangen. So, sagt Frau X., das geht nicht. Sie machen sich Sorgen, er ist nicht mehr auf dem Schulhof. Und dann hätte er einen Morgen wohl mit der Jennifer auf dem Schulhof rumgeknutscht. Und so geht das auch nicht, hat sie gesagt. Also so geht das nicht. Ich habe Roland vorhin schon wieder eine Standpauke gehalten. Deshalb ist er auf dem Zimmer. Ich bin nur noch hier am Standpauke halten, am Rumkrakeln. Manchmal möchte ich ihm wirklich eine runter hauen. Das liegt mit an der Jennifer. Die Jennifer geht überhaupt nicht zur Schule. Die ist auf der Gesamtschule. Und die ist fast jeden Morgen hier. Die war bestimmt die letzten drei bis vier Wochen nicht in der Schule.

Frau G. ärgert sich über das schlechte Zeugnis von Roland.

162. M.: Ich habe das Gefühl, die Frau X. mag den Roland nicht. Ich weiß nur, was ich für den Eindruck von der Frau X. habe und den sage ich jetzt auch. Die mag den Roland nicht.
163. H.: Es gibt halt unterschiedliche Menschen. Der eine begreift es ein bisschen schneller, der andere etwas langsamer. Ich weiß ja nicht, wie das heute in den Schulen ist. Wenn ich mich als Schüler an eine Lehrkraft wenden würde und sage: Ich habe das nicht verstanden, dass man ihm das erklärt, bis er das verstanden hat. Oder ist das heutzutage gar nicht mehr drin?
164. M.: Das kann ich mir bei Frau X. nicht vorstellen.
165. H.: Unsere Lehrer haben uns das auch erklärt.
166. M.: Frau X. ist nicht so freundlich. Für mich sind die freundlichsten Lehrer Frau S., Herr W. und Herr J. Und die Frau W.
167. H.: Frau S. hast du vergessen.
168. M.: Nein, die habe ich als erstes gesagt.

Alle lachen.

Wir unterhalten uns über das Schuleschwänzen. Sowohl Jana als auch Roland nehmen sich zwi- schendurch „freie Tage“...

169. H.: An so welchen darf man sich kein Beispiel nehmen. Du bist du und er ist er. Auch wenn er sagt er kommt morgen nicht. Das ist uninteressant.
170. M.: Richtig. Roland muss auch daran denken. Wir haben unseren Abschluss. Wir haben unsere Schulausbildung. Wir haben alles. Das ist für euch und nicht für uns.
171. J.: Wenn aber der Dirk da ist, kann ich mich mit ihm unterhalten. Auch auf dem Schulhof. Gehen wir zusammen rum, rauchen uns eine. Mit den anderen verstehe ich mich zwar auch, aber trotzdem.
172. M.: Guck dir doch mal das gute Beispiel an – bei Karin und Willi. Guck dir doch mal an, was mit der Jennifer passiert ist. Und das möchte ich nicht, dass das euch auch passiert.
173. J.: Mir wird das nicht passieren. Weil ich jetzt schon am Kämpfen bin.

Durch Erlebnisse aus Janas Unterricht wird zunächst über die Bedeutung von Erziehung in der Schule geredet. Dadurch angeregt, berichten Frau G. und H. über ihre Schulzeit.

174. *H.*: Schade, dass es heute den Rohrstock nicht mehr gibt. Von wegen, Wasserhahn aufdrehen.
175. *M.*: Das gab es bei uns noch. Wir hatten zuletzt den Rektor als Lehrer noch. Der hat zwar nicht damit gehauen, die waren so dick die Dinger. Aber wenn du dann gequatscht hast, oder dich am Unterricht nicht beteiligt hast, mit jemanden anderes rumgemacht hast, dann nahm der den Rohrstock und knallte das Ding auf die Tischplatte. Das war wie so ein Kanonenschuss. Oder der hatte so viele Schlüsselbunde gehabt. So von jeder Klasse. Also er hat diese Dinger geschmissen. Und wer das Ding vor dem Kopf gehabt hat, das war dann natürlich Pech.
176. *H.*: Also unser Lehrer, der hatte... da musste man nach vorne und sich hinknien. Der hatte Erbsen in seinem Schrank gehabt. Auf den Erbsen knien. Auf den Handrücken ein Lineal aufgelegt und dann zwanzig Mal drauf. Das war früher ganz anders. Die Schüler heute haben wirklich Narrenfreiheit. Und so benehmen sie sich später auch im Leben.
177. *M.*: Wir haben damals einen Lehrer gehabt, der hieß St. Lehrer St. Die Mutter von ihm war eine Bekannte von meiner Oma. So. Und damals, da fing das ja schon an, dass Lehrer Kindern keine mehr runterhauen durften. Damals, das war das vorletzte Schuljahr so. Da fing das so an. Und der Schüler hatte den aber bis zum Äußersten getrieben. Und da hat der Lehrer zu ihm gesagt: Nimm dir mal die Brille runter, ich will dir eine schmieren. Da hat der gesagt: Ich nehme die Brille nicht runter. Da hat er so eine geschmiert gekriegt. Das ist hinterher bis vor das Gericht gegangen.
178. *H.*: Ein paar Schläge haben noch keinem geschadet.
179. *M.*: Wenn du das so siehst, der Lehrer war ja noch nicht irgendwo Der hat den Lehrer so provoziert, dass der wahrscheinlich keine andere Möglichkeit mehr gesehen hat, als ihm eine zu schmieren. Aber das ist vor Gericht wahrscheinlich nicht berücksichtigt worden. Denn der Lehrer ist damals von der Schule geflogen.
180. *H.*: Na ja. Ich hätte als Lehrer wahrscheinlich gesagt: Weißt du was? Pack deine Tasche und geh. Morgen kommst du mit deiner Mutter. Aber da war unser Lehrer schon ein wenig anders. Der hat schon mal mit dem Rohrstock einen gegeben. Und ich bin der Meinung, das ist auch nicht verkehrt gewesen. Wir haben es alle überlebt.

Jana und Roland haben bis vor vier Jahren eine andere Schule für Lernbehinderte in einem anderen Stadtteil von Dortmund besucht. Beide haben dort für sie schwer zu verarbeitende Erlebnisse mit ihren Klassenlehrern gehabt. Bei Roland haben sich diese Erlebnisse in einer zu Beginn des Schulwechsels manifesten Schulangst geäußert, die in wenigen Wochen abgebaut werden konnte. Durch eine zufällige Begegnung mit der ehemaligen Klassenlehrerin von Jana erinnert sich die Familie an die Zeit vor dem Schulwechsel.

181. *M.*: Vor den Ferien da hieß es: Jana wird nicht versetzt. Und dann nach den Ferien auf einmal: Warum hast du die Bücher für das neue Schuljahr nicht? Da hat sie die Jana so fertig gemacht. Da kam Jana heulend nach Hause und hat gesagt: Wenn ich noch weiter in der Klasse von der Frau R: bleiben muss, springe ich vom Hochhaus. Da habe ich das Jugendamt eingeschaltet, damals. Da war der Herr V. da. Das was sie damals mit dem Roland gemacht hat, das fand ich auch nicht so gut. Roland hatte den Bleistift vergessen. Da hat er das auch gesagt: Ich habe keinen Bleistift. Da hat sie den Tornister mitten in der Klasse ausgeschüttet und Roland durfte um den Tornister drumherum gehen und durfte

dann dreimal sagen: Er ist ein Idiot, er ist ein Idiot, er ist ein Idiot. Dass er den Bleistift liegen gelassen hat.

182. R.: Das stimmt.

183. M.: Ich war am anderen Tag in der Schule gewesen, da hat Frau R. gesagt, das habe ich nicht gemacht. Da haben alle anderen Schülern gesagt: Doch, das haben Sie wohl gemacht. Es war schon so weit, Roland hatte so eine Angst. Also es war wirklich, Jana kriegte die dann auch noch, die Frau R. Dann habe ich gesagt, jetzt habe ich die Faxen dicke. Damals bei Roland habe ich schon das Jugendamt eingeschaltet. Da war der Herr M. vom Jugendamt dabei. Und hinterher bei Jana der Herr V. Und der Herr V. hat dafür gesorgt, dass beide jetzt zur X.-Schule gehen.

11.8.7 Freundschaft und Liebe: „Aber sie hat die Hauptschuld.“

184. M.: Ich habe auch mit dem Vater gesprochen, auch wegen des Geldes. Erst einmal hat er sich aufgeregt, dass sie das Geld genommen hat. Ich kriege das auch wieder. Aber er kann es mir im Moment auch nicht gegeben. Das ist doch der Ehemann von meiner Freundin. Beziehungsweise, der hatte ich doch einen Brief geschrieben, was ihre Tochter hier gemacht hat. Und das war Montags um kurz nach 11.00 Uhr, ging hier das Handy. Dann war sie das. Erstes Mal hatte sie getrunken, das hört man an der Stimme. Also nüchtern war sie nicht mehr. Und jetzt bin ich an allem Schuld. Ich bin daran Schuld, dass sie sich von ihrem Mann trennt. Ich hätte ihm gesagt, dass sie ein Verhältnis mit einem anderen hätte. Das weiß er aber schon seit 15 Jahren. Ich hätte dem seine Frau angerufen, obwohl ich dem seine Frau überhaupt nicht kenne, er lebt nämlich auch getrennt von seiner Frau. Denn geschäftlich hat er immer noch mit ihr zu tun und wenn sie sich scheiden lassen, wird das Geschäft aufgelöst, dann ist vom dem Geschäft nämlich nichts mehr da. Kennen Sie Blumen X? Das ist nämlich der Sohn von dem, mit dem sie das Verhältnis hat. Ich habe ihr jetzt fristlos die Freundschaft gekündigt. Ich sage, ich lasse mich nicht ausnutzen. Ich wollte aus ihr Kapital schlagen, dass sie hier war. Ich sage, hör mal zu, du hast mir in der ganzen Zeit nur einmal 200 DM gegeben. Du bist aber seit dem 17.11. da gewesen. Bis zum 20. Januar. Du hast tagtäglich mit dem Arsch in der Badewanne gelegen, entschuldigen Sie, dass ich das so sage. Ich habe die Wäsche gemacht, ich habe gebügelt und ich habe gekocht. Und daraus soll ich Kapitel schlagen?

185. V.: Ist sie denn hier hingezogen, weil sie sich von ihrem Mann trennen wollte?

186. M.: Erst ist sie hier hingezogen, weil sie sich von ihrem Mann trennen wollte. Sie hat zuerst gefragt, ob sie ein paar Tage hier bleiben könnte. Sie hält den Stress zu Hause nicht mehr aus und und und. Sie kann das nicht mehr. Da habe ich mit meinem Mann gesprochen. Und er hat gesagt: Für ein paar Tage. Und aus den paar Tagen sind dann zwei Monate geworden. Und dann sagt sie: Ach weißt du was, ich habe die Schnauze voll von meinem Mann und ich trenne mich von ihm. Angeblich, wie gesagt, ich habe viel mitgekriegt, dass Sie eins auf Maul kriegt von ihm, aber ich habe auch seine Seite gehört. Ich habe beide Seiten gehört. Na gut. Schlagen berechtigt immer noch keinen. Aber irgendwo hat sie es doch mal, ich meine, verdient.

187. V.: Und das ist die Mutter von der Freundin von Roland, Jennifer?

188. M.: Ja. Und die ist erst 15.

189. V.: Verhüten denn Roland und Jennifer ordentlich, wissen Sie das?

190. M.: Sie war mit Jennifer im Januar beim Frauenarzt. Aber da sie ihre Regel noch nicht hat, hat er ihr die Pille noch nicht verschrieben.

191. *V.*: Und der Roland ist über 18 Jahre. Das ist natürlich schwierig.
192. *M.*: Ja, das ist hier totaler Wahnsinn. Und dann schwänzt der das Praktikum. Ich habe Jennifer vorhin gesagt, die war ja mit Roland in der Küche. Da hat sie mir gesagt, dass sie ihr Taschengeld hierhin abdrücken muss. Und da habe ich ihr gesagt, ich sage, pass mal auf. Wenn du den Roland weiterhin von der Schule abhältst, er hätte jetzt eine Stelle kriegen können. Das hast du ihm jetzt ganz kräftig versaut. Wenn das so weiter geht, hole ich mir einen Gerichtsbeschluss, dass du den Roland hier nicht mehr sehen darfst. Da guckte sie mich erst mal an und ging dann mit dem Roland nach oben.

Der Vater kommt nach Hause.

193. *M.*: Die Jennifer hat mir heute morgen gesagt ...
194. *VA.*: Ich schmeiße die die Treppe runter.
195. *M.*: Das ist mir egal, auf jeden Fall hat sie gesagt, das Taschengeld das sie bekommt, das hat sie hier abzudrücken. Sie kriegt jetzt monatlich 50,00 DM Taschengeld, das hat sie hier abzudrücken.
196. *VA.*: Ich habe ihr überhaupt ins Gesicht gesagt: Bald kommst du in den Rombergpark. Ich habe meiner Frau auch gesagt: Da sitzt die hier am Tisch, Spardose, das Geld liegt da und das Messer hat sie in der Hand.
197. *M.*: So schnell konnten wir gar nicht reagieren.
198. *VA.*: Die wäre bei mir nicht durch die Tür gekommen. Schuhe aus, Hosen aus, Socken aus. Entweder hätte sie die Hose freiwillig gemacht, oder ich reiße die runter. Ich sage von deinem Kadaver will ich nichts haben. Ich will gucken, wo du das Geld hast. Glatt 600 DM wären rausgefallen. Da hätten welche dabei sein müssen. Ich hätte sie nämlich tot geschlagen. Nein. Roland sagt, das ist meine Freundin, die einzige, die er hat und so. Und hinten rum macht sie diesen und diesen. Die geht doch nicht arbeiten. So viel verdiene ich noch nicht einmal.
199. *M.*: Heute hat die Frau X. angerufen. Der hat doch das Praktikum vier Tage geschwänzt. Die wollten den übernehmen. Jetzt nicht mehr.
200. *VA. (laut)*: Der hat nur noch die alte Ziege im Kopf! Der lässt sogar die Arbeit sorgen. Ich habe schon immer gesagt, du wirst doch einmal eine Wohnung kriegen. Und wenn es nur eine Zweizimmerwohnung ist. Du weißt doch noch, wie meine erste Wohnung. Ich sage, wie willst du denn so eine Wohnung haben? Das kannst du bei der Firma dreimal machen, dann wirst du fristlos gekündigt. Ich habe genau gesagt: Die 18 Jahre, die ich bei einer Firma war, ungekündigt, das wirst du nie erreichen. Und jetzt arbeite ich auch im zehnten Jahr schon wieder.
201. *M.*: Und ich habe ihm auch gesagt, wo sie dabei stand, die Jennifer, heute morgen. Sie hält ihn davon ab. Das Roland nicht zur Schule geht. Obwohl er ist mit Schuld ...
202. *VA.*: Aber sie hat die Hauptschuld.
203. *M.*: Das das so ist, mal kommt er zwei Tage, dann kommt er wieder nicht, dann kommt er mal wieder, dann kommt er wieder nicht, dann ist er bald draußen. Ich sage, willst du denn die 630DM – Jobs machen? Mehr kannst du dann auch nicht? Dann kannst du keine Wohnung davon bezahlen, keinen Strom, kein nichts, kein gar nichts. Und weißt du was dann ist? Sozialamt. Und dann stehst du unten am Bahnhof. Ich sage, und das ist das Endstadium nämlich was du machst.

11.8.8 Haushalt: „Aber da steht kein Stempel drunter.“

Ich habe Kuchen mitgebracht. Frau G. deckt den Kaffeetisch.

204. V.: Was haben Sie schönes Geschirr! Das ist hübsch.
205. M.: Das ist habe ich mir mal vor zwei Jahren zugelegt. Weil, ich habe alles noch ganz alte Sachen in meinem Schrank gehabt, wo wir angefangen haben, mein Mann und ich. Und das habe ich praktisch der Schwiegertochter gegeben. So, ich habe auch noch, das ist nur nicht mehr vollständig, so ganz altes Geschirr. Das haben wir zur Hochzeit bekommen. Für 24 Personen. Aber nur noch 12 Tassen sind, glaube ich, da.
206. V.: Klar, das reduziert sich im Laufe der Jahre.
207. M.: Wissen Sie, was mir gut gefällt? Das ist das hier. Aber da gibt es nur noch Milchkanne, Kaffeekanne und Zuckerdose. Wissen Sie, wie alt das ist? Das grenzt so an die 84 Jahre. Das ist von meiner Großmutter. Das hat die von ihrer Großmutter. Aber da steht kein Stempel drunter. Es war schon jemand hier, der hätte das sofort genommen. Aber da steht kein Stempel drunter. Und vor allem hier, an der Kaffeekanne, da ist der Deckel kaputt. Das sind alte Bruchstellen. Da habe ich meiner Großmutter gesagt: Das kriege ich später.
208. V.: Da passt ihr neues Geschirr gut dazu. Haben Sie das passend dazu ausgesucht?
209. M.: Nein, eigentlich nicht. Da ist ja auch eine eigene Kaffeekanne dabei. Hier habe ich noch eine Mokkatasse. Das muss ich mal alles spülen, aber das kann man nicht in die Spülmaschine tun. Die Macke ist da auch noch nicht immer drin. Meine lieben Kinder, die haben mal in dem Schrank herumgewühlt und die Porzellan-Tassen mal mit den Puppen gespielt. Einen Tag suche ich die Tasse und die Unterasse, weil ich die mal jemand zeigen wollte. Und ich suche und denke, wo ist die Tasse? Dann gehe ich nach oben, da sitzen die beiden da oben und sind am Kaffeetrinken. Also so spielweise. Zum Glück ist nichts kaputt gegangen.
210. V.: Waren Sie denn schon einmal beim Antiquitätenhändler?
211. M.: Hier oben. Ich weiß nicht, ich habe das Gefühl, da wird man übers Ohr gehauen. Ich war dort selber schon persönlich da, ich habe mir auch den Zettel von denen mitgenommen. Aber ich habe das Gefühl, da wird man über das Ohr gehauen. Die sind schon so, ich weiß nicht, ja, das könnte man und ... Da halte ich mal lieber Abstand von. ... Ich habe jetzt aber nur diese Milch. Der einzige der hier Milch im Kaffee trinkt, ist Roland. Ich trinke nur Milch. Überhaupt keinen Kaffee. Die sehen ja richtig verlockend aus.
212. V.: Dann greifen sie jetzt zu.

11.8.9 Hobby Sammeln: „Das kann man jetzt auch nicht mehr kaufen.“

Wie die Mutter altes Geschirr sammelt, sammelt der Vater Modellautos, Öffner von Brauereien, Bierdeckel und kleine Schnapsfläschchen. Außerdem haben sie noch weitere Sachen im Schrank.

213. VA: Habe ich die Ihnen schon einmal gezeigt? Eine alte Blindenschreibmaschine!
214. V.: Nein, gesehen habe ich die noch nicht.
215. VA: Ich schätze, die wird einiges Wert sein.
216. V.: Was schätzen Sie, wie viel die Wert ist?
217. VA: Das weiß ich nicht. Da können Sie sich ja mal umhören!

218. M.: Das ist eine Blindenschreibmaschine. Die macht hier, hier oben runter kommen die Dinger raus.
219. V.: Dann macht die die Punkte. Sie können doch einmal im Schulmuseum in Marten nachfragen, ob die die Maschine gebrauchen können.
220. VA.: Die hat mein Onkel drüben, die hat er hier gelassen. In Dorau.
221. M.: Die funktioniert noch.
222. VA.: Hier haben wir das 1x1 – eine Rechenmaschine.
223. V.: Wie rechnet man damit?
224. VA.: Mein Onkel hat mir das mal gezeigt.
225. M.: Also, repariert ist die. Die war mal kaputt, die ist repariert worden.
226. VA.: Mal gucken (dreht an der Maschine herum). Das ist eine Rechenmaschine. Zack, zack, zack. Das 1x1. Die will ich auch wegtun.
227. V.: Das ist etwas für Liebhaber.
228. VA.: Ja sicher, ein ganz altes Ding ist das. Können Sie sich mal umhören? Dem Antiquitätenhändler in S. traue ich nicht. Wissen Sie ungefähr, wer an so etwas Interesse hat.
229. M.: Vielleicht ein Lehrer, der alte Sachen sammelt?
230. VA.: Wie lange ist das her? Da war noch die Mauer. In Bernsdorf wohnt der. Hier ist das 1x1 drauf. Das haben sie früher an der Kasse gehabt. Hier ist auch noch was, sehen Sie? (*Er zieht an einem Hebel*)
231. M.: Sehen Sie dass die Asbachuralt ist. Die Blindenschreibmaschine.
232. VA.: Wie alt ist die jetzt?
233. M.: Die ist vom Fritz. Und der Fritz war über 20 Jahre älter als die Milli. Die ist jetzt 81.
234. VA.: Das kann man jetzt auch nicht mehr kaufen.
235. VA.: Der ist 18 und noch was geboren. Ende des 18. Jahrhunderts muss die alt sein. Anfang des 19. Jahrhunderts.
236. M.: Ich habe auch schon an Trödel gedacht. An der Rennbahn ist doch immer der Antiktrödel.
237. V.: Das ist auch eine Möglichkeit. Ich würde mir aber mehrere Meinungen über den Wert einholen.
238. M.: Das ist von Omas Bruder (*eine alte Tasse*).
239. VA.: Der ist in Russland gefallen.
240. M.: Die hießen früher mal F.. Der Vater hat ein zweites Mal geheiratet und ich weiß nicht, ob das von der Mutter, von der richtigen Mutter, die war damals auch schon einmal geheiratet, die hat den Joseph in die Familie reingebracht. Der Vater heißt Albert H., der ist aber schon längst tot, der alte Joseph F. Der müsste so um die 120 Jahre alt sein, der alte Mann.
241. VA.: Ich habe auch eine Tasse, da ist noch das alte Hitlerzeichen drauf. Die behalte ich aber zur Erinnerung. Hier ist noch eine Tasse. Da fehlt aber der Boden.
242. M.: Eine große Zeit war das. Ist das Bismarck oder Kaiser Wilhelm. Der hat den Bart so gedreht. Wie sah Bismarck aus?
243. VA.: Nach dem Kragenspiegel ist das ein General. Das sieht man schon. Nach dem goldenen Kragenspiegel ist das ein General. Ich würde sagen, dass ist Bismarck. Weltkrieg 14-16. Da war mein Opa leider schon tot.
244. M.: Roland war noch nicht bei der Musterung. Sie nehmen ihn schon alleine wegen seiner Kurzsichtigkeit nicht. ... Da ist noch ein alter Rasierapparat von meinem Opa.
245. VA.: Hier haben wir noch einen alten Fotoapparat. Von der Tasse habe ich den Boden gesucht! Ich schätze der Fotoapparat wird einiges Wert sein. Der geht aber nicht mehr richtig.

246. *V.*: Kennen Sie vielleicht jemanden, der so etwas reparieren kann?
 247. *VA.*: Das würde mir zu teuer werden. Hier dies holländische Modell kostet 900 DM. Haben wir in Berlin auf dem Trödel gekauft für ...
 248. *M.*: 100!
 249. *VA.*: Für 100 DM. Das ist eine Originale
 250. *M.*: Die können Sie nachkaufen für 400.
 251. *VA.*: Das ist aber eine Originale, die kostet um 900 Mark. ... Wo ich hinterher bin, ist ein Spielautomat. Würde ich für so etwas hier tauschen. Im Tausch ein Spielautomat.

Frau G. holt einen großen Karton aus dem Wohnzimmerschrank. Wir blättern in den Büchern und Bildern aus der Kiste herum.

252. *M.*: Hier, das ist von meiner Tante. Ein Aquarell haben sie mir gesagt. Das ist aber auch schon ein uraltes Bild. Das ist keiner aus der Verwandtschaft oder so (*das Aquarell ist ein Portrait*). Das ist nur ein gemaltes Bild.
 253. *V.*: Es sieht aus, als wenn das mit Kohle gemalt wäre.
 254. *M.*: Das lag da einfach so im Müll. Ich habe das mit rausgenommen. Das ist einfach nur so ein Bild hier. Aber das ist ein Andenken von ihrem Bruder. Das ist von 1934, davon habe ich eine Todesannonce. Das habe ich bei ihr im Müll gefunden.
 255. *VA.*: Wieso lag das im Müll?
 256. *M.*: Einfach weggeschmissen.
 257. *VA.*: Weil die keine Ahnung haben.
 258. *M.*: 1934, Dortmund-Schüren. Das ist von der Blinden der Bruder. ... Das sind alte Landkarten und Städteansichten. Das ist hier von Martin Luther. Die Luthertzelle auf der Wartburg. Das ist ein alter Druck.
 259. *VA.*: Von so etwas halte ich überhaupt nichts.
 260. *M.*: Ich habe auch schon gesehen, dass man die Dinger nachkaufen kann. Das ist alles von der älteren Dame gewesen.
 261. *VA.*: Ein Buch habe ich, da sind nur alte Kirchen drin. Uralte Kirchen.
 262. *M.*: Das ist von 1971. Ich habe das alles in den Karton getan. Hier, das ist die Kirche von Brackel, die die renoviert haben. Ich wollte die in der Kirche mal fragen, ob die das Bild nehmen wollen. Das sind alles alte Kirchen hier. St. Reinoldi in Dortmund.
 263. *VA.*: Was ist das denn hier? Altdeutsche Schrift?
 264. *M. (liest)*: Das schöne Fachwerkhaus Süd-Thüringen. Das ist von 1938, das Buch da. ... Wir haben auch noch ein altes Ölgemälde oben im Zimmer hängen. Wir haben schon eine ganze Menge. Die Bücher, die Maschinen, das alte Geschirr.
 265. *VA.*: Wenn man das transportieren müsste, bräuchte man einen Gabelstapler.
 266. *Alle lachen.*

11.8.10 Hobbies Trödeln, Tiere, Autofahren, Kirmes

267. *VA.*: Wenn man das verkaufen wollte auf dem Trödel, denen traue ich nicht. Kennen Sie diese russischen Offiziersuhren von der Luftwaffe? Die hat einer verkauft für 400 DM. Jetzt hat sich herausgestellt, dass das ein Duplikat ist, nicht mal 50 DM wert.
 268. *V.*: Sie haben die gekauft?

269. *VA*: Nein, Volkmar hat mir das gesagt. Der ist regelrecht über den Tisch gezogen worden. Oh, eine tolle Offiziersuhr, kriegen nur Offiziere. Ein Nachbau ist das! Aus Polen! Und der hat richtig gelatzt. Ist dann mit der Polizei hin, aber waren alle weg. Der wollte sein Geld wieder haben und anzeigen wegen Betrug. Weg! Ist doch ganz klar. Stellen Sie sich mal vor, der verkauft 5 Uhren à 400 DM. Der Junge hat ein Geschäft gemacht! 5 x 4.
270. *M*: Da habe ich auch schon daran gedacht. So ein Tapeziertisch, wir haben nämlich einen Tapeziertisch, die alten Sachen und dann stelle ich mich auf den Trödelmarkt.
271. *VA*: Wenn du das machst, darfst du nicht alleine sein und du darfst die Waren nicht weit außen haben. Denn der eine lenkt dich ab und der andere macht so (*macht eine einbolende Handbewegung*). Weißt du noch in der Westfalahalle, wo sie dem Händler alles weggeklaubt haben?
272. *M*: Ich war da zwar mit, aber ich weiß nicht mehr genau.
273. *VA*: Das war in der Westfalahalle, ein riesiger Trödelmarkt. Da haben sie ihm einen Ring geklaut, für 2.300 DM wert. Der eine hat ihn abgelenkt und auf einmal war der Ring weg. Er am Schreien: Haltet den Dieb! So ein richtig dicker Siegelring. 2.300 DM wert. Und weg war er. Den haben sie nicht wieder gekriegt.
274. *M*: Wenn Sie sich mal vorstellen, die alten Vasen, die ich habe von der Milli und alles ...
275. *VA*: Das ist ja das Problem: Da stehen plötzlich 30 Mann, alle vor dem Tisch. Die kann man ja nicht im Auge behalten.
276. *M*: Da sollte man nicht nur mit einem Mann hingehen.
277. *VA*: Das müsste man so machen: Bis hierhin gehen, danach eine Grenze.
278. *M*: Vor allem musst du dann, du musst wirklich sicher sein. Dass schönes Wetter ist und es nicht regnet. Morgens um Fünf musst du schon da sein und den Stand aufbauen. Das geht bis 17.00 Uhr nachmittags.

Hobby Tiere

Roland kommt zwischendurch herein und geht dann mit dem Hund raus.

- M*: Roland, du musst aber Biene (*den Hund*) an die Leine nehmen. Nicht Jennifer.
279. *R*: Ja.
280. *V*: Rennt Biene sonst weg?
281. *M*: Nein, das sind die neuen Bestimmungen. Weil die wiegt mehr als 40 kg und ist größer als 20 cm.
282. *V*: Muss sie auch einen Maulkorb tragen?
283. *M*: Nein, davon ist sie wieder nicht betroffen.

Hobby Autofahren

Der Onkel fährt einen Manta mit einem Original Fuchsschwanz. Es wird ausführlich über die Vorteile von Automatik diskutiert und über die Schnelligkeit der Motoren. Jana war mit Horst auf dem Nürburgring und durfte bei einem Bekannten im Probetraining mitfahren.

284. *H.*: Du musst den Ring ja erst mal kennen. Erste, zweite Runde und bei der dritten Runde macht dir das schnelle Fahren nichts mehr aus.
285. *J.*: Eine Runde sind wir gefahren. Hat er mich gefragt, sollen wir noch eine Runde fahren? Habe ich gesagt: Ja. Da sind wir noch eine Runde gefahren.

Hobby Kirmes

Jana erzählt mit Begeisterung von den Kirmesbahnen, in denen sie mit ihrer Freundin gefahren ist und wie sie an der Schießbude umsonst schießen durfte, aber nie getroffen hat und vom Drei-D-Kino.

286. *H.* Da war mal ein Gerät im Phantasialand kaputt. Die standen eine Stunde Kopf. Ich weiß nicht, ob meine Durchblutung in meinem Kopf noch so gut wäre ... Kommt einem ja zu den Ohren raus.
287. *R.*: Ich habe gehört, dass mal zwei oder drei da raus geflogen sind.
288. *M.*: Einmal ist das sogar in Dortmund passiert, als hier 69 die Riesenflora hier war. Da sind die rausgeflogen, ich glaube, einer ist rausgeflogen.
289. *J.*: Wenn man da rein geht, müssen die eigentlich gucken, ob die Leute angeschnallt sind oder richtig drin sitzen. Das sollte man mal richtig machen.
290. *H.*: Das machen sie ja auch. Aber wenn da so ein Spargeltarzan ist, kann es dir passieren, das du durchrutscht. Normalerweise hätten sie dich da dann nicht reinlassen dürfen.
291. *M.*: Weißt du noch, Roland, in der Amazonasbahn? Ich stand da nur, aber er wollte unbedingt in die Amazonasbahn. Die geht immer so, im Kreis, immer schneller. Und er ist ja auch so ein Spargeltarzan und er hat den Bügel drüber gehabt, aber trotzdem ist er, da habe ich gedacht, die wurde immer schneller, der fliegt gleich hinterher. Er sagte hinterher, da gehe ich nicht mehr rein! (*lacht*)

11.8.11 Einstellungen und Meinungen

Geisterfahrer und Autorennen

292. *VA.*: Ich habe kein Verständnis für Geisterfahrer. Das sagt der Siggie auch. Wenn mir einer entgegen kommt, 42 Tonnen Gesamtgewicht, dann halte ich vorne drauf. Radio ist kaputt, Stecker ziehe ich raus, dann habe ich nichts gehört im Verkehrsfunk. Weißt du, stell dir mal vor, der kommt mit 160 km/h an. Da siehst du nicht mal mehr die Rückleuchten.
293. *R.*: Manche machen Construction Derby. Wie auf dem Computer.
294. *M.*: Ja, Roland, aber man kann ja nicht das, was man auf dem Computer sieht, in der Wirklichkeit machen. Das geht nicht.
295. *VA.*: Weißt du noch als ich Nachtschicht gehabt habe? Da bin gefahren hier am Hafen. Da bin ich gefahren die ganze Nacht durch, das ging wochenlang. Und hier raus, Märkische Straße, bis zum Hafen und dann wieder zurück. Das werde ich nie vergessen. Der Hohe Wall. Ich komme vom Hafen hoch und denke, was ist den hier los? Links und rechts, Jugendliche, Menschen, richtig dicht. Da bin ich schon oben Am Stadthaus hoch. Auf einmal gucke ich in den Spiegel, da ein Bulle, da ein Bulle, da ein Bulle, da kommen auf einmal ein GTI und ein Ascona über den Weg. Die haben mich überholt auf dem Wall. Nachts. Die Polizeiwagen hinter mir wären nicht mehr im Dienst. Und den Oberbürgermeister würde ich auch verhaften lassen. Das können Sie mir glauben, die Polizeiwagen standen da nur. Ich war ja leer, sogar mein LKW-Wagen hat gewackelt. Die kamen an, Wumm ging das nur. Und die Bullen stehen da und die

- Leute jubeln, am Gröhlen. Ich dachte, das gibt es doch nicht. Wo bin ich denn hier?
296. V.: Die Leute haben zugeguckt?
297. VA.: Ja sicher, die haben ein Rennen gemacht.
298. V.: Ich glaube, das stand in der Zeitung.
299. VA.: Ja sicher. Und der Oberbürgermeister S. der wäre weg. Und der Polizei-Obere auch.

Busfahrer

Roland erzählt von einem Erlebnis mit seiner Freundin Jennifer. Die Bushaltestelle liegt direkt gegenüber des Hauses.

300. R.: Wir haben die Zeit vergessen. Und dann sind wir schnell zum Bus gegangen und dann kam auf einmal die 439. Hält an, Jennifer geht zum Bus und will die Tür aufdrücken, da fährt der Busfahrer los und winkt mit dem Taschentuch aus dem Fenster. Winkt hinterher.

Alle lachen.

301. VA.: Der hat die gesehen und ist abgehauen.
302. Alle lachen.
303. M.: Als Roland mir das erzählt hat, habe ich gestern so gelacht.
304. R.: Einfach so gewunken.

Alle lachen.

305. M.: Den einen Morgen ist das doch auch passiert.. Der hat zwar nicht gewunken. Kathrin geht runter zur Bushaltestelle. Ich sehe von oben aus dem Fenster, dass sie rübergeht, sie steht da, der 440 sieht das sie da steht und fährt einfach durch. Ich habe das doch oben vom Fenster aus gesehen. Kathrin steht da, damit sie einsteigen kann in die 440. Und steht da. Der hat überhaupt nicht angehalten. Das Kind ist dann zu spät zur Schule gekommen. Zehn Minuten später ist dann nach acht, dann ist sie ja zu spät. Ich habe gedacht, was macht der denn da?
306. V.: Roland, du warst bestimmt auch ganz verwundert.
307. R.: Ja. Ich konnte gar nichts mehr machen. Ich habe nur noch geguckt.
308. VA.: Die anderen Fahrgäste waren auch am Lachen?
309. R.: Ja sicher.
310. VA.: Winkt der mit dem farbigen Taschentuch auf einem Schiff. Auf Wiedersehen!

Alle lachen.

311. R.: Ich wusste auch nicht mehr, was ich sagen sollte.

Tod und Sterben

Friedhelm, der Kollege von Rolands Vater, ist kurz vor seinem 50. Geburtstag an einem Herzinfarkt gestorben. Herr G. und Frau G. drücken ihr Entsetzen und Erstaunen aus.

312. R.: Über den Tod verarscht man keinen.
313. M.: Nein Roland, aber ich habe erst gedacht, weil ich doch vorher noch mit ihm gesprochen habe. So isses mir auch gegangen mit meinem Großvater, Roland. Freitags habe ich noch mit ihm gesprochen und Sonntags war er tot.
314. VA (zeigt ein Foto mit Todesannonce von Friedhelm): Der ist es.
315. V.: 1999.
316. VA.: Und der Rudi, sein Bruder, der fährt bei uns die Schwerlastler. Ein Jahr vorher ist das passiert. Einen Tag kommt der Jürgen, der Friedhelm hat Probleme mit dem Herzen gehabt, auch beladen. Auf einmal höre ich den Jürgen schreien über Funk, über Mikrofon: Holt schnell einen Arzt! Ich frage, was ist los: Der Friedhelm liegt auf der Schippe. Da hat er mitten auf der Kippe neben seinem LKW gelegen. Schlecht geworden, schwarz vor Augen, ist er aus dem LKW gestiegen und zusammengekippt. Der lag ganz alleine da oben. Wir kamen ja erst. Und dann hat der Jürgen die Zentrale angefunkt, sofort den Notarzt. Kam der auch schnell mit dem Krankenwagen reingefegt. Wir mussten ihm zeigen, wo der liegt. Dann ab ins Krankenhaus, ich weiß nicht, mit was für Mittel die ihn versorgt haben.
317. VA: Als ich das gehört habe: Der Friedhelm ist tot. Der Rudi wollte das auch nicht glauben. Der hat seine Frau angerufen: Sag mir, dass das nicht wahr ist. Ja, doch, er ist tot.

Kirche und Glauben

Über das Buch „Alte Kirchen“ gelangen wir im Gespräch zum Thema Kirche und Glauben.

318. VA.: Ich kann da nichts mit anfangen mit der Kirche. Für mich ist das alles moderne Gehirnwäsche.
319. M.: Ich weiß nicht. So über die Konfirmation und so, wo die Einführung war, sie hatte doch jetzt am Sonntag Konfirmation. Da hat doch die Pastorin gesagt, jeder sollte seine freie Meinung sagen. Meine Schwester fragt, was machst du denn da? Ich sage: Ich wollte meine freie Meinung sagen! Sage ich so. Da habe ich ihr das auch gesagt. Da kam sie mit dem Mikrofon. Ich kann an Gott glauben. Ich glaube auch an Gott. Ich brauche dafür aber nicht jeden Sonntag in die Kirche gehen. Ich bete jeden Abend, wenn ich ins Bett gehe.
320. VA.: Glaubst du daran, dass es Engel gibt? Ich glaube daran.
321. M.: Ich sage, Gott ist überall. Auch wenn ich nicht in die Kirche gehe. Dann gab mir meine Schwester Recht. Ich glaube an Gott und das reicht mir.
322. VA.: Seit dem Tag glaube ich an Schutzengel. Da habe ich drin gegessen. Der Vater zeigt ein Foto von einem stark Unfallbeschädigten LKW.

*Kapitel 12***12 Zu Hause bei Dustin****12.1 Auszüge aus Dustins Geschichte**

Dustin hat in der Vorschulzeit gemeinsam mit seiner Familie in Münster gelebt. Nach der Trennung der Eltern sind Sven, Sabrina und Dustin mit dem Vater nach Dortmund gezogen. Die älteste Schwester Jessica ist zu der Mutter in Herdecke gezogen.

Im dritten Schuljahr wurde Dustin in die X.-Schule in Dortmund eingeschult. Nach ca. zwei Jahren ist er aus eigenem Willen mit seiner Schwester Sabrina zu der Mutter nach Herdecke gezogen. Der ausschlaggebende Grund für den Umzug war das Verhalten der älteren Schwester, die von dem Vater aus der Wohnung geworfen wurde, nachdem er sie mit einem für ihn fremden Mann in seinem Bett aufgefunden hat. Da Dustin sich mit dem damaligen Lebensgefährten der Mutter nicht verstand, zog er nach ca. 1 ½ Jahren ohne seine Schwester zu seinem Vater zurück. Während sein Halbbruder Stefan im Gefängnis war und sein Bruder Sven in einem Jugenddorf im Rahmen eines Förderlehrganges untergebracht war, hat Dustin alleine mit seinem Vater in H. gelebt. Nach einiger Zeit ist Stefan, der wegen Drogenmissbrauchs und Raub im Gefängnis saß, aus dem Gefängnis entlassen worden. Sven lebt nach Beendigung einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme wieder zu Hause.

Stefan leiht sich Kleidung von Sven. Er wäscht und wechselt seine Kleidung bei Dustin zu Hause. Seine vom Sozialamt vermittelte Wohnung sucht er momentan nicht auf, weil er einen Gerichtstermin verpasst hat und sich so herausreden möchte, dass er nicht zu Hause gewesen wäre. Stefan hat nach eigenen Aussagen DM 52.000,00 Schulden, die ein anderer Freund ihm durch Ratenkäufe „aufgehalst“ habe. Er könne eigentlich auch beweisen, dass er mit den Ratenkäufen nichts zu tun habe, da er einige Jahre in einem Zelt gelebt habe und dort keine Möbel gebraucht habe. Die Schulden wolle Stefan über eine geregelte Arbeit, die er sich suchen würde, abbezahlen. Er hat bereits einmal versucht, über das Sozialamt eine Arbeit zu finden. Auf einer ihm zugewiesenen Arbeitsstelle ist er am ersten Arbeitstag betrunken gewesen und wurde nicht eingestellt. Dieses findet Stefan ungerecht, da er trotz Alkohol „ganz klar“ im Kopf gewesen sei und die Arbeitgeber ihm keine Chance gegeben hätten.

Das Familien- und Sozialleben findet tagsüber auf dem Sofa in dem Wohnzimmer statt. Es gibt eine Sitzgruppe, gerahmte Leuchtpuzzles an den Wänden, einen Fernseher mit Receiver, Videorekorder und verschiedene Regale und Glasvitrinen mit 298 sortierten und katalogisierten Videos. Auf jeder Videokassette befinden sich 1 bis 3 Videofilme, die aus dem Fernsehsender Premiere aufgenommen wurden. Die Leuchtpuzzles werden vom Vater in 1 bis 2 Tagen nach dem Kauf fertiggestellt. Beim Besuch wird Kaffee serviert, vornehmlich für den Vater, den Besuch und auch für den älteren Bruder.

Neben den Gesprächen möchte Dustin mir weitere Unterhaltung bieten. Nach Überlegungen entscheiden sich Dustin und sein älterer Bruder Sven für die Unterhaltungsformen fernsehen und Videofilme anschauen. Wir sehen die Peter Imhoff-Show, einen Ausschnitt aus Andreas Türck, das Video: Ninja, die Kampfwurst aus Beverly Hills, und den Anfang des Films Leon.

Beim Ninja-Film wird jeder witzige Show- und Kampfeffekt vor der Sequenz und während der Sequenz von Dustin angekündigt und kommentiert, der Vater und der Bruder Sven belachen dieses. Dustin mag den Ninja-Film nicht so sehr wegen der Witze, sondern er ist gespannt auf die Verwandlung des Trottel in den Helden. An einer Stelle des Film kommentiert er: „Ich wollte früher auch ins Shaolin-Kloster“.

Beim Sehen des Leon-Films, der das harte Leben eines verfolgten Legionärs für die Rache und Ehre seines Bruders thematisiert, werden die einzelnen Handlungen des Leon (z.B. in der Wüste überleben, kämpfen etc.) als notwendig bewertet „für seine Familie macht man so was“ .

Dustin, Sven, Stefan, seine Freundin Sarah und der Vater haben an einem Nachmittag kein Geld mehr für Zigaretten. Aus diesem Grund ruft Stefan unter Zustimmung des Vaters seine ehemalige Freundin an, die in einer Kneipe arbeitet und deshalb über Geld verfügt. Er bittet sie um ein Paket Zigaretten. Kurz nach dem Anruf kommt sie zu Besuch und bringt das versprochene Päckchen Zigarette mit. Stefans Freundin ist eifersüchtig. Nach ca. einer halben Stunde bringt Stefan die Freundin dazu, mit ihm Bier und weitere Zigaretten auf ihre Kosten zu besorgen. Stefan, die ehemalige Freundin und Sarah verlassen die Wohnung. Vorher haben Dustin und der Vater einige Zigaretten aus der Schachtel bekommen.

An einem anderen Tag bekommen Dustin und sein Vater Besuch von Sascha, der ebenfalls ein jüngerer Bekannter von Stefan ist, und der das neunte Schuljahr einer Gesamtschule besucht. Bis vor kurzer Zeit hat Sascha über einen Zeitraum von sieben Wochen die Schule geschwänzt und sich in dieser Zeit häufig im Wohnzimmer der Familie R.

aufgehalten. Er verschenkt seine Zigaretten an den Vater von Dustin „aus Dankbarkeit, dass er hier immer hin kommen darf“.

Die ältere Schwester von Dustin, Sabrina, kümmert sich zum Zeitpunkt der teilnehmenden Beobachtung um ihr 11 Wochen altes Baby. Sie kommt nicht zu Besuch und ist kein Gesprächsthema für die männlichen Familienmitglieder.

Dustin steht morgens selbstständig auf, trinkt einen Schluck Wasser und geht ca. 15 Minuten zu Fuß zur Schule. Auf dem Schulweg trifft er oftmals „alte Bekannte“ (ältere Männer, die vornehmlich auf der Straße leben) und „schnorrt“ sich für den Schulvormittag Zigaretten. Mittags muss Dustin pünktlich zu Hause sein. Nach den Hausaufgaben, die Dustin regelmäßig und sachlich richtig erledigt, ist Dustin „draußen“ in seiner Nachbarschaft, wenn es sein Vater ihm erlaubt. Abends muss er zu einem verabredeten Zeitpunkt zu Hause sein. Von welchen Kriterien der Vater seinen Erlaubnis abhängig macht, ist mir nicht deutlich geworden.

12.2 Zusammenfassung: Kommunikationsstrukturen in Dustins Familie

Die Arbeitslosigkeit von Sven, dem zweitältesten Bruder, und die Entlassung aus dem Gefängnis von Stefan, dem ältesten Bruder, haben zu Veränderungen in der familiären Lebenswelt von Dustin geführt. Beide Brüder orientieren sich an Dustins Zuhause, das über einen begrenzten Zeitraum nur von ihm und seinem Vater bewohnt wurde. Durch das Hereinbringen der Probleme aus anderen Lebensfeldern der älteren Brüder in die unmittelbare Lebenswelt von Dustin ist eine hohe Dynamik aufgetreten, in der Dustin nur am Rand einen Platz hat. Sven wird Vater (Z 34), gemeinsam mit einer minderjährigen Mutter:

Sven, Zeile 36: „Sagen wir mal so. Ich freue mich dafür, aber ich bin einfach nicht reif dafür. Habe ich meine Mudder und meinen Vadder gehört ... Die Eltern von meiner Freundin, die ist 15. Aber die sind vernünftig.“

Während Stefan sich auf der Straße aufhält, ist Sarah, seine 14jährige Freundin, oft bei Dustin zu Hause, unterhält sich und trinkt Alkohol mit Sven und dem Vater:

Sarah, Zeile 41: „Vielleicht haben Sie jetzt einen schlechten Eindruck von dem Vater, oder so. Aber der ist nicht schlecht. Also ich bin die Freundin von seinem großen Bruder.“

Sowohl Stefan und Sarah als auch Sven leben mit Drogenkonsum, dessen Merkmale sich in Dustins Lebenswelt vor allem als nicht erfüllte Versprechungen, gute Absichten und ein Leben in kurzfristigen Zeiträume manifestieren.

Sven, Zeile 235: „Also ich trinke auch ziemlich viel. Ich weiß auch, wie das ist. Also, er nimmt kein Methadon mehr. Damals, als er noch ziemlich jung war, als er auf der Straße war, hat er auch gespritzt, das macht er jetzt nicht mehr. Kiffen macht er noch. Sage ich mal so, selten, aber macht er noch.“

→ Der kurze Zeitraum von der letzten Heroin-Spritze wird verlängert durch den Satzteil „als er noch ziemlich jung war“ und durch den Satzteil „als er auf der Straße war“ von der aktuellen Lebenssituation distanziert.

Sven, Zeile 236: „Selten? Rauchen tut er gar nicht mehr. Ich gebe es nicht gerne zu, aber ich habe eben ein bisschen geraucht. Mein Freund raucht nicht mehr, drückt nicht mehr, gar nichts mehr. Ein bisschen Trinken, aber sonst gar nichts mehr. Darauf bin ich auch ziemlich stolz. Alkohol ist auch nicht verboten. Guck mal, seit ungefähr zwei Wochen raucht der Haschisch. Ab und zu rauche ich auch mal. Drogen. Das macht sehr viel kaputt, auf jeden Fall.“

→ Die guten Absichten von Stefan werden durch die wiederholte Bestätigung des Nicht-Drogenkonsums hervorgehoben und mit dem Hinweis auf die rechtliche Erlaubnis von Alkoholkonsum verstärkt.

Die Wunschziele der Drei werden auch in Bezug auf die Wiederaufnahme eines geregelten Lebensalltags deutlich. Sarah „geht ab Montag wieder zur Schule“ (vgl. Z 66), Stefan „geht ab morgen wieder arbeiten“ (vgl. Z 6 und 7), Sven „möchte arbeiten“ (vgl. Z 160) und Dustin „wird Maler“ (vgl. Z 849).

Die für die Familie spezifische kurzfristige und unsichere - in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit des Eintretens - Ding-, Raum- und Zeiterfahrung verhindert eine realistische Ausweitung der persönlichen Deutungs- und Interpretationsmuster auf die Außenwelt. Damit werden wirksame Handlungsalternativen außerhalb der familiären Zirkel unwahrscheinlicher.

Besonders inkonsistent ist das Verhalten, das Dustin bei seinem Vater wahrnimmt. Durch morgendlichen Alkoholkonsum schläft Herr R. oft auf dem Sofa im Wohnzimmer, wenn Dustin aus der Schule kommt und entfällt als möglicher Ansprechpartner :

Dustin, Zeile 27: „Aufstehen!“

Sven, Zeile 28: „Hol ihm doch mal eine Decke.“

Dustin, Zeile 29.: „Nee, lass ihn mal drauf, lass ihn mal drauf.“

Sven, Zeile 30: „Lass ihn so, lass ihn so.“

In der Kommunikation mit Dustin fällt auf, dass die Bemerkungen von Dustin vom Vater inhaltlich entweder nicht aufgegriffen werden oder negativ beurteilt werden:

Dustin, Zeile 251: „So ´n Mofa hätte ich auch gern.“

Vater, Zeile 252: „Ach wo, der fällt doch jedes Mal auf die Schnauze.“

→ Dustin äußert einen Wunsch. Der Vater reagiert mit einer abfälligen Bemerkung über Dustins Fähigkeit ein Mofa zu fahren. Er spricht Dustin nicht in direkter Rede an.

Vater, Zeile 264 zu Dustin: „Dich interessiert das natürlich alles nicht, das weiß ich.“

→ Mit den Begriffen „natürlich alles nicht“ schreibt der Vater Dustin eine mangelnde Verständniskompetenz zu. Er fixiert sein negatives Urteil über Dustin mit dem Satzteil „das weiß ich.“

Dustin, Zeile 273: „Wir machen mit der Schule bald einen Ausflug.“

Vater, Zeile 274: „Wohin?“

Dustin, Zeile 275: „Auf den Weihnachtsmarkt.“

Vater, Zeile 276: „Der ist doch noch gar nicht. Haben die nicht einen an der Pfanne die Bekloppten hier in Dortmund mit dem Weihnachtsbaum da?“

→ Der Vater reagiert nicht auf den Inhalt Schulausflug, zu dem Dustin vermutlich noch einige Ausführungen machen oder Wünsche hätte äußern können. Er nutzt den Rahmenbegriff „Weihnachtsmarkt“, um ein politisches Thema anzusprechen. Das Interesse an schulischen Erlebnissen erscheint beim Vater nicht sehr hoch zu sein.

Dustin, Zeile 311: „Am allerbesten haben es die Millionäre.“

Sven, Zeile 312: „Wieso das denn?“

Vater, Zeile 313: „Die Millionäre, die kommen damit gar nicht klar. Meinst du nur weil du ´ne Millionen auf der Bank hast, hast du dann genug Geld?“

→ Dustins Urteilsfähigkeit wird in Frage gestellt.

Dustin, Zeile 342.: „Die kann doch nicht singen. Gleich soll sie heiraten. Wir singen auch auf der Weihnachtsfeier. Ein Weihnachtslied auf spanisch, englisch und deutsch.“

Vater, Zeile 343: „Nee, mein Kopf. Da kriegst du ja Zahnschmerzen drauf.“

→ Ähnlich wie beim Thema „Weihnachtsmarkt“ geht der Vater auch hier inhaltlich nicht auf die für Dustin wichtige Weihnachtsfeier in der Schule ein.

Kommunikative Äußerungen von Dustin werden vom Vater akzeptiert, als es um das Hobby des Vaters geht (Sammlung von Filmen auf Videokassetten):

Dustin, Zeile 395: „Lethal Weapon Vier.“

Vater, Zeile 396: „Ja, der ist gut. ... Heintje.“ (Fortsetzung bis Zeile 405)

Vermutlich ist das durch Übertreibungen gekennzeichnete Gesprächsverhalten von Dustin aus dem Bedürfnis entstanden akzeptiert zu werden und seine Äußerungen als wichtig bzw. bedeutend anzusehen:

Dustin, Zeile 412: „Ich bin mal mit den Inlinern nach Herdecke gefahren.“

Verfasserin, Zeile 413: „So weit? Die Wittbräucker Straße entlang nach Aplerbeck?“

...

Dustin, Zeile 416: „Den Schwerter Waldweg bin ich gefahren. Da wollte ich den Berg runterfahren, aber das habe ich dann nicht getan.“

Der individuelle Weltbezug der Patchwork-Familie (Z 167, Z 228) setzt sich aus Problemen der Arbeitslosigkeit, des Geldmangels, der (Alkohol-)Krankheit, des Drogenkonsums, der Verflechtung von komplizierten und rechtlich nicht zugelassenen Beziehungsmustern und weiteren strafrechtlichen Delikten zusammen. Ein Realitätsbezug zur Welt der Anderen und der „üblichen“ Alltagswelt wird über das Fernsehen hergestellt. Das Fernsehen bietet eine Orientierung im Alltag, welche die Familienmitglieder aufgrund der chaotischen Lebenswelteinflüsse selbst nicht leisten können. Dustins Schulalltag bildet eine Ausnahme, die einzige feste Routine, die er lebt. Dieses kann neben anderen Aspekten ein Grund dafür sein, weshalb er den Schulbesuch ernst nimmt, ihn schätzt und Erinnerungen aufbewahrt:

Dustin, Zeile 70: „Ich habe noch meine ganzen Zeugnisse aus Herdecke. Willst mal sehen?“

Sven, Zeile 103: „Nee, nicht immer geschwänzt. ...“ (die Schule)

Dustin, Zeile 104: „Nee, ich auch nicht.“

12.3 Zusammenfassung: Anerkennung von Erfolg

Einer Arbeit nachzugehen und gute Zensuren in der Schule zu erlangen werden von den Jugendlichen Dustin, Sven und Sarah als Erfolg gewertet. Dabei gelten die Familiemitglieder als Vergleichsmaßstab. Gute und sehr gute Zensuren des Schülers Dustin stehen in ihrer positiven Bewertung für sich. Es ist nicht wichtig, dass sie an der Sonderschule erlangt wurden.

Sven, Zeile 1: „Ich habe meine große Schwester noch nie arbeiten gesehen. Also ich muss ganz ehrlich sagen, von unserer Familie bin ich der Einzige, der ein oder zwei Jahre lang gearbeitet hat. Sonst keiner. Ich bin der Einzige, der gearbeitet hat, Frau Schlepp. Sonst keiner.“

Sarah, Zeile 2: „Dustin geht zur Sonderschule? Ist er gut?“

Dustin, Zeile 3: „Alles nur Einsen und Zweien auf dem Zeugnis.“

Während Dustin seinen Erfolg anhand der Zensuren dokumentieren kann, muss sein älterer Bruder Sven seine Leistung durch Wiederholung - und im Vergleich zu seiner Aussage in Zeile 160 - durch Übertreibung belegen:

Sven, Zeile 5: „Ich bin der Einzige, der immer gearbeitet hat bei uns in der Familie. Mein großer Bruder ...“

Diese Übertreibung „der immer gearbeitet hat“ und der Vergleich mit dem Halbbruder, reizt dessen Freundin zu einer Verteidigung, die sie nutzt, um ihren Erfolgsanteil hervorzuheben. Da Svens Handlungen im gesellschaftlichen Arbeitsfeld nur im Vergleich zu seinem älteren Bruder als bedeutend angesehen werden können, hinterfragt Sven Sarahs Äußerungen so lange, bis sie mit dem Satz „Vier Stunden nur, aber wenigstens arbeitet er“ eine Einschränkung macht. Da Sven sich damit zufrieden gibt, ist es wahrscheinlich, dass sein situatives Selbstwertgefühl ausgeglichen ist.

Sarah, Zeile 6.: „Stefan geht ab morgen arbeiten.“

Sven, Zeile 7: „Ab morgen, ja ab morgen. Und seitdem er zwanzig ist, hat er nie gearbeitet, nie gearbeitet.“

Sarah, Zeile 8: „Aber seitdem ich mit ihm zusammen bin, tut er auch etwas.“

Sven, Zeile 9: „Wo denn?“

Sarah, Zeile 10: „Clarenberg. Stadion. Vier Stunden nur, aber wenigstens arbeitet er.“

Dustin hat das Gefühl, die von den beiden Gesprächspartnern eingeführten Maßstäbe (über einen gewissen Zeitraum arbeiten zu gehen), auch für sich anerkennen zu müssen, um in seiner Leistung akzeptiert zu werden:

Dustin, Zeile 11: „Auf? gearbeitet habe ich auch schon.“

Da Dustin mit dieser Äußerung in Verbindung mit den dokumentierten guten Zensuren auf dem Zeugnis im Vergleich zu Sven eine größere Erfolgsbilanz vorweisen kann, hinterfragt Sven im direkten Vergleich mit seiner Arbeitstätigkeit Dustins Glaubwürdigkeit und in einer zweiten Äußerung auch den tatsächlichen Leistungsmaßstab von Dustin. Da sich der ältere Bruder nicht ganz sicher hinsichtlich Dustins Leistungsfähigkeit ist, setzt er schulisch gesehen den höchsten Maßstab „Gymnasium“ an.

Sven, Zeile 13: „Also, ich habe ein Jahr gearbeitet. Ich verstehe nur nicht, warum Dustin erzählt, dass er Englisch gehabt hat auf der Schule.“

Sven, Zeile 25: „Nein, Gesamtschule schafft er nicht. Oder Gymnasium.“

Ein Gespräch über mögliche Berufsperspektiven von Dustin ist mit der aktuellen Lebenssituation von Sarah verglichen in ihrer Vorstellungskraft so entfernt für sie, dass sie Dustins Leistungsfähigkeit nochmals hervorhebt:

Sven, Zeile 87: „Auf jeden Fall, also mein Freund, das ist der Stefan R., ne? Der ... auf jeden Fall, der Einzige aus eurer Familie, der richtig was wird, ist Dustin. Das schwöre ich.“

Diese Bemerkung wird von Sven vermutlich als direkter Dämpfer für sein Selbstvertrauen aufgefasst und er bezieht sich in diese Beurteilung mit ein. Da Sarah ihn nicht direkt bestätigt, akzeptiert Sven zunächst Dustins Hervorhebung.

Sven, Zeile 88: „Ich auch, glaub mir.“

Sarah, Zeile 89.: „Du nicht. Du hast noch viele Jahre vor dir.“

Sven, Zeile 90: „Dustin ist schneller wie ich. Aber ich zieh hinterher.“

Seinen vorläufigen Abschluss findet das Ringen um die persönliche Anerkennung mit der von Sven eingebrachten Bemerkung seiner Leistung der Vaterschaft:

Sven, Zeile 94: „Guck mal, ich werde Vater, ne, ich brauche ne Wohnung, ich brauche Arbeit, um eine Familie aufzubauen. Obwohl ich nicht reif dafür bin. Ich brauche das aber, um das durchzuführen.“

In dem Gesprächsverlauf versuchen die beiden Geschwister und die Freundin im Rahmen der gegebenen Bedingungen jeweils subjektiv ihren Erfolg zu dokumentieren. Vordergründige Anerkennung von den anderen gibt es nur, um den Gesprächsverlauf aufrecht zu erhalten und für sich selbst wie in einem Wettbewerb zu punkten. Der ständige Vergleich mit den Handlungen der anwesenden und weiteren Familienmitgliedern deutet auf eine mangelnde persönliche Überzeugung hin, anerkannte und erforderliche Fähigkeiten und Qualitäten für den Umgang mit Dingen und Situationen zu besitzen. Ausgenommen ist davon die durch Zensuren dokumentierte Schulleistung von Dustin. Das fehlende Selbstvertrauen und das Gefühl der Machtlosigkeit wird in einer Erklärung von Sven durch folgende Äußerungen sehr deutlich (vgl. Z 160):

Sven: „Konnte ich doch gar nicht.“

Sven: „Ich wusste gar nicht, was ich mit den Steinen anfangen sollte.“

Sven: „... kann ich gar nicht lernen, so schnell.“

Sven: „Ich habe nur ein halbes Jahr durchgehalten. Das war mir zuviel.“

Sven: „Das schaffe ich nicht.“

Da Sven in seiner Wahrnehmung nicht die Möglichkeiten gegeben waren die gestellten Ziele zu erreichen, hat er die Ausbildung in zwei Förderlehrgängen abgebrochen. Damit ist der Radius von alternativen Handlungsfeldern für ihn in hohem Maße eingegrenzt. Auch Dustin kann die gegebenen Alternativen nicht für sich anerkennen. Dieses wird in seiner einschränkenden Begriffswahl deutlich:

Dustin, Zeile 62: „Aber das ist ...“

Dustin, Zeile 64: „Was muss ich denn als Maler machen?“

Dustin, Zeile 107: „Das ist aber ...“

Dustin, Zeile 109: „Ja, aber: Kann nicht zur Verfügung gestellt werden.“

Dustin, Zeile 113: „Ich weiß aber nicht, wo das ist.“

Ansatzweise formuliert Dustin den Wunsch nach Unterstützung durch seinen Vater (vgl. Z 155 und 157) und dokumentiert durch den Passus „Ich weiß nicht, ob mein Vater das erlaubt“ gleichzeitig sein Gefühl, die Situation nicht kontrollieren zu können.

Um zu verdeutlichen, dass der Jugendliche sich gegenüber den gestellten Anforderungen eher machtlos fühlt, bestätigt er seine pessimistische Sichtweise mit den mangelnden Leistungsfähigkeiten seiner älteren Brüder:

Dustin, Zeile 127: „Mein großer Bruder kann auch nicht, wegen Herzschriftmacher.“ (Stefan)

Dustin, Zeile 135: „Mein älterer Bruder kann auch nicht.“ (Sven)

12.4 Zusammenfassende Nacherzählung

12.4.1 Schule

Der Schüler Dustin und sein älterer Bruder Sven sowie die Freundin des ältesten Bruders tauschen sich über ihre Schulerlebnisse aus. Sven, der dieselbe Sonderschule wie Dustin besucht hat, wundert sich darüber, dass sein Bruder auch in dem Fach Englisch unterrichtet wird. Sarah stellt fest, dass Dustin auf der Sonderschule gute und sehr gute Zensuren hat. Sven berichtet von seinen guten und befriedigenden Zensuren. Beide machen deutlich, dass sie mit mir gerne gemeinsam gelernt haben und sich das in guten Zensuren niedergeschlagen hat. Ihre positiven Erfahrungen machen sie unter anderem an dem regelmäßigen Schulbesuch fest. Im Vergleich zwischen Dustin und Sven wird der jüngere Bruder als der Schnellere beschrieben. Im Textzusammenhang könnte sich „der Schnellere“ auf die besseren Zensuren, den bald erreichten Schulabschluss und auf die aktuellen Gedanken über den Eintritt in die Berufswelt von Dustin beziehen.

Sarah vergleicht ihre Schulerlebnisse und ihre bisher durchlaufenden Schulformen mit den Erfahrungen von Sven und Dustin, sowie mit meiner Ausbildung zur Lehrerin. Die Jugendliche hat ihren Aussagen nach vom Gymnasium über die Realschule zur Hauptschule gewechselt und ist dort in der 8. Klasse „sitzen geblieben“. Von dem Gymnasium-Schulbesuch ist die Schülerin nach ihren Erzählungen ausgeschlossen worden, weil sie einer Mitschülerin schwere Körperverletzungen zugefügt hat. Sarah verdeutlicht sich den Sinn eines regelmäßigen Schulbesuchs und eines Abschlusses durch eine Aussage von ihrer Mutter: „Ich lerne nicht für die Schule, auch nicht für die ganze Welt, sondern nur für mich“. Die Jugendliche vergleicht ihre schulischen Anforderungen mit denen ihrer Mutter und gelangt zu der Auffassung, dass die heutigen schulischen Anforderungen geringer sein als früher.

12.4.2 Praktikum und nach der Schule

Dustin hat sich bei einem Klassenbesuch im BIZ des Arbeitsamtes Dortmund Informationen zu den Berufsfeldern Gärtner und Bäcker ausgedrückt. Die informierenden Kategorien verunsichern ihn. Sven berichtet in diesem Zusammenhang von den gegensätzlichen Erfahrungen in seinem bisherigen Arbeitsleben. Während ihm die Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für die Dauer eines Jahres Freude bereitet hat, hat er sich in zwei verschiedenen Förderlehrgängen nicht wohl gefühlt. Während er sich mit den Jugendlichen in dem ersten Lehrgang gut verstanden hat, hatte Sven Schwierigkeiten mit den für ihn schnell wechselnden Arbeitsfeldern. Den zweiten Förderlehrgang hat Sven abgebrochen, weil die Atmosphäre zu laut und zu gewalttätig gewesen sei. Nach der Schule würde Dustin gerne für vier Jahre zur Bundeswehr gehen und dort, wie anscheinend ein Onkel, Karriere machen und Geld verdienen. Dieser Wunsch weckt in seinem Bruder Sven Erinnerungen. Sowohl der älteste Halbbruder Stefan als auch Sven sind ausgemustert worden. Stefan hat einen Herzschrittmacher und Sven einen Hörschaden, den er sich seiner Erinnerung nach bei einem Kinderspiel mit einer Pistole zugezogen hat und in dessen Folge er lange Behandlungen im Krankenhaus über sich ergehen lassen musste. Sowohl Dustin als auch Sven betonen, dass die Freunde Sven beim Spiel nicht absichtlich verletzen wollten. Sven relativiert seinen Hörschaden indem er beschreibt, dass er im Alltag dadurch nicht negativ beeinträchtigt werde.

12.4.3 Familie und Freunde

Die beiden Brüder Dustin und Sven denken über das Verhalten von Stefan nach. Der Halbbruder ist drogenabhängig und straffällig geworden. Nach seiner Entlassung aus dem Gefängnis hat ihm das Sozialamt eine Wohnung gestellt und eine Arbeit vermittelt. Sven wünscht seinem Bruder, dass er diese Chance wahrnimmt, schränkt die Wahrscheinlichkeit aber von selbst wieder ein. Begründet wird die Drogensucht des ältesten Bruders damit, dass sein leiblicher Vater sich nicht um ihn kümmert und er Streitigkeiten mit seiner Familie gehabt hat. Sarah, Dustin und Sven diskutieren anschließend an diese Erklärung darüber, ob Herr R. eine Schuld an Stefans Entwicklung trägt und inwieweit die Arbeitslosigkeit von Sven mit dem Vorbildverhalten von Herrn R. zusammen hängt. Zu einem späteren Zeitpunkt betont Stefan die Unzuverlässigkeit von Frau R., die mit

ihren beiden älteren Töchtern getrennt von den männlichen Familienmitgliedern wohnt. Sie würde sich nur telefonisch melden, wenn sie Geldprobleme hätte.

12.4.4 Hobbies

Während Dustin, wenn er Inline-Skates zur Verfügung hat, gerne damit fährt, bestehen die Hobbies der Familie R. vorwiegend aus Fernsehen, Videofilme sammeln und sehen und aus Playstation spielen. Über die Sendungen und Aussagen im Fernsehen, zum Beispiel aus Talk-Shows, sprechen die Familienmitglieder und diskutieren aktuelle Themen wie

- die Einführung des Euro und seine vielfältigen Nachteile
- Weihnachten als kommerzielles Fest
- und das unrechte Verhalten von Rechtsradikalistern.

Die Familie besitzt eine Videosammlung von ungefähr 300 Videokassetten, auf denen jeweils mindestens zwei Filme aus dem Fernsehen, in der Regel vom Sender Premiere, aufgenommen wurden. Vorwiegend wurden Actionfilme mit bekannten Hauptdarstellern wie Sean Connery, Jean-Claude Van Damme und anderen aufgenommen.

Der Vater wünscht sich einen neuen DVD-Player. Die Familie ist sich über den Wert und Wunsch der neuen Nintendo-Spielekonsole aus Japan einig, die Computereigenschaften besitzt.

12.4.5 Beruf und Geld verdienen

Dustins Vater ist der Meinung, dass Bekannte, in deren Firma er als Fensterputzer in Form von Schwarzarbeit ausgeholfen hat, ihm Geld schulden. Es ist die Rede von mehreren Hundert DM, die die Bekannten mit der Begründung des Pleiteseins nicht auszahlen wollen. Es entsteht eine anschließende Diskussion über Vertrauen und die Arbeit für Bekannte.

12.5 Paraphrasierung der Interviewaussagen

Dustin lebt in einer hochgradig **unsicheren**, von Versprechungen und Absichten geleiteten Lebenswelt (1., 2., 3., 4.):

- Sarah, Zeile 6: „Stefan geht ab morgen arbeiten.“
- Sarah, Zeile 66: „Ab Montag werde ich auf jeden Fall wieder in die Schule gehen.“
- Dustin, Zeile 82: „Ja sicher. Aber wenn ich hier ne Arbeit kriege, bleibe ich hier wohnen. Fertig.“
- Sven, Zeile 92: „Dustin wird als Erster durchziehen.“
- Dustin, Zeile 117: „Mache ich auch. Vier Jahre lang möchte ich.“
- Dustin, Zeile 168: „Dann kommt er schon wieder von alleine.“
- Dustin, Zeile 234: „Er sagt, wenn er besoffen ist, geht er ins Bett.“
- Dustin, Zeile 418: „Nee, aber dann wäre ich runtergefahren.“
- Dustin, Zeile 420: „Nee, das wäre gar nicht so einfach. Bergab fahre ich mit den fünf Rädern. Einen so und einen so. Ist doch einfach. Meine Inliner sind schon kaputt. Ich hole neue Schrauben. Ich habe da unten noch drei Paar.“
- Dustin, Zeile 472: „Ich gehe da morgen mal hin.“
- Dustin, Zeile 484: „Da wären die ja auch ganz schön blöd. Würdest du fragen: Sag mal, wollt ihr mich verarschen? Warte ab bis ich Praktikum mache.“

Diese Unsicherheiten beziehen sich auf die Schul- und Arbeitswelt genauso (1., 2., 3) wie auf die Familienverhältnisse (4.):

- Stefan, Zeile 450: „Ja, dann lass mich das für dich erledigen. Ich mach' das.“
- Stefan, Zeile 462: „Du brauchst mir nur zu sagen: Hol das Geld aus der Wohnung raus. Und ich mache das. Weil ich seh nicht ein, dass du so verarscht wirst.“
- Dustin, Zeile 463: „Ich muss nur mit dem Hund von der Nachbarin raus gehen. Samstag und Sonntag. Stunde fünfzig Mark.“
- Vater, Zeile 482: „Hat sich keiner gemeldet. Schon die ganzen Tage nicht. Das Wochenende. 14 Tage.“

Dieses wird insbesondere deutlich an den Aussagen über die Erziehungsberechtigten (4.) und über den ältesten Halbbruder (1., 4.):

- *Sven, Zeile 7: Ab morgen, ja ab morgen. Und seitdem er zwanzig ist, hat er nie gearbeitet, nie gearbeitet.*
- *Sven, Zeile 169: „Ich bin richtig stolz auf ihn. Sein richtiger Vater kümmert sich nicht um ihn. Dies ist mein richtiger Vater.“*
- *Sven, Zeile 179: „Ich weiß das für 15 Jahre. Ich habe die Fehler von ihm abgeguckt und habe die auch gemacht. Ich hätte arbeiten können. Ich hätte arbeiten können, ich war zu faul.“*
- *Stefan, Zeile 211: „Das war wahrscheinlich, weil ich ein bisschen betrunken war. Das wars wahrscheinlich.“*
- *Sven, Zeile 225: „Mudder. Die meldet sich nur, wenn sie Geld braucht.“*
- *Sarah, Zeile 229: „Er hat das geschafft. Er war im Krankenhaus.“*

Fehler machen (1., 2., 4.), seine Chancen verpassen (1., 2., 3.), **etwas nicht schaffen** (1., 2., 3., 4.) und abgewiesen werden (1., 2., 3., 4.) sind Kernüberschriften in den Erzählungen der Familienmitglieder:

- *Dustin, Zeile 16: „Zu Englisch darf ich am Donnerstag nicht kommen.“*
- *Sven, Zeile 36: „Sagen wir mal so. Ich freue mich dafür, aber ich bin einfach nicht reif dafür. Habe ich meine Mudder und meinen Vadder gehört ... Die Eltern von meiner Freundin, die ist 15. Aber die sind vernünftig.“*
- *Sarah, Zeile 55: Geil. Also ich war schon auf dem Gymnasium, da bin ich runtergefliegen, dann ich bin ich auf die Realschule und dann auf die Hauptschule. Und dann bin ich sitzen geblieben. ...“*
- *Sven, Zeile 128: „Ich bin nicht angenommen worden, weil ich was an den Ohren habe. ...“*
- *Sven, Zeile 132: „... Die haben meinem Arzt geschrieben, dass das nicht zu viel nutzen wird, mit den Ohren. Weil das viel zu laut wäre beim Bund, oder was weiß ich.“*
- *Sven, Zeile 136: „... Ich muss normalerweise alle vier Jahre ins Krankenhaus.“*
- *Sven, Zeile 154: „Ich meine, ich kann ja nichts dafür, wenn die sagen geht nicht, dann geht es nicht.“*
- *Sven, Zeile 160: „Auf jeden Fall, vor Metall musste ich Holz machen. Konnte ich doch gar nicht. Und dann von Holz auf den Bauwerk. Ich wusste gar nicht, was ich mit den Steinen anfangen sollte. Dann vom Bauwerk sofort zu den Malern, kann ich gar nicht lernen, so schnell.“*

- *Sven, Zeile 167: „... Und jetzt hat er auch keinen Bock, irgendetwas für sich zu machen. Obwohl man es ihm einreden will.“*
- *Sven, Zeile 175: „Mein Vater hat viele Fehler gemacht.“*

Virtuellen Mut machen Selbst-Anfeuerungsanrufe (1., 2., 3.) und ein entferntes Traumvorbild in einem fremden Land (1.):

- *Sven, Zeile 1: „... Also ich muss ganz ehrlich sagen, von unserer Familie bin ich der Einzige, der ein oder zwei Jahre lang gearbeitet hat. Sonst keiner. Ich bin der Einzige, der gearbeitet hat, Frau Schlepp, sonst keiner.“*
- *Dustin, Zeile 84: „Maler werde ich.“*
- *Sven, Zeile 90: „Dustin ist schneller wie ich. Aber ich zieh hinterher.“*
- *Dustin, Zeile 117 bis 126: „Mach ich auch. Vier Jahre lang möchte ich.“ – V. (Verfasserin): „Möchtest du das machen? Warum? – D: „Ja, weil, man Onkel ist das auch geworden. Der ist sogar Offizier. Der macht alles. Der ist im Moment Chef, alles.“ – SV (Sven): „Der ist in Liverpool.“ – „England.“ – SV: „Da habe ich den besucht. Der ist angefangen, da war er 19. Jetzt ist er, in England ist überhaupt nichts vorgeschrieben, jetzt ist er auf dem Weg zum Obergefreiten.“ – „Wie, Obergefreiter? Ist das ranghöher als Offizier?“ – SV: „Auf jeden Fall. Seinen Chef, den er auch hatte, den hat er auch übersprungen.“*
- *Sven, Zeile 160: ... Ich weiß aber, was ich machen kann. Und das kann mir keiner ausreden.“*
- *Stefan, Zeile 183: „Ja, was ist eine Stunde? Wir unterhalten uns hier, verstehst du, obwohl ich betrunken bin, weiß ich was ich rede.“*
- *Sven, Zeile 441: „Mein Onkel ist sogar nach Japan gefahren und hat sich da ein Teil gekauft.“*
- *Stefan, Zeile 450: „Ja, dann lass mich das für dich erledigen. Ich mach' das.“*
- *Dustin, Zeile 483: „...Warte ab bis ich Praktikum mache.“*

Eine wichtige Rolle in den Gesprächen spielen **Schuldzuweisungen** (1., 2., 4.) und **Ver-sprechungen** (1., 2.):

- *Sven, Zeile 1: „Ich habe meine große Schwester noch nie arbeiten gesehen. ...“*
- *Sarah, Zeile 87: „Auf jeden Fall, also mein Freund, das ist der Stefan R., ne? Der ... auf jeden Fall, der Einzige aus eurer Familie, der richtig was wird, ist Dustin. Das schwöre ich.“*
- *Dustin, Zeile 151: „Der hat sich ja auch entschuldigt.“*

- *Sven, Zeile 160: „... Der hat nicht gesagt: Probieren Sie es noch mal. Nichts! Wenn Sie gehen müssen, müssen Sie gehen. Deshalb war das nicht mein Jugenddorf. ...“*
- *Sven, Zeile 175: „Mein Vater hat viele Fehler gemacht.“*
- *Sarah, Zeile 250: „Ja, am W.park. Da bin ich auf jeden Fall mit Drogen in Berührung gekommen.“*
- *Vater, Zeile 254: „Ja klar. Was denn sonst? Der kann noch nicht mal eine Mofa halten.“*
- *Vater, Zeile 328. „Ja, da sind die Politiker doch selber schuld. Wieso haben sie die Mauer denn überhaupt aufgemacht?“*

12.6 Stichwortliste Dustin

- der Einzige, der immer gearbeitet hat
 - ab morgen arbeiten
 - hat er nie gearbeitet
 - wenigstens arbeitet er
 - gearbeitet habe ich auch schon
 - ich habe ein Jahr gearbeitet
-
- Schule
 - Hauptschule
 - Englisch
 - Gesamtschule
 - Gymnasium
 - in der Klasse gut sein
 - Realschule
 - sitzen bleiben
 - runter geflogen
 - ein Fehler von mir
 - ich werde wieder zur Schule gehen
 - Zeugnisse
 - Schule ist etwas wichtiges
-
- Ausbildung
 - Arbeit
 - der Einzige aus der Familie der richtig was wird
 - Dustin ist schneller
 - ich zieh hinterher
 - Stefan vielleicht auch
 - schwänzen

- ich bin jeden Tag zur Schule gegangen, ich habe zwar viele Krankenscheine gehabt
-
- Hauptschulabschluss
 - kann nicht zur Verfügung gestellt werden
 - ich weiß aber nicht wo das ist
 - dann komme ich ja aus der Schule
 - in England ist überhaupt nichts vorgeschrieben
 - den hat er auch übersprungen
-
- Herzschrittmacher
 - weil ich was an den Ohren habe
 - Trommelfell
 - Musterung
 - Briefe
 - und dass Sie nicht genommen werden
 - Röhrchen reinstecken
 - Ohrenverletzung
 - Ich hör doch
 - Schmerzen im Ohr
 - Bund: Wenn die sagen geht nicht, dann geht es nicht
-
- Metall
 - Holz
 - Bauwerk
 - Steine
 - zwölf Berufe
 - nur ein halbes Jahr
 - wenn sie gehen müssen
 - in nur sechs Wochen
 - das schafft keiner
 - wechseln
 - Krawall und Schlägerei
 - abgehauen
 - ich habe das Zeug dazu
 - Sonderschulabschluss wegen der Noten
-
- ein guter Vater
 - Stiefbruder
 - sein richtiger Vater
 - mein richtiger Vater
 - ist egal
 - viele Fehler gemacht
 - Fehler von ihm abgeguckt

- betrunken
- Eifersucht
- ausruhen
- Mudder meldet sich nur wenn sie Geld braucht

- er hat das geschafft
- er weiß wo seine Grenzen sind
- als er auf der Straße war
- kiffen macht er noch
- ich habe eben geraucht
- ein bisschen trinken
- Alkohol ist nicht verboten
- Haschisch
- Da war ich noch ganz jung

Nicht: Ansichten und Meinungen, weiter mit: Hobbys

- Videos
- dreihundert Stück
- Doppeltvideo
- aufnehmen
- gucken
- Kisten
- da geht es ab
- freischalten
- eine größere Wohnung geht nicht
- für 150.000 würde ich schon mal weggehen
- Aufgaben schaffen oder lösen

- Inliner
- kaputte Inliner
- U-Bahn-Treppen
- Rolltreppen
- amerikanische Gummirollen

- PlayStation
- teuerste Chip
- Japan

- Laune
- nicht verarschen lassen
- ich mach das
- ich hole dir die Kohle

- er macht sich da kaputt oder was
- er vertraute diesen Leuten
- das sind meine Kumpel
- verarschen
- ich geh da morgen mal hin

12.7 Themenkatalog Dustin

1. Ab morgen wird gearbeitet

- Sven: der Einzige der immer gearbeitet hat, gearbeitet habe ich auch schon, ich habe ein Jahr gearbeitet, ich zieh hinterher
- Stefan hat nie gearbeitet, er geht ab morgen arbeiten, wenigstens arbeitet er, Stefan vielleicht auch
- Dustin ist der Einzige aus der Familie, der richtig was wird, Dustin ist schneller
- ich geh da morgen mal hin
- Vater: Er macht sich da kaputt oder was
- Laune
- er vertraute diesen Leuten
- nicht verarschen lassen
- ich hole dir die Kohle
- Arbeit: Dann komme ich aus der Schule
- kann nicht zur Verfügung gestellt werden
- ich weiß nicht wo das ist
- in England ist überhaupt nichts vorgeschrieben
- den hat er auch übersprungen

2. Fehler in der Schule

- Hauptschule, Gesamtschule, Gymnasium, Realschule
- runter fliegen, sitzen bleiben
- ein Fehler von mir
- Schule ist etwas wichtiges
- schwänzen
- Sonderschule
- in der Klasse gut sein
- Gute Zeugnisse
- Sonderschulabschluss wegen der Noten
- Hauptschulabschluss
- Ausbildung
- Arbeit

3. Vorschriften außerhalb

- Briefe
- und das Sie nicht genommen werden
- wenn die sagen geht nicht, dann geht das nicht
- wenn Sie gehen müssen
- wechseln
- das schafft keiner
- abgehauen
- ich habe das Zeug dazu

4. Familienfehler

- Stiefbruder
- als er noch auf der Straße war
- er weiß wo seine Grenzen sind
- Alkohol ist nicht verboten
- kiffen macht er noch, Haschisch
- ist egal
- Eifersucht
- sein richtiger Vater
- mein richtiger Vater
- betrunken
- ausruhen
- viele Fehler gemacht
- viele Fehler von ihm abgesehen
- Mudder meldet sich nur, wenn sie Geld braucht

12.8 Zentrale Kategorien: Dustin

Bei der Ermittlung der Zentralen Kategorien für den Schüler Dustin wurde auf die Sachkategorie „Bedeutung der Konstanz in den Familienverhältnissen“ zurückgegriffen. Mit neuer Schwerpunktsetzung wurde die Kategorie der psychischen Stabilität aufgegriffen. Bei der Betrachtung der Interviewaussagen des Jugendlichen wurde die Zentrale Kategorie „Verwendung von Problemlösestrategien“ eingeführt.

Die Zusammenfassungen der Auswertungen der verschiedenen Zentralen Kategorien bildeten die Grundlage für die Theoriebildung der Forschungsfrage (vgl. Jaeggi 1998), indem die individuellen problemlösenden Handlungen in den Bereichen

- Kontakte zu einer familiären Bezugsgruppe
- Verbale kommunikative Fähigkeiten
- Problemlösestrategien

zu Elementen der Kernfrage der Arbeit wurden.

12.8.1 Konstanz in den Familienverhältnissen

Durch die Entlassung des Halbbruders aus dem Gefängnis und die Arbeitslosigkeit des älteren Bruders verschieben sich die über einen Zeitraum gewohnten Familien-Verhältnisse bei Dustin (1.,4.):

Sven, Zeile 34: „... Und jetzt werde ich Vater.“

Sarah, Zeile 41: „Vielleicht haben Sie jetzt einen schlechten Eindruck von dem Vater oder so. Aber der ist nicht schlecht. Also ich bin die Freundin von seinem großen Bruder.“

Dustin, Zeile 171: „Natürlich. Die Tür ist jeden Tag für ihn offen, ist egal.“

*Sarah, Zeile 228: „Ich weiß noch den allerersten Tag, wo ich mit der (der Mutter) telefoniert hab:
>Rufst du mich abends immer an?<*

Häufig melden sich Sven und Stefan's Freundin Sarah zu Wort (2., 3., 4.):

Sven, Zeile 235: „Also ich trinke auch ziemlich viel. Ich weiß auch, wie das ist. ...“

Sarah, Zeile 238: „Ob man das sieht oder nicht. Ich bin 14 Jahre alt, obwohl ich aussehe wie 17. Ich habe schon Haschisch angefangen zu rauchen, da war ich noch ganz jung.“

Die für Dustin wichtige Themen Schule, Praktikum und Berufseinstieg werden als thematische Einstiege für die eigenen Gedanken und Meinungen genutzt (1., 2., 3., 4.):

Dustin, Zeile 64: „Was muss ich als Maler machen?“

Sarah, Zeile 66: „Ab Montag werde ich auf jeden Fall wieder in die Schule gehen.“

Sven, Zeile 90: „Dustin ist schneller wie ich. Aber ich zieh hinterher.“

Sarah, Zeile 91: „Und ich wette, obwohl ich mit Stefan zusammen bin. Er sagt, dass er morgen arbeiten geht, aber geht er gar nicht. Du oder vielleicht Dustin. Ihr selber. Stefan gar nicht.“

Dustin, Zeile 157: „Nein, ja. Um wie viel Uhr ich anfangen muss und so.“

Sven, Zeile 159: „Ja, aber Gartenfläche ist doch wieder was anderes. Als ich Praktikum gemacht habe, hier im Westfalenpark, Grünflächenamt, da ist das schon wieder zu weit.“

Zum Teil werden die Äußerungen von Dustin vom Vater nicht ernst genommen oder nur kurz abgehandelt. Die Gegenwart und Zukunft des drogenabhängigen Halbbruders bestimmen weite Themengebiete (1., 4.):

Sven, Zeile 167: „Das ist nicht mein richtiger Bruder. Das ist mein Stiefbruder. Mein Vater hat ihn aufgenommen, wie er drei Monate alt war. Sein richtiger Vater kümmert sich um ihn nicht. Und jetzt hat er auch keinen Bock, irgend etwas für sich zu machen. Obwohl man es ihm einreden will. ...“

Dustin, Zeile 180: „Weshalb ist Stefan nicht reingekommen?“

Stefan, Zeile 211: „Das war wahrscheinlich, weil ich ein bisschen betrunken war. Das wars wahrscheinlich.“

Sarah, Zeile 236: „Selten? Rauchen tut er gar nicht mehr. Ich gebe es nicht gerne zu, aber ich habe eben geraucht. Mein Freund raucht nicht mehr, drückt nicht mehr, gar nichts mehr. Ein bisschen Trinken, aber sonst gar nichts mehr. Darauf bin ich auch ziemlich stolz. Alkohol ist auch nicht verboten. Guck mal, seit ungefähr zwei Wochen raucht der Haschisch. Ab und zu rauche ich auch mal. Drogen. Das macht sehr viel kaputt. Auf jeden Fall.“

12.8.2 Bedeutung von Erfolg und Akzeptanz für die psychische Stabilität

Erfolg und Akzeptanz steigern das Selbstvertrauen einer Person und tragen somit zu seiner positiven Ich-Stärkung, also der Stabilisierung der Psyche bei.

„Jemand, der Selbstvertrauen besitzt, traut es sich zu, gegenwärtige und zukünftige Aufgaben zu bewältigen und besitzt die begründete Hoffnung auf einen positiven Werdegang der eigenen Person. Fehlendes Selbstvertrauen dagegen umfaßt den Zweifel an sich selbst, ein Bewußtsein, den gestellten Anforderungen eher machtlos gegenüberzustehen und einen gewissen Fatalismus im Hinblick auf die eigene Entwicklung.“ (H.-J. Lambrich 1987, 87f.)

Die Überzeugung, anerkannte und erforderliche Fähigkeiten und Qualitäten für den Umgang mit Dingen und Situationen zu besitzen, entwickelt sich als Resultat von Umwelt-, Sach- und Sozialerfahrungen, die in der Wahrnehmung des Individuums weitgehend selbst kontrolliert wurden (vgl. Frey & Haußer 1987), bzw. dessen subjektive Konstrukte wiederholt erfolgreich den gegebenen Bedingungen angepasst wurden (vgl. von Glasersfeld 1997).

Um effektiv handeln zu können setzen sich Menschen Ziele. Wenn die Erfahrungen überwiegen, die gestellten Ziele nicht erreichen zu können, wird das Selbstvertrauen geringer. Vermutlich ist es in umgekehrter Sichtweise ähnlich: Bei einem geringen Selbstvertrauen schwindet die Wahrscheinlichkeit sich effektive Ziele setzen zu können. Damit werden mögliche Handlungsfelder und -variationen eingeschränkt

Es ist dem Schüler Dustin wichtig, seinen Erfolg in der Schule durch Zeugnisse zu dokumentieren. Die für Dustin geplanten Übergänge Praktikum – Abschluss – Arbeitsstelle haben die Anerkennung des älteren Bruders und der Freundin des Halbbruders(2):

Sarah, Zeile 92: „Dustin wird als Erster durchziehen.“

Diese Anerkennung wirkt willkürlich im Vergleich mit anderen Äußerungen, in denen ein Erfolg auch Stefan und dem Onkel zugestanden werden. Auch die „Selbst-Anfeuerungsrufe“ verzerren das Bild der Akzeptanz (1.):

Sven, Zeile 94: „Guck mal, ich werde Vater, ne, ich brauche ne Wohnung, ich brauche Arbeit, um eine Familie aufzubauen. Obwohl ich nicht reif dafür bin. Ich brauche das aber, um das durchzuführen.“

Dustin, Zeile 124: „Auf jeden Fall. Seinen Chef, den er auch hatte, den hat er auch übersprungen.“

Sven, Zeile 160: „... Ich weiß aber, was ich machen kann. Und das kann mir keiner ausreden.“

Sven, Zeile 169: „Ich bin richtig stolz auf ihn (auf Stefan). Sei richtiger Vater kümmert sich nicht um ihn. Dies ist mein richtiger Vater.“

12.9 Interview mit Dustin: „Herzlichen Glückwunsch – und dass Sie nicht genommen werden“

Herr R, VA	Vater
D.	Dustin, 15 Jahre
SV	Sven (älterer Bruder), 20 Jahre
S.	Sarah, die Freundin vom ältesten Bruder, Stefan; 14 Jahre
V.	Verfasserin
BR	Stephan, ältester Bruder, 23 Jahre

12.9.1 Schule: „Bei Frau S. war ich immer gut in der Klasse“

1. SV: Ich habe meine große Schwester noch nie arbeiten gesehen. Also ich muss ganz ehrlich sagen, von unserer Familie bin ich der Einzige, der ein oder zwei Jahre lang gearbeitet hat. Sonst keiner. Ich bin der Einzige, der gearbeitet hat, Frau Schlepp. Sonst keiner.
2. S.: Dustin geht zur Sonderschule? Ist er gut?
3. D.: Alles nur Einsen und Zweien auf dem Zeugnis.
4. V.: Früher war Dustin immer fleißig.
5. SV: Ich bin der Einzige, der immer gearbeitet hat bei uns in der Familie. Mein großer Bruder ...
6. S.: Stefan geht ab morgen arbeiten.
7. SV: Ab morgen, ja ab morgen. Und seitdem er zwanzig ist, hat er nie gearbeitet, nie gearbeitet.

8. S.: Aber seitdem ich mit ihm zusammen bin, tut er auch was.
9. SV: Wo denn?
10. S.: Clarenberg. Stadion. Vier Stunden nur, aber wenigstens arbeitet er.
11. D.: Auf? gearbeitet habe ich auch schon.
12. S.: 200,00 DM im Monat mehr. ... Obwohl ich sie gar nicht kenne, merke ich auch so, dass Sie eine gute Lehrerin sind.
13. SV: Also, ich habe ein Jahr gearbeitet. Ich verstehe nur nicht, warum Dustin erzählt, dass er Englisch gehabt hat auf der Schule.
14. V.: Das ist neu. Als du noch auf der Schule warst, gab es die AG noch nicht.
15. S: Englisch hatte ich auf der Hauptschule.
16. D.: Zu Englisch darf ich Donnerstag nicht kommen.
17. V. Warum?
18. D.: Warum - Weil ich ...
19. SV: Scheiße gebaut habe.
20. D.: Nein, weil ich, wir haben einen Neuen reingekriegt. Ich weiß nicht, wie der heißt. Auf jeden Fall ist der Neue in Englisch reingekommen. Der hat mich gleich aufgeregt. Der solange so (*macht eine Geste im Gesicht*) gemacht, bis alles rot und am Bluten war. Das hat mich tierisch aufgeregt. Habe ich gesagt: Wenn du das noch einmal machst, knalle ich dir eine. Und da hat Herr R. gesagt, Donnerstag dürfte ich nicht kommen.
21. S.: Dustin, was ich dich mal fragen wollte ...
22. D.: Blut und Eiter.
23. SV.: Ich wäre froh gewesen, wenn ich früher was geschafft hätte.
24. S.: Dustin, geh doch auf die Hauptschule. Oder Gesamt.
25. SV: Nein, Gesamtschule schafft er nicht. Oder Gymnasium.
26. S.: Eh, ich bin 14 Jahre alt.

Der Vater wird kurz wach.

27. D.: Aufstehen!
28. SV: Hol ihm doch mal eine Decke.
29. D.: Nee, lass ihn mal drauf, lass ihn mal drauf.

Das Handy klingelt.

30. SV: Lass ihn so, lass ihn so. Wer ist am Telefon? He, wer ist am Telefon?

Das Klingeln ist wieder zu Ende.

31. S.: Wie lange kennen Sie die Beiden schon?
32. D.: Mich kennt sie länger.
33. V.: Nein, kennen gelernt habe ich euch zur gleichen Zeit. Bei Dustin war ich Klassenlehrerin, bei Sven habe ich Bio unterrichtet.
34. SV: Bei Ihnen in der Klasse war ich immer gut. Das kann ich nicht abstreiten. Ich habe alles Zweien und Dreien gehabt. Sonst war ich immer gut. Nur Zweien, eine Drei. ...Und jetzt werde ich Vater.
35. V.: Macht dir das Sorgen?
36. SV.: Sagen wir mal so. Ich freue mich dafür, aber ich bin einfach nicht reif dafür. Habe ich meine Mudder und meinen Vadder gehört ...Die Eltern von meiner Freundin, die ist 15. Aber die sind vernünftig.
37. V.: Und habt ihr über Abtreibung gesprochen?
38. SV: Nein, Abtreiben wollte sie nicht. Aber weggeben hinterher.

39. V.: Zur Adoption freigeben.
40. SV.: Aber abtreiben will ich nicht.
41. S.: Vielleicht haben Sie jetzt einen schlechten Eindruck von dem Vater, oder so. Aber der ist nicht schlecht. Also ich bin die Freundin von seinem großen Bruder.
42. V.: Den Stefan kenne ich noch nicht.
43. S.: Was muss ich machen, wenn ich Lehrerin werden will?
44. V.: Dann musst du zuerst Abitur machen, dann drei bis fünf Jahre studieren und dann kommt noch eine zweijährige Ausbildung in der Schule.
45. S.: Sie waren schneller fertig?
46. V.: Ja, ich war schnell. Mit ... 25 Jahren war ich fertig.
47. SV.: Dann sind sie jetzt 26.
48. S.: Wie lange sind Sie denn jetzt Lehrerin, wenn ich mal fragen darf?
49. V.: Fünf Jahre.
50. SV.: Warum meldest du dich nicht als Lehrerin an?
51. S.: Nee, nee. Wenn ich Lehrerin werden würde, dann als Nachhilflehrerin.
52. SV.: Bei Frau Schlepp war ich immer gut in der Klasse.
53. S.: War die bei dir auch in der Klasse?
54. V.: In Biologie.
55. S: Geil. Also ich war schon auf dem Gymnasium, da bin ich runtergefliegen, dann bin ich auf die Realschule und dann auf die Hauptschule. Und dann bin ich sitzen geblieben. Sonst wäre ich eigentlich in der neunten Klasse. Wenn ich in der neunten Klasse sitzen werden könnte, wäre ich auf der Realschule geblieben.
56. V.: Und weshalb bist du vom Gymnasium geflogen? Hast du was angestellt?
57. S.: Scheiße. Da kam so ein Mädchen, die wollte sich mit mir prügeln, auf jeden Fall war das ein Fehler von mir, da habe ich mich geprügelt, dann bin ich runtergefliegen.
58. V.: Das ging dann aber schnell. Da ist doch bestimmt noch mehr passiert?
59. S.: Wegen schwerer Körperverletzung.
60. D. (*zeigt auf einen Ausdruck des BIZ*): Hier ist auch eine Unterkunft.
61. V.: Nein.
62. D.: Aber das ist in Iserlohn.
63. V.: Da kann man ja gut mit dem Zug hinfahren.
64. D.: Was muss ich denn als Maler machen?
65. V.: Anstreichen, spachteln, tapezieren, ...
66. S.: Ab Montag werde ich auf jeden Fall wieder in die Schule gehen.
67. D.: Das ist ein schwerer Beruf. Wir waren letztens im Berufsbildungswerk in Schwerte
68. SV.: Eh, kennst du Körne? Da sollte ich meine Ausbildung machen. Bei der Arbeiterwohlfahrt.
69. S.: Meine Mutter sagt immer: Du gehst nicht für mich zur Schule, du gehst für dich selbst zur Schule.
70. D.: Ich habe noch meine ganzen Zeugnisse aus Herdecke. Willst mal sehen?
71. S.: Seitdem meine Mutter mir das gesagt hat: Ich gehe sehr gerne zur Schule, auf jeden Fall. Weil Schule etwas sehr Wichtiges ist. Seitdem ich die achte Klasse wiederholen muss, habe ich das kapiert. Ich lerne nicht für die Schule, auch nicht für die ganze Welt, sondern nur für mich.
72. V.: Und was machst du, wenn du es nicht schaffst, für dich zu lernen zu zur Schule zu gehen?

73. S.: Ich mache neuntes Schuljahr Hauptschule, dann Realschule und dann was mit Psychologie. Aus meiner ganzen Familie hat überhaupt keiner einen Abschluss.
74. SV: Kein Wunder, die Eltern haben früher viel mehr durchgemacht wie wir.
75. S.: Meine Mutter musste früher die Sachen ganz schreiben. Wir schreiben das jetzt auf der Hälfte. In Englisch I am. Du musst das ganz schreiben.

Dustin zeigt mir die Zeugnisse.

76. S.: Das Englisch, das wir jetzt lernen, ist gar kein Englisch. Das ist Deutsch.
77. S.: Dustin, wo willst du deine Ausbildung machen. Hier oder in Münster?

Die Familie hat ein paar Jahre gemeinsam mit der Mutter, in Münster gelebt.

78. D.: Ja wo wohl? Wo ich geboren bin.
79. S.: Hier, ne? Hier bist du geboren.
80. D.: Ich bin doch nicht hier geboren. In Münster bin ich geboren.
81. S.: Also fühlst du dich in Münster wohler.
82. D.: Ja sicher. Aber wenn ich hier ne Arbeit kriege, bleibe ich hier wohnen. Fertigt.
83. SV: Ja, krieg hier mal ne Arbeit.
84. D.: Maler werde ich.
85. V.: Das ist aber ein neuer Wunsch. Sonst wolltest du doch immer Gärtner werden.
86. D.: Nee, ich habe da zwei angerufen. Für Gärtnergehilfe brauche ich Hochschulabschluss.
87. S.: Auf jeden Fall, also mein Freund, das ist der Stefan R., ne? Der ... auf jeden Fall, der Einzige aus eurer Familie, der richtig was wird, ist Dustin. Das schwöre ich.
88. SV.: Ich auch, glaub mir.
89. S.: Du nicht. Du hast noch viele Jahre vor dir.
90. SV.: Dustin ist schneller wie ich. Aber ich zieh hinterher.
91. S.: Und ich wette, obwohl ich mit Stefan zusammen bin. Er sagt, dass er morgen arbeiten geht, aber geht er gar nicht. Du oder vielleicht Dustin. Ihr selber. Stefan gar nicht.
92. SV.: Dustin wird als Erster durchziehen.
93. S.: Ja, Dustin. Stefan vielleicht auch.
94. SV.: Guck mal, ich werde Vater, ne, ich brauche ne Wohnung, ich brauche Arbeit, um eine Familie aufzubauen. Obwohl ich nicht reif dafür bin. Ich brauche das aber, um das durchzuziehen.
95. S.: Stefan wird am 27. vielleicht auch Vater. Aber ich wette mir, der wird gar nichts verdienen.
96. S.: Du hattest sie im Biologieunterricht? Auf jeden Fall, ich wäre froh, wenn ich so eine Lehrerin gehabt hätte.
97. SV: Für mich war das beste Lehrerin, auf jeden Fall. Da würde ich noch drei Jahre dranhängen.
98. S.: Ich habe mal eine Frage an Sie.
99. V.: Ja.
100. S.: Jeder Lehrer sagt: Schwänzen ist scheiße. Haben Sie schon mal geschwänzt?
101. V.: Im 13. Schuljahr nachmittags ein paar Stunden. Nie ganze Tage.
102. S.: Jeder Lehrer hat immer geschwänzt. Aber uns wollen sie vorhalten, das wie schwänzen. Das ist doch kacke.

103. *SV*: Nein, nicht immer geschwänzt. Also ich bin jeden Tag in die Schule gegangen.
104. *D.*: Nee, ich auch nicht.
105. *SV.*: Ich habe zwar viele Krankenscheine gehabt.

12.9.2 *Praktikum und nach der Schule: „Kann nicht zur Verfügung gestellt werden“*

Während des letzten Gesprächsabschnitts holt Dustin die Unterlagen vom BIZ-Besuch im Arbeitsamt.

106. *V.*: Lass mal sehen, drei Sachen hast du hier. Das erste ist ...
107. *D.*: Bäcker. Das ist aber mit Hauptschulabschluss.
108. *V.*: Hauptschulabschluss nach Klasse 9. Den kannst du bei uns in der Klasse 10 machen. Das ginge.
109. *D.*: Ja, aber: Kann nicht zur Verfügung gestellt werden.
110. *V.*: Eine Unterkunft.
111. *D.*: Ja.
112. *V.*: Das heißt, zum Wohnen kann dir nichts angeboten werden.
113. *D.*: Das wäre ja in Dortmund. Ich weiß aber nicht, wo das ist.
114. *V.*: Du müsstest mindestens 18 Jahre alt sein.
115. *D.*: Dann komme ich ja aus der Schule.
116. *V.*: Mit 17 kommst du aus der Schule. Und dann Zivildienst oder Bundeswehr?
117. *D.*: Mache ich auch. Vier Jahre lang möchte ich.
118. *V.*: Möchtest du das machen? Warum?
119. *D.*: Ja, weil, mein Onkel ist das auch geworden. Der ist sogar Offizier. Der macht alles. Der ist im Moment Chef, alles.
120. *SV*: Der ist in Liverpool.
121. *D.*: England.
122. *SV*: Da habe ich den besucht. Der ist angefangen, da war er 19. Jetzt ist er, in England ist überhaupt nichts vorgeschrieben, jetzt ist er auf dem Weg zum Obergefreiten.
123. *V.*: Wie, Obergefreiter? Ist das ranghöher als Offizier?
124. *SV*: Auf jeden Fall. Sein Chef, den er auch hatte, den hat er auch übersprungen.
125. *D.*: Der hat auch ...
126. *SV*: Mein Onkel, der ist total froh darüber. Der ist schon höher als sein Chef jetzt. Der wird noch besser. Also ich war ja in Italien, fünf Monate war ich in Italien, dann bin ich nach Liverpool gefahren, dann habe ich den gesucht, bei der Bundeswehr. Jetzt ist er eben darüber gezogen und ich weiß nicht, wo er da ist. Jetzt ist er zufrieden da. Er verdient viel Geld da und hat seinen Spaß.
127. *D.*: Mein großer Bruder kann auch nicht, wegen Herzschrittmacher.
128. *SV*: Ich bin nicht angenommen worden, weil ich was an den Ohren habe. Ich bin nämlich, 6 bis 7mal ins Ohr geschossen worden, mit einer Spielzeugpistole. Da hat es einmal geknallt.
129. *V.*: Durch einen Knall ist etwas passiert?
130. *SV*: Mein Trommelfell war verletzt gewesen. Drei Monate war ich im Krankenhaus. Wenn ich laut spreche, höre ich mich selber. Wenn einer leise spricht oder ich leise spreche, höre ich das nicht. Deshalb spreche ich immer ziemlich laut.
131. *V.*: Du warst dann bei der Musterung und bist ausgemustert worden?

132. *SV*: Die haben mir einen Brief geschrieben und ich sollte meinen Arzt angeben. Ich habe das dann meinem Arzt weitergegeben und die haben meinem Arzt einen Brief geschrieben und dann haben sie mir einen Brief geschrieben und ich bin sofort, ich brauchte nicht mehr zur Musterung. Die haben meinem Arzt geschrieben, dass das nicht zu viel nutzen wird, mit den Ohren. Weil das irgendwie zu laut wäre beim Bund, oder was weiß ich.
133. *V*.: Du warst nicht bei der Musterung? Das ist aber ungewöhnlich.
134. *SV*.: Ja, für mich auch. Ich wollte gerne dahin. Ich habe nur einen guten Brief gekriegt, wo drin steht: Herzlichen Glückwunsch zum 18.Geburtstag und dass sie nicht genommen werden.
135. *D*.: Mein älterer Bruder kann auch nicht.
136. *SV*.: Mein Arzt hat das auch gesagt: Das würde nichts nützen, wenn du da hingehst. Ich habe doch mit meinem Arzt darüber gesprochen. Der wusste gar nichts damit anzufangen. Ich habe doch drei Monate im Krankenhaus gelegen. Ich muss heute noch Röhrrchen tragen. Ich muss normalerweise alle vier Jahre ins Krankenhaus. Damit ich besser höre, die sind da rein gesteckt.
137. *V*.: Und, machst du das alle vier Jahre?
138. *SV*.: Nee, ich geh da gar nicht hin. Bin doch nicht bekloppt und gehe da alle vier Jahre hin. Nur fürs Röhrrchen reinstecken.
139. *D*.: Musst du doch nach Herdecke, oder?
140. *SV*: Was?
141. *D*.: Musst du doch nach Herdecke, bestimmt.
142. *SV*: Was Herdecke, ist doch egal, wohin.
143. *V*: Wann ist die Ohrenverletzung passiert?
144. *SV*: Sechs oder Sieben.
145. *D*.: Da haben wir in Herdecke gewohnt. In der Sachstraße.
146. *SV*: 13 Jahre.
147. *D*.: Das war so ein Waldstück. Und da kamen dann solche Jugendlichen an.
148. *SV*: Das war mit meinem großen Bruder und seinem Kollegen. Auf jeden Fall waren wir noch ziemlich jung. Wir haben da mit Pistolen gespielt. Wir wussten selber nicht, was los ist. Auf jeden Fall hält der mir das ins Ohr rein.
149. *D*.: Der wollte ja nur so von hinten: Halt, jetzt hier komme ich. Und dann ist der abgerutscht. Ja, so, Häpp, jetzt bin ich da.
150. *SV*.: Das war ja keine Absicht.
151. *D*.: Er hat sich aber auch entschuldigt.
152. *SV*: Ich habe das jetzt 13 Jahre. Mir doch egal. So lange ich noch arbeiten kann, ... Deswegen. Ich hör doch. Bei der Arbeit, die ich jetzt ein Jahr lang gemacht habe, habe ich doch auch alles gehört.

Sven hat ein Jahr lang als ABM-Kraft bei der Stadt Dortmund gearbeitet. Die Arbeit hat ihm viel Freude bereitet.

153. *SV*: Da habe ich morgens meine Arbeit zugeteilt gekriegt, und dann habe ich den ganzen Tag was davon gehabt.
154. *SV*.: Geht schon. Ich meine, ab und zu habe ich schon ziemliche Schmerzen im Ohr, aber das merke ich schon gar nicht mehr. Wer das 13 Jahre mit sich herumschleppt, der merkt das schon gar nicht mehr. Auf jeden Fall, zum Bund wäre ich gerne gegangen, auf jeden Fall. Ich meine, ich kann ja nichts dafür, wenn die sagen, geht nicht, dann geht es nicht.
155. *D*.: Ich weiß nicht, ob mein Vater das erlaubt. Der muss da noch anrufen.
156. *V*.: Bei der Praktikumsstelle? Ich denke, das ist schon sicher.

157. D.: Nein, ja. Um wie viel Uhr ich anfangen muss und so.
158. V.: Ich wollte dir den Ausdruck vom Arbeitsamt noch erklären. Hier steht deshalb als Abschluss „Fachoberschulreife“, weil du den Beruf „Gärtner“ ausgedruckt hast. Es gibt aber noch viele dem Gärtner verwandte Berufe. Zum Beispiel Gartenfachgehilfe. Weil du aus Versehen das Falsche gewählt hast, nämlich das, was nur ganz Wenige machen, die zum Beispiel eigene Geschäfte haben, vielleicht auch ausbilden dürfen, steht hier dieser Schulabschluss.
159. SV.: Ja, aber Gartenfläche ist doch wieder was anderes. Als ich Praktikum gemacht habe, hier im Westfalenpark, Grünflächenamt, da ist das schon wieder zu weit.

Sven begründet weiter, weshalb er den Berufsförderlehrgang abgebrochen hat.

160. SV: Auf jeden Fall, vor Metall musste ich Holz machen. Konnte ich doch gar nicht. Und dann von Holz auf den Bauwerk. Ich wusste gar nicht, was ich mit den Steinen anfangen sollte. Ich war eine Woche in Holz, dann wusste ich sofort nicht, was ich in den Steinen machen sollte. Dann vom Bauwerk sofort zu den Malern, kann ich gar nicht lernen, so schnell. Man kann nicht zwölf Berufe in sechs oder sieben Wochen lernen. Und da war ich nicht zufrieden mit. Ich habe nur ein halbes Jahr durchgehalten. Das war mir zuviel. Zwölf Berufe in sechs Wochen. Das war zuviel. Ich sage zu meinen Chef: Ich finde es hier gut, ich möchte jetzt sechs Wochen hier bleiben. So. Da sagt der zu mir: Geht. Und der Oberste vom Jugenddorf sagt: Geht nicht. Musst alles kennen lernen. Da habe ich gesagt: Jetzt gehe ich. Ich kann keine zwölf Berufe in sechs, sieben Wochen durchmachen. Das schaffe ich nicht. Ja, wenn Sie es hier nicht aushalten, müssen Sie gehen. Und fertig. Der hat nicht gesagt: Probieren Sie es noch mal. Nichts! Wenn Sie gehen müssen, müssen Sie gehen. Deshalb war das nicht mein Jugenddorf. Das habe ich nicht durchgehalten. Ich kann nicht in sechs oder sieben Wochen zwölf Berufe lernen. Das schaffe ich nicht. Das hätte ich auch nicht mitgemacht. Ich meine, sonst war das gut. Von der Landschaft, von den Jugendlichen, die da waren, habe ich mich gut verstanden, Berufsschule auch. Aber die Jugendlichen waren auch alle selbst nicht zufrieden. In sechs Wochen, das schafft keiner. Man kann sich nicht in einem Beruf festlegen, wenn man nach einer Woche schon wieder wechseln muss. Da ´ne Woche lernen, dann wechselst du wieder, dann da ´ne Woche lernen und du wechselst wieder. Da wissen se gar nicht, was sie lernen sollen. Deshalb bin ich da abgehauen. Dann bin ich nach Oespel gegangen, da war ich ein dreiviertel Jahr und da war ich ein dreiviertel Jahr und da war mir zuviel Krawall und Schlägerei, da bin ich auch abgehauen. Ich bin einer, der arbeiten möchte und ich habe das Zeug dazu, auch etwas zu machen. Den Sonderschulabschluss habe ich nur wegen der Noten. Aber das haben die an der Hauptschule auch. Ich weiß aber, was ich machen kann. Und das kann mir keiner ausreden.

12.9.3 Familie und Freunde: „Dies ist mein richtiger Vater“

161. SV: Was hören Sie eigentlich für Musik, Frau Schlepp?
162. V.: So etwas. Ist schon in Ordnung.
163. S.: Auf jeden Fall, eigentlich heißt er Arnold, aber ich kann ihn Vadder nennen. Er ist auf jeden Fall ein guter Vater.
164. D.: Stefan kann auch nicht hingehen. (*zur Bundeswehr*)

165. *SV*: Der kümmert sich wirklich um nichts. Weil er mit meiner Mutter nicht zu-recht kommt.
166. *V*.: Wohnt Stefan denn bei deiner Mutter?
167. *SV*: Das ist nicht mein richtiger Bruder. Das ist mein Stiefbruder. Mein Vater hat ihn aufgenommen, wie er drei Monate alt war. Sein richtiger Vater kümmert sich um ihn nicht. Und jetzt hat er auch keinen Bock, irgend etwas für sich zu machen. Obwohl man es ihm einreden will. Ich bin ja schon froh, als er ne Arbeit angenommen hat und vom Sozialamt ne Wohnung gekriegt hat und er hat wieder ein bisschen Geld. Und wenn er das durchhält, ist das schon in Ordnung.
168. *D*.: Dann kommt er schon wieder von alleine.
169. *SV*: Ich bin richtig stolz auf ihn. Sein richtiger Vater kümmert sich nicht um ihn. Dies ist mein richtiger Vater.
170. *V*.: Kann Stefan denn hierhin kommen, wenn er will?
171. *D*.: Natürlich. Die Tür ist jeden Tag für ihn offen, ist egal.
172. *V*.: Was vermutest du, weshalb ist Stefan anders als du und Dustin?
173. *SV*: Weil er sieben Jahre lang auf der Straße gewohnt hat, weil er nicht gut mit uns auskam, weil immer mit seiner Mutter, dann hat er angefangen Drogen zu nehmen. Aber eins weiß ich, das hat er jetzt alles abgesetzt.
174. *V*.: Das hat er geschafft.
175. *SV*: Mein Vater hat viele Fehler gemacht.
176. *S*.: Das kannst du nicht sagen.
177. *SV*: Doch, ich sage das. Er hat viele Fehler gemacht.
178. *S*.: Nein, das kannst du nicht sagen. Auf eine Art und Weise hat er Fehler gemacht, auf eine Art und Weise auch keine.
179. *SV*: Ich weiß das für 15 Jahre. Ich habe die Fehler von ihm abgeguckt und habe die auch gemacht. Ich hätte arbeiten können. Ich hätte arbeiten können, ich war zu faul.

Dustin und Sven haben mir Kaffee serviert. Zwischenzeitlich ist Sarah auf Toilette gegangen und längere Zeit dort geblieben. Im Verlauf des Nachmittags klingelte Stefan, der ältere Bruder an der Tür. Sarah rannte herunter, sie beredeten etwas und er ging wieder weg

180. *D*.: Weshalb ist Stefan nicht reingekommen?
181. *SV*: Weil er sauer ist.
182. *S*.: Weil er sauer ist, guck mal, er meint zu mir so: Ich habe ne Stunde gewartet und dann ist er wieder abgehauen.
183. *SV*: Ja, was ist eine Stunde? Wir unterhalten uns hier, verstehst du, obwohl ich betrunken bin, weiß ich was ich rede.
184. *S*.: Ich weiß, warum er sauer ist. Weißt du was ich meine? Deshalb ist er sauer auf mich.
185. *SV*: Weil er dämlich ist, habe ich doch gesagt.
186. *SV*: Ja, das Problem ist, das ich mich mit Ihnen unterhalten wollte. Und das wusste Stefan und er ist sehr eifersüchtig. Voll die Eifersucht.
187. *SV*: Und ich bleibe auch hier, weil es Vadder nicht so gut geht.
188. *S*.: Ich gehe dann mal zu Michael.
189. *SV*: Der ist doch gar nicht nach Michael hin, der ist zu Sascha gegangen.
190. *S*.: Was weiß ich, wohin der gegangen ist. Der darf gar nicht zu Sascha hin, weil ...
191. *SV*: Sascha wohnt noch zu Hause. Da darf er nicht in die Wohnung. Aber er ist doch hingegangen.
192. *S*.: Ich gehe da mal hin. Aber ihr beide kommt nach?

193. *SV*: Ja, Vadder wollte auch zu Micha hin. Lass ihn nur ein bisschen ausruhen.

Es klingelt. Der älteste Bruder, 23 Jahre und seine Freundin Sarah, 14 Jahre, kommen zu Besuch. Die Freundin habe ich schon bei einem Besuch vorher kennen gelernt. Beide haben veränderte Pupillen.

194. *S.*: Hei, wie geht es Ihnen?

195. *BR.*: Wer sind Sie denn?

196. *V.*: Ich bin eine Lehrerin von der X.-Schule.

197. *BR.*: Oh. Da war ich auch schon mal.

198. *BR.*: Ich bin fast in `ne Schlägerei gekommen. Da war ein Türke, ne. Ich habe doch die Glatze. Aber ich bin kein Nazi. Da haben die mich so umgerissen, woll.

199. *V.*: Das ist im Moment eine gefährliche Frisur.

200. *VA.*: Das ist doch nichts Schlimmes.

201. *BR.*: Ja, seit drei Jahren habe ich die schon. Aber deshalb bin ich doch kein Nazi?

202. *V.*: Stimmt, aber die Leute gucken schon darauf.

Jugendliche „Nazis“ sollten lt. Angaben der Mutter des Jungen und der Presse angeblich einen türkischen Jungen in einem Freibad ertränkt haben.

Der Fernseher läuft. Es werden immer noch Fans der Backstreetboys gezeigt.

203. *VA.*: Der soll selbst wohin. Nach Aplerbeck. *(Psychiatrie)*

204. *D.*: Guck mal, da sind sogar Männer dazwischen. Gibt es doch gar nicht. Die sollen sich mal rasieren. Vier Uhr kommt die nach hierhin? *(eine Freundin)*

205. *BR.*: Die kommt hierhin?

206. *VA.*: Die hat angerufen. Die kommt nach hierhin.

207. *BR.*: Wir haben uns noch gar nicht kennen gelernt *(zu mir)?*

208. *S.*: Du bist doch gar nicht hochgekommen.

209. *BR.*: Bin ich wohl!

210. *S.*: Nein. Du hast geklingelt, ich bin runtergekommen und habe gesagt: Die Lehrerin von Dustin ist da. Da bist du wieder abgedüst.

211. *BR.*: Das war wahrscheinlich, weil ich ein bisschen betrunken war. Das wars wahrscheinlich.

212. *D.*: Hast du `nen Rasierer?

213. *VA.*: Was willst du denn mit dem Rasierer?

214. *S. (lacht)*: Ich will mich auch rasieren. An den Beinen. Ich habe schon wieder so viele Haare an den Beinen. Vadder, seit vorgestern.

215. *VA.*: Das ist doch logisch.

216. *S.*: Ich glaube es gar nicht. Es gibt doch so `n Rasierzeug, das musst du nur einschmieren, dann gehen die Haare von selber weg.

217. *VA.*: Wegbrennen.

218. *S.*: Das hole ich mir. Auf jeden Fall.

219. *BR.*: Was ist mit deinem Auge (zum Vater).

220. *VA.*: Ach, so `n Korn.

221. *S.*: Ach so `n Korn. Da musst du vorsichtig sein. Das kann so schlimm werden, dass sie dir das rausoperieren.

222. *VA.*: Das mache ich selber raus.

223. *BR.*: Hat sich Mudder schon mal wieder gemeldet?

224. *VA.*: Wer?

225. *BR.*: Mudder. Die meldet sich nur, wenn sie Geld braucht.

226. S.: Die ist bestimmt schon sauer auf mich, Vadder. Die wollte ich doch mal anrufen, aber da hatte ich die Handynummer nicht. Und da habe ich dich doch gefragt und du meintest, die geb ich dir nicht.
227. VA: Die meldet sich nur, wenn sie was braucht, wenn sie Kohle braucht.
228. S.: Ich weiß noch den allerersten Tag, wo ich mit der telefoniert hab: „Rufst du mich abends immer an?“

12.9.4 Drogen: „Da bin ich auf jeden Fall mit Drogen in Berührung gekommen“

229. SV: Er hat das geschafft. Er war im Krankenhaus. *(der ältere Bruder soll nicht mehr drogenabhängig sein)*
230. V.: Nimmt er jetzt Methadon?
231. SV: Ja. Nimmt er jetzt nicht mehr.
232. V.: Er trinkt dann wahrscheinlich jetzt etwas mehr.
233. SV: Ja, ich sage mal so, er trinkt schon ziemlich viel, aber er weiß, wo seine Grenzen sind.
234. D.: Er sagt, wenn er besoffen ist, geht er ins Bett.
235. SV: Also ich trinke auch ziemlich viel. Ich weiß auch, wie das ist. Also, er nimmt kein Methadon mehr. Damals, als er noch ziemlich jung war, als er auf der Straße war, hat er auch gespritzt, das macht er jetzt nicht mehr. Kiffen macht er noch. Sage ich mal so, selten, aber macht er noch.
236. S.: Selten? Rauchen tut er gar nicht mehr. Ich gebe es nicht gerne zu, aber ich habe eben geraucht. Mein Freund raucht nicht mehr, drückt nicht mehr, gar nichts mehr. Ein bisschen Trinken, aber sonst gar nichts mehr. Darauf bin ich auch ziemlich stolz. Alkohol ist auch nicht verboten. Guck mal, seit ungefähr zwei Wochen raucht der Haschisch. Ab und zu rauche ich auch mal. Drogen. Das macht sehr viel kaputt, auf jeden Fall.
237. D.: Ich habe auch schon mal geraucht. Bei Dirk. Das war ein Fehler.
238. SV.: Ob man das sieht, oder nicht. Ich bin 14 Jahre alt, obwohl ich aussehe wie 17. Ich habe schon mit Haschisch angefangen zu rauchen, da war ich noch ganz jung.
239. D.: Ich habe das auch mal gemacht. Bei Dirk K. Der darf zu Hause auch trinken und alles. Der ist doch auch bescheuert.
240. SV: Das hat damit was zu tun: Wenn das die Familie vormacht, dann macht das jeder nach. Weil jeder probiert das mal. Die wenigsten sagen: Lass mal stecken, so wie ich. Ich habe das auch mal gemacht ...
241. S.: Ich habe früher auch gesagt: Ich würde nie was mit Drogen machen. Und was habe ich gemacht? Ich habe angefangen zu rauchen und all den Scheiß.
242. SV: Ich schäme mich auf jeden Fall, dass ich angefangen habe.
243. S.: In der Hauptschule U. in der M.straße. Weißt du wo die ist?
244. SV: Hm.
245. S.: Da habe ich, da bin ich nach Do-E gekommen, weil ich ins Heim gekommen bin, da bin ich in Do-E auf die Hauptschule ... wie heißt die denn jetzt? Hauptschule E. Kennen Sie die?
246. V.: Nein.
247. D.: E.
248. S.: Wo das passiert ist mit dem Boxkampf. An dem Tag, an dem das passiert ist, war ich schon da! Jetzt bin ich auf der Hauptschule L.
249. D.: Am W.park.
250. S.: Ja, am W.park. Da bin ich auf jeden Fall mit Drogen in Berührung gekommen. Weil ich da Probleme habe, da auf jeden Fall mit Drogen. Jetzt muss ich

auf jeden Fall einen guten Abschluss machen. Meine ganze Familie hat keinen guten Abschluss. Jetzt möchte ich die Einzige sein, die einen guten Abschluss hat.

12.9.5 Ansichten und Meinungen

Der Fernseher läuft.

251. D.: So 'n Mofa hätte ich auch gern.
252. VA: Ach wo, der fällt doch jedes Mal auf die Schnauze.
253. V.: Mit dem Mofa?
254. VA: Ja klar. Was denn sonst? Der kann noch nicht mal eine Mofa halten.
255. D.: Mofa Totalschaden
256. VA: Mofa Totalschaden? Und wer zahlt das?
257. D.: Dortmund.
258. V: Bist du ausgerutscht? Auf dem Laub?
259. D.: Ja, das lag da plötzlich.
260. VA: Ja, dann kann man doch einen Umweg fahren.

Gespräch mit Sven. Da der Fernseher lauter gestellt wurde, ist dieses Gespräch auf der Aufnahme nicht zu verstehen. Es ist Talkshowzeit.

261. VA: Ja, der Türk ist immer gut und frech.
262. D.: Kennst du das auch?
263. V.: Klar kenne ich den.
264. VA zu Dustin: Dich interessiert das natürlich alles nicht, das weiß ich.
265. D. zu mir: Kennst du auch Hans Meiser oder so?
266. V.: Den gucke ich nicht so gerne.
267. D.: Sonja?
268. V.: Manchmal.
269. SV: Hans Meiser ist langweilig. Da gucke ich lieber den Türk.
270. BR.: Das ist 'ne Klasse Frau. *Madonna*
271. VA.: Die hat reichlich rausgebracht.
272. S.: Die früheren Lieder finde ich cool. Wo die in der Kirche waren. Das eine. Ich weiß nicht, wie das heißt. Auf jeden Fall war die in der Kirche. Die früheren.
273. D.: Wir machen mit der Schule bald einen Ausflug.
274. VA.: Wohin?
275. D.: Auf den Weihnachtsmarkt.
276. VA: Der ist doch noch gar nicht. Haben die nicht einen an der Pfanne die Bekloppten hier in Dortmund mit dem Weihnachtsbaum da?

Dortmund baut für den Weihnachtsmarkt aus vielen Tannen Europas größten Weihnachtsbaum.

277. VA: Den größten Weihnachtsbaum, den es überhaupt gibt. Die haben doch einen an der Pfanne, haben die.
278. V.: Irgendwie muss man die Leute auf den Weihnachtsmarkt locken.
279. VA. Wer geht denn auf so 'n Ding hin? Da ist doch gar nichts los! Wo 'se so 'nen Baum hinstellen können ist in Skandinavien und nicht hier. Da wird sich dauernd beschwert: Die Stadt Dortmund hat kein Geld. Aber so 'n Baum für

- ´ne halbe Million ungefähr, die sind doch hier (*tippst sich an die Stirn*). Das sollen sie in die alten Schulen mal reinstecken.
280. *SV*: Wieso denn in die Schulen? Überhaupt irgendwo reinstecken.
281. *VA*: Ja, ist egal wo. Ja bei der Stadt sind schon Geschäftsleute.

Der Fernseher läuft. Es wird eine Reportage über die Backstreetboys gesendet. Begeisterte Fans jubeln der Band in verschiedenen Erdteilen zu.

282. *D.*: Ach die!
283. *VA*: Wie Michael Jackson. Der fällt bald ganz auseinander. Was haben die davon, von so einem Spinner?
284. *V.*: Haben die eine Tournee gemacht?
285. *VA*: Die fahren in 100 Tagen um die Welt. Mal dahin, mal da. So ´ne Tozr machen die.

Euro

„Am allerbesten haben es die Millionäre“

286. *D.*: Bald sind schon wieder Weihnachtsferien.
287. *VA*: Die sind am 21. Bis zum 6.
288. *D.*: Bis zum 6.?
289. *VA*: Ja klar.
290. *SV* (*lacht*): Bis zum 1.6. Dann sind schon bald wieder Sommerferien.
291. *VA*: Dann können se die Sommerferien ja auch noch mit durchmachen.
292. *D.*: Irgendwie sollte sich das mit dem Millennium ändern.
293. *VA*: Was soll sich daran ändern? Was ändert sich daran?
294. *SV*: Jahrtausend verändert sich.
295. *D.*: Jahrtausend?
296. *SV*: Ja sicher. Ab 2001 sind ... ist das Jahr praktisch verändert.
297. *D.*: Ja, klar.
298. *SV*: Mit 2001 kamst du ins 20. Jahrhundert.
299. *VA*: Ja.
300. *SV*: Mehr verändert sich auch nicht.
301. *VA*: Nee. Demnächst schluckst du nur noch Pillen.
302. *V.*: Hm?
303. *VA*: Ja, das passiert doch! Du brauchst nicht mehr kochen! Ofen gibt es nicht mehr! Das gibt es alles nicht mehr. Dann kommt der Euro, dieser Scheiß.
304. *D.*: 2002.
305. *SV*: Der kommt nie!
306. *VA*: Achte darauf! Der kommt! Achte darauf.
307. *SV*: Wofür denn?
308. *VA*: Wofür. Da kriegste doch nichts raus, da musst du das Geld wegbringen. Da haben sie was gemacht mit dem Euro.
309. *SV*: Da komme ich nicht mit klar.
310. *VA*: Da kommt keiner mit klar.
311. *D.*: Am allerbesten haben es die Millionäre.
312. *SV*: Wieso das denn?
313. *VA*: Die Millionäre, die kommen damit überhaupt nicht klar. Meinst du nur weil du ´ne Millionen auf der Bank hast, hast du dann genug Geld?
314. *SV*: Ja trotzdem, wenn sie beschissen sind, sind sie beschissen.

315. *VA*: Ja trotzdem. Ist alles Beschiss.
 316. *SV*: Dann brauchen wir doch nicht arbeiten gehen? Wir gehen arbeiten nur noch für das halbe Geld. Das ist irgendwie doch nichts.
 317. *VA*: Hast du trotzdem nichts von.
 318. *SV*: Geld regiert die Welt. Dann gehe ich ins Ausland.
 319. *V.*: Da gibt es dann doch auch den Euro.
 320. *SV*: In den europäischen Ländern.
 321. *VA*: Dänemark hat abgelehnt.
 322. *D.*: Und Deutschland?
 323. *VA*: Drei Länder haben abgelehnt.
 324. *SV*: Genau wie mit der Sommerzeit und der Winterzeit.
 325. *D.*: Dänemark hat doch auch deutsche Mark?
 326. *V.*: Nein, dänische Öre.

Rechtsradikalismus

„Ja, aber deshalb darf man doch nicht auf Menschen losgehen“

327. *Es läuft ein Bericht über die Zunahme von rechtsradikal orientierten Gruppen.*
 328. *VA*: Ja, da sind die Politiker doch selber schuld. Wieso haben sie die Mauer denn überhaupt auf gemacht?
 329. *SV*: Ja, aber deshalb darf man doch nicht auf Menschen losgehen.
Es geht um ein mutmaßliches Attentat Rechtsradikaler auf einen kleinen türkischen Jungen.
 330. *VA*: Ja, da sind die doch selber schuld. Die haben doch alle hier rüber geholt.
 331. *SV*: Ja, aber doch nicht auf kleine Kinder! Die haben doch keine Chance wegzukommen. Gehen die einfach auf einen Sechsjährigen.
 332. *VA*: Die hätten die Mauer noch zu ... noch höher machen müssen.
 333. *SV*: Die hast du doch überall hier. Überall hier.

Die Rechtsradikalen.

334. *VA*: Nee. Auf keinen Fall.
 335. *SV*: Das gibt es genauso in anderen Ländern. Wenn ich ins Ausland fahre, dann bin ich Ausländer.
 336. *VA*: Die durften ihre Schnauze doch nicht aufreißen, weil die Mauer ja noch da war. Wenn die Mauer gefallen war – guck doch mal, wo das ganze Geld hingegangen ist. Berlin, jetzt gibt es doch so viele Arbeitslose. Dadrüben nicht. Wir kriegen aber keine Erhöhung, gar nichts. Hier wird alles hochgepuscht und das Geld geht alles dahin. Das ist doch nicht richtig. Ist doch wohl logisch, dass die hier austicken.
 337. *SV*: Sollen sie doch auf die Politiker losgehen.
 338. *VA*: Das ist richtig, aber da kommst du ja nicht dran an die Leute.

Liebe

„Da würde ich mir ja lächerlich vorkommen“

In einer Talkshow singt ein junges Mädchen für ihren Freund ein Liebeslied.

339. *SV*: Da kann Herr W. aber besser singen.

Herr W. ist der Musiklehrer an der X.schule.

340. *VA*: Ja?

341. *V*: Der singt in einer Band.

342. *D*: Die kann doch nicht singen. Gleich soll sie heiraten. Wir singen auch auf der Weihnachtsfeier. Ein Weihnachtslied auf spanisch, englisch und deutsch.

Das Mädchen singt wieder.

343. *VA*: Nee, mein Kopf. Da kriegst du ja Zahnschmerzen drauf.

344. *SV*: In so 'ne Sendung reinzugehen.

345. *VA*: Ja, nee. Ich würde nen Kopf wie 'ne Tomate kriegen.

Sven erzählt etwas. Durch den lauten Fernseher ist dieser Teil der Aufnahme kaum zu verstehen.

346. *VA*: Ja, blond, blauäugig, braucht man nichts weiter zu sagen.

(Aussehen des Mädchens) Das Mädchen macht dem Freund, der hinzugekommen ist, eine Liebeserklärung und überreicht ihm Blumen. Sie fallen sich in die Arme.

347. *VA*: Oh nein. Da würde ich mir ja lächerlich vorkommen.

348. *SV*: Aber da gehört schon Mut zu, würde ich mal sagen. Ich weiß nicht, ob ich das im Fernsehen machen würde vor Tausenden von Leuten.

349. *VA*: Ich auch nicht.

12.9.6 Hobby Videofilme: „Welche Nummer?“

350. *D*: Haben Sie auch so viele Videos?

351. *V*: Nicht so viele.

352. *D*: Wir haben über dreihundert Stück.

353. *V*: Über dreihundert Videos?

354. *VA*: Ja, so ungefähr.

Dustin zeigt mir einen Katalog, in dem die Videos sorgfältig nummeriert und betitelt sind.

355. *VA*: Auf manchen sind drei drauf.

356. *D*: Auf manchen sind sogar vier drauf!

357. *VA*: Das gibt's nicht.

358. *D*: Nee, drei sind drauf.

359. *V*: Und wo habt ihr die Filme alle aufgenommen?

360. *D*: Auf Premiere.

361. *SV*: Ja, mit Doppeltvideo.

362. *SV*: Können Sie einstellen. Kann man auf A und B stellen.

363. *V*: Wie geht das?

364. *VA*: Oben auf A kann ich aufnehmen, unten auf B kann ich gucken.

365. *SV*: Das Gerät habe ich ihm geschenkt.

366. *VA*: Jetzt gibt es schon DVD.

367. *SV*: Das würde ich mir nie kaufen. Da kostet ein Film schon 100,00 DM.

368. *VA*: Vierzig Mark kostet ein Spielfilm.

369. *SV*: Gar nicht. DVD kostet ein Film 90,00 DM oder 100,00 DM.
 370. *VA*: Nein. Vierzig kostet ein Film.
 371. *SV*: Ein DVD-Player kostet 800,00 DM oder 900,00 DM.
 372. *VA*: Gar nicht. Ein DVD-Player kostet 349,00 DM. Der ist ganz neu.
 373. *V*: Worum geht es denn in „Wiege der Sonne“?
 374. *VA*: Welche Nummer?
 375. *V*: Einhundert.
 376. *VA*: Da hat er den verkehrten Titel aufgeschrieben. Das ist so ein ganz Guter.
 377. *SV*: Wieso? Nee, der ist dadrauf. Und dann kommt der ...
 378. *VA*: Wiege der Sonne ist doch mit Sean Connery und wer ist da noch bei?
 379. *D. liest*: Halloween. Da geht es ab.
 380. *V.*: Der ist bestimmt gruselig.
 381. *VA*: Der ist gut.
 382. *V. liest*: Poltergeist, Police Academy.
 383. *D. zeigt auf einen Titel*: Der hier ist mit Dan Akroyd.
 384. *V. liest weiter*: 46 Stunden. Der ist doch mit ...
 385. *VA*: Nick Nolte.
 386. *V.*: Lethal Weapon.
 387. *VA*: Da habe ich auch eins bis vier.
 388. *V.*: Die liefen schon im Fernsehen.
 389. *D.*: Den vierten gibt es erst seit drei bis vier Wochen. Aber er kann sich ja frei schalten lassen.
 390. *Der Fernseher läuft*.
 391. *V.*: 298 Kassetten. Es sind mindestens immer zwei Filme darauf. Das sind ja über 600 Filme.
 392. *VA*: Ja.
 393. *V.*: Die stehen alle hier in den Regalen.
 394. *SV*: Eigentlich müssten wir die Regale anbauen und brauchen dafür eine größere Wohnung. Aber das geht ja nicht.
 395. *D.*: Lethal Weapon Vier.
 396. *VA*: Ja, der ist gut. ... Heintje.
 397. *V.*: Der Sänger?
 398. *D.*: Kennst du den? Den haben wir auf Video. Ne Sondersendung auf SAT 1.
 399. *VA*: Der lief aber auch auf Premiere.

Der Fernseher läuft.

400. *D.*: Da haben wir Videos von.
 401. *V.*: Wovon?
 402. *D.*: Von den Kellys.
 403. *V.*: Ach ja, habe ich in eurem Katalog gesehen.
 404. *D.*: Mehrere.
 405. *VA*: Mehrere. Weiß ich gar nicht, wie viele.
 406. *V.*: Habt ihr denn den Leon-Film noch zuende geguckt?
 407. *VA*: Nee, den habe ich schon so oft geguckt.
 408. *V.*: Das war ja ein spannender Film.
 409. *VA*: Ja, auf alle Fälle. Sind die meisten.
 410. *D.*: Alle Filme von dem. *Jean-Claude VanDamme*
 411. *D.*: Kenne ich alle. Die habe ich schon geguckt, obwohl es so spät war.

Hobby Inlinerfahren **„Nee, aber dann wäre ich runtergefahren.“**

Dustin und sein Vater sitzen im Wohnzimmer auf dem Sofa. Der Fernseher läuft.

412. *D.:* Ich bin einmal mit den Inlinern nach Herdecke gefahren.
413. *V.:* So weit? Die Wittbräucker Straße entlang über Aplerbeck?
414. *D.:* Hm. Ist doch nicht weit.
415. *V.:* Naja, mit dem Auto sind es ungefähr 20 Minuten.
416. *D.:* Den Schwerter Waldweg bin ich gefahren. Da wollte ich den Berg runterfahren, aber das habe ich dann nicht getan.
417. *V.:* Der Schwerter Wald ist ja noch nicht in Herdecke.
418. *D.:* Nee, aber dann wäre ich runtergefahren.
419. *V.:* Ja, das zieht sich aber noch ganz schön.
420. *D.:* Nee, das wäre gar nicht so einfach. Bergab fahre ich mit den fünf Rädern. Einen so und einen so. Ist doch einfach. Meine Inliner sind schon kaputt. Ich hole neue Schrauben. Ich habe da unten noch drei Paar.
421. *D.:* Meinen Bruder musst du mal sehen. Sven. Der kann gut fahren.
422. *V.:* Wie Sabrina bestimmt auch.
423. *D.:* Nee, die kann ja gar nicht mehr fahren. Die kriegt doch das Kind. Ich kann auch Treppen fahren. U-Bahn-Treppen. Da, wo die Schräge so runter geht. Rolltreppen bin ich auch schon gefahren. Rolltreppen. Früher habe ich mich oft langelegt. Da habe ich gewartet auf diese kleinen, Gummirollen. Amerikanische. Das ist nicht schwer, Inliner fahren. Das konnte ich früher auch nicht.
424. *V.:* Das könnte so ähnlich sein wie Schlittschuhfahren.
425. *D.:* Ja. Das konnte ich früher auch nicht. Da fahren wir mit der Schule auch mal hin.

Hobby Playstation **„Das neue Nintendo ist echt endgeil.“**

Der Fernseher läuft.

426. *D.:* Und was haben Sie gestern Abend noch gemacht?
427. *V.:* Um kurz vor acht habe ich noch eingekauft. Die Verkäuferinnen waren schon alle müde.
428. *D.:* In der Metró?
429. *V.:* Nein, für die Metró braucht man eine extra Einkaufskarte.
430. *D.:* Die haben Sie doch.
431. *V.:* Die Schule hat eine. Wenn ich möchte, kann ich mir eine Bescheinigung geben lassen und dort für die Schule einkaufen gehen. Aber das ist oft zu teuer.
432. *D.:* Die haben jetzt die neue PlayStation. 800,00 DM.
433. *VA:* Das ist aber dafür angebracht. Da ist alles drin. Da ist DVD mitdrin, man kann damit ins Internet gehen, überall. Da ist der teuerste Chip drin, überhaupt.
434. *V.:* Ach, das erklärt vielleicht den hohen Preis.
435. *VA.:* Die werden auch wieder billiger.
436. *V.:* Vielleicht schon nach Weihnachten.
437. *VA:* Ja.
438. *D.:* Teuer ist vor Weihnachten alles. Überall.
439. *BR:* Das neue Nintendo ist echt endgeil.
440. *VA.:* Die sind überall ausverkauft.

441. S.: Mein Onkel ist sogar nach Japan gefahren und hat sich da ein Teil gekauft.
 442. VA: In Japan haben sie sogar gewartet.
 443. S.: Mein Onkel hat so'n Endgeld. Der ist nach Japan gefahren und dann wiedergekommen.
 444. BR: Mein Freund hatte mein Ding. Ne Playstation. Der stellt das neben sich an der Bushaltestelle, steigt in den Bus und das Ding steht da draußen. Weg auf jeden Fall. Er steht auf, setzt sich in den Bus und weg wars. Ich war sauer.
 445. S.: Das war in der Kampfstraße, ne?

12.9.7 Beruf und Geld verdienen **„1a“**

446. BR.: Vadder, was ist los? Bist krank?
 447. VA.: Ja, nee. Ich hab`ne Laune. 1a.
 448. BR.: Lass dich doch nicht verarschen. Wenn der dir 600,00 DM schuldet, oder 1000,00 DM sogar ...
 449. VA: Das ist nicht ja nicht nur der. Der andere genauso.
 450. BR.: Ja, dann lass mich das für dich erledigen. Ich mach`das.
 451. VA.: Da kommst du ja nicht mal hin.
 452. BR.: Ich hole dir die Kohle. Weil das `ne Unverschämtheit ist. Du arbeitest für dein Geld, also sollst du auch etwas für dein Geld kriegen. Weißt du? Das sehe ich gar nicht ein, dass die dich so verarschen.
 453. V.: Ist der Betrieb pleite gegangen? *Fensterputzer*
 454. BR.: Dann sollen sie ihn nicht arbeiten lassen. Er macht sich da kaputt oder was. Er arbeitet. Er arbeitet viel. Und kriegt dafür nicht einen Pfennig ausgezahlt.
 455. VA: Ja.
 456. BR.: Und er vertraut diesen Leuten
 457. V.: Waren die vielleicht selbst verschuldet?
 458. BR.: Ja, früher waren die nicht so.
 459. VA: Ja, früher nicht.
 460. BR: Und er geht aber immer wieder hin und arbeitet, obwohl er weiß, dass er da nichts kriegt. Weil er zu gutmütig ist.
 461. VA: Das sind meine Kumpel.
 462. BR: Du brauchst mir nur zu sagen: Hol das Geld aus der Wohnung raus. Und ich mache das. Weil ich seh das nicht ein, dass du so verarscht wirst.

Witze über selbstgedrehte Zigaretten.

463. D.: Ich muss nur mit dem Hund von der Nachbarin raus gehen. Samstag und Sonntag. Eine Stunde fufzig Mark. Nen Schäferhund.
 464. V.: Eine Stunde mit dem Hund Gassi gehen für 50,00 DM? Das glaube ich nicht.
 465. D.: Doch, zwei mal fufzig.
 466. S.: Doch, das gibt's. Für eine Stunde mit dem Hund rumgehen habe ich auch mal fufzig Mark gekriegt. Den Hund habe ich schon gesehen. Der ist endgeil.
 467. V.: Das glaube ich immer noch nicht.
 468. S.: Doch, der Hund kann schon gar nicht mehr richtig gehen.
 469. BR: Wenn die dich verarschen, dann sag mir Bescheid.
 470. D.: Ich geh da morgen mal hin.

Im Fernseher wird ein Video von Madonna gezeigt (Music).

471. *VA:* Wie heißt die noch mal?

472. *D.:* Madonna.

473. *S.:* Die bräuchte gar nicht mehr singen. Die hätte schon genug Geld. Genauso wie ... Die bräuchten das eigentlich gar nicht mehr machen. Die machen das gar nicht wegen des Geldes, nur so aus Spaß.

Dustin schnorrt beim Bruder Tabak.

474. *BR.:* Hol dir selbst Tabak.

475. *D.:* Ich habe kein Geld.

476. *BR.:* Ehrlich. Musst mal ein bisschen gucken. Ich kann mir auch keine Zigaretten leisten.

477. *D.:* Wenn ich mal was übrig habe, gebe ich dir auch was.

478. *BR.:* Ich brauche kein Geld. Wenn ich Geld brauche, besorge ich mir das schon. Behalt mal dein Geld für dich.

479. *VA.:* Ich habe vorhin bei K. angerufen.

Fensterputzer

480. *BR.:* Und, was sagt er?

481. *VA.:* Hat sich keiner gemeldet. Schon die ganzen Tage nicht. Das Wochenende. 14 Tage.

482. *D.:* Da wären die ja auch ganz schön blöd. Würdest du fragen: Sag mal, wollt ihr mich verarschen? Warte ab bis ich Praktikum mache.

483. *VA.:* Im Praktikum kriegst du ja sowieso nichts.

Literatur

1. **Abraham, U.** Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 154/1999 (14-22)
2. **Adorno, Th. W. & H.Becker.** Erziehung – wozu? In: Th. W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959-1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M. 1970 (110-125)

Quelle: www.g.../adorno-becker1969.rtf+aufgabe+von+erziehung&hl=de&ic=UTF-
vom 9.12.2002
3. **Albrecht, F. u.a. (Hrsg).** Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied 2000
4. **Alfred Ainacher GmbH.** Berufsbilder 1992-2002. In: <http://www.berufswahl.com> vom 21.10.2002
5. **Angerhoefer, U. & W. Dittmann (Hrsg.).** Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied 1998
6. **Baulig, V.** Qualifikationsbestimmung sonderpädagogischer Handlungsfelder. In: ZfH 1/1997 (9-13)
7. **Barmeyer, E. (Hrsg.).** Science Fiction. Stuttgart 1972
8. **Behnken, I. & J. Zinnecker.** Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Seelze-Velber 2001
9. **Benkmann, R.** Soziale Konstruktion gravierender Lernschwierigkeiten und sonderpädagogische Förderung. In: ZfH 11/1998 (482-489)
10. **Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung Hamburg (Hrsg.).** Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Förderschule 1975. Nachdruck 1993.
11. **Begemann, E.** Sonderpädagogik für Nichtbehinderte. Was müssen Nichtbehinderte für ein solidarisches Miteinander lernen? Pfaffenweiler 1994
12. **Berger, P.L. & Th. Luckmann.** Strukturen der Lebenswelt. Neuwied 1975
13. **Bergson, M. & H. Luckfiel.** Umgang mit „schwierigen Kindern“. Berlin 1998
14. **Bildungskommission NRW.** Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied 1995

15. **Bleidick, U.** (Hrsg.) Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin 1985
16. **Bleidick, U.** Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderung und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart 1999
17. **Boehncke, H. & C. Henning.** Célestin Freinet: Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der Arbeit nach Freinet. Reinbek 1980
18. **Breitenbach, E.** Auf neuen Pfaden zur alten (sonder-)pädagogischen Prinzipien. In: ZfH 10/1996 (408-419)
19. **Bronfenbrenner, U.** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Ort² 1981
20. **Brühlmeier, A.** Zeit – Leben – Werke. 2001 in: http://pestalozzi.hbi-stuttgart.de/zeit_leben_werke/1801.html vom 18.10.2002
21. **Brunsting-Müller, M.** Wie Kinder denken oder denken, sie denken. Ein metakognitiver Interventionsansatz. Luzern 1997
22. **Buchholz, W.** Lebensweltanalyse. München 1984
23. **Bühler-Niederberger, D.** Makellose Kindheiten und die Konstruktion abweichender Kindergruppen. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.). Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Seelze-Velber 2001 (601-616)
24. **Buhren, C.G.** Schule in der Nachbarschaft. Entwicklung und Konzeption der britischen Community School. In: Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). Werkheft 32. Dortmund 1989
25. **Bundschuh, K.** Schulische Erziehungsangebote für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen: Trends und Perspektiven. In: Opp & Peterander 1996 (65-72)
26. **Bundschuh, K.** Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, 2. Auflage 1984
27. **Cohn, Ruth.** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zur einer Psychoanalyse für alle. Stuttgart 1991
28. **Danner, H. & W. Lippitz (Hrsg.).** Beschreiben, verstehen, handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. München 1984
29. **Danner, H.** Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München, 2. Auflage 1994

30. **Datler, W. u.a. (Hrsg.).** Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998
31. **Deutsche Shell (Hrsg.).** Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a.M. 2002
32. **Dewey, J. & J. Oelkers (Hrsg.).** Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel 2000
33. **Dietrich, I. (Hrsg.)** Handbuch Freinet-Pädagogik. Weinheim 1995
34. **Dönges, Ch.** Lebensweltliche Erfahrung statt empirischer Enteignung. Grenzen und Alternativen empirischer Konzepte in der (Sonder-) Pädagogik. Frankfurt a.M. 2000
35. **Drosdowski, G.** Duden >Etymologie<: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim, 2. Auflage 1989
36. **Du Bois-Reymond u.a.** Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994
37. **Eberwein, H.** Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? In: ZfH 1/1997 (14-23)
38. **Eberwein, H. & J. Mand.** Deutungsmusteranalyse in der sonderpädagogischen Forschung. Zum methodischen Vorgehen bei der Befragung von Sonderschülern und deren Eltern. In: Randgruppen 2000, von Chassé, K. A. (Hrsg.). Bielefeld 1992
39. **Eberwein, H. & J. Mand (Hrsg.).** Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim 1995
40. **Eberwein, H.** Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. (95-106) Albrecht, F. u.a. (Hrsg.). Neuwied 2000
41. **Edelstein, W. u.a. (Hrsg.).** Familie und Kindheit im Wandel. Potsdam 1996
42. **Edelmann, W.** Lernpsychologie. Weinheim, 5. Auflage 1996
43. **Eggert, D.** Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis. Dortmund, 2. Auflage 1997
44. **Engelen, B.** Einführung in die Syntax der deutschen Sprache. Band I. Baltmannsweiler 1984

45. **Fatke, R.** Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/95 (675-680)
46. **Fatke, R.** Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: ebd. 5/95 (681-695)
47. **Fatke, R.** Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. & A. Prengel. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997 (56-70)
48. **Feige, M.** Fantasy-Lexikon. Ort? Imprint-Verlag 2000
49. **Flick, U.** Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg, 2. Auflage 1996
50. **Frey, D. & S. Greif (Hrsg.)**. Sozialpsychologie in Schlüsselbegriffen. München 1983
51. **Frey, H.P. & K. Hauber.** Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987
52. **Frey, K.** Die Projektmethode. Weinheim und Basel. Beltz 1982
53. **Friebertshäuser, B. & A. Prengel (Hrsg.)** Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997
54. **Friebertshäuser, B.** Interviewtechniken. Ein Überblick (371-395) ebd. a
55. **Friebertshäuser, B.** Feldforschung und teilnehmende Beobachtung (503-534) ebd. b
56. **Galperin, P.J., Leontjew, A.N. u.a.** Probleme der Lerntheorie. Berlin 1967
57. **Galperin, P.J.** Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980
58. **Gehrmann, P.** Was Schüler lernen wollen ... Ergebnisse einer explorativen Befragung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart 2003 (259-283) von Gehrmann, P. & B. Hüwe (Hrsg.)

59. **Gergen, K. J.** Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg 1996
60. **Gergen, K. J.** Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart 2002
61. **Gerstenmaier, J. & H. Mandl.** Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/95 (867-888)
62. **Greisbach, M., Kullik, U., Souvignier E. (Hrsg.).** Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Berlin ?
63. **Gudjons, H.** Handlungsorientiert lehren und lernen; Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn, 3. Auflage 1991
64. **Gudjons, H.** Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht. Hamburg 1998
65. **Gumin, H. & H. Meier (Hrsg.).** Einführung in den Konstruktivismus. München, 5. Auflage 2000
66. **Grunert, C & H.-H. Krüger.** Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung. In: Krüger, H.-H/Marotzki W. (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999 (227-242)
67. **Heimlich, U.** Der Situationsansatz in seiner Bedeutung für die Lernbehindertenpädagogik. In: ZfH 9/1994 (578-587)
68. **Heinze, Th.** Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen, 3. Auflage 1995
69. **Hetmann, F.** Die Freuden der Fantasy. Von Tolkien bis Ende. Frankfurt a. M. 1984
70. **Horlacher, R.** Autonomes Lernen, Selbsttätigkeit und Projektunterricht: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: schwerpunkt 4/99 (5-8)
71. **Homstein, W.** Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen – Zukunftsperspektiven. Stuttgart 1990
72. **Horster, L. & H.-G.Rolff.** Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim 2001

73. **Hurrelmann, B.** Unterhaltungsliteratur. In: Praxis Deutsch, Heft 150. 1980 (15-22)
74. **Hurrelmann, K.** Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim und Basel, 4. Auflage 1993
75. **Husserl, E.** Grundprobleme der Phänomenologie. Hamburg 1977
76. **Iben, G.** Randgruppenforschung und Schule. In: Eberwein, H. & J. Mandt (Hrsg.). Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995 (171-182)
77. **Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K.** (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaft der Technischen Universität Berlin, Nr. 97-3. URL: http://www.gp.tu-berlin.de/psy7/pub/ber98_02.html (Netz-Version vom 7.7.2002)
78. **Jantzen, W.** Materialistische Behindertenpädagogik und Therapie. In: Behindertenpädagogik 2/1978 (78-107)
79. **Julius, H., Schlosser R. W. & H. Goetze.** Kontrollierte Einzelfallstudien. Eine Alternative für die sonderpädagogische und klinische Forschung. Göttingen 2000
80. **Kaiser, A. & Ch. Röhner (Hrsg.).** Kinder im 21. Jahrhundert. Münster 2000
81. **Kaiser, A.** 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler, 2. Auflage 2001
82. **Kanter, G.** Von den generalisierenden Prinzipien der Hilfsschuldidaktik/methodik zu konzeptgebundenen Lernförderung. In: M. Greisbach u.a. (Hrsg.). Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich 1998
83. **Kanter, G. & O. Speck (Hrsg.).** Handbuch der Sonderpädagogik, darin: E. Beschel, Geschichte, 113-145. Berlin 1980
84. **Kastner, M. & J. Vogt.** Strukturwandel in der Arbeitswelt und individuelle Bewältigung. Lengerich 2001
85. **Kerschensteiner, G.** Begriff der Arbeitsschule. München 1957
86. **Keupp, H.** Aufwachsen in der Postmoderne: Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. In: Opp, G. & Peterander, F. (Hrsg.). Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft. München 1996

87. **Klafki, W.** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1993
88. **Klein, G.** Die Schüler der Förderschule (Schule für Lernbehinderte) in der Wahrnehmung der Sonderpädagogik. In: ZfH 1/1999 (4-10)
89. **Klein, G.** Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Fröderschülern 1969 und 1997. In: ZfH 2/2001 (51-61)
90. **Klein, K. & U. Oettinger.** Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Hohengehren 2000
91. **Klippert, H.** Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim und Basel, 5. Auflage 2001
92. **Klippert, H.** Kommunikationstraining. Weinheim und Basel, 8. Auflage 2001
93. **Klippert, H.** Methoden-Training. Weinheim und Basel, 12. Auflage 2002
94. **Kultusministerium Hessen (Hrsg.).** Rahmenpläne für die Schule für Lernhilfe.
95. **KM Niedersachsen (Hrsg.).** Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernbehinderte. 1977
96. **KM Nordrhein-Westfalen (Hrsg.).** Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Lernbehinderte. 1977
97. **KM Rheinland-Pfalz (Hrsg.).** Lehrplan freiwilliges 10. Schuljahr. Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). 1987
98. **KM Sachsen-Anhalt (Hrsg.).** Rahmenrichtlinien Schule für Lernbehinderte Deutsch. 2000
99. **KMK.** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. 1994
100. **KMK.** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. 1999
101. **König, E. & A. Bentler.** Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden. Friebertshäuser, B. & A. Prengel (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997 (88-96)
102. **Kösel, E.** Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau, 3. Auflage 1997

103. **Kraimer, K.** Die soziale Diagnose in der qualitativen Sozialforschung. In: Eberwein, H. & J. Mand. Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995 (38-56)
104. **Lambrich, H.-J.** Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation „schlechter“ Schüler. Weinheim 1987
105. **Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)**. Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation. Soest, 2. Auflage 1996
106. **Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)** Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Von Terhart, E. Soest 2002
107. **Leontjew, A.N.** Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt a.M. 1973
108. **Lindemann, H.** Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters: konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied 1999
109. **Lippitz, W. & Ch. Rittelmeyer (Hrsg.)**. Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn, 2.. Auflage 1990
110. **Lippitz, W.** Die biographische Perspektive auf das Kind – aus phänomenologisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Behnken, I. & J. Zinnecker (Hrsg.). Kinder. Kindheit, Lebensgeschichte. Seelze-Velber 2001 (143-162)
111. **Linke, A. & G. Voigt.** Sprache kritisieren – Sprachkritik. In: Praxis Deutsch 132, 1995 (18-22)
112. **Loehnhoff, J.** Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation. Opladen 1992
113. **Lotz, Ch.** Proseminar. Einführung in die Phänomenologie Edmund Husserls: Die Lebenswelt. 1999 <http://online-media.uni-marburg.de/philosophie/husserl1/vorlagen/vorlage5.html> (vom 29.9.2002)
114. **Ludwig, O. & K. Spinner.** Mündlich und schriftlich argumentieren. In: Praxis Deutsch 160, 2000 (16-22)
115. **Lüscher, K. (Hrsg.)**. Urie Bronfenbrenner. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981

116. **Masendorf F.** Zur veränderten Rolle der Intelligenz und der Intelligenzforschung in der Rehabilitationspädagogik II. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 1/1987 (2-16)
117. **Maturana, H. R. & F. Varela.** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München 1984
118. **Maturana, H. R.** Biologie der Sozialität. In: Schmidt, S. (Hrsg.). Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M., 8. Auflage 2000 (287-302)
119. **Maturana, H.R.** Kognition. ebd. (89-118)
120. **Mayring, Ph.** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel, 5. Auflage 2002
121. **Menzel, W.** Beziehungswörter – Sätze verbinden. In: Praxis Deutsch 151, 1998 (12-22)
122. **Merkens, H .** Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, H. & J. Mand. Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995 (21-37)
123. **Mey, G. (2001, Mai).** Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. Rezensionssatz zu: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange, Hans R. Leu (Hrsg.). (1999) Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung/Friederike Heinzel (Hrsg.) (2000). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Q Sozial Research [On-line Journal], 2 (2). Verfügbar über: <http://www.quaresearch.net/fqs-texte/2-01/2.01review-mey-d.htm> [6.3.2003]
124. **Meyer, H.** Schulpädagogik. Berlin 1997
125. **Miebach, B.** Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Opladen 1991
126. **Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.).** Rahmenplan der allgemeinen Förderschule.
127. **Müller, W. u.a.** Duden >Fremdwörterbuch<. Mannheim, 5. Auflage 1982
128. **Mürner, Ch. & S. Schriber (Hrsg.).** Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Ort? Jahr?

129. **Neubert, D., P. Billich & G. Cloerkes.** Stigmatisierung und Identität. Zur Rezeption und Weiterführung des Stigma-Ansatzes in der Behindertenforschung. In: ZfH 10/1991 (673-688)
130. **Nyssen, E. & H. Stange.** Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern der Schule für Lernbehinderte – Bedeutung für Schule und Unterricht aus der Sicht von Lehrerinnen – Ein Werkstattbericht. In: Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart 2003 (38-55) von Gehrmann, P. & B. Hüwe (Hrsg.)
131. **Oelker, J. (Hrsg.)**. Demokratie und Erziehung von John Dewey. Weinheim 2000
132. **Opp, G. & F. Peterander (Hrsg.)**. Focus Heilpädagogik – „Projekt Zukunft“. München 1996
133. **Oswald, H.** Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Eri-berthshäuser, B. & A. Prengel (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997 (71-87)
134. **Otto, H.-U. & H. Thiersch (Hrsg.)**. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München 1992
135. **Palmowski, W.** Zeitsignaturen und (sonder-)pädagogische Entwicklungen. In: Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart 2003 (16-25) von Gehrmann, P. & B. Hüwe (Hrsg.)
136. **Pantucek, P.** Lebensweltorientierte Individualhilfe: eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg 1998
137. **Petersen, P.** Führungslehre des Unterrichts. Weinheim, 7. Auflage 1963
138. **Peterßen, W.H.** Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München, 8. Auflage 1998
139. **Peterßen, W.H.** Kleines Methoden-Lexikon. München 1999
140. **Peyer, A.** Sätze. In: Praxis Deutsch 147, 1998 (12-22)
141. **Piaget, J.** Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt 1984
142. **Prengel, A.** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995

143. **Probst, H.** Lernbehinderung als Isolation. In: Behindertenpädagogik 17 (1978) 1, 2-11
144. **Rank, B. (Hrsg.)**. Erfahrungen mit Phantasie. Analysen zur Kinderliteratur und didaktische Entwürfe. Baltmannsweiler 1994
145. **Reiser, H.** Thesen zum Thema: Lerngestörte Kinder in der Schule für Lernbehinderte. In: Behindertenpädagogik 3/1978 (146-152)
146. **Rohr, B.** Handelnder Unterricht. Versuche zur Bestimmung eines materialistisch orientierten Unterrichts bei lernbehinderten Schülern. Heidelberg, 2.Auflage 1982
147. **Rolf H.-G. & P. Zimmermann.** Kindheit im Wandel. Konsequenzen für die Schule. Weinheim 1985
148. **Roth, G.** Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, S. (Hrsg.) Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt 2000
149. **Rottensteiner, F. (Hrsg.)** Die dunkle Seite der Wirklichkeit. Aufsätze zur Phantastik. Frankfurt a.M. 1987
150. **Sander und Hoppe.** Lernen und Lehren mit Multimedia am Beispiel der Versorgungstechnik. In: www.vlb-berlin.de/medientheorie/dokumente/00-fpb-II-multimedia-t1.pdf vom 22.10.2002
151. **Sasse, O. & N. Stoellger (Hrsg.)**. Offene Sonderpädagogik – Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis Frankfurt a. M. 1989
152. **Schäfer, E. (Hrsg.)**. Behinderung und verstehendes Helfen. Berlin 1995
153. **Schlepp-Pellny, S.** Die Bedeutung prozessorientierter Diagnostik bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. In: vds-Mitteilungen 1/99 (34-41)
154. **Schmetz, D.** Zur Textproduktion im Lernbereich Sprache. In: Schriftspracherwerb und Sprachhandeln im Primar- und Sekundarbereich. Sonderpädagogische Beiträge. (Hrsg. W. Baudisch & D. Schmetz) Frankfurt 1996
155. **Schmetz, D.** Reflexionen zur Konzeption einer Interaktionspädagogik für erschwerte Lernsituationen. In: ZfH 2/1986 (73-85)

156. **Schmetz, D.** Behinderung, Pädagogik und Gesellschaft – zum aktuellen Diskussions- und Forschungsstand der materialistischen Behindertenpädagogik. In: ZfH 7/1989 (260-264)
157. **Schmetz, D.** Förderschwerpunkt Lernen. In: ZfH 4/1999 (123-143)
158. **Schmetz, D.** Sonderpädagogik und Erziehung - Wandel der Werte. In: ZfH 2/1993 (99-112)
159. **Schmetz, D. & P. Wachtel (Hrsg.)**. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Unterricht mit Lernbehinderten. Rheinbreitbach 1994
160. **Schmidt, H.-G.** Kinder reproduzieren ihre Lebenswelt. Opladen 1998
161. **Schmidt, S. J. (Hrsg.)**. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, 8. Auflage 2000
162. **Schütz, A. & Th. Luckmann**. Strukturen der Lebenswelt. Neuwied 1975
163. **Schulz von Thun, F.** Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Reinbek 1992
164. **Schumann, W., J.B. Schädler, H. Frank**. Soziale Netzwerke - eine neue Sichtweise der Lebenssituation von Kindern mit Behinderungen. In: ZfH 2/1989 (95-105)
165. **Seibert, N. (Hrsg.)** Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung. Bad Heilbrunn 1999
166. **Senator für Bildung und Wissenschaft Hamburg (Hrsg.)**. Rahmenplan Sonderpädagogische Förderung. Entwurfsfassung Juli 2000.
167. **Siepmann, G.** Die Zielgruppe in der Lernbehindertenpädagogik. Eine kritische Betrachtung auf der Grundlage empirischer Untersuchungen im Land Brandenburg. In: Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse von Datler, W. (Hrsg.). Luzern 1998 (302ff.)
168. **Speck, O.** System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München, 3. Auflage 1996
169. **Spinner, K.H.** Reden lernen. In: Praxis Deutsch 144, 1997 (16-22)
170. **Spinner, K.H.** Vielfältig wie nie zuvor. Stichworte zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: Praxis Deutsch, Heft 162, 2000 (16.20)

171. **Spinner, K.H.** Vielfältig wie nie zuvor. Stichworte zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: Praxis Deutsch 162/2000 (16-20)
172. **Stangl, W.** Phänomenologie oder Phänomenalismus. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETT.../Phaenomenologie.htm> (vom 29.9.2002)
173. **Stangl, W.** Husserl, Edmund (1859-1938). <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/P.../Husserl.htm>. (vom 9.6.2003)
174. **Stein, R.** Schlüsselqualifikationen – ihre Bedeutung für die Berufshinführung bei Behinderungen und Beeinträchtigungen. In: ZfH 11/2000 (442-451)
175. **Süsske, R..** Skizzen zum Rekurs auf die „Lebenswelt“ in der Phänomenologie Edmund Husserls. http://www.suesske.de/suesske_husserl_lebenswelt.thm (vom 9.6.2003)
176. **Troßbach-Neuner, E.** Bilderbücher als Mittel entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/1999 (16-23)
177. **Tücke, M.** Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Münster 1998 (Ausschnitte)
178. **Varela, F. J.** Phänomenologie. 2001. <http://beat.doebe.li/bibliothek/w00152.html> (vom 29.9.2002)
179. **Von Glasersfeld, E.** Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main 1997 a
180. **Von Glasersfeld, E.** Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg 1997 b
181. **Von Glasersfeld, E.** Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, H. & H. Meier (Hrsg.) Einführung in den Konstruktivismus. München 2000 (9-40) a
182. **Von Glasersfeld, E. & J. Richards.** Die Kontrolle von Wahrnehmung und die Konstruktion von Realität. Erkenntnistheoretische Aspekte des Rückkoppelungs- Kontroll- Systems. In: Schmidt, S.J. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 2000 (192-228) b
183. **Von Glasersfeld, E.** Siegener Gespräche über den Radikalen Konstruktivismus. In: ebd. 2000 (401-440) c

184. **Von Hentig, H.** „Humanisierung“ eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart 1993
185. **Von Hentig, H.** Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Weinheim und Basel 2002
186. **Von Lüpke, H. & R. Voß (Hrsg.)** Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Pfaffenweiler 1994
187. **Waldenfels, B.** Der Stachel des Fremden. Frankfurt a.M. 1990
188. **Waldenfels, B.** Einführung in die Phänomenologie. München 1992
189. **Waldenfels, B.** In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt, 2. Auflage 1994
190. **Waldenfels, B.** Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt, 2. Auflage 1999
191. **Waldenfels, B.** Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt 2000
192. **Watzlawick, P. u.a.** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, 8. Auflage 1990
193. **Watzlawick, P.** Wirklichkeitsanpassung oder angepaßte „Wirklichkeit“? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Von Foerster, H. u.a. Einführung in den Konstruktivismus. München. 5. Auflage 2000
194. **Wember, F.B.** Ein argumentativer Versuch über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode sonderpädagogischer Forschung und Praxis. In: Heilpädagogische Forschung Nr. 2 1991. Quelle: www.heilpaedagogischeforschung.de/ab9433.htm. Aktualisiert am 30.1.2003, vom 23.3.2003
195. **Wember, F.B.** Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Evaluation sonderpädagogischer Interventionen in quasi-experimentellen Einzelfallstudien. In: Heilpädagogische Forschung Nr. 3 1994. Quelle: www.heilpaedagogischeforschung.de/ab9433.htm Aktualisiert am 30.1.2003, vom 23.3.2003
196. **Wember, F.B.** Navigieren und Kommunizieren im Internet – gegenwartsbedeutsame Schlüsselqualifikationen in einem zukunftsbedeutsamen Curriculum im Förderschwerpunkt Lernen. In:

- Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart 2003 (270-280) von Gehrman, P. & B. Hüwe (Hrsg.)
197. **Werning, R.** Das sozial auffällige Kind. Lebensweltprobleme von Kindern und Jugendlichen als interdisziplinäre Herausforderung. Münster 1996
198. **Werning, R. & B. Wischer.** Kindliche Lebenswelt und Planungskompetenz. In: Lernchancen 25/2002 (40-46)
199. **Werning, R.** Lernen und Behinderungen des Lernens. In: Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung von Rolf Werning. Oldenbourg 2002 (129-189)
200. **Werning, R.** Forschungsbericht Universität Hannover. www.tt.uni-hannover.de/uniforkat/viewBericht.cfm?!D=455 (6.3.2003)
201. **Werning, R. & B. Lütje-Klose.** Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. München 2003
202. **Winkler, U.** Entspannungssequenzen im Unterricht. Psychohygiene in der Schule. Bad Heilbrunn 1998
203. **Wittrock, M.** Die Profession „Sonderpädagoge/-in“: Tätigkeitsmerkmale und Qualifikationsanforderungen im Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Angerhoefer, U. & W. Dittmann (Hrsg.) Lernbehindertenpädagogik: eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied, Berlin 1998 (82-94)
204. **Wocken, H.** Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: ZfH 12/2000 (492-503)
205. **Wöhler, K.** Sonderpädagogische Förderung: Ökologische Perspektive. In: ZfH 8/1986 (521-534)
206. **workshop-zukunft.** Vom Traum zum Beruf. Didaktik. [http://workshop-zukunft.de/material/heft1/r didaktik.html](http://workshop-zukunft.de/material/heft1/r%20didaktik.html) vom 22.10.2002
207. **Zinnecker, J.** u.a. null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2003
208. **Zeiber, H.** Leben in der Zeit führen – im Wandel der Zeit. In: Behnken, I. & J. Zinnecker (Hrsg.) Kinder, Kindheit. Lebensgeschichte. Seelze-Velber 2001 (432-441)

Dankesworte

Ich bedanke mich an dieser Stelle herzlich bei Herrn Prof. Dr. Ditmar Schmetz, der es mir ermöglicht hat, diese Studie für die Lernbehindertenpädagogik durchzuführen. Mein weiterer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Rolf Werning, der mir durch seine wissenschaftliche Arbeit und seine erzielten Ergebnisse einen theoretischen Focus für meine Forschungsabsichten ermöglicht hat. So konnte er mir wertvolle Literaturtipps geben und konstruktive Kritik an der Niederschrift meines Forschungsvorgehens äußern.

Mein Dank gilt auch meiner Lehrerin und Freundin Gisela Faber, die mich durch ihre Erfahrung und persönlichen Einschätzungen im Denkprozess vorangetrieben hat. Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Bruder Marcel, der meine Zeichnungen zu den exemplarischen Unterrichtsbausteinen in den Computer umgesetzt hat, und bei Hans-Albert & Marlies Jung, die sorgfältig Korrektur gelesen haben.

Mein besonderer Dank gilt in Liebe meinem Ehemann Klaus. Ohne ihn wäre das Schreiben dieser Dissertation nicht möglich gewesen. Er hat mich ermutigt, ermuntert, kritisiert, mit mir diskutiert, hat meine langen Schreibtisch- und Denkzeiten akzeptiert und meine Regenerationsphasen oftmals durch gute Küche unterstützt.

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, dass ich die Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der benannten Quellen angefertigt habe und dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen hat.

Alle Ausführungen, die wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, sind als solche gekennzeichnet.

Lünen, 2003-06-24

Simone Schlepp-Pellny

Tabellarischer Lebenslauf

Lünen, 2002-06-24

von

Simone Schlepp-Pellny
Wilhelm-Hüsing-Straße 1
44534 Lünen

geb. am 17.4.1968 in Enger als Simone Schlepp (deutsche Nationalität)

Schulbesuch

Abschlüsse

Grundschule Westerenger 1974 bis 1978

Widukind-Gymnasium Enger 1978 bis 1987

Abitur, Hochschulreife

Studium der Sondererziehung und Rehabilitation
der Lernbehinderten an der Universität Dortmund
in der ersten Fachrichtung,
zweite Fachrichtung: Sondererziehung und Rehabilitation
der Erziehungsschwierigen,
Fach: Deutsch für die Sekundarstufe I
SS 1988 bis SS 1993

I. Staatsexamen

Erweiterungsstudiengang Sondererziehung
und Rehabilitation der Geistigbehinderten
SS 1993 bis WS 2001

Zusatzstudiengang Organisationspsychologie
seit SS 2001

Lehramtsanwärterausbildung in den Fächern
1. Sondererziehung und Rehabilitation der LB
2. Deutsch
am Studienseminar Düsseldorf, Sonderpädagogik
15.12.1993 bis 15.12.1995

II. Staatsexamen

Arbeit als Sonderschullehrerin in einer Erziehungs-
Vertretungsstelle an der Parkschule Altenessen (SfL)
für den Zeitraum von 6 Wochen

Beamtin auf Probe als Sonderschullehrerin an der
Frenzelschule in Dortmund-Hörde (SfL)
1.2.1996

Revision nach der Probezeit nach BAT 23.4.1996

Revision zur Beamtin auf Lebenszeit
Ernennung am 10.7.1997

Revision zur Fachleiterin für Sondererziehung und
Rehabilitation der Lernbehinderten am Studien-
seminar Dortmund
1999

Arbeit als Sonderschullehrerin an der Frenzelschule
und als Fachleiterin am Studienseminar Dortmund
ab 1.2.1999

Weiterbildungen

- Ausbildung zur Moderatorin für Schulentwicklungsprozesse 1997 und 1998
- Konfliktgespräche führen – Konflikte lösen im Mai 2000
- Führung: Theorien und praktische Übungen (Weiterbildungszentrum der Universität Dortmund, Prof. Dr. Gasch) im Februar 2001
- Qualifiziert leiten mit der Themenzentrierten Interaktion im Oktober 2000
- Coaching für Führungskräfte im Mai 2002
- Seminar bei Herrn Prof. Dr. Bönsch: Eigenverantwortliches Lernen im Januar 2003
- Frauen auf dem Weg in die Führung im Mai 2003

Tätigkeiten in der Lehrerfortbildung

- Moderatorentätigkeit in der lokalen Lehrerfortbildung (DOLF): „VO-SF ohne Hawik und CFT“ 1997 und 1998
- Referat „Berücksichtigung förderdiagnostischer Tätigkeiten beim Feststellungsverfahren“ bei der bezirksweiten Schulleiterdienstbesprechung 1998
- Leitung des Arbeitskreis Oberstufe für die Schulen für Lernbehinderte, beauftragt durch das Schulamt der Stadt Dortmund seit 1999; Moderation der Regionalen Fachkonferenz
- Vds-Veranstaltung an der Universität Dortmund 2000: „Offener Unterricht in der Sekundarstufe I“
- Vds-Veranstaltung in München im Mai 2001: „Methodenkompetenz im Unterricht an der Schule für Lernbehinderte“
- Fortbildungen zur „Gestaltung und Handhabung von individuellen Förderplänen“ in den Schulamtsbezirken Herne und Bochum im Februar und April 2002
- „Fächerübergreifendes Lernen in der Schule für Lernbehinderte, Sprachbehinderte und Erziehungsschwierige“, Leitung einer Veranstaltung im Studienseminar Düsseldorf im Juli 2002
- Workshop bei der GU-Fachtagung im März 2003 zum Erwerb von Methodenkompetenz im GU der Primarstufe und der Sekundarstufe I

- Lebensweltorientierung an der Schule für Lernbehinderte, Workshop bei der überregionalen Schulleiterdienstbesprechung der Bezirksregierung Arnsberg im April 2003
- Block-Seminar im Studienseminar Bielefeld: Umgang mit Unterrichtsstörungen an der Schule für Sehgeschädigte im April 2003
- Teilnahme am Workshop Schule zur Eröffnung des Europäischen Jahrs für Menschen mit Behinderungen 2003 (16.5.2003)
- Vds-Veranstaltung im Köln im Juni 2003: Lebensweltorientierung an der Schule für Lernbehinderte

Veröffentlichungen

- Arbeitsbuch Sprache 1 bis 5, Arbeitsheft Sprache 1 bis 5, Lehrerband zum Arbeitsbuch Sprache 1 bis 5 für die Schule für Lernbehinderte, Cornelsen-Verlag
- Von Fach zu Fach 1 bis 5, Cornelsen-Verlag
- Reihe einfach lesen, Cornelsen-Verlag:
 - Vorstadtkrokodile
 - Rolltreppe abwärts
 - Eine Woche voller Samstage
- vds-Mitteilungen 1/1999 (18-41): Die Bedeutung prozessorientierter Diagnostik bei der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs“

DATUM

UNTERSCHRIFT