

CAS Schulsozialarbeit 2017/2018

Kurs 4

Fallverstehen und Fallrekonstruktion (Themenschwerpunkt: Familiäre Problemlagen)

Skript zur Lehrveranstaltung vom 18. und 19. Aug. 2017

Dozent: Prof. Dr. Peter Schallberger,

www.peterschallberger.ch

Leitidee des Kurses:

Im Rahmen der zweitägigen Lehrveranstaltung vertiefen die Teilnehmenden ihre Kenntnisse im Bereich des theorie- und methodengeleiteten Fallverstehens. Die Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen, die sie in die Fallwerkstatt einbringen, soll sie dazu animieren, das Wissen, das sie im professionellen Alltag bei der Bestimmung und Benennung von Problemlagen zum Einsatz bringen, kritisch zu reflektieren und ihre bisherigen Wissensbestände zu erweitern. Die Teilnehmenden eignen sich insbesondere erweiterte Kenntnisse aus dem Bereich der Familiensoziologie an. Gleichzeitig soll ihnen die Fallwerkstatt die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Sichtweisen auf den Fall sowie unterschiedliche Hilfe- und Interventionsstrategien argumentativ gegeneinander abzuwägen.

Lernziele:

- Die Teilnehmenden sind mit ausgewählten (familien-) soziologischen Konzepten vertraut, die das analytische Verstehen von Problemlagen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen erleichtern.
- Die Teilnehmenden kennen das Lehr- und Lernsetting der Fallwerkstatt
- Die Teilnehmenden sind sich vertieft der Bedeutung bewusst, die in der professionellen Praxis der Schulsozialarbeit einer differenzierten analytischen Auseinandersetzung mit einzelfallbezogenen Problemlagen zufällt.
- Die Kompetenz der Teilnehmenden, unterschiedliche Sichtweisen auf einzelne Fälle sowie unterschiedliche Interventions- und Hilfeleistungen kritisch gegeneinander abzuwägen, hat sich durch die Teilnahme an der Fallwerkstatt weiter gefestigt.

Vorbereitende Lektüre:

Schallberger, Peter (2014): „Forschungsstand zur Schulsozialarbeit“, in: Rosemarie Arnold, Johanna Brandstetter et al. (Hg.): 8 x Schulsozialarbeit. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis, Berlin: Frank und Timme, 15-25.

Schallberger, Peter / Schwendener, Alfred (2017): Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute, Köln: Herbert von Halem Verlag; Kapitel 3: Kinder und Jugendliche im Heim. Vier soziologische Porträts, S. 181-216.

Inhaltsverzeichnis

Teil 1: Die verstehende Haltung.....5

1. Fallverstehen in der Schulsozialarbeit: Charakteristiken einer professionellen Haltung.....5

1.1 Diagnostisches Fallverstehen – wozu?5

1.2 Verstehen versus „schubladisieren“: Worauf zielt „Diagnostik“ in der Sozialen Arbeit?6

1.3 Elemente einer verstehenden Haltung7

1.4 Von der Diagnose zur Intervention: Arbeitshypothesen als Ausgangspunkt professioneller Hilfeleistungen9

2. Soziologische Grundlagen des Fallverstehens: Charakterisierungen und Abgrenzungsversuche9

2.1 Annahmen einer spezifisch *soziologisch* begründeten Praxis des Fallverstehens9

2.2 Abgrenzungen auf der grundlagentheoretischen Ebene12

2.3 Wer ist in der Schulsozialarbeit *der Fall*?13

3. Gefährdungsquellen eines diagnosegestützten professionellen Handelns14

3.1 Strukturelle Gefährdungsquellen14

3.2 Akteursseitige Gefährdungsquellen15

Teil 2 – Soziologische Perspektiven auf die Familie 17

1. Die Familie als Ort des Aufeinandertreffens differenter „Habitusformationen“17

1.1 Das Konzept des Habitus18

1.2 Der diagnostische „Nutzen“ des Habituskonzepts21

2. Die Familie als Ort der „Vererbung“ ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitals.....23

2.1 Das Konzept der vier Kapitalien23

2.2 Der diagnostische Nutzen des Kapitalienkonzepts.....25

3. Die Eingebettetheit von Familien in die Kultur sozialmoralischer Milieus27

4. Die Familie als Ort der Tradierung symbolischen Kapitals30

4.1 Mögliche Reaktionen auf Anerkennungsdefizite31

4.2 Der diagnostische Nutzen des Anerkennungskonzepts33

5. Die Familie als Kerninstitution der „Lebenswelt“34

6. Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz – im Gefüge weiterer Sozialisationsinstanzen.....37

7. Die Familie als hereditäres Mehrgenerationengebilde: Potentiale und Lasten der Familienbiographie40

8. Die Familie als ödipale Triade: Dramen der Identifizierung und der Autonomisierung im Prozess des Erwachsenwerdens42

Teil 3 – Fallwerkstatt: theoriegeleitetes Fallverstehen 47

1. Aufgabenstellung (Gruppenarbeit).....47

2. Leitfragen bei der Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel...47

3. Handlungsleitende Prinzipien in Fallwerkstätten49

Teil 1: Die verstehende Haltung

1. Fallverstehen in der Schulsozialarbeit: Charakteristiken einer professionellen Haltung

1.1 Diagnostisches Fallverstehen – wozu?

Diskussionsthese:

Wer fall- oder situationsangemessene Hilfe- und Unterstützungsleistungen erbringen will, muss sich zuerst einmal ein Bild davon machen, worin das Problem, bei dessen Bewältigung es den Klienten zu unterstützen gilt, denn eigentlich besteht. Zu solchen „diagnostischen Arbeitshypothesen“ kann man auf drei unterschiedlichen Wegen gelangen: Entweder

- (a) durch gute Intuition und die Bezugnahme auf Erfahrungs- und Alltagswissen, das einem selbstverständlich erscheint;
- (b) auf dem Wege einer behutsamen, reflexiv-methodengeleiteten Erschliessung des Problems unter Bezugnahme auf ein möglichst breit gefächertes wissenschaftliches Referenzwissen oder
- (c) indem man die klassifikatorischen Problembestimmungen anderer Professionsgruppen, die man in diagnostischen Fragen für besonders kompetent erachtet, aufgreift und übernimmt (z.B. die ADHS-Diagnose der Psychiatrie).

Anschlussfragen: Welche „Diagnostik“ braucht die Schulsozialarbeit? Braucht sie überhaupt eine *eigene*? Welches „wissenschaftliche Wissen“ und „welche“ Methoden sollen bei der deutenden Erschließung von Problemlagen (einschließlich Ressourcen zur autonomen Problembewältigung!) zum Einsatz gelangen? Arbeitet die Schulsozialarbeit nicht besser lösungsorientiert, statt sich mit Problemen herumzuschlagen?

1.2 Verstehen versus „schubladisieren“: Worauf zielt „Diagnostik“ in der Sozialen Arbeit?

Leitfrage 1: „Weshalb ist das so?“

Diagnostisches Fallverstehen zielt nicht auf klassifikatorische Festbeschreibungen und Problembestimmungen (z.B. „bei diesem Menschen liegt eine dissoziative Verhaltensstörung gemäss ICD-10“ vor; „dieser Mensch ist renitent“; „dieses Kind hat ADHS“; „dieser Mensch hat eine Borderline-Störung“; „dieser Mensch ist manisch-depressiv“. Es zielt vielmehr auf die spezifisch fallbezogene Rekonstruktion der Struktur sowie der Genese von Krisen und Problemlagen.

Beispiele: Weshalb wirkt dieses Kind so motivationslos? Warum brechen hier immer wieder Aggressionen auf? Weshalb weiss dieses Kind mit seiner Freizeit nichts anzufangen? Weshalb verhält sich diese Mutter oder dieser Vater so und nicht anders gegenüber dem Kind? Weshalb verhält sich dieses Kind gegenüber dem Vater, der Lehrperson oder den Mitschülern so und nicht anders?

Im Zentrum steht die Frage nach den insbesondere sozialen und sozialisatorischen Hintergründen eingeschränkter Handlungsfähigkeit oder „problematischen“ Verhaltens.

Leitfrage 2: „Was artikuliert sich da?“

Diagnostisches Fallverstehen zielt nicht auf die schematische Beschreibung oder gar auf eine moralisierende Beurteilung von Formen auffälligen, schwierigen oder devianten Verhaltens. Handlungsleitend ist vielmehr die Frage, was sich in diesem artikuliert; was sich in ihm – meist unbewusst – Ausdruck verschafft; welche allenfalls auch kreativen und innovativen Potentiale in diesem angelegt sind und auf welche Herausforderungen und Schwierigkeiten es eine – mitunter hochgradig verzweifelte und gleichwohl „irgendwie logische“ – Antwort darstellt. *Beispiele:* Weshalb hortet dieses Kind zusammengeklautete Essensvorräte im Keller? Weshalb mag es dieses Kind nicht, wenn man ihm in die Augen schaut? Weshalb gehen in der Familie des Kindes grosse

Teile des knappen Budgets für Schuhe, Kleider und Kosmetika drauf? Was verschafft sich in der „Faulheit“, der „Verweigerung“, der „Aggressivität“ oder der „Traurigkeit“ des Kindes Ausdruck? Weshalb sträubt sich dieser Vater dagegen, dass sein Sohn parallel zur Lehre die BMS besucht? Was ist der Sinn dieses – auf den ersten Blick – gänzlich widersinnigen Gebarens?

Diskussion: *Welcher Art sind die Problemstellungen, mit denen es die Schulsozialarbeit zu tun bekommt? Auf welchen Ebenen hat die „Diagnostik“ der Schulsozialarbeit anzusetzen?*

1.3 Elemente einer verstehenden Haltung

- **Umschiffen der Moralismus-Falle:** Diagnostisch-analytische Einschätzungen sind von moralischen Urteilen strikte abzugrenzen. Ein vorschnelles Moralisieren kann zur Folge haben, dass den Ursachen und Hintergründen problematischer Verhaltensweisen nicht mehr auf den Grund gegangen wird – und man hierdurch professionell handlungsunfähig wird (– es sei denn, man erblicke in der Moralpredigt das Kerninstrument sozialpädagogischen Handelns.) „Verstehen“ und „Verständnis aufbringen“ sind indes unterschiedliche Dinge.
- **Überwindung alltagstheoretischer Kurzschlüsse:** Verstehen in einem analytischen Sinne verlangt nach detaillierten und differenzierten Begründungen. Zur Begründung der vorgenommenen Deutungen eignen sich Begriffe, die dem Feld der Wissenschaft entstammen besser als Begriffe, die der Alltags- oder Küchenpsychologie entstammen. Sie sind in der Regel solider begründet.
- **Radikaler Fallbezug:** Der „Sinn“ dessen, was im konkreten Einzelfall vorliegt, wird nicht vorschnell unter allgemeine theoretische Begriffe subsumiert, sondern radikal fallbezogen auszufor-

mulieren versucht. Dies schliesst nicht aus, dass in den vorgenommenen Deutungen auf „ähnlich“ gelangerte Fälle verwiesen oder auf theoretisches Bezugswissen zurückgegriffen wird.

- **Überwindung eines unverbindlichen Relativismus:** Um sich Hilfestrategien zurechtlegen zu können, müssen sich Professionelle früher oder später unausweichlich auf eine diagnostisch wohlbegründete „Arbeitshypothese“ festlegen. Ein unverbindliches „Vielleicht ist es aber auch ganz anders“ verunmöglicht eine seriöse Hilfeplanung. Gleichzeitig müssen Professionelle aber auch bereit sein, ihre Arbeitshypothesen ständig von Neuem kritisch zu hinterfragen.
- **Bereitschaft zur Einlösung von Begründungsverpflichtungen:** Professionalität schliesst unausweichlich die Verpflichtung mit ein, das eigene Handeln (resp. die Diagnose, von der man sich in diesem leiten liess) spätestens im Nachhinein explizit zu begründen und es der kollegialen Kritik auszusetzen.
- **Mut zur Expertise:** Diagnosen stellen im Kern nicht das Ergebnis eines „Aushandlungsprozesses“ mit dem Klienten dar; sie sind vielmehr das Ergebnis einer analytisch verstehenden Durchdringung dessen, was sich im konkreten Fall zeigt. Es ist nicht zwingend, dass „Expertendiagnosen“ und „Selbstdiagnosen“ deckungsgleich sind. Um zu angemessenen Deutungen zu gelangen, ist es indes unausweichlich, sich eingehend mit den „Selbstdiagnosen“ der Klienten auseinanderzusetzen („Anamnese“).
- **Zweisprachigkeit von Professionellen:** In kollegialen Diskussionen und Kontroversen sprechen Professionelle eine andere Sprache als in der professionellen Interaktion mit ihren Klientinnen und Klienten.

1.4 Von der Diagnose zur Intervention: Arbeitshypothesen als Ausgangspunkt professioneller Hilfeleistungen

Diagnosen werden nicht um ihrer selbst willen erstellt. Sie bilden vielmehr den Ausgangspunkt der Entwicklung von Hilfe-, Unterstützungs- und Interventionsstrategien (Hilfeplanung). Diagnosen sollen es ermöglichen, Hilfeleistungen möglichst fallangemessen auszugestalten. Entsprechend sind sie in einer Sprache auszuformulieren, an die ein mögliches Handeln direkt anschlussfähig ist.

Demgegenüber sind wissenschaftlich Forschende, deren Geschäft in gewisser Weise ebenfalls dasjenige der „Diagnose“ ist, vom Handlungsdruck der professionellen Praxis entlastet. Bisweilen formulieren zwar auch sie Handlungsempfehlungen aus. Sie besitzen gegenüber den Professionellen indes das Privileg, diese nicht selber umsetzen zu müssen.

2. Soziologische Grundlagen des Fallverstehens: Charakterisierungen und Abgrenzungsversuche

2.1 Annahmen einer spezifisch *soziologisch* begründeten Praxis des Fallverstehens

(1) Die soziale Welt ist eine sinnstrukturierte Welt. Alles, was wir über sie zu wissen glauben, ist das Ergebnis von Deutungen und Interpretationen. Es ist niemals so, dass „die Dinge für sich sprechen“. Entsprechend stehen Professionelle nicht vor der Frage, *ob* sie deuten und interpretieren, sondern vor der Frage, *wie* sie dies tun. Stützen sie sich in ihren Deutungen beispielweise auf spontane und intuitive Urteilsbildungen oder bemühen sie sich darum, ihre Deutung systematisch zu begründen?

Konsequenz für die professionelle Praxis:

- Man kann nicht nicht interpretieren. Man deutet immer; auch dann, wenn man felsenfest davon überzeugt ist, es nicht zu tun.

(2) In der sozialen Welt ist jedes Handeln in irgendeiner Weise motiviert. Nichts geschieht „einfach so“. Es gibt freilich auch Handlungsweisen,

- die (a) nur bedingt das Ergebnis einer willentlichen Entscheidung eines handelnden Subjekts sind, weil dieses nur in einem sehr beschränkten Mass Einfluss auf die (beispielsweise zeit-, raum- und sozialmilieuspezifischen) Voraussetzungen, Bedingungen und Umstände hat, unter denen es handelt;
- denen (b) Motive und Motivierungen zugrunde liegen, derer sich die handelnden Subjekte selbst gar nicht bewusst sind, und die sich entsprechend nicht als Ergebnisse einer bewussten Entscheidung oder gar eines freien Willens auffassen lassen
- und (c) von denen Wirkungen und Effekte ausgehen, die sich zum Zeitpunkt des Handelns noch gar nicht umfassend abschätzen und voraussehen liessen, weil das, was in der Zukunft geschieht, nicht vom handelnden Subjekt alleine abhängt.

Konsequenzen für die professionelle Praxis:

- „*Unwillens*“-Diagnosen („Die wollen doch einfach nicht!“) sind grundsätzlich problematisch. In Diagnosen sind systematisch die Bedingungen zu berücksichtigen, unter denen sich jemand oder etwas in eine bestimmte Richtung entwickelte. Auch „Widerständigkeit“ oder „Motivationslosigkeit“ sind in der Regel nicht Ausdruck von „Unwillen“, sondern Ausdruck eines diagnostisch zu bestimmenden „Unvermögens“ – sofern sie nicht gar eine höchst angemessene Reaktion auf widersinnige Fremderwartungen darstellen.

- Zu Aussagen über die Motiviertheit bestimmter Handlungsweisen gelangt man in der Regel noch nicht, wenn man die Handelnden nach ihren *subjektiven Motiven oder Intentionen* fragt („Warum sind sie so depressiv?“, „Warum schlagen Sie ihr Kind?“, „Weshalb trinken Sie unvernünftigerweise derart viel Alkohol?“).
- Rein *individualisierende Verantwortungszuschreibungen* („Selber schuld! Sie hätten sich halt mehr anstrengen müssen!“) sind, wenn es um das Verstehen von Krisen und Problemlagen geht, grundsätzlich problematisch. Ob sich ein Kind beispielsweise problemlos im schulischen Kontext zurechtfindet, hängt nicht allein von seinem Willen oder Bemühen ab.

(3) Die *geistige, psychische oder habituelle Konstitution* eines Menschen sowie seine „Ressourcen“ und „Kompetenzen“ sind diesem nicht naturhaft gegeben. Deren Entwicklung wird vielmehr wesentlich durch die je besonderen Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen er heranwächst, mitbestimmt. Es mag zwar so etwas wie „Talente“ geben. Diese nützen dem jeweiligen Träger oder der jeweiligen Trägerin indes wenig, wenn sie sich unter den konkreten sozialisatorischen Bedingungen, unter denen er oder sie aufwächst, nicht entwickeln und entfalten können.

Konsequenz für die professionelle Praxis:

- Testpsychologische Diagnostiken (z.B. Intelligenztests) sind aus soziologischer Sicht problematisch. Kein Mensch „ist einfach so.“ Er ist vielmehr unter diagnostisch zu bestimmenden Bedingungen zu dem geworden, der er ist (resp. hat unter diesen Bedingungen diejenige „Intelligenz“ entwickelt, die er besitzt).

2.2 Abgrenzungen auf der grundlagentheoretischen Ebene

Soziologisch begründete Diagnosen stützen sich auf andere theoretische Grundlagen als beispielsweise psychiatrische oder verhaltenspsychologische:

- *Abgrenzung vom „Maschine kaputt-Modell“ der Psychiatrie:* auffälliges oder deviantes Verhalten ist – in einer soziologischen Perspektive – nie bloss Ausdruck eines genetischen oder hirneurologischen Defekts. Auffällige Verhaltensweisen sind vielmehr als Formen eines „*Bewältigungshandelns*“ zu verstehen, mit denen auf lebenspraktische Herausforderungen reagiert wird. Dass das handelnde Subjekt auf genau dieses Bewältigungsmuster zurückgreift und nicht auf ein anderes (von aussen besehen vielleicht vernünftigeres), steht in einem systematischen Zusammenhang mit den sozialisatorischen und biographischen Erfahrungshintergründen des jeweiligen Subjekts.
- *Abgrenzung vom Behaviorismus in der Psychologie (und der Pädagogik):* Ein Grossteil menschlicher Verhaltensweisen sind nicht das Ergebnis von „Konditionierungen“. Menschliche Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse sind weit komplizierter, als die behavioristische Psychologie sich diese vorstellt. Menschen sind keine reinen Reiz-Reaktions-Maschinen. Der zentrale Motor von Bildung, „Lernen“ und „Entwicklung“ ist die kindliche Neugier. Erzieherisch oder pädagogisch Handelnde müssen sich der Gefahr bewusst sein, dass sie durch zu rigide Grenzziehungen, durch zu starre Kanalisierungsversuche (oder allein schon durch die Unterstellung, das Kind sei von sich aus an einer Entwicklung gar nicht interessiert) die kindliche Neugier zerstören können.
- *Abgrenzung von der pädagogischen Vorstellung eines „Lernens am Modell“:* Handlungsweisen werden selten bloss „abgeschaut“ oder imitiert. Dass das Kind gewalttätiger Eltern beispielsweise

selber gewalttätig wird, gründet wohl eher auf (Ur-) Erfahrungen der Ohnmacht und der Hilflosigkeit als darauf, dass ihm keine anderen „Modelle“ zur Verfügung stünden.

2.3 Wer ist in der Schulsozialarbeit *der Fall*?

In der Regel ist es die Familie (resp. „das Familiensystem“) als Ganze – und nicht einfach nur dasjenige Mitglied, das entweder in der Sicht der übrigen Familienmitglieder oder in der Sicht externer Expertinnen und Experten „schwierig ist“ oder „Schwierigkeiten macht“. Diagnosen haben sich in der Schulsozialarbeit also auf die Familie als Ganze zu beziehen – was allerdings nicht ausschliesst, dass man sich systematisch auch mit den je besonderen biographischen und sozialisatorischen Erfahrungshintergründen der einzelnen Familienmitglieder auseinandersetzen hat. Die „Vorgeschichte“ der Eltern wirkt systematisch auf die „Geschichte“ der Familie ein.

Zu berücksichtigen ist des weiteren, dass „Familien“ keine sozial isolierten Gebilde sind: innerfamiliäre Schwierigkeiten können durch Herausforderungen und Problemstellungen bedingt sein, die gleichsam von aussen in die Familie hineinragen:

- *System Schule*, das beispielweise einen Druck erzeugt, mit dem man nicht umzugehen weiss;
- *System Wirtschaftsleben*, das beispielsweise Flexibilitätsanforderungen stellt, die belastend und verstörend wirken;
- *Systeme Nachbarschaft und sozialräumliches Umfeld*, die sich eher günstig oder eher ungünstig auf das Binnenleben der Familie auswirken können
- *System sozialmoralisches Milieu* (vgl. Kap. 3), von dem Erwartungen ausgehen können, die innere Konflikte auslösen usw.

In Diagnosen sind mitunter also auch „Gegebenheiten“ zu berücksichtigen, die mit der Familie im engeren Sinne wenig zu tun haben. Unter

Umständen können ganze „Milieus“ oder ganze „Nachbarschaftssysteme“, in die die Familie eingebettet ist resp. mit denen sie in Interaktion steht, mit Teil des Falles sein.

3. Gefährdungsquellen eines diagnosegestützten professionellen Handelns

Diskussionsfrage: Die folgenden Auflistungen einerseits „struktureller“ und andererseits „akteursseitiger“ Gefährdungsquellen von Professionalität sind bezogen auf die Soziale Arbeit im Allgemeinen ausformuliert. Liegen diese auch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit vor? Und falls ja: Lässt sich dies anhand von Beispielen verdeutlichen?

3.1 Strukturelle Gefährdungsquellen

- **Professionelle Hilfe unter Zwangsbedingungen** (Freiwilligkeitsproblem): (a) Lassen sich Autonomisierungsprozesse fördern und unterstützen, wenn auf Seiten des Gegenübers ein Leidensdruck oder ein Krisenbewusstsein gar nicht vorhanden ist? (b) Kann eine vertrauensbasierte Arbeitsbeziehung überhaupt zustande kommen, wenn sich das Gegenüber nicht freiwillig in sie hineinbegibt? Gibt es für Zwangsinternierte irgendeinen Anlass, die sogenannte „Grundregel“ einzuhalten?
- **Konfusionen von Hilfe und Kontrolle** (Problem des doppelten Mandats): Kann eine vertrauensbasierte Arbeitsbeziehung überhaupt zustande kommen, wenn das Gegenüber ständig damit rechnen muss, für seine Offenheit (= Einhaltung der Grundregel) sanktioniert oder gar diffamiert zu werden? Tun Klientinnen und Klienten unter den Bedingungen des doppelten Mandats nicht besser daran, sich gegenüber den Professionellen strategisch zu

verhalten? Nicht alle Professionellen der Sozialen Arbeit handeln unter Bedingungen eines doppelten Mandats!

- **Organisationale versus professionelle Entscheidungslogiken** (Problem der Macht in Organisationen): In professionellen Handlungskontexten kommen Entscheidungen „herrschaftsfrei“ nach dem Prinzip des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ zustande. Organisationen funktionieren demgegenüber nach dem Prinzip der Weisungserteilung und Weisungserfüllung, wobei die entsprechenden Weisungsbefugnisse an die hierarchische Position innerhalb der Organisation gekoppelt sind. Die herrschafts- und führungslogische Durchsetzung von Entscheidungen ist mit dem Prinzip des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ im Kern unvereinbar. → Ist es überhaupt möglich, innerhalb von Organisationen eine Kultur des kollegialen Streits und der kollegialen Kontroverse zur pflegen, wenn letztlich immer der Chef oder die Chefin entscheidet?
- **Macht der Tradition:** Viele der heutigen Praxiseinrichtungen der Sozialen Arbeit (insbesondere Heimeinrichtungen und Einrichtungen der Arbeitsintegration) sind historisch aus einer wenig freiheitlichen Tradition der repressiven „Sozialdisziplinierung“ und „Normalisierung“ hervorgegangen (Zwangserziehungsanstalten, Arbeitshäuser, Arbeitserziehungsanstalten usw.). Professionelle haben sich dessen bewusst zu sein, dass der Geist vergangener Generationen in das Handeln heutiger Generationen hineinwirken kann.

3.2 Akteursseitige Gefährdungsquellen

- **Alltagsmoralismus und Vorurteile:** z.B. „die Mutter dieses Kindes ist eine böse Frau“, „diese Person verhält sich extrem unanständig“, „eine, die so drauf ist, kann eh keine Kinder erziehen“

- **Diffamierende Grundhaltung gegenüber Klientinnen und Klienten** (z.B. „der kriegt seinen Arsch nicht hoch“, „das sind doch alles faule Säcke“, „der will einfach nicht“)
- **Helfersyndrom; Heiland-Syndrom:** Rettungsphantasien implizierend die Missachtung der lebenspraktischen Autonomie des Gegenübers, das Umschlagen von Hilfe in Bevormundung, die Einrichtung langfristiger Abhängigkeitsverhältnisse
- **Individuelle Borniertheiten und individuelles Durchblickertum:** Besserwisserische Vorstellungen, wie ein korrektes, anständiges und sitzames Leben auszusehen hat; wie man Probleme meistert und Krisen in den Griff bekommt – ohne sich auf die Lebenswirklichkeit und die Individuiertheit des Gegenübers überhaupt erst einzulassen; Panzer des Bescheidwissens
- **Einbringen eigener „Pathologien“ in professionelle Arbeitsbeziehungen:** z.B. Autoritarismen, „Fürsorgerismen“, dirigistische Neigungen, Narzissmen, sadistische Neigungen usw.
- **Verletzungen der Abstinenzregel** – sexueller, sadistischer, autoritärer helferischer, autoritärer Natur
- **Professioneller Zynismus** z.B. aufgrund von Routine (Unernsthaftigkeit: sich selbst, das individuelle Gegenüber oder das eigene Tun nicht mehr richtig ernst nehmen; „Abmotzen“; Desinteressiertheit)

Teil 2 – Soziologische Perspektiven auf die Familie

Leitfragen

- Beleuchtung der Familie aus unterschiedlichen soziologischen Perspektiven: Als was lässt sich die Familie auffassen?
- Erarbeitung von Theorien und Konzepten: Welche begrifflichen und theoretischen Konzepte stehen in der jeweiligen Perspektive zur Verfügung?
- Genese familialer Krisen und Problemlagen: Welche Krisen und Problemlagen werden in der jeweiligen Perspektive sichtbar? Welche nicht? Welche Konstellationen bergen ein besonders Konflikt-, Problem- oder Krisenpotential?
- Beschäftigung mit gedankenexperimentell zurechtgelegten Beispielen: „Kenn ich das?“ „Ist mir so etwas auch schon begegnet?“ „Hatte ich auch schon so einen Fall“?
- Gedankenexperimentelle Brückenschläge von der Diagnose zur professionellen Hilfeleistung: „Was lässt sich tun, wenn so etwas vorliegt?“

1. Die Familie als Ort des Aufeinandertreffens differenter „Habitusformationen“

Bei der Gründung von Familien treffen unausweichlich zwei Individuen mit unterschiedlichen sozialisatorischen und biographischen Erfahrungshintergründen aufeinander. Sie bringen den „Habitus“, den sie im Laufe ihrer Biographie herausgebildet haben, in das neu entstehende Familiengefüge ein. Das Aufeinandertreffen von unausweichlich Differentem birgt das Potential, dass etwas Neues entsteht. Differenz kann aber auch dauerhaft eine Quelle des Konflikts bleiben.

1.1 Das Konzept des Habitus

Der Habitus wird von Pierre Bourdieu (resp. in Anlehnung an Bourdieu) wie folgt definiert:

- als „Erzeugungsprinzip von Handlungen, Wahrnehmungen und Beurteilungen“ (Bourdieu)
- als ein „Erzeugungsmodus der Praxisformen“ (Bourdieu)
- als „System dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen“ (Bourdieu)
- als „Dispositionssystem sozialer Akteure“ sowie als „systematisch strukturierte Anlagen, die für ihre Praxis – und ihr Denken über die Praxis – konstitutiv sind“ (Schwingel)
- als „historisch und schichtspezifisch begrenzte Erfindungsgabe“ (Schmeiser)
- Der Habitus „gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen“. (Bourdieu)

Der Habitus ist das einende Prinzip, das dem Wahrnehmen, Denken und Handeln eines Individuums ein spezifisches Gepräge verleiht. Der Habitus von Person X sorgt dafür, dass wir in allem, was Person X tut, denkt, fühlt und von sich gibt sowie in der Art und Weise, wie Person X die Welt wahrnimmt und sich ihr gegenüber verhält, Person X als Person X identifizieren.

Das Habitus-Konzept verweist auf den alten soziologischen „Stil“-Begriff, resp. auf den Stilbegriff der Kunst- und Literaturgeschichte.

Konkreter gefasst ist der Habitus „Erzeugungsprinzip“

- individueller Geschmacksformen (Vorlieben für bestimmte Musikrichtungen, für eine bestimmte Kleidung, für bestimmte Getränke, für bestimmte Möbel, für ein bestimmtes Essen, für bestimmte Reiseziele, für bestimmte Automarken, für bestimmte Fernsehsendungen, für bestimmte Zeitungen, für bestimmte Literatur usw.) – „Das gefällt mir; das nicht!“
- individueller Muster der Lebensführung (Entscheidung für einen bestimmten Beruf, für einen bestimmten Partner, für bestimmte Hobbys, für bestimmte Formen der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, für bestimmte Formen der Geselligkeit usw.) „So will ich leben; so nicht!“
- lebenspraktisch-ethischer Maximen (Richtigkeitsvorstellungen, Vorstellungen über ein ethisch-stimmiges Leben): „So etwas macht man; so etwas nicht.“
- individueller Werthaltungen und Überzeugungen (Präferenz für bestimmte Parteien, für bestimmte Weltanschauungen, für bestimmte Vorstellungen über Erziehung, usw.) „So hat das zu Laufen; so nicht!“
- individueller Lebensziele und individuell wahrgenommener Möglichkeiten: „Das ist etwas für mich; das nicht!“

Der Habitus als soziologische Kategorie: Der Habitus besitzt nicht eine „psychologische“ oder „biologische“, sondern eine soziale Grundlage. Er bildet sich im Verlaufe des Sozialisationsprozesses heraus (der Habitus als „strukturierte Struktur“). Entsprechend besitzt der individuelle Habitus eines Individuums

- ein schicht-, milieu- oder klassenspezifisches,
- ein generations- oder zeitspezifisches,
- ein kultur- oder ethnienspezifisches sowie

- ein genderspezifisches Gepräge.

Individuen, die in unterschiedlichen sozialen Milieus, in unterschiedlichen historischen Zeiten usw. aufwachsen, machen unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungen. Entsprechend entwickeln sie einen unterschiedlichen Habitus.

Der Habitus von Individuen der gleichen sozialen Herkunft weisen grosse Ähnlichkeiten auf. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang vom „**Klassenhabitus**“. Wichtig ist indes: Jedes Individuum hat einen **individuellen Habitus**! Einen Klassenhabitus gibt es nur insofern, als sich bei Abkömmlingen der gleichen Klasse oder des gleichen Milieus *statistisch* Ähnlichkeiten im Habitus feststellen lassen.

Der Habitus, resp. die durch ihn hervorgebrachten Geschmacksformen, individuellen Muster der Lebensführung, Werthaltungen und Überzeugungen sind **optimal zugeschnitten primär auf das soziale Umfeld (Milieu, Zeit, Kultur), innerhalb vom dem er sich herausgebildet hat**. Das Überschreiten von Milieu-, Zeit- und Kulturgrenzen ist folglich immer mit Schwierigkeiten sowie mit einem Sonderaufwand verbunden. (Problem der „Nicht-Passung des Habitus“). Bezogen auf die Familie bedeutet dies: Treffen „zu“ unterschiedliche Habitusformationen aufeinander, kann dies Probleme schaffen (muss aber nicht!). *Mit dem Habituskonzept lässt sich erklären, weshalb – statistisch gesehen – die meisten Paare klassen- oder milieuhomogen zusammengesetzt sind.*

Charakteristisch für Bourdieus vergleichende Charakterisierungen von klassenspezifischen Habitusformationen sind Dichotomien der folgenden Art (vgl. Pierre Bourdieu (1982): Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M. Suhrkamp.)

- natürlich versus gekünstelt
- elegant versus bemüht
- gepflegt versus vulgär

- Betonung von Natürlichkeit und Leichtigkeit versus Pedanterie, Sturheit, Angestrengtheit
- Freie und lässige Einstellung zu Bildung versus verkrampfte, gezwungene und unsichere Haltung zu Bildung

Den Habitus des Kleinbürgers charakterisiert Bourdieu beispielsweise wie folgt: „Seine ganze Erscheinung ist die eines Menschen, der sich klein machen muss, um durch die enge Pforte zu passen, die zur Bourgeoisie führt: strikt und nüchtern, diskret und akkurat, fehlt ihm in seiner Kleidung wie in seiner Sprechweise, in seinen Gesten wie in seiner ganzen Haltung ein wenig Statur, Freimut, Grosszügigkeit und Persönlichkeit.“ (Bourdieu)

1.2 Der diagnostische „Nutzen“ des Habituskonzepts

Familien konstituieren sich normalerweise durch das Zusammentreffen zweier Menschen mit je unterschiedlichen biographischen Erfahrungshintergründe resp. mit unterschiedlichen Habitusformationen. In der statistischen Mehrzahl der Fälle finden sich Partnerinnen und Partner zu einem Paar zusammen, bei denen – trotz aller Differenzen auf der Ebene des individuellen Habitus – hinsichtlich der sozialen und kulturellen Herkunft eher geringe Differenzen bestehen. Hinsichtlich ihres „Klassenhabitus“ resp. hinsichtlich der grundlegenden Muster des Wahrnehmens, Handelns und Denkens sowie ihrer grundlegenden Vorstellungen darüber, wie ein stimmiges Leben auszusehen hat und wie man mit Kindern und anderen Menschen umgeht, sind sie sich indes in hohem Masse ähnlich.

Es gibt in indes Paare, bei denen die Differenzen auf der Ebene der sozialen und kulturellen Herkunft (und entsprechend auch auf der Ebene des „Habitus“) relativ gross sind. In einigen Fällen mag sich aufgrund der ständig zu Tage tretenden Differenz der familiäre Alltag besonders

spannend und interessant gestalten; in anderen Fällen indes bergen habituelle Differenzen ein gesteigertes Konflikt- und Problempotential.

Krisenherde können in einer habitustheoretischen Perspektive sein:

- Aufeinanderprallen differenter Vorstellungen über eine stimmige und richtige Lebensführung;
- Differente Vorstellungen über die Zukunft der Kinder
- Aufeinanderprallen differenter Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs-, Entscheidungs- und Problembewältigungsmuster;
- habituelle Basaldifferenzen: struktureller Optimismus versus struktureller Pessimismus; Autoritarismus versus Permissivismus; Ängstlichkeit versus Unbekümmertheit; Verkrampftheit versus Freimut, Beflissenheit versus Lebenstüchtigkeit; Solidität versus Eskapismus usw.
- Distinktive Nicht-Anerkennung eines milieufremden neuen Familienmitglieds durch die Restfamilie

Diagnostische Leitfragen:

- Liegt hier hinsichtlich der sozialen sowie der kulturellen Herkunft ein eher homogen oder eher heterogen zusammengesetztes Paargefüge vor?
- Lassen sich Differenzen auf der Ebene des Habitus feststellen?
- In welchen Bereichen treten die habituellen Differenzen besonders deutlich zu Tage? Auf der Ebene von Wertvorstellungen? Erziehungsidealen? Mustern der Lebensführung? Sittlichkeitsidealen? Zukunftsentwürfen für die Kinder? usw.
- Gibt es Anhaltspunkte dafür, dass im familialen Gefüge oder im Verhalten des Kindes auftretende Schwierigkeiten in einem Zusammenhang mit diesen Differenzen stehen?

- Sind es hauptsächlich *klassenspezifische* oder hauptsächlich *kulturspezifische* Differenzen, die im konkreten Fall als krisenhaft erscheinen? (Der Faktor „Kultur“ wird gegenüber dem Faktor „Klasse“ oftmals überschätzt!)

Diskussion: *Vergegenwärtigung des Nutzens des Habituskonzeptes für das Verstehen familialer Problemlagen anhand von Fallbeispielen*

2. Die Familie als Ort der „Vererbung“ ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitals

2.1 Das Konzept der vier Kapitalien

Das Konzept der vier Kapitalien stammt ebenfalls vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Familien lassen sich auf die Frage hin untersuchen, welche Ausstattung mit den vier Kapitalien bei ihnen vorliegt – dies

- erstens in quantitativer Hinsicht,
- zweitens in qualitativer Hinsicht
- und drittens hinsichtlich ihres Mischverhältnisses.

In Anlehnung an Bourdieu lassen sich die vier Kapitalien wie folgt definieren:

(1) Das ökonomische Kapital

Alle Formen von finanziellen Mitteln und materiellem Besitz: Geld, Eigentum an Produktionsmitteln (Wertpapiere), Immobilien usw.

(2) Das kulturelle Kapital

(a) *Objektiviertes kulturelles Kapital:* Bücher, Gemälde, Kunstwerke, Maschinen, technische Apparate usw. Diese Form von kulturellem Kapital ist teilweise direkt in ökonomisches Kapital transformierbar. (Zu beachten ist, dass es sich – gemäss soziologischer Definition – auch bei Technologien um „kulturelle“ Errungenschaften handelt.)

(b) *Inkorporiertes kulturelles Kapital:* Sämtliche kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Wissensformen, die man durch „Bildung“ (nicht nur in einem schulisch-akademischen Sinne!) erwerben kann. Leiblich angeeignete und verinnerlichte Kulturtechniken und Kompetenzen. Im Gegensatz zum ökonomischen Kapital ist inkorporiertes kulturelles Kapital personengebunden, d.h. es muss persönlich angeeignet werden. Bei vielen Kompetenzen und Fertigkeiten findet diese Aneignung bereits während der Kindheit statt. Ob man sie „inkorporiert“ oder nicht, hängt entsprechend vom Herkunftsmilieu ab. Das inkorporierte kulturelle Kapital ermöglicht erst den Genuss von objektiviertem kulturellem Kapital – z.B. den Genuss von klassischer Musik oder eines Kunstwerks oder das Bedienen eines technischen Apparats. Die Inkorporierung kultureller Fertigkeiten und Kompetenzen erfordert Zeit.

(c) *Institutionalisiertes kulturelles Kapital:* Bildungstitel, Diplome, Zertifikate, Schulabschlüsse. Es hat eine legitimatorische Funktion – d.h. die Trägerin von Titeln unterscheidet sich vom Autodidakten darin, dass sein kulturelles Kapital offiziell anerkannt ist. Der Autodidakt verfügt über „illegitimes“ kulturelles Kapital. Der Legitimationsnachweis ist (meist) eine notwendige Voraussetzung für die Transformation von kulturellem in ökonomisches Kapital. Durch „Inflation“ wird institutionalisiertes kulturelles Kapital entwertet.

(3) Das soziale Kapital

Soziales Kapital resultiert aus der Ausnutzung „eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens“ (Bourdieu). Soziales Kapital basiert

auf der Zugehörigkeit zu Gruppen. Beispiele sind: die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie, die Einbindung in Seilschaften, die Mitgliedschaft in Klubs, Vereinigungen und Parteien. Je grösser das soziale Kapital ist, desto höher sind die Chancen auf Akkumulation von ökonomischem und kulturellem Kapital. Soziales Kapital übt also einen „Multiplikatoreffekt“ aus.

(4) Das symbolische Kapital

Symbolisches Kapital gründet auf Bekanntheit und Anerkennung: Ansehen, guter Ruf, Ehre, Ruhm, Prestige, Reputation, Renommee. Individuen mit viel symbolischem Kapital wird tendenziell ein *Vorschussvertrauen*, Individuen mit wenig kulturellem Kapital tendenziell ein *Vorschussmisstrauen* entgegengebracht. Es ist von grösster Relevanz insbesondere – aber nicht nur! – in vormodernen Gesellschaften, in welchen es beispielsweise durch Praktiken des Gabentausches akkumuliert wurde.

2.2 Der diagnostische Nutzen des Kapitalienkonzepts

Diskussionsthesen

- Anders als eher psychologisch ausgerichtete Ressourcen- und Kompetenzenmodelle bietet das Kapitalienkonzept die Chance, die in einer Familie vorhandenen „Ressourcen“ (im Sinne eines „Vermögens“ und „Unvermögens“), auf die bei Hilfeleistungen Bezug genommen werden kann, sehr breit zu bestimmen.
- Das Kapitalienkonzept hält einen davon ab, „Armut“ eindimensional als ein ökonomisches Phänomen zu verstehen: Es gibt Familien, die in ökonomischer Hinsicht „arm“, in anderen Hinsichten indes immens „reich“ sind – und umgekehrt!
- Das Konzept der Kapitalien hält dazu an, familiale Probleme und Schwierigkeiten nicht vorschnell „individualisierend“ auf den

„schlechten Charakter“ oder den Unwillen Einzelner zurückzuführen, sondern behutsam und nicht-moralisierend zu klären, welche Ressourcen in einer Familie faktisch vorliegen, und inwiefern die aufgetretenen Probleme oder Schwierigkeiten in einem Zusammenhang mit der Ressourcenausstattung der Familie stehen.

→ Die Minder- oder Fehlausstattung mit ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital kann die autonome Problembewältigungskompetenz von Familien beeinträchtigen und den Hintergrund für ein sozialisatorisches Klima bilden, das sich wenig förderlich auf die individuelle Entwicklung der Kinder auswirkt.

Diagnostische Leitfragen:

- Welche Ausstattung mit (a) ökonomischem, (b) kulturellem, (c) sozialem und (d) symbolischem Kapital liegt in der Familie in quantitativer und qualitativer Hinsicht vor? (Ausbuchstabieren!)
- Inwiefern befördert oder beeinträchtigt die entsprechende Kapitalausstattung das Potential der Familie, lebenspraktische Herausforderungen, die insbesondere in einem Zusammenhang mit dem Aufwachsen der Kinder stehen, autonom zu bewältigen?
- Welche konkreten Grenzen setzt die Minder- oder Fehlausstattung mit den vier Kapitalien der Familie im Alltag? (z.B. Möglichkeiten, die Kinder beim Erledigen der Hausaufgaben zu unterstützen; erfahrene Wertschätzung an der Schule oder in der Nachbarschaft; erwerbsweltliche Chancen; Chance der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ...)
- Welche allenfalls im Verborgenen vorhandenen „Kapitalien“ liessen sich allenfalls gewinnbringender einsetzen?

- Auf welchen Ebenen der Kapitalausstattung kann im konkreten Einzelfall professionelle Hilfe ansetzen; auf welchen Ebenen nicht?

Diskussion: *Vergegenwärtigung der diagnostischen Potentiale des Kapitalienkonzeptes anhand von Fallbeispielen*

3. Die Eingebettetheit von Familien in die Kultur sozialmoralischer Milieus

Parallel zur „Klassen“-Theorie von Bourdieu, in die das Habitus- und das Kapitalien-Konzept in gleicher Weise einfließen, gibt es in der Soziologie diverse Versuche der Beschreibung Sozialer Ungleichheit, die mit dem Begriff des „Milieus“ arbeiten. Ein soziales Milieu setzt sich aus Individuen und Gruppen zusammen, bei denen sich ähnliche Muster (a) der *Weltanschauung* und (b) des *Lebensstils* auffinden lassen. Auch *Erziehungsstile* können stark milieuabhängig sein. Fasst man Familien nicht als isolierte Gebilde, sondern als Gebilde auf, die in den grösseren Kontext sozialmoralischer Milieus eingebettet sind, bietet sich einem die Chance, vermeintliche Eigenheiten in der Struktur des Familienlebens in einem grösseren Kontext zu sehen.

Es zeigt sich dann beispielsweise, dass die im Einzelfall auffindbaren Vorstellungen über die Ordnung der Geschlechter eine Verankerung in der kulturellen und weltanschaulichen Tradition des spezifischen Sozialmilieus besitzen, dem die Familie angehört. Des weiteren gibt es beispielsweise:

- milieuspezifische Erziehungsstile (Autoritarismus – Permissivismus-Skala) mit ihren je besonderen Gefahren und Potentialen
- milieuspezifische Vorstellungen über die Ordnung der Geschlechter (männlich-hegemonial versus egalitär)

- milieuspezifische Gesellschaftsbilder z.B. (ständisch-hierarchisches Denken versus egalitäres Denken: „man muss sich unterordnen“ versus „jeder und jede soll sich einbringen können“)
- Milieuspezifische Lebensführungsideale; – die dann beispielsweise von den Kindern als „zu eng“ erlebt werden (totaler Konformismus versus radikaler Protest als Extrempole einer möglichen Reaktion)
- Milieuspezifische Zukunftsentwürfe für die Kinder: Hoferben- oder Ersatzmannsozialisation im bäuerlichen Milieu; Nachfolgersozialisation im gewerblich-handwerklichen Milieu; Sozialisation zur zurückbehaltenen Tochter im bäuerlichen Milieu, distinktive Bildungsfeindlichkeit in einem traditionell stolzen Arbeitermilieu; beschränkt-aufstiegsorientierte Bildungsbeflissenheit im kleinbürgerlichen Milieu; Pflege eines distinktiv-elitären Lebensstils in den gehobenen Gesellschaftsschichten usw.
- Milieuspezifische Formen religiösen Glaubens und religiöser Vergemeinschaftung
- milieuspezifische Neigungen zu fundamentalistischen Weltanschauungen (Partiarchat, Sittenstrenge, Orientierung an „der Schrift“; – etwa als Reaktion auf Modernisierungsschübe innerhalb der Gesellschaft
- Milieuspezifisch stärker oder schwächer ausgeprägte Formen eines ethisch-moralischen Rigorismus oder eines Geists der Liberalität

→ Probleme und Krisen innerhalb von Familien können daraus erwachsen, dass die Kinder ihr Leben um Vorstellungen und Ideale herum zu organisieren beginnen, die von den – mitunter rigiden und (von aussen besehen) unzeitgemäss gewordenen – Erwartungen und Normalitäts-

vorstellungen des sozialmoralischen Milieus, in das die Familie eingebettet ist, abweichen; dies deshalb, weil diese (unbewusst) als einengend, hemmend oder die eigene Individualität missachtend erlebt werden. In auffälligem und deviantem Verhalten (z.B. Aggressivität, Rebellion, Depression, Überangepasstheit, Verstummen) kann sich ein Ringen um Autonomie artikulieren, auch wenn dieses unter Umständen noch keine auf Anhieb verständliche Form gefunden hat. Professionelles „Helfen“ setzt eine ausgeprägte Sensibilität für die Diversität von Lebenswirklichkeiten voraus.

Diagnostische Leitfragen

- Wie *tiefsitzend* – weil verbürgt in der Tradition eines bestimmten sozialmoralischen Milieus – sind die Normalitätsvorstellungen, die in der interessierenden Familie für die Organisation des Zusammenlebens ausschlaggebend sind?
- Wie *rigide* sind diese Vorstellungen und wie rigoros werden sie von den Eltern durchzusetzen versucht?
- Inwiefern beeinträchtigen diese Normalitätsvorstellungen die Autonomieentwicklung der Kinder?
- Woran könnte gegebenenfalls sichtbar werden, dass Kinder sich durch die im Milieu verankerten Erwartungsbildungen überfordert oder eingeengt fühlen – auch wenn sie dies in einer verständlichen Sprache noch nicht artikulieren können?

Diskussion: *Vergegenwärtigung des diagnostischen Potentials des Milieu-Konzepts für das Verstehen familialer Problemlagen anhand von Beispielen.*

4. Die Familie als Ort der Tradierung symbolischen Kapitals

Das symbolische Kapital einer Familie – also ihr Ansehen innerhalb der Gesellschaft sowie innerhalb des sozialmoralischen Milieus, in das sie eingebettet ist – kommt durch *Fremdzuschreibungen* zustande. Je nach sozialmoralischem oder sozialräumlichem Milieu, in dem eine Familie verankert ist, können sich Zuschreibungen der „Respektabilität“ an höchst unterschiedlichen Kriterien bemessen. „Angesehen“ respektive ausgestattet mit viel symbolischen Kapital kann eine Familie beispielsweise sein,

- wenn in ihr von aussen besehen alles „normal“ läuft
- wenn sie ihr Leben in einer Weise gestaltet, die mit den Konventionen des Milieus, dem sie angehört, kompatibel ist
- wenn Sie aufgrund von Tradition (also aufgrund einer besonderen Wertschätzung oder besonderer Leistungen ihrer Vorfahren) ein hohes Prestige genießt
- wenn sie seit Generationen im jeweiligen Sozialraum (z.B. im jeweiligen Dorf oder Quartier) oder im jeweiligen Sozialmilieu verwurzelt ist und sich an den milieuspezifischen Vergemeinschaftungsformen beteiligt
- wenn keines der Mitglieder allzu bahnbrechende Ambitionen zeigt, das Milieu, dem es entstammt, zu verlassen
- wenn hinsichtlich der ausgeübten Berufstätigkeiten der Eltern der „Sozialstatus“ der Familie hoch ist
- wenn die Familienmitglieder nach aussen hin eine ausgeprägtes Leitungsethos zur Darstellung bringen
- wenn sie einer „fremden“ Kultur entstammt, der eine hohe Kompatibilität mit der eigenen „Kultur“ zugeschrieben werden.

4.1 Mögliche Reaktionen auf Anerkennungsdefizite

Anfeindungen von aussen, Verunsicherungen aufgrund von Fremdschreibungen, die dem eigenen Selbstverständnis widersprechen, Assimilationsschwierigkeiten, eine diffus verspürte Geringschätzung oder Misserfolge und Schwierigkeiten bei dem Versuch, sich in einer „fremden“ oder „modernen“ Welt zurechtzufinden, können zur Folge haben, dass sich Familien auf traditionalistische Vorstellungen zurückbesinnen – also beispielsweise

- auf traditionalistische Vorstellungen über die Ordnung der Geschlechter (Patriarchat);
- auf traditionalistische Vorstellungen über die „Ehre“ der Familie, die es auch wider das staatliche Gewaltmonopol durchzusetzen und gestützt auf ein „traditionelles“ Recht zu verteidigen gilt;
- auf fundamentalistisch-religiöse Vorstellungen über die „ideale“, als gottgegeben gedachte Organisation des Zusammenlebens in der Gesellschaft

Familiale Krisen und Problemlagen können also in einem direkten oder indirekten Zusammenhang mit Anerkennungsdefiziten (resp. einem Mangel an symbolischem Kapital) stehen. Auf Anerkennungsdefizite können Familien unterschiedlich reagieren. Beispiele sind:

- *Offensiver Pfad der Überanpassung*: Aufgrund von Vorurteilsbildungen bringen Lehrkräfte Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern aus bildungsfernen Milieus eine geminderte Aufmerksamkeit entgegen, wodurch die in ihnen schlummernden Potentiale auch weniger gefördert werden. Die zugeschriebenen „kognitiven Defizite“ werden zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Gleichzeitig kann gerade in bildungsfernen oder in Migrationssmilieus der Druck auf die Kinder immens hoch sein, den Leistungsanforderungen der Schule zu genügen: Die Kinder

sollen den Status der Familie heben. Auf das Kind wird von allen Seiten ein immenser Druck ausgeübt. Gleichzeitig erhält es aber von keiner Seite die Unterstützung, die es für eine erfolgreiche schulische Entwicklung benötigen würde. Wenn es auf hierauf mit „schwierigem“ Verhalten reagiert, nimmt der Druck, den die Familie und die Schule auf das Kind ausüben, erst recht zu.

- *Defensiver Pfad eines stolzen Rückzugs*: Es gibt Kinder, die gezielt davon abgehalten werden, einen Bildungsabschluss anzustreben, der sie aus ihrem Herkunftsmilieu herausführt („Das ist nichts für uns!“) – dies aus der traditionalistischen Vorstellung heraus, dass all das Wissen und all die Fertigkeiten, die man fürs Leben braucht, sich im Rahmen eines elterlichen Lehrmeistervershältnisses erwerben lassen. Allfällige Ambitionen auf Seiten der Kinder, aus dem Milieu ihrer Herkunft auszubrechen, werden radikal eingebremst. „Auffälliges“ kindliches Verhalten lässt sich bisweilen als Reaktion auf entsprechende Einbremsmanöver deuten. (Generell gilt: Die elterliche Haltung gegenüber den Bestrebungen der Kinder, sich ein „eigenes Leben“ aufzubauen, ist in der Regel hochgradig ambivalent! Man wünscht es sich, dass ihnen dies gelingen möge - und man wünscht es sich gleichzeitig auf gar keinen Fall.)
- *Resignativer Rückzugspfad*: Aufgrund der verspürten Anerkennungsdefizite ziehen sich die Eltern auf sich selbst zurück, kapseln sich ein, lassen den Dingen ihren Lauf, kümmern sich kaum mehr um die Bemühungen der Kinder, sich mittels Bildung und auf dem Wege der Vergemeinschaftung mit Gleichaltrigen einen Platz in der Gesellschaft zu sichern. Aufgrund primärer Bindungen und Loyalitäten tragen die Kinder die Strategie der Eltern entweder mit; – oder sie unternehmen unter Einsatz all ihrer Kräfte (und mitunter unter Einsatz illegitimer Mittel) alles, um zumindest nach aussen hin den Schein der Normalität aufrechtzuerhalten. (Devianz als Bewältigungshandeln!)

4.2 Der diagnostische Nutzen des Anerkennungskonzepts

→ Familiäre Problemlagen können in einem Zusammenhang mit mangelnder sozialer Wertschätzung und Anerkennung stehen, auf die entweder offensiv, defensiv oder resignativ reagiert werden kann. Je nach Reaktionsweise entstehen für Kinder unterschiedliche Herausforderungen, auf die sie bisweilen mittels unterschiedlicher Formen eines „auffälligen“ Verhaltens reagieren.

Diagnostische Leitfragen:

- Welchen Status oder welches Ansehen genießt die Familie innerhalb des Sozialmilieus, dem sie angehört?
- Welchen Status oder welches Ansehen genießt die Familie außerhalb des Sozialmilieus, dem sie angehört?
- Mittels welcher Strategien versucht die Familie, ihren Status zu sichern, zu verteidigen oder zu verbessern? Welcher Druck geht hiervon auf die Kinder aus? Wie bewältigen Sie diesen Druck?
- Gibt es Anzeichen dafür, dass die Familien auf den Mangel an Wertschätzung defensiv oder resignativ reagiert? – Welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen entstehen hieraus für die Kinder? Wie bewältigen sie diese Herausforderungen?

Diskussion: *Kennen Sie familiäre Problemkonstellationen, die in einem Zusammenhang mit Fragen der sozialen Anerkennung und Wertschätzung der Familie stehen? Fallen Ihnen konkrete Beispiele ein?*

5. Die Familie als Kerninstitution der „Lebenswelt“

Individuen sind Bürger (mindestens) zweier Welten. Jürgen Habermas, ein deutscher Soziologe und Sozialphilosoph, unterscheidet in seiner Gesellschaftstheorie zwischen zwei Sphären der Gesellschaft: Der *Lebenswelt* und dem *System*. Die Familie ordnet er der Lebenswelt zu; die Welt der Wirtschaft und des Erwerbs ist demgegenüber Teil des Systems. Lebenswelt und System weisen unterschiedliche Charakteristiken auf:

- Das Handeln in der **Lebenswelt** ist typischerweise auf Verständigung ausgerichtet. In der Lebenswelt wird sogenannten „kommunikativ“ gehandelt. Es werden kritisierbare „Geltungsansprüche“ bezogen auf Fragen der *Wahrheit*, der *Richtigkeit* und der *Wahrhaftigkeit* erhoben. Im Falle eines Dissenses oder eines Zweifels werden Wahrheits-, Richtigkeits- oder Wahrhaftigkeitsfragen *diskursiv* verhandelt, also „ausdiskutiert“. Der Zweifelsfall ist indes der Ausnahmefall: In der Regeln stützen sich die Mitglieder in ihrem Zusammenleben und Zusammenwirken auf konsensuierte und kollektiv geteilte Annahmen und Überzeugungen, die ihnen als selbstverständlich erscheinen. In der Lebenswelt treten sich die Individuen ausserdem durchgängig als *ganze Menschen* – und nicht bloss als *Rollenträger* – gegenüber. Zwischen ihnen bestehen Solidaritäten, die auf einem basalen Gefühl der Zusammengehörigkeit und der emotionalen Verbundenheit gründen. Dies verbietet es ihnen beispielsweise, aus Eigennutzerwägungen heraus andere für sich zu instrumentalisieren.
- Das Handeln in der Sphäre des **System** ist demgegenüber von individualistischen Nutzenkalkül geleitet. Im System wird nicht kommunikativ-verständigungsorientiert, sondern zweckrational-strategisch gehandelt: man sucht nach den geeignetsten Mitteln, um ein gesetztes Ziel möglichst effektiv und effizient zu erreichen. Nicht nur der Einsatz von Technologien oder der Zugriff

auf natürlichen Ressourcen ist von dieser „instrumentellen“ Vernunft geleitet, sondern auch die Bezugnahme auf andere Menschen. In der Wirtschaftswelt sind Menschen beispielsweise Mittel zum Zwecke einer möglichst gewinnbringenden Erreichung ökonomischer Ziele. Sie werden deshalb nicht als *ganze Menschen*, sondern als *Rollenträger* adressiert. Solidaritäten und wechselseitige Verpflichtungen (beispielsweise kodifiziert in Arbeitsverträgen) existieren nur solange, wie sie den beiden Parteien einen Nutzen versprechen. Erblickt eine der Parteien in der Aufrechterhaltung der formell eingegangenen Bindung keinen Nutzen mehr, kann sie diese relativ problemlos auflösen.

Lebenswelt und System erfüllen in der Gesellschaft unterschiedliche Funktionen:

- Die **Lebenswelt** ist zuständig für die Reproduktion der Gesellschaft, indem sie beispielweise dafür sorgt, dass Kinder zu sozial handlungsfähigen Subjekten heranwachsen (Sozialisation), und dass das gesellschaftlich verfügbare Wissen von der einen Generation zur nächsten weitergereicht wird.
- Das **System** ist zuständig für Bereitstellung der Güter und Dienstleistungen, die die Gesellschaftsmitglieder für ihr Überleben benötigen.

Entsprechend koexistieren System und Lebenswelt im Normalfall friedlich nebeneinander: Das System profitiert von den sozialisatorischen und reproduktiven Leistungen, die in der Lebenswelt erbracht werden; die Lebenswelt wiederum davon, dass im System ständig von Neuem nach möglichst effizienten Wegen der Bereitstellung überlebenswichtiger Güter gesucht wird.

Zu Krisen dieser friedlichen Koexistenz kann es indes dann kommen,

- wenn die Beanspruchung der einzelnen Person, die in der Regel Bürger beider Welten ist, durch systemische Imperative (z.B. Flexibilitätswänge, Weiterbildungszwänge, Zwänge des sich Behauptens auf dem Arbeitsmarktes) derart total wird, dass zeitweilige Rückzüge in die Sphäre der Lebenswelt unmöglich werden.
- wenn in der Lebenswelt ein diskursiv-verständigungsorientiertes Handeln durch systemische Zwänge unterbunden wurde („keine Zeit“, „keinen freien Kopf“ und „keinen Nerv“ mehr haben, um sich im Krisenfall auf Diskussionen einzulassen oder sich schlicht zweckfrei um die Andern zu kümmern).
- wenn das instrumentell-zweckrationale Denken, das im System handlungsleitend ist, sich nunmehr auch in der Lebenswelt breit zu machen beginnt („Kolonialisierung der Lebenswelt durch das System“): wenn also beispielsweise die Bezugnahme auf andere bloss noch aus Nützlichkeitsabwägungen heraus erfolgt; wenn im Streit- oder Krisenfall sofort nach besseren „personalen Alternativen“ Ausschau gehalten wird; wenn lebensweltliche Gefühle der Verbundenheit und der Solidarität systematisch durch Nützlichkeitsabwägungen überlagert werden.
- wenn aufgrund den Druckes, der in der systemischen Welt auf den Einzelnen lastet und aufgrund der emotionalen Kälte, die in der Systemwelt vorherrschend ist, die Lebenswelt mit emotionalen Erwartungen überfrachtet wird; etwa mit der Erwartung, dass es da „einfach nur schön“ sein soll und dass es da keine Probleme geben darf.

→ Familiäre Krisen und Problemlagen können damit zusammenhängen, dass (a) die Familie mit emotionalen Erwartungen überfrachtet wird, dass (b) ein instrumentell-zweckrationales Denken in die Familie Einzug

hält oder dass (c) systemische Zwänge eine als stimmig erlebbare Gestaltung des familiären Alltags massiv erschweren oder gar verunmöglichen.

Diagnostische Leitfragen:

- Wie ist die Familie arbeitsweltlich (resp. „systemisch“) verortet?
- Gibt es einen spezifisch benennbaren Druck oder spezifisch benennbare Zwänge, die seitens der Arbeitswelt (resp. des Systems) auf ihr lasten?
- Wie arrangiert sich die Familie bin den entsprechenden Zwängen? Wie „organisiert“ sie sich?
- Wie gestaltet sich das Beziehungsleben innerhalb der Familie: „Wofür“ sind die einzelnen Familienmitglieder in der Sicht der jeweils anderen da? Welche Erwartungen an das Beziehungsleben stehen – ausgesprochen oder unausgesprochen – im Raum?
- In welcher „Sprache“ werden die entsprechenden Erwartungen artikuliert?
- Wo müsste die Hilfeleistung idealerweise ansetzen? Im systemischen oder im lebensweltlichen Bereich?

Diskussion: *Der Nutzen der System-Lebenswelt-Dichotomie für das Verstehen von Problemlagen im konkreten Einzelfall*

6. Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz – im Gefüge weiterer Sozialisationsinstanzen

Dass das Familienleben in irgendeiner Weise beeinträchtigt sein könnte, wird oftmals an erster Stelle im schulischen Kontext sichtbar: Ein Kind wirkt abwesend und unkonzentriert, seine schulischen Leis-

tungen lassen plötzlich nach, es erledigt die Hausaufgaben nicht, es findet den Kontakt zu den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht, es verhält sich gegenüber diesen aggressiv, es bleibt dem Unterricht auffallend häufig fern, es wirkt chronisch übermüdet, es wirkt verstört usw.

Die schulischen Akteure (Lehrpersonen, Schulbehörden, Professionelle der Schulpsychologie, der Sonderpädagogik oder der Schulsozialarbeit) neigen dazu, nach Ursachen für kindliche Entwicklungsschwierigkeiten und kindliche Verhaltensauffälligkeiten zuerst einmal

- entweder auf der physiologisch-kognitiv-psychischen Ebene (Intelligenzdefizite, ADHS, psychiatrische Dissozialitätsdiagnosen usw.)
- oder auf der Ebene eines problembehafteten Herkunftsmilieus zu suchen.

Bisweilen übersehen sie dabei, dass *auch die Schule selbst* für kindliche Entwicklungsschwierigkeiten mit verantwortlich sein kann – dies unter anderem auf den folgenden zwei Ebenen

- Pädagogisches Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Kind: Unter Umständen geht die Lehrperson vorschnell und vorurteilsbehaftet davon aus, dass beim Kind – etwa aufgrund seiner sozialen Herkunft – geminderte kognitive Kompetenzen vorliegen. Die ausbleibende Förderung wird zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Ausserdem sprechen Kinder verschiedener Herkunft unterschiedlich auf den pädagogischen Stil einer Lehrperson an. Der schulische Alltag kann in einer Weise ausgestaltet sein, der Kinder bestimmter Herkunftsmilieus gegenüber Kindern aus anderen Milieus systematisch bevorzugt. Erstere finden sich dann auf Anhieb besser im schulischen Umfeld zurecht – haben also keine besonderen Hürden zu überwinden, um mit der „Normalität“ der schulischen Anforderungen (es handelt sich dabei nicht nur um Leistungsanforderungen!) sowie mit dem „Anstaltsbetrieb“ Schule zurechtzukommen.

- Interaktion zwischen Lehrpersonen und Eltern: Die Sensibilität für die Diversität von Lebenswirklichkeiten kann bei Lehrpersonen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Einige finden ein besseren, andere einen schlechteren Zugang zu Eltern, die einem ihnen selbst „fremden“ Milieu entstammen. (Hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft sind Lehrpersonen eine relativ homogene Truppe!) Eltern aus besonders bildungsfernen (oder aus besonders bildungsnahen) Milieus sind in einer anderen Weise an den Normalbetrieb der Schule heranzuführen als Eltern, die diesen wie selbstverständlich kennen. Einigen Lehrpersonen gelingt dies besser, anderen weniger gut.

→ Bisweilen trägt nicht die Familie alleine die Verantwortung dafür, dass es bei Kindern zu Entwicklungsschwierigkeiten kommt, oder dass sich diese „auffällig“ oder „schwierig“ verhalten. Der diagnostische Blick hat entsprechend immer auch die Situation an der Schule in den Fokus zu nehmen.

Diagnostische Leitfragen:

- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Lehrperson und Kind? Welche pädagogischen Stil pflegt die Lehrperson generell? Auf welche pädagogischen Praktiken spricht das Kind an? Auf welche nicht?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Schule und Eltern? Welche (Sonder-) Leistungen erbringt die Schule (resp. die Lehrperson) um die Familie als Ganze in den schulischen Normalbetrieb einzubinden?

Diskussion: *Kennen Sie Fälle, in denen das Problem eher bei der Schule als im Elternhaus zu suchen ist?*

7. Die Familie als hereditäres Mehrgenerationengebilde: Potentiale und Lasten der Familienbiographie

Bei Familien handelt es in sich *zweifacher* Hinsicht um Mehrgenerationengebilde:

1. Intergenerationelle Konflikte: Auch wenn diese meist nicht mehr im gleichen Haushalt zusammenleben, sind in einer Familie meist noch mehrere lebende Generationen präsent. Dies birgt einerseits Potentiale, andererseits können problematische Beziehungen zwischen den Generationen das Leben in der Kernfamilie auch beeinträchtigen. Klassische intergenerationelle Konflikte sind:

- Vater-Sohn-Konflikte, die sich beispielsweise um ein anzutretendes Erbe drehen (z.B. Betriebs- oder Hofnachfolge in Gewerbe und Landwirtschaft)
- Mutter-Tochter-Konflikte
- Schwiegermutter-Schwiegertochter-Konflikte, die in Ablösungsproblematiken ihren Ursprung haben können (besonders brisant in Kontexten der Familienökonomie)
- Vater-Schwiegersohn-Konflikte, wenn dieser beispielsweise ein familiäres Erbe antritt
- Erbschaftskonflikte (bezogen sowohl auf ein materielles, als auch auf ein immaterielles Erbe zwischen Geschwistern der Elterngeneration)

2. Familiäre Altlasten: Das Familienleben kann aber auch durch problematische und konflikthafte Konstellationen belastet sein, die weit in die Vergangenheit zurückreichen und deren ursprünglichen Akteure längst tot sind.

- über Generationen hinweg verschleppte Streitigkeiten um ein materielles oder immaterielles Erbe

- über Generationen hinweg tradierte Ungleichverteilung symbolischen Kapitals innerhalb der Familie
- durch vorangegangene Generationen nicht bewältigte Traumatisierungen (Tod, Krieg, ökonomische Not, innerfamiliäre Gewalt, „Schande“) die derart prägend für die psychische Entwicklung und die Habitusbildung der direkten Nachfahren waren, dass sie über Generationen hinweg nachwirken.
- Intergenerationelle *soziale* Vererbung „psychischer“ Beeinträchtigungen

Beispiele:

- Was bedeutet es für das sozialisatorische Klima in einer Familie, wenn der längst verstorbene Grossvater ein aggressiver Alkoholiker war?
- Welche generationenübergreifende Nachwirkungen haben lange zurückliegende „Schande“-Erfahrungen (Inzest, Vergewaltigung, Mord usw.) auf die Gegenwart des familiären Zusammenlebens?
- Welche generationenübergreifende Nachwirkungen haben monumentale Verlusterfahrungen (Tod, Verarmung, Statusverlust, Verlust ständischer Privilegien usw.) in der Vergangenheit auf das familiäre Klima in der Gegenwart?

→ Das sozialisatorische Klima in einer Familie kann durch aktuelle Generationenkonflikte *oder* durch lange zurückliegende dramatische Ereigniskonstellationen in einer Weise beeinträchtigt sein, die sich hemmend auf die „Normalentwicklung“ der Kinder auswirkt.

Diagnostische Leitfragen:

- Wie gestalten sich in der konkret interessierenden Familie die Beziehungen zwischen den Generationen? Erscheinen sie als unproblematisch und stabilisierend oder als konfliktreich und destabilisierend?
- Wird an der Art und Gestaltung des Familienleben irgendetwas sichtbar, was auf in der Vergangenheit Unbewältigtes hindeuten könnte? (z.B. *sozial* vererbte Neigung Gewalt, *sozial* vererbtes Suchtverhalten, tiefsitzende Haltungen des Neids und der Missgunst, Macht-Ohnmachts-Dynamiken, die über Generationen hinweg nicht zum Stillstand gekommen sind, „pathologisch“ gesteigertes Ringen um Geltung und Ansehen usw.)
- Inwiefern lässt die Kenntnis der entsprechenden Sachverhalte die Familie – resp. das, was in ihr geschieht – in einem neuen oder veränderten Licht erscheinen?

Diskussion: Was bringt es im konkreten Einzelfall, wenn man sich die Familie als ein Mehrgenerationengebilde vergegenwärtigt? Fallen Ihnen aus Ihrer Praxis Beispiele für die skizzierten Dynamiken ein?

8. Die Familie als ödipale Triade: Dramen der Identifizierung und der Autonomisierung im Prozess des Erwachsenwerdens

In einer *psychoanalytisch inspirierten* soziologischen Perspektive lässt sich die Familie als eine Triade (Dreiecksbeziehung) auffassen, die aus zwei konkurrierenden Dyaden besteht.

- *Mutter-Kind-Dyade:* Die Beziehung zwischen Mutter und Kind besitzt in der Zeit nach der Geburt einen hochgradig symbiotischen Charakter. Im – selbstverständlich noch nicht reflexiven – Erleben des Kindes besitzt es einen exklusiven Anspruch auf die Zuwendung der Mutter („kindlicher Grössenwahn“). Auch die

Mutter tendiert in der Zeit nach der Geburt dazu, ihre Hingabe als eine exklusiv auf das Kind gerichtete zu erleben. Das Verharren in einer symbiotischen Beziehung über die Schwangerschaft hinaus bildet eine wichtige Voraussetzung für das, was Bowlby als „sichere Bindung“ oder Erikson als „Urvertrauen“ bezeichnet. Indes: Wenn das Kind zu einem autonom handlungsfähigen Subjekt heranwachsen soll, kann diese ursprüngliche Symbiose keinen Bestand haben. Das symbiotische Verhältnis muss sich nach und nach auflösen. Im Laufe der Zeit beginnt das Kind, sich aus der Symbiose zu lösen und die Welt eigenständig zu erkunden. Vollends automatisch erfolgen diese ersten Autonomisierungsschritte indes nicht, da es sowohl auf Seiten des Kindes als auch auf Seiten der Mutter starke innere Antriebe gibt, im gleichsam „paradiesischen“ Zustand einer Symbiose zu verharren.

- *Mutter-Vater-Dyade* (Gattenbeziehung): Der dritten Figur im Dreieck, der Vaterfigur, fällt nun eine wichtige Funktion bei der allmählichen Aufweichung des symbiotischen Zustands zu. Nach und nach nimmt das Kind den Vater als diejenige Figur wahr, die nun seinerseits einen Anspruch auf eine affektive Zuwendung seitens der Mutter geltend macht. Es erfährt, dass es neben der Intimität, die zwischen ihm und der Mutter besteht, noch ein anderes – und anders geartetes – Intimitätsverhältnis gibt. Es kann dieses zwar noch nicht so richtig verorten; erlebt die Vaterfigur indes als einen Kontrahenten im Kampf um die exklusive Zuwendung seitens der Mutter. Entsprechend weist die Mutter-Vater-Kind-Triade (im Sinne von Freud) eine „ödpale“ Struktur auf.
- *Ödipale Triade*: Von der gelingenden Bewältigung der ödipalen Krise – nach der Krise der Geburt wohl die zweite monumentale Krise, die das Kind in seiner Entwicklung zu bewältigen hat – hängt entscheidend ab, wie gut ihm auch die späteren Entwicklungsschritte hin einem autonom handlungsfähigen Subjekt gelingen werden. Während die Ur-Erfahrung des Angenommenseins in der Symbiose mit der Mutter dem Kind ein basales Vertrauen

in sich selbst verleiht („Urvertrauen“), sieht es sich durch die Konfrontation mit der Vaterfigur dazu angetrieben, nach und nach selber „gross“ und erwachsen zu werden.

Autonomieentwicklung lässt sich allgemein als eine Abfolge dramatischer Krisen auffassen, die durch das sich entwickelnde Subjekt zu bewältigen sind („Entwicklungsaufgaben“ bei Erikson). Die Qualität des Beziehungsgefüges, in das man zum Zeitpunkt der jeweiligen Krise eingebettet ist, hat einen entscheidenden Einfluss darauf, ob eine erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen „Entwicklungsaufgabe“ gelingt. Die Krisen, die in den Entwicklungsphasen der Kindheit und der Jugend zu bewältigen gilt, drehen sich wesentlich um Fragen der *Autonomie* – alltagssprachlich ausgedrückt um Fragen der Ablösung von den Eltern und der Erlangung von Selbstständigkeit. Besonders krisenhaft gestalten sich Autonomisierungsprozesse resp. Ablösungsprozesse, wenn aufgrund erschwerter äusserer Bedingungen bereits die frühesten Entwicklungsaufgaben nicht richtig bewältigt werden konnten.

Beispiele hierfür sind:

- *Unterentwickeltes „Urvertrauen“*, weil besondere Umstände bedingten, dass das Kind nach der Krise der Geburt die Zuwendung seitens der Mutter nur bedingt als eine Schutz und Sicherheit gewährende erleben konnte.
- *Partielles Verharren im „kindlichen Grössenwahn“* resp. Entwicklung narzisstischer Charakterstrukturen, weil aufgrund besonderer Umstände, angemessene „väterliche“ Hilfeleistungen bei der Überwindung der Mutter-Kind-Symbiose (zumindest teilweise) ausblieben
- *Autoritäres gebrochen Sein*, weil die „väterlichen“ Interventionen bei der „Zerschlagung“ der Mutter-Kind-Symbiose aufgrund besonderer Umstände zu falsch ausfielen und (unbewusst) als missachtend erlebt wurden.

- *Unterentwickeltes Streben und Ringen nach Autonomie*, weil besondere Umstände es bedingten, dass das Kind in seiner autonomen Neugier und Entdeckungslust eingebremst wurde (beispielsweise wegen gesteigerter Verlustängste auf Seiten der Eltern)

→ Im Zentrum einer Vielzahl familiärer Konflikte und Probleme steht die Frage der Autonomie. Rebellisches oder lethargisches Verhalten auf Seiten des Kindes kann Ausdruck davon sein, dass in der Familie auf das Autonomiestreben des Kindes in wenig angemessener Form reagiert wird, oder dass sich ein solches in sehr frühen Entwicklungsphasen nur vage herausbilden konnte.

Diagnostische Leitfragen:

- Wie stellt sich das Beziehungsgefüge innerhalb Familie dar (auch unter Berücksichtigung der Geschwister)?
- Zeigen sich aktuell Beziehungsdynamiken, die bereits in den früheren Entwicklungsphasen der Kinder von Relevanz gewesen sein könnten?
- Erscheinen die alltäglichen sozialisatorischen Interaktionen innerhalb der Familie eher als förderlich oder eher als hinderlich für die Autonomieentwicklung des Kindes?
- Welche Charakter besitzt die elterliche „Autorität“ in der Familie: Ist sie rigide Grenzen setzend oder gewährt sie den Kindern einen angemessenen Spielraum, von sich aus die Welt neugierig zu erkunden?
- Stellen sich die zu bearbeitenden Problemstellungen in einem veränderten Licht dar, wenn man sie in Kategorien der „Ablösung“ und der „Autonomieentwicklung“ zu verstehen versucht?

Diskussion: *Inwieweit kann die Denkfigur der „ödipalen Triade“ für ein Verstehen von Konfliktsituationen, von Entwicklungshemmnissen*

sowie von Formen „auffälligen“ Verhaltens im konkreten Einzelfall hilfreich sein? Fallen Ihnen aus der eigenen professionellen Praxis Beispiele ein?

Teil 3 – Fallwerkstatt: theoriegeleitetes Fallverstehen

1. Aufgabenstellung (Gruppenarbeit)

- (1) Sie setzen sich vertiefend mit einer ausgewählten soziologischen Perspektive auf die Familie auseinander.
- (2) Sie vergegenwärtigen sich Fälle aus Ihrer Praxis, von denen Sie denken, dass für deren „Verstehen“ die theoretische Perspektive, die sie ausgewählt haben, hilfreich sein könnte.
- (3) Sie einigen sich in der Gruppe auf die vertiefte Auseinandersetzung mit einem der andiskutierten Fälle.
- (4) Sie diskutieren den ausgewählten Fall in der Gruppe eingehend und halten Ihre Befunde präsentationsfähig fest.
- (5) Sie präsentieren Ihre Befunde im Plenum.

2. Leitfragen bei der Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel

Die Diskussion und Präsentation des ausgewählten Falles kann sich an den folgenden Leitfragen orientieren:

(a) Reflexion der erfolgten „Fallkonstruktionen“

- (1) „Objektive“ Daten und Informationen zum Fall: Welche – möglichst noch nicht vorinterpretierten – Daten und Informationen zum Fall liegen vor (z.B. Familienstruktur, Herkunftskonstellation, konstatierte Auffälligkeiten im Verhalten, geäußerte Probleme oder Schwierigkeiten)?

- (2) *Problembestimmungen und Erklärungsversuche der involvierten Akteure*: Wie bestimmen (a) das Kind, (b) die Lehrperson, (c) die Eltern des Kindes, (d) die Schulleitung, (e) die schulpsychologischen Dienste und (f) allenfalls weitere involvierte Akteure das Problem? Wie erklären sie sich die Entstehung des Problems und auf welche (Alltags-)Theorien nehmen sie hierbei Bezug? Welcher Art und Provenienz sind die „Theorien“, die bei der Bestimmung und Erklärung des Problems beigezogen werden?
- (3) *Normalitätsfolien*: Welche Normalitätsvorstellungen liegen den vorgenommenen Problembestimmungen zugrunde?

(b) soziologisch-theoriegeleitete Ausarbeitung einer alternativen Interpretation des Falles – resp. einer alternativen Fallkonstruktion

- (4) *Theoriegeleitete Fallinterpretation*: Lässt sich das Problem unter Bezugnahme auf die ausgewählte theoretische Perspektive allenfalls auch alternativ bestimmen und erklären? Eröffnet die ausgewählte theoretische Perspektive einen neuen Blick auf den Fall?

(c) Reflexion der erfolgten Interventionen und Hilfeleistungen?

- (5) Gestützt auf *welche* Problembestimmungen und Problemerkklärungen wurden *welche* Hilfen geleistet? (resp. welche Hilfen sind angedacht, sofern die Fallbearbeitung noch nicht abgeschlossen ist?)
- (6) Erscheinen die erbrachten Hilfen im Lichte der alternativen Lesart des Falles plausibel? Setzen sie am richtigen Ort an?
- (7) Welche Rolle übernahm (resp. übernimmt) die Schulsozialarbeit bei der Konstruktion und Bearbeitung des Falles? In welche Rolle liess (resp. lässt) sie sich allenfalls hineindrängen?

3. Handlungsleitende Prinzipien in Fallwerkstätten

1. Prinzip der Praxisentlastetheit: Die Teilnehmenden an Fallwerkstätten sind vorübergehend einerseits vom Zeitdruck und andererseits von den Entscheidungszwängen des professionellen Alltags entlastet. Sie nutzen die Fallwerkstatt als ein Moratorium der professionellen Selbstreflexion.

2. Prinzip der Objektivierung: Die Teilnehmenden an Fallwerkstätten treten reflexiv hinter die eigene Praxis zurück; sie nehmen gegenüber der eigenen Praxis eine künstlich hergestellte Distanz ein. Wie wenn sie in diese Praxis gar nicht involviert wären, machen sei diese zum *Objekt* einer aufmerksamen und interessierten Untersuchung.

3. Prinzip der Verlangsamung: Das Moratorium der Praxisentlastetheit nutzend, blenden die Teilnehmenden an Fallwerkstätten bei der Herleitung und Begründung von Thesen oder Hypothesen, die den untersuchten Fall betreffen, den Zeitfaktor aus. Die Frage, ob man sich im professionellen Alltag eine derart verlangsamte Auseinandersetzung mit einem einzelnen Fall ebenfalls leisten kann, lassen sie in den Hintergrund treten. (Hintergrundüberlegung: Man muss den ganzen Weg mindestens einmal langsam und behutsam abgesprochen haben, bevor man bei den Folgebegehungen Abkürzungen nehmen kann.)

4. Prinzip der Materialgestützteheit: Im Unterschied zu kollegialen Fallbesprechungen im professionellen Alltag stützen sich die Teilnehmenden an Fallwerkstätten in ihren Verstehensversuchen konsequent, durchgängig und ausschliesslich auf das Fall-Datenmaterial, das vor ihnen liegt. Sie versuchen, aus dem Fall-Datenmaterial, das ihnen zur Verfügung steht, möglichst viel herauszulesen – und fragen sich erst anschliessend, welche zusätzlichen Daten und Informationen erforderlich wären, um die am verfügbaren Fall-Datenmaterial gebildeten *Hypothesen* einer systematischen Anreicherung oder Überprüfung unterziehen zu können.

5. Prinzip der Rekonstruktionslogik und des radikalen Fallbezugs:

Die Aktivierung theoretischen Hintergrundwissens (z.B. über Normalverläufe menschlicher Entwicklung und mögliche Abweichungen; über die Beschaffenheit unterschiedlicher sozialmoralischer Milieus; über unterschiedliche Erziehungsstile in Familien; über pathogene Formen der sozialisatorischen Interaktion; über gelingende und misslingende Formen pädagogischen Handelns; über sozialräumliche Aspekte gelingender oder misslingender Vergemeinschaftung usw.) ist bei der Auseinandersetzung mit dem jeweils besprochenen Fall unbedingt erwünscht. Dieses Wissen soll allerdings *nur und erst dann* aktiviert werden, wenn das Fall-Datenmaterial dies nahelegt. Hierdurch soll eine vorschnelle „Subsumtion“ des Falles unter eine allgemeine Theorie sowie ein „klassifikationslogisches“ oder „schubladisierendes“ Vorgehen bei der Auseinandersetzung mit dem untersuchten Fall verhindert werden.

6. Prinzip der Kollegialität und der Diskursivität: Kollegialität bedeutet, dass sich die Teilnehmenden *kontrovers* über die Angemessenheit *möglicher* Falldeutungen unterhalten. Kollegiale Diskurse orientieren sich am Prinzip des zwanglosen Zwangs des besseren (resp. *besser begründeten*) Arguments (Habermas). Nicht Status, Macht, Erfahrung oder strategisches Durchsetzungsvermögen entscheiden darüber, welche Deutung sich am Ende durchsetzt oder welche *Hypothesen* einer genaueren Überprüfung unterzogen werden, sondern einzig deren *Begründetheit* im verfügbaren Fall-Datenmaterial.

7. Prinzip einer (nicht-relativistischen) interpretierenden Grundhaltung:

Die Teilnehmenden an Fallwerkstätten gehen davon aus, dass professionelles Handeln unausweichlich *Arbeitshypothesen* voraussetzt, die das Ergebnis von *Deutungsprozessen* sind, die sich ihrerseits wiederum auf ein konkretes *Datenmaterial* stützen. Beispiel: Ärztinnen und Ärzte *interpretieren* – mitunter kontrovers – ein Röntgenbild, bevor sie eine Therapiestrategie entwickeln. Das Beispiel zeigt zugleich, dass sie sich auf *eine* Interpretation einigen müssen, wenn sie handlungsfähig sein wollen. Chronischer Relativismus (im Sinne von: „das

findest jetzt Du“; „das ist jetzt nur eine Deutung“; „wir müssen uns ja nicht einig sein“) führt ins Nichts. Professionelle stehen normalerweise nicht vor der Frage, *ob* sie interpretieren wollen oder nicht. Es stellt sich ihnen vielmehr die Frage, *wie* sie deuten.

8. Prinzip der Methodengeleitetheit des Interpretierens: In Fallwerkstätten gelangen normalerweise spezielle Verfahren eines methodengeleiteten Fallverstehens zur Anwendung, die ursprünglich für die wissenschaftliche Forschung (respektive für das *wissenschaftliche* und nicht für das *professionelle* Fallverstehen) entwickelt wurden: etwa die hermeneutische Sequenzanalyse in der Tradition der Objektiven Hermeneutik; die dokumentarischen Methode der Interpretation oder die Kodierverfahren des Grounded-Theorie-Ansatzes. Diese speziellen Verfahren eines methodengeleiteten Fallverstehens stellen sicher, dass die vorgenommenen Deutungen unter Bezugnahme auf das Fall-Datenmaterial systematisch begründet werden; dass am Fallmaterial also nicht einfach wild herumspekuliert und heruminterpretiert, sondern dass unter Bezugnahme auf das Datenmaterial verbindlich argumentiert wird.

Weiterführende Literatur:

- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität im Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2005): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*, Konstanz: UVK.
- Geulen, Dieter/Veith, Hermann (2004): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*, Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Hildenbrand, Bruno (2011): *Einführung in die Genogrammarbeit*, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Honegger, Claudia/Bühler, Caroline/Schallberger, Peter (2002): *Die Zukunft im Alltagsdenken. Szenarien aus der Schweiz*, Konstanz: UVK.
- Oevermann, Ulrich (2004): „Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung“, in: *Geulen/Veith 2004, 155-182*.
- Reinke, Ellen (Hg.) (1999): *Psychoanalyse der Familie*, Heft 76 der Zeitschrift *psychosozial* (22/2), Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Schallberger, Peter (2003): *Identitätsbildung in Familie und Milieu. Zwei mikrosoziologische Untersuchungen*, Frankfurt/M: Campus
- Schallberger, Peter (2013): „Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte“, in: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehler/Silke Müller-Hermann (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS-Verlag, 275-296.