

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft

Was ist das nur für 1 Life? Yolo nichts gegen punks
die sehen ja auch witzig aus ich hab mich halt nie für
Was ist das nur für 1 Life?
solche gruppierungen interessiert Ich wünsch mir
ich hab mich halt nie für
nich ma nen Piercing Es gibt zwei Regeln: Kein
solche gruppierungen interessiert
Heroin und nicht schwanger werden Was ist eine
Säure? Reizend. Uuuuuh reizend! Oh man. War doch
richtig! Jetzt sei doch nicht immer gleich beleidigt.
Säure?
Du bist aber auch ein Mädchen. Pussy. also echt so n
paar fürn teenie mhm horrorszenarien wenn man
dann hat ich auf einmal ne zahnücke , in seiner
clique , rumsteht L: So! Da ihr beiden ja gerade so
viel diskutiert, nehme ich an, dass es um unser
Thema geht. Was kannst du uns denn zur Meiose be-
viel diskutiert, nehme ich an, dass es um unse
richten, Sm1? Sm1: Keine Ahnung. L: Das ist
Thema geht. Was kannst du uns denn zur Meiose be
schlecht, ihr habt ja grad so toll diskutiert. Worum
richten, Sm1?
ging es denn in eurem Gespräch? Sm1: Ich habe ehr-

UNZEIT DER JUGEND

noch schlechter. Worum geht's denn, Sm2? Story!
lich gesagt nicht aufgepasst.
Ich geh Spielplatz Deine Mudder! Chill mal dein
Leben Läuft bei dir Chabos wissen wer der Babo ist
Ich geh Spielplatz
Digger Ey du Opfer #funfact Gönn Dir, Alter!
Läuft bei dir
Was ist das nur für 1 Life? Yolo nichts gegen punks
Ey du Opfer

falltiefen

falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung
am Institut für Erziehungswissenschaft

3. Ausgabe 2017:
Unzeit der Jugend

Herausgegeben vom
Institut für Erziehungswissenschaft
der Leibniz Universität Hannover

Redaktion (Heft 03/2017):

Imke Kollmer, Telefon: 0511-762-17622, imke.kollmer@iew.uni-hannover.de

Hannes König, Telefon: 0511-762-5405, hannes.koenig@iew.uni-hannover.de

Institut für Erziehungswissenschaft

Schloßwender Straße 1

30159 Hannover

Manuskripte können jederzeit per Mail an falltiefen@iew.uni-hannover.de eingereicht werden.

ISSN (print): 2511-1876

ISSN (online): 2211-1892

Umschlaggestaltung: Jens Bringmann, kopetzki@bringkop.de

Satz und Layout: Yannik Behme

Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2017

Alle Ausgaben auch online abrufbar unter: <https://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html>

Inhaltsverzeichnis

Editorial 7

Unzeit der Jugend

Laura Bunting *Beste Freundinnen? Rollenunsicherheiten in der Mutter-Tochter-Beziehung aus adoleszenztheoretischer Perspektive* 9

Cara Meyer-Jain *„Also echt so n paar für n Teenie mhmm Horrorszenarien“: Eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der Rückschau auf die eigene Adoleszenz* 31

Jana Oldendörp *Entgrenzung der Lehrerrolle als Symptom schwindender Generationsgrenzen* 41

Christina Sophie Reins *Subkultur im Unterricht: Überlagerung von Hinter- und Vorderbühne im Unterrichtsgeschehen* 53

Gastbeitrag

Jörg Hagedorn *Schwärmen und Affizieren als neue Formen jugendlicher Vergemeinschaftung im Internet: Eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion eines Online-Jugendtagebuchs* 63

Tabus über dem Lehrberuf

Thomas Wenzl *„Unterrichtsstörungen“ oder das Unbehagen an der Jugend* 77

Theorienotizen

Andreas Wernet *Jugendliche Devianz und pädagogische Toleranz* 83

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 88

Editorial: Warum die *falltiefen* nicht „best practice“ sind

Die universitäre Lehre hat zwei Gesichter. Zu ihr gehören sowohl die zweckenthebene Diskussion, der freiwillige Besuch von Lehrveranstaltungen jenseits ihrer scheinbezogenen Verwertung und die charismatische Rede des Intellektuellen als auch Prüfungsleistungen, Anwesenheitskontrollen und technische Korrekturen des Laien durch den Experten. In dieser Gegenüberstellung ist unzweifelhaft, welche Strukturlogik den besseren Ruf genießt. Die zuletzt genannten Institutionen gehören dem Reich der Notwendigkeit an. Sie gelten manchem als verpönt und werden häufig sogar als schikanöses Geschehen empfunden. Über die zuerst genannten Aspekte wird nicht so viel gesprochen. Sie gebieten gleichwohl Respekt. In der Regel werden sie höflich anerkannt, manchmal auch emphatisch besetzt. Wer sie als Streberei und Idealismus zu verspotten versucht, läuft Gefahr, sich selbst als Kleingeist und Pennäler zu entblößen.

Ein ebenso robuster wie unverständlicher Hang, den Lehrbetrieb auf seine ungeliebte, doktrinale Hälfte zu reduzieren, bestimmt in der Regel das hochschuldidaktische Engagement. Man versucht üblicherweise nicht einmal, die vermeintlich elitäre, weltabgewandte oder idealistische Gegenseite zu stärken, sondern verausgabt sich in dem Versuch, die Zumutungen des Pflichtteils zu lindern. Man zielt auf eine effizientere Abwicklung des Studiums und meint damit, dass die Studenten schneller und unversehrter ans Ziel – die Exmatrikulation – gelangen. Prüfungen und Modulordnungen werden zu diesem Zweck rationalisiert, Hausarbeitenhilfskurse angeboten und Praxisanteile, die als Entlastung von der „Theorielastigkeit“ des übrigen Studiums konzipiert sind, ein größerer Raum zugebilligt.

Es klingt gehässiger als es gemeint ist, wenn wir die Vermutung äußern, dass diese Linderungsversuche sich häufig gerade deshalb in ihr Gegenteil verkehren, weil sie ungewollt der genannten Vereinseitigung das Wort reden. Die Entlastungsversuche erhöhen eher noch den Druck, dem Studenten und Dozenten ausgesetzt sind, als dass sie ihn verringern. Aus den Hilfskursen und den Praxiswunschveranstaltungen werden zusätzliche Obligationen. Die „neuen“ Prüfungsleistungen – Portfolios, Praktikumsberichte, Lerntagebücher –, deren innovative Wirkungskraft sich darin erschöpft, dass sie sich irgendwie von den älteren Modellen abheben, entlasten nicht, sondern erzeugen Konfusion und Genervtheit; nicht selten erzeugen sie sogar Ekel darüber, dass man, um sie gebührend zu würdigen, ein ums andere Mal gezwungen wird, künstliche Emotionalität und Involviertheit vorzuspielen, die als Gegengewicht zur kalten Strenge der alten Prüfungen zur Unumgänglichkeit erhoben werden.

Aufgrund dieses Zusammenhangs verwahren wir uns dagegen, die *falltiefen* als „best practice“-Instrument abzuwerten. Es wäre auch der Sache nach unrichtig und falsch. Die Annahme, dass Aufsätze anderer Studenten beim Schreiben der eigenen Hausarbeit helfen würden, ist so windschief wie jene, dass es nicht schon vorher reichlich „Beispiele“ auf allen möglichen Niveaus der Dichtigkeit, Komplexität und Voraussetzungshaftigkeit gegeben hätte, anhand derer der gehemmte Schreiber sich hätte inspirieren und aufrichten lassen können. Auch die Unterstellung der Neuheit, die Modewörtern wie „best practice“ anhaftet, ist unhaltbar.

Man kann ja – nüchtern betrachtet – kaum auf einen unoriginelleren Einfall kommen als auf jenen, an einem Ort wie der Universität, an dem das einzige werkförmige Produkt das geschriebene Wort ist, eine Sammlung von Aufsätzen zu publizieren.

Wir betrachten die *falltiefen* folglich als gänzlich unzuständig bezüglich Fragen der Doktrinalität der Lehre und ihrer Mäßigung. Ihr Interesse gilt stattdessen einzig der allen Anfeindungen und Todesdiagnosen zum Trotz realen *Gegenseite* des universitären Lehrbetriebs.

LAURA BÜNTING

Beste Freundinnen?

Rollenunsicherheiten in der Mutter-Tochter-Beziehung aus adoleszenztheoretischer Perspektive¹

Die Adoleszenz gilt als die Phase in der Entwicklung des Menschen, in welcher er von der Welt der Heranwachsenden in die frühe Erwachsenenwelt eintritt. In dieser Zeit wird er biologisch gesehen zeugungsfähig und löst sich emotional und sozial von den Eltern, sodass er unabhängig wird. Dieser Ablösungsprozess wird normalerweise subjektiv als schmerzhaft empfunden, weil er das Kind zwingt, eine starke emotionale Bindung zumindest teilweise aufzugeben. Typischerweise befinden sich die Eltern, die dieses Problem gewissermaßen „am eigenen Leib“ erfahren haben, daher in einer Doppelrolle: Sie agieren einerseits als Eltern und andererseits wiederholen sie innerlich, da sie in dem Kind sich selbst wiedererkennen, ihre eigene Ablösungskrise. Tendenziell problematisch gerät dieser Prozess, wenn die Eltern sich zu sehr mit ihren adoleszenten Kindern bzw. ihrem eigenen, früheren Ich identifizieren und deshalb ihrer „Elternfunktion“ nicht mehr nachzukommen in der Lage sind. Dann kann es soweit gehen, dass sie den Kindern nicht mehr den notwendigen Raum und die Unterstützung geben können, die sie brauchen, um ihre Adoleszenz abschließen zu können und erwachsen zu werden. Diese Situation soll im Folgenden untersucht werden. Dafür wird zunächst ein theoretischer Überblick über die Wichtigkeit der Adoleszenz und die Beziehungen innerhalb der Familie gegeben. Im Anschluss daran wird eine Sequenz aus einem Familieninterview zwischen einer Mutter und ihrer jugendlichen Tochter mithilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik interpretiert. Das Interview wurde im Rahmen des Projekts „*Die Mühen des Aufstieg*“: *Fallrekonstruktionen zur familialen und bildungsbiografischen Dynamik ‚erwartungswidriger‘ Schulkarrieren*“ geführt, in dem die Entstehung von „erwartungswidrigen“ Schulkarrieren untersucht wird (Silkenbeumer und Wernet 2012). In der zu untersuchenden Sequenz scheint es, als befinde sich die Mutter in der Adoleszenz und verhindere so die Entwicklung ihrer eigenen Tochter. Damit wird deutlich, dass sich Adoleszenz auch in vertauschten Rollen Ausdruck verschaffen kann. In einem weiteren Schritt werden die Interpretationsergebnisse mithilfe der Theorie gedeutet.

Ablösung und Autonomieerleben in der Adoleszenz

Oevermann (2001: 107) benennt für die allgemeine Entwicklung des Kindes vier große Krisen, deren Bearbeitung er als Notwendigkeit auf dem Weg zur persönlichen und individuellen Autonomie sieht:

1. Die Geburt und die leibliche Ablösung von der Mutter.
2. Die Ablösung von der „Mutter-Kind-Symbiose“ und der nachfolgende Eintritt in die „phalliche Phase“.

1 Der vorliegende Aufsatz basiert auf einer Masterarbeit, in welcher die Beziehung einer adoleszenten Tochter zu ihrer Mutter untersucht wurde.

3. Die Ablösung von der Verbundenheit in der ödipalen Triade und der Eintritt in die „Latenzphase“ (Vergemeinschaftung mit der „peer-group“).
4. Die Ablösung von der Familie in der „Adoleszenzkrise“ und das Erreichen des Erwachsenenalters.

Aus diesen vier Krisen nach Oevermann (2001: 107) geht hervor, dass die Familie für das Kind die grundlegendste Sozialisationsinstanz bildet. Ziel der Sozialisation ist es, sich eine eigene Identität aufzubauen und emotional unabhängig von Eltern und anderen Erwachsenen zu werden.

Von den vier beschriebenen Ablösungskrisen hebt sich die „Adoleszenzkrise“ (Oevermann 2001: 107) am deutlichsten ab. Durch sie wird die Phase des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsensein abgeschlossen und beginnt mit der körperlichen Veränderung am Anfang der Pubertät (Hagemann-White 1992: 64). Allgemein wird in der Adoleszenz der Generationenwechsel (Ablösung der Eltern) und die Weitergabe sozialer Positionen vorbereitet. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, mit den von der vorherigen Generation zur Verfügung gestellten Kulturgütern und mit Einsetzen neuer Kulturgüter Neues zu ermöglichen (King 2010: 13). Für den Eintritt in die Erwachsenenwelt muss jedoch eine stabile Persönlichkeitsstruktur ausgebildet sein, um „Widersprüche [...] und Inkompatibilitäten zwischen den [...] gesellschaftlichen Rollen aushalten zu können“ (Oevermann 2001: 108). Aus diesem Grund muss der Adoleszente in der Phase der Adoleszenz seinen individuellen Entwurf von Einzigartigkeit ausbilden. Das geht nur, wenn die Zeit der Adoleszenz genutzt wird, um verschiedene Lebensentwürfe zu testen. So wird das Hineinwachsen in die Erwachsenenrolle erleichtert (Oevermann 2001: 108). Erikson schlägt für die Zeit der Adoleszenz ein „psychosoziales Moratorium“² (Erikson 1973: 137) vor, in welchem man in Bourdieus Worten die Chance hat, „sozial aus dem Spiel zu sein“ (Bourdieu 1993: 139). Damit dieses Moratorium funktionieren kann, benötigt der oder die Adoleszente sowohl Freiräume als auch Kontrolle von ihren/seinen Eltern. Das bedeutet, dass sie nicht störend oder destruktiv eingreifen sollten, den Adoleszenten nicht den Möglichkeitsraum nehmen dürfen, trotzdem aber „einen sicheren Hafen bieten, der Vertrauen und Kraft verleiht, den Gang hinaus in die Welt zu wagen“. Die Eltern stellen dabei „Generativität“³ (King 2010: 16) als Voraussetzung für adolozente Individuation zur Verfügung, die der Heranwachsende im besten Fall nach dem Ende der Adoleszenz ebenfalls erworben hat.

Idealtypisch erfolgt der Ablösungsprozess in der Adoleszenz in einem „Dreischritt von Trennung, Umgestaltung und Neuschöpfung“ (King 2010: 14). Im Vordergrund stehen die Aspekte der Umgestaltung. Sukzessiv muss sich der Adoleszente dabei von seiner Kindheit und seinen kindlichen Beziehungen verabschieden, aber auch bestehende Aspekte in Frage stellen, damit es zur Individuation kommen kann. An diese Vorstellung knüpft auch das von Erikson entwickelte „Modell der psychozialen Entwicklung“⁴ an. Die Stufe der *Identität gegen Identitätsdiffusion*

2 King (2013) verwendet synonym den Begriff „psychozialer Möglichkeitsraum“ (King 2013: 39).

3 Generativität umfasst die „Wirkmächtigkeit, Produktivität und verantwortungsvolle Sorge für die jeweils nachwachsende Generation“ (King 2010: 16).

4 Das Modell beschreibt, dass sich der Mensch von Geburt an in acht Stufen entwickelt. Jede Stufe umfasst eine andere Thematik, enthält Entwicklungsaufgaben und endet mit der Bewältigung einer Krise. Nach

(Erikson 1973: 106) beinhaltet dabei die Phase der Adoleszenz. Nach Erikson versucht der Mensch in dieser Phase seine Ich-Identität festzulegen und seine soziale Rolle zu festigen. Dabei ist er teilweise extrem darauf fixiert, wie er in den Augen anderer wirkt und stellt sich die Frage nach der eigenen Identität: „Wer bin ich?“ Mithilfe der Erfahrungen aus den vorherigen Stufen und den in dieser Stufe gesammelten kann er eine Ich-Identität ausbilden und die Identitätsfrage vorläufig beantworten.

In der Zeit des Erwachsenwerdens sind die Adoleszenten außerdem noch auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen, auch wenn sie dies häufig nicht akzeptieren wollen. Die Ablösung mündet am Ende der Adoleszenz darin, sich aus vorhandenen Ressourcen einen eigenen Lebensentwurf zu bilden (King 2010: 14) und sich damit eine autonome Identität zu formen. In dieser Identität sind auch die Fähigkeiten zur Verantwortung und Fürsorge für eigene Nachkommen vorhanden.

Wie bereits beschrieben, bedeutet die Adoleszenz nicht nur eine Ablösung *von* den eigenen Eltern, sondern auch eine Ablösung der vorherigen Generation, der Elterngeneration. Autonom werden heißt, die Eltern vor allem im psychischen, aber auch im sozialen Sinne von ihren angestammten Plätzen zu verdrängen. Hier kann es zu Schmerz und Angst kommen, wenn die Kinder ihre Eltern in Frage stellen, obwohl sie noch auf ihre Hilfe angewiesen sind. Dies ist jedoch notwendig, denn Individuation bedeutet auch, dass Adoleszente, um ihre eigene Welt zu schaffen, auf die Anerkennung und das Einverständnis der vorangehenden Generation verzichten. In dieser Phase kommt den gleichaltrigen Peers eine große Bedeutung zu, da sie für die Heranwachsenden besonders wichtig sind (King 2010: 14).

Für die Eltern bedeutet die Adoleszenz ihrer Kinder ebenfalls eine Veränderung. Sie müssen sich nicht nur mit der faktischen Trennung („empty nest“ (King 2010: 15)) auseinandersetzen, sondern sie werden auch mit der eigenen Vergänglichkeit und der Endlichkeit ihrer Macht konfrontiert. Dabei wird ihr selbst erschaffenes Lebensmodell in Frage gestellt. Hier liegt die Schwierigkeit: Die Erwachsenengeneration soll den Adoleszenten Freiräume und Unterstützung zur Verfügung stellen, erreicht dadurch aber gleichzeitig eine Relativierung ihrer eigenen Weltansicht. Bollas (2000) beschreibt passend, dass die Erwachsenengeneration noch vor dem Tod von „nachfolgenden Generationen [...] zu[r] Geschichte“ (Bollas 2000: 250) gemacht wird. Dieses Wissen kann zu Ambivalenzen zwischen den Generationen führen. Die Individuation der Adoleszenten geht also einher mit der Fähigkeit der Eltern, diese Differenzen zu ertragen (King 2010: 15).

Beziehungen innerhalb der Familie

Die Individuen innerhalb der ödipalen Triade stehen in permanenten, unkündbaren Beziehungen zueinander. Diese Beziehungen lassen sich in „zwei verschiedene[...] Strukturtypen von Dyaden [unterteilen]: [in die] Gattenbeziehung und [die] Eltern-Kind-Beziehung“ (Oevermann 2001: 85).

der Bewältigung der Krise folgt die nächste Stufe usw. Der Mensch kann laut dem Modell eine neue Orientierung zu sich selbst und zu den Menschen in seiner Umwelt finden (vgl. Erikson 1973).

Die Eltern-Kind-Beziehung wird von vielen Faktoren beeinflusst. So hat neben der Rollenverteilung von Mutter und Vater beispielsweise auch die Geschwisteranzahl Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung. Dennoch lässt sich die Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern als eng und vertrauensvoll beschreiben. Die Eltern fungieren als Vorbilder und stellen für ihre Kinder zudem die zentralen Bezugspersonen der sozialen Umwelt dar (Hurrelmann und Quenzel 2013: 145).

Die Mutter-Tochter-Beziehung ist besonders einflussreich für jede Frau (Rosen 1993: 9). Da die Beziehung zur Mutter für jedes Kind die erste ist, die es eingeht, gilt sie als die Ursprüngliche (Petzold 1999: 59). Diese beginnt bereits im Mutterleib und wird durch die Geburt und den ersten Kontakt zum Kind intensiviert. Die Mutter-Tochter-Beziehung ist von geschlechtlicher Gleichheit gekennzeichnet, wodurch es zu einer starken Identifikation miteinander kommt (Eichenbaum und Orbach 1985: 39). Für die Mutter ist es, als würde es durch die Geburt und das Großwerden ihrer Tochter zu einer Verdopplung ihrer selbst kommen.

Die Beziehung zwischen Mutter und Tochter hat viele Einflüsse auf die Entwicklung des Mädchens. Vor allem die Gefühle zur Mutter sind für den Aufbau und die Entwicklung der weiblichen Psyche bedeutend (Rosen 1993: 16). Dabei hat das Wissen der Mutter darüber, dass Frauen als minderwertiger angesehen werden als Männer, eine große Bedeutung. Bereits bei der Geburt kann eine Mutter aufgrund der Verinnerlichung der gesellschaftlichen Benachteiligung ihre Tochter nicht eindeutig lieben, sodass die Tochter in eine Mangelsituation hineingeboren wird (Rosen 1993: 17). Diese Mangelsituation begleitet das Mädchen oft ihr ganzes Leben. Zwar versucht sie die Situation auszugleichen, schafft es meistens jedoch nicht.

Trotzdem ist die Beziehung zur Mutter ausschlaggebend für den Erwerb der charakteristischen Aspekte der weiblichen Persönlichkeit. Durch die mütterliche Dominanz und die enge Identifikation mit der Mutter ist die Persönlichkeit der Tochter davon gekennzeichnet, dass „ihr Selbstgefühl [...] stärker mit anderen verbunden [ist und] ihr Selbst [...] stärker auf andere bezogen [ist]“ (Rosen 1993: 22).

Auch wenn die Beziehung zwischen Mutter und Tochter sehr eng und die Beziehung zu den Eltern im Allgemeinen als Grundlage für die Autonomieentwicklung wichtig ist, gilt eine Loslösung von der Mutter in der Adoleszenz als notwendig, um eine autonome Persönlichkeit entwickeln zu können. Durch die körperliche Entwicklung in der Pubertät fühlt sich die Heranwachsende langsam selbst als Frau, die psychische Entwicklung ruft den Wunsch hervor, Beziehungen außerhalb der Familie eingehen zu wollen (Rosen 1993: 139).

Bei der Ablösung geht es allerdings nicht nur um die der Tochter von der Mutter, sondern gleichzeitig auch um den umgekehrten Fall. Dabei verändert sich die Beziehung der beiden, da die Tochter lernen muss, eigenständig zu leben und die Mutter akzeptieren muss, dass ihre Tochter mittlerweile eine eigenständige Person ist und nicht mehr wie ein Kind zu behandeln ist. Dies ist für die Mutter besonders schwierig, einerseits insoweit sie selbst an die schmerzlichen Seiten ihrer eigenen Individuation erinnert wird und andererseits, insoweit sie ihre Tochter eigentlich weiterhin nach ihren Vorstellungen formen möchte. Dieser Spannung von Selbstliebe und Selbstverzicht ist der Auflösung der wechselseitigen Identifikation immanent. Konkret sieht die Mutter in der Ablösungsbemühung der Tochter die Gefahr, selbst zu vereinsamen. Damit die

Tochter jedoch selbstständig werden kann, ist es für sie wichtig, eigene Erfahrungen zu machen (Rosen 1993: 140).

Trotz dieses Wissens gestaltet sich der Schritt der Ablösung von der Mutter schwierig. Nach Dally (1979) gibt es in der Mutter-Kind-Beziehung verschiedene Phasen, die durchlaufen werden. In der ersten Phase, die von einer engen Verbundenheit geprägt ist, erfahren beide ein Gefühl des „Umschlossenseins“ (Dally 1979: 69). Die nächste Phase ist von der Entstehung von Grenzen zwischen der Mutter und dem Kind gekennzeichnet. In dieser ist das Kind nicht mehr Teil der Mutter, sondern eher ein Partner. In der letzten Phase, welche neben der Kindheit auch die Adoleszenz umfasst, kommt es zur Abgrenzung. Die Beziehung erinnert nun eher an die von zwei erwachsenen Personen (Rosen 1993: 141). Glückt die Ablösung von der Mutter, werden nach Rosen (1993: 157) folgende Aspekte in der Persönlichkeit der Tochter erreicht:

- Die eigenen Bedürfnisse in einer anderen Beziehung, als der zwischen Mutter und Tochter, können befriedigt werden.
- Mit der Entbehrung der Mutter kann umgegangen werden und die Mutter wird nicht in dem neuen Partner gesucht.
- Es wird Verständnis für die Mutter aufgebracht, aber die Tochter fühlt sich nicht für das Schicksal der Mutter verantwortlich.

Funktioniert die Ablösung nicht, besteht die Gefahr, dass sich die Tochter emotional nicht von der Mutter lösen und sich dadurch keine eigene autonome Persönlichkeit aufbauen kann.

Interpretation der Sequenz

Die im Folgenden, mithilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik, zu analysierende Sequenz entstammt einem Familiengespräch zwischen Frau Martens und ihrer 15-Jährigen Tochter Judith. Anlass dieses Gespräches ist die Entscheidung für den anstehenden Schulwechsel der 15-jährigen Judith.

Das Besondere an dieser Familie ist, dass der Vater von Judith aufgrund seines Berufs als Kapitän selten zu Hause ist, sodass Frau Martens und ihre Tochter häufig auf sich allein gestellt sind. Zudem hat Frau Martens mit Mitte 30 das Abitur nachgeholt und studiert zum Zeitpunkt des Interviews die Fächer Englisch und Biologie im 3. Semester.⁵

Der Sequenz voran gegangen ist Frau Martens Begründung für das späte Abitur und das anschließende Studium. Sie erklärt, dass sie damals während ihrer eigenen Schulzeit zu faul war und die Schule nach der 11. Klasse abgebrochen hat. Durch das nachgeholte Abitur und anschließende Studium möchte sie ihrer Tochter nun ein Vorbild sein. Judith erklärt jedoch, dass sie das Abitur auch ohne das ihrer Mutter gemacht hätte.

Mutter: konnt ich ja nich wissen hättest ja auch nen Svenjatyp werden können (*lacht*)

Tochter: ehl [*Ausdruck von Eckel*] ne zweite Natascha wäre wie abartig

I: wer is Svenja ne bekannte oder

5 Aus Gründen der Anonymität wurden die verwendeten Namen und die Studienfächer geändert.

- Tochter: (2) die freundin meiner nachbarin (I: mhm) /eine ziemlich schräge type/ [*Mutter unterbricht*]
- Mutter: /die ham wir grad vorm/ haus gesehen (.) is halt (.) punk (.) nichts gegen punks die sehen ja auch witzig aus aber so vom wesen her is se auch ein bisschen sehr (1) also schule interessiert auch nich sonderlich sagn wa s mal so (I: mhm) (*lacht*) (T: ill) (*atmet aus*)
- I: und du warst aber schon immer eher also hattest so nen gesunden ehrgeiz sag ich mal (.) oder
- Tochter: (2) joar eh ich hab mich halt nie für solche gruppierungen interessiert bis jetzt auf das utakodasein und mangas all sowas (I: mhm) aber sonst bin ich eigentlich immer dabei geblieben wo ich jetzt bin (.) außer vielleicht mal nen paar kleine auszeiten (I: (*lacht*)) (*lacht*) (1) auch wenn ich mich jetzt nich so dran erinnern kann
- I: (1) wo bist du denn jetzt (.) dabei geblieben wo ich jetzt bin
- Mutter: (1) normal zu sein (I: ahja) bloß nicht aufzufallen (2) viel zu angepasst zu sein (*lacht*)
- Tochter: (1) ich fühl mich wohl in meinen sachen
- Mutter: (*lacht*)
- I: (*lacht*) sie sind da eher der flippige typ oder

Mit dem Sprechakt *hättest ja auch nen Svenjatypp werden können* begibt sich Frau Martens sprachlich auf die Ebene eines Peers. Diese Äußerung lässt sich in eine lästernde Unterhaltung zwischen Freunden verorten und ist für eine Mutter im Alter von Mitte 40 nicht typisch. Auch die Kontextinformation (*lacht*) und Judiths Reaktion *ne zweite Natascha wäre wie abartig* auf die Aussage der Mutter unterstützen die These der Peer-Situation. Mutter und Tochter führen ihre Peer-Interaktion bis zur Unterbrechung durch die Interviewerin fort. Besonders prägnant sind in Bezug auf die Peer-Interaktion Judiths Formulierung *schräge type* und Frau Martens Aussage *nichts gegen punks die sehen ja auch witzig aus*, denn vor allem in diesen Äußerungen wird die lästernde Art sehr deutlich. Die Lästereien vereinen die beiden und erinnern weniger an ein Gespräch zwischen Mutter und Tochter, als viel mehr an eine Unterhaltung zwischen gleichaltrigen, besten Freundinnen. In dieser ziehen die lästernden Personen über eine außenstehende Person her.

Durch die von der Interviewerin geäußerte Vermutung, Judith hätte *schon immer [...] so nen gesunden ehrgeiz* gehabt, wird die Unterhaltung auf Peerebene unterbrochen und erfordert aufgrund des Personalpronomens *du* und des Kontextes eine eindeutige Positionierung von Judith. Damit lenkt die Interviewerin ihre beiden Gesprächspartner von den Lästereien weg und könnte mit der Formulierung *ehrgeiz* darauf abzielen, sie thematisch zurück zum Anlass des Interviews zu bringen. Judith wartet zunächst zwei Sekunden, bevor sie mit dem Sprechen beginnt. Die kurze Sprechpause könnte bedeuten, dass sie zunächst ihre Gedanken sortieren muss, ehe sie antworten kann. Im Folgenden erklärt sie, sie hätte sich *nie für solche gruppierungen interessiert, bis jetzt auf das utakodasein und mangas*. Diese Antwort passt inhaltlich nicht zu der Aussage der Interviewerin und erreicht auch nicht die Rückführung auf das Thema Schule, sondern stellt einen Teil von Judiths Hobbies und Interessen außerhalb der Schule vor. Auch der anschließende

Sprechakt *aber sonst bin ich eigentlich immer dabei geblieben wo ich jetzt bin* erscheint inhaltlich missverständlich. Aus diesem Grund erfordert der Sprechakt eine genauere Erläuterung. Darauf verzichtet Judith allerdings zunächst, sodass die Interviewerin mit der Frage *wo bist du denn jetzt* und dem Aufgreifen von Judiths Sprechakt *dabei geblieben wo ich jetzt bin* um eine weitere Erklärung für die Äußerung von Judith bittet. Ähnlich wie auch in der Einleitungssequenz antwortet Frau Martens auf die Frage der Interviewerin anstelle von Judith und gesteht ihr damit offenbar erneut die Autonomie nicht zu, sich selbst zu positionieren. Auf der latenten Sinnesebene charakterisiert Frau Martens ihre Tochter durch die Formulierungen *normal, nicht auffallen* und *viel zu angepasst* als ein langweiliges, unscheinbares Mädchen, das sich nicht altersentsprechend präsentiert. Diese Sprechakte erinnern wieder an die lästernde Peer-Unterhaltung und sind keine typischen Muttersprechakte. Denn neben der unaufgeforderten Einmischung rückt Frau Martens ihre Tochter in deren Anwesenheit vor der eigentlich fremden Interviewerin in ein schlechtes Licht. Anstatt Judith solidarisch zu unterstützen, kann Frau Martens ihre Position als Mutter nicht stabil halten und negiert die fürsorgliche Mutterrolle.

Im Folgenden positioniert sich Judith zu der Aussage ihrer Mutter und scheint sie mit dem Sprechakt *ich fühl mich wohl in meinen sachen* eher bestätigen als ihr widersprechen zu wollen. Auf manifester Ebene eröffnet sie mit der Formulierung *sachen* das Thema Klamotten und erklärt, dass sie trotz der negativen Zuschreibungen durch die Mutter zufrieden mit ihrem Auftreten ist und sich wohl fühlt. Zudem lässt sich Judith durch die Meinung ihrer Mutter augenscheinlich nicht aus dem Konzept bringen. Frau Martens kann die Aussage ihrer Tochter nur mit einem Lachen kommentieren. So als wolle sie sagen: „Das kann doch nicht dein Ernst sein“. Dieses Lachen greift die Interviewerin auf und fordert mit der herangetragenen Fremddeutung über Frau Martens, sie sei *eher der flippige typ*, eine Selbsteinschätzung. Dabei verweist die Bezeichnung *flippiger typ* auf eine junge, aufgedrehte, lockere Person und wird eher im Zusammenhang mit einer Charakterisierung junger Personen gebraucht. Mit dieser Formulierung wirft die Interviewerin ein Kontrastbild zwischen Frau Martens als Mutter und Judith als Tochter auf, in dem Judith als langweilige, biedere Person und Frau Martens als lockere, flippige Frau auftritt. Gleichzeitig kann diese Kontrastierung als eine Umkehrung der Mutter-Tochter-Positionen und damit als eine Generationenvertauschung verstanden werden. Judith würde dann die Position der Erwachsenen und Frau Martens die Position der Jugendlichen einnehmen. Aus diesem Grund ist es entscheidend, wie sich Frau Martens zu dieser Charakterisierung positioniert.

Um der eben aufgeworfenen Vermutung nachgehen zu können, wird der nächste Teil der Sequenz einer ausführlichen Feinanalyse unterzogen. In dieser Sequenz geht es darum, wie Frau Martens das Aussehen ihrer Tochter Judith wahrnimmt und wie ihre Meinung dazu ist.

Mutter: nee nee nee das nich aber ich mein ja in dem alter (T: (*lacht*)) wollt ich ne ne Judith find ich manchmal (.) s sieht aus wie ich also (1) läuft so rum wie ich (*lacht*) (1) ich hätte damals nich aussehen wolln wie meine mutter sagn wa s so (*lacht*)

Tochter: mal is es miss held heute is es ihre mutter hm

Mutter: nee nee nee das nich [...]

Bildet man kontextunabhängige Gedankenexperimente, wäre ein Gebrauch dieses Sprechakts beispielsweise denkbar, wenn zwei Studierende zwei Seminare gemeinsam besuchen und Student A fragt: „Hast du dich schon auf das Seminar vorbereitet?“ Student B würde antworten: „Ja, habe ich, die Beschreibung über die Entstehung der Erde fand ich sehr spannend“ und Student A würde erwidern: „Nee nee nee das nich, ich meine das Seminar über Lernstörungen.“ Ebenfalls möglich wäre die Verwendung des Sprechakts, um seine Meinung über ein Kleidungsstück zu äußern. „Wie findest du mein neues Kleid?“ könnte Petra im Restaurant fragen und Hannah antwortet: „Ganz schön, ich mag die grüne Farbe“, woraufhin Petra erklärt: „Nee nee nee das nich, ich rede von dem blauen Kleid mit den gelben Punkten.“ In beiden Varianten ist eine dreifache Wiederholung des umgangssprachlichen Partikels *nee* vorhanden, welche auf manifester Sinnebene einen vehementen Widerspruch verdeutlicht. Damit wird versucht, einen möglicherweise falsch entstandenen Eindruck beim Adressaten nicht weiter zu intensivieren, sondern seine Annahme so schnell wie möglich demonstrativ zurückzuweisen. Das *das* in diesem Sprechakt drückt aus, dass der Widerspruch sich auf etwas bezieht, über das zuvor gesprochen wurde.

Der Sprechakt von Frau Martens vermittelt ebenfalls den in den Gedankenexperimenten aufgezeigten Widerspruch und weist auf manifester Ebene das von der Interviewerin skizzierte Kontrastbild zurück. Für diese Zurückweisung gebraucht Frau Martens explizit den Sprechakt *nee nee nee das nich*, wobei der Schwerpunkt auf dem *das* liegt. Anders als „nee nee nee so nich“, das ausdrücken würde: „Ich meine das anders“, nimmt das *das* in dem vorliegenden Sprechakt die Direktheit der Äußerung: „Ganz so schlimm kann man das nicht sagen, aber irgendwie auch doch.“ Damit transportiert der Sprechakt auch eine verdeckte Zustimmung, auf die Frau Martens allerdings nicht weiter eingeht. Zudem präzisiert das *das* die zu verneinende Sache, die sich in diesem Kontext auf die Fremddeutung, Frau Martens sei ein *flippiger typ*, bezieht.

Durch die Zurückweisung des Kontrastbildes kann man vermuten, dass es Frau Martens nicht darum geht, sich im Kontrast zur Tochter zu sehen und auch nicht darum, selbst flippig zu sein. Auf der latenten Ebene dementiert sie im Sinne von „Nein, also ganz so unterschiedlich sind wir jetzt auch nicht“ die Umkehrung der Mutter-Tochter-Position. Dieser Sprechakt könnte auf ein Positionierungsproblem von Frau Martens hinweisen. Denn auch wenn sie sich dem Kontrastbild der Interviewerin, in welchem sie als flippige Frau und Judith als langweiliges Mädchen skizziert wird, nicht anschließen kann, wurde durch die vorangegangene Interpretation der Eindruck erweckt, als könne sich Frau Martens der gesamten Rolle einer Mutter, mit allen dazugehörigen Aufgaben und Pflichten nicht anschließen. Für die weitere Interpretation stellt sich daher die Frage, ob sich dieses Positionierungsproblem noch löst.

Als Fortführung des Sprechaktes wird nun erwartet, dass Frau Martens der Interviewerin eine Einschätzung über sich gibt, die sie in der klaren Mutterrolle zeigt. Beispielsweise könnte sie äußern: „Ich bin eher der ruhige Typ, dem sich Judith immer anvertrauen kann.“

Mutter: [...] aber ich mein ja [...]

Mit *aber ich mein ja* führt sie ihren begonnenen Widerspruch fort. Auf der manifesten Ebene leitet der Sprechakt das Anliegen ein, den Zuhörerinnen im Folgenden ihre Meinung mitzuteilen. Isoliert man zunächst das *aber ich mein* und lässt das *ja* außen vor, erhält man einen allgemein

bekanntem Sprechakt, der beliebig ergänzt werden kann. Beispielsweise könnten sich Herr und Frau Kramer nach einem Gespräch mit dem Lehrer ihres Sohnes darüber unterhalten und einer von beiden äußern: „Aber ich mein der Lehrer nimmt Peter ganz anders wahr, als er wirklich ist“. In einem anderen Beispiel könnte Wiebke ihren Freundinnen während einer Diskussion über den Nachmittagsunterricht erklären: „Aber ich mein zwei Mal die Woche lange Schule zu haben ist gar nicht so schlimm“. Die Figur *aber ich mein* lässt den Zuhörer aufhorchen und weist auf eine anschließende Meinungsäußerung hin. Dabei wirkt es, als wäre der Sprecher sehr stolz auf seine eigene Originalität und möchte mitteilen: „Hört her, das was ich meine, hört man nicht überall.“ Die Figur verleiht der folgenden Meinung eine besondere Wichtigkeit und zwingt zur Aufmerksamkeit. Aufgrund der Formulierung kann man vermuten, dass diese Meinung als wohlüberlegt und gut geprüft gilt und demnach nicht voreilig vertreten wird. Diese Annahme wird durch das *mein* verdeutlicht: „Ich denke morgen wird das Wetter schön werden“ erscheint wie eine vage Vermutung. „Ich meine morgen wird das Wetter schön werden“ hingegen klingt, als wäre der Sprecher überzeugt von seiner Aussage. Prägnant ist auch das Wort *aber*, wodurch die eigene Meinung nicht mit der Meinung des Anderen übereinstimmt, sondern als etwas Höherwertiges wahrzunehmen ist und sich von den Ansichten Anderer abhebt. Das *ja* in diesem Sprechakt untermauert den eigenen subjektiven Standpunkt im Sinne von „Ich meine definitiv“ und verstärkt die Originalität des Sprechers. Würde der Sprecher sagen „Aber ich meine, dass das Wetter morgen gut wird“ erscheint seine Äußerung wie ein Eingeständnis. In vorliegenden Sprechakt *aber ich mein ja* reklamiert das *ja* jedoch auf etwas definitiv Gesichertes und gewinnt an Bedeutung. Es lässt als Antwort eigentlich nur „Achso ja“ und nicht „Sehe ich völlig anders“ zu. In diesem Kontext steht der Sprechakt im Zusammenhang mit dem Vorangegangenen und übernimmt, wie die Lesartenbildung gezeigt hat, zum einen die Funktion des „Aufmerksam-Machens“. Frau Martens kündigt ihre Meinungsäußerung an und fordert mit ihrem Sprechakt auf, ihr zuzuhören. Zum anderen lässt die Formulierung des Sprechakts darauf schließen, dass Frau Martens im Folgenden ein wohlüberlegtes Urteil vertreten wird, für das sich das Zuhören lohnt. Der Gebrauch der Wörter *aber*, *mein* und *ja* verleiht ihrer Meinung Besonderheit und untermauert ihren Standpunkt. Aufgrund der Formulierung ist außerdem zu vermuten, dass sie endgültig darauf verzichtet, das von der Interviewerin geforderte Selbstbild von sich zu zeichnen. Sie könnte daher weniger von sich als Person sprechen wollen, als lieber zu erläutern, was ihrer Meinung nach richtig ist.

Mutter: [...] in dem alter wollt ich ne ne [...]

Frau Martens führt das Vorhaben ihrer Meinungsäußerung fort. Betrachtet man zunächst den Sprechakt *in dem alter* und liest ihn kontextunabhängig, bieten sich auf die Formulierung folgend verschiedene Möglichkeiten an, die ein Sprecher äußern könnte, um einen wohlgeformten Sprechakt entstehen zu lassen. So wird beispielsweise mit der Äußerung „In dem Alter ist es irgendwann an der Zeit, das Snowboard stehen zu lassen und auf Ski umzusteigen“ vermittelt, dass man in ein fortgeschrittenes Alter gekommen ist, in dem man zu alt zum Snowboard fahren geworden ist. Die Äußerung „In dem Alter sollte man schon alleine Zug fahren können“ hingegen thematisiert unter anderem ein fortgeschrittenes Alter von der Kindheit zum Erwachsenen.

In diesem Fall bedeutet „fortgeschritten“, dass das Kind nun ein gewisses Alter erreicht hat, in welchem es Dinge tun kann, die es zuvor noch nicht tun konnte. Außerdem könnte mit der Formulierung *in dem alter* ausgedrückt werden: „In dem Alter wollte ich nicht mehr sein“, wobei der Sprecher sagen möchte, dass er froh ist, das thematisierte Alter bereits überschritten zu haben. In allen Gedankenexperimenten bezeichnet die Formulierung *in dem alter* – und in diesem Zusammenhang vor allem der Artikel *dem* – ein bestimmtes Alter, über das in einem Gespräch kurz vorher gesprochen wurde.

Im vorliegenden Kontext bezieht sich Frau Martens auf das Alter ihrer Tochter. Diese Vermutung wird zum einen durch ihre vorangegangene Beschreibung über Judiths nicht altersentsprechendes Auftreten bestätigt. Zum anderen hätten sich eher die Sprechakte „In meinem Alter“ oder „In dem Alter, in dem ich jetzt bin“ angeboten, wenn sie ihr eigenes Alter gemeint hätte.

Setzt man den vorangegangenen Sprechakt *aber ich mein ja* und den Sprechakt *in dem alter* miteinander in Beziehung, scheint es zunächst so, als drücke Frau Martens ihre Vorstellung, was für Judiths Alter normal ist, aus. Sie gibt dafür aus der Position eines Erwachsenen ein zwar subjektives, aber, wie durch die Interpretation herausgearbeitet werden konnte, wohlüberlegtes Angemessenheitsurteil darüber ab, wie man in Judiths Alter sein sollte. Sie erweckt den Eindruck, als habe sie eine Normabweichung bei ihrer Tochter festgestellt. Im Sinne von „Judith, du verhältst dich mit deinen 15 Jahren nicht altersentsprechend, sondern machst dich viel älter als du bist“ wandelt sich diese Feststellung in eine an Judith gerichtete Kritik um. Damit macht sie ihre Tochter alt und eröffnet ein Bild davon, wie sie im Verhältnis zu Judith steht. Außerdem überträgt sie die bereits beschriebene Erwartungshaltung in Bezug auf Judiths schulische Leistung an dieser Stelle auch auf ihr Äußerliches. Frau Martens könnte hoffen, dass ihre Tochter eine interessantere Identität entwickelt als diejenige, die sie aktuell präsentiert.

Der anschließende Sprechakt *wollt ich* stellt lediglich den Anfang einer Äußerung dar, die sofort wieder abgebrochen wird. Aufgrund des Abbruchs ist zu vermuten, dass Frau Martens an dieser Stelle nicht weiter weiß und nach den richtigen Worten sucht, um ihre Gedanken auszudrücken. Das *wollt ich* kann als einleitende Phrase interpretiert werden, mit der deutlich gemacht wird, was sie als 15-jähriges Mädchen wollte. Dadurch würde sie ihre Vergangenheit retrospektiv betrachten. Mit der Formulierung *wollt ich* macht Frau Martens sich in der Erinnerung ebenfalls wieder zu einer Adoleszenten und setzt sich in das Verhältnis zu ihrer Tochter. Es entsteht wieder ein kontrastierendes Bild, in dem sich Frau Martens als Jugendliche und Judith als langweilige Erwachsene gegenüberstehen. So kommt es nicht nur zu einer Generationenumkehr, sondern auch zu einer Generationenangleichung, bei der sich Frau Martens an die Heranwachsendengeneration angleicht. Sie verlässt die Position der Mutter und begibt sich auf die Ebene eines Peers. Daher lässt sich auch in dieser Sequenz für die Fallstruktur annehmen, dass sich Frau Martens nur manifest in der Rolle der Mutter präsentiert. Latent verzichtet sie auf Fürsorge und Empathie und scheint sich vielmehr in der Rolle eines Peers zu sehen, weil sie direkt aus der Position eines Jugendlichen über Judiths Auftreten spricht.

Berücksichtigt man die eben angesprochene Generationenangleichung, kann der Sprechakt auch als Forderung gelesen werden. Im Sinne von „Judith sollte sich nicht so verhalten, wie sie es tut, weil ich in ihrem Alter auch nicht so war wie meine Mutter. Judith soll sich vielmehr

so verhalten, wie ich mich auch verhalte“ ist auf der manifesten Ebene wieder der Aspekt der Wegbereitung vorhanden. Man gewinnt den Eindruck als wolle Frau Martens Judith dazu auffordern, sich so zu verhalten, wie auch Frau Martens sich verhalten hat. Da sich Frau Martens immer noch „flippig“ verhält, soll Judith nach der Logik ihrer Mutter also nicht ihre eigene Ablösung von ihrer Mutter zum Ausdruck bringen, sondern Frau Martens Ablösung von ihrer Mutter. Gleichsam soll Judith nicht ihre eigene Adoleszenzkrise durchmachen, sondern die ihrer Mutter. Demnach könnte es sein, dass Frau Martens ihrer Tochter nicht zugesteht, sich so zu verhalten, wie diese es für richtig hält.

Die sich anschließende Wiederholung des Partikels *ne* vermittelt den Eindruck, als wolle Frau Martens ihr Gesagtes noch einmal bekräftigen und als erwarte sie Zustimmung.

Mutter: [...] Judith find ich manchmal [...]

Auch der Sprechakt wird abgebrochen. Dieser erneute Abbruch kann ebenfalls auf Frau Martens mögliche Hemmungen ihre Gedanken auszusprechen, beziehungsweise auf Schwierigkeiten ihnen Ausdruck zu verleihen, zurückgeführt werden.

Erstellt man Gedankenexperimente zu diesem Sprechakt, fällt auf, dass dieser nur wohlgeformt im Zusammenhang mit negativer Kritik gebraucht werden kann: „Judith finde ich manchmal ziemlich langweilig“, „Judith finde ich manchmal nicht so schlau“, „Judith finde ich manchmal ein bisschen frech.“ Der Sprechakt vermittelt eine wertende Haltung gegenüber Judith und erinnert an eine Lästerrunde zwischen Gleichaltrigen, vorwiegend jugendlichen Mädchen. Grund dafür ist die Verwendung der Formulierungen *find ich* und *manchmal* im Zusammenhang mit einem Namen. Der Gebrauch impliziert, dass der Sprecher im Folgenden seine Ansicht oder Meinung über diese Person äußern möchte. Diese Meinung wird vermutlich negativ sein, da lästernde Personen meistens in Konkurrenz zu der Person stehen, über die sie reden und sie mit ihren Äußerungen schlecht machen wollen. „Judith find ich manchmal ziemlich hübsch“ hingegen ist aufgrund des *manchmal* in Verbindung mit einer positiven Eigenschaft nicht wohlgeformt und würde daher so normalerweise nicht gesagt werden.

Es scheint, als beginne Frau Martens mit diesem Sprechakt ihre kritische Meinung gegenüber Judith auszudrücken und die abschätzigen Lästereien über ihre Tochter weiter fortzuführen. Da in dem vorangegangenen Sprechakt eine Nicht-Entwicklungsgemäßheit vermutet wurde, könnte Frau Martens mit diesem Sprechakt einleiten, warum sie der wohlüberlegten Meinung ist, dass sich ihre Tochter nicht der Norm entsprechend verhält.

Mit der Nutzung des Adverbs *manchmal* könnte versucht werden, die Kritik abzumildern. Das Adverb *manchmal* wird normalerweise verwendet um auszudrücken, dass etwas nicht regelmäßig, sondern nur hin und wieder geschieht. In diesem Sprechakt fungiert *manchmal* praktisch wie eine Geste der Abmilderung, um die Beurteilung über die eigene Tochter abzuschwächen. Trotz dieser Abmilderung ist der Sprechakt für Eltern nicht angemessen. Wie bereits beschrieben, lässt er sich eher in ein Gespräch unter gleichaltrigen Peers, zwischen denen es keine Generationendifferenzen gibt, verorten und passt nicht in eine Unterhaltung mit Außenstehenden über das eigene Kind. Demnach ist das Lästern der Eltern mit Fremden über ihr Kind nicht typisch. Um einen adäquaten Elternsprechakt zu bilden, hätte Frau Martens beispielsweise „Ju-

dith ist manchmal...“ sagen können. In diesem fehlt die Einheit *find ich*, wodurch die subjektive Meinung über die Tochter nicht zum Thema gemacht wird. In dem hier verwendeten Sprechakt gibt Frau Martens ihre subjektiven Empfindungen über Judith preis. Problematisch sind allerdings nicht nur die Lästereien der Mutter über die eigene Tochter, sondern auch die Tatsache, dass sie dies in Judiths Gegenwart tut. Zu hören wie die eigene Mutter einen findet und wie sie sich darüber mit einer fremden Person unterhält, kann verletzend sein.

Auch dieser Sprechakt könnte darauf abzielen, sich mit der eigenen Tochter gleichzumachen. Frau Martens spricht außerhalb der Mutterrolle wie eine Jugendliche. Sie geriert durch diese Gleichmachung ihre eigene Jugend und könnte sich mithilfe des Gesprächs über Judiths Jugend selbst als Jugendliche zeigen. Berücksichtigt man den Sprechakt *wollt ich ne ne* wird diese Vermutung gestützt. Wie bereits beschrieben, setzt Frau Martens an zu erzählen, was sie in Judiths Alter als Jugendliche gewollt hätte, bricht jedoch sofort wieder ab. Der Abbruch legt die Vermutung nahe, dass Frau Martens sich hier kommunikativ an einen heiklen Punkt manövriert hat. Durch Judith wird sie an etwas Eigenes erinnert und befindet sich damit subjektiv selbst wieder in ihrer Jugend. Frau Martens mobilisiert also mithilfe von Judith ihr eigenes Selbstbild von sich als Jugendliche in Judiths Alter. Aus dieser imaginierten Jugendlichkeit resultiert die Haltung der Mutter gegenüber ihrer Tochter. Fatal ist, dass Frau Martens so den adoleszenten Möglichkeitsraum der Tochter blockiert und diese den „Boden für das eigene Größerwerden“ verliert. Frau Martens blockiert gleichsam die Möglichkeit für Judith, sich jugendlich und gleichzeitig nicht wie ihre Mutter zu verhalten.

Mutter: [...] sieht aus wie ich also (1) läuft so rum wie ich [...]

Die Mutter beginnt nun zu erläutern, was sie an ihrer Tochter stört. Auf der manifesten Ebene scheinen Frau Martens und Judith genau gleich auszusehen.

Zunächst soll ein Gedankenexperiment zum ersten Teil des Sprechakts *sieht aus wie ich* entwickelt werden. Den Sprechakt wohlgeformt einzubetten ist schwierig, da es für ihn eigentlich keine Verwendung gibt. Zwei Menschen können nicht genau gleich aussehen. Der Sprechakt könnte lediglich gebraucht werden, um einem Anderen das Aussehen seines Babys zu beschreiben. Die frisch gebackene, glückliche Mutter könnte den Sprechakt demnach bei einem Telefonat mit ihrer Freundin benutzen: „Paula ist letzte Nacht geboren und sieht aus wie ich.“ Hier geht man davon aus, dass die Mutter Ähnlichkeiten zwischen sich und dem neugeborenen Kind erkennt und sich darüber freut. Berücksichtigt man den Kontext klingt der Sprechakt im gegebenen Fall allerdings eher wie eine Beschwerde im Sinne von: „Sie kopiert mich und sieht dadurch aus wie mein Zwilling.“ Dies vermittelt keine mütterliche Freude über die Ähnlichkeit zu ihrer Tochter. Mit dem Sprechakt *sieht aus wie ich* betont Frau Martens, dass Judith eine Kopie von ihr selbst ist und erstellt damit eine Projektion von sich. Die Tatsache, dass sie die Mutter ist und sich damit notwendigerweise Züge von ihr in ihrer Tochter wiederfinden, scheint in den Hintergrund zu rücken und legt erneut die Vermutung über die Abwehr der fürsorglichen Mutterrolle nahe. Gleichzeitig wird im Sinne der Fallhypothese mit dem Sprechakt eine Verneinung der Elternschaft präsentiert und der schon mehrfach aufgetauchte Peergedanke kommt zum Tragen. Frau Martens macht sich mit ihrer Tochter gleich und begibt sich auf die Ebene des Peers.

Im Hinblick auf die Mutterrolle deutet dieser Sprechakt darauf hin, dass Frau Martens ihrer Rolle möglicherweise nicht gerecht wird. Sie übernimmt manifest nicht die Funktion einer Mutter, die ihre Tochter akzeptiert und unterstützt, sondern präsentiert sich auf der Ebene der Peers wie eine Gleichaltrige und lästert über Judith. Die These wird durch die Idee der Tochter als Kopie unterstützt. Mithilfe der eben erwähnten Angleichung zwischen Frau Martens und Judith entsteht die Vorstellung von der ewigen Wiederkehr der Mutter. Durch die Tochter ist sie quasi als Jugendliche wieder aufgetaucht. Daher könnte Frau Martens Judith nicht als ihre Tochter wahrnehmen, sondern als eine gleichaltrige Freundin.

Also, als Fortsetzung des Sprechakts, fungiert als Konnektor und Weichmacher, der den ersten und zweiten Teil des Sprechakts miteinander in Beziehung setzt. Frau Martens setzt an, ihre Formulierung *sieht aus wie ich* genauer zu erläutern.

Dafür äußert sie den Sprechakt *läuft so rum wie ich*. Auch um diesen Teil des Sprechakts soll zunächst ein Gedankenexperiment gebildet werden. Lässt man das *ich* außen vor, impliziert der Sprechakt *läuft so rum*, dass eine Person im Vergleich zu anderen besonders auffällig ist. Soll der Sprechakt wohlgeformt eingebettet werden, sind eigentlich nur die extremen Formulierungen „Sie läuft so rum wie ein Penner“ oder „Sie läuft so rum wie eine Prinzessin“ angemessen, denn „Sie läuft so rum wie ein Normaler“ würde man nicht äußern. Sowohl die Erweiterung des Sprechakts durch die Formulierung *Penner* als auch durch *Prinzessin* zeigen die im Vergleich zu anderen auffällige Normabweichung. Dabei ist die Abweichung zum *Penner* meistens negativ und die Abweichung zur *Prinzessin* meistens positiv konnotiert. Berücksichtigt man den Kontext und die bisherige Interpretation, liegt die Vermutung nahe, dass der Sprechakt von Frau Martens negativ gemeint ist und sich auf das äußere Erscheinungsbild, speziell auf die Kleidung, bezieht. Mit der nachstehenden Formulierung *wie ich* zieht Frau Martens einen Vergleich zwischen Judith und sich selbst. Auf manifester Ebene „läuft“ Judith nach ihrer Aussage „genauso rum“ wie sie. Frau Martens bringt manifest ihre Missbilligung dessen zum Ausdruck, dass Judith sich genauso kleidet wie sie selbst. Damit differenziert sie den vorherigen Sprechakt *sieht aus wie ich*, der sich eher auf das allgemeine Aussehen beschränkt. Mit dieser erneuten Gleichmachung übt sie wiederholt Kritik an ihrer Tochter aus und unterstellt Judith, sie würde sie kopieren. Es scheint, als berücksichtige sie die Möglichkeit, dass sie es ist, die ihre Tochter kopiert, nicht. Mit ihrer Unterstellung distanziert sich Frau Martens von ihrer Tochter und hält weiterhin das Bild von der nur formalen Übernahme der Mutterrolle aufrecht. Die Interpretation des Sprechakts legt nahe, dass Frau Martens Judith zum Anlass nimmt, um über sich und ihre Jugend sprechen zu können. Dies deutet ebenfalls auf eine nicht hinreichende bearbeitete Adoleszenzkrise hin. Versucht man Vermutungen über Judiths Beweggründe für das anscheinend nicht altersentsprechende Auftreten aufzustellen, könnte die objektive Anpassung an die Mutter paradoxerweise aus der Binnenperspektive der Beziehung als Widerstand gesehen werden. Dabei könnte sie nach dem Gedanken handeln: „Indem ich mich genauso kleide wie meine Mutter und ihren Erwartungen nicht entspreche, treffe ich sie am meisten.“ Als Anschluss wird daher eine Erklärung von Judith vermutet, in welcher sie sich zur Äußerung der Mutter positioniert.

Mutter: [...] (*lacht*) (1) ich hätte damals nicht aussehen wolln wie meine mutter sogn was so

Mit dem Sprechakt spezifiziert Frau Martens ihre Meinung gegenüber ihrer Tochter ein weiteres Mal. Die Bemühung, für den Sprechakt *ich hätte damals nicht aussehen wollen wie meine mutter* Gedankenexperimente zu bilden, birgt Schwierigkeiten. Vor allem wegen der Formulierungen *ich hätte* im Sinne von „Ich an ihrer Stelle“ und *damals* erinnert der Sprechakt an ein tratschendes Gespräch zwischen älteren Frauen, die einen jüngeren Außenstehenden abfällig bewerten. Um einen wohlgeformten Sprechakt zu bilden, hätte eine der Frauen normalerweise sagen müssen: „Ich wollte nicht aussehen wie meine Mutter“. Mit dieser Formulierung hätte sie eindeutig auf die abgeschlossene Vergangenheit und in diesem Fall speziell die Adoleszenz verwiesen. In dem Gedankenbeispiel fehlt das Adverb *damals*, das Frau Martens in ihrem Sprechakt *ich hätte damals nicht aussehen wolln wie meine mutter* gebraucht. Eigentlich wird die Formulierung *damals* verwendet, um etwas, das zu einem bestimmten früheren Zeitpunkt stattgefunden hat, zu beschreiben. In dem vorliegenden Sprechakt ist die Nutzung des *damals* besonders auffällig, da Frau Martens im Sinne von „Die Jugendliche, die ich damals war, und die Jugendliche, die ich heute bin“ die adoleszente Figur mit dem Adverb nicht aufhebt. Es wirkt so, als spreche Frau Martens aufgrund des *damals* heute als Jugendliche über sich als Jugendliche von damals. Bezieht man den Kontext in die Interpretation mit ein, entsteht erneut der Eindruck, als stelle sich Frau Martens im Kontrast zu ihrer Tochter dar. Dabei macht sie auf der manifesten Sinnenebene zum einen klar, dass ihre Tochter so aussieht wie sie selbst und zum anderen erklärt sie, dass sie als Jugendliche nicht so aussehen wollte wie ihre Mutter. Mit der Formulierung *ich hätte damals nicht* rekurriert sie auf die Peerebene und vergleicht ihr Auftreten mit dem ihrer Tochter Judith. Auch hier scheint sich die bereits herausgestellte Erwartungshaltung der Mutter, ihre Tochter solle sich so entwickeln, wie Frau Martens es möchte, zu reproduzieren. Außerdem wird durch Frau Martens wiederholte Lästereien ein Moment der Bindungslosigkeit oder sogar Aggressivität zwischen Mutter und Tochter deutlich und der Anschein erweckt, als halte Frau Martens es nicht für nötig, Judith vor der Interviewerin positiv dastehen zu lassen. Diese Interpretation unterstützt die Fallstrukturhypothese und lässt vermuten, dass Frau Martens ihre Mutterrolle nur nach außen formal ausübt. Auf der latenten Ebene lästert sie als Peer über Judith und präsentiert sich damit nicht als fürsorgliche Mutter, sondern macht sich mit ihrer jugendlichen Tochter gleich. Wie bereits in der Interpretation des vorherigen Sprechakts beschrieben, könnte das Konkurrenzdenken als Auslöser für die Gleichmachung gewertet werden.

Das anschließende *sogn was so* lässt sich zu den vorherigen Äußerungen *ich mein ja* und *find ich* ordnen. Die Häufung der Phrasen deutet auf Schwierigkeiten hin, die Frau Martens beim Ausdrücken ihrer Gedanken hat. Sie steht vor dem Problem sprachlich festzulegen, was als Normalitätsentwurf gesehen werden kann. Sie kann keine endgültige/ stabile Position einnehmen.

Für Judith können diese Äußerungen eine weitere Bloßstellung bedeuten. Kein Jugendlicher ist glücklich darüber, wenn er von der eigenen Mutter gesagt bekommt, dass er sich zu einer Mitte 40 jährigen Person entwickelt hat. Die prekäre Situation wird zusätzlich dramatisiert, da die eigene Mutter so etwas vor einer fremden Person äußert. Das Bloßstellen der Tochter steht symbolisch für die Verweigerung der Realität. Möglicherweise kann Frau Martens die natürliche

Abfolge der Generationen nicht akzeptieren. Damit stellt sich nun die Frage, wie Judith auf das mehrfache Bloßstellen und lästernde Verhalten ihrer Mutter reagiert.

Tochter: mal is es miss held heute is es ihre mutter hm

Eigentlich würde sich die Grundstruktur des Sprechakts „mal is es das, heute is es das“ gut als Muttersprechakt eignen, da er die jugendliche Sprunghaftigkeit zum Ausdruck bringt. Nach dem Motto „Mal will sie einen Schüleraustausch nach Amerika machen, heute will sie aber mit ihrer besten Freundin in eine eigene Wohnung ziehen“ kann als Mutter aufgezeigt werden, dass man nicht alles ernst nehmen kann, was die Jugendlichen äußern, da es sich sowieso ständig ändert. In diesem Kontext wird der Sprechakt allerdings von der Tochter in Bezug auf die Sprunghaftigkeit der Mutter gebraucht. Judith zitiert mit ihrem Sprechakt die Formulierungen ihrer Mutter und erklärt auf manifester Ebene, dass ihre Mutter ihr sonst regelmäßig vorhielte, sie würde sich benehmen wie *miss held* und heute, sie würde auftreten wie die Mutter von Frau Martens. Die Formulierung *miss held* übernimmt eine kritische Heroisierung, im Sinne von: „Du übertreibst mit deinem Auftreten, du musst nicht aussehen wie dein Idol“. Die Formulierung *ihre mutter* hingegen klingt wie eine Beleidigung in Form von: „Du bist zwar erst 15 Jahre alt, siehst aber schon aus wie meine Mutter.“

Anstatt sich gegen die Mutter zu positionieren und ihre Kritik, beispielsweise mit dem Sprechakt „Das stimmt nicht, du ziehst dich aber an wie eine 18-Jährige“, zurückzuweisen, entlarvt Judith auf latenter Sinnenebene die Positionslosigkeit der Mutter. Demnach schafft sie es, doch gegen ihre Mutter zu rebellieren. Dies kommt in der Art zum Ausdruck, da sie der Interviewerin erklärt, Frau Martens könne sich mit den regelmäßigen Zuweisungen an sie, *mal [...] miss held, mal [...] ihre mutter*, nicht entscheiden, wer Judith wirklich ist. Im Sinne von „Mal bin ich die, zu einem anderen Zeitpunkt bin ich jemand anderes, wer bin ich denn heute bitte?“ drückt Judith aus, dass ihre Mutter keinen festen Standpunkt hat. Grund für diese Positionslosigkeit könnte eine Identitätskrise sein, in der sich Frau Martens möglicherweise befindet und die sie auf ihre Tochter überträgt. Dies würde erklären, warum sie an Judith die strikte Anforderung in Bezug auf ihre Schulkarriere richtet. Denn um sie vor einer eigenen Identitätslosigkeit zu schützen, könnte Frau Martens eine Bildungsaspiration auf Judith projizieren und ihr so den einzig akzeptablen schulischen Weg, der in Richtung Abitur führt, vorgeben.

Anhand dieses Sprechakts wird erneut die Instabilität der Dyade Judith-Mutter virulent. Auch wenn Frau Martens diesen Sprechakt nicht selbst formuliert hat, finden sich hier Ausdrücke von ihr, die sie irgendwann an Judith gerichtet hat, wieder. Als Zuschreibungen für die eigene Tochter sind sie jedoch als unpassend zu bewerten. Von einer mütterlichen, fürsorglichen Unterstützung für Judith kann demnach auch hier nicht die Rede sein. Besonders prekär ist, dass Judith die kritischen und beleidigenden Adressierungen ihrer Mutter selber aufgreift. Da im Interview nicht weiter nachgefragt wurde, ist nur zu vermuten, dass Judith durch die Adressierungen der Mutter verletzt ist.

Auch die Positionslosigkeit der Mutter und ihre Entlarvung lassen sich in den Zusammenhang mit der Fallhypothese bringen. Judith deckt auf, dass Frau Martens die Rolle der Mutter

nicht in ihrer Gesamtheit einnimmt, sondern sich nur darauf beschränkt, Judith zurechtzuweisen und Forderungen an sie zu richten.

Im Folgenden wäre nun Frau Martens in der Position, sich unterstützend auf die Seite ihrer Tochter zu stellen. Beispielsweise könnte sie äußern: „Das meinte ich nie böse, es tut mir leid, wenn es bei dir negativ angekommen ist.“ Da sich Frau Martens allerdings während des Interviews kontinuierlich gegen die Rolle der einfühlsamen Mutter wehrt, wird sie vermutlich auch jetzt entsprechend reagieren und sich beispielsweise mit dem Sprechakt „Ich habe doch recht“ beleidigend gegen ihre Tochter Judith positionieren.

Die Fortsetzung des Ausschnitts wird im Folgenden lediglich zusammengefasst und dabei nicht extensiv interpretiert. Thematisch geht es vor allem um das zunehmend jugendliche Auftreten von Erwachsenen.

- I: (2) naja aber man kann ja auch sagen die älteren leute ziehen sich ja auch immer jünger an (*lacht*)
- Mutter: ja we mei j ja gut so gesehen
- Tochter: manche laufen mit rosanen haaren (*uv.*) rum /pink gefärbt haha/
- Mutter. na des wirst du bei mir nich mehr erleben glaub ich (I: (*lacht*)) in diesem leben nich mehr
- Tochter: (.) oh dann freu ich mich auf s nächste leben (1) (I: mhm) ok kommt jetzt vielleicht nen bisschen komisch rüber
- I: (6) nee aber gab jetzt auch nich so den wunsch irgendwie da (3) groß ausgeflippt zu sein oder (.) jetzt
- Tochter: nein (.) gibt s heute auch noch nich (1) (I: mhm) (2) ich wünsch mir nich ma nen piercing (2) (I: (*lacht*)) (*lacht*)
- Mutter: ja gut hehe hat se bei mir das elend miterlebt (*lacht*) (.) ich auf meine alten tage darauf gekommen bin mir nochma nen paar ohrlöcher stechen zu lassen (*lachend*) die nachher natürlich auch vollkommen angefangen haben zu wuchern und dann rausgeschnitten werden müssen (*lacht*) damit is bei Judith wohl der wunsch nach piercings ein für allemal von vornherein ganz im keim erstickt worden (*lacht*)
- Tochter: (3) aber so nen kleines tattoo
- Mutter: (2) wenn de achtzehn bist
- Tochter: ja ja ja
- Mutter: (1) (*lacht*)

An Stelle von Frau Martens selbst entschärft die Interviewerin nach einer Sprechpause von zwei Sekunden die Situation und führt das Argument an, dass sich auch ältere Leute vermehrt jünger kleiden. Das unterlegte Lachen verschleiert die provokative Aussage der Interviewerin. Frau Martens reagiert mit dem Sprechakt *ja we mei j ja gut so gesehen*. Diese stotternde Äußerung könnte bedeuten, dass Frau Martens durch die Entgegnung der Interviewerin aus dem Konzept gebracht wird und unsicher ist, ob ihre Ansicht wirklich richtig ist. Zudem kann die Formulierung *ja gut so gesehen* als Zugeständnis gewertet werden. Judith bestätigt im Folgenden die

Äußerung der Interviewerin und ergänzt diese mit der Anmerkung, einige ältere Leute hätten pink gefärbte Haare. Damit könnte sich Judith im Sinne von „Akzeptiere endlich dein Alter“ möglicherweise darüber lustig machen, dass ihre Mutter sich in der Kritik der Interviewerin wiedererkennt. Diese These lässt sich aber aufgrund der fehlenden Feininterpretation nicht bestätigen. Mit der Formulierung *des wirst du bei mir nicht mehr erleben* distanziert sich Frau Martens von der Handlung, sich die Haare pink zu färben. Sie schiebt jedoch den Sprechakt *glaub ich* nach und schließt es damit nicht komplett aus.

Im Anschluss an diese kurze Diskussion über Frau Martens lenkt die Interviewerin das Gespräch erneut zurück auf Judith und fragt, ob es bei ihr je den Wunsch gab, *ausgefippt* zu sein. Sie fordert Judith damit auf, retrospektiv auf ihre Vergangenheit zu schauen. Auffällig ist zunächst das Aufgreifen des Begriffs *ausgefippt*, da die Interviewerin zuvor die Formulierung *flippiger typ* im Zusammenhang mit Frau Martens gebraucht hat. Judith verneint die Frage der Interviewerin und umfasst mit der Formulierung *heute* auch die Gegenwart, in welcher es ebenfalls nicht den Wunsch gibt, *ausgefippt* zu sein. Außerdem wolle sie nicht mal einen *piercing* haben. Nach dieser Äußerung schaltet sich Frau Martens erneut in das Gespräch ein und berichtet davon, dass sie sich auf ihre alten Tage noch ein *paar ohrlöcher* stechen lassen hat. Diese mussten jedoch wieder entfernt werden. Aufgrund der Formulierung *bei mir das elend miterlebt* und *bei judith wohl der wunsch nach piercings [...] erstickt worden* kann vermuten werden, dass Frau Martens glaubt, sie habe Judith abgeschreckt, sich so etwas stechen zu lassen. Hier kommt erneut der Aspekt der Wegbereiterin im Sinne von „Ich habe das schon ausprobiert, das musst du also nicht noch testen“ zum Ausdruck. Überhaupt unterstützt das Vorhaben, sich im Alter Ohrlöcher (Piercings) stechen zu lassen, symbolisch die These, Frau Martens verhalte sich wie eine Jugendliche und könne das Älterwerden nicht akzeptieren.

Abgeschlossen wird dieser Ausschnitt durch die Äußerung der Tochter, sie würde *so nen kleines tattoo* haben wollen, woraufhin die Mutter erwidert, dies könne sie sich machen lassen, wenn sie achtzehn Jahre alt ist. Die Formulierung der Mutter wirft einen Widerspruch auf. Auf der einen Seite schiebt Frau Martens ihre Rolle als fürsorgliche Mutter von sich und verhält sich möglichst jugendlich. Auf der anderen Seite schreibt sie Judith in Bezug auf das Tattoo allerdings vor, dies dürfe sie sich erst stechen lassen, wenn sie volljährig ist. Diese Haltung deutet auf eine besorgte Mutter hin und wirft damit die Frage auf, warum sich Frau Martens hier in die Rolle der (fürsorglichen) Mutter einfinden kann, sich aber in den anderen Sequenzen des Interviews überwiegend dagegen sträubt. Um dies herauszufinden, bedarf es noch weiterer extensiv interpretierter Sequenzen des Interviews. Aufgrund des begrenzten Umfangs in dieser Arbeit muss hier jedoch darauf verzichtet werden.

Die Interpretationsergebnisse im theoretischen Kontext

Durch die Interpretation des Gespräches mithilfe der Objektiven Hermeneutik konnte eine Vielzahl von Aspekten herausgearbeitet werden, die Aufschluss über das Mutter-Tochter-Verhältnis von Frau Martens und Judith geben.

Die Fallskizze der Familie lässt darauf schließen, dass es sich bei Familie Martens um eine besondere Familie handelt. Da Herr Martens als Kapitän auf einem Containerschiff arbeitet, ist

er die meiste Zeit des Jahres abwesend, wodurch Frau Martens und Judith häufig alleine sind. Gerade dies könnte im Zusammenhang mit der angespannten Mutter-Tochter-Beziehung, die durch die Feinanalyse deutlich wurde, stehen. Als zentrale Ergebnisse der Interpretation wurden zum einen der latente Wunsch Frau Martens nach Identifikation mit ihrer Tochter und zum anderen die an Judith gerichtete permanente Abwertung herausgearbeitet. Aus diesen Ergebnissen konnte die Fallstruktur gebildet werden: Auf der manifesten Sinnenebene übernimmt Frau Martens die Rolle einer dominanten Mutter, die in der Mutter-Tochter-Beziehung wenig Platz für ihre Tochter lässt, sich aber als Vorbild und damit als eine Wegbereiterin für Judith sieht. Das Auftreten von Frau Martens lässt den Schluss zu, dass ihr Muttersein für sie möglicherweise nur darin besteht, sich um das Auftreten und Aussehen der Tochter zu kümmern. Auf der latenten Sinnenebene füllt Frau Martens ihre Mutterrolle nicht aus. Sie begibt sich während der Sequenz sprachlich häufig auf die Ebene eines Peers, wodurch es zu einer symbolischen Angleichung zwischen Mutter und Tochter kommt. Dadurch scheint es, als befände sich auch Frau Martens wieder in der Adoleszenz. Zudem liegt, aufgrund der lästernden und erniedrigenden Zuweisungen, die Frau Martens mehrfach an Judith richtet, die Vermutung nahe, als scheitere sie an ihrer emotionalen Fürsorgepflicht und überlasse Judith ihrer selbst. Sie zeigt während der Sequenz keine unterstützende, empathische und fürsorgliche Haltung und wertet Judith permanent ab. Frau Martens Verhalten verweist objektiv auf ein Konkurrenzmotiv. Sie bringt eine Angst zum Ausdruck, Judith würde sie von ihrem angestammten Platz, dem einer jugendlichen Frau, verdrängen. Als Folge dieses Verhaltens überlässt die 15-jährige Judith ihrer Mutter diesen Platz der heranwachsenden Jugendlichen. Judiths Auftreten hingegen erinnert eher an eine reflektierte Erwachsene, der die adoleszenten, negativen Zuweisungen ihrer Mutter nichts anhaben können. Dadurch bekommt man in dieser Sequenz den Eindruck, als gebe es eine Generationenumkehr, bei der Frau Martens die Rolle der jugendlichen Tochter und Judith die Rolle der erwachsenen Mutter einnimmt.

Im Folgenden werden die einzelnen Ergebnisse zusammengefasst und unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse gedeutet. Im Zentrum stehen dabei die Arbeiten von King (z. B. 2006, 2010, 2013), die von anderen Autoren ergänzt werden.

In Bezug auf die Gleichmachung konnte mithilfe der Interpretation mehrfach aufgezeigt werden, dass sich Frau Martens latent immer wieder auf die Ebene des Peers begibt. Aus dieser Position interagiert sie mit ihrer Tochter und spricht daher nicht wie eine Mutter mit Judith. Durch diese Generationenangleichung verwischen die Grenzen zwischen der Erwachsenen- und der Heranwachsendengeneration. Mit diesem Phänomen hat sich auch King (2006) eingehend beschäftigt und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass es in der modernisierten Gesellschaft immer häufiger zu Generationenangleichungen kommt. Jugendlichkeit, Flexibilität und Mobilität gewinnen auch für die Erwachsenengeneration immer mehr an Bedeutung, obwohl sie ursprünglich Merkmale der Heranwachsendengeneration waren (King 2006: 215). Die eigentlich bereits Erwachsenen orientieren sich demnach am Leitbild der Jugendlichkeit (King 2009: 51) und leben heute als modernisierte Erwachsenengeneration nach dem Motto: Eine stabile Identität im Erwachsenenalter ist ein Hindernis. Nur wenn man jugendlich und wandlungsfähig bleibt, kann man in der beschleunigten Gesellschaft mithalten (King 2010: 10). Dadurch sind

die Erwachsenen dazu verleitet, ihren eigenen Aufbruch auf Dauer fortzusetzen und verbleiben „in einem Zustand der permanenten Adoleszenz“ (Ehrenberg 2004: 149), in welchem ihnen noch alles möglich erscheint, anstatt „erwachsen zu werden und die Frustrationen, die das Geschick eines jeden Lebens sind, zu akzeptieren“ (Ehrenberg 2004: 150). Als Folge der „permanenten Adoleszenz“ bringen Eltern ihren heranwachsenden Kindern keine generative Haltung mehr entgegen und erkennen die Differenz zwischen den Generationen nicht an. Frau Martens Äußerungen und Handlungen lassen sich hier beispielhaft anführen und spiegeln das eben Beschriebene wieder. Es scheint, als erinnere Judiths adoleszenter Aufbruch Frau Martens an eigene nicht eingelöste Lebensthemen und ihre zeitliche Begrenztheit. Dies könnte sie dazu bewegen, auch ihre eigene Adoleszenz wieder aufleben lassen zu wollen. So deuten das späte Abitur, die Aufnahme des Studiums mit Mitte 40, aber auch die Lästereien über Judith, das jugendliche Auftreten und vor allem das Gleichmachungsmotiv darauf hin, dass Frau Martens sich ebenfalls in einer Adoleszenz befindet. Problematisch ist dies, da sie für Judith eigentlich eine Mutter ist. Aufgrund ihres eigenen Aufbruchs kann sie ihre Tochter allerdings im Prozess der Adoleszenz emotional nicht unterstützen. Normalerweise muss sich Judith in dieser Phase mit der Unterstützung der Eltern und primär der Mutter eine eigene Identität aufbauen und emotional unabhängig von den Eltern werden. Dafür sollte Judith als Adoleszente eigentlich das „psychosoziale Moratorium“ (Erikson 1973: 173) zur Verfügung stehen. Aufgrund von Frau Martens Auftreten während des Interviews scheint es jedoch so, als besetze diese den Möglichkeitsraum ihrer Tochter selbst und verhindere damit den Abschluss von Judiths Adoleszenz. Dieses Verhalten findet sich auch in der Theorie wieder. Dazu erklärt King (2009: 52), dass Eltern wegen der Erinnerung an nicht eingelöste Lebensthemen selbst zurück in die Adoleszenz verfallen und ihren Kindern zuvorkommen. Die in der modernisierten Gesellschaft zunehmende Anforderung an Flexibilität und Mobilität verstärkt das Verhalten der Eltern und das Rivalisieren mit den Kindern um deren Möglichkeitsräume. Einem „Jetzt bin ich dran“ (King 2009: 53) seitens des Heranwachsenden kann ein „aber zuvor bin ich dran, denn ich habe noch weniger Lebenszeit als Du“ (King 2009: 53) von dem Erwachsenen entgegnet werden. Es kommt zur Annexion der Zeit der Nachkommen.

Auch die Umkehr der Generationenbeziehungen von Frau Martens und Judiths Generation findet sich in der Theorie wieder. Durch Frau Martens Negierung der fürsorglichen Elternrolle und ihre Ansiedlung auf der Peerebene behindert sie ihre Tochter dabei, autonom zu werden. King (2006) beschreibt für diesen Fall allgemein, dass nicht die Eltern ihren Kindern dabei zuschauen, wie sie erwachsen werden, sondern die Kinder sind durch den „postadoleszenten Aufbruch“ (King 2006: 235) der Eltern wehrlos gezwungen, dabei zuzusehen, wie die Eltern nur mit sich selbst beschäftigt sind. Als Beispiel dafür kann auch hier Frau Martens Verhalten während des Gesprächs angeführt werden. Sie nimmt Fragen an Judith immer wieder zum Anlass, um über sich und ihre Meinung zu sprechen. Außerdem lässt sie sich sowohl von der Interviewerin als auch von Judith nicht umstimmen und es scheint, als nehme sie keine Rücksicht auf die Gefühle ihrer Tochter. Desweiteren wertet sie Judith bzw. ihre Kleidung und ihr Auftreten vor einer fremden Person ab, auch wenn sie als Mutter eigentlich in der Position wäre, sich auf die Seite ihrer Tochter zu stellen und sie zu unterstützen. Hier ist Judiths Verhalten bemerkenswert.

Sie geht mit den teilweise gemeinen und sehr verletzenden Zuweisungen eigentümlich souverän um und erklärt, sie sei mit sich zufrieden. Sie lässt sich von den Lästereien ihrer Mutter zumindest nach außen hin nicht aus dem Konzept bringen. Dadurch entsteht der Eindruck, als wolle sich Judith trotz der gemeinen Zuweisungen nicht von ihrer Mutter lösen, obwohl auch dies ein typischer Schritt in der Adoleszenz wäre und notwendig ist, um eine selbstständige Persönlichkeit zu entwickeln (Rosen 1993: 139). Hagemann-White (1992: 76) führt dafür eine mögliche Begründung an und erklärt, dass es in der weiblichen Adoleszenz oft nicht um Trennung und Loslösung aus Beziehungen geht, sondern es hier eher zur Pflege und Umgestaltung kommt. Vor allem die Beziehung zwischen Mutter und Tochter wird als gleichbleibend wichtig beschrieben. Aus diesem Grund könnte es Judith möglicherweise schwerfallen, sich von ihrer Mutter zu lösen, die im Gegensatz zu ihrem Vater durchgehend mit ihr zusammengelebt hat. Die fehlende Loslösung und die übergreifende Art der Mutter können jedoch gerade für Judith gefährlich werden, da sie eventuell von Frau Martens emotional abhängig bleibt und diese ihr weiterhin nicht die Chance gibt, sich eine eigene Identität aufzubauen. Zudem kann Judiths fehlende Individuation Auswirkungen auf ihre Beziehung zu ihren eigenen Nachkommen haben, denn wenn sie als Heranwachsende keine eigene Individuation erlangt, kann sie unter Umständen auch ihren Nachkommen in der eigenen Elternschaft keine generative Haltung entgegenbringen (King 2013: 143).

Während der Adoleszenz sollen die Eltern ihren Kindern Freiräume, Unterstützung und Zeit geben, damit sie Lebenwürfe ausprobieren und möglicherweise wieder revidieren können (Overmann 2001: 108). Dies geschieht, wie bereits erläutert, mithilfe des von den Eltern zur Verfügung gestellten „psychosozialen Moratoriums“ (Erikson 1973: 137). Aufgrund der Annexion von Judiths Möglichkeitsraum durch Frau Martens und ihre konsequente Ich-Bezogenheit hat Judith die Möglichkeit des Ausprobierens jedoch nicht. Als mögliche Folge dieser „ent-eigneten Adoleszenz“ nennt King (2006: 222) eine Zunahme von Depressionen. Wegen des Besetzhaltens der Möglichkeitsräume durch die Erwachsenen kann die Individuation der Heranwachsenden verhindert werden. Demnach sind nicht nur Trennung, Verlust und das Ringen um Anerkennung Ursachen für die „Zunahme depressiver Zustände“ (King 2006: 215), sondern sie werden auch als Indiz für „*individuationshemmende[...] generationale[...] Dynamiken in der Adoleszenz* aufgefasst“ [Hervorhebung im Original] (King 2006: 215). Aufgrund dessen könnte es auch bei Judith zur Entstehung von Depressionen kommen. Wie die Feinanalyse des Gesprächs mit Frau Martens und ihrer Tochter Judith gezeigt hat, begibt sich Frau Martens sprachlich immer wieder auf die Ebene der Peers, macht sich mit ihrer Tochter Judith gleich und bevormundet sie. Anstatt sich wie eine Mutter zu verhalten und Judith nicht nur in Bezug auf Schulkarriere und Aussehen und Verhalten zur Verfügung zu stehen, scheint es, als versuche sie eine gleichaltrige Jugendliche zu sein. Dadurch entzieht sie Judith den „Boden für das eigene Größerwerden“ (King 2006: 235) und beansprucht ihn für sich selbst. Für Judith bedeutet es, eigene Wünsche und Sehnsüchte zurückzustellen. Daraus resultiert ebenfalls die bereits beschriebene Umkehr der Generationenbeziehung, die eine Rollenkehr zwischen Mutter und Tochter umfasst. Aufgrund dieser Umkehrung kann es sein, dass Frau Martens keine emotionale Fürsorge für ihre Tochter übernehmen kann. Für Judith hingegen bedeutet es zu lernen, in ge-

fühlvoller Einsamkeit groß zu werden. Damit ist Judith eine beispielhafte Jugendliche aus einer Generation, welche die vorausgehende Generation und frühere Kulturgüter nicht mehr ablöst, sondern eine junge Generation, „für die Erwachsenwerden bedeutet, sich an die Einsamkeit zu gewöhnen“ (King 2006: 236). Diese Generation wird es als völlig normal empfinden, keine Verantwortung mehr für sich und für andere, vor allem aber nicht für die nachfolgende Generation zu übernehmen. Das bedeutet auch, dass die generationale Bindung und Sorge an Wichtigkeit verlieren und Kurzfristigkeit und der Wunsch nach einem permanenten, jugendlichen Aufbruch vordergründig werden (King 2009: 58). Zudem bestehen laut King (2009) die weiterzugehenden Kulturgüter an die nächste Generation nur noch aus Erfahrung an fehlender Fürsorge und aus „verminderter Gabe von Zeit an die Nachkommen“ (King 2009: 56). Als Folge dessen kann der Sinn der Adoleszenz, die Ablösung von der vorherigen Generation und Ablösung der vorherigen Generation durch die heranwachsende Generation nicht mehr ausgeführt werden.

Wie schon einleitend beschrieben, wurde neben der Gleichmachung und Umkehr der Generationenbeziehungen ein weiteres zentrales Interpretationsergebnis herausgearbeitet. Es handelt sich dabei um die dauerhafte Abwertung, die Frau Martens an Judith richtet. Das optische Auftreten von Judith wird von ihrer Mutter schlecht gemacht. Mit ihren Äußerungen erschwert sie ihrer Tochter, sich ein positives Selbstbild aufzubauen. Das Verhalten von Frau Martens erinnert an eine Jugendliche, die unter Gleichaltrigen über jemanden lästert und weniger an eine fürsorgliche Mutter, die Judith im Prozess des Erwachsenwerdens unterstützt (King 2010: 15). Damit führt die Abwertung ebenfalls zu einer Gleichmachung und lässt erneut die Vermutung über das Besetzhalten des adoleszenten Möglichkeitsraums von Judith zu. Grund dafür kann das Konkurrenzdenken von Frau Martens sein. Da Judith als Heranwachsende auf dem Weg ist, erwachsen und selbstständig zu werden, könnte Frau Martens Angst haben, ihre Tochter könnte ihren angestammten Platz übernehmen und sie damit verdrängen. Als Folge dieses Konkurrenzmotivs kann es daher zum einen zum Rivalisieren um Möglichkeitsräume und zum anderen zu den Lästereien über die eigene Tochter kommen. Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass Frau Martens die natürliche Abfolge der Generationen und die Ablösung der vorherigen Generation nicht anerkennt. Außerdem könnte das Peerverhalten ein Hinweis darauf sein, dass Frau Martens nicht akzeptiert, nicht für immer jung sein zu können (King 2006: 220–221; King 2010: 17).

Die Einbettung der Interpretationsergebnisse in die Theorie weist auf typische Strukturprobleme innerhalb der Beziehung von Frau Martens und Judith hin, die besonders für Judith Konsequenzen haben können und unter Umständen die Ausbildung einer autonomen Persönlichkeit verhindern. Die Äußerungen von Frau Martens erinnern an das Verhalten eines Peers und widersprechen dem einer fürsorglichen Mutter. Damit erschwert sie es auch Judith, sich entsprechend ihrer entwicklungspsychologischen Rolle als heranwachsende Tochter zu verhalten. Durch das dominante, jugendliche Auftreten von Frau Martens drängt sie ihre Tochter nach außen und befindet sich innerlich selbst wieder in der Adoleszenz. So entzieht sie Judith den „psychosozialen Möglichkeitsraum“ (King 2013: 39) und macht es ihr besonders schwer, Autonomie zu erlangen und erwachsen zu werden.

Literaturverzeichnis

- Bollas, Christopher (2000): *Genese der Persönlichkeit. Psychoanalyse und Selbsterfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dally, Ann; Köstlin, Irmela (1979): *Die Macht unserer Mütter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehrenberg, Alain (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt [u.a.]: Campus-Verlag.
- Eichenbaum, Luise; Orbach, Susie (1985): *Feministische Psychotherapie. Auf der Suche nach einem neuen Selbstverständnis der Frau*. 2. Aufl. München: Kösel.
- Hagemann-White, Carol (1992): *Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz*. In: Karin Flaake und Vera King (Hg.): *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag, S. 64–83.
- Hochschild, Arlie Russell; Beister, Hella (2002): *Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2013): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 12., korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- King, Vera (2006): *Adoleszenz und Depression - intergenerationale Dynamiken*. In: *Kinderanalyse. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse in Psychotherapie und Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters* 14. (3), S. 213–243.
- King, Vera (2009): *Umkämpfte Zeit - Folgen der Beschleunigung in Generationenbeziehungen*. In: Vera King und Benigna Gerisch (Hg.): *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt, M., New York, NY: Campus-Verl., S. 40–62.
- King, Vera (2010): *Adoleszenz und Ablösung im Generationenverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (1), S. 9–20.
- King, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Aufl.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (2001): *Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historische Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik*. In: Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie*. Opladen: Leske + Budrich, S. 78–128.
- Petzold, Matthias (1999): *Entwicklung und Erziehung in der Familie. Familienentwicklungspsychologie im Überblick*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rosen, Rita (1993): *Mutter-Tochter. Anne-Kiz. Zur Dynamik einer Beziehung. Ein kultureller Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Silkenbeumer, Mirja; Wernet, Andreas (2012): *Die Mühen des Aufstiegs: von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungselbst*. Opladen: Budrich.

„Also echt so n paar für n Teenie mhm Horrorscheenarien“

Eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der Rückschau auf die eigene Adoleszenz

Die Adoleszenz, die als Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein verortet werden kann, stellt den Jugendlichen vor Entwicklungsaufgaben, welche es zu bewältigen gilt. Mit dem Begriff der Adoleszenz wird die Betrachtung der zu bewältigenden Aufgaben weitestgehend auf jene beschränkt, die psychischer und psychosozialer Natur sind; also auf die Herausbildung von Autonomie, Identität und Moral (King, 2002, S. 20). Diese Arbeit versucht auf Grundlage der Analyse eines Protokolls aus einem biographischen Interview mit einem 26-jährigen Mann, dessen Sicht auf die eigene, vergangene Adoleszenz zu rekonstruieren. Dafür wird zunächst der Kontext des zu analysierenden Protokolls in den Blick genommen. Daraufhin erfolgt die Interpretation des Protokolls. Die Ergebnisse der Interpretation werden abschließend in Bezug zu den theoretischen Vorannahmen und dem Kontext gesetzt.

Falldarstellung

Die Sequenz, die hier untersucht wird, ist Teil eines narrativen Interviews. Dieses biographische Interview wurde erhoben, um die biographische Gesamtgestalt (Schütze, 1984, S. 102) zu betrachten, welche einen Abbruch des Studiums und eine Neuorientierung hinsichtlich der beruflichen Zukunft bedingte. Zur Einordnung der Fallgestalt will ich hier kurz den Beginn des Interviews betrachten:

I: ja hallo daniel¹ (*lacht*)

D: hallo clara

I: ich interessiere mich für die lebensgeschichte von jungen menschen die sich während ihres schon fortgeschrittenen Studiums ääh umorientiert haben

D: mmhmm

I: und daher würde ich dich bitten, mir deine lebensgeschichte zu erzählen also nicht nur von deinem studium

D: ja

I: zu berichten sondern über all die erlebnisse aus der zeit vor dem studium, und danach die dir heute einfallen

D: okay

I: nimm dir soviel zeit wie du möchtest ich mach mir erstmal notizen

D: mmhmm

I: und werde dich später äh vielleicht noch etwas fragen

D: okay. also komplett von kleinauf an, beginn

I: genau

1 Namen geändert.

Der erste Satz der Eingangsfrage stellt für das Interview eine Art thematische Verortung dar und macht deutlich, dass ein Teil der zu erzählenden Lebensgeschichte der Interviewerin bereits bekannt ist. Denn es wird davon ausgegangen, dass Daniel studiert habe, dieses Studium jedoch nicht beendet, sondern sich für etwas Anderes entschieden habe. Die Frage lässt offen, in welcher Weise es eine Umorientierung gab und aus welchen Gründen. Und doch impliziert das Wort „*Umorientierung*“ einen vorangegangenen Überlegungsprozess bezogen auf den beruflichen Werdegang. Die Bezeichnung „*junge Menschen*“ lässt darauf schließen, dass der Abbruch des Studiums noch nicht sehr weit in der Vergangenheit liegt. Er wird als besonders wichtig markiert. Der darauffolgende Einschub, nicht nur von dem Studium zu berichten, erweitert die eingangs formulierte thematische Verortung bezogen auf den Moment der Umorientierung hin zu „*all den Erlebnissen vor und nach dem Studium*“, die die Rahmung der Umorientierung darstellen. Somit werden hier Vergangenheits- und Zukunftsbezüge unterstellt, die im Zusammenhang mit dem beruflichen Werdegang stehen. Die sehr offene Formulierung „*Erlebnisse*“ überlässt die Auswahl des Erzählenswerten dem Erzähler. Diese offene Formulierung führt dazu, dass sich Daniel über den Beginn der lebensgeschichtlich interessanten Erlebnisse vergewissern muss. Er ist sich unsicher, ob Erzählungen aus der frühen Kindheit hier auch interessant erscheinen. Nachdem dies bejaht wird, beginnt die Erzählung daraufhin mit seiner frühen Kindheit und Erinnerungen an erste Sozialisationsprozesse. Diese Chronologie wird nach der Erzählung der Einschulung unterbrochen. Die Erzählung wird daraufhin nach einigen argumentativen Einschüben an folgender Stelle fortgesetzt, an der Daniel eine Situation beschreibt, in der er sich unter Gleichaltrigen befand und die sich zeitlich etwa in der frühen Adoleszenz verorten lässt. Es geht um ein Erlebnis von besonderer Peinlichkeit, das ein gewisses Kontextwissen voraussetzt. Daniel trug von seiner frühen Kindheit bis ins junge Erwachsenenalter eine Zahnprothese. Diese saß nicht fest, konnte also unter Umständen herausfallen. Erst als Erwachsener wurde ihm ein festes Zahnimplantat eingesetzt. In der nun folgenden Sequenz berichtet Daniel von einer Episode, in der er die Zahnprothese bei einem gemeinsamen Freibadversuch mit Freunden plötzlich verloren hat.

D: und keine ahnung dann gabs halt immer mal immer immer mal so dinger das es mir, im schwimmbad rausgefallen ist oder so a also echt so n paar fürn teenie mhm horrorszenarien wenn man dann hat ich auf einmal ne zahnücke, in seiner clique, rumsteht damals hab ich das auch noch nicht je jedem erzählt

Dieser Sprung in der biographischen Erzählung, von der Grundschule hin zur Adoleszenz, lässt auf einen Zusammenhang zwischen der eigenen Geschichtlichkeit und dieser Erfahrung des Erzählers in Bezug auf die eigene Adoleszenz schließen (Erdheim, 1992, S. 297). Die geschilderte Szene scheint für Daniel einen repräsentativen Charakter zu haben. Anscheinend „liegt ihm etwas daran“, sie zu erzählen.² Darum will ich diese zentrale Sequenz einer objektiv-hermeneutischen Analyse unterziehen.

2 Auf Geschichten, die etwas mit der Zahnprothese zu tun haben, kommt Daniel während des ganzen Interviews immer wieder zu sprechen.

Darstellung des theoretischen Rahmens

Die Zweizeitigkeit der sexuellen Entwicklung des Heranwachsenden (Freud 1905, S. 135, zit. n. Erdheim, 1992, S. 275), also die Unterbrechung dieser Entwicklung durch die Latenzzeit, ermöglicht es dem Jugendlichen, seine in der Kindheit innerhalb der Familie vorgenommenen Triebbelegungen außerhalb der Familie zu platzieren. Dieses erste Heraustreten aus der Herkunftsfamilie, das durch das Inzesttabu im Prinzip unausweichlich ist, überantwortet dem Heranwachsenden die Möglichkeit, sich im sozialen Miteinander auszuprobieren, zu vergleichen und zu positionieren. Die familialen Beziehungen, die durch Unkündbarkeit geprägt sind und in denen das Kind verschiedene, von Diffusität geprägte Rollen erlernt, werden nun erweitert um die ebenfalls diffusen Peerbeziehungen (Parsons, 1979, S. 78). Parallel dazu wird spezifisches Rollenverhalten zunächst in der schulischen Sozialisation erlernt. Durch diese Erweiterung der sozialen Handlungsräume werden aber auch Werte und erlernte Verhaltensweisen, die in der Kindheit erworben werden, infrage gestellt.

Die Hauptaufgabe der Adoleszenz kann somit als die Ausgestaltung und die Stabilisierung der eigenen Identität beschrieben werden (Erikson, 1981, S. 106). Die Orientierung hin zu Beziehungen unter Gleichaltrigen eröffnet dem Heranwachsenden eine Art Schonraum für die Erprobung neuer sozialer Rollen. Denn die symmetrischen und aufeinander bezogenen Beziehungen unter Gleichaltrigen unterliegen einer potentiellen Kündbarkeit. Damit stehen sie im Gegensatz zu den Beziehungen innerhalb der Familie, welche über ihre Unkündbarkeit definiert werden können. Diese vermehrte Orientierung an und hin zu Gleichaltrigen bedingt nun auch eine Anpassung der Konzeption von Freundschaft.

Entwicklungspsychologisch wird die Veränderung, die die Freundschaftsbeziehungen von der Grundschule hin zum Erwachsenwerden durchleben, von Robert Selman in fünf Stufen eingeteilt (Selman 1984, S. 181ff.). Dabei sind die ersten drei Stufen geprägt von eigenen Interessen der „Freunde“, die lokal gebunden sind. Die räumliche Nähe entbindet diese Freunde von der Notwendigkeit, ihre Beziehung über andere Gemeinsamkeiten zu konstituieren und auszubauen. Ab der 4. Stufe, welche dem Alter der Jugend zugeordnet wird, verändern sich die Beziehungen hin zu einem vertraulichen aufeinander bezogenen Austausch. Somit kann behauptet werden, dass hier erste auf Vertrauen basierende und somit Intimität zulassende Freundschaften entwickelt werden. Diese legen den Grundstein für die weitere Entwicklung der Freundschaftsbeziehungen und bedingen auch eine zunehmende Distanzierung des Kindes von seinen Eltern, was nicht selten eine Häufung von Disputen zur Folge hat. Mit Beginn des Jugendalters verändern sich aber nicht nur die Freundschaftsbeziehungen, sondern auch das Selbstbild des Jugendlichen, welches nun auch vergangene und zukünftige Aspekte integriert. Im erhöhten Maße liegen Lernprozesse, die das Selbstbild prägen, begründet in der Interaktion mit der sozialen Umwelt (Seiffge-Krenke, 2005, S.268f.).

Interpretation

D: und keine ahnung

Der Einstieg in diese Erzählung *und keine Ahnung* birgt ein Moment der Hilflosigkeit, das sich auf eine erlebte Situation bezieht. Durch das *und* am Beginn des Sprechaktes wird impliziert, dass diese Aussage etwas belegen, etwas fortführen soll. Das anschließende *keine Ahnung* stellt die sprachliche Rettung aus dieser Hilflosigkeit dar, indem eindeutig markiert wird, dass keine weiteren Erklärungen folgen werden. Konstruiert man nun Kontexte, in denen dieser Sprechakt wohlgeformt erscheint, wird diese Hilflosigkeit deutlich. So könnte zum Beispiel in einem Gespräch unter Freundinnen über die Trennung der einen von ihrem Freund heißen:

(1) „Wir haben uns gestritten und keine Ahnung warum das dann so eskaliert ist.“

Zudem wird durch diese Geschichte deutlich, dass es sich um eine diffuse Adressierung des Angesprochenen handelt. Hier wird jemand adressiert, der die Deutung der Situation dem Erzählenden abnehmen soll. Es wäre somit denkbar, dass derjenige, dem es erzählt wird, ein Freund beider Streitparteien ist und nun schlichten, bzw. vermitteln soll. Es handelte sich somit um eine Aufforderung zur Hilfestellung, mithin eine Artikulation einer eigenen Hilflosigkeit, die sich auf die Deutung einer Interaktion zwischen gleichgestellten Personen bezieht. Wobei der Erzähler dem Adressaten die Fähigkeit zuschreibt, die nötig ist, um diese Hilflosigkeit zu beenden.

Dass sich der Erzählende und der Adressat auf Augenhöhe begegnen, wird deutlich, wenn man folgende ähnliche Sequenz aus einem vertrauten Gespräch unter Freunden betrachtet:

(2) „Ich hatte zu viel getrunken und keine Ahnung warum ich die Verena dann geküsst habe. Ich will doch gar nichts von der.“

Es wird Rechenschaft abgelegt gegenüber einer Person, welche zur Beurteilung der Lage eingeladen wird. Der diffuse Charakter bleibt erhalten. So würde diese Form der Erklärung in einem spezifisch adressierten Gespräch eine Frechheit darstellen.

dann gabs halt

Schließt man nun den nächsten Teil dieses Satzes *dann gabs halt* an, so ergeben sich erneut verschiedene Geschichten, die man Freunden über die eigene, private Vergangenheit erzählt:

(3) „Wir hatten wenig Geld und keine Ahnung dann gabs halt immer nur Brot zum Abendessen.“

(4) „Meine Eltern waren wirklich streng und keine Ahnung dann gabs halt schon mal ne Tracht Prügel.“

Durch diese Fortsetzungen des Sprechaktes wird eine Konsequenz bezüglich der geschilderten Situation hervorgehoben. Etwas „war eben so“. Die tendenziell negative Konsequenz, die auf die angesprochene Situation folgt, ist bekannt, jedoch nicht beeinflussbar. Es wird hier aber auch deutlich, dass es sich um etwas Vergangenes handelt, das durch den Erzähler als solches akzeptiert wurde. Erst später hat er die Negativzuschreibung begriffen. Die diffuse Adressierung bleibt erhalten, wobei sich die Hierarchisierung hier verschiebt hin zu der Höherstellung des Erzählenden. Die Funktion des Zuhörers als derjenige welcher die Deutung ratifiziert, bleibt erhalten.

Immer immer mal so Dinger

An dieser Stelle wird nochmals die Naivität oder Unschuld des Erzählers zum Zeitpunkt der geschilderten Episode hervorgehoben. Er hatte ja nicht geahnt, in welche Richtung die im Nachhinein kohärenten Ereignisse verwiesen hatten. Wieder passt gut die Rückschau auf eine Trennung im Gespräch unter Freunden:

(5) „Es gab immer mal Streit, aber getrennt haben wir uns deswegen nicht.“

Betrachtet man nun die Fortführung des Satzes „so Dinger“ und ersetzt „Dinger“, das ja umgangssprachlich für Gegenstände benutzt wird, durch ein X, so lässt sich herausfinden, was damit eigentlich gemeint ist. Betrachten wir die Erzählung unter Freunden:

(6) „Ich glaube das mit Stefan und mir funktioniert nicht mehr. Wir haben uns gestern schon wieder gestritten und keine Ahnung, dann gabs halt immer mal so Momente, in denen ich dachte, ich liebe ihn nicht mehr.“

Die „Dinger“ meinen also nicht Gegenstände, sondern Ereignisse. Die genaue Benennung wird gemieden und lässt darauf schließen, dass es sich um im Detail um schmerzvolle oder peinliche Erinnerungen für den Erzähler handelt. An dieser Stelle bietet es sich nun an, eine erste Strukturhypothese zu entwickeln.

So wird hier schemenhaft ein Ereignisfolge beschrieben, die für den Erzähler eine schmerzvolle Erinnerung darstellt. Ein Ereignis ist mehrfach aufgetreten und jedes Mal fühlte sich der Erzähler hilflos gegenüber dem, was passiert ist. Die Folgekosten dieser Hilflosigkeit oder Nicht-Sichtbarkeit waren für den Erzähler nicht absehbar.

dass es, mir im Schwimmbad rausgefallen ist oder so

Das konkrete Erlebnis, um das es hier geht, dass es im Schwimmbad rausgefallen ist, wird dadurch in seinem schmerzvollen oder peinlichen Gehalt abgeschwächt. Die Verortung im Schwimmbad weist symbolisch auf eine körperliche Situation hin, die gerade bedingt durch die unbeeinflussbaren Veränderungen am Körper in der Adoleszenz von Scham erfüllt sein kann. Sie kann natürlich auch die Bühne für eine gelungene Selbstpräsentation bieten. In diesem assoziativen Kontext verweist die Sequenz auf eine Nacktheit, ein Fehlen von Vertuschungsmöglichkeiten für empfundene körperliche Defizite.

Die Erzählung, dass im Schwimmbad etwas herausgefallen ist, lässt darauf schließen, dass dieses etwas etwas Körpernahes ist, das überraschend seinen Platz verlassen hat. Ersetzt man das „es“ durch ein „X“, wird die Körpernähe des Gegenstandes in der Erzählstruktur deutlich:

(7) Zwei Freundinnen unterhalten sich über die Pflege von Körperschmuck: „Das Piercing war noch ganz neu und keine Ahnung, dann gabs immer mal so Dinger, dass es mir im Schwimmbad rausgefallen ist oder so. Ich habe es aber immer wieder reinbekommen.“

(8) Vater und Sohn führen ein Aufklärungsgespräch: „Ich war körperlich noch nicht so weit entwickelt wie meine Freunde und keine Ahnung, dann gabs immer mal so Dinger, dass mir die Socke, die ich mir in die Hose gestopft habe, im Schwimmbad rausgefallen ist.“

Durch die ungewöhnliche Auslassung einer Benennung dessen, was rausgefallen ist, wird deutlich, dass es aufgrund von Scham nicht genannt wird, ist es doch zu peinlich es zu benennen. Die Bedeutung dieses Verlustmomentes wird durch das darauffolgende *oder so* seiner Wichtigkeit beraubt. Es zeigt eine Unsicherheit in Bezug auf den Ablauf der Situation oder der Handlung. „Es kann so gewesen sein, oder so“. Das passt zu der Ungenauigkeit, die die bis hierhin betrachtete Sequenz durchzieht, und lässt eher den Eindruck zu, es handele sich nicht um eine Situation, welche Daniel selbst erlebt, oder eine Handlung die er selbst vollzogen hätte, sondern eher um die Betrachtung einer solchen von außen.

Hier kann die erste Strukturhypothese angepasst bzw. bestätigt werden. Der als schmerzhaft erinnerte Zustand bezieht sich auf eine körperliche Situation. Der Verlust von etwas Körperlichem wird als schicksalhaft dargestellt und impliziert somit eine Hilflosigkeit in Bezug auf das Geschehen. Auch knüpft diese Schicksalhaftigkeit den Erklärungscharakter noch stärker an die Betrachtung der Folgekosten dieser Situation. Die Tatsache, dass Daniel einen deutlichen Abstand zu seinem Vergangenheits-Ich herstellt, bestätigt den Eindruck des Schicksalhaften und lässt den Schluss zu, dass diese Geschehnisse nach wie vor schmerzhaften Charakter haben. Die Geschichtlichkeit dieser Erfahrung zieht sich somit bis in die jetzige Erfahrungswelt. (Erdheim, 1992, S.297)

a also echt so n paar

Die Weiterführung der Sequenz durch *also echt so n paar* bezieht sich auf die Regelmäßigkeit der Situation. Es wird die unterstrichen, dass die Anzahl der Situationen nicht zu unterschätzen sei:

(9) „In meiner Jugend, ja da hab ich echt so n paar Sachen gemacht die ich heute nicht mehr machen würde.“

fürn teenie mhm horrorszenarien

Die Beschreibung dessen, was regelmäßig passiert ist, als *für n Teenie mhm Horror Szenarien* unterstreicht den Eindruck der Betroffene habe Abstand zu der Situation. So kann jemand nur von sich als *Teenie* sprechen, wenn die Zeit der Adoleszenz für ihn weit zurück liegt. Auch wird dieses Wort eher in abwertenden Kontexten benutzt, welche dem Jugendlichen eine gewisse Unreife unterstellen. Zugleich wird durch die Benutzung dieses Wortes unterstellt, man verfüge über eine klare Vorstellung, was es heißt ein Teenie zu sein bzw. sich wie einer zu verhalten.

Die bisherige Analyse lässt darauf schließen, dass die Situation von der hier gesprochen wird, von Daniel noch nicht ausreichend bearbeitet wurde, zeigt seine Erzählung doch eindeutig schmerzhaften Charakter und unterstellt seinem eigenen Vergangenheits-Ich eine verständnismäßige Unreife. Die Formulierung *Horrorszenarien* impliziert eine Unwirklichkeit dessen, was passiert, und eine Übertriebenheit dessen, was empfunden worden ist. Die Verwendung der Mehrzahl in der Metapher lässt wieder auf die Regelmäßigkeit schließen mit der dieses Ereignis eintrat.

Anhand dieser Fortsetzung des Sprechaktes, lässt sich der Selbstbelehrungscharakter, den diese Aussage hat, nachvollziehen. Ist diese Fortsetzung doch auch denkbar und wohlgeformt in dem vorher beschriebenen Vater-Sohn-Gespräch:

(10) „Ich war körperlich noch nicht so weit entwickelt wie meine Freunde und keine Ahnung, dann gabs immer mal so Dinger, dass mir die Socke, die ich mir in die Hose gestopft habe, im Schwimmbad rausgefallen ist oder so. Also echt so n paar fürn Teenie mhm Horror Szenarien.“

Die vorher schon formulierten Strukturhypothesen sollen nun erweitert werden um die Tatsache, dass sich die erzählende Person in Bezug auf das Erleben als damals kognitiv noch nicht angemessen gereift empfindet, um adäquat reagieren zu können. Dass er von außen auf das blickt, was mit ihm geschehen ist, unterstreicht die heutige Unwirklichkeit der Geschehnisse. Die Umschreibung der Situation durch etwas Filmisches rückt ihn auf die Position eines Darstellers der etwas skizziert, das so unwirklich ist, dass es im normalen Leben niemand erleben sollte. Die gemachte Erfahrung wird aus der Erinnerung ausgeklammert. (Erdheim, 1992, S. 297)

Wenn man dann hat ich auf einmal

Durch dann hat ich auf einmal wird ein Überraschungsmoment hergestellt, der in Kontrast steht zu der vorher beschriebenen Regelmäßigkeit und Kohärenz und dem Wissen über die eigene Zahnücke. Es zeigt an, dass etwas neues, Unvorhergesehenes passiert. Merkwürdigerweise handelt es sich eher um ein positiv konnotiertes Ereignis:

(11) „Dann hat ich auf einmal n Sechser im Lotto.“

hat ich auf einmal ne Zahnücke

Das neue, unvorhersehbare ist, *ne Zahnücke* zu haben. Wird nun dieser Sprechakt wohlgeformt umgesetzt, so erscheint die einzige logische Erklärung für den plötzlichen Verlust eines Zahnes, rohe Gewalteinwirkung zu sein.

(12) „Ich bin mit dem Fahrrad gestürzt und dann hat ich auf einmal ne Zahnücke.“

(13) „Wir haben gerangelt und dann hat ich auf einmal ne Zahnücke.“

Es wird also deutlich, dass das Ereignis, dass dem Verlust des Zahnes ursprünglich zu Grunde liegt, aus der eigenen Geschichtlichkeit ausgeklammert wurde. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass das Ereignis, das dem Verlust des Zahnes zu Grunde liegt, nicht selbstverschuldet war. Zudem erscheinen nun die vorherigen Aussagen in einem anderen Licht.

Hier soll nun eine weitere Strukturhypothese aufgestellt werden, welche besagt, dass sich die Unwirklichkeit und die Schmerzhaftigkeit primär auf die Situation des ursprünglichen Zahnverlustes beziehen. Die Erzählung zeigt hier lediglich die Folgekosten dieses Verlustes auf. Die Regelmäßigkeit und Kohärenz beziehen sich nicht auf das, was folgt, sondern auf das, was ihnen vorausging. Die sonderbare Mischung aus Singularität und Regelmäßigkeit, die die Erzählung durchzogen hat, kann so geordnet werden: Singulär war der ursprüngliche

Verlust und er wird durch die Angst vor dem *Rausfallen* symbolisch immer wieder reproduziert.

In seiner Clique rumsteht

Betrachtet man nun den folgenden Sprechakt *in seiner Clique rumsteht*, entsteht der Anschein, dies sei die Fortführung der Wenn-Dann-Formulierung, da hier auch von einer unspezifischen Person aus gesprochen wird. Es wird wiederum von einem gesprochen, der sich von dem spezifisch jugendlichen *In-Cliquen-Herumstehen* distanziert:

(14) „Wenn man dann in seiner Clique rumsteht, fühlt man sich wie der Größte.“

Betrachtet man den Sprechakt isoliert und fügt ihn wohlklingend ein, so entsteht der Eindruck es wird wieder von einer Beobachterposition erzählt, nicht von eigenen Erlebnissen.

(15) „Der Freddy ist schon n cooler, wie er da so in seiner Clique rumsteht.“

Beiden Gedankenexperimenten ist gemeinsam, dass der Clique die Beweislast zugeschrieben wird, jemanden zu definieren. Gleichzeitig positionieren sie diesen Jemanden auf eine Position, die aus der Clique heraussticht. Ein Alleinstellungsmerkmal für die Person wird impliziert und stellt die Person in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Somit entsteht der Eindruck, die Gleichaltrigen seien die Schuldigen, welche ihn in diese Situation hineinmanövriert haben. Die Bezeichnung der Freundschaftsbeziehungen durch das Wort Clique verortet die Erzählung eindeutig in der Adoleszenz und macht deutlich, dass es sich um eine beständige Gruppe handelt.

damals hab ich das auch noch nicht jedem erzählt

Im darauffolgenden Sprechakt, *damals hab ich das auch noch nicht jedem erzählt*, wird wieder zur eigenen Person gewechselt. Das Wort *damals* impliziert das etwas Lange zurück liegt.

(16) „Damals hab ich das auch noch nicht jedem erzählt, dass ich bisexuell bin.“

(17) „Damals hab ich das auch noch nicht jedem erzählt, dass meine Familie milliarden-schwer ist.“

Des Weiteren lässt sich hier erkennen, dass es sich um etwas handeln muss, was, wenn es erzählt wird, gesellschaftliche Folgen haben muss. Aus Angst vor den Folgen muss es vertuscht werden. Hier zeigt sich jedoch auch zum ersten Mal die Spezifik der Vertuschung; die Tatsache die vertuscht wird, ist bedingt durch etwas Unbeeinflussbares. So kann man als Kind nicht beeinflussen, wie viel Geld die Familie besitzt, in die man hineingeboren wurde. Auch stellt sich die Frage der sexuellen Orientierung nur, wenn diese vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Norm der man zu entsprechen versucht, als falsch angesehen wird. Es muss also davon ausgegangen werden, dass die Situation, in der er diesen Zahn verloren hat, würde sie erzählt werden, einer gesellschaftlichen Normalvorstellung zuwider laufen. Erst das heutige Ich steht souverän über dieser Scham. Nur: Wenn man erzählt, dass jemand etwas „jedem erzählt“, ist diese Extrovertiertheit normalerweise nicht positiv konnotiert. Sie

wird in die Richtung einer Penetranz gedeutet. Damit wird das Verhältnis zwischen erzähltem Ich und erzählendem Ich latent deutlich mit einer Ambivalenz versehen.

Fazit

Die Erzählung ist durchweg gekennzeichnet von einer diffusen Adressierung, welche den Interviewer in die Position einer bekannten Person rückt. Darin steckt eine gewisse Distanzlosigkeit. Dennoch ist eine Hierarchisierung gegeben indem der Sprecher dem Interviewer eine Fähigkeit zuschreibt, die für ihn eine Problemlösung erbringen soll. Auf diesem Hintergrund aufbauend wird hier eine Situation geschildert welche sich in der frühen Adoleszenz verorten lässt. Die Beziehung zu den Gleichaltrigen, welche intim ist im Hinblick auf die gemeinsame Aktivität des Schwimmbadbesuches, wird zu einer Grenzerfahrung. Der Verlust der Zahnprothese innerhalb dieses intimen Settings hat Einfluss auf das Selbstbild des Erzählers.

Manifest wird die Situation des Verlustes der Zahnprothese in diesem intimen Setting als das ausgewiesen, was das Selbstbild erschüttert hat. Latent zeichnet sich jedoch ein anderes Bild. So unterstellt er sich und seiner Clique eine kognitive Unreife in Bezug auf das Verständnis für den ursprünglichen Hergang des Zahnverlustes. Er sieht sich dazu gezwungen diese zu vertuschen, indem er ständig seine Prothese trägt und über diese schweigt. Die Schicksalhaftigkeit genau wie das Leiden liegen aber begründet in dem ursprünglichen Verlust des Zahnes, welcher nicht selbstverschuldet war. Diese ursprüngliche Verlustsituation wird von Daniel aus dem Erfahrungsschatz ausgeklammert. Diesem Ereignis schreibt er dennoch latent zu, die gefühlte Alleinstellung innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen zu bedingen. Diese Ansicht liegt begründet in eigenen Ansprüchen, der „Norm“ zu entsprechen. Die Vorstellung, von dem ursprünglichen Verlust offen zu erzählen, hätte er damals nicht ertragen. Das Leiden wiederholt sich aber eben auch in der Vertuschung der Zahnücke. Er lebt in ständiger Angst davor, seine Clique könnte die Zahnücke entdecken. Durch die Ausklammerung dieses Ereignisses aus der eigenen Geschichte, wiederholt sich dieser als schicksalhaft angesehene Verlust. Das Individuum in seiner Selbstdeutung zeigt sich hier in einem ähnlichen Vermittlungsprozess zwischen Erfahrung und Erwartung wie Gadamer es für die Erkenntnis überhaupt formuliert:

Denn was den Aufbau der geschichtlichen Welt trägt, sind nicht aus der Erfahrung genommene Tatsachen, die dann unter einen Wertbezug treten, vielmehr ist ihre Basis die innere Geschichtlichkeit, die der Erfahrung selbst eignet. Sie ist lebensgeschichtlicher Vorgang und hat ihren Modellfall nicht im Feststellen von Tatsachen, sondern in jener eigentümlichen Verschmelzung von Erinnerung und Erwartung zu einem Ganzen, die wir Erfahrung nennen, und die man erwirbt, indem man Erfahrung macht. So ist insbesondere das Leiden und die Belehrung, die durch schmerzhaftes Erfahrung der Wirklichkeit dem zur Einsicht Reifenden bereitet wird, was die Erkenntnisweise der geschichtlichen Wissenschaft präformiert. Sie denken nur weiter, was in der Lebenserfahrung schon gedacht wird.“ (Gadamer, 1960, S. 208, zit. n. Erdheim, 1992, S. 297)

Was diese Erkenntnis Gadamers für die Adoleszenz bedeutet, beschreibt Erdheim treffend:

Die Prozesse der Adoleszenz konstituieren das, was Gadamer die Geschichtlichkeit der Erfahrung nennt, also das Verhältnis zwischen Erinnerung und Erwartung. Wo die Erwartungen völlig von den Erinnerungen durchdrungen sind und Erfahrungen nur als Wiederholungen erlebt werden, haben die Fixierungen den Verlauf der Adoleszenz gebremst[.] (Erdheim, 1992, S. 297)

Durch das Vertuschen des fehlenden Zahnes und die Nicht-Thematisierung dessen in der Gruppe Gleichaltriger, wird eine auf Intimität und Austausch beruhende konstruktive Vergemeinschaftung versagt, welche im Hinblick auf ein Abschließen mit der Phase der Adoleszenz eine entscheidende Rolle spielt, sind es doch die Gegenüberstellungen mit den Gleichaltrigen, die bei der Entstehung des Selbstbildes wichtig sind.

Warum von Daniel ein Sprung in der Chronologie der Biographie vorgenommen wird, ist nun auch weniger verwunderlich. Das Ereignis markiert einen ersten Schritt in Richtung einer Befreiung aus der bis dahin dominanten Dynamik der Vertuschung. Die Sozialisation, die bis zu diesem ersten Befreiungsschlag vollzogen wurde, wurde von der Angst des Entdeckt-Werdens überlagert. Das Vertuschungsmotiv und die damit einhergehenden Ängste bremsten die Entwicklung Daniels aus und wurden zu einem zentralen Bewältigungsmotiv in der Adoleszenz. Das im Protokoll beschriebene Ereignis kann also als der Beginn der Adoleszenz angesehen werden. Daniel wird gezwungen sich der Clique anzuvertrauen. Er hat plötzlich keinen Grund mehr, die Zahnücke vor diesen Freunden weiter zu verheimlichen.

Literaturverzeichnis

- Erdheim, Mario (1992): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1981): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Ungekürzte Ausg. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, Günter (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 1999. 1. Aufl. Berlin: Köster.
- Parsons, Talcott (1979): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 3., unveränd. Aufl. Frankfurt a.M.: Fachbuchh. für Psychologie Verl.-Abt (Reprints Psychologie, 7).
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Martin Kohli und Günther Robert (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Seiffge-Krenke, I.; Seiffge, J. M. (2005): „Boys play sport...?“. Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In: Vera King und Karin Flaake (Hg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/Main: Campus-Verl., S. 267–285.
- Selman, Robert L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

JANA OLDENDÖRP

Entgrenzung der Lehrerrolle als Symptom schwindender Generationsgrenzen

*The tragedy of old age is not that
one is old, but that one is young.*

Oscar Wilde

„Er ist der Typ Lehrer, mit dem Schüler gerne auf Klassenfahrt gehen“ (Hildebrandt 2013). So beschreibt Antje Hildebrandt Hendrik Duryn, welcher den schülernahen Lehrer in der gleichnamigen RTL-Erfolgsreihe „Der Lehrer“ spielt. Stefan Vollmer (alias Hendrik Duryn) ist nah dran an seinen Schülerinnen und Schülern (SuS), er ist in ihrer Welt, er überschreitet täglich Generationsgrenzen. Dieser neue Lehrertypus ist medial derzeit weit verbreitet. Zuletzt zeigte der Kinofilm „Fack ju Göthe“, dass Lehrerinnen und Lehrer (LuL) nicht mehr alteingesessen und weit weg von ihren SuS sind, sondern jugendlich-hip und ganz nah dran an ihrer Lebenswelt – zum Teil sogar mittendrin.

Diese Art Lehrerverhalten stellt einen bestimmten Typus von Entgrenzungsverhalten dar, mit welchem die Lehrkraft den leistungsorientierten, universalistischen und affektiv neutralen Rahmen der Schule verlässt, indem sie immer wieder Generationsgrenzen überschreitet. Diese Entgrenzungsform bezeichnet den Fall, dass LuL an den jugendkulturellen Lebenswelten ihrer SuS teilhaben, sich sogar zum Teil integrieren. Während es typisch adoleszentes Verhalten ist aus dem Rahmen zu fallen und Grenzen zu überschreiten, wird von LuL erwartet, rollenkonform zu agieren. Schwindende Generationsgrenzen scheinen dies jedoch erheblich zu erschweren. Nicht nur der mediale Druck, auch die Gesellschaft verlangt zunehmend von Erwachsenen jugendlich, angesagt und mit der Zeit gehend zu sein. Diese Transformationsprozesse bedingen sich angleichende Generationen – Generationsgrenzen scheinen zu verschwimmen. Aus diesem Grund befördert diese Entwicklung entgrenzendes Lehrerverhalten, sodass diese Form der Entgrenzung der Lehrerrolle, die im Folgenden thematisiert werden soll, ein Symptom schwindender Generationsgrenzen repräsentiert.

Der vorliegende Fall „Wie reizend!“ (wörtliche Mitschrift einer Interaktion in der 10. Klasse eines Gymnasiums im Jahr 2013) illustriert außerordentlich anschaulich diesen bestimmten Typus von entgrenzendem Lehrerverhalten. Die objektiv-hermeneutische Analyse veranschaulicht inwiefern die Lehrkraft in der Interaktion mit den SuS Generationsgrenzen überwindet und so ein Teil der jugendlichen Peer-Group zu werden scheint. Der Analyse wird ein Theorieteil, welcher knapp erläutert, worum es beim entgrenzenden Lehrerverhalten geht, vorangestellt. Um die Bedeutung und Konsequenzen dieser Art der Entgrenzung zu unterstreichen, wird der Analyse dann ein weiterer Theorieteil nachgestellt, der zum einen schwindende Generationsgrenzen als Grund der Entgrenzung diskutiert und zum anderen die Bedeutung von Generationsgrenzen und jugendkulturellen Peer-Räumen in der Adoleszenz fokussiert.

Mythos Professionalisierung? – Das Phänomen des entgrenzenden Lehrerverhaltens

Lehrkräfte werden täglich mit ambivalenten Situationen und Herausforderungen konfrontiert. Die Kontrolle des eigenen Verhaltens fällt angesichts der von Helsper beschriebenen Antinomien im Schulalltag schwer. Im Spannungsfeld von Autonomie und Zwang, Organisation und Interaktion, Differenzierung und Einheit und, besonders, Distanz und Nähe ist pädagogisches Handeln im schulischen Rahmen zwangsläufig Widersprüchlichkeiten ausgesetzt (vgl. Helsper 2000: 18f., 30). So sollte die Lehrkraft zwar distanziert und objektiv sein, tatsächlich ist sie aber bereits durch ihren Erziehungsauftrag auch emotional mit ihren SuS verbunden und baut dementsprechend Nähe auf. Die daraus resultierenden Handlungsprobleme lassen sich nur tendenziell und situativ, nicht aber technisch, lösen. Während Helsper deshalb eine Professionalisierungsbedürftigkeit des pädagogischen Handelns konstatiert, schlägt Wernet pädagogische Permissivität vor.

Wernet beschreibt detailliert Entgrenzungen pädagogischer Interaktion und nimmt dabei Bezug auf Talcott Parsons' *pattern variables* (vgl. Wernet 2005:130 ff). Laut Parsons stellt die Schule eine Sozialisationsinstanz dar, welche die Kinder von der diffusen Sozialbeziehung der Gemeinschaft (Familie) zur spezifischen Sozialbeziehung der Gesellschaft überführt (vgl. Parsons 1968: 162). Dabei werden die Kinder sowohl zur Rollenkonformität, als auch zur Rollenverantwortlichkeit erzogen (ebd.). Die Schule fungiert während dieser Transformationsphase selbst als eine überprägnante Repräsentation des gesellschaftlichen Rahmens. D.h. die der Gesellschaft zugeschriebenen Charakteristika Universalismus, Achievement, Spezifität und neutrale Affektivität werden im schulischen Rahmen besonders ausgeprägt widergespiegelt (Wernet 2005: 132). Diese Eigenschaften sind allerdings gegensätzlich zu denen, die im familiären Bereich vorherrschen. Antipodisch zur Gesellschaft ist die Familie partikularistisch, askriptiv, diffus und affektiv (ebd.). Daraus ergibt sich für Wernet die Rolle der Lehrkraft. Sie besteht konstitutiv darin, „[...] den Handlungsrahmen [die Charakteristika der Gesellschaft] in der Unmittelbarkeit unterrichtlicher Interaktionen wirklich werden zu lassen und ihn in Geltung zu setzen“ (ebd.). Verfällt die Lehrkraft dabei jedoch selbst in ein partikularistisches, askriptives, diffuses und/oder affektives Verhalten, so beschreibt Wernet dies als eine „Entgrenzung des schulischen Handlungsrahmens“ (ebd.).

Aufgrund der Tatsache, dass das familiäre Umfeld signifikant vom schulischen abweicht, fällt es besonders SuS schwer sich rollenkonform zu verhalten, weshalb Entgrenzungen ihrerseits prädestiniert zu sein scheinen. Dies bezeichnet Wernet als „Anpassungsproblem seitens der Schüler“ (ebd.). Zur Bearbeitung dieses Problems schlägt er die pädagogische Permissivität vor. LuL sollten demnach die Kompetenz besitzen, Widersprüchlichkeiten im unterrichtlichen Geschehen zu vermeiden und den institutionalisierten Handlungsrahmen der Schule, welcher universalistisch, leistungsorientiert, spezifisch und affektiv neutral ist, aufrecht zu erhalten – auch gegen alle partikularistischen, diffusen, affektiven und askriptiven Tendenzen in den Interventionen seitens der SuS (vgl. Wernet 2005: 134). Dementsprechend muss die Lehrkraft versuchen, den „natürlichen“, diffusen Entgrenzungen des Schülers oder der Schülerin nicht entgegenzukommen oder sie gar zu reproduzieren (ebd.: 136). Wernet beschreibt damit ein alternatives Theoriemodell zu Oevermann, welcher das Rollendefizit der Lernenden mit einer

ebenso rollendiffusen Lehrkraft anzugehen versucht (ebd.). Allerdings zeigen viele Beispielin-
 teraktionen, dass es nicht nur Anpassungsprobleme seitens der SuS gibt, sondern auch seitens
 der LuL. Oft gehen Entgrenzungen der Lehrerrolle sogar Entgrenzungen seitens der Schü-
 lerschaft voraus (vgl. Wernet 2005: 137). „Das legt die Vermutung nahe, dass der Lehrber-
 uf nicht nur mit einem sozialisatorisch erzwungenem Handlungsproblem konfrontiert ist,
 sondern mit einer Entgrenzungstendenz belastet ist, die ein Eigenleben führt“ (ebd.). Es fällt
 Lehrkräften schwer konsistent der Agent des unpersönlichen Leistungsuniversalismus zu sein
 – insbesondere weil sich diese Normen pädagogisch schwer nach außen vertreten lassen (ebd.:
 140f.). Das vorliegende Fallbeispiel illustriert ebenfalls, stellvertretend für viele Entgrenzungen
 dieser Art, ein Anpassungsproblem seitens der Lehrkraft. Diese Interaktion veranschaulicht
 einen besonderen Typus von Entgrenzungen, in denen die Lehrkraft sich mit den SuS gleich-
 macht und dadurch Generationsgrenzen überwindet und an den jugendkulturellen Räumen
 ihrer SuS teilzuhaben scheint.

Fallbeispiel „Wie reizend!“

Folgende Interaktion wurde im Chemieunterricht einer zehnten Klasse eines Gymnasiums pro-
 tokolliert:

Stundenthema: Einführung in die Säure-Base-Konzepte

Lm1: Was ist eine Säure?

Sm1: Reizend.

Lm1: Uuuuuh reizend! (zwinkert auffällig)

Sm1: Oh man.

Lm1: War doch richtig! Jetzt sei doch nicht immer gleich beleidigt. Du bist aber auch ein
 Mädchen.

Sw1: Pussy.

Alle Schülerinnen und Schüler lachen. Sm1 selbst auch.

Nach den Prinzipien der objektiven Hermeneutik wird nun zunächst jeder Sprechakt für sich
 kontextfrei und wörtlich analysiert. Anschließend werden die daraus erschlossenen Ergebnisse
 wieder in den tatsächlich gegebenen Kontext gesetzt.

Lm1: Was ist eine Säure?

Fragen dieser Art sind oft in einem Kontext des Lernens eingebunden. Sowohl LuL als auch
 SuS fragen oft „Was ist...?“. Neben einem schulischen Rahmen könnte dieser Sprechakt jedoch
 auch am heimischen Esstisch wohlgeformt sein. Gerade jüngere Kinder fragen hier oft nach
 Themen oder Begriffen, die im Laufe des Tages aufgeschnappt wurden. So könnte das Kind das
 Wort „Säure“ im Gespräch der Eltern gehört haben und fragt dann abrupt und unvermittelt
 „Was ist eine Säure?“. Hinter dieser Frage steckt nicht nur Neugier, sondern auch ein Wissens-
 drang. Die klare Formulierung deutet auf den Wunsch diese schnell zu beantworten. Eine an-
 dere Möglichkeit wäre zu fragen „Was ist denn eine Säure?“. Durch das „denn“ wirkt die Frage

bezugnehmend, während die klare Formulierung im vorliegenden Fall aus dem Stehgreif geholt wirkt und somit nach einer unmittelbaren Antwort verlangt. Gerade jüngere Kinder wenden oft diese einfachen Satzstrukturen an.

Ein weiterer schulnaher Kontext, indem dieser Sprechakt vorkommen könnte, stellt das Abfragen vor einer Arbeit durch die Eltern dar. So könnten diese zur Wissensüberprüfung fragen: „Was ist eine Säure?“. Allerdings tendieren Eltern oft dazu einleitende Worte zu verwenden, wie „Erklär doch mal was eine Säure ist“. Diese Einbettung des Sprechaktes unterdrückt den Charakter des Unvermittelten. In einer reinen Peer Group, die zusammen lernt, erscheint dieser direkte Sprechakt daher wohlgeformter. Während einer Zusammenfassung des Stoffes gibt, könnte jemand unvermittelt einwerfen „Was ist eine Säure?“. In jedem Fall wird eine ausführliche und erklärende Antwort auf die Frage erwartet. Beispielsweise könnten sowohl die Eltern, als auch die SuS selbst antworten: „Eine Säure ist eine chemische Verbindung, die vor allem reizend wirken kann. Das Gegenteil ist die Base.“

Alles in allem könnte dieser Sprechakt also durch eine Lehrperson gestellt, durch ein lernwilliges Kind in einen Dialog eingeworfen werden oder im Laufe einer Peer-Group Interaktion fallen. In dem hier vorliegenden Fall äußert eine Lehrkraft zu Stundenbeginn diese Aussage. Die klare Formulierung deutet auf eine Wissensüberprüfung hin, die von den SuS geleistet werden soll. Womöglich erwartet auch die Lehrkraft an dieser Stelle eine ausführliche Erläuterung des Säurekonzeptes.

Sm 1: Reizend.

Der Sprechakt „Reizend“ kann vor allem auf eine Frage, wie etwas ist oder aussieht, vorkommen. So könnte die Freundin aus der Umkleidekabine kommen und fragen: „Wie findest du dieses Kleid?“. Während die Freundin oder der Freund daraufhin mit „reizend“ antwortet. In diesen Fällen wird es zum einen vor allem im Sinne von süß oder niedlich verwendet, zum anderen aber auch im Sinne von aufreizend. In beiden Fällen drückt die kurze Abhandlung der Frage mit einem Ein-Wort-Antwortsatz allerdings auch ein schnelles Verfahren aus. Möglicherweise wurden schon viele Kleider anprobiert, woraufhin die Person immer wieder die gleiche Frage gestellt hat. Zum Ende hin antwortet der Gesprächspartner nur noch schnell „reizend.“ Durch die Alleinstellung des Wortes, ohne einen weiteren Kontext, erhält der Sprechakt auch eine leicht abwertende Note. Dies geht einher mit einer zweiten Situation, in welcher der Sprechakt angemessen und wohlgeformt erscheint.

Des Weiteren wird dieser Ausdruck schließlich oft auch in einem ironischen Kontext verwendet. Die Freundin erzählt zum Beispiel, dass sie die neue Lebensgefährtin ihres Ex-Partners kennengelernt hat. Auf die Frage der Freundin hin, wie sie die neue Frau an seiner Seite denn fand, könnte sie ironisch „reizend“ antworten. In diesem Kontext wirkt der Sprechakt ebenfalls prädominant abwertend. Während diese Kontexte vor allem privat und freundschaftlich sind, im Gegensatz zum eindeutigen Lernkontext des vorhergegangenen Sprechaktes, wird die Aussage im vorliegenden Fall als Schülerantwort auf die vom Lehrer gestellte Frage „Was ist eine Säure?“ gegeben. Ebenso kurz und klar wie die Frage erscheint die Antwort. Da „reizend“ eine Eigenschaft von Säure ist, erscheint der Sprechakt angebracht, jedoch etwas knapp. Die Lehrkraft

könnte den Schüler daraufhin bitten, dies etwas näher auszuführen. Zum Beispiel könnte sie nun entgegnen: „Das ist schon mal eine richtige Eigenschaft, führe das bitte noch etwas aus.“ Bis zu diesem Punkt ist das Gespräch eingebettet in den universalistischen, leistungsorientierten und affektiv neutralen Rahmen der Institution Schule. Sowohl die Lehrkraft, als auch der Lernende verhalten sich rollenkonform.

Allerdings bietet die Aussage von Sm1, aufgrund der bereits rekonstruierten Bedeutungen von „reizend“, wie süß, niedlich, aufreizend oder auch der oft ironischen Verwendung, Anlass für die Mitschülerinnen und Mitschüler aus der Rolle zu fallen. SuS sind noch nicht sicher in ihrer gesellschaftlichen Rolle und neigen dazu, laut Wernet, diffuse Aussagen zu tätigen und Verhaltensweisen zu zeigen. Deshalb könnte nun eine belustigte Reaktion der Mitschüler und Mitschülerinnen folgen. Beispielsweise: „Ha, reizend, genau wie du!“ oder „Oho reizend!“. Besonders in einer zehnten Klasse, in der sich die SuS mitten in der Pubertät befinden, könnten solche Äußerungen folgen und zu einer typischen, entgrenzenden Unterrichtsstörung führen. Nach Wernet wäre es dann die Aufgabe der Lehrkraft pädagogische Permissivität walten zu lassen und den institutionalisierten Handlungsrahmen der Schule aufrecht zu erhalten.

Lm1: Uuuuuu reizend! (Zwinkert auffällig)

In dem oben gegebenen Kontext der Freundin, welche mit dem neuen Kleidungsstück aus der Kabine kommt und fragt wie es ist, könnte dies die erwidrende Antwort ihrerseits auf die Beschreibung der Freundin („reizend“) sein. Damit zieht sie das ganze etwas ins Lächerliche, insbesondere, weil sie die möglicherweise sexuelle Anspielung aufgreift und verstärkt. Das auffällige Zwinkern unterstützt den sexuellen Charakter. Diese Reaktion erscheint ein wenig pubertär bzw. adoleszent, weshalb sie vor allem von jüngeren Erwachsenen und Jugendlichen erwartet wird. Wie bereits angedeutet könnte dies, im gegebenen Kontext, auch eine Reaktion eines Mitschülers oder einer Mitschülerin auf die Aussage von Sm1 sein. In diesem Fallbeispiel allerdings reagiert die Lehrkraft derartig auf die Aussage des Schülers. Während der Schüler affektiv neutral, leistungsorientiert und richtig auf die Lehrerfrage „Was ist eine Säure?“ mit „Reizend“ geantwortet hat, verwandelt die Lehrkraft dies von sich aus in eine sexuelle Anspielung. Diese Reaktion zeigt eindeutig ein Anpassungsproblem des Lehrers, welches laut Wernet ein Eigenleben führt. Schließlich katapultiert sich die Lehrkraft damit, ohne gegeben Anlass seitens der Schülerschaft, von der Ebene des Erwachsenen auf die seiner adoleszenten SuS, überschreitet damit Generationsgrenzen und zeigt einen bestimmten Typus von entgrenzendem Lehrerverhalten – das des gewollt adoleszent Wirkenden. Während es für SuS typisch wäre in diesem Kontext aus dem Rahmen zu fallen, wird von Lehrkräften erwartet dies zu vermeiden zu wissen. Gegenteilig dazu führt die Lehrkraft die Situation erst zu diesem Punkt und scheint damit, in den jugendkulturellen Raum ihrer SuS einzudringen.

Sm1: Oh man.

Der Rollentausch wird durch den folgenden Sprechakt des angesprochenen Schülers weiter verstärkt. Der Sprechakt „Oh man“ fällt in vielen unterschiedlichen Situationen, ist dabei aber

sehr informell. Aus diesem Grund scheint er besonders in familiären und freundschaftlichen Kontexten wohlgeformt. „Oh man“ kann beispielsweise Betroffenheit ausdrücken. Wenn die Freundin oder der Freund von einem Unglücksfall in der Familie oder einem Streit mit dem Partner/der Partnerin erzählt, dann ist die erste Reaktion oft „oh man.“ In diesen Fällen drückt es oft Mitgefühl aus. Auf der anderen Seite schwingt aber auch eine gewisse Ratlosigkeit mit. „Oh man“ repräsentiert dann einen Lückenfüller, weil einem die richtigen Worte noch nicht einfallen wollen. Des Weiteren kann „Oh man“ aber auch stellvertretend für „Echt jetzt?“ stehen. Die Mutter könnte beispielsweise das Kind bitten sein Zimmer aufzuräumen, woraufhin der Sohn oder die Tochter mit „Oh man“ entgegnet. Ein „Echt jetzt?“ könnte dann nicht nur ein Ersatz, sondern auch eine angemessene Ergänzung des Sprechaktes sein. In diesem Fall drückt „Oh man“ nicht nur Unwilligkeit aus, sondern verweist gleichzeitig auf ein gewisses ‚genervt sein‘ des Angesprochenen. Abschließend könnte „oh man“ auch wohlgeformt sein, wenn etwas Unerwartetes geschieht. Vier Freunde treffen sich zum Beispiel und diskutieren über den anstehenden Urlaub. Ein Paar war sich einig, dass sie den Strandurlaub durchsetzen wollen. Wenn dann einer der beiden den anderem Partner in den Rücken fällt, könnte dieser entsetzt entgegen „oh man.“ Daraufhin könnte noch ein „Was soll das?“ folgen. In diesen Fällen drückt der Sprechakt dann Ungläubigkeit und Entsetzung aus.

Ratlosigkeit, Entsetzen, Ungläubigkeit und Entnervung könnten alles Reaktionen einer Lehrkraft auf diffuses Verhalten der Schülerschaft sein. Davon ausgegangen, dass der vorherige Sprechakt „Uuuuh reizend!“ als eine affektive, sexuelle Anspielung von einem pubertierenden Schüler geäußert wurde, könnte dies die genervte und ungläubige Reaktion der Lehrkraft sein. Ganz im Gegenteil wurde sie in diesem Fallbeispiel allerdings von einem scheinbar genervten, entsetzten und ungläubigen Schüler auf die sexuelle Anspielung des Lehrers geäußert. Der Rollentausch scheint sich damit zu etablieren. Während der Schüler sich rollenkonform verhält, fällt der Lehrkraft eine Anpassung schwer. Im Folgenden könnten nun weitere SuS in das Gespräch einsteigen und sich gegenseitig hochpushen, indem sie die sexuelle Anspielung vertiefen oder den betroffenen Schüler angreifen, weil er entsetzt und genervt reagiert. Schließlich ist das gegenseitige ‚Dissen‘ typisches Peer-Group Verhalten. Gegenteilig dazu könnte die Lehrkraft die Entgrenzung nun allerdings auch beenden, indem sie weitere Widersprüchlichkeiten vermeidet und den universalistischen, leistungsorientierten Handlungsrahmen wieder in Geltung setzt.

Lm1: War doch richtig! Jetzt sei doch nicht immer gleich beleidigt. Du bist aber auch ein Mädchen.

Der erste Teil des Sprechaktes „War doch richtig!“ könnte darauf verweisen, dass die Lehrkraft ihre Entgrenzung bemerkt hat und nun zurückrudern will. In der Aussage schwingt ein Aufmunterungsversuch mit. Abgesehen von dieser Situation, könnte dieser Sprechakt auch der Versuch einer Lehrkraft sein, einen Schüler oder eine Schülerin zu einer mündlichen Beteiligung zu animieren. Die Lehrkraft hat beispielsweise mitbekommen, dass der Lernende die richtige Antwort weiß. Daraufhin wird er gebeten, dies laut zu äußern. Auf die Weigerung des Lernenden hin könnte die Lehrkraft motivierend mit „War doch richtig!“ entgegnet. Damit

versucht der Lehrende, dem Schüler oder der Schülerin Unterstützung und Mut zuzusprechen. Dieses Vorhaben steht im starken Kontrast zu der Fortführung des Sprechaktes.

„Jetzt sei doch nicht immer gleich beleidigt“ ist weit weg vom leistungsorientierten, neutralen und spezifischen Rahmen der Schule. Diese Aussage ist nahezu ausschließlich in einem familiären oder freundschaftlichen Kontext verortet. Wenn ein Freund/eine Freundin aus der eigenen Peer-Group einen Witz auf den Kosten eines anderen Mitglieds der Gruppe macht und dieser nicht angemessen reagiert, könnte ein anderer/ eine andere „Jetzt sei doch nicht immer gleich beleidigt“ einwerfen. Diese Aussage impliziert einen gewissen Grad an Verbundenheit und gegenseitigen Kennens – eine klassische affektive und askriptive Aussage eines Freundes/einer Freundin. Die Lehrkraft setzt damit noch einen drauf und integriert sich selbst in die Peer-Group von Sm1. Die folgende Aussage „Du bist aber auch ein Mädchen“ vertieft die Entgrenzung und verdeutlicht, dass die Lehrkraft sich immer noch auf der adoleszenten Ebene befindet. Mit dieser fast schon freundschaftlichen Beleidigung, wie sie nur zu oft unter Jugendlichen vorkommt, scheint die Lehrkraft angesagt wirken zu wollen. Diese Reaktion vermittelt den SuS, dass die Lehrkraft sich selbst auf derselben Ebene ansiedelt, auf welcher sie sich befinden. Das oben angedeutete Verhalten von Peers, das gegenseitige ‚Dissen‘, wird hier von der Lehrkraft übernommen – wenn auch scheinbar etwas unbeholfen.

Sw1: Pussy.

Wie in einer markanten Peer-Group Situation steigen jetzt auch die anderen Mitglieder mit ein. In diesem Fall wird die Beleidigung durch eine andere Schülerin mit dem Sprechakt „Pussy“ gesteigert. Durch diese Äußerung scheinen die SuS, den Ebenenwechsel der Lehrkraft zu akzeptieren und sie zu integrieren. Die Abschlussbemerkung des Protokollanten, dass alle lachen, unterstützt den Peer-Group Charakter der Situation. Die Lehrkraft hat eindeutig Generationsgrenzen überschritten und sich so, anscheinend erfolgreich, integriert.

Angesichts der von Wernet beschriebenen entgrenzenden Verhaltensweisen von Lehrkräften und dem an dem Fallbeispiel verdeutlichtem Überschreiten von Generationsgrenzen, stellt sich die Frage nach dem Grund dafür. Warum fällt es Lehrkräften schwer sich in dem eindeutigen Rahmen, in welchem sie sich bewegen, auch universalistisch, leistungsorientiert und affektiv neutral zu verhalten? Neben dem Grund stellt sich auch die Frage nach den Konsequenzen. Was bedeutet es, wenn einerseits Generationsgrenzen überschritten werden und andererseits Erwachsene sogar in den jugendkulturellen Raum eindringen? Diesen Fragen sollen im Folgenden im Mittelpunkt stehen.

Schwindende Generationsgrenzen – ein Grund für die Entgrenzung der Lehrerrolle?

Mit dem Wort Generation wird „[...] die relative Gleichheit der Gleichaltrigen bezeichnet, die durch gemeinsame, lebensgeschichtlich relevante und spezifisch prägende gesellschaftliche Erfahrungen bedingt ist“ (Büchner 2004: 253). Diese Definition lässt schon vermuten, dass es bei einer Generation nicht ausschließlich ums Alter geht. Die klassische biologische Wirkungsdauer einer Generation von ca. 30 Jahren ist in den modernen dynamischen Gesellschaften zudem extrem verkürzt (vgl. ebd.). Dies liegt unter anderem auch daran, dass

die jüngere Generation schneller neue sozio-kulturelle Inhalte übernimmt und alte dafür rasanter vergisst (ebd.). Leben verschiedene Altersgruppen zusammen, so konstituiert sich ein spezielles Generationenverhältnis, welches einerseits von Gesellschaft zu Gesellschaft und andererseits in Abhängigkeit von der jeweiligen zeitgeschichtlichen Situation unterschiedlich ausgeprägt sein kann (ebd.). Vera King nimmt in ihren Ausführungen zu den schwindenden Generationengrenzen Bezug auf die derzeitige gesellschaftliche Lage. Der allgegenwärtige soziale und gesellschaftliche Druck, Jugendlichkeit ausstrahlen zu müssen, ganz unabhängig vom eigentlichen Alter, präsentiert dabei einen Fokus (vgl. King 2010: 10).

Wie bereits einleitend formuliert, spielt der Jugendlichkeitswahn in der heutigen Gesellschaft eine signifikante Rolle. Nicht nur LuL sollen hip, jugendlich und angesagt wirken und sein, der Aspekt der Jugendlichkeit hat sich auch auf ganze Generationen ausgeweitet, die rein definitorisch schon weit entfernt von ihrer adoleszenten Phase sind. „[...] [I]mmer nachdrücklicher [ist] von ‚Jugendlichkeit‘ auch als einer für die Erwachsenen geltenden sozialen *Norm* die Rede [...]“ (King 2010: 10, Hervorhebungen übernommen). Diese Anforderung wird darüber hinaus auch medial unterstützt und verbreitet, wie, mit besonderem Bezug auf die Lehrerrolle, neue Serien wie „Der Lehrer“ oder Kinohits wie „Fack ju Göthe“ aufzeigen. Online durchgeführte Beliebtheitsrankings für LuL unterstreichen den Wahn, indem nur junge und ‚angesagte‘ LuL es in diesen ganz bis nach oben schaffen.

Der Vorteil der Jugendlichkeit scheint laut King eindeutig. In einer technologisch vorangetriebenen Welt, welche sich ständig im Wandel befindet, ist Dauerhaftigkeit und Stabilität nicht mehr im Trend. Flexibilität, das Offenhalten von biographischen Optionen auch außerhalb der Jugendphase und der Aufwind-Optimismus sind zentrale Charakteristika der Jugendlichkeit, die viel besser zur präsenten Gesellschaft und ihren Bedingungen zu passen scheinen (vgl. King 2010: 10). Mit Hinblick auf die Jugendlichkeit der Erwachsenen fällt es zunehmend schwer klare Grenzen zu ziehen (vgl. King 2010: 11). Insbesondere auch, weil die Heranwachsenden in vielen Bereichen früher reif und selbstständig werden und sich das Konzept einer Jugendgeneration als nicht mehr tragbar erweist. So verwischen die Unterscheidungen zwischen den Generationen immer mehr (ebd.). Während früher das Ende der Adoleszenz eindeutig durch den Beginn der Berufstätigkeit und der Familiengründung gekennzeichnet war, ist es dahingehend im Verlauf der Moderne zu starken Veränderungen gekommen. Modifikationen im Ausbildungsprozess und eine Verschiebung der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben haben dazu geführt, dass es keinen klaren Schnitt mehr zwischen Erwachsensein und Adoleszenz zu geben scheint (vgl. King 2010: 15). Durch die zunehmenden Anforderungen wie Flexibilität, Mobilität und Jugendlichkeit an die Erwachsenen kann sogar angenommen werden, dass Jugendliche und Erwachsene um Zeit- und Spielräume kämpfen und es ein ständiges Konkurrieren mit der jeweils jüngeren Generation gibt (vgl. King 2010: 16f.).

Während Erwachsene also noch länger jugendlich sein und wirken wollen, werden Jugendliche im Gegenzug schneller reif und erwachsen. Diese Angleichung der Generationen verstärkt die Problematik des entgrenzenden Lehrerverhaltens. Da Lehrkräfte, die zu solchen Entgrenzungen neigen, in einem Zustand der permanenten Adoleszenz verharren (vgl. King

2010: 10) und somit den gesellschaftlichen Universalismus, der mit Leistungsorientierung und affektiver Neutralität verbunden ist, selbst noch nicht vollends verinnerlicht haben, fällt es ihnen schwer, diesen in der Unmittelbarkeit des Unterrichts in Geltung zu setzen. Durch den gesellschaftlichen Druck der ewigen Jugend und der daraus entstehenden Konkurrenz um Zeit- und Spielräume verfallen auch Lehrkräfte in Anpassungsprobleme. Mit Interaktionen wie im Fallbeispiel versuchen sie der Jugendlichkeit noch ein Stück näher zu kommen, Generationsgrenzen zu überschreiten und sich in den jugendkulturellen Raum zu integrieren. Dazu greifen sie typisch adoleszentes Verhalten auf und verwirklichen es in eigenen Ausdrucks- und Verhaltensweisen. Eindeutige Entgrenzungen wie im Beispiel unterstreichen diese Annahme. Durch das Einsteigen der SuS („Pussy“) verschwimmen die Grenzen noch mehr, wodurch eine Integration ihrerseits zugelassen wird. Allerdings stellt sich nun die Frage mit welchen Konsequenzen ein derartiges Überschreiten von Generationsgrenzen und simultanes Eintreten in jugendkulturelle Peer-Räume einhergeht.

Zur Bedeutung von (schwindenden) Generationsgrenzen und jugendkulturellen Peer-Räumen in der Adoleszenz

Im Spannungsfeld zwischen den diffusen Sozialbeziehungen innerhalb der Familie und den spezifischen innerhalb der schulischen Institution kreieren Jugendliche oft einen eigenen Raum. In diesem können sie sich entfalten, sich von der älteren Generation abgrenzen und inspirieren lassen. „[...] Peer-Groups und jugendkulturelle Räume [können] geradezu als paradigmatische Entwicklungsspielräume und Ausgangspunkte der adoleszenten Selbstkonstruktion aus der symmetrisch verfassten Gruppe der Gleichaltrigen heraus angesehen werden [...]“ (King 2013: 228). Besonders in der Zeit der Adoleszenz spielt die generative Abgrenzung eine signifikante Rolle, da sich die jüngere Generation in Relation dazu selbst definiert (ebd.). Schließlich besteht das Alleinstellungsmerkmal des jugendkulturellen Raumes darin, dass Adoleszente hier unter sich sind und einen sozialen Schon- und Möglichkeitsraum zum Experimentieren haben (vgl. King 2013: 229). Jugendliche entwerfen sich hier selbst, inszenieren und konturieren ihre soziale Welt unabhängig von der Kontrolle der Erwachsenen – es ist ein Raum der Selbstbestimmung, der Identitätsfindung und der Individuation (vgl. King 2013: 229, Hurrelmann 2012: 175). Zudem haben Peer-Groups eine Vorbereitungsfunktion auf die Integration in die Gesellschaft, weshalb diese auch als „Pufferzone“ bezeichnet werden können (vgl. King 2013: 231). Besonders erwähnenswert ist darüber hinaus die Tatsache, dass sich die Gleichaltrigengruppen bewusst außerhalb von Familie und Schule treffen. Einerseits, weil sie sich bewusst davon abgrenzen wollen, andererseits, weil sie ihrem Selbstverständnis nach großen Wert auf Autonomie gegenüber den Erwachsenen legen (ebd.).

In dieser exklusiv wichtigen Lebensphase der Adoleszenz spielen auch generative Unterschiede und Abgrenzungen eine signifikante Rolle, denn durch das Experimentieren in den jugendkulturellen Räumen, in denen sich Jugendliche als eine „Verkörperung von Jugend selbst“ inszenieren, geht es um eine adoleszente Selbstkonstitution, um „doing generation“ (vgl. King 2013: 235). Die jeweils jüngere Generation demonstriert mit Selbstinszenierungen, dass ihre Mächtigkeit in ihrem juvenilen Anderssein liegt (ebd.). Damit sind ihre In-

szenierungen besonders auch an die Erwachsenengeneration gerichtet (ebd.). „So geht es im Verhältnis zum generationell Anderen um Selbstbehauptung und Abgrenzung, um das Spiel mit Anerkennung und Missachtung [und] um die Suche und Verwerfung von Anerkennung [...]“ (King 2013: 236). Adoleszente bedürfen also der älteren Generationen der Erwachsenen als Gegenkultur, um sich selbst zu individuieren, zu inszenieren und identifizieren zu können. In einer Zeit der unbeständigen Identität ist die Abgrenzung zu etwas klar anderem bedeutsam und entwicklungsfördernd. Wenn also die deutlichen Generationsgrenzen aufgrund von einem gesellschaftlich gefordertem Jugendlichkeitswahn immer mehr verwischen, und daher kaum noch von Gegenkulturen im engeren Sinne gesprochen werden kann, bedeutet dies nicht, dass Adoleszente keine Abgrenzung mehr brauchen. Es deutet eher darauf, „[...] dass Erwachsene auch auf individuationsverhindernde Weise in den adoleszenten Raum eindringen“ (King 2013: 241). In diesem Sinne ist der jugendkulturelle Raum auch ein intergenerationell umkämpfter Raum (vgl. King 2013: 243).

Dies zeigte sich in der analysierten Interaktionen besonders anschaulich. Durch das adoleszent wirkende Verhalten des Lehrers, versucht er in den jugendkulturellen Raum seiner SuS einzudringen und Teil ihrer Peer-Group zu werden – er konkurriert um ihren Raum. Als Konsequenz scheint der jugendkulturelle Raum nicht mehr einzig und allein den Jugendlichen zu gehören, weshalb seine zugeschriebenen Funktionen der Selbstbestimmung, der Identitätsfindung und der Individuation zumindest eingeengt werden. Nicht nur durch das Eindringen der Erwachsenen in den adoleszenten Möglichkeitsraum, auch aufgrund der schwächer werdenden Generationsgrenzen verlieren Jugendliche die zur Identitätsbildung und Entwicklung nötige Gegenkultur. Gerade in der Adoleszenz spielen Ablösungsprozesse eine gewichtige Rolle. In einem Dreischritt von Trennung, Umgestaltung und Neuschöpfung grenzen sich Jugendliche von ihren vorherigen Generationen ab, erschaffen sich ihre eigene Welt und wachsen dadurch (vgl. King 2010: 14). Fehlt allerdings ein konkretes Objekt der Ablösung, weil diese sich selbst in den Möglichkeitsraum der Jugendlichen integriert haben, fehlt ein entscheidender Schritt in der Entwicklung zum Erwachsenen.

King bemerkt, dass die Ablösung *von der* Erwachsenengeneration, auch immer eine schmerzlich erlebte Ablösung *der* erwachsenen Generation beinhaltet (vgl. King 2010: 15). Allerdings sollten die Erwachsenen dies ertragen können und nicht in Destruktivität ableiten (ebd.). Vor allem aber sollten sie den für die Jugendlichen notwendigen Entwicklungsraum nicht für sich selbst okkupieren (ebd.). „Es bedeutet insofern, die Heranwachsenden weder ihres Spielraums, noch ihres erwachsenen Gegenübers zu enteignen“ (ebd.). Mit dem aufgezeigten bestimmten Typus einer Entgrenzung der Lehrerrolle scheint sich jedoch genau dies zu etablieren. Statt die Ablösung und den Unterschied in den Generationen zu akzeptieren, scheinen die jugendlich gebliebenen Lehrkräfte in den Raum ihrer SuS einzudringen und die gegebenen Grenzen zu überschreiten. Ihre Aufgabe, den Jugendlichen ihre Freiräume zu lassen wird damit verletzt (vgl. King 2010: 15). Des Weiteren nimmt die Lehrkraft ihren SuS das notwendige erwachsene Gegenüber. Diese resultierenden Umstände könnten Probleme für die adoleszenten Entwicklungschancen hervorrufen, dessen Konsequenzen allerdings empirisch noch weiter zu überprüfen sind (vgl. King 2010: 18).

Fazit

Der Jugendlichkeitswahn der Erwachsenen ist in Medien und Gesellschaft omnipräsent. Erfolgsserien wie „Der Lehrer“ und Kinohits wie „Fack ju Göthe“ illustrieren insbesondere Lehrkräfte als jugendlich-hip und nah dran an den Lebenswelten ihrer Schülerinnen und Schüler. Das Zusammenspiel aus reifer wirkenden Jugendlichen und jugendlich sein wollenden Erwachsenen führt letztendlich zu einer Verwischung der wichtigen Generationsgrenzen. Das Fallbeispiel „Wie reizend!“ veranschaulichte daraus schlussfolgernd die These, dass spezifische Entgrenzungen der Lehrerrolle ein Symptom schwindender Generationsgrenzen zu sein scheinen. Durch die latente Bedeutung hinter den manifesten Aussagen der Lehrkraft wurde herausgestellt, dass der Lehrer von sich aus einen Ebenenwechsel vollzieht. Dabei gelang es ihm Generationsgrenzen zu überschreiten und sich in den jugendkulturellen Raum seiner SuS zu integrieren, wie die abschließende Aussage einer Schülerin verdeutlicht. Solch ein entgrenzendes Lehrerverhalten nimmt den SuS das notwendige erwachsene Gegenüber, welches für Identitätsfindung und Individuation von tragender Signifikanz ist. Entgrenzungen dieser Art gestalten sich aus diesen Gründen schwierig für den schulischen Unterricht. So bemerkte bereits Oscar Wilde, dass die Tragödie des Alters nicht im alt sein liegt, sondern im jung sein.

Literaturverzeichnis

- Büchner, Peter (2004): Generation und Generationsverhältnis. In: Krüger, Heinz Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske&Budrich, 253–261.
- Helsper, Werner (2002): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske&Budrich, 15–34.
- Hildebrandt, Antje (2013): RTL und der Erfolg eines neuen Pauker Films. URL: <https://www.welt.de/vermischtes/article122503791/RTL-und-der-Erfolg-eines-neuen-Pauker-Films.html> (Download am: 07.04.2017).
- Hurrelmann, Klaus (2012): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozial-wissenschaftliche Jugendforschung. 11., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Juventa.
- King, Vera (2010): Adoleszenz und Ablösung im Generationsverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. In: Diskurs Kindheits-Jugendforschung. Heft 1/2010, 9–20.
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, Talcott (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Wernet, Andreas (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS, 125–146.

CHRISTINA SOPHIE REINS

Subkultur im Unterricht

Überlagerung von Hinter- und Vorderbühne im Unterrichtsgeschehen

Die ursprünglich der Theatersprache entstammenden Begriffe der Vorder- und Hinterbühne werden seit der Veröffentlichung von Erving Goffmans „Wir alle spielen Theater – Selbstdarstellung im Alltag“ auch zur Beschreibung von Kommunikationsprozessen im gesellschaftlichen Zusammenleben genutzt. Dieser Ansatz basiert auf der Auffassung, dass sich das Verhalten des Einzelnen im öffentlichen Leben an festgelegten Normen orientiert, die nicht immer den eigenen Bedürfnissen entsprechen, aber zum Funktionieren des sozialen Zusammenlebens von Nöten sind. Auf den sogenannten Vorderbühnen verhält sich der Einzelne demzufolge immer entsprechend der geltenden Normen, wohingegen die sogenannten Hinterbühnen, zu denen immer nur ein Teil der Beteiligten Zugang hat, als Orte der Auflehnung und Abgrenzung gegenüber diesen Normen fungieren.¹

Ein solches ortsbestimmtes Verhalten lässt sich auch in der Institution Schule beobachten. Während auf der Vorderbühne Lehrkräfte und SchülerInnen entsprechend der schulspezifischen Normen agieren, bilden sich auf den Hinterbühnen Subkulturen auf Seiten der beiden Gruppen, in denen aus eigenem Interesse entgegen dieser Regeln gehandelt wird. Eine Übertragung der Begriffe auf den schulischen Kontext kann somit der Analyse und dem Verständnis von klassischen Verhaltens- und Interaktionsmustern in Schulalltag und Unterricht dienen.

In der vorliegenden Arbeit soll unter diesen Gesichtspunkten die Überlagerung von Vorder- und Hinterbühne im Unterricht durch Betrachtung einer Gesprächssequenz dargestellt und analysiert werden. Um eine theoretische Einbettung der späteren Fallanalyse zu ermöglichen, wird zu Beginn der Arbeit das Begriffspaar der Vorder- und Hinterbühne in seinem sozialen Zusammenhang erläutert und anschließend auf den schulischen Kontext bezogen. Unter Verwendung der Methode der objektiven Hermeneutik folgt eine detaillierte Fallanalyse einer im Biologieunterricht einer 8. Klasse dokumentierten Gesprächssequenz. Für diese Klassenstufe kann, anders als für den Primarbereich, angenommen werden, dass sich wachsende Auflehnungs- und Abgrenzungstendenzen verstärkt im Unterricht Ausdruck verschaffen. Darüber hinaus ergibt sich für den Biologieunterricht ein gesteigertes Potential dieser adoleszenzspezifischen Auflehnungs- und Abgrenzungstendenzen, das auf seine mithin ‚peinlichen‘ Themen zurückzuführen ist. Die Ergebnisse der Fallanalyse werden abschließend in Hinblick auf die dort zu beobachtende Überlagerung von Vorder- und Hinterbühne hin interpretiert.

Vorder- und Hinterbühne

Das Begriffspaar der Vorder- und Hinterbühne tritt im Zusammenhang mit sozialen Interaktionsprozessen erstmals 1959 in Erving Goffmans Werk „Wir alle spielen Theater – Selbstdarstellung im Alltag“ auf. Der amerikanische Soziologe überträgt hierin Begriffe aus

1 Vgl. Goffman: Wir alle spielen Theater, 100ff.

der Theaterwelt auf Kommunikationsprozesse in sozialen Interaktionen. Diese Übertragung folgt dem Grundgedanken, dass der Einzelne, ähnlich einem Schauspieler vor Publikum, in zwischenmenschlichen Interaktionen eine eingeübte Rolle spielt, um bei seinem Gegenüber einen gewissen Eindruck zu erwecken. Das Verhalten des Einzelnen wird hierbei nicht nur durch seine verborgenen Motive und Ziele, sondern auch durch den Ort der Darstellung mitbestimmt. So unterscheidet Goffman in Anlehnung an die Begrifflichkeiten des Theaters zwischen den Orten der Vorder- und Hinterbühne, die sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gebildet haben.² Auf der Vorderbühne, dem Ort an dem die Vorstellung stattfindet, versucht der Darsteller den Eindruck zu vermitteln sich an die dort geltenden Normen zu halten³, während auf der Hinterbühne, die dem Publikum verborgen bleibt, all jene Dinge in Erscheinung treten, die auf der Vorderbühne unterdrückt werden.⁴

Das Verhalten auf der Vorderbühne gleicht dem eines Schauspiels, das dem Funktionieren der jeweiligen Institution dient und für deren Aufrechterhaltung erforderlich ist. Auf der Hinterbühne hingegen wird der „durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewusst und selbstverständlich widerlegt“⁵. Dem Darsteller ist es hier möglich aus der Rolle zu fallen und sich von den auf der Vorderbühne an ihn gestellten Anforderungen abzugrenzen. Sie dient somit dem Rückzug und der psychologischen Verarbeitung.

Vorder- und Hinterbühnen existieren sowohl in öffentlichen als auch privaten Bereichen, sind jedoch vorrangig ein Charakteristikum gesellschaftlicher Institutionen und der Arbeitswelt. Hier spielt die Kontrolle über die Hinterbühne seitens der jeweiligen Institution eine entscheidende Rolle, da sie als Ort der Auflehnung gegen die dort geltenden Normen zu verstehen ist und das herrschende Machtgefüge an dieser Stelle untergraben werden kann.⁶ Auch wenn Vorder- und Hinterbühne sowohl situativ als auch räumlich voneinander getrennt sind, kann es in einzelnen Situationen zu einer Überlagerung beider und damit verbunden zu Schwierigkeiten der Aufrechterhaltung der Normen kommen. Wie dies konkret aussehen kann, soll im Folgenden am Beispiel der Schule gezeigt werden.

Vorder- und Hinterbühne in der Schulkultur

Wie im gesellschaftlichen Zusammenleben gelten auch in der Institution Schule spezifische Normen und Regeln, die die Aufgaben und Funktionen dieser Institution sichern. Infolgedessen müssen sich sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte bei Eintritt in die Schule diese sozialen Normen aneignen, um im Schulalltag bestehen zu können. Im Idealfall geschieht dies mit Hilfe integrativer Handlungsstrategien, durch die der Einzelne versucht einen Konsens zwischen seinen persönlichen Einstellungen und den Normen der Institution auszuhandeln.⁷ Gelingt dies jedoch nicht, kommt es zu einem Spannungsverhältnis zwi-

2 Vgl. Goffman: *Wir alle spielen Theater*, 101.

3 Vgl. a.a.O., 100.

4 Vgl. a.a.O., 104.

5 Ebd.

6 Vgl. a.a.O., 106.

7 Vgl. Zinnecker: *Die Schule als Hinterbühne*, 250f.

schen dem Subjekt und dem Regelsystem der Schule. Dies kann dazu führen, dass sich in der Schule sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch auf Seiten der SchülerInnen eine Doppelmoral und infolgedessen ein Unterleben entwickelt, in dem durch eine Vielzahl abspaltender Handlungsstrategien kontrastierende Normen ausgehandelt werden.⁸ Nach Jürgen Zinnecker kann daher auch im Kontext der Schule zwischen Vorderbühnen, auf denen sich das offizielle Leben der Schule abspielt und auf denen die Regeln und Zwecke der Institution gewahrt werden, und Hinterbühnen, auf denen sich ein Unterleben mit „kontrastierende[m] Regelwerk“⁹ bildet, unterschieden werden.

Wenn sich ein Unterleben innerhalb einer Institution über eine Zeit hinweg verfestigt, kommt es zur Ausprägung von Subkulturen neben dem offiziellen System.¹⁰ Diese können sowohl seitens der SchülerInnen, als auch seitens der Lehrkräfte beobachtet werden. Unter den Lehrkräften fällt die Bildung von Subkulturen oftmals schwächer aus, da sich diese meist stärker mit dem offiziellen Regelwerk identifizieren können und freiwillig für das Berufsfeld der Schule entschieden haben.¹¹ Darüber hinaus wählen sie vermehrt integrative Handlungsstrategien und streben an, die eigenen Regeln mit dem bestehenden Regelwerk in Einklang zu bringen, anstelle diese durch ein ausgeprägtes Unterleben unbemerkt zu unterlaufen. Da sich die SchülerInnen dem gegenüber durch die Schulpflicht jedoch in einer Art Zwangssituation befinden, bilden sich unter ihnen oft weitreichende Subkulturen aus.¹² Dies wird dadurch verstärkt, dass ihre Meinungen häufig von den offiziell geltenden Normen der Schule abweichen und sie kaum Möglichkeiten haben, ihre Regelvorstellungen in die öffentliche Diskussion oder gar die Schulordnung einzubringen. Auf Grund dessen wählen SchülerInnen anstelle integrativer häufig subversive Handlungsstrategien, durch die das geltende Regelwerk unterlaufen wird. Dabei positionieren sich die SchülerInnen auf der Hinterbühne ausdrücklich gegen die herrschende Ordnung, ohne diese jedoch auf der öffentlichen Ebene der Vorderbühne in Frage zu stellen.

In der Schule bilden die Vorderbühne die Orte und Zeiten, an denen die Lehrkräfte und SchülerInnen die offiziellen Zwecke und Normen der Schule in den Vordergrund ihres Handelns rücken. Da es sich hier zumeist um Situationen handelt, in denen beide Parteien anwesend sind, gilt der Unterricht als repräsentativste Vorderbühne der Schule.¹³ Auf dieser Vorderbühne sind Lehrkräfte und SchülerInnen darum bemüht, eine den Regeln und der Zielsetzung der Institution entsprechende Lehr- und Lernumgebung zu schaffen und ermahnen sich durch gegenseitige Kontrolle zur Einhaltung der sozialen Normen und Regeln. Als Repräsentant der Institution kommt der Lehrkraft die Rolle des Wächters der Vorderbühne zu, zu dessen Aufgabe es neben der Vermittlung des Unterrichtsstoffes gehört, die SchülerIn-

8 Vgl. a.a.O., 251.

9 Ebd.

10 Vgl. a.a.O., 252.

11 Vgl. a.a.O., 254.

12 Vgl. a.a.O., 253.

13 Vgl. Zinnecker: Die Schule als Hinterbühne, 255.

nen zur Befolgung der Normen und Gesetze der Institution anzuhalten und die subversiven Tendenzen der Schüler auf der Hinterbühne einzugrenzen.¹⁴

Der Vorderbühne stehen als Hinterbühne die Orte und Zeiten gegenüber, an denen Lehrkräfte und SchülerInnen voneinander getrennt sind. Die Entfaltung des Unterlebens sowie die Bildung von Subkulturen auf dieser übernehmen für beide Seiten vielzählige Funktionen. Beide können sich zeitweise der Beobachtung und Kontrolle der andere Seite entziehen und Differenzen zum Regelsystem äußern, ohne dabei vor den Mitgliedern der anderen Seite die eigene Glaubwürdigkeit zu gefährden. Während für die Lehrkräfte das Lehrerzimmer den zentralen Ort der Hinterbühne darstellt, sind es für die Schüler der Pausenhof, die Schulflure, sowie die Schülertoiletten. Da die Hinterbühne sowohl Lehrkräften als auch SchülerInnen zur Vorbereitung und Verarbeitung der Unterrichtssituation dient, bildet der Unterricht hier eines der zentralen Themen.¹⁵ Lehrkräfte finden hier Raum um latente Feindseligkeiten gegenüber den SchülerInnen zur Sprache zu bringen oder anstehende Unterrichtsstunden vorzubereiten. SchülerInnen nutzen die Hinterbühne neben dem privaten Austausch gleichermaßen, um hier ihre teils diffamierenden und abwertenden Meinungen über die Unterrichtsqualität und einzelne Lehrkräfte kundzutun, Hausaufgaben zu erledigen oder für anstehende Klassenarbeiten zu lernen.¹⁶ Parsons folgend, dass „die Beziehung des Kindes zu den Gleichaltrigen [...] vor allem in der Adoleszenz von Bedeutung ist“¹⁷, kann der Hinterbühne in höheren Klassenstufen eine gesteigerte Relevanz zugesprochen werden.

Eine Schwierigkeit vieler Schulen liegt im Umgang mit diesen Hinterbühnen, da sie offiziell nicht existieren sollten und eine Gefahr für das Machtgefüge der Institution darstellen. Als mögliche Umgangsformen mit dem Tabuthema der Hinterbühne gilt neben dem Leugnen ihrer Existenz und dem Anerkennen und zeitgleichen Verheimlichen dieser Praxis auch der Versuch, diese in das offizielle Leben der Schule zu integrieren.¹⁸

Anders als auf den ersten Blick zu vermuten, existieren Vorder- und Hinterbühne im schulischen Kontext nicht unabhängig voneinander. Vielmehr steht „die offizielle Ordnung der Vorderbühne [...] in einem diffizilen Wechselverhältnis zur inoffiziellen Ordnung der Hinterbühne, wobei die letztere Ordnung auf unliebsame Art und Weise auf die Gestaltung der Vorderbühne Einfluss gewinnen kann.“¹⁹ Während die SchülerInnen versuchen, die Vorderbühnen in von sich kontrollierte Hinterbühnen zu verwandeln, um dort ihre Interessen zu vertreten, ist es Priorität der Lehrkräfte die Vorderbühnenordnung, die gewissermaßen das Kernstück der Institution Schule darstellt, zu schützen und die subversiven Tendenzen der SchülerInnen einzugrenzen.²⁰ Infolgedessen kann es immer wieder zu Überlagerungen

14 Vgl. a.a.O., 256 f.

15 Vgl. a.a.O., 261ff.

16 Vgl. ebd.

17 Parsons: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft, 211.

18 Vgl. Zinnecker: Die Schule als Hinterbühne, 265.

19 A.a.O., 258.

20 Vgl. a.a.O., 259.

der Vorder- und Hinterbühne kommen, in denen versucht wird, die Grenzen neu auszuhandeln und zu verschieben.

Vorder- und Hinterbühne im Unterricht

Da in der Unterrichtssituation sowohl Lehrkraft als auch SchülerInnen anwesend sind und demzufolge die Notwendigkeit besteht sich den im schulischen Kontext geltenden Normen entsprechend zu verhalten, kann der Unterricht als klassischer Ort der Vorderbühne verstanden werden. Dennoch nutzen die Lernenden auch die Unterrichtssituation zur Entfaltung ihres Unterlebens.²¹ Da der Unterricht selbst immer die Haupthandlung darstellt, vollzieht sich das Unterleben der SchülerInnen während der Unterrichtszeiten zumeist in unterschiedlich ausgeprägten Nebenhandlungen.²² Diese reichen von geheimen Tätigkeiten zu offener Provokation und können sich entweder nur auf die eigene Person und/oder den Nachbarn, wie beispielsweise durch private Unterhaltungen, oder auch auf die gesamte Klassenöffentlichkeit, wie beispielsweise durch das Werfen von Kreide, beziehen.²³ Da jedoch die Lehrkraft als Wächter der Vorderbühne im Unterricht anwesend ist, kommen die Lernenden den Tätigkeiten der Hinterbühne in der Unterrichtssituation zumeist unterschwellig und verschlüsselt nach. Jürgen Zinnecker verwendet hierfür den Begriff der Halböffentlichkeit. Diese „beruht auf dem Grundsatz, dass die Klassenöffentlichkeit von Regelverletzungen Kenntnis nehmen kann, falls sie es wünscht“²⁴, diese den Unterricht allerdings nicht so schwerwiegend stören, dass sie geahndet werden müssten. Diese „Grauzone des Fehlverhaltens“²⁵ ermöglicht damit eine Überlagerung der Vorder- und Hinterbühne im Unterricht und es liegt an der Unterrichtsführung der einzelnen Lehrkraft einen passenden Umgang mit dieser zu finden.

Wie eine solche Überlagerung der Vorder- und Hinterbühne in einer Unterrichtssituation aussehen kann und welche Rolle hierbei sowohl das Verhalten der SchülerInnen als auch das der Lehrkraft spielen, soll im Rahmen der folgenden Fallanalyse gezeigt werden.

Fallanalyse „Nicht aufgepasst“

Sm1 und Sm2 reden miteinander.

L: So! Da ihr beiden ja gerade so viel diskutiert, nehme ich an, dass es um unser Thema geht. Was kannst du uns denn zur Meiose berichten, Sm1?

Sm1: Keine Ahnung.

L: Das ist schlecht, ihr habt ja grad so toll diskutiert. Worum ging es denn in eurem Gespräch?

Sm1: Ich habe ehrlich gesagt nicht aufgepasst.

L: Das ist natürlich noch schlechter. Worum geht's denn, Sm2?

Sm2: Meiose und Mitose?

21 Vgl. a.a.O., 313.

22 Vgl. a.a.O., 315.

23 Vgl. a.a.O., 320.

24 Zinnecker: Die Schule als Hinterbühne, 316.

25 Ebd.

Die herangezogene Gesprächssequenz zeichnet eine Lehrer-Schüler-Interaktion innerhalb einer Biologiestunde der 8. Klasse eines Gymnasiums auf. Die Ausgangssituation stellt das Gespräch zweier SchülerInnen dar, das durch den Sprechakt einer Lehrkraft unterbrochen wird. Dieser Sprechakt beginnt mit einem deklarativen *So!*. Ein solcher Ausruf lässt weder konkrete Rückschlüsse über den inhaltlichen Kontext des Gespräches, noch über die Beziehung der Gesprächsteilnehmer zu. Er gewährt allerdings erste Einblicke in die Art der Gesprächssituation, da ein für sich stehendes *So!* zumeist einen Einschnitt markiert. Beispielsweise findet sich der Sprechakt *So! Nun lasst uns beginnen!* häufig, um den Beginn eines neuen thematischen Abschnitts zu markieren oder um von einer theoretischen in eine praktische Phase zu wechseln.

Die sich anschließende Aussage *Da ihr beiden ja gerade so viel diskutiert, nehme ich an, dass es um unser Thema geht* lässt objektiv-hermeneutisch nun Rückschlüsse über die Art der Beziehung der Gesprächsteilnehmer zu. Die Wortwahl *ihr beiden* legt ein vertrautes Verhältnis nahe, da der Sprecher die Angesprochenen duzt. Darüberhinaus weist das gemeinsamen Besitz anzeigende Possessivpronomen *unser* darauf hin, dass alle drei etwas verbindet, in diesem Fall das Unterrichtsthema. Auf manifester Ebene besagt dieser Satz, dass der Sprecher davon ausgeht, dass die Angesprochenen offensichtlich das gemeinsame Thema diskutieren. Die Satzstruktur und Wortwahl weisen jedoch auf eine abweichende latente Bedeutung hin. Wenn der Sprecher tatsächlich davon ausginge, dass die beiden das Thema diskutieren würden, müsste dieser den Fokus nicht durch die Verwendung eines Kausalsatzes auf den Inhalt der Diskussion legen. Eine solche Erwähnung wäre in diesem Fall redundant. Dass der Sprecher aber eben dieses explizit nennt, lässt darauf schließen, dass er davon ausgeht, dass eben nicht das Thema diskutiert wird, sondern die Interaktion einen anderen Inhalt hat.

Die anschließende Frage *Was kannst du uns denn zur Meiose berichten, Sm1?* legt einen Lehr-Lern-Kontext im Fachbereich Biologie nahe. Die Verwendung des Personalpronomens *uns* als Objekt lässt darauf schließen, dass die Frage dem Einzelnen vor einer größeren Gruppe gestellt wird und die Unterhaltung daher vor Zuhörern stattfindet. Da der fachliche Kontext der Frage darüber hinaus sehr spezifisch ist, handelt es sich vermutlich um eine Äußerung innerhalb der Institutionen Schule oder Universität. Davon ausgehend, dass der Gefragte die Antwort kennt, könnte innerhalb einer Universität beispielsweise ein Dozent einem Studierenden die Möglichkeit geben, sein Wissen mit dem Kurs zu teilen. Angenommen ein Dozent stellt eine solche Frage in dem Wissen, dass der Studierende die Antwort nicht kennt, führt sie jedoch eher zu einer Bloßstellung des Gefragten vor dem Kurs.

Betrachtet man den Sprechakt in dem Kontext der Biologiestunde, markiert der Sprechakt *So!* einen Einschnitt, mit dem das Gespräch zweier SchülerInnen ohne deren Einverständnis unterbrochen wird. Nicht sie selbst sagen *So! Wir wenden uns nun der Lehrkraft zu!*, sondern diese trifft die Entscheidung für sie. Wortwahl und Satzbau des nachfolgenden Satzes legen zudem nahe, dass die Lehrkraft Sm1 und Sm2 unterstellt, dass ihre Interaktion eben nicht den Unterrichtsstoff zum Thema hat. Anstatt diese offensichtlich private Interaktion zu übergehen oder die SchülerInnen lediglich zu ermahnen, entscheidet sich die Lehrkraft dafür, die SchülerInnen mit einer fachbezogenen Frage bloßzustellen. Sie bringt die beiden somit bewusst in eine Situation, in der diese gezwungen sind zuzugeben nicht aufgepasst zu haben und in der ihr Nichtwissen ihre Unaufmerksamkeit enttarnt.

Die umgangssprachliche Antwort *Keine Ahnung* bestätigt die Vermutung der Lehrkraft, dass die SchülerInnen nicht dem Unterricht folgen, sondern stattdessen in ein privates Gespräch vertieft sind. Der Sprechakt verweist auf ein allgemeines Desinteresse der sozialen Situation gegenüber. Im vorliegenden Fall heißt dies, dass Sm1 nicht darauf bedacht ist, seine fehlende Aufmerksamkeit zu entschuldigen, nun dem Unterricht zu folgen und sich daran zu beteiligen. Er markiert damit eindeutig, dass dem schulischen Unterricht keine Priorität zukommt.

Die Lehrkraft hat nun die Möglichkeit die Situation als Lernsituation zu nutzen, indem sie die Frage an den Klassenverband weitergibt oder selbst die Erklärung liefert. Stattdessen offenbart ihre Äußerung *Das ist schlecht, ihr habt ja grad so toll diskutiert* die Absicht das Fehlverhalten der beiden SchülerInnen weiter zu thematisieren. Dies wird durch die Wortwahl *toll diskutiert* unterstrichen. So verwendet die Lehrkraft noch immer das Verb *diskutieren*, obwohl bereits klar ist, dass es sich um eine private Unterhaltung handelte. Die adverbiale Verwendung von *toll* verleiht der Aussage in diesem Zusammenhang zudem einen ironischen Unterton. Darüber hinaus wird das Nicht-Wissen von etwas als schlecht bezeichnet, obwohl es sich nicht um eine Leistungs- sondern lediglich um eine Lernsituation handelt. Erneut hat die Lehrkraft die Gelegenheit mit dem Unterricht fortzufahren, entscheidet sich jedoch nach dem Inhalt des Schülergesprächs zu fragen. *Worum ging es denn in eurem Gespräch?* ist eine Frage, die üblicherweise ein vertrautes Verhältnis zwischen den Gesprächspartnern erfordert. So könnte sie von jemandem an eine Gruppe von Freunden gerichtet sein, nachdem dieser für ein Telefonat kurz abwesend war, oder an den eigenen Partner, nachdem dieser erzählt, dass er heute ein Gespräch mit seinem Chef hatte. Wird diese Frage jedoch von jemandem in einer Machtposition gestellt, der nicht Teil des Gespräches ist, wie in diesem Fall von der Lehrkraft, kann es als grenzüberschreitend empfunden werden, zumal die Antwort für den Unterricht nicht von Bedeutung ist.

Dies scheint auch von dem Schüler so empfunden zu werden, welcher versucht die Privatsphäre von sich und seinem Gesprächspartner zu wahren, indem er mit der Antwort *Ich habe ehrlich gesagt nicht aufgepasst* der eigentlichen Frage der Lehrkraft ausweicht. Besonders interessant ist in dieser Äußerung der Zusatz *ehrlich gesagt*. Dieser wird zumeist in umgangssprachlichen Konversationen verwendet, in denen ein Sprecher anzeigt, dass das nachfolgend Gesagte zum einen der Wahrheit entspricht und zum anderen häufig im Widerspruch zu einer vorangegangenen Äußerung oder Annahme des Gegenübers steht. So ist beispielsweise *Ich habe ehrlich gesagt keinen Hunger* eine Äußerung in der diese Formulierung verwendet wird, um dem Gegenüber mitzuteilen, dass seine Annahme, man wolle etwas essen, nicht zutreffend ist. Durch die Verwendung der Formulierung bringt der Sprecher damit zum Ausdruck, dass etwas im Widerspruch zu den Annahmen des Gesprächspartners beziehungsweise zum vorherigen Gesprächsverlauf steht. Dieser Ausdruck scheint im Zusammenhang der Gesprächssequenz daher zunächst verwunderlich, da die Analyse der vorangegangenen Sprechakte bereits zeigte, dass allen Beteiligten bewusst ist, dass es sich bei der Schülerinteraktion nicht um eine Diskussion über das Thema, sondern ein private Unterhaltung handelte. Gleichzeitig wird eine selbstschützende Bewegung vollzogen. Durch sein Eingeständnis, versucht Sm1 eine weitere klassenöffentliche Konfrontation zu entschärfen. Die Aussagen der Lehrkraft stehen dazu in Spannung und zwingen den Schüler dazu, sein Fehlverhalten an dieser Stelle öffentlich einzugestehen, wenn er seine Privatsphäre schützen möchte.

Mit der Reaktion *Das ist natürlich noch schlechter* kehrt die Lehrkraft nun nicht zum Unterrichtsgeschehen zurück, sondern führt die Kommentierung des Privatgesprächs fort. Es wäre durchaus angemessen gewesen, hätte sie nun einen Abschluss gefunden, z.B. in der Äußerung: *Nun gut, aber stellt Eure Privatgespräche jetzt bitte ein!* Der nun folgende Sprechakt *Worum geht's denn, Sm2?* verweist auf das Irritationsmoment des Eingeständnisses von Sm1. Anders als die zuvor gestellte explizite Frage danach, worum es in dem Gespräch *ging*, markiert die Lehrkraft mit diesem Sprechakt nicht bruchlos den Bezug zum Privatgespräch. Der Sprechakt erscheint passend in Situationen, in denen eine dritte Person zu einem Disput hinzukommt und eine vermittelnde Position einzunehmen versucht. Im vorliegenden Fall heißt dies, dass die Lehrkraft das abgeschlossene Privatgespräch von Sm1 und Sm2 so thematisiert, als würde es zum Zeitpunkt ihrer Frage noch geführt werden. Die explizite Adressierung von Sm2 verstärkt diesen Eindruck eines nachhaltigen Interesses am Inhalt des Gespräches, da Sm1 sich ihrer bloßstellenden Nachfrage entziehen konnte. Die nun von Sm2 gegebene Antwort *Meiose und Mitose?* reagiert auf die Uneindeutigkeit der Frage. Einerseits entzieht auch er sich der Preisgabe der Inhalte des Privatgesprächs, andererseits ermöglicht seine Antwort eine Rückkehr zum Unterricht, die von der Lehrkraft im Verlauf der Interaktion nicht vollzogen wurde.

Sowohl Wortwahl als auch Satzstruktur der einzelnen Äußerungen legen nahe, dass sich entgegen der manifesten Inhalte alle beteiligten Gesprächsteilnehmer des Fehlverhaltens der SchülerInnen von Beginn an bewusst sind. Unter mehreren Handlungsalternativen entscheidet sich die Lehrkraft dazu den Regelbruch zu thematisieren. Ihre Vorgehensweise lässt hierbei darauf schließen, dass sie nicht nur das Ziel verfolgt die SchülerInnen zu ermahnen, sondern dass sie diese zu einem Eingeständnis ihres Fehlverhaltens bewegen und sie vor der Klassenöffentlichkeit bloßstellen will. Zu diesem Zweck stellt sie ihnen vor der Klassenöffentlichkeit zuerst eine fachliche Frage, wohlwissend, dass die SchülerInnen diese nicht beantworten können, und im Anschluss hieran eine private Frage, in dem Wissen, dass sie diese nicht beantworten möchten. In der Folge verwickeln diese beiden Ebenen und eine Rückkehr zum Unterricht wird erschwert. Um ihre Privatsphäre zu schützen sind die SchülerInnen auf Grund dessen letztendlich gezwungen, vor der Klasse ihren Verstoß gegen die Sozialordnung des Unterrichts zuzugeben.

Überlagerung von Vorder- und Hinterbühne im Fallbeispiel

Die analysierte Gesprächssequenz ereignete sich im Unterricht, dem repräsentativsten Ort der Vorderbühne. Eine Unterrichtsordnung regelt hier Elemente wie die Zeitstruktur, den Sprechverkehr und die sozialen Interaktion der SchülerInnen untereinander.²⁶ Da diese Unterrichtsordnung jedoch nicht den Interessen der SchülerInnen entspricht, versuchen sie durch subversive Nebenhandlungen die Unterrichtssituation schrittweise in eine Hinterbühne zu verwandeln.

Ein solches Verhalten kann im Fallbeispiel beobachtet werden. Durch ihr vertrauliches Gespräch unterlaufen die SchülerInnen die soziale Ordnung des Unterrichts. Hierbei kommt es zu einer Überlagerung von Elementen aus Vorder- und Hinterbühne. Als Repräsentant der Institution und Wächter der Vorderbühne liegt es in der Verantwortung der Lehrkraft, die Neben-

²⁶ Vgl. Zinnecker: Die Schule als Hinterbühne, 320 ff.

handlungen der SchülerInnen einzugrenzen und die Unterrichtsordnung aufrechtzuerhalten. Da sich die Regelverletzung nicht in der Klassen-, sondern lediglich in der Halböffentlichkeit ereignet und somit in die „Grauzone des Fehlverhaltens“²⁷ fällt, hat die Lehrkraft die Möglichkeit diese wohlwollend zu übergehen. Sie entscheidet sich jedoch den Regelbruch in der Klassenöffentlichkeit zu thematisieren und die Entfaltung der Hinterbühne durch die SchülerInnen in ihrem Unterricht zu unterbinden.

Interessant ist hierbei die Vorgehensweise der Lehrkraft: Anstatt in der Halböffentlichkeit das Gespräch zu suchen und die SchülerInnen am Rande des Unterrichts auf ihr Fehlverhalten hinzuweisen und an die Unterrichtsordnung zu erinnern, unterbricht die Lehrkraft das Privatgespräch indem sie den SchülerInnen vor der Klassenöffentlichkeit eine fachbezogene Frage stellt. Wie die vorangegangene Fallanalyse offenbarte, ist sich die Lehrkraft zu diesem Zeitpunkt bereits der unerlaubten Nebenhandlung der SchülerInnen bewusst. Auf Grund dessen kann es nicht ihre Absicht gewesen sein eine korrekte Antwort zu erhalten, sondern einerseits die SchülerInnen durch ihr Nicht-Wissen vor der Klasse bloßzustellen und zu einem Eingeständnis ihres Fehlverhaltens zu bewegen. Da der Lernende auf die fachliche Frage noch ausweichend reagiert, fragt die Lehrkraft im Anschluss hieran nach dem Inhalt der privaten Unterhaltung. Auf diese Weise versucht sie die Hinterbühne der SchülerInnen zu betreten, einem Ort, zu dem sie normalerweise keinen Zutritt hat. Andererseits zeigt sich hier, dass die Lehrkraft auch ein Interesse an den verhandelten Inhalten der SchülerInnen hat, da ihrem Gespräch, wenn nicht eine Abwertung des Unterrichts oder der Lehrkraft, vermutlich adoleszenzspezifische Themen besprochen werden.

Da es nicht im Interesse der SchülerInnen ist, der Lehrkraft den Zugang zu diesen potentiell sensiblen Themen zu gewähren, sieht sich der Schüler gezwungen sein Nicht-Wissen an dieser Stelle einzugestehen, indirekt den Regelverstoß zuzugeben und damit vor allem die Hinterbühne zu schützen. Dies zeigt, wie wichtig den SchülerInnen nicht nur die Entfaltung ihrer Hinterbühne, sondern zugleich auch deren Abgrenzung zum Einflussbereich der Lehrkräfte ist. Die Lehrkraft hingegen kommt an dieser Stelle ihrer Aufgabe als Wächter der Vorderbühne nach, indem sie die unerlaubten Tätigkeiten der SchülerInnen aufdeckt. Durch die Bloßstellung der beiden SchülerInnen vor der Klassenöffentlichkeit statuiert sie zudem ein Exempel und führt den SchülerInnen vor Augen, dass Hinterbühnenaktivitäten auf der Vorderbühne ihres Unterrichts nicht geduldet werden. Gleichzeitig reklamiert die Lehrkraft keine explizite Rückkehr auf die Vorderbühne, also zum Unterricht, sondern versucht auf der latenten Ebene auf die Hinterbühne einzudringen. Diese jedoch wird von den beteiligten SchülerInnen verteidigt, indem sie von sich aus zum Unterrichtsgegenstand zurückkehren.

Obwohl sich die Lehrkraft in diesem Fall für die Ahndung der Nebenhandlung entschieden und so die Ausbreitung der Hinterbühne unterbunden hat, zeigt die bloße Existenz einer solchen Grauzone, in der es ihr möglich ist, das Fehlverhalten zu übergehen, dass es sich beim Unterricht nie um eine reine Vorderbühne handelt. Durch die diversen Nebenhandlungen der

27 Vgl. a.a.O., 316.

SchülerInnen kommt es in Unterrichtssituationen immer zu einer Überlagerung von Vorder- und Hinterbühne. Da eine klare Abgrenzung beider nicht möglich scheint, liegt es an der einzelnen Lehrkraft zu entscheiden, inwieweit sie die Ausdehnung der Hinterbühne in ihrem Unterricht zulässt und mit welchen Mitteln sie diese einzudämmen versucht.

Die aufgezeichnete Situation dient hierbei als ein Beispiel, wie eine Überlagerung von Vorder- und Hinterbühne im Unterricht aussehen kann. Die Lehrer-Schüler-Interaktion veranschaulicht zudem nicht nur, wie die Lehrkraft ihrer Rolle als Wächter der Vorderbühne nachkommt, sondern auch wie die SchülerInnen ihre Hinterbühne vor dem Eindringen der Lehrkraft schützen.

Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Begriffe der Vorder- und Hinterbühne auf den schulischen Kontext übertragen lassen und hierfür von großem Nutzen sind. Sie helfen nicht nur unterschiedliche Prozesse im Schulalltag und Unterricht besser zu verstehen, sondern dienen auch dem Verständnis zahlreicher Situationen und Interaktionsmuster. So veranschaulicht die Analyse des Fallbeispiels wie Unterrichtsstörungen in Anlehnung an die Begriffe als Ausweitung der Hinterbühne der SchülerInnen verstanden werden können und wie es auf Grund dessen im Unterricht, auch wenn er als repräsentativste Vorderbühne gilt, durch die vielzähligen Nebenhandlungen der SchülerInnen immer zu einer Überlagerung von Vorder- und Hinterbühne kommt. Wie gezeigt werden konnte ist es den SchülerInnen hierbei jedoch wichtig, dass der Lehrkraft der Zugang zu ihrer Hinterbühne verwehrt bleibt

Literaturverzeichnis

- Goffmann, Erving. *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: R. Piper & Co. Verlag 1973.
- Parsons, Talcott: *Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft*. In: ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1968.
- Zinnecker, Jürgen. *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler*. In: *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. Weinheim und München: Juventa Verlag 2001.

JÖRG HAGEDORN

Schwärmen und Affizieren als neue Formen jugendlicher Vergemeinschaftung im Internet

Eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion eines Online-Jugendtagebuchs

Der Beitrag verfolgt das Ziel, onlinebasierte Kommunikations- und Interaktionsformen Jugendlicher sinnstrukturell zu bestimmen. In der Rekonstruktion eines Online-Tagebuchs soll aufgezeigt werden, in welcher spezifischen Weise das Schreiben über sich selbst in eine sozial-interaktive Kommunikation mit dem mitlesenden imaginären Anderen eingespannt ist. Das Besondere dieser Textgestalt ist, dass wir es hier zwar mit einer autonarrativen Selbst-Praxis zu tun haben, die strukturell einen starken Ich-Bezug verfolgt, ähnlich wie das beim klassischen schriftsprachlichen Tagebuch in Papierform auch der Fall ist. Über die Quasi-Anwesenheit des mitlesenden imaginären Anderen genügt diese Textgestalt als autonarrativer jugendlicher Selbst-Text jedoch nicht sich selbst, sondern sie ist strukturell in einen spezifischen Sender-Adressaten-Bezug zwischen dem Autor des Tagebuchs und dem mitlesenden imaginären Anderen eingebunden, und sie ist damit zugleich Protokoll der Kommunikation, Interaktion und Vergemeinschaftung um das Interesse am Schreiben über sich selbst herum. Hierin unterscheidet sich das Online-Tagebuch vom klassischen Tagebuch.

Zunächst werden zentrale medientheoretische und kommunikationstheoretische Bezüge markiert (1), sodann erfolgt die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion einer Sequenz aus einem exemplarisch ausgewählten Online-Tagebuch (2). Bei dieser Sequenz handelt es sich um die Eröffnungssequenz des Tagebuchs, die deshalb ausgewählt wurde, weil die Eröffnung einer Praxisform im besonders starken Maße sich mit der Frage der Wohlgeformtheit sozialen Handelns auseinandersetzen muss, damit sie ‚gelingen‘ kann; sie muss also in spezifischer und wohlgeformter und angemessener Weise auf die Gepflogenheiten des sozialen Kontextes, in dem sie sich bewegt bzw. bewegen will, reagieren. Schließlich wird abschließend die Strukturlogik jugendlicher Vergemeinschaftung im Internet medien- und kommunikationswissenschaftlich eingeordnet und theoretisiert (3).

Medien- und kommunikationstheoretischer Rahmen

Das Aufwachen, die Entwicklung und Sozialisation junger Menschen findet heute im zunehmenden Maße mit und in den Medien statt. Insbesondere in den Neuen Medien und dort vor allem in den sozialen Netzwerken stehen Jugendlichen heute weite Räume der Aus-

einandersetzung mit dem eigenen Selbst, der Inszenierung des eigenen Selbst sowie und vor allem des Austausches, der Interaktion und Kommunikation mit Anderen zur Verfügung.

Die aktuelle Shell-Jugendstudie (2015) zeigt, dass insbesondere das Internet und dort insbesondere die sogenannten Sozialen Medien fest im Freizeitleben Jugendlicher verankert sind. Das Surfen im Internet (52%) gehört neben dem „Musik hören“ (54%) zu den zweithäufigsten Freizeitaktivitäten, die Jugendliche neben dem Treffen mit Freunden ausführen. Sozial-interaktive Aktivitäten, also das Zusammentreffen, Interagieren und Kommunizieren mit Anderen im Internet, gehören für immerhin 35% der Jugendlichen zu den am häufigsten ausgeführten Freizeitaktivitäten (vgl. ebd., S. 113). Zu den am stärksten priorisierten Aktivitäten im Internet gehört bei Jugendlichen im Alter zwischen 12 bis 25 Jahren das Zugreifen auf soziale Netzwerke wie Facebook, Twitter u.a. noch vor solchen Aktivitäten wie Informationsbeschaffung, Vorbereitung auf die Schule und Ausbildung, das Einkaufen im Internet o.a. (vgl. ebd., S. 1409). Jugendliche sind heute durchschnittlich 18,4 Stunden pro Woche online; 2002 waren es nur 7,0 Stunden pro Woche (vgl. ebd. S. 121).

Betrachtet man das Internet als einen (jugend-) kulturellen Raum, so liegt der Fokus weniger auf der Frage nach der Subjektivität – und damit verbunden weniger auf der Frage nach dem individuellen Bildungswert des Internets für den/die einzelne(n) Jugendliche(n) und seine/ihre spezifischen Sozialisations- und Selbstwertungsprozesse im Internet. Das Internet als einen Kulturraum zu fassen bedeutet, das Internet als Raum zu verstehen, der „eine hinreichend klar abgrenzbare Praxis der routinemäßigen Signifikation, eine spezifische Praxis der Bedeutungserzeugung“ (Marotzki 2000, S. 245) bedingt. Zu einem (Kultur-) Raum wird das Internet, wenn es ein selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe erzeugt, „in dem Menschen sich selbst entwerfen, ihre Handlungen koordinieren und sich über Prozesse der Symbolisierung, Ritualisierung, Metaphorisierung und Allegorisierung konstituieren“ (ebd., S. 245).

Innerhalb eines solchen medien- und kommunikationstheoretischen Rahmens interessiert im Folgenden weniger, wie sich das jugendliche Selbst innerhalb solcher onlinebasierten Handlungszusammenhänge selbst entwirft, sondern es wird die Frage verfolgt, wie sich das jugendliche Selbst unter den je spezifischen Kontext- und Strukturbedingungen onlinebasierter Kommunikations- und Interaktionsstrukturen mit anderen verbindet und welche neuen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sowie Vergemeinschaftungsformen in solchen onlinebasierten Handlungszusammenhängen ausgemacht werden können.

Artifizielle Zugehörigkeitsspiele in Online-Communitys in der Spannung zwischen formaler Mitgliedschaft und informeller Zugehörigkeit – Rekonstruktion eines exemplarischen Falls

Entlang der Rekonstruktion eines exemplarischen Falls will der Beitrag in einem nächsten Schritt dieser eben umrissenen Fragestellung nachgehen. Bei der folgenden Sequenz handelt es sich um die Eröffnungssequenz eines Online-Tagebuchs:

Hällöchen sooo ich hab mich heute mal hier angemeldet nachdem ich so viele schöne einträge gelesen habe zwinkern ich glaub mal das der hauptgrund warum ich mich hier angemeldet habe ist das ich mal ein bisschen was von der seele reden muss.....

Wir beginnen zunächst damit, das erste Wort der Sequenz und damit also die Eröffnung der Handlungssequenz zu interpretieren: „Hallöchen“. In einem ersten Zug ist man geneigt, das „Hallöchen“ als Eröffnung einer Begrüßungshandlung zu identifizieren, die auf die Herstellung oder Unterstellung von Nähe, Vertrautheit und Informalisierung in der Beziehung zwischen Sender und Adressat abzielt.

Begrüßungshandlungen sind notwendig reziprok, gewissermaßen das Grundmuster von *face-to-face*-Interaktion. In der Regel eröffnen sie einen konkreten Kommunikationsablauf, sei es daß zwei oder mehrere Gesprächspartner zum ersten Mal zueinander in Beziehung treten oder daß sie eine schon früher eingerichtete Beziehung wieder aufnehmen. Der Austausch von Begrüßungshandlungen „reproduziert die elementare Strukturiertheit von Sozialität, ihre Reziprozität (...)“ (Overmann 1983, S. 238).

In einer Begrüßungshandlung klären zwei oder mehrere Interaktionspartner zunächst einmal, in welcher Beziehungsqualität sie zueinander stehen wollen. Interaktionspartner A eröffnet Interaktionspartner B ein Interaktionsangebot, indem er sein Gegenüber – im *maximalen Kontrast* zu „Hallöchen“ – etwa mit „Guten Tag“ begrüßt. In dieser Weise geht das mit der Begrüßung „Guten Tag“ eröffnete Interaktionsangebot mit dem Angebot einher, einen kooperativen Kommunikationsablauf in das Klima einer eher (sach-) formalen Beziehungsqualität zu stellen. Interaktionspartner B kann nun das Interaktionsangebot annehmen und ebenfalls mit „Guten Tag“ zurückgrüßen. Würde nun Interaktionspartner A in dieser Weise das Interaktionsangebot an Interaktionspartner B unterbreiten, und würde Interaktionspartner B das Interaktionsangebot annehmen und gleichwertig und gleichförmig erwidern, so hätten sich Interaktionspartner A und Interaktionspartner B gleichermaßen auf eine „verpflichtende Kooperation, getragen durch wechselseitige Anerkenntnis“ (ebd., S. 237) eingelassen.

Mit dem Austausch einer Begrüßung klären also Interaktionspartner A und Interaktionspartner B, ob sie „diese Verpflichtung auch wirklich eingehen *wollen*. Wechselseitige Verpflichtung und individuelle Autonomie, Gemeinwohlbindung und Eigeninteresse, konstituieren sich also durch den Austausch von Begrüßungshandlungen in einem“ (ebd., S. 237).

Gleiches würde für den wechselseitigen Austausch von „Hallo“ – im *minimalen Kontrast* zu „Hallöchen“ – als Begrüßungshandlung gelten; hier würde allerdings – im Unterschied zu „Guten Tag“ – die wechselseitige Verpflichtung auf einen von Nähe, Vertrautheit und Informalität gekennzeichneten gemeinsamen Kooperationsablauf erfolgen. Interaktionspartner B hätte nun im Folgenden aber auch die Möglichkeit – im Interesse der Wahrung seiner individuellen Autonomie – das eröffnete Interaktionsangebot abzulehnen und also das Zurückgrüßen zu verweigern, „wer dagegen zurückgrüßt, hat sich zu einem nicht unbeträchtlichen Minimum an Kooperation und Anerkenntnis verpflichtet“ (ebd., S. 240).

Erwidert Interaktionspartner B den Gruß von Interaktionspartner A, gilt der Austausch von Begrüßungshandlungen als abgeschlossen und dieser Austausch konstituiert für zukünftige Kooperationen einen gemeinsamen Handlungsraum: „Face-to-face-Interaktionen bilden deshalb das Normalmodell sozialer Abläufe, weil sie mit der Gemeinsamkeit von raum-zeitlicher Verortung der miteinander interagierenden Subjekte oder Handlungsinstanzen auf die ›natürlichste‹ Weise einen gemeinsamen Handlungsraum zu stiften und zu sichern erlauben“ (ebd., S. 241).

Stellt sich in Bezug auf „Hallöchen“ die Frage, wie man ‚richtig‘ darauf antwortet: nun ja, wohl am besten gar nicht. Denn „Hallöchen“ macht als Begrüßungshandlung kein auf wechselseitige Anerkennung fußendes Interaktions- und Kommunikationsangebot; es ist auf eine Erwidrung nicht angewiesen, es genügt als Eröffnung einer (Selbst-)Inszenierungspraxis sich selbst und bricht somit tendenziell mit den Prinzipien der Reziprozität und mithin jene der Sozialität. „Hallöchen“ verpflichtet das Gegenüber darauf, dass der hiermit eröffnete Handlungsraum dem so Begrüßten tendenziell die Gestaltungsautonomie in Bezug auf die so eröffnete (Begrüßungs-)Handlung entzieht; „Hallöchen“ funktioniert gewissermaßen als eine Als-ob-Begrüßung. „Hallöchen“ installiert dort schon Nähe, Vertrautheit und Informalität, ohne Angewiesenheit auf wechselseitige Rückversicherung, wo „Hallo“ erst ein Angebot auf Einlassung auf eine so eröffnete wechselseitige Kooperationsbeziehung unterbreiten würde. „Hallo“ würde Spielräume für den Interaktionspartner öffnen, sich auf das Interaktions- und Kooperationsangebot einzulassen oder dies abzulehnen.

Über die Kontrastierungen des „Hallöchen“ mit „Hallo“ (minimal) und „Guten Tag“ (maximal) wird also deutlich, dass „Hallöchen“ tendenziell mit Reziprozität als elementares Strukturprinzip von Sozialität bricht, gleichwohl aber – ohne Angewiesenheit auf reziproke Rückversicherung – unterstellt, dass eine auf Nähe, Informalität und Vertrautheit ruhende Kooperationsbeziehung zwischen den Interaktionspartnern schon ‚gültig‘ besteht.

In einem ersten Schritt sollen nun Kontextsituationen gedankenexperimentell konstruiert werden, in denen die Verwendung von „Hallöchen“ sinnvoll möglich erscheint, und in einem zweiten Schritt sollen dann diese möglichst kontrastiven Kontextsituationen nach objektiven Struktureigenschaften befragt werden, die diesen Kontextsituationen in Bezug auf „Hallöchen“ zugrunde liegen:

In der Kontextsituation a) stellen wir uns „Hallöchen“ als das Protokoll einer Eröffnungsfigur im familialen Kontext vor: der heimkehrende Familienvater ‚begrüßt‘ seine Frau und seine Kinder beim Betreten der Wohnung mit „Hallöchen“. Gleichwohl hätten wir es hier mit einer Kontextsituation zu tun, die die Prinzipien einer Nähe-Beziehung geradezu unterlaufen würde – insofern funktioniert diese Kontextsituation als kontrastives Gedankenexperiment.

In der Kontextvariation b) stellen wir uns einen Kabarettisten, oder besser noch einen Travestiekünstler vor, der mit Betreten der Bühne das Publikum mit „Hallöchen“ begrüßt.

In der Kontextvariante c) stellen wir uns die Eröffnungssequenz eines Aushanges an der Pinnwand einer Universität vor, in der ein Student für die Gründung einer Yoga-Gruppe werben will.

In Variante a) haben wir einen Kontext, der strukturell auf das Vorhandensein einer natürlichen Nähe-Beziehung zwischen Familienvater und den Familienangehörigen sowie auf wechselseitige Anerkennung der Interaktionspartner angewiesen ist. Genau hiermit wird aber in der Verwendung des „Hallöchen“ gebrochen.

In Variante b) finden wir einen Kontext vor, der strukturell von Fremdheit bestimmt ist; ein gemeinsamer Handlungszusammenhang, der im Klima der Nähe, Vertrautheit und Informalität stattfinden soll, muss wechselseitig erst hergestellt werden.

Die Varianten a) und b) ähneln sich in der Struktureigenschaft einer natürlichen Face-to-Face-Interaktion. In Variante c) haben wir es mit einer Kontextsituation zu tun, die im Unterschied zu den Varianten a) und b) keine natürliche Face-to-Face-Interaktion abbildet – die Interaktionspartner befinden sich nicht in einer gemeinsamen Raum-Zeit-Stelle (vgl. ebd., S. 242) – Variante c) ähnelt der Variante b) insofern, als auch hier strukturell Fremdheit grundgelegt ist und eine an Nähe, Vertrautheit und Informalität orientierte tragfähige Kooperationsbeziehung erst künstlich hergestellt werden muss.

In der Variante a) ist die Verwendung von „Hallöchen“ am folgenreichsten, denn hier entzieht die Als-ob-Begrüßung „Hallöchen“ den Familienmitgliedern die Möglichkeit, angemessen und wohlgeformt auf das Interaktions- und Kommunikationsangebot des heimkehrenden Familienvaters zu reagieren, welches keines ist. „Hallöchen“ exkludiert die so begrüßten Familienmitglieder geradezu aus einer nur manifest unterstellten gemeinsamen Kooperationsbeziehung. Letztlich begrüßt der Familienvater hier nicht seine Liebsten, sondern er verweist latent nur auf seine Präsenz im Hier und Jetzt der eröffneten Handlungssituation. Und er verletzt damit die Prinzipien der Sozialität, die wechselseitige Anerkennung aller Interaktionspartner voraussetzen, damit eine wechselseitige Kooperationsbeziehung zwischen dem Familienvater und den so begrüßten Familienmitgliedern überhaupt zustande kommen bzw. aufrechterhalten werden kann. Anders verhielte sich dies, würde der Familienvater seine Liebsten mit „Hallo“ begrüßen; hier wären Anschlussmöglichkeiten dafür gegeben, sich an eine auf Nähe, Vertrautheit und Informalität fußende wechselseitige Kooperationsbeziehung reziprok zu verpflichten. In dieser Kontextvariante steht also das individuelle Eigeninteresse des Familienvaters (= Selbstinszenierung als heimkehrender Familienvater) vor der Gemeinwohlbindung, die wechselseitige Anerkennung, Rücksichtnahme und sachbezogene Kooperation voraussetzt.

Etwas anders verhielte sich dies in der Kontextsituation b) in der ein Travestiekünstler die Bühne betritt und sein Publikum mit „Hallöchen“ begrüßt. Hier wäre unter den Kontextbedingungen einer Travestieshow das „Hallöchen“ durchaus wohlgeformt als Eröffnung einer Selbstinszenierungs-Pose vorstellbar. Der Strukturlogik einer Travestieshow folgend verpflichtet sich das Publikum qua Erwerb der Eintrittskarte auf eine spezifische Kooperationsform, deren unterhaltsamer Wert gerade darin liegen kann, Handlungs- und Gestaltungsautonomie in einem gemeinsamen Handlungszusammenhang an den Künstler abzugeben. „Hallöchen“ würde hier in seiner Künstlichkeit die Prinzipien der Sozialität persiflieren, und dies wäre gleichsam Teil der künstlerischen Performance.

In Variante c) stünde das „Hallöchen“ als Ausdruck einer artifiziellen Herstellung von Nähe und Zugehörigkeit und somit für ein artifizielles Zugehörigkeitsspiel aufgrund des Feh-

lens einer gemeinsamen Raum-Zeit-Stelle bei gleichzeitigem Bestehen von Fremdheit zwischen den Interaktionspartnern.

Für das Folgende wird nun entscheidend sein, wie an das „Hallöchen“ angeschlossen wird. In Variante a) wäre interessant, ob und wie ein Interaktionspartner auf das „Hallöchen“ reagiert, was gleichwohl sehr unwahrscheinlich ist, da – wie oben ausgeführt – eine Erwiderung des „Hallöchen“ strukturell nicht vorgesehen ist. Eine Erwiderung des „Hallöchen“ wäre also so oder so folgenreich. Nehmen wir dennoch an, das Kind reagiert als Interaktionspartner auf das „Hallöchen“ des Vaters wie folgt: „Hallo Papa“. Hier würde der Als-ob-Begrüßung des Vaters („Hallöchen“) ein tatsächliches Interaktions- und Kooperationsangebot gegenübergestellt („Hallo“). Zugleich würde das Kind hiermit der Selbstplatzierung des Vaters im Hier und Jetzt der Handlung (Selbstinszenierung) eine Absage erteilen und den Vater zum Gegenteil verpflichten: die Wahrung der Prinzipien der Reziprozität sozialer Handlungen sowie – damit verbunden – die Anerkennung und Wahrung der Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsautonomie des Kindes, die das Kind mit „Hallo Papa“ unter Beweis stellen würde. Denn der Vater müsste nun wiederum auf das Interaktions- und Kooperationsangebot des Kindes reagieren, sei es, indem er sich darauf einlässt und ebenfalls mit „Hallo“ zurückgrüßt – und somit seine Selbstplatzierung in der Handlung aufgibt – oder indem er das Kooperations- und Interaktionsangebot seines Kindes ablehnt, also nicht erwidert und damit seine Selbstinszenierung aufrechterhält. So oder so wäre die Natürlichkeit einer auf wechselseitige Anerkennung, Gemeinwohlbindung sowie der Anerkennung und Achtung von Autonomie beruhenden Kooperationsbeziehung zwischen Vater und Kind stark beschädigt. Auch und gerade wenn das Kind ebenfalls mit „Hallöchen“ antworten würde: beide Interaktionspartner würden sich auf die Verletzung der Prinzipien der Sozialität einlassen und keine auf wechselseitige Anerkennung beruhende Kooperationsbeziehung eingehen.

Bleibt im Folgenden eine Erwiderung des Grußes durch einen Interaktionspartner aus, könnte das „Hallöchen“ für sich stehen bleiben oder aber die „Hallöchen“-Logik noch zusätzlich durch „Hallöchen, ich bin da!“ im Folgenden potenziert werden.

In der Variante b) wäre die Erwiderung des „Hallöchen“ vor dem Hintergrund der Kontextbedingungen einer Bühnenshow strukturell nicht angelegt. Was im familialen Kontext mit „Hallöchen“ irritiert oder gar beschädigt werden würde, nämlich eine auf wechselseitige Anerkennung fußende Kooperationsbeziehung, würde hier in dieser Kontextvariante zum Strukturprinzip: die Persiflage der Prinzipien der Sozialität und Reziprozität sozialer Handlungen, auf die sich das Publikum mit Erwerb der Eintrittskarte einlassen würde. Das Strukturmoment Bühne würde dieses Strukturprinzip symbolisch vermitteln. Eine Erwiderung des „Hallöchen“ wäre hier sehr unwahrscheinlich und unter den Strukturbedingungen einer Bühnenshow tendenziell nicht regelkonform. Denkbar wäre hier im Folgenden etwa der Anschluss: „Hallöchen ihr Lieben, herzlich Willkommen in meiner Show“.

In der Kontextvariante c) ist eine Erwiderung des „Hallöchen“ strukturell unmöglich, da die Strukturbedingungen des Kontextes eine Erwiderung aufgrund des Fehlens einer gemeinsamen Raum-Zeit-Stelle nicht zulassen. Dies würde das „Hallöchen“ – ebenso wenig wie „Hallo“ – herstellen können, sondern artifizuell eine solche gemeinsame Raum-Zeit-Stelle unterstellen. Hier erscheint das „Hallöchen“ im besonderen Maße als Ausdruck eines artifizuellen Zugehörigkeitsspiels (Vergemeinschaftung): „Hallöchen, ich suche Anschluss an eine Yoga-Gruppe!“

„Hallöchen sooo“

Zunächst wird deutlich: „Hallöchen“ wird nicht durch einen Interaktionspartner erwidert, sondern es erfolgt ein direkter Anschluss bzw. eine direkte Fortsetzung der Sequenz durch den Autor oder Sprecher selbst. Diese unmittelbare Fortsetzung ist – wie bereits herausgearbeitet – insofern sinnlogisch, als das „Hallöchen“ strukturell nicht auf eine reziproke Erwiderung angewiesen ist, sondern diese sogar strukturell eher ausschließt. Überdies fällt auf, dass das „sooo“ gestreckt erscheint. Dies lässt zwei Möglichkeiten zu:

1) kann „sooo“ als das Protokoll einer transkribierten Face-to-Face-Interaktion zwischen mindesten zwei Interaktionspartnern verweisen (Kontextvariante a) und b). Dies kommt aber nicht ohne die Zusatzannahme aus, dass das gestreckte „sooo“ spezifischen Transkriptionsregeln unterliegt.

2) kann „sooo“ auf ein schriftsprachliches Protokoll verweisen, das als ein Selbst-Text erscheint (Kontextvariante c) und nicht etwa als das verschriftete Protokoll einer Face-to-Face-Interaktion. Mit dem gestreckten „sooo“ haben wir in der Kontextvariante c) einen relativ starken Hinweis darauf, dass es sich um ein Protokoll einer computer-/internetbasierten Kommunikationsform handeln kann. Insbesondere in Chatkommunikationsformen ist die Streckung von Worten in der Schreibweise geläufig. Im Zusammenhang mit einem Aushang erscheint diese Streckung eher weniger geläufig.

Für beide Möglichkeiten stellt sich nun die Frage, was ein gestrecktes „sooo“ im direkten Anschluss an „Hallöchen“ strukturell bedeutet? Zunächst kann man sagen, dass das „sooo“ genau das macht, was das „Hallöchen“ strukturell bereits andeutet: es entzieht einem reziproken Interaktionsanschluss durch einen Interaktionspartner die Grundlage, indem eine Erwiderung des „Hallöchen“ erstens strukturell und zweitens durch die direkte Fortsetzung der Handlung mit „sooo“ nicht zugelassen wird.

In Kontexten, in denen eine Face-to-Face-Interaktion als Normalmodell wechselseitiger Kooperation vorliegt (Kontextvarianten a) und b), werden die Prinzipien der Sozialität tendenziell verletzt; in Variante a) stärker als in Variante b), da in Variante b) die Irritation/Verletzung dieser Prinzipien zu den Struktureigenschaften einer künstlerischen Performance gehören kann. Eine tendenzielle Ermöglichung wechselseitiger Interaktion und Kooperation wäre in den Kontextvarianten a) und b) in alternativen Handlungsanschlüssen an „Hallöchen“ möglich gewesen. In Variante a) etwa in der Form „Hallöchen, wo seid ihr?“ und in Variante b) etwa in der Form „Hallöchen, geht’s euch allen gut?“. Gemeinwohl, und damit verbunden die Anerkennung der Subjektivität und Autonomie der Interaktionspartner, wäre durch die Ermöglichung von Reziprozität noch gewährleistet, indem der/die Interaktionspartner in Vari-

ante a) die Möglichkeit hätte(n), mit der Antwort „Hier!“ und in Variante b) mit der Antwort „Gut!“ ihre Handlungsautonomie zu wahren und sich als Subjekt in einer gemeinsamen und auf wechselseitige Anerkennung beruhenden Handlung zu behaupten.

In der gedankenexperimentellen Konstruktion von sinnlogischen Anschlüssen in Variante a) ist etwa folgender Anschluss möglich: „Hallöchen sooo, dann wollen wir mal den Abendbrottisch decken“. Auch wenn hier ein kollektivstiftendes Moment (wir) eingeführt würde und also ein gemeinsamer Handlungszusammenhang unterstellt wäre (Decken des Abendbrotisches), würden die Interaktionspartner auf diesen gemeinsamen Handlungszusammenhang mehr oder weniger stark verpflichtet und damit wäre das gemeinschaftsstiftende Moment „wir“ nicht natürlich; das Eigeninteresse des Familienvaters würde als Gemeinwohlinteresse deklariert, was gleichzeitig mit dem Entzug der Handlungs- und Entscheidungsautonomie der Interaktionspartner einherginge, selbst wenn das gemeinsame Decken des Abendbrotisches in einem vorhergehenden Handlungszusammenhang konsensuell bereits verbürgt war. Vielmehr zeigt sich in diesem gedankenexperimentellen Anschluss etwas, was bereits im „Hallöchen“ strukturell angelegt ist: es kann hier keine auf wechselseitiger Anerkennung ruhende Kooperationsbeziehung hergestellt werden, wenngleich „Hallöchen“ dies dem manifesten Sinn nach unterstellt. „Hallöchen“ begrüßt aber nicht, und es unterbreitet kein Interaktions- und Kooperationsangebot, sondern es sagt latent: „Ich bin da!“.

All dies wäre in der potenziell möglich gewesen Entscheidung für die Handlungsalternative „Hallo“ nicht so. Hier läge ein auf Gemeinwohl zielendes Interaktions- und Kooperationsangebot vor, auf das sich ein Interaktionspartner freiwillig einlassen kann – oder auch nicht. So oder so wäre hier aber die Handlungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsautonomie der Interaktionspartner gewahrt.

Es braucht also ganz spezifische Kontextbedingungen (Variante b), in denen innerhalb ‚realer‘ Face-to-Face-Interaktionen eine derartige Irritation/Verletzung der Prinzipien der Reziprozität und Sozialität den gemeinsamen Handlungszusammenhang nicht gefährdet und ggf. sogar zum Strukturprinzip gehört. Hoch intimisierte, auf Nähe und Vertrautheit ruhende Kontexte, wie etwa familiäre oder partnerschaftliche Kontexte, lassen eine solche „Hallöchen“-Logik streng genommen nicht zu, da sie die Natürlichkeit von Intimität, Nähe, Vertrautheit und wechselseitige Anerkennung strukturell infrage stellt. In familialen und partnerschaftlichen Kontexten kann „Hallöchen“ dem manifesten Sinn nach auf eine Begrüßungshandlung schließen lassen, seinem latenten Sinn nach bedeutet es für die Interaktionspartner in solchen Kontexten indes eine Entfremdungssituation, da es die Interaktionspartner tendenziell zu Objekten einer Handlung macht.

„Hallöchen“ besitzt in allen drei Kontextvariationen die objektive Struktureigenschaft eines artifiziellen Zugehörigkeitsspiels, das tendenziell mit den Prinzipien der Sozialität bricht. „Hallöchen“ unterstellt eine besondere Nähe-Beziehung, ohne ein auf wechselseitiger Anerkennung beruhendes Interaktions- und Kooperationsangebot zu unterbreiten. Dem manifesten Sinn nach unterstellt „Hallöchen“ als eine Als-ob-Begrüßung den Beginn einer Begrüßungshandlung, dem latenten Sinn nach trägt „Hallöchen“ den Charakter einer Eröffnung einer Selbstinszenierungs-

handlung, die das Eigeninteresse (Selbst-Platzierung in einem Handlungszusammenhang) vor das Gemeinwohl stellt.

Es wird im Folgenden schwer bis unmöglich sein, eine echte Kooperationsbeziehung (Vergemeinschaftung) einzugehen, die den Prinzipien der Reziprozität und Sozialität gerecht wird. Dies würde 1.) in ‚realen‘ Face-to-Face-Interaktionen für eine grobe Verletzung der Prinzipien der Regelgeleitetheit und Wohlgeformtheit sprechen, 2.) ganz spezifische Kontextbedingungen im Zusammenhang realer Face-to-Face-Interaktionen voraussetzen, die eine solche Verletzung oder Irritation der Prinzipien der Sozialität zum Strukturprinzip machen (künstlerische Performance) oder 3.) auf Kontexte verweisen, deren Interaktions- und Kommunikationsstruktur strukturell zu einer Irritation/Verletzung der Prinzipien der Sozialität führen (Kontexte ohne eine gemeinsame Raum-Zeit-Stelle ≠ ‚reale‘ Face-to-Face-Interaktionen).

„ich“

Mit dem Anschluss „ich“ wird sinnlogisch die durch „Hallöchen“ schon strukturell bedingte Selbstplatzierung im Hier und Jetzt der Handlung manifestiert. Letztlich wird somit der Versuch, in eine Kooperationsbeziehung zu anderen Interaktionspartnern einzugehen, tendenziell unmöglich. Ein kollektivierendes oder vergemeinschaftendes „Wir“ oder „Uns“ wird hier nicht hergestellt.

In der Kontextvariante a) würde der heimkehrende Familienvater den so eröffneten Handlungszusammenhang derart dominieren, dass alle anderen Familienangehörigen nahezu aus dem Handlungszusammenhang ausgeschlossen werden würden. In der Kontextvariante b) würde – selbst wenn man die besonderen Kontextbedingungen einer künstlerischen Performance berücksichtigt – die Eröffnung eines gemeinsamen Handlungszusammenhangs zwischen Künstler und Publikum zumindest auf eine harte Probe gestellt und die Selbstinszenierung des Künstlers tendenziell überstrapaziert. Schließlich zielt auch eine (Selbst-)Inszenierungspraxis auf eine Bindung zwischen Künstler und Publikum im Gelingen eines Ansteckungseffektes, was eine gewisse Bühnen-Durchlässigkeit und also eine wechselseitige Kommunikation zwischen Künstler und Publikum voraussetzt. Bis hier hätten wir allerdings eine sehr starke Undurchlässigkeit zwischen Bühne und Publikum, was das Gelingen eines Ansteckungseffektes nicht in Aussicht stellt.

Sehr viel wahrscheinlicher haben wir es hier mit einem Kontext zu tun, zu dessen Struktureigenschaft es gehört, dass zwischen Nähe, Informalität, Zugehörigkeit und Kooperation auf der einen Seite und Eigeninteresse und Selbstbezug auf der anderen Seite *strukturell bedingt* nur schwer bis gar nicht vermittelt werden kann. Dies haben wir in solchen Kontexten, in denen keine ‚echte‘ Face-to-Face-Interaktion vorliegt, Interaktionspartner also nicht einer gemeinsamen Raum-Zeit-Stelle unterliegen, der von dem Prinzip der Fremdheit bestimmt ist, und in dem überhaupt erst ein gemeinsamer Handlungszusammenhang entworfen oder hergestellt werden muss. Eben diese ‚Arbeit‘ verrichtet das „Hallöchen“ strukturell: es installiert dort schon artifiziell Nähe, Informalität, Zugehörigkeit und Kooperation, wo sie in realen Face-to-Face-Interaktionen als Normalmodell auf wechselseitiger Anerkennung ruhender Kooperation den Prinzipien der Reziprozität und Sozialität – bei Achtung und Wahrung der Subjektivität und Autonomie der Interaktionspartner – erst ausgehandelt werden müsste.

Dieser mit „Hallöchen“ dem manifesten Sinn nach in Aussicht gestellte ‚Sozial-Vertrag‘ wird hier nicht reziprok ‚verhandelt‘, sondern bereits in seinem gültigen Bestehen (artifizuell) unterstellt. Wir haben es also hier mit einem Kontext zu tun, der strukturell einen starken Ich-Bezug bedingt, ohne aber von eben jener „Hallöchen“-Logik frei zu sein, die den (imaginären) Anderen wiederum tendenziell negiert. Diese Strukturproblematik würde nicht zum Ausdruck kommen, wenn auf das „Hallöchen“ verzichtet worden wäre. In nuce setzt sich hier aber die in „Hallöchen“ schon zum Ausdruck kommende Strukturproblematik (die das Strukturmoment der Entfremdung beinhaltet) über die Sequenzen „sooo“ und „ich“ sinnlogisch und konsistent fort und bildet einen Kontext mit einer diffusen Sozialordnung ab, die tendenziell mit den Prinzipien der Sozialität bricht.

„habe mich heute mal hier angemeldet“

Zunächst können wir festhalten, dass mit dieser Sequenz eine gemeinsame Raum-Zeit-Stelle eingerichtet wird („heute“ und „hier“). Das „ich“ des Autors platziert sich in einem Handlungszusammenhang, der dem Gegenüber bekannt sein muss, da „hier“ ein implizites Wissen um den inneren Kontext voraussetzt. Damit geht sinnlogisch einher, dass das Gegenüber bereits „angemeldet“ war und erst mit der Anmeldung des Autors ein gemeinsamer Handlungszusammenhang, eine gemeinsame Raum-Zeit-Stelle, zustande kommen kann. Stellt sich nun die Frage, wie die Herstellung von Nähe und Vertrautheit auf der einen Seite mit der Strukturlogik einer formal-bürokratischen Anmeldung auf der anderen Seite zusammengeht.

Informelles ‚Drin-Sein‘ in einer Community o.ä. verdient sich für gewöhnlich nicht an einer formal-bürokratischen Anmeldung, sondern an einer kollektiv geteilten kulturellen Ordnung. Konkreter: es ist geradezu das Wesen einer formal-bürokratischen Anmeldung, informelles ‚Drin-Sein‘ auszuschließen, und andersherum überbrückt bzw. überspielt das „Hallöchen“ höchst artifiziell eben den strukturellen Formalismus einer Anmeldung, und die unterstellte Nähe und Vertrautheit wird in der Künstlichkeit dort gesteigert, wo die Anwesenheit oder Mitgliedschaft qua Anmeldung ja schon legitimiert ist. Die Handlungspraxis und die Fallstruktur stehen damit in einem starken Spannungsverhältnis von Formalismus und Informalität. Dies spricht sehr stark für einen Kontext, in dem man sich von der Notwendigkeit einer solchen ‚Hallöchen-Logik‘ nicht freimachen kann, trotz formal-bürokratischer Anmeldung. Der Autor drückt hier also höchst formell aus, dass er informell sein *will*. Damit verlängert sich das Spannungsverhältnis zwischen Formalität und Informalität zu einem Widerspruch zwischen formaler Mitgliedschaft und informeller Zugehörigkeit.

Uns liegt hier die Fallstruktur einer Praxisform vor, die diese Spannung zwischen informeller Zugehörigkeit und formaler Mitgliedschaft grundlegt und die sich hier fallspezifisch in einem artifiziellen Zugehörigkeitsspiel ausformt: was sich augenscheinlich informell gibt, wird durch formal-bürokratische Akte irritiert oder gar behindert. Oder andersrum: was nur formal da ist, kann als informell fehlgedeutet werden. Objektiv spricht dies für eine diffuse Sozialordnung, die einerseits Kooperationsbeziehungen zwischen Interaktionspartnern in einem strukturellen Formalismus einer Anmeldung organisiert (Mitgliedschaft), die andererseits dabei aber struk-

turell angewiesen bleibt auf die Herstellung informeller Zugehörigkeit, die sich ihrerseits nicht im strukturellen Formalismus einer Anmeldung installieren und organisieren lässt, sondern auf eine kollektiv geteilte kulturelle Ordnung angewiesen ist. Strukturell bedingt zieht diese diffuse Sozialordnung artifizielle Zugehörigkeitsspiele nach sich, die mit den Prinzipien der Sozialität gewöhnlicher Sozialordnungen tendenziell bricht.

„Hallöchen sooo ich habe mich heute mal hier angemeldet nachdem ich so viele schöne einträge gelesen habe“

Mit „nachdem“ wird implizit ein Zuvor markiert: das (formal-bürokratisch nicht legitimierte) Partizipieren des Autors an schriftbasierten ästhetischen („schöne“) Ausdrucksformen („einträge“). Partizipation an ästhetischen Ausdrucksformen ist über einen (ästhetischen) Rezeptionsakt des Autors (Lesen schöner Einträge) und einem dem vorausgegangenen Ansteckungseffekt hergestellt, der ein ‚Dabei-Sein‘ (als ‚Voyeur‘) von einem ‚Drin-Sein‘ als Mitglied einer ästhetischen und an Schriftsprachlichkeit orientierten Praxisform unterscheidet. Genau hierin findet das artifizielle Zugehörigkeitsspiel des Autors seinen Ausdruck: man muss nicht oder nur formal ‚Drin-Sein‘, um ‚Dabei-Sein‘ zu können, um also ein Teil einer an ästhetischen schriftbasierten Ausdrucksformen orientierten Gemeinschaftsform sein zu können. Formal drin ist jedoch nur, wer sich angemeldet hat und sich als legitimes Mitglied dieser Gemeinschaftsform ausweisen kann. Naheliegend ist – und dies verweist gleichsam auf den Kontext onlinebasierter Gemeinschaftsformen – dass die formale Anmeldung Voraussetzung für spezifische Nutzungsformen (hier: das Schreiben schöner Einträge) ist. Wenn man – äußeres Kontextwissen hinzugenommen – das Schreiben schöner Einträge im Internet auf die Praxisform „Online-Tagebuchschreiben“ bezieht, bedeutet dies als *Fallstrukturaussage* folgendes: „Online-Tagebuchschreiben“ zeigt sich als eine schriftbasierte ästhetische Ausdrucksform und überdies als eine diffuse Form der Vergemeinschaftung, die auf den (Struktur-) Prinzipien der Zurschaustellung, Inszenierung und Ansteckung ruht.

„Hallöchen sooo ich habe mich heute mal hier angemeldet nachdem ich so viele schöne einträge gelesen habe zwinkern ich glaub mal das der hauptgrund warum ich mich hier angemeldet habe ist das ich mal ein bisschen was von der seele reden muss.....“

„zwinkern“ arbeitet einerseits gewissermaßen an der Entschuldung eines ‚Tabubruchs‘ – das Begaffen des Zurschaugestellten (panoptischer Blick). Andererseits fungiert es hier als Ausdruck einer Selbstbeschämung, die ihren Grund in der Ansteckung/Affizierung durch die ästhetische Ausdrucksform „Online-Tagebuchschreiben“ findet. Fallspezifisch ausgeformt zeigt sich eine hierdurch ausgelöste Begehrlichkeit: der Wechsel von der Position des ‚Voyeurs‘ in die des ‚Schaustellers‘. Hierüber artikuliert sich die Bedeutung des „Online-Tagebuchs“ im Sender-Adressaten Bezug und in der Logik des Falls: Angleichung an das Schöne (Veredelung des Selbst) durch schriftbasierten ästhetischen Selbsta Ausdruck. Streng genommen sind aber Zeigen/Ausstellen (Spur) und Betrachten/Ansteckung (Affekt) ein in sich verschlungenes Moment dieser spezifischen Form der Vergemeinschaftung: ästhetische Selbstbespiegelung für und über den

sozialen Anderen hinweg. „ich glaub mal“ markiert, dass „Online-Tagebuchschreiben“ dem manifesten Sinn nach einem höheren Zweck dient: der Entladung innerpsychischen Drucks (Katharsisfunktion des Tagebuchs). Dem latenten Sinn nach wird die Entladung innerpsychischen Drucks mit der Angleichung an das Schöne und also der ‚Veredelung des Selbst‘ als eine spezifische Form ästhetischer (Selbst-) Inszenierung in Verbindung gebracht; es wird zum „Affekt“ der Gemeinschaftsform der Online-TagebuchschreiberInnen. Hierüber erklärt sich die Brüchigkeit der (individuellen) Fallstruktur im Rekurs auf eine artifizielle Informalität: in Bezug auf das klassische Tagebuch als „imaginärer Gefährte“ ist Informalität immer schon garantiert; das Tagebuch ist aus sich heraus das „Liebe Tagebuch“, das geduldig zuhört, das einen versteht und es einem ermöglicht, Ballast von der Seele zu nehmen. Reziprozität ist in der Praxisform eines klassischen Tagebuchs strukturell nicht angelegt, sondern wird imaginiert. Der Autor schreibt hier aber nicht (nur) Tagebuch, sondern er betreibt zugleich ein artifizielles Zugehörigkeitsspiel in Bezug auf die Gemeinschaft der „Online-TagebuchschreiberInnen“. Er folgt qua Ansteckung einer Spur, die zuvor von den Verfassern „schöne(r) Einträge“ gelegt wurde. Angesteckt wird der Autor vom Schreiben über das eigene Selbst als eine Form ästhetischen Selbstausdrucks. „was von der seele reden“ ist indes ‚nur‘ der schon in der Falsch-Schreibung brüchige Vorwand bzw. Pretext (hier: „hauptgrung“ statt „hauptgrund“) für die ‚Veredelung des Selbst‘ über diese Form des ästhetischen Selbstausdrucks hinweg.

Schwärmen und Affizieren – ‚Strukturmomente‘ neuer Vergemeinschaftungsformen im Internet

Im Online-Tagebuch wird die Entladung innerpsychischen Drucks (Katharsisfunktion des Tagebuchs) zu einem Pretext für schriftbasierten ästhetischen Selbsta Ausdruck. Das Schreiben über sich selbst als ästhetischer Selbsta Ausdruck genügt als Zweck sich selbst und verfolgt kein übergeordnetes Ziel.

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktionsergebnisse spricht viel dafür, dass das Schreiben über sich selbst innerhalb der spezifischen Praxisform Online-Tagebuch im Unterschied zum klassischen Tagebuch keine verschlossene, anonyme Tätigkeit des Selbst in der Referenz zu sich selbst ist, die einem höheren Zweck dient, sondern man tritt hier im Schreiben über sich selbst in einen losen Kontakt zu einer spezifischen Interessengruppierung („affinity group“) (hierzu: Thacker 2009, S.29), die ihre Konnexion über die Affinität zu einer spezifischen Form des schriftbasierten ästhetischen Selbsta Ausdruck herstellt und sich selbst als eine solche „affinity group“ erhält.

Die am Fall sich zeigenden artifiziiellen Zugehörigkeitsspiele sind Ausdruck des individuellen Falls, mit dieser lose gekoppelten gemeinsamen Bewegung innerhalb der Interessengruppierung der „Online-DiaristInnen“ umzugehen. Wenngleich es für den Fall den Anschein erweckt, so ist da aber offensichtlich kein je konkretes Kollektiv mit einem Ort bzw. Zentrum, in das man sich formal oder informell einwählt oder hineinbegibt, man wird da nicht Mitglied einer Gruppe als eine organisierte und kooperierende Kollektivität, man erwirbt da nichts (Status, Rolle, Funktion o.ä.) und man tritt auch nicht in eine an Reziprozitätsregeln orientierte Interaktion. Man wird affiziert und man affiziert andere, man folgt einer Spur und man legt eine

Spur, man steckt sich gegenseitig an und Affizierung erzeugt Konnexion, nicht aber Kollektivität im klassischen Sinne und entlang einer kollektiv geteilten kulturellen Ordnung (Gruppe, Klasse, Gemeinschaft o.ä.). Im Affekt bildet man einen Schwarm, ein Kollektiv ohne Zentrum (hierzu: Horn 2009, S. 10ff.).

Der Begriff des Affekts eignet sich hier sehr gut dafür, das zu beschreiben, was im konkreten Fall nicht so recht gesagt werden kann; er hat als Begriff „den Vorzug, gerade keine Annahmen über Absichten (...) oder die Gründe von individuellen Akteuren zu unterstellen, sondern allein auf die Tatsache zu reagieren, dass hier ein Mensch vom anderen »berührt«, affiziert und mobilisiert wird“ (Horn 2009, S. 17). In Schwärmen, also Kollektiven ohne Zentrum, gibt es keine Reziprozitätsverpflichtungen, sie bewegen sich in dieser weiter oben rekonstruierten ‚Hallöchen-Logik‘, sie „operieren »an der Grenze zum Chaos«, zur scheinbaren Unordnung“ (ebd., S. 12f.), sie arbeiten nicht an „Uhrwerk-Lösungen“ (ebd. S. 12), wie es Gemeinschaften, Gruppen, Communitys oder Klassen tun: „Schwärme »probieren herum«, bis sie eine sinnvolle Lösung gefunden haben“ (ebd., S. 12). Naheliegend ist, dass sich eine solche ‚sinnvolle Lösung‘ hier auf die Klärung der Frage „Wer bin ich im Verhältnis zu einem anderen?“ bezieht, wengleich es offensichtlich zur Spezifik des Online-Tagebuchs als eine ‚andere Sozialform‘ gehört, keine solchen „Uhrwerklösungen“ im Sinne der Herstellung eines kohärenten Selbst in der Referenz zu einer Gruppe mit einem geschlossenen (Sinn-) Zentrum hervorzubringen.

Damit werden auch gewöhnliche Sozialordnungen irritiert. Es scheint gerade diese Grenze zum Chaos zu sein, auf die es in solchen Praxen ästhetischen Selbstaushdrucks ankommt, und die ansteckt und affiziert, die zu einer ganz eigentümlichen Form der Selbstwahrnehmung in der Referenz zum Anderen führt. Eigenes und Anderes, Reales und Virtuelles, Innen und Außen sind im Affekt miteinander verknüpft bzw. lose verkoppelt. Lose verkoppelt sind die ‚Akteure‘ über die gemeinsame Spur, die sich im Affizieren und Anstecken verstärkt und Konnexion zwischen den Akteuren herstellen kann, die aber auch den Anschein erweckt, als könne sie sich zu einem Ort oder zu einem Zentrum verdichten, als könne sie einem sozialen Sinn nach vergemeinschaften. Und wo dieser Eindruck entsteht, verliert sich die Spur und verweist auf gewöhnliche Sozialordnungen, was sich dann – fallspezifisch ausgeformt – in solchen oben abgebildeten artifiziellen Zugehörigkeitsspielen ausdrücken kann.

Zumindest für die Praxisform Online-Tagebuch kann also abschließend festgehalten werden, dass der medienkulturelle Wandel Flächen dafür geschaffen hat, soziale Akteure in einer gemeinsamen Affinität zur ästhetischen Selbstbespiegelung lose verbunden in eine neue Form der Kommunikation und Interaktion treten zu lassen. Dies geht sehr gut in der Struktur des Schwarms als eine solche neue Form der Vergemeinschaftung auf. Das Subjekt ist hier nicht sozialer Akteur im Kontext gewöhnlicher Sozialordnungen, sondern Teil eines Schwarms als lose verkoppelte Gemeinschaftsform. Das Selbst des hier untersuchten Falls ist dem Schwarm und der Spur, der er folgt, – ganz im dekonstruktivistischen Sinne – *nachträglich*, „denn das Subjekt wird konstituiert und existiert in einem Raum, der durch den Anspruch des Anderen eröffnet wird. Es ist sich selbst daher jemand, der sich selbst als nach-träglicher und als ver-anderter erfährt“ (Zirfas/Jörissen 2007, S. 230).

Zirfas/Jörissen (2007) bestimmen dies in Anlehnung an Sartre (1991) als „doppelte Entfremdung“: „die Entfremdung durch den anderen und die Entfremdung durch mich selbst“ (ebd., S. 220). Die lose Verkopplung des Selbst des hier untersuchten Falls mit dem Schwarm – und andersrum – erhält sich durch den „Blick“ des jeweils anderen für den jeweils anderen. Der „Blick“ bezieht sich auf das Ausstellen und Betrachten des Selbst über den ästhetischen Selbstausdruck hinweg. In diesem Blick geht man eine fundamentale Verbindung miteinander ein, eine Verbindung, die für die Frage nach der Selbstwerdung von Bedeutung ist: „Indem ich gesehen werde, bin ich nicht mehr derselbe: Ich werde vertrieben aus meiner selbstverständlichen Haltung, passe mich gegebenenfalls bestimmten von mir auf den anderen projizierten Erwartungen und Erwartungserwartungen an (...) Ich bin zu jemanden geworden, der gesehen, beobachtet, taxiert wird und damit gehöre ich nicht mehr (allein) mir selbst, sondern auch einem anderen, der mich in seinen Blick und seine Existenz verwickelt hat (...) und weil ich dies „weiß“ oder intuitiv erfahre, bin ich mir meiner selbst nicht mehr so sicher“ (ebd., S. 219f.).

Literaturverzeichnis

- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 234–289.
- Shell Deutschland Holding (2015) (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie. Fischer-Taschenbuch: Frankfurt a. M.
- Marotzki, Winfried (2000): Neue kulturelle Vergewisserung: Bildungstheoretische Perspektiven des Internet. In: Mike Sandbothe und Winfried Marotzki (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundprobleme virtueller Welten. Herbert von Halem Verlag: Köln; S. 236–258.
- Thacker, Eugene (2009): Netzwerke – Schwärme – Multitudes. In: Eva Horn und Lucas Marco Gisi (Hrsg.): Schwärme. Kollektive ohne Zentrum. Eine Wissensgeschichte zwischen Leben und Information. Transcript Verlag: Bielefeld, S. 27–68.
- Horn, Eva (2009): Schwärme – Kollektive ohne Zentrum. In: Eva Horn und Lucas Marco Gisi (Hrsg.): Schwärme. Kollektive ohne Zentrum. Eine Wissensgeschichte zwischen Leben und Information. Transcript Verlag: Bielefeld, S. 7–26.
- Zirfas, Jörg; Jörissen, Benjamin (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

THOMAS WENZL

„Unterrichtsstörungen“ oder das Unbehagen an der Jugend

„Unterrichtsstörungen“ nehmen im Bereich des pädagogischen Denkens über Unterricht eine prominente Stellung ein: Kaum ein erziehungswissenschaftliches Institut, an dem nicht einigermaßen regelmäßig Seminare zum Thema „Umgang mit Unterrichtsstörungen“, „Classroom management“, etc. angeboten würden; unzählige „Werke“ im Bereich der Ratgeberliteratur, die sich der Frage widmen, wie Lehrer mit störenden Schülern umgehen sollten.

Dabei fällt auf, dass bei genauerer Betrachtung der Begriff der „Unterrichtsstörung“ im Normalgebrauch den Phänomenbereich der „störenden Verhaltensweisen“ von Schülern im Unterricht gar nicht vollständig abdeckt. Würde etwa in einem pädagogischen Seminar das Verhalten von Erstklässlern analysiert, die sich immer wieder zu melden vergessen und den Unterricht mit spontanen Wortbeiträgen „stören“ (vgl. Wenzl 2014a, S. 52-53), so würde dies sicherlich nicht den Erwartungen der Studierenden entsprechen, dass damit das in ihren Augen drängende Problem des Umgangs mit Unterrichtsstörungen thematisiert würde. Und auch das aus einem Überengagement resultierende, den Unterricht jedoch nichtsdestotrotz „störende“ Ausrufen von Antworten während des Meldens, das in den späteren Klassenstufen der Grundschule beobachtet werden kann und regelmäßig Ermahnungen von Lehrern nach sich zieht (vgl. Wenzl 2014a, S. 59), liegt ebenfalls sicher nicht innerhalb des Phänomenbereichs, auf den sich der Begriff der „Unterrichtsstörung“ bezieht. Vielmehr meint, wer von „Unterrichtsstörungen“ und dem Umgang mit diesen spricht, implizit vor allem solche Störungen des Unterrichts, die von *jugendlichen* Schülern ausgehen und die Ausdruck von deren *jugendlicher Auflehnung* gegen den Unterricht sind.

Der Begriff der „Unterrichtsstörung“ ist also eigentlich ein Etikettenschwindel. Es geht ihm nicht wirklich um störende Verhaltensweisen als solche, sondern um das Motiv des „Widerstands“ von Schülern gegenüber dem Unterricht, der sich in verschiedenen, alltäglich zu beobachtenden, provozierenden, trotzigem, aufmüpfigen, etc. Verhaltensweisen niederschlägt, und dem erst im Jugendalter eine systematischer Bedeutung für den Unterricht zukommt.

Ich möchte hier die These vertreten, dass der Grund für die verbreitete Erörterung des „Widerstands jugendlicher Schüler“ gegenüber dem Unterricht unter dem harmloseren begrifflichen Dach der „Unterrichtsstörung“ oder im Rahmen von Fragen des „Classroom managements“ darin liegt, dass damit der Thematisierung einer Funktion des Lehrers im Unterricht aus dem Weg gegangen werden kann, die dem pädagogischen Denken ein Unbe-

hagen bereitet, und zwar der „disziplinären Funktion“ (Adorno 1977, S. 662). Ein pädagogisches Seminar mit einem Titel der Art „Methoden der Disziplinierung jugendlicher Schüler“ würde dieser These zufolge sozusagen ein zu tiefsitzendes pädagogisches und natürlich auch allgemein gesellschaftliches „Tabu über dem Lehrberuf“ berühren. Es würde im Titel eine Prämisse bezüglich der schulischen Realität akzeptieren, die in einer Vorstellungswelt, für die die Aufgabe von Lehrern vor allem in einer Unterstützung der individuellen Bildungsprozesse von Schülern bestehen sollte, keinen Platz hat – nämlich die, dass der Unterricht unvermeidlich mit zivilisatorischen Anstrengungen verbunden ist, die gegen die Widerstände von Schülern und zu deren nachvollziehbarem Missfallen disziplinierend durchgesetzt werden müssen.

Tut sich die pädagogische Berufskultur, und insbesondere die deutsche (vgl. Rademacher 2009), bereits ganz allgemein mit der Tatsache schwer, dass Lehrer Schülern im Unterricht als institutionelle „Agenten“ eines mit Versagungen verbundenen Zivilisationsprozesses (vgl. Adorno 1977, S. 667) gegenüber treten, stellt die Akzeptanz dieses Aspekts der Lehrerrolle für Lehramtsstudierende zusätzlich noch eine ganz akute biografische Herausforderung dar. Und zwar aus einem ganz einfachen Grund: So haben Lehramtsstudierende mit dem Beginn ihres Studiums ja den schulischen Zivilisierungs- bzw. Disziplinierungskomplex gerade erst hinter sich gelassen. Waren sie eben noch Mitglieder einer Peer-Group, für deren Selbstverständnis das Thema der Befreiung von schulischen Zwängen eine entscheidende Rolle spielte – wie sich etwa an den vielfältigen Gefängnis motiven ablesen lässt, die als „Jahrgangsmottos“ die T-Shirts, Autoaufkleber, etc. von Abiturientenjahrgängen schmücken –, befinden sie sich nun in der ersten Phase einer Ausbildung, an deren Endpunkt sie selbst zu Repräsentanten eben jener schulischen Zwänge werden sollen.

In Abwandlung von Bernfelds Diktum, dass der Erzieher stets vor zwei Kindern stehe, „... dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm“ (Bernfeld 1973, S. 141), könnte man dies auch so ausdrücken, dass Lehramtsstudierende, zumindest zu Beginn ihres Studiums, vor zwei Jugendlichen stehen: Einem „vor“ ihnen, auf dessen in Zukunft ihren Unterricht störende Verhaltensweisen sie sich während ihrer Ausbildung vorbereiten möchten, und dem noch kaum verdrängten „in“ ihnen, an dessen lustvolle Auflehnung gegen den Unterricht sie sich nur allzu gut noch erinnern können.

Von dieser Figur ausgehend lassen sich nun – grob vereinfacht – zwei in ihrer Dynamik sehr unterschiedliche typologische Varianten angeben, wie sich im Laufe des Lehramtsstudiums und damit mit der allmählichen Annäherung an die Übernahme der disziplinären Funktion des Lehrberufs das Verhältnis von Lehramtsstudierenden zu ihrem „inneren Jugendlichen“ entwickeln kann.

Die unproblematischere der beiden Varianten lässt sich leicht benennen. Man könnte sie schlicht als „Erwachsenwerden“ bezeichnen. In dieser Variante lernen Lehramtsstudierende während der Zeit ihres Studiums, ihren ehemaligen jugendlichen Widerstand gegenüber dem Unterricht bzw. allgemein gegenüber der Bildungsinstitution Schule zu überwinden, um eine affirmative Haltung gegenüber den Anforderungen des schulischen Unterrichts aufzubauen, die dann die

Grundlage dafür bildet, die institutionell festgeschriebene berufliche Rolle des Lehrers, die in der Schule auf sie wartet, später einmal einnehmen zu können.¹

Die problematischere Variante zeichnet sich dagegen dadurch aus, dass der „innere Jugendliche“ von Lehramtsstudierenden eben nicht überwunden wird, sondern unsublimiert Eingang in den Entwurf der eigenen Berufsrolle findet. Dabei lassen sich natürlich verschiedene Ausdrucksformen einer solchen Vermischung von Berufsrolle und innerlich fortgesetzter Jugendlichkeit denken und mit jeweils unterschiedlichen empirisch beobachtbaren Lehrertypen in Verbindung bringen.²

So lässt sich etwa das bei bestimmten Lehrern anzutreffende, intensive Bedürfnis, bei jugendlichen Schülern „beliebt“ zu sein und von diesen anerkannt zu werden, anstatt diesen als Repräsentanten der Gesellschaft mit ihren wenig Beliebtheit versprechenden Anforderungen gegenüberzutreten, in diesen Problemzusammenhang eintragen. Aber auch die ebenfalls nicht selten zu beobachtende latente Abwertung des eigenen Unterrichts durch Lehrer in Form eines offenkundigen Desinteresses am eigenen Fach, das eine Art Spiegelung der jugendlichen Ablehnung des Unterrichts darstellt und eine eigentümliche Gleichklängigkeit von lehrer- und schülerseitiger Unlust am Unterricht erzeugt, gehört in den Umkreis dieses Problemkomplexes.³ Wir haben es im Falle solcher und anderer Formen von offen zu Tage liegenden Unterbietungen der objektiv mit der Berufsrolle des Lehrers verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen mit Typen von Lehrern zu tun, die zwar äußerlich und dem Alter nach im Unterricht auf der Seite der Welt der Erwachsenen stehen, die innerlich jedoch noch zum Teil mit der Welt des jugendlichen Widerstands gegen die Institution Schule sympathisieren und entsprechend die gesellschaftlichen Ansprüche, mit denen sie Schüler im Unterricht notwendig zu konfrontieren haben, nicht unambivalent vertreten können. Sie empfinden gewissermaßen den Zivilisationsschmerz, den sie den Schülern „antun“ (Adorno 1977, S. 668), noch zu intensiv an sich selbst. Es ist ihnen nicht möglich, unambivalent an „die Größe ihrer Aufgabe zu glauben“ (Durkheim 1984, S. 196) und eine Rolle als Lehrer ein-

1 Die Überwindung der typisch jugendlichen Fundamentalablehnung der gesellschaftlichen Anforderungen, die mit der verantwortungsvollen Übernahme von Berufsrollen im Erwachsenenalter verbunden sind, ist natürlich eine „Entwicklungsaufgabe“, vor der nicht nur Lehramtsstudierende stehen. Doch insofern die Schule in einer besonders „purifizierten“ Weise elementare Handlungsprinzipien der modernen Gesellschaft repräsentiert (Wernet 2003, S. 96), bietet die Lehrerrolle strukturell besonders wenig Spielraum dafür, sie im Modus einer aus dem Jugendalter mitgeschleppten Distanz zur gesellschaftlichen Realität angemessen auszufüllen.

2 Eine Analyse eines Sprechakts im Bereich der lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Lehre an der Universität, der Ausdruck einer solchen Vermischung ist, findet sich in Wenzl (2014b).

3 Besonders schön wird diese Gleichklängigkeit deutlich, wenn man die Klage von Schülern, dass sie in der Schule etwas lernen müssten, das sie nie wieder brauchen würden, mit der Kritik vieler Lehramtsstudierenden am fachwissenschaftlichen Anteil ihres Studiums vergleicht, dass sie dort Inhalte lernen müssten, die sie als Lehrer nie wieder brauchen würden:

Schüler: „Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden“ (Wernet 2003, S. 143).

Lehramtsstudent: „Also da ist fachwissenschaften (.) viel zu viel irgendwie un-und auch viel (betont) zu kompliziert (Tonmelodie auf) (.) für meine begriffe also au-auch überflüssig (betont) wirklich dass man dass man sachen macht die man später keinem schüler mehr beibringt“ (Wenzl/Kollmer/Wernet 2017, S. 73).

zunehmen, aus der heraus sie Schülern als stolze erwachsene Repräsentanten der „großen moralischen Wirklichkeit“ (Durkheim 1984, S. 196) der Gesellschaft souverän gegenüberreten können.

Es ist dieses spezifische Unvermögen, das Adorno m.E. implizit meint, wenn er in den „Tabus über dem Lehrberuf“ schreibt, dass Lehrer „... den Schülern jene ungeformte Natur austreiben, welche als unterdrückte in den Eigenheiten, Sprechmanierismen, Erstarrungssymptomen, Verkrampfungen und Ungeschicklichkeiten [in ihnen] wiederkehrt“ (Adorno 1977, S. 667). Denn dass es sich hierbei nicht um eine auf alle Lehrer zutreffende „Verkrampfungstendenz“ handelt, sondern um eine, die nur einen (kultur-)spezifischen Typus betrifft, lässt sich daran ablesen, dass Adorno an einer anderen Stelle der „Tabus“ darauf verweist, dass in Kulturen, in denen der Lehrerberuf mit einer religiösen Autorität verbunden sei, er auch Gegenstand einer „magischen Verehrung“ sein könne (Adorno 1977, S. 661). Auf jene „magisch verehrten“ Lehrer jedoch lässt sich die latente Lächerlichkeit, mit der der deutsche Lehrer in der Darstellung Adornos zu kämpfen hat, weil er schulische Zwänge zu vertreten hat, die die Gesellschaft an ihn delegiert und in ihm verleugnet (vgl. Adorno 1977, S. 663), offenkundig nicht übertragen. Vielmehr liegt auf der Hand, dass überall dort, wo die disziplinierenden zivilisatorischen Zumutungen der Schule als Ausdruck eines kulturell hochgeschätzten und identifikationswürdigen Wertstandpunkts wahrgenommen werden, auch solche Tabus, wie sie unheilvoll über dem Lehrberuf und seiner disziplinären Funktion in Deutschland schweben, sich in Luft auflösen müssen⁴. Umgekehrt: Je mehr eine Legitimität der disziplinären Funktion des Lehrers gesellschaftlich wie individuell nicht empfunden werden kann, umso mehr steht die unterrichtliche Konfrontation mit Schülern unter der Spannung, dass dort eine Disziplinierung betrieben wird, deren gesellschaftlichen Wert keiner der beteiligten Akteure anerkennt.

Angesichts dieses die Tiefenschichten der unterrichtlichen Interaktion berührenden Zusammenhangs wird nun deutlich, um wieviel gefahrloser und theoretisch oberflächlicher es ist, die Widerstände, die die disziplinierende unterrichtliche Interaktion in Schülern hervorruft, in einer technisch-sterilen Terminologie als „Unterrichtsstörungen“ zu thematisieren. Nichts an diesem Begriff verweist mehr auf die fundamentale innere Dynamik des schulischen Zivilisationsprozesses, nichts verrät mehr, dass es um Versagungen geht, die Schülern in Vorbereitung auf ihr späteres Leben in der Erwachsenenengesellschaft im Unterricht auferlegt werden und gegen die sie sich naturgemäß wehren. Stattdessen hat man es nur noch mit einem „störungsanfälligen Interaktionssystem“ zu tun, dessen Störungsanfälligkeit mit den Mitteln eines avancierten „Classroom managements“ doch wohl irgendwie in den Griff zu kriegen sein müsste...

⁴ Adorno weist in diesem Zusammenhang auf den Lehrer „einst in China“ und bei den „frommen Juden“ (Adorno 1977, S. 661) als Beispiele einer religiös gestützten Lehrerautorität hin.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W. (1977): Tabus über dem Lehrberuf. In: Gesammelte Schriften. Kulturkritik und Gesellschaft II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656–673.
- Bernfeld, S. (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, E. (1984). Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rademacher, S. (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wenzl, T. (2014b): “Wir hatten an unserer Schule einen Lehrer, der...”. Zum Problem der Vergemeinschaftung von Lehramtsstudenten auf der Basis der ehemaligen Schülerrolle. Online-Fallarchiv Schulpädagogik Kassel.
- Wenzl, T. (2014a): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht, Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 3, Wiesbaden.
- Wenzl, T. / Kollmer, I. / Wernet, A. (erscheint 2017): Praxisparolen - Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden, Reihe: Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 15, Wiesbaden.
- Wernet, A. (2003). Pädagogische Permissivität. Opladen: Leske & Budrich.

ANDREAS WERNET

Jugendliche Devianz und pädagogische Toleranz

In einer sehr nüchternen und gewissermaßen auch schematischen Art und Weise hat Talcott Parsons vorgeschlagen, Jugend als „abweichendes Verhalten“ (Devianz) zu betrachten. Jugend und Jugendlichkeit erkennt man an der für sie typischen Handlungsdisposition, von den Verhaltensnormen der Erwachsenenwelt abzuweichen. Die Fruchtbarkeit dieses Vorschlags kann man sich an solchen Regelübertretungen klar machen, die im Falle jugendlicher Akteure als duldbar, verständlich oder vielleicht sympathisch erscheinen, im Falle erwachsener Akteure als nicht hinnehmbar, unverständlich oder albern. Wenn etwa Siebzehnjährige in einer Sommernacht auf die Idee kommen, den Zaun des Freibads zu überklettern um schwimmen zu gehen, können sie darauf vertrauen, mit Nachsicht bedacht zu werden. Wenn Vierzigjährige auf dieselbe Idee kommen, müssen sie damit rechnen, sich lächerlich zu machen. Umgekehrt lastet auch ein gewisser Druck auf Jugendlichen, zu Regelübertretungen bereit zu sein. Dieser Druck besteht nicht nur in der Peer-group; er lässt sich auch an den Reaktionen der Erwachsenen ablesen, insbesondere an dem Stolz, mit dem Eltern über die als tolerierbar angesehenen Verfehlungen ihrer Kinder berichten; wenn etwa die Tochter während einer Klassenfahrt sich mit anderen nach 22 Uhr unerlaubterweise aus dem Zimmer geschlichen hat, um noch einen Paris-Bummel zu unternehmen. Wer würde schon stolz erzählen: „Das würde mein Sohn nie tun. Er geht immer um zehn zu Bett und Rauchen, Trinken oder Kiffen kommt für ihn sowieso nicht in Frage.“? Man könnte sagen, dass das abweichende Verhalten Jugendlicher mit einer Chance auf *Prestige* einhergeht.

Diese skizzenhaften Überlegungen machen aber auch deutlich, dass die jugendlichen Prestigechancen durchaus Risiken mit sich bringen. Das betrifft zunächst das Ausmaß der Verfehlung. Sehr vereinfacht könnte man sagen: Wer sich der Abweichung enthält, bleibt blass, prestigelos. Wer sie überdehnt, verliert das Prestige und stößt auf Ablehnung. Das jugendsprachliche Attribut „*uncool*“ bringt dies insofern zum Ausdruck, als es für *beide* Pole Anwendung findet; für das angepasste ebenso wie für das überdehnt abweichende Verhalten.



Der Grat der prestigeträchtigen Abweichung ist schmal und die Kunst ist es, ein Gespür dafür zu entwickeln, welche Abweichung oder Verfehlung auf Zustimmung und Sympathie stößt, welche Abweichung auf Ablehnung und Empörung. Es ist mitunter nicht leicht zu sagen, an welcher Stelle welches Graffiti welche Reaktion auslöst.

Aber wir können die jugendliche Tendenz zur Devianz nicht nur hinsichtlich ihres Ausmaßes, sondern auch hinsichtlich ihrer *Richtung* unterscheiden. Es ist wiederum Parsons, der vorgeschlagen hat, zwischen einer *progressiven* und einer *regressiven* Richtung des abweichenden Verhaltens Jugendlicher zu unterscheiden. Inhaltlich meint er damit Regelübertretungen, die wir mit „links“ und „rechts“ konnotieren. Die jugendliche Symbolwelt ist durchdrungen von dieser Unterscheidung. Kleidung, Frisur oder Schmuck folgen, sofern sie eine Protesthaltung zum Ausdruck bringen, fast durchgängig diesem (vermeintlich) politischen Schema. Parsons wählt die Bezeichnung „regressiv“ und „progressiv“ hinsichtlich des sozialen Wandels: „erstere tendiert, auf sozialen Ebenen, zum Widerstand gegenüber dem Wandel, letztere zu seiner Antizipierung und Förderung.“ (Parsons 1962: 220) Der progressive Typus lässt sich leicht an der Umwelt-, Bio- und/oder Anti-AKW-Bewegung studieren. Hier ist binnen weniger Jahrzehnte aus einem ursprünglich scharfen gesellschaftlichen Protest ein gesellschaftlich legitimes und politisch offizielles Motiv geworden. Ähnliches könnte man zur Frauenbewegung oder Homosexuellenbewegung sagen. Diejenigen Schüler, die sich vor einigen Jahren in einer Unterrichtsdiskussion gegen die Ehe zwischen Gleichgeschlechtlichen ausgesprochen haben, haben, mit Parsons gesprochen, einen „regressiven“ Standpunkt eingenommen. Sie haben sich nicht im Sinne der zukünftigen, sondern im Sinne der „gestrigen“ Verhältnisse positioniert; während diejenigen, die sich vehement für die Gleichstellung hetero- und homosexueller Partnerschaften ausgesprochen haben, sich zu Gute halten können, auf der „richtigen“ Seite gestanden zu haben.

Betrachten wir die Unterscheidung zwischen progressiven und regressiven Tendenzen jugendlicher Rebellion und Abweichung aus der Perspektive der Subjekte als eine persönliche Entscheidung, Wahl oder Präferenz für die ein oder andere Richtung, dann ergibt sich eine bemerkenswerte Differenz hinsichtlich der Zukunftsentwicklung. Nicht nur werden die progressiven, eher mit „links“ zu verbindenden Tendenzen der Devianz mit größerer gesellschaftlicher Sympathie und Toleranz bedacht als die regressiven; sie lassen sich für das Subjekt biographisch auch relativ geschmeidig in eine postadoleszente, erwachsene Selbstsituierung überführen. Der Übergang von einer jugendlich-rebellischen Haltung in eine angepasste, Verantwortung übernehmende Haltung kann sich als allmähliches Vordringen realistischer gegenüber idealistischen Standpunkten vollziehen. Wer sich als Siebzehnjähriger noch *idealistisch* für eine grenzenlose Weltgesellschaft mit unbeschränkten Bewegungsfreiheiten eingesetzt und die offizielle Politik der Wohlstandsabschottung und der Inhumanität angeklagt hat, kann sich als Dreißigjähriger *realistisch* für die Verbesserung von Integrationsmaßnahmen von Migranten einsetzen. Diese Entwicklung kann sich ohne schroffe Brüche vollziehen. Sie erfordert keine schmerzlichen Konversionen, sondern vollzieht sich in der Kontinuität der grundlegenden Aufrechterhaltung einer Gesinnung, die sich fast unmerklich, Schritt für Schritt, den Erfordernissen realistischer privater und/oder politischer Ziele annähern kann.

Dieser Weg der geschmeidigen Anpassung steht dem regressiven Typus der adoleszenten Rebellion nicht zur Verfügung. Wer auf dem Weg der jugendlichen Selbstbehauptung seine Protestenergien in Richtung regressiver, „rechter“ Motive, Symbole und Parolen lenkt, kann

nicht mit Sympathie und Toleranz rechnen. Ein „Ausländer raus!“- oder „Deutschland den Deutschen“-Aufkleber ruft keine verständnisvolle Reaktion, sondern Empörung hervor. Diese rebellische Symbolwelt wird nicht wohlwollend und nachsichtig als das „Recht der Jugend“ kommentiert, sondern stößt auf harsche Ablehnung und Verurteilung.

Sicherlich besteht ein Reiz dieser regressiven Symbolwelt darin, dass ihre Artikulation sich auf eine heftige Gegenreaktion verlassen kann. Das Ziel der Provokation im Sinne der *Provokation einer Reaktion* lässt sich durch regressiv-symbolische, insbesondere natürlich durch nationalsozialistisch konnotierte, vorzüglich erreichen. Das Fatale an diesem Reiz-Reaktions-Schema ist aber, dass das verständliche Anliegen, Aufmerksamkeit zu erzielen, sich „negativ“ realisiert; in der Negativität der Inhalte der aufmerksamkeiterheischenden Symbole und in der Negativität der gesellschaftlichen Reaktion. Die Logik regressiven Protests führt in eine Abwärtsspirale der Missachtung, nicht in eine Aufwärtsspirale der Anerkennung.

Das Subjekt kann sich dieser Abwärtsspirale nur entziehen, indem es eine Korrektur im Sinne einer Konversion vornimmt. Denn die Möglichkeit einer allmählichen Umformung der devianten Tendenzen in ein situiertes, anerkanntes Erwachsenendasein ist im Falle regressiver Devianz weit weniger gegeben als im Falle progressiver Devianz. Was in dem einen Fall eine anknüpfungsfähige „Jugendsünde“ ist (man denke an den ehemaligen Außenminister Joschka Fischer), ist in dem anderen Fall ein stigmatisierender jugendlicher „Schandfleck“, der sich auch in der biographischen Rückschau nicht schmunzelnd aufhellen lässt. Man muss ihn gleichsam biographisch löschen und verschweigen, um in den Genuss gesellschaftlicher Anerkennung zu gelangen.

Der Lehrerberuf, dessen wesentliche Bestimmung der Umgang mit Jugendlichen ist, sollte um diesen gesellschaftlichen Mechanismus wissen. Er lässt sich nicht außer Kraft setzen und auch die gesellschaftspolitischen Gründe, der regressiven Rebellion mit einem „wehret den Anfängen“ energisch zu begegnen, sind nicht diskutabel. Gleichwohl stellt sich für eine *pädagogische* Haltung die Frage, ob sie einfach nur ein Element der Abwärtsspirale der Missachtung ist, oder ob sie dieser Dynamik etwas entgegensetzen kann und will. Gestützt durch seine reichhaltigen Forschungserfahrungen hat Erikson den regressiven Typus der adoleszenten Rebellion als Tendenz zur Intoleranz charakterisiert und für Verständnis plädiert:

Aber es wird immer wichtiger, auch der Intoleranz unserer eigenen Jugendlichen mit Verständnis und Anleitung statt mit Redensarten und Verboten zu begegnen. Es ist schwer, tolerant zu sein, wenn man im tiefsten Innern noch nicht ganz sicher ist, ob man ein richtiger Mann (eine richtige Frau) ist, ob man jemals einen Zusammenhang in sich finden und liebenswert erscheinen wird, ob man imstande sein wird, seine Triebe zu beherrschen, ob man einmal wirklich weiß, wer man ist, ob man weiß, was man werden will, weiß, wie einen die anderen sehen, und ob man jemals verstehen wird, die richtigen Entscheidungen zu treffen, ohne sich ein für allemal mit dem falschen Mädchen, Geschlechtspartner, Führer oder Beruf anzulegen. (Erikson 1966: 111)

Diesem gesellschaftlichen Plädoyer von Erikson kann man sich unter pädagogischer Perspektive nur anschließen; wohlwissend, dass es ausgesprochen schwierig, anstrengend und wahrscheinlich auch nicht durchgängig möglich ist, der regressiven Intoleranz von Jugendlichen mit Tole-

ranz zu begegnen. Die bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre haben das „Kerngeschäft“ der Vermittlung ins Zentrum gerückt und diese Zuständigkeit des Lehrerberufs, so wie das ganze Bildungssystem überhaupt, unter Optimierungsdruck gesetzt. Dabei gerät leicht in Vergessenheit, dass es im Lehrerberuf um viel mehr geht, nämlich um einen angemessenen Umgang mit Jugendlichen. Die Kunst des Pädagogischen beginnt mit der Toleranz. Gesellschaftliche Instanzen der Bekämpfung von Devianz, insbesondere der regressiven, haben wir genug. Allerdings sollte sich eine solche pädagogische Ethik der Toleranz über ihren eigenen Idealismus im Klaren sein. Wenn sie ihren Sinn nur darin sieht, die Jugendlichen zu bekehren und sich vom „Erfolg“ dieses Bemühens abhängig macht, wird sie schnell das Handtuch werfen müssen. Die Haltung einer pädagogischen Toleranz und Permissivität macht nur dann Sinn, wenn sie sich ihrer selbst sicher ist, wenn sie sich nicht von der anhaltenden jugendlichen Intoleranz frustrieren lässt, wenn sie von ihrer Angemessenheit und Richtigkeit auch dann noch überzeugt ist, wenn sie sich weder auf den Nachweis noch das Gefühl, etwas bewirkt zu haben, berufen kann.

Literaturverzeichnis

- Erikson, Erik H. (1966): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M., S. 55–122.
- Parsons, Talcott (1962): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1968, S. 194–229.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Laura Bünting absolviert zurzeit ihr Referendariat am Johannes-Althusius-Gymnasium in Emden. Sie beendete im Oktober 2016 den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien an der Leibniz Universität Hannover.

Jörg Hagedorn, Dr. phil., war zuletzt Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer und migrationsspezifischer Bildungsprozesse an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsfelder und Forschungsschwerpunkte sind Jugendforschung, Medienforschung und Schulforschung, Sozialisation und Adoleszenz, Jugend und Schule.

Cara Meyer-Jain studiert derzeit Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Pädagogisches Fallverstehen an der Leibniz Universität Hannover.

Jana Oldendörp studiert derzeit im dritten Semester den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Englisch und Politikwissenschaft an der Leibniz Universität Hannover.

Christina Sophie Reins hat den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Evangelische Theologie und Englisch an der Leibniz Universität Hannover studiert und wird voraussichtlich ab 2018 ihr Referendariat absolvieren.

Thomas Wenzl, Dr. phil., ist seit 2008 Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Andreas Wernet, Dr. phil., ist Professor für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.