

Rezensionen

Grit Behse-Bartels

Neuorientierungen im Strukturwandel von Familie - Wege zur Realisierung von Lebensperspektiven?

Sammelrezension zu:

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Familiäre Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim; München: Juventa 2005, 164 S. ISBN 3-7799-0321-0, € 14,50

Manfred Neuffer: Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim; München: Juventa 2005, 231 S. ISBN 3-7799-0733-X, € 14,50

Angelika Tölke, Karsten Hank (Hrsg.): Männer – Das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung. Wiesbaden: VS-Verlag 2005, 272 S. ISBN 3-531-14495-2, € 29,90

Drei Publikationen neueren Datums sollen einen Einblick in verschiedene Argumentationsstränge eines umfassenderen Diskurses um Familienrealitäten und Lebensperspektiven geben. Professionsgeleitete Forschungsinteressen greifen dabei auch das fachspezifische Aufgabenspektrum im Zusammenhang mit einer so genannten „gelingenden“ Erziehung und individuellen Lebensgestaltung von Familien und ihren Mitgliedern auf. Was können diese Fachbeiträge zu der Frage nach einer zukunfts-tauglichen und nachhaltigen Familienpolitik in Deutschland beitragen? Welche Aspekte dieses Problemfeldes werden aufgegriffen und in welcher Weise werden Lö-

sungen vorangetrieben? Zum Thema Familie gibt es inzwischen einige empirische Untersuchungen, jedoch sind aktuelle qualitative Studien rar und solche, die sich der genannten Thematik in komplexer und differenzierter Form zuwenden, momentan kaum zu finden. So handelt es sich in keinem der drei Beiträge um eine qualitative Einzelstudie. In der Publikation von Tölke und Hank, die einen Überblick verschiedener Forschungsprojekte darstellt, werden jedoch auch qualitative Studien vorgestellt. Neuffer formuliert in seinem Buch das Konzept Case Management für Praktiker, die in verschiedenen sozialen Tätigkeitsfeldern insbesondere auch mit Familien arbeiten. Das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen hingegen stützt sich vornehmlich auf quantitative evidenzbasierte Studien und statistische Daten.

Der *Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen* bearbeitet in seinem aktuellen Gutachten die Frage, welche Kompetenzen seitens der Eltern für die Umsetzung eines entwicklungsförderlichen Erziehungsverhaltens erforderlich sind, welche Risikofaktoren sich belegen lassen, die diese Kompetenzen unterminieren können und welche Strategien zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen als sinnvoll erachtet werden. Die Autorenschaft des Buches begründet die Brisanz der gewählten Fragestellungen für die aktuelle Familienpolitik insbesondere mit den Befunden der PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium, 2001), die auch die Erziehungskompetenz der Eltern in den Blickpunkt gerückt hat, und mit epidemiologischen Daten, die auf ein besorgniserregendes Ausmaß an Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen hinweisen. Sie sieht es folglich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe von hohem Stellenwert an, für geeignete Unterstützungs- und Fördermaßnahmen für Kinder und Eltern (hinsichtlich einer Kompetenzvermittlung) Sorge zu tragen und Erziehungspartnerschaften zu etablieren. Es wird eingeräumt, dass es allerdings

bis heute kaum zufrieden stellende Forschungsbefunde darüber gäbe, welche Kompetenzen bei den Eltern in der Praxis tatsächlich (nicht) vorhanden sind und wie groß der Unterstützungsbedarf wirklich ist. Die AutorInnen rücken in ihrem Beitrag die begrifflichen Klärungen von Elternkompetenzen, die inner- und außerfamilialen Rahmenbedingungen und die Möglichkeiten und Grenzen präventiver und therapeutischer Ansätze ins Zentrum ihrer Ausführungen.

Zunächst werden die LeserInnen in sozialgeschichtliche und erziehungswissenschaftliche Bezüge des Lebens mit Kindern eingeführt. Die Sozialgeschichte der Familie, bzw. des Kindes und der Eltern zeigt auf, dass es auch immer um Fragen der Abgrenzung der Sphären des privaten und öffentlichen Lebens und deren Durchmischung geht. Das Gutachten beleuchtet vor allem das bürgerliche Familienmodell, welches sich im Zuge des in den letzten Jahrhunderten entstandenen Verständnisses von „Kindheit als Erziehungsstatsache“ (S. 30) entwickelte und bis in die heutige Zeit für breite Schichten der Bevölkerung als leitend verstanden wird. Die Ausführungen lassen an dieser Stelle eine gesamtgesellschaftliche Betrachtung vermissen, denn Aspekte einer spezifischen Ausgestaltung von Familienleben in der damaligen DDR – die prägende Sozialisationserfahrungen für die Mehrheit der Menschen in den neuen Bundesländern darstellen – werden nicht aufgegriffen. Auch zeigt sich in der folgenden Darstellung der Mutter- und Vaterrolle, dass leider eine geschlechtsspezifische Bearbeitung der Thematik gering ausfällt und aussagekräftige Ergebnisse bspw. aus der Väter- und Männerforschung nicht (bzw. erst in einem späteren Zusammenhang bezogen auf die berufliche Belastung) integriert werden. Es erschien den AutorInnen wichtig, mit der Hervorhebung (des Typus) der „neuen Väter“ herauszustreichen, dass im Vergleich zur vorigen Generation inzwischen eine relativ offene Grundhaltung der heutigen Väter zu konstatieren ist. Dieser Vätertyp macht allerdings lt. Rollet & Werneck (2002) nur einen geringen Prozentsatz aus und die Väter wechseln nach der Geburt des Kindes zumeist wieder in traditionelle Muster. Der Hervorhebung

neuer Vorstellungen von Vätern steht außerdem eine Realität gegenüber, in der die tatsächliche Beziehungs- und Erziehungsarbeit – nach wie vor – zu einem weit überwiegenden Anteil von den Müttern geleistet wird. Für die Entwicklung von Elternbildungskonzepten und weiteren Maßnahmen, wird es m. E. daher wichtig sein, insbesondere auch die verschiedenen Väterbilder und -typen zu berücksichtigen und die Erziehungsnähe von mehr Vätern sowie die verstärkte Ausbildung von Pädagogen zu fördern. Die Aufmerksamkeit hinsichtlich der familiären Erziehung legen die Autoren schließlich auf die Kommunikations- und Interaktionsvorgänge (und -versäumnisse) in der Familie und heben hierbei das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis der Generationen hervor sowie die multilokale Organisation von Erziehungs- und Betreuungsleistungen, die aufeinander abgestimmt werden müssen.

Im Weiteren wird eine begriffliche Präzisierung von entwicklungsförderlichen Elternkompetenzen vorgenommen, die auf empirischen Studien beruht. „Elternkompetenzen“ sind der Auffassung der AutorInnen nach zentral als „beziehungs- und erziehungsrelevante Selbstorganisationsdispositionen der Eltern“ (S. 50) zu verstehen. Sie sollen der Befriedigung der drei zentralen kindlichen Bedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Bezogenheit dienen. Hervorgehoben wird dabei, dass Beziehung und Erziehung im Prinzip als transaktionaler Prozess zu verstehen sind, der die wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kind umfasst. Vier Klassen von elterlichen Beziehungs- und Erziehungs Kompetenzen, die sich für die Befriedigung der Grundbedürfnisse und Entwicklungserfordernisse von Kindern als wichtig erwiesen haben, werden im Gutachten vorgestellt:

- 1) Die *selbstbezogenen Kompetenzen* betreffen die Dispositionen von Eltern bezüglich ihrer Kinder wissbegierig, reflexiv, kontrolliert, flexibel und veränderungsoffen zu sein sowie von der Wirksamkeit des eigenen Handelns überzeugt zu sein und sich nicht durch Fehler entmutigen zu lassen.
- 2) Die *kindbezogenen Kompetenzen* zielen auf jene Dispositionen der Eltern ab, die es ihnen ermöglichen, sich auf die indi-

viduellen Besonderheiten und Entwicklungsstände ihrer Kinder einzustellen.

- 3) Die *kontextbezogenen Kompetenzen* bezeichnen die Dispositionen der Eltern, entwicklungsförderliche Situationen zu gestalten, aufzusuchen, voraus schauend schwierigen Situationen vorzubeugen und sie zu entschärfen sowie mit den eigenen Vorstellungen kompatible Erziehungspartnerschaften auszuwählen oder zu gründen.
- 4) Die *handlungsbezogenen Kompetenzen* beruhen auf den genannten Kompetenzen und bezeichnen die elterliche Disposition, Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit zu haben, mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmend entschlossen, sicher, kreativ, konsequent, konsistent und der Situation angemessen zu handeln sowie das Handeln erfahrungsgeleitet zu ändern und neuen Umständen anzupassen.

Die Kompetenzklassen werden anschließend in einem Prozessmodell zusammengeführt. Den wissenschaftlichen Beitrag zum Verständnis elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen sehen die AutorInnen im detaillierten Wissen über kindliche Entwicklung, in verschiedenen psychologischen Studien zum Nachweis über den Zusammenhang von elterlichen Beziehungs- und Erziehungskompetenzen und kindlicher Entwicklung sowie in Studien zum Beleg von wünschenswerten Veränderungen bei Kindern durch gezielte Förderung elterlicher Kompetenzen. So hat sich für den westlichen Kulturkreis ein von der amerikanischen Psychologin Baumrind (1971) als *authoritative parenting* bezeichnetes Beziehungs- und Erziehungskonzept, welches 2003 von Schneewind als Konzept „Freiheit in Grenzen“ ausgearbeitet wurde, in Kontrollstudien als „besonders geeignet erwiesen“ (S. 55). Es ist durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet: 1) elterliche Wertschätzung, 2) Fordern und Grenzen setzen und 3) Gewährung von Eigenständigkeit. Dieses Beziehungs- und Erziehungskonzept empfiehlt der Beirat im Folgenden nachdrücklich allen an der Erziehung beteiligten als übergeordnete Beziehungs- und Erziehungshaltung. Bislang ist es für die „Idealfamilie“ mit Kindern der Altersstufe 6-12 Jahre und für

Jugendliche ausformuliert. Dem Umstand, dass Kompetenzausübung entsprechende Rahmenbedingungen und Ausgangsressourcen erfordert, geht der Beirat im anschließenden Kapitel nach.

Zentrale Einflüsse auf Elternkompetenzen werden inner- und außerfamilialen Faktoren zugeschrieben, zu denen bspw. die Qualität und das Gelingen der elterlichen Paarbeziehungen zählen. Durch die zunehmenden Scheidungen und Trennungen, im Zuge derer sich Probleme aus der Kumulation familialer und beruflicher Aufgaben in Kindererziehung und Einkommenssicherung ergeben, werden die elterlichen Kräfte absorbiert. Zudem verlangen sie zusätzlich eine besondere Aufmerksamkeit und ein erhöhtes Maß an Kommunikations- und Aushandlungsfähigkeit. Nachfolgende Stief- und Patchworkfamilien sehen sich vor besondere Anforderungen an Beziehungs- und Erziehungskompetenzen gestellt. „Hoher Zeitdruck und starke physische oder psychische Beanspruchung im Beruf unterminieren die elterlichen Fähigkeiten, sich nach einem anstrengenden Arbeitstag den Kindern zuzuwenden und etwaigen Konfrontationen mit kindlichem Fehlverhalten maßvoll aber bestimmt zu begegnen.“ (S. 82). Hervorgehoben wird, dass gerade auch die ökonomischen Lebensbedingungen eine wesentliche Rolle spielen, eröffnen oder verschließen sie doch Handlungsspielräume und greifen so weit in die psychische Verfassung von Eltern und Kindern hinein. Obwohl die Rahmenbedingungen, die Anforderungsvielfalt und die Ressourcen der Familie in diesem Kapitel schlüssig ausgearbeitet werden, betonen die AutorInnen später die dezidierte Aufgabe des Gutachtens: „Dennoch [trotz Kenntnis um den erweiterten Kontext, in den Elternbeziehungen eingebettet sind, Anm. d. Verf.] war es nicht Aufgabe dieses Gutachtens, Empfehlungen zu erarbeiten, die auf die Verbesserung der wirtschaftlichen, beruflichen und sozialen Rahmenbedingungen des Familienlebens abzielen, obschon sich diese, wie eben dargelegt, mittelbar und auch unmittelbar auf das Erziehungshandeln von Eltern und die Entwicklung von Kindern auswirken.“ (S. 124). Die Aussagekraft der vorangegangenen Ausführungen wird damit zwar nicht entkräftet,

dennoch drängt sich dieser Verweis förmlich als Crux auf, offenbart er doch das Dilemma der isolierten Bearbeitung einer Problemstellung, die differenziert(er) betrachtet werden muss. Die Bereiche Familie und Erziehung jedenfalls erweisen sich als hochkomplexe Themenfelder, so dass die vielfältigen und individuellen Bedingungsgefüge zu erschließen sind, um angemessene Rahmenbedingungen und tragfähige Angebote zu entwickeln, die eine Überforderung und Unterminierung elterlicher Fähigkeiten verhindern helfen und den Bedürfnissen der Eltern entsprechen. Die gestiegene Nachfrage nach Information, Beratung und Therapie ist auf die gestiegenen Herausforderungen und Risiken zurückzuführen, die Eltern (zunehmend) allein bewältigen müssen.

Ein weiteres Kapitel dient der Vorstellung von Interventionsansätzen zwischen Prävention und Substitution, wobei insbesondere die Spezifika verschiedener Ansätze sowie deren rechtliche Grundlage hervorgehoben werden. Dass Prävention außerdem auch komplexer konzipiert werden muss, haben die AutorInnen bereits zu Beginn in einer kurzen Passage festgestellt: „Voraussetzungen dafür, dass diese Einrichtungen einen Beitrag zu einer lebensbegleitenden Elternbildung leisten können, ist allerdings eine entsprechende Qualifizierung der Fachkräfte (Ärztinnen und Ärzte, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer), die bislang weitgehend fehlt.“ (S. 20).

Mit seinen Empfehlungen wendet sich der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen ressortübergreifend an alle Verantwortlichen auf Bundes- und Länderebene, an die Träger von Einrichtungen sowie die an der Praxis am Erziehungsprozess beteiligten Experten. „Die Empfehlungen des Beirats mit Blick auf die allgemeine Stärkung elterlicher Beziehungs- und Erziehungskompetenzen zielen darauf ab, die Probleme, die innerhalb der einzelnen Erziehungsfelder Familie, Kindertagesstätte und Schule nicht mehr lösbar scheinen, durch erhöhte gemeinsame Aufmerksamkeit für Erziehungsfragen, durch Gespräche und intensiviertere Kooperation zu mindern und zu einem gemeinsamen Anliegen zu machen.“ (S. 133). Bei seinen Überlegungen zu Handlungsmöglichkeiten greift

der Beirat den sozioökologischen Gedanken wieder auf. An den Anfang der Empfehlungen stellt er die Elternbildung mit besonderem Augenmerk auf zukünftige und junge Eltern sowie solche mit Beratungsbedarf, die jedoch weiterhin, so das ausdrückliche Veto, dem Prinzip der Freiwilligkeit unterliegen soll. Nach wie vor werden allerdings so genannte „Bildungsgewohnte“ und sich als familienbildungsresistent erweisende Väter kaum erreicht. Auch dieser Umstand zeigt erneut, dass in Bezug auf das Thema Erziehung und die Erörterung damit einhergehender Kompetenzen eine geschlechtsspezifische und bildungsspezifische Differenzierung erfolgen muss. Hier wird im Gutachten ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es verstärkt mediale Angebote zu entwickeln gilt, denn für Erziehungshilfe via Fernsehen gibt es offensichtlich insbesondere in den bisher familienbildungsresistenten Kreisen einen Bedarf. Weiterhin hält der Beirat es für sinnvoll, dass auch Träger von Kindergärten und Schulen verstärkt Elternbildung in ihre Arbeit einbeziehen, da sie ohnehin mit den Eltern in Kontakt stehen und sich zukünftig der Aufgabe stellen müssen, tragfähige Erziehungspartnerschaften zu entwickeln. Diese werden vom Beirat als besonders wichtig erachtet. Als Voraussetzungen dafür benennt er deshalb die entsprechende Qualifizierung aller an der Erziehung beteiligten Personen sowie in Einklang stehende Grundmuster des Urteilens und Handelns. Diese sollten auf dem Prinzip „Freiheit in Grenzen“ basieren und soweit möglich auch in die anderen Bereiche gesellschaftlichen Lebens hineinreichen. Eine weitere Empfehlung des Beirates richtet sich auf eine verstärkte Partizipation von Eltern sowie den Ausbau der Hilfen zur Erziehung im Rahmen des KJHG.

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen weist in seinem Resümee darauf hin, dass wesentlich weite Passagen des Gutachtens die Erziehung von Kindern unter dem Blickwinkel möglicher Probleme und Fehlentwicklungen betrachtet wurden. Die Argumentationslogik des interdisziplinär und paritätisch zusammengesetzten Gremiums ist in seinen Ausführungen von einer Defizitorientierung in der Betrachtungsweise der Leistungen von Eltern

gekennzeichnet. Sie konzentriert sich dabei auf erforderliche elterliche Erziehungs- und Beziehungskompetenzen, um Programme zu deren Stärkung zu einer vorrangigen Aufgabe der Familienpolitik zu erklären. Abschließend geht das Gremium in seinen Überlegungen jedoch weiter und empfiehlt mit Nachdruck die Gründung einer „Allianz zur Stärkung von Elternkompetenzen“ (S. 135) mit dem BMFSFJ in führender Position. Dabei wurde die Schlüsselrolle der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern herausgestrichen. Um Maßnahmen anschlussfähig zu konzipieren bietet sich m. E. an, ein breites Spektrum an familiären Lebenslagen und -erfahrungen, die Vielzahl an Herausforderungen in der familiären Praxis sowie sozialstrukturelle Bedingungsgefüge und regionale Disparitäten zur Grundlage eines demokratischen Diskurses zu machen.

Dieses Gutachten stellt aus meiner Perspektive ein Ärgernis dar. Kritisch ist anzumerken, dass in dem Buch weitere bedeutsame Anforderungen an Familiennetze und deren Kompetenzen, wie bspw. Behinderungen, Krankheiten und Pflegebedarfe von Familienangehörigen sowie eine Zunahme von Übergangsphasen (Transitionen) in den Familien, u.a. durch erhöhte Mobilitätsanforderungen im Beruf, nicht aufgegriffen werden. Auch durch diese Zunahme von biographischen Wandlungsprozessen in modernen Gesellschaften werden Eltern und Kinder immer öfter vor die Aufgabe gestellt, sich mit ständigen Veränderungen in ihren Beziehungsgeflechten auseinanderzusetzen. Angesichts weiterer Forschungsprojekte zur Thematik Elternkompetenzen verwundert die Auswahl der zur Argumentation herangezogenen Studien. So finden, um nur einige zu nennen, weder die DJI-Studien von Gerzer-Sass (2001) zur Familienselbsthilfe und Rückeroberung von Elternkompetenzen, noch die qualitative Studie zum innerfamiliären Kompetenzerwerb von Schmidt-Wenzel (2005), noch Studien zur Kompetenz von Eltern behinderter Kinder, u.a. von Eckart (2002) und Theunissen & Garlipp (1996), Beachtung. In den fachlichen Ausführungen werden einige für eine interdisziplinäre Betrachtung der Thematik bedeutsame ExpertInnen vermisst. Dies betrifft bspw. den Bereich der (Früh-)

Pädagogik, der Geschlechterforschung und (Gesundheits-) Prävention resp. Ressourcenstärkung. Wichtig erscheint mir, dass keine Engführung von Elternkompetenzen auf Erziehungskompetenzen erfolgt und die Potentiale von Eltern nicht aus dem Blick geraten. Zweifelsohne hat die Autorenschaft mit dem Gutachten ein dringendes Thema aufgegriffen, hat informiert sowie Maßnahmen empfohlen, die alle Erziehungsverantwortlichen betreffen. Das Gutachten bietet einige stichhaltige Gründe für Investitionen in Qualifizierung, Prävention, Therapie und weitere Familienstützende Strukturen. Weshalb aber wird die immer wieder eingeräumte Komplexität der Zusammenhänge nicht als wissenschaftliche Herausforderung gesehen, der man sich als paritätisch besetzter Beirat stellen kann? Dabei wurde in den Ausführungen eingangs formuliert, dass langfristige Ziel sei die „Entwicklung einer in sich geschlossenen Konzeption zum Gesamtkomplex ‚Erziehung, Bildung und Ausbildung‘ sowie der Betreuung der nachwachsenden Generation.“ (S. 11). Mit diesem Gutachten wurde für den weiteren Diskurs ein kritisch zu betrachtender Impuls gesetzt.

Die Komplexität familiärer Lebens- bzw. Problemlagen wird im Arbeitskonzept „Case Management“ („Fallmanagement“) – auch unter dem Terminus „Care Management“ geläufig – zum Arbeitsgegenstand. Das Konzept boomt gegenwärtig in vielen Dienstleistungsbereichen des Sozial- und Gesundheitswesens. Mit ihm wird eine spezielle Arbeitsweise bezeichnet, die insbesondere Familien mit Mehrfachproblemlagen aber auch Einzelnen effektiv helfen soll. Sie gilt als eine effektive und effiziente Methode der Leistungssteuerung in sozialen Sicherungssystemen, ein für viele Institutionen immer bedeutsamer werdender Aspekt. Es geht dabei um das Management von Leistungen und Situationen, die es den Adressaten möglich machen, in problematischen Lebenssituationen in ihrer vertrauten Umgebung zu verbleiben. Hinsichtlich der konzeptionellen und methodischen Rahmung ist das Konzept jedoch schwer präzise zu fassen. Angesichts des hohen Stellenwertes fallorientierter Sozialer Arbeit und des zunehmenden Interesses

sowie der schnellen Übernahme dieses Case Management-Konzeptes verfolgt Neuffer, einer der ausgewiesenen Experten für die Soziale Einzelfallhilfe und deren Weiterentwicklung, daher mit seinem Buch das Anliegen, Standards zu setzen und „inhaltlich Kurs zu halten“ (S. 5). So stellt er wesentliche Grundlagen und Qualitätsmerkmale des Case Managements dar und besteht darauf, dass die so genannten „Ethik Codes“ von drei Organisationen der Sozialen Arbeit und der Pflege (Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit/DGS, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit/DBSH und Deutscher Berufsverband für Pflegekräfte/DBfK) eingehalten werden. Diese berufsethischen Prinzipien, der Empowerment-Gedanke und die von Alice Salomon geprägte ressourcenorientierte Soziale Arbeit bilden den Kern der zugrunde liegenden professionellen Perspektive von Neuffer (vgl. S. 22f).

Die Publikation ist an Studierende gerichtet sowie an KollegInnen und Kollegen aus der Praxis, denen fundiertes theoretisches und praxisbezogenes Wissen, verbunden mit der Möglichkeit der Reflexion, vermittelt werden soll. In diesem Sinn besticht das Buch außerdem durch übersichtliche Struktur, Modelle und Arbeitshilfen zur Analyse, Dokumentation und Evaluation. Der Einstieg, zur Begründung des Erfordernisses des systemischen und sozialorientierten Unterstützungsmanagements, erfolgt anhand des Fallbeispiels von Herrn Dräger und seiner Familie. Im Zuge der anschließenden Besprechung des Falls stellen sich den in der Helferkonferenz Beteiligten viele Fragen, beginnend von der eindeutigen Zuordnung der als Klienten geltenden Familienangehörigen mit unmittelbaren Problemlagen bis hin zu Konkurrenzen unter den Mitarbeitern der involvierten Hilfesysteme. Hier sieht Neuffer die Notwendigkeit des Einsatzes von Case Management, denn – so lautet die von ihm dargebotene Definition – es „...gewährleistet durch eine durchgängige fallverantwortliche Beziehungs- und Koordinierungsarbeit Klärungshilfe, Beratung, Zugang zu notwendigen Dienstleistungen und eine überwachte, qualifizierte Durchführung der Hilfen.“ (S. 19). Im Folgenden werden die Leitideen und Anforderungen an eine fallorientierte Soziale Arbeit ausge-

führt. Sie sind durch systemisches Handeln in sozialen Problemen, Krisen und Konflikten, durch Ressourcenorientierung, KlientInnenbeteiligung, Reduktion von Komplexität, Überprüfbarkeit durch Qualitätsstandards und berufsethische Grundsätze gekennzeichnet. Neuffer unterstreicht dabei das Erfordernis spezifischer Beteiligungsformen für verschiedene AdressatInnen, wie bspw. Kinder. Was ist aber mit „Reduktion von Komplexität“ (S. 26f) gemeint? Neuffer geht hier auf den Vorwurf an die systemisch vorgehende Soziale Arbeit ein, dass Situationen zu komplex erfasst würden und dann nicht mehr realistisch umsetzbar wären. So nimmt er einen Exkurs zu anerkannten Professionen wie Juristen und Mediziner vor und zeigt auf, dass diese die Komplexität des Gegenstandes ihres „Auftrags“ zum reduktiven, gezielten Einsatz nutzen, sich aber vorher den notwendigen Aufwand für Analyse und Forschung leisten. Als Voraussetzung für erfolgreiche Ergebnisse, die sich auch ökonomisch rechnen, sieht der Autor den Mut, in Ruhe zu analysieren und den bewusst ausgesprochenen Auftrag, in den Beginn einer Hilfestellung zu investieren und an dieser Stelle genau zu werden.

In den nächsten beiden Kapiteln des Buches werden die erforderlichen Rahmenbedingungen des Konzeptes und die fünf Ablaufphasen des Case Managements anhand des Fallbeispiels von Sabine dargestellt. Die Notwendigkeit von passenden Strukturen im Binnenverhältnis eines Trägers, die es dem Case Manager erlauben, den genauen Einblick und Einfluss auf die finanziellen Ressourcen zu haben und nach außen hin kooperieren und koordinieren zu können, wird dabei als bedeutsam angesehen. Der Ablauf des Case Management wird in fünf Phasen gliedert: 1) Assessment, Analyse, Profiling und Einschätzung, 2) Überlegungen zum Hilfebedarf und Entwurf der Unterstützungsleistungen, 3) konkrete Hilfeplanung und Organisation der erforderlichen Dienstleistungen, 4) Durchführung, Controlling und Re-Assessment und 5) Evaluation und Beendigung der Hilfen. Der genauen Problem- und Ressourcenanalyse sowie der Zielfindung bei der Planung des Hilfebedarfes schreibt der Autor besondere Bedeu-

tung zu. Seine Ausführungen zur Systemischen Denkfigur nach Geiser (2004) und zu den Zielen nimmt er daher mit besonderer Präzision vor. So klärt er den Nutzen und die Kriterien für eine Zielfindung, die Zielebenen, Grundsatzziele, Rahmen- und Handlungsziele und führt anhand des Fallbeispiels von Sabine in den Zielfindungsprozess ein. Das folgende kurze Kapitel zur Dokumentation und Evaluation rundet diesen praxisbezogenen Teil ab und verweist auf die Notwendigkeit einer umfangreichen und genauen Dokumentationsarbeit – sowie einer dafür vorgesehenen Arbeitszeit – und von Technikunterstützung für ein standardisiertes Dokumentationswesen.

Der zweite Teil der Publikation wendet sich den Qualifizierungsgrundlagen für die Arbeit mit dem Konzept Case Management zu. Zunächst werden Schlüsselqualifikationen im Case Management und Kompetenzen sowie Vorgehensweisen in der Fallarbeit besprochen. Die Qualifikationen für eine Arbeit mit dem Konzept Case Management lassen sich nach Neuffer durch vier Eckpfeiler charakterisieren: 1) Systemische Beratung, 2) Krisenhilfe-/intervention, 3) Mediation und 4) Netzwerkarbeit/ Systemsteuerung. Sie machen deutlich, dass Case Management eine ganzheitliche Aufgabe darstellt, die eines hohen Professionalisierungsgrades bedarf. Mitnichten ist dies in Schnellqualifikationen zu leisten. Case ManagerInnen sind Lotsen für Menschen in komplexen, mehrfach belastenden Situationen. Sie müssen in der Lage sein, Problemlagen und Menschen mit Mehrfachbelastungen angemessen einzuschätzen, vorhandene Ressourcen zu identifizieren und zu mobilisieren, die eigene Arbeit und Rolle zu reflektieren, bedarfsgerecht zu planen und zu organisieren sowie die erforderlichen Dienstleistungen steuernd zu vernetzen und den Hilfeprozess zu evaluieren. Die Grundlage für die erforderlichen kommunikativen Kompetenzen und Fähigkeiten der Fall- und Systemsteuerung, Dokumentation und Evaluation bilden systemische und sozialraumorientierte Handlungskonzepte. Zur handlungstheoretischen Grundlegung führt Neuffer noch einmal in den Gegenstand und die Aufgabe der Sozialen Arbeit sowie im Folgenden in die Systemtheorie ein. Seine Darlegungen

machen deutlich, dass er es als wichtig erachtet, die Soziale Arbeit als Profession grundlegend von therapeutischen und psychologischen Arbeitskonzepten abzugrenzen. „Soziale Arbeit bezieht sich auf soziale Probleme in ihrem individuellen, familiären, gruppenbezogenen und umfeldbezogenen Kontext. Sie widmet sich gelingenden und erschwerten Lebensbedingungen.“ (S. 198). Der Autor bedauert, dass die Klammer Person und Umwelt sich durch den Einfluss der Psychoanalyse und späterer Therapiekonzepte verlor und mehr auf das ausschließlich individuelle Geschehen verengte.

Im Ausblick und Resümee hebt Neuffer zwei zentrale Funktionen von Sozialarbeit hervor, die Anwaltschaft und das Erfordernis politischer Einmischung. Er verweist noch einmal auf die Chancen qualifizierten Case Managements: 1) echte Beteiligung, Aktivierung und Motivation, 2) Verhinderung von Stigmatisierung, 3) Transparenz, 4) Verhinderung von „Sozialhopping“ und der Fragmentierung von Hilfestellungen, 5) Gerechtigkeit und Ehrlichkeit (insbesondere für Kinder von Bedeutung) und 6) die Qualifizierung der Beteiligten zur Netzwerkarbeit. Den zukünftig größten Veränderungsbedarf sieht er bei den Eigeninteressen der Träger, bspw. ihre Einrichtungen und Maßnahmen auszulasten. So beschäftigt sich denn auch ein anderer, soziologischer Diskurs damit, welche Anwendungsprobleme es mit diesem Konzept im deutschen Wohlfahrtsstaat gibt (Hansen 2005). Auch bei Neuffer wird erkennbar, dass noch manche Fragen und Rahmenbedingungen zu klären sind, bevor sich Case Management mit der angestrebten Qualität in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit in Deutschland umsetzen lässt. Neuffer stellt mit „Case Management“ eine profunde Einführung in das Konzept vor. Er versteht sich als Streiter für den Case Management-Gedanken und bringt dies leider auch in einzelnen Passagen in erkennbarer Ungehaltenheit gegenüber der psychologischen Perspektive zum Ausdruck, die auf Konkurrenzen und Anerkennungsprobleme zwischen den Professionen schließen lässt. Dies ist einer fachlichen Fundierung und Auseinandersetzung nicht dienlich.

Unter dem Titel „*Männer – das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung*“ haben *Tölke* und *Hank* unlängst ein Sonderheft (Bd.4) der Zeitschrift für Familienforschung herausgegeben. Es beinhaltet einen Kurzüberblick über ein Dutzend Studien, die sich in unterschiedlicher Perspektive und methodischer Vorgehensweise mit dem Wandel der Paarbeziehungen, dem Kinderwunsch und der Gestaltung von (familiären) Lebensperspektiven aus der Sicht von Männern auseinandersetzen. Der Titel erklärt sich aus einem gewissermaßen kritischen Resümee der bisherigen, recht einseitigen, Ausrichtung der Familienforschung. Diese hat sich, auch in Folge der ambivalenten Wahrnehmung vom „Versagen der Väter“ in der Nachkriegszeit und aufgrund feministischer Forschungsinteressen, vornehmlich auf die Hintergründe der Lebensbewältigung von Frauen gerichtet und verstärkt die Vereinbarkeitsproblematik von Müttern hinsichtlich Beruf und Familie zugewendet. *Tölke* und *Hank* geben im ersten Kapitel einen Überblick über den Stand der Familienforschung hinsichtlich Vaterschaft und Partnerschaft. Sie stellen in ihrem einführenden Beitrag Ergebnisse vor, die sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern ausmachen, und führen unter der Fragestellung „Wie gelingt der Blick für das spezifisch Männliche?“ in die verschiedenen Forschungsanliegen der Studien ein. Die erste vorgestellte Studie von *Schmitt* erforscht auf der Basis der Analyse statistischer Daten aus dem SOEP (Sozioökonomisches Panel) die geschlechtsspezifischen Gründe für Kinderlosigkeit bei Männern. Mit einem Focus auf die sozialstrukturelle Komposition der Gruppe kinderloser Männer berücksichtigt *Schmitt* hier sowohl regionale Abhängigkeiten und ökonomische Ressourcen als auch Beziehungs-, Generations- und Altersaspekte und stellt diese in Relation zu Forschungsergebnissen aus Untersuchungen zur Kinderlosigkeit bei Frauen. Er greift dabei auch Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschland auf.

In der anschließend vorgestellten qualitativen Forschungsarbeit geht *von der Lippe* der Frage nach, welche Dimensionen und Determinanten des Kinderwunsches

sich bei kinderlosen Männern in Ostdeutschland explorieren lassen. Diese Zielstellung geht auf die auffälligen und folgenreichen demographischen Veränderungen in den Neuen Bundesländern nach der Vereinigung zurück und möchte aber aus psychologischer und qualitativer Perspektive „...zum Verständnis der subjektiven Sicht der Männer im Hinblick auf eine Vaterschaft in der konkreten gesellschaftliche Situation beitragen.“ (S. 45). Zur methodischen Bearbeitung setzt das Team um *von der Lippe* das Problemzentrierte Interview (PZI) nach *Witzel*, angelehnt an die Grounded Theory von *Glaser & Strauss*, ein. Die Interviews wurden 2001 mit 19 Teilnehmern der Rostocker Längsschnittstudie (ROLS) im durchschnittlichen Alter von 30 Jahren durchgeführt, wobei 12 der Männer kinderlos waren und einer vertieften Analyse unterzogen wurden. Als Ergebnis stellt *von der Lippe* fünf Kinderwunsch-Typen heraus: 1) internaler Entwicklungstypus (Vaterschaft wird stark in die eigene Lebensgeschichte und persönliche Entwicklung eingebettet), 2) internaler Normtypus (normativ geleiteter starker Kinderwunsch bei fehlender Einbettung in die persönliche Lebensgeschichte und Entwicklung), 3) Partnerschaftstypus (Kinderwunsch orientiert sich an der Partnerin und der Qualität der Partnerschaft), 4) indifferenten Typus (keine Beschäftigung mit der Thematik) und 5) Nicht-familiärer Typus (Ausschluss der Vaterschaft). Die Forschungsergebnisse werden anschließend durch die Hinzunahme zweier theoretischer Kernkategorien, Entwicklungsperspektive des Selbst und Bewertung sozialer Objekte, erweitert und abschließend in die spezifische Situation Ostdeutschlands eingeordnet.

Helferich, Klindworth, Krumm & Walter stellen eine qualitative Studie zum Thema „Familienentwicklung als Transformation von Männlichkeit“ vor. Sie untersuchen in ihrem Beitrag subjektive Biografiekonzepte von Männern mittels qualitativ-teilnarrativer Datenerhebung. Die analysierten 20 Interviews von Männern aus den westlichen Untersuchungsregionen, die diesem Beitrag zugrunde liegen, entstammen der Studie „männer leben. Lebensläufe und Familienplanung“, welche im Auftrag der BZgA 2002 in Frei-

burg, Freiburg Umland, Gelsenkirchen und Leipzig durchgeführt wurde. Es handelt sich beim Sample um Männer mit Hauptschulabschluss. Die AutorInnen stellen zwei forschungsleitende Fragestellungen vor: 1) Welche Repräsentanzen einer Gesamtgestalt des (eigenen) Lebenslaufs lassen sich bei den Männern in ihren Biografiekonzepten erkennen? Welche Bedeutung haben die verschiedenen Lebensbereiche (hinsichtlich einer Zuschreibung von (Un)Männlichkeit)? und 2) Welche retrospektive Selbsteinschätzung nehmen die Männer (auch hinsichtlich aktiver Einflussnahme) vor? Den AutorInnen geht es in ihrem Projekt um die veränderten Möglichkeiten von Konstruktion von Männlichkeit im familialen Kontext. Auswertungsmethodisch lehnen sich die AutorInnen an das „von Bohnsack (1993) für Gruppendiskussionen entwickelte Verfahren an und konzentrieren sich auf den Schritt der reflektierenden Interpretation“ (S. 77). Durch die Beschränkung auf Hauptschulabsolventen aus den westlichen Bundesländern sehen die Forscherinnen die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse als eingeschränkt an. Wesentliche Ergebnisse werden in sich an Phasen und Übergängen orientierenden Konzepten der „Jugend“ und der „Familie“ (als Kontrast und Ende von Jugend) formuliert. Ein weiteres Untersuchungsergebnis lässt sich mit Konzepten der Transformation einer in Abgrenzung zur Weiblichkeit formulierten Männlichkeit beschreiben.

Die anschließend vorgestellte Untersuchung von Tölke mit dem Titel „Die Bedeutung von Herkunftsfamilie, Berufsbiografie und Partnerschaften für den Übergang zur Ehe und Vaterschaft“ basiert auf der dritten Erhebung des Familiensurvey vom DJI München (2000). Für die statistische Analyse wurde eine Begrenzung auf Westdeutschland vorgenommen und auf separat erforderliche weitere Untersuchungen verwiesen. Die Ergebnisse der Analysen unter der Federführung von Tölke verweisen auf „...typische Kristallisationspunkte und Weichenstellungen im Leben von Männern, die auf eine Eheschließung und Vaterschaft einwirken und damit auch Teil des allgemeinen Wandels privater Lebensformen sind.“ (S. 116f) Tölke unterstreicht in ihrer Studie den

besonderen Zusammenhang von schwierigen biografischen Verläufen und dem Hinauszögern der Vaterschaft.

Kühn wendet sich im Folgenden mit seiner auf quantitativen und qualitativen Daten beruhenden Studie der Bedeutung der Familiengründung für die Biografiegestaltung junger Männer zu. Die Empirie entstammt der Längsschnittuntersuchung „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit“ des Bremer Sonderforschungsbereichs 186 und beruht schwerpunktmäßig auf Analysen aus dem qualitativen Panel. Die Analyse der problemzentrierten Interviews wurde, bei einer Samplegröße von $n=30$, in Anlehnung an die Grounded Theory von Strauss & Corbin (1990) vorgenommen. Trotz mehrheitlich hohem Kinderwunsch zeigen sich Planungsunsicherheiten und Planungsprobleme, die in dem Beitrag diskutiert werden. U. a. findet Kühn zwei markante Aspekte innerhalb beruflicher Strukturen, die sich für späte oder dauerhafte Kinderlosigkeit bei Männern mitverantwortlich zeigen. Dies ist zum einen die mangelnde Aussicht auf berufliche Etablierung bzw. Erfolg und auf der anderen Seite dagegen eine erfolgreiche Berufskarriere, die sich aber mit einer engagierten Vaterschaft nicht vereinbaren lässt.

Das individuelle Erleben früher Vaterschaft untersuchen Klindworth, Walter und Helfferich. Die Forschungsarbeit wurde ebenfalls im Rahmen der Studie „männer leben“ vom BZgA konzipiert, jedoch wurde(n) sowohl die west- als auch die ostdeutschen Region(en) einbezogen. Die AutorInnen gehen der Frage nach, wie Erstvaterschaft zustande kommt und subjektiv erlebt und bewertet wird. Ein weiterer Focus der Untersuchung richtet sich auf die Beurteilung des Zeitpunkts der Familiengründung. In ihrem Beitrag beschreiben sie zwei relevante Kategorien von Einflussfaktoren für einen biografisch frühen Übergang in die Vaterschaft. Zum einen handelt es sich um soziodemografische Bedingungen wie Bildungsstand, Kohortenzugehörigkeit oder Migrationshintergrund und zum anderen um individualbiografische Merkmale, die durch die Herkunftsfamilie mitgeprägt sind. Das zentrale Ergebnis der Untersuchung von Klindworth, Walter und Helfferich liegt in den Daten, die Schlussfolgerungen zu einem

unterschiedlichen Grad der Intendiertheit früher Erstvaterschaft zulassen.

Kurz stellt anschließend eine auf den Daten des Sozioökonomischen Panels (1984-2002) beruhende und unter Einbezug der Untersuchungen in West- und Ostdeutschland nach der Wende (1990) sowie der Gastarbeiter vorgenommene Längsschnittanalyse vor. Ziel ihres Beitrages ist es, „...für Männer in West- und Ostdeutschland zu untersuchen, wie sich Bildung, Beruf und Arbeitsmarktunsicherheiten im Partnerschaftskontext auf den Übergang zur Vaterschaft auswirken.“ (S. 193). Der Focus der Wirkung der beruflichen Situation und etwaiger Arbeitsmarktunsicherheit liegt dabei sowohl bei den Männern als auch ihren Partnerinnen. Als Ergebnis präsentiert sie, dass bei Männern hohe berufliche Positionen und das Erreichen einer Vollzeitstelle die Familiengründung beschleunigen, sich hingegen Phasen von Arbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit und Ausbildungen eher negativ auf eine Familiengründung auswirken. Interessant erscheint insbesondere, dass sich diese Befunde weit mehr auf das Eingehen einer Partnerschaft denn auf den Übergang zum ersten Kind bei bestehender Partnerschaft beziehen.

Im Beitrag von *Stauder* geht es um die Verhandlungsprozesse von Partnern in Bezug auf Familiengründung, eheliche Arbeitsteilung und Ehestabilität. Diese werden in Relation zu den gewählten Partnerschaftskontexten gesetzt. Die quantitative Studie beruht auf den Daten der „Mannheimer Scheidungsstudie 1996“ und beschränkt sich in der Analyse auf die westlichen Bundesländer. Die Ergebnisse zeigen, dass Ehen mit traditioneller Arbeitsteilung und Kindern spätestens dann instabiler als egalitäre Ehen ohne Kinder sind, wenn die Kinder das Haus verlassen haben. Arbeitsteilung und Rollenmodelle erweisen sich somit als mit verantwortlich für einen unterschiedlichen Grad an Stabilität der zu Grunde liegenden Partnerschaften mit und ohne Kindern.

Andersson, Duvander und Hank analysieren aus paarbezogener Perspektive den Erwerbsstatus und die Familienentwicklung in Schweden. Als Grundlage dafür dienen Registerdaten aus einer Vollerhebung über alle Paare (auch unverheiratete)

mit einem Kind aus den Jahren 1981-1999. Die Empirie dient ihnen zur Schätzung ereignisanalytischer Modelle für die Geburt zweiter und dritter Kinder. Die AutorInnen arbeiten in zwei zentralen Befunden heraus, dass die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit mit Mutterschaft im System wohlfahrtsstaatlicher Familienförderung gegeben ist und sogar positiv miteinander korreliert und dass sich Einkommen und Erwerbstätigkeit von Mann und Frau weitgehend unabhängig voneinander auf das Fertilitätsverhalten schwedischer Paare auswirken.

Zum Abschluss der Publikation steigen *Kassner und Rüling* in den Diskurs über den Wandel der Geschlechterverhältnisse in Paarbeziehungen ein. Sie stellen die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu jungen Eltern vor, die sich Erwerbs- und Familienarbeit teilen. Im Zuge ihrer Analyse haben sie fünf unterschiedliche „Arrangements von Arbeit und Leben“ (S. 235) gefunden, von denen drei „strukturell egalitäre“ Arrangements ausführlicher dargestellt werden, das „ausbalancierte Arrangement“, das „erwerbszentrierte Arrangement“ und das „familienzentrierte Arrangement“. Ihre Untersuchung haben sie 2002 mit 25 Elternpaaren an verschiedenen Wohnorten in Hessen durchgeführt.

Das Buch ist mit seinen Beiträgen zur Familienforschung an WissenschaftlerInnen und Lehrende sowie Studierende der Sozial- und Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit gerichtet. Durch die übersichtliche Systematik, die von einführenden abstracts über Forschungsmethoden und -design sowie Analyse bis zur theoretischen Fundierung und Ergebnisdiskussion führt, wird die Forschungsarbeit nachvollziehbar und transparent. Die Publikation zeichnet sich damit durch eine gründliche wissenschaftliche Vorgehensweise der Forschenden aus und bietet reichhaltige Anhaltspunkte für eine Auseinandersetzung mit den Fragestellungen und für die Aneignung neuer Erkenntnisse.

Bei den vorgestellten Publikationen handelt es sich um unterschiedliche Qualitäten von Text(sort)en, die einen Vergleich nicht sinnvoll erscheinen lassen. Sie holen jedoch auf verschiedene Weise die mit der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung

eng gekoppelten Lebensrealitäten von Familien bzw. Perspektiven von Männern ans Licht. In den Ausführungen lässt sich erkennen, dass es dabei immer auch um die (Ausbalancierung von) Interessenlagen von einzelnen Familienmitgliedern und verschiedenen mit ihnen arbeitenden Professionen sowie von politischen und wirtschaftlichen Verantwortungsträgern geht. Die zuletzt rezensierte Publikation von Tölke sticht insbesondere durch die sachlich begründete wissenschaftliche Vorgehensweise und die Offenlegung der Forschungsperspektive heraus.

Johannes Twardella

Andreas Wernet: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich 2003, 181 S., ISBN 3-8100-4028-2. € 16,80

Was kennzeichnet den Beruf des Lehrers? Wie ist das pädagogische Handeln strukturell beschaffen? In letzter Zeit sind diese Fragen sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie verstärkt mit Bezug auf die Professionalisierungstheorie diskutiert worden. Vor kurzem ist nun ein Beitrag zu dieser Diskussion erschienen, in dem vehement bestritten wird, dass der Beruf des Lehrers als eine Profession begriffen werden kann. Unter dem Titel „Pädagogische Permissivität“ hat Andreas Wernet (Institut für Pädagogik an der Universität Potsdam) eine Studie vorgelegt, in der – theoretisch begründet und empirisch veranschaulicht – die These vertreten wird, dass das professionalisierungstheoretische Modell „sich auf den Lehrerberuf nicht überzeugend anwenden“ (S. 167) lässt.

Seit Parsons wird in der Soziologie davon ausgegangen, dass die Professionen wesentlich durch den Widerspruch von Rollenformigkeit bzw. Spezifität einerseits und Diffusität andererseits gekennzeichnet sind. Die Frage, ob der Lehrerberuf auch als Profession begriffen werden kann, wird – wenn auch mit Vorbehalt – von vielen bejaht, weil auch er durch diesen Widerspruch gekennzeichnet sei: Auf

der einen Seite verlaufe die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler rollenförmig, werde strukturiert durch die Lehrer- und die Schülerrolle bzw. durch die mit diesen Rollen verbundenen Erwartungen. Auf der anderen Seite würden sich in dieser Interaktion Lehrer und Schüler auch als ganze Personen begegnen, sei diese Interaktion also auch diffus. Die Schwierigkeit pädagogischen Handelns bestehe nun darin, beides – Diffusität und Rollenformigkeit bzw. Spezifität – miteinander zu vermitteln. Von dieser Sicht setzt Wernet sich nun dezidiert ab: Der Lehrer habe sich konsequent auf rollenförmiges Handeln zu beschränken, genauer gesagt, er habe allein universalistische Leistungskriterien zu vertreten. Deren Strenge könne der Lehrer gelegentlich abmildern, er könne „Ausnahmen“ machen – das ist es, was Wernet mit „pädagogischer Permissivität“ meint –, aber diese Ausnahmen dürften nur vor dem Hintergrund geschehen, dass der Universalismus der Leistungskriterien die Regel bleibe.

Wernet beginnt im ersten Teil des 1. Kapitels mit einer Reihe von Beispielen, die veranschaulichen sollen, welches Problem Ausgangspunkt seiner Reflexionen ist: Es sind Beispiele für ein Handeln von Lehrern, das man schlicht als „übergriffig“ bezeichnen könnte, da die Distanz, die der Lehrer zu seinen Schülern wahren sollte, aufgegeben wird und die Schüler in ihrer Persönlichkeit verletzt werden. (So erwähnt Wernet etwa, dass ein Lehrer auf das Klingeln eines Handys im Unterricht mit der Frage an den dafür verantwortlichen Schüler reagiert habe: „Na, muss Daniel seine Pille nehmen?“ (S. 14)) Es folgt im zweiten Teil des 1. Kapitels eine theoretische Auseinandersetzung mit Ansätzen der pädagogischen Professionalisierungstheorie – vor allem in den Varianten von Werner Helsper und Ulrich Oevermann. Helsper, der die Handlungsprobleme des Lehrers aus den Widersprüchen der Modernisierung ableitet, wirft Wernet vor, nicht (genügend) auf die Logik des pädagogischen Handelns einzugehen, um auf diesem Wege dessen spezifische Probleme zu erfassen, sondern diese Probleme aus externen Faktoren abzuleiten. An Oevermann kritisiert Wernet, dass dieser zwei Konzepte miteinander verbindet – das

Konzept des Arbeitsbündnisses und das Konzept der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns –, die seiner Meinung nach letztlich nicht miteinander kompatibel sind. Die Lösungsvorschläge der beiden Autoren für die auf unterschiedliche Weise rekonstruierten Probleme – ein „Dosierungsmodell“ (S. 33) bei Helsper und das Vermittlungsmodell bei Oevermann – führen Wernet zufolge beide gleichermaßen in die Irre.

Im 2. Kapitel folgt sodann eine ausführliche theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Familie und Schule in der Auseinandersetzung mit der Theorie der *pattern variables* von Talcott Parsons. Auf diesem Wege – also auf dem Weg über eine abstrakte, theoretische Erörterung und nicht auf dem Weg über Generalisierungen, die aus empirischen Beobachtungen gezogen werden, – gelangt Wernet zu seinen grundlegenden theoretischen Bestimmungen. Danach vermittelt Schule nicht, wie es in der Debatte über die Professionalisierungstheorie zumeist lautet, zwischen der durch affektive Beziehungen gekennzeichneten, auf die ganze Person bezogenen Sphäre der Familie auf der einen und der Gesellschaft, in der rollenförmiges Handeln dominiert, auf der anderen Seite. Vielmehr kennzeichne die Schule, dass sie rollenförmiges Handeln und universalistische Leistungsprinzipien in gesteigerter Form verkörpere und zur Geltung bringe und damit auf das Leben in der Gesellschaft vorbereite.

Abschließend macht Wernet im 3. Kapitel an einem Beispiel, einer kurzen Interaktionssequenz, deutlich, was er mit der – in der Auseinandersetzung mit Parsons grundlagentheoretisch fundierten – „Pädagogik der Permissivität“ meint. D.h., er versucht, seine abstrakt gewonnenen Einsichten exemplarisch zu plausibilisieren, indem er anhand dieser Interaktionssequenz – die mit der Methode der objektiven Hermeneutik ausgewertet wird – die theoretischen Alternativen verdeutlicht und die von ihm bevorzugte Theorie veranschaulicht. Auf diese Ausführungen soll hier kurz eingegangen werden, da so m. E. deutlich gemacht werden kann, worin die Problematik des Ansatzes von Wernet besteht.

Wernet analysiert eine Interaktion zwischen einem Lehrer und einem Schüler, die damit beginnt, dass der Lehrer den Schüler darum bittet, seine Hausaufgabe vorzutragen. Wortwörtlich lautet diese Interaktion folgendermaßen: „1/L: Lies deine Hausaufgaben vor. 1/S: Ich habe sie nicht gemacht. 2/L: Darf ich fragen, warum nicht? 2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden“ (S. 143). Wie soll der Lehrer darauf reagieren? Wernet zufolge sollte der Lehrer „die Orientierung an der Rollenförmigkeit aufrecht (...) erhalten und dem Schüler nicht (...) diffus begegnen“ (S. 151). Der „Logik der Permissivität“ (S. 151) entspräche es etwa, wenn er antworten würde: „Trotzdem holst du die Hausaufgabe bitte nach“ (S. 151). Doch wenn es stimmt, dass der Schüler – wie Wernet selbst es nahelegt – mit seiner Äußerung zu erkennen gibt, dass er zur Kooperation mit dem Lehrer nicht mehr bereit ist, dass er also gewissermaßen das Arbeitsbündnis mit ihm aufgekündigt hat, dann hilft diese Reaktion nicht weiter, ist sie der Situation nicht angemessen. Der Lehrer steht dann vor der Aufgabe, den Schüler wieder dazu zu bewegen, sich auf die Kooperation mit ihm einzulassen. Er kann sich dabei auf den Standpunkt stellen, dass der Schüler schlicht zu dieser Kooperation verpflichtet ist und ihn etwa – unabhängig davon, ob das, was er zuvor getan hat (also das Stellen der Hausaufgabe), sinnvoll und die Bemerkung des Schülers berechtigt war oder nicht – für sein Versäumnis mit einer schlechten Note bestrafen. Die Folge wäre wahrscheinlich, dass sich die Unwilligkeit des Schülers zu kooperieren verhärtet. (Oder der Schüler unterwirft sich der Macht des Lehrers, da er realistisch einsieht, dass dieser über seine weitere schulische Entwicklung entscheidet.) Will der Lehrer dies verhindern, bleibt ihm nichts anderes übrig, als die mit seiner Entscheidung verbundene Begründungsverpflichtung zu übernehmen und dem Schüler darzulegen, welche (didaktischen) Gründe er für die gestellte Hausaufgabe hatte. Damit verhält der Lehrer sich permissiv, denn natürlich kann er nicht für jede Entscheidung eine didaktische Begründung geben, da sonst für die Sache, um die es primär gehen soll, den Unter-

richtsstoff, nicht genügend Zeit bleiben würde. Eine solche Begründung muss eine Ausnahme bleiben. Sie kann aber an dieser Stelle durchaus sinnvoll sein. Freilich ist sie in sich widersprüchlich: Auf der einen Seite geht der Lehrer auf den Schüler ein, auf sein (angeblich?) persönliches Problem, das er mit der Hausaufgabe hat. Auf der anderen Seite liefert der Lehrer Argumente, die von allen Anwesenden nachvollzogen werden können sollten (und setzt damit die Schüler als rational und letztlich kooperationsbereit voraus.) Auf diese Weise könnte – im Idealfall – die Kooperation mit dem Schüler wieder hergestellt werden.

Im weiteren Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion reproduziert sich das Kooperationsproblem. Zunächst erklärt der Lehrer: „3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben. Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen“ (S. 153). Worauf hin der Schüler antwortet: „3/S: Aber ich kann mit dem Zeugs in meinem Leben nie wieder was anfangen“ (S. 157). Der Schüler beharrt auf seiner Position – was nur konsequent ist, da er auf seinen Einwand keine Antwort erhalten hat. Dem Lehrer bleibt – auch das ist äußerst einleuchtend – nichts anderes übrig, als sich auf schulische Regeln zu berufen, die besagen, dass „diese Thematik nicht in den Unterricht passt“ (S. 160). Er übernimmt also nicht selbst die Begründungsverpflichtung für die von ihm gestellte Hausaufgabe, sondern beruft sich auf die Autorität der Institution Schule, die er verkörpert und der der Schüler sich zu unterwerfen hat. Wernet ist der Meinung – aus seiner Perspektive heraus gesehen ist auch dies nur konsequent –, diese Reaktion sei genau richtig: Die Schule und ihr Personal würden die Kooperationsbereitschaft der Schüler nicht herstellen können, sie würden sie vielmehr als gegeben voraussetzen müssen. Das von ihm präsentierte Beispiel führt aber mit aller wünschenswerten Deutlichkeit vor Augen, dass die Schule sich keineswegs darauf verlassen kann, dass eine solche Bereitschaft besteht und der Lehrer folglich in Situationen geraten kann, in denen er dergestalt praktisch gefordert ist, dass er das Arbeitsbündnis zwischen ihm und einem Schüler (oder auch mehreren Schülern) wieder „kitten“ muss.

Die von Wernet untersuchte Sequenz endet bezeichnenderweise mit dem Angebot des Lehrers, nach dem Unterricht mit dem Schüler über den Sinn der Hausaufgabe zu sprechen (und mit der Aufforderung, die Hausaufgabe nachzumachen): „Wenn du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst Du bitte nach“ (S. 161). Der Lehrer ist sich also mehr oder weniger darüber im Klaren, dass die Bezugnahme auf die Institution Schule nicht ausreicht, um die Kooperationsbereitschaft des Schülers wieder herbeizuführen. Und er weiß gewiss auch, dass die Thematisierung didaktischer Fragen im Unterricht keineswegs verboten ist. Er setzt jedoch implizit klare Prioritäten: Der Unterricht dient der Bearbeitung des Stoffes. Offensichtlich sieht er sich zu dieser gegenüber der Mehrheit der Klasse verpflichtet. Dass ein einzelner Schüler aus dem gemeinsamen Arbeitsbündnis heraustritt, nimmt er vorübergehend, d.h. für eine klar begrenzte Zeit, in Kauf. Er ist sich aber bewusst, dass auf Dauer gesehen auch der einzelne Schüler wieder in das pädagogische Arbeitsbündnis einbezogen werden muss – und bekundet seine Bereitschaft, dafür nach dem Unterricht Sorge zu tragen.

Natürlich ist es richtig, wenn Wernet darauf besteht, der Lehrer habe unbeirrt an der Rollenförmigkeit seines Handelns festzuhalten. Es wäre inadäquat, im Unterricht auf die persönlichen Motive des Schülers einzugehen, die hinter der Ankündigung seiner Kooperationsbereitschaft stehen. (Sie könnten allenfalls in einem persönlichen Gespräch zwischen dem Lehrer und dem Schüler oder auch den Eltern sowie in einem Teamgespräch zwischen den in der Klasse unterrichtenden Lehrern thematisiert werden.) Dennoch macht das Beispiel deutlich, dass der Lehrer als Person, als „ganze Person“ mit dazu beitragen muss, das Arbeitsbündnis zwischen ihm und den Schülern zu stiften und aufrechtzuerhalten. (Er kann es freilich nicht allein – dies wäre eine Überforderung. Der schulische Rahmen hat insofern für ihn eine Entlastungsfunktion im Sinne Gehlens. Bei Wegfall der allgemeinen Schulpflicht wäre natürlich die Kooperationsbereitschaft der Schüler und auch die der Eltern wesentlich stärker gefordert.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie von Wernet nicht vollkommen überzeugt: Sie widerlegt letztlich nicht, dass in der Lehrer-Schüler-Interaktion die beiden Dimensionen von Rollenförmigkeit bzw. Spezifität und Diffusität enthalten sind. Die Studie kann aber als ein wichtiger Beitrag zu der Frage angesehen werden, was es bedeutet, dass diese beiden Dimensionen miteinander „vermittelt“ werden sollen. Denn sie macht deutlich, dass „Vermittlung“ nicht heißen kann, dass der Lehrer die Distanz zu den Schülern aufgibt. Zum schulischen Lernprozess gehört, dass die Schüler lernen, eine Rolle zu übernehmen – und das können sie freilich nur, wenn die Lehrer ihrerseits konsequent rollenförmig handeln. Daraus kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler beruhe nicht auf einem Arbeitsbündnis, das zwischen den Beteiligten als ganze Personen eingegangen wird. Vielmehr hat die Analyse der Interaktionssequenz in aller Deutlichkeit gezeigt, dass das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler von basaler Bedeutung für das pädagogische Handeln ist und der Lehrer – insbesondere in Krisensituationen – vor der Aufgabe steht, dieses (wieder) herzustellen, zu „kitten“ und zu bekräftigen. Das kann er nur, wenn er nicht allein rollenförmig handelt, sondern auch seine „ganze Person“ mit einbringt.

Eine andere Frage ist es, warum es Lehrern häufig so schwer fällt, die Distanz zu ihren Schülern zu wahren. Wernets These, dies sei ein „gesellschaftliches Syndrom“ (S. 170), das in der deutschen Tradition der Zivilisationskritik wurzelt, welche in der Lehrerschaft als Träger der „Kulturnation“ fortlebt, lässt auf weitere interessante Studien hoffen.