

Handlung und Sinnstruktur

Bedeutung und Anwendung
der objektiven Hermeneutik

Kindt Verlag

MÜNCHEN 1986

"Wollt ihr nochmal das Spiel machen ...?"

Pädagogische Interaktionen im Kindergarten

Die folgende Interpretation einer Interaktion zwischen Erzieherin und Kindern in einer Kindergartengruppe kann als ein erster Annäherungsversuch verstanden werden, dem Phänomen 'pädagogische Interaktionen' auf die Spur zu kommen. Obwohl dieser Begriff ähnlich dem des 'pädagogischen Handelns' in letzter Zeit in der pädagogischen Literatur immer häufiger gebraucht wird, bleibt die Frage, was eigentlich damit gemeint sei, noch offen (vgl. OELKERS 1982). Es mangelt zwar nicht an Versuchen, sich diesem Gegenstandsbereich pädagogischer Forschung theoretisch oder auch systematisch zu nähern, jedoch fehlt all diesen Konzeptionen die empirische Basis. So wird zwar oft postuliert, wie pädagogische Interaktionen sein **sollten**, aber nicht dabei beachtet, wie sie faktisch **sind**. In der Anwendung der objektiven Hermeneutik müßten sich möglicherweise Hinweise auf eine spezifische Struktur pädagogischer Interaktionen finden lassen.

Aus dieser Überlegung heraus soll eine Szene aus einem Kindergarten interpretiert werden, die mit einer Videokamera während eines Stuhlkreises aufgenommen wurde. Vor der Aufnahme konnten die Kinder sich mit der Videokamera vertraut machen; jeder durfte einmal durch den Sucher schauen und anschließend konnte man sich auf dem Bildschirm sehen. Es zeigte sich jedoch hierbei, daß das Interesse für die Aufnahmegерäte und für den Bildschirm ziemlich schnell abnahm, so daß m.E. kein Einfluß der Aufnahmesituation auf das Verhalten der Kinder angenommen werden muß. Das gleiche gilt auch für die Erzieherin, die von Anfang an bereit war, sich filmen zu lassen und auch großes Interesse an einem anschließenden Gespräch über ihr Verhalten in der Gruppe zeigte. Die Videoaufnahme wurde vor der Auswertung transkribiert und zwar nach den verbalen Anteilen und nach aus den Aufnahmen ersichtlichen Handlungsanteilen, die im Transkript (vgl. Anhang) als Handlungskommentare zusammengefaßt wurden.

Ich möchte jedoch, bevor ich zur Interpretation übergehe, einige Anmerkungen zur Vorgehensweise vorausschicken. Wie in der Einleitung des Bandes erwähnt, wird die objektive Hermeneutik als Kunstlehre verstanden. Dies bedeutet, daß es keine klaren Regeln gibt, wie Interpretationsergebnisse zum Vorschein gebracht werden. In dem von OEVERMANN und seinen Mitarbeitern verfaßten Aufsatz "Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik'..." (1979) werden neun Analyseschritte genannt, die eine Interpretation durchschreiten müßte. Diese Ebenen der Feinanalyse verführen meiner Meinung nach zu einer technokratischen Vorgehensweise. In der Interpretation eines Interviews mit einer Fernstudentin (OEVERMANN u.a. 1980) und noch präziser in der Fernsehanalyse (OEVERMANN 1984) wird eine davon abgewandelte Methode vorgeführt, die zwar freier verfährt, aber an den Grundgedanken einer rekonstruktiven Hermeneutik festhält. Dabei wird nach OEVERMANN folgender Weg eingeschlagen:

"Die Rekonstruktion der objektiven Bedeutungsstruktur einer konkreten Äußerung beginnen wir im Rahmen der objektiven Hermeneutik damit, daß wir zunächst Geschichten über möglichst vielfältige, kontrastierende Situationen erzählen, die konsistent zu einer Äußerung passen, ihre Geltungsbedingungen pragmatisch erfüllen. Im nächsten Schritt werden diese erzählten Geschichten, die implizite gedankenexperimentelle Konstruktionen darstellen, explizit auf ihre gemeinsamen Struktureigenschaften hin verallgemeinert, die in ihnen zum Ausdruck kommen, und im dritten Schritt werden diese allgemeinen Struktureigenschaften mit den konkreten Kontextbedingungen verglichen, in denen die analysierte Äußerung gefallen ist." (1983, S. 236-237)

Bei der sich anschließenden Interpretation verfare ich noch etwas freier, indem die vielfältigen möglichen Lesarten, deren Für und Wider, die Argumente für den Ausschluß oder für das Aufrechterhalten von Strukturhypothesen meist nicht dargestellt werden. Zum größten Teil wird sogar ersichtlich, daß abkürzend von dem von OEVERMANN vorgezeichneten Interpretationsgang die Kontextbedingungen sofort mitherangezogen werden und nach dem Passungsverhältnis im Sinne einer Plausibilität zwischen Kontext und Äußerung gefragt wird. Daraus wird dann auch über die Angemessenheit eines Interaktionszuges geschlußfolgert. Diese verkürzende Vorgehensweise birgt natürlich die Gefahr in sich, ziemlich schnell und möglicherweise voreilig über die-

ses Passungsverhältnis ein Urteil herbeizuführen, welches andere Lesarten außer acht läßt. Dies bringt einen zeitlichen Vorteil, im Sinne von weniger aufwendig, der aber mit einer Unsicherheit über die Geltung der Lesarten bzw. Strukturhypothesen belastet ist.

Ein Weiteres ist noch anzumerken. Bei Interaktionen, die in einen institutionellen Rahmen eingebettet bzw. die durch Rollenförmigkeit bestimmt sind, erscheint es notwendig, die durch diese Einbettung vorgegebenen Möglichkeiten erwartbarer Interaktionsmuster zu explizieren. Dadurch wird eine Folie geschaffen, auf deren Hintergrund die anschließende Interaktionsanalyse durchgeführt und Normalitätentwürfe aufgestellt werden können. Damit soll auch die folgende Interpretation einer Interaktionsszene aus einem Kindergarten beginnen.

Im Kindergarten hat der Stuhlkreis häufig die Aufgabe, die Kinder nach einer Freispielphase zu sammeln, um mit ihnen entweder gemeinsam etwas zu besprechen oder über ein anstehendes Spiel zu entscheiden. Bevor wir in die Interpretation des Interaktionsprotokolls einsteigen, müssen wir uns für beide Fälle überlegen, unter welchen Bedingungen diese stattfinden. Die Erzieherin wird jeweils die Gesprächsinitiiierende Person sein, die dabei vielfältige Bedingungen und Erwartungen zu erfüllen hat. Wenn der Stuhlkreis alle Kinder ansprechen soll, dann muß entweder das Thema so attraktiv sein, daß alle Kinder konzentriert bei der Sache sind oder die Erzieherin versteht es, durch eine geschickte Gesprächsführung die Aufmerksamkeit gespannt zu halten. Prinzipiell muß jedoch mit Disziplinschwierigkeiten oder mit Störungen der Kinder gerechnet werden, da es in dieser Altersgruppe noch schwierig ist, über einen längeren Zeitraum sich zu konzentrieren und still zu sitzen. Des weiteren erscheint es notwendig, daß alle Kinder oder zumindest die interessierten Kinder miteinbezogen werden, um keine Rivalitäten aufkommen zu lassen. Bei all diesen Bedingungen wird schon deutlich, daß der Stuhlkreis mehr eine Einrichtung ist, die den Wünschen und pädagogischen Absichten der Erzieherin entspringt als den Intentionen und Wünschen der Kinder. Es ist ein in das pädagogische Handeln der Erzieherin integriertes Erziehungskonzept.

Geht man weiterhin von einer altersgemischten Gruppe aus - und die

meisten Kindergartengruppen sind von dieser Art - dann bedeutet die Durchführung jedes Spiels gleichzeitig die Einführung der notwendigen Regeln für die jüngeren Kinder, die das angekündigte Spiel möglicherweise noch nicht kennen. Neben den Regeln des Spiels sind auch die Regeln der Spieldurchführung wie z.B. die Bestimmung der Mitspieler, Auswahl von Requisiten entweder implizit in jener Form zu bestätigen, wie sie der Gruppe bekannt sind, oder sie sind neu zu besprechen und einzuführen.

Dies gilt vor allem für die vorliegende Szene, in der ein Spiel von der Erzieherin initiiert wird. Dieses soll vor Beginn der Interpretation beschrieben werden, um von den Regeln und Rahmenbedingungen abweichende Formen interpretieren zu können. Das Spiel heißt "Wir fahren mit der Eisenbahn". Es gibt zwei Hauptrollen, die vor Beginn ausgesucht werden müssen: ein Schaffner und eine Lokomotive. Die Aufgabe des Schaffners besteht darin, die Lokomotive, bzw. den noch zu bildenden Eisenbahnzug nach jeder gefahrenen Runde, die dieser in einem Kreis gelaufen ist, anzuhalten und durch Heben eines Stabes wieder freie Fahrt zu geben. Die Lokomotive läuft dabei eine Runde und sucht sich nach dem Anhalten durch den Schaffner einen Mitfahrer aus der Kindergartengruppe z.B. als Kohlewagen aus. Dieses Kind kann dann wieder ein weiteres aus der Gruppe zur Ergänzung des Eisenbahnzuges auffordern usw. Dies bedeutet, daß die weiteren Rollen durch die mitfahrenden Kindern bestimmt werden. Das Ganze wird von einem Lied begleitet, in dem die auszuführenden Handlungen (z.B. "Der Schaffner hebt den Stab") vorgegeben werden. Damit wäre der Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen die Kinder von einer Normalform des Spiels ausgehen können. Die vollständige Transkription des Szene ist im Anhang zu finden. Im folgenden wird mit E die Erzieherin bezeichnet, während die anderen Buchstaben Abkürzungen von mitspielenden Kindern sind.

Interpretation

E: "Wollt ihr nochmal das Spiel machen 'Wir fahren mit der Eisenbahn'?"

Der erste die Szene einleitende Interakt ist eine an alle Kinder adressierte Frage. Es werden keine Wünsche der Kinder nach einem bestimmten Spiel aufgegriffen, sondern die Erzieherin schlägt eines vor. Selbst wenn man vermuten könnte, daß schon vorher ein Kind der Erzieherin gegenüber den Wunsch nach diesem Spiel geäußert hätte, müßte sie dies in ihrer Ankündigung zum Ausdruck bringen (z.B. "Die P. wünscht sich dieses Spiel, habt ihr auch dazu Lust?"). So aber sind die Antwortmöglichkeiten durch die Frage der Erzieherin auf eine Ja-Nein-Möglichkeit und nicht auf eine Auswahlmöglichkeit eingeschränkt. Falls die Kinder einen eigenen Vorschlag machen wollen, müssen sie im Interaktionsprozeß zuerst die Berechtigung der Erzieherin anzweifeln, das Thema der Gruppe bestimmen zu können. Dies setzt aber ein Mindestmaß an kommunikativen Fähigkeiten wie Metakommunikation voraus, die man bei den Kindern in der Altersgruppe von drei bis sechs Jahren nicht so einfach unterstellen kann. Der Bezug zu einem gemeinsamen Kontext zwischen der Erzieherin und den Kindern soll weiterhin dadurch aufrechterhalten werden, indem unterstellt wird, daß alle Kinder das angesprochene Spiel kennen. Auch dies scheint m.E. für eine Kindergartengruppe eine zu voreilig getroffene Unterstellung zu sein, die vor allem die jüngeren Kinder überfordert. Durch den Spielvorschlag ist die Situation schon stark strukturiert.

Durch die Äußerung 'nochmal' ließe sich zwar vermuten, daß dieses Spiel gerade zuvor schon einmal gespielt worden ist. Dies würde aber dann als eigenartig anzusehen sein, da der Wunsch der Wiederholung nicht von den Kindern ausgegangen ist, sondern von der Erzieherin. So erfüllt das angekündigte Spiel aber nur die Funktion eines Lückenbüßers. Bei dieser Bedeutung muß man jedoch davon ausgehen können, daß alle Kinder das Spiel und seine Regeln kennen. Im weiteren Text müßte sich erweisen, ob dies zutrifft. Eine andere Interpretationsmöglichkeit besteht darin, daß unter 'nochmal' eigentlich 'wieder einmal' oder 'auch noch' gemeint sei. Damit würde aber

die Notwendigkeit der Einführung des Spiels oder des Hinweises auf die Art des Spiels weiterhin bestehen.

F: Ja - a - a - a

Ki: Ja - a -

Die Kinder stimmen dem Vorschlag der Erzieherin zu. Da F am lautesten ruft und dazu noch aufsteht, ist zu schließen, daß er mit seiner Zustimmung gleichzeitig die Erteilung einer, wenn nicht sogar der wichtigsten Rolle im Spiel in Anspruch nimmt. Für eine rein formale Zustimmung hätte ein gleich lautes Ja-Rufen ausgereicht. Damit setzt er die Regel, daß jener, der sich zuerst meldet bzw. am lautesten zustimmt, gleichzeitig potentieller Anwärter auf eine Rolle ist. Entweder ist nun diese Regel in der Gruppe üblich und wird von der Erzieherin geduldet, oder aber eine andere Regel für die Rollenverteilung muß von der Erzieherin expliziert werden, was gleichzeitig eine Zurückweisung des Definitionsanspruchs von F darstellt.

E: Fabian, dich kann ich heute fast gar nicht hören, du bist immer so leise.

F: Ha!

Die von der Erzieherin gemachte Äußerung ist als Zurechtweisung zu verstehen, die in Ironie gekleidet ist. Damit wird die intendierte Ermahnung kaschiert, da für Kinder in diesem Alter ironische Bemerkungen schwerlich zu entziffern sein dürften. Sie können diese zwar bei einfacher Strukturiertheit intuitiv erfassen, haben aber keine Möglichkeit, darauf metakommunikativ zu reagieren. So können Kinder nur mit Übergehen, Trotz oder Schweigen im Sinne eines Nicht-Verständnisses antworten. Die Zurechtweisung wird noch durch die persönliche Ansprache und durch das nachfolgende Personalpronomen verschärft, so daß der Getadelte nun im Mittelpunkt der Gruppe steht. Die Ermahnung der Erzieherin hat nur einen Sinn, wenn man unterstellt, daß damit die Zurückweisung des Rollenanspruchs von F gemeint sei. Für das Verständnis einer rein formalen Zustimmung von F für den Vorschlag ist es irrelevant, wie laut diese vorgetragen

wird. Die Hervorhebung wird noch durch das 'immer' verstärkt. Es weist darauf hin, daß die Erzieherin schon öfters mit der von F vorgebrachten Lautstärke zu tun hatte. Die Ermahnung muß aber für den Betroffenen unverständlich in bezug auf die Regeln des Spiels bleiben, da eine Zurechtweisung in Hinsicht auf den Anspruch der Situationsdefinition des Kindes nicht erfolgt. So wird von der Erzieherin nur zum Ausdruck gebracht "Du bist zu laut". Vermutlich impliziert sie auch noch "Du kommst nicht dran" oder "Wer am lautesten schreit, der muß bei uns warten". Aber dies muß dem betroffenen Kind aufgrund der Art und Weise der Ermahnung - in Form von Ironie - erst recht unverständlich bleiben. Darauf deutet auch das von ihm eingebrachte 'Ha' hin, welches im Sinne von "Hier bin ich" und "Ich bin doch zu hören" verstanden werden kann.

Die in dem vorausgegangenen Interakt hervorgebrachte Notwendigkeit der Regelexplikation zur Spielerauswahl ist also nicht erfolgt.

F: Ich möchte aber der Schaffner sein.

Von F wird nun der Anspruch auf die Übernahme einer bestimmten Rolle in dem von der Erzieherin vorgeschlagenen Spiel angemeldet. Da von deren Seite jedoch bis zu diesem Zeitpunkt kein bestimmtes Auswahlverfahren angekündigt bzw. der Anspruch von F auf eine Rolle zurückgewiesen wurde, erscheint dieser aus der Sicht des Kindes als gerechtfertigt. Das 'aber' in der vorliegenden Äußerung läßt darauf schließen, daß F die Maßregelung der Erzieherin als Ausschluß von einer bestimmten Rolle versteht. Es ist bisher noch keine Korrektur seines beanspruchten Auswahlverfahrens der Mitspieler erfolgt, das davon ausgeht, daß derjenige, welcher am lautesten schreit, zuerst ausgewählt wird.

E: Wer will, wer möchte mal der Schaffner sein?

Die Erzieherin ignoriert mit ihrer Äußerung den von F erhobenen Anspruch, indem sie nach potentiellen Mitspielern fragt. Dieses Übergehen kann nur die Bedeutung haben, sich ihrer Rolle als Erzieherin und damit als Rollenzuweiser zu versichern und der Gruppe und

vor allem F zu zeigen, daß sie bestimmt, wer dran kommt. Damit ist zwar formal der Anspruch von F zurückgewiesen, jedoch ohne auf die spezifische Bedeutung und Intention der Handlung von F einzugehen und sie zu thematisieren. Das Übergehen und das Nicht-Eingehen auf die Äußerung von F kann nur eine Verstärkung seiner Handlungsaktivitäten und ein weiteres Pochen auf einen Rollenanspruch hervorrufen, da aus seiner Sicht - und auch objektiv gesehen - die von ihm vorgenommene Regelverletzung der Spielerauswahl nicht erläutert worden ist.

F: I - i - ich. Ich hab mich zuerst gemeldet.

B: Ich

Ki: Ich

Obwohl sich viele Kinder melden, ist F am schnellsten und wiederum am lautesten. Damit wiederholt er seine Situationsdefinition der Rollenauswahl und ignoriert seinerseits die Zurechtweisung der Erzieherin. Nun ist die Erzieherin im Zugzwang, den Kindern die Auswahlregeln zu explizieren bzw. ihre Art des Vorgehens zu erläutern und zu begründen.

E: Susi, möchtest du mal anfangen?

Die Erzieherin übergeht weiterhin die lautstark von F vorgebrachten Ansprüche auf eine Rollenzuweisung. Indem sie außerdem ein bestimmtes Kind zur Übernahme einer Rolle auffordert, verstärkt sie dadurch die Zurückweisung von F. Dieser muß sich nun erst recht unverstanden fühlen. Mit ihrem Einstieg in das Auswahlverfahren hat die Erzieherin den Kindern deutlich gemacht, daß sie die einzelnen Rollenträger bestimmt, obwohl gerade dies den Kindern angeboten wurde. Genau dieses Verhalten ignoriert jedoch F, und da er auf sein Auswahlverfahren - wer sich zuerst meldet kommt, auch dran - besteht, ist ein Konflikt unausweichlich. Die Erzieherin möchte mit ihrem direkten Ansprechen eines Kindes gerecht sein und der Gruppe zeigen, daß Vordrängler nicht drankommen.

F: Ich hab mich zuerst gemeldet!

F wiederholt sein Argument, daß jeder, der sich zuerst meldet, auch die dargebotene Rolle bekommt. Nun ignoriert er seinerseits den von der Erzieherin eingeschlagenen Weg der Rollenauswahl und nimmt die sich zuspitzende Auseinandersetzung auf.

E: Fabian!

F wird von der Erzieherin direkt gemaßregelt, ohne jedoch explizit einen Hinweis auf seine Fehleinschätzung bezüglich des Auswahlverfahrens zu bekommen. Damit wird die Auseinandersetzung zwischen der Erzieherin und dem Kindergartenkind weitergeführt. Unterstellt man dem Kind keine böse Absichten, sondern Ernsthaftigkeit - und dies muß gerade ein Pädagoge prinzipiell immer im Umgang mit Kindern - dann kann man vermuten, daß die Erzieherin mit ihrer Haltung des Nicht-Eingehens auf F einerseits diesem durch diese Art eine Lehre erteilen will und daß sie andererseits bezüglich des Auswahlverfahrens etwas anderes vorhat. Nur müßte sie genau dies F explizit machen.

F: Immer nur d i e Blöden.

Mit dieser Äußerung grenzt sich F gegenüber der restlichen Gruppe ab und unterstreicht seine durch sein Verhalten ausgelöste Außenseiterposition. Um diese Position nicht zu verfestigen, müßte die Erzieherin nun eingreifen und ihre Vorgehensweise allen Kindern erläutern.

E: Ihr kommt ja vielleicht nachher beim Kohlewagen dran oder beim Speisewagen. Es kann halt immer nur einer der Schaffner sein.

Alle Kinder, die sich gemeldet haben und damit auch F, werden auf weitere Rollen des Spiels vertröstet. Es erfolgt keine direkte, sondern nur eine verallgemeinerte ('ihr!') Reaktion auf die vorhergehende Äußerung von F. Da die Auswahl dieser Rollen aber von den mitspielenden Kindern durchgeführt wird, ist dies eine Vertröstung auf ein Verfahren, auf das sie keinen Einfluß mehr hat. Es fällt auch auf,

daß die neben dem Schaffner zu bestimmende Spielfigur der Lokomotive nicht mit aufgezählt wird. Hier würde sich nämlich die Chance bieten, einerseits S für die Übernahme einer Rolle zu gewinnen und andererseits F mit der Rolle der Lokomotive auch zufriedenzustellen.

F: Ich möchte die Eisenbahn sein.

F greift die von der Erzieherin 'vergessene' Rolle der Lokomotive auf, die höchstwahrscheinlich von ihm etwas mißverständlich als 'Eisenbahn' bezeichnet wird und sieht darin die Chance des Mitspielens. Da er damit den Anspruch auf die Rolle des Schaffners aufgibt und somit dem von der Erzieherin gewünschten Auswahlverfahren für diese Rolle Rechnung trägt, dürfte aus seiner Sicht dieser Rollenauswahl nichts im Wege stehen. Damit bringt er natürlich die Erzieherin wiederum in Zugzwang, da er auch der erste und bisher einzige ist, der sich für diese Rolle gemeldet hat. Da außerdem sein Wunsch in einer Höflichkeitsform ('möchte') vorgetragen wird, wäre eine weitere Zurechtweisung vollkommen unangemessen.

E: Susi, möchtest du mal anfangen?

Wiederum ignoriert die Erzieherin eine Äußerung und den damit verbundenen Anspruch von F, indem sie das Gespräch mit S aufnimmt. Die nochmalige Anfrage an S, ob sie denn anfangen wolle, läßt darauf schließen, daß diese nicht so willig ist, mitzuspielen. Es taucht damit hier die Frage auf, ob S sich überhaupt gemeldet hat oder die Frage der Erzieherin mehr als eine Aufforderung zu verstehen ist. Würde letzteres zutreffen, dann bleibt für die anderen Kinder, die sich auch gemeldet hatten und besonders für F natürlich, die Frage offen, warum dieses Kind andauernd angesprochen wird, obwohl andere sich für die Übernahme der Rolle bereit erklären. Tendenziell gilt diese Frage natürlich auch für den ersten Fall, denn wenn S sich gemeldet hätte, aber durch ihr Verhalten deutlich werden läßt, daß sie doch nicht so bereit ist, dann müßte zur Wahrung der Autonomie des Kindes die Erzieherin entweder auf eine Nachfrage verzichten und den Rückzug von S respektieren, oder sie müßte in geeigneter

Weise das Verhalten von S ansprechen und ihre als Frage formulierte Aufforderung mit einer Hilfestellung deutlich werden lassen. Genau dies trifft aber für die vorliegende Äußerung der Erzieherin nicht zu, denn durch ein mögliches Melden von S macht diese ja deutlich, daß sie anfangen will. Ihr zögerndes Verhalten (S dreht den Kopf) läßt aber eher darauf schließen, daß Hemmungen oder ähnliches sie daran hindern, in den Kreis zu treten und die Rolle des Schaffners zu übernehmen. Dazu bräuchte sie vermutlich eine Hilfestellung, die explizit angeboten werden müßte.

B: Ich!

Nun meldet sich auch ein anderes Kind (B) für die Übernahme einer Rolle. Aus dem Protokoll ist nicht ganz ersichtlich, ob dies eine Reaktion auf die vorausgegangene Aufforderung der Erzieherin an S ist oder auf eine Äußerung von F, daß er die Eisenbahn sein möchte. Jedenfalls bringt dies eine weitere Schwierigkeit für die Erzieherin, da sie nun noch weiteren Ansprüchen gerecht werden müßte.

E: (zu S) Bist du die Lokomotive? Ja?

Zum einen übergeht die Erzieherin nun auch das Melden von B und fährt in ihrer Interaktion mit S fort. Zum anderen ändert sie die S angebotene Rolle. Hat sie vorher immer gefragt, ob diese der Schaffner sein möchte, bietet sie nun die Lokomotive als Rolle an. Diese, aus dem bisherigen Gesprächsverlauf und aus den eingangs vorgestellten Spielregeln nicht ableitbare Strategieänderung, kommt für alle Teilnehmer vollkommen überraschend. Sie drückt aus, daß nicht mehr der Schaffner die begehrte Rolle ist, die zuerst vergeben werden soll, sondern die Lokomotive. Dies kann nur als eine Reaktion auf die vorausgegangene Äußerung von F sein, der seinen Anspruch auf den Schaffner aufgegeben hatte und deutlich machte, daß er sich mit der Rolle der Lokomotive ('Eisenbahn') zufriedenstellen ließe. Hätte die Erzieherin S für die Rolle des Schaffners schon gewinnen können, würde sie nun bei der Vergabe der Lokomotive vor dem gleichen Problem mit F stehen wie am Anfang. In dieser Hin-

sicht handelt sie strategisch, indem sie die zu vergebende Rolle einfach austauscht und damit F aus dem Auswahlverfahren ausschalten will. Der bisherige Interaktionsverlauf müßte aber gezeigt haben, daß F auch weiterhin hartnäckig auf seinen Anspruch, eine Rolle zu übernehmen, bestehen wird. Da dieser auch noch in Form eines Wunsches formuliert war ('möchte'), muß diese nochmalige Abweisung nicht nur für F unverständlich im Rahmen des Spiels sein, sondern auch als prinzipielle Ablehnung verstanden werden. Wie sollte er noch seinen Wunsch nach einer Rolle ausdrücken? Die Erzieherin insistiert aber weiterhin darauf, S für das Spiel zu gewinnen, indem sie diese zum wiederholten Male fragend auffordert ('Ja?').

F: (zu B) Ich hab mich zuerst gemeldet.

F sieht sich nun gezwungen, noch gegen einen anderen Konkurrenten seinen Rollenanspruch zu verteidigen. Wiederum führt er als Kriterium an, daß er sich zuerst gemeldet hätte.

B: Ich!

Das zu F in Konkurrenz um die Rolle der Lokomotive getretene Kind macht seinerseits diesem den Erstanspruch auf eine Rolle streitig. Beide ignorieren ihrerseits die durch die Äußerung der Erzieherin an S adressierte Übernahme der Rolle der Lokomotive. Ihr Verhalten macht auch gleichzeitig deutlich, daß das von ihnen reklamierte Auswahlverfahren - wer sich zuerst meldet, der kommt auch dran - in der Gruppe nicht unüblich zu sein scheint.

F: (zu B) Ich hab mich aber zuerst gemeldet, die Eisenbahn . .
Männer, ich hab mich zuerst gemeldet, die Eisenbahn zu sein.
Du warst nach mir, also stimmt das nicht.

Der Streit um den Erstanspruch auf die Rolle der Eisenbahn bzw. Lokomotive wird nun nicht mehr zwischen der Erzieherin und F ausgetragen, sondern zwischen F und B. Dabei reklamiert F wiederum das Recht auf Übernahme der Rolle für jenen, der sich zuerst gemeldet hat. Dies drückt sich nochmals explizit im letzten Teil der

Äußerung aus.

E: (zu S) Ja? Komm mal in den Kreis rein. Du weißt ja, wie's geht. Du singst "Der Schaffner hebt den Stab" und du bist die Lokomotive und fährst immer im Kreis herum.

Die Erzieherin versucht weiterhin, S für ein Mitspielen zu gewinnen, obwohl andere Kinder starkes Interesse für die Übernahme einer Rolle zeigen. Zögernd und verlegen (vgl. Transkript) zeigt sich S bereit und kommt in den Kreis. Die Unterstellung der Erzieherin, daß S wüßte wie die Spielregeln sind, soll für diese eine Hilfestellung bedeuten. Damit bringt sie aber S in eine exponierte Stellung, was der zurückhaltenden Art von S widerspricht. Außerdem gerät diese in Handlungsdruck, denn falls sie die Regeln nicht wüßte, würde dies eine Blamage für die Erzieherin bedeuten. Denn dann würde diese ja ein Kind entgegen den Wünschen anderer Kinder zum Mitspielen auffordern, welches die Regeln des Spieles nicht kennt.

Die darauffolgende Anweisung der Erzieherin, zu singen, daß der Schaffner den Stab hebt, ist objektiv falsch, da ja die Rolle des Schaffners auf ihre Veranlassung hin unter den Tisch gefallen ist und S nun die Lokomotive spielen soll. Es gibt nun im Spiel keinen Schaffner mehr, der den Stab hebt, obwohl die Kinder dies singen sollen. Des weiteren ist die Rollenanweisung unvollständig, da ja die Lokomotive nach den Spielregeln vom Schaffner angehalten wird und sich einen Mitspieler aussucht. Da der Schaffner ausfällt, bleibt für die Kinder unklar, wie das Anhalten geschehen soll. S muß also nicht immer im Kreis herumfahren, sondern auch entsprechend den Textstellen im Lied anhalten. Eine Erläuterung der von der Erzieherin neu eingeführten Regeln wird den Kindern und den potentiellen Mitspielern nicht gegeben.

Durch die mit S fortgesetzte Interaktion übergeht die Erzieherin die Auseinandersetzung zwischen F und B über die Besetzung der Rolle der Lokomotive. Es bleibt unklar, ob sie diese bewußt überhört oder nicht wahrnimmt. Letzteres könnte aufgrund der kleinen Gruppe aber ausgeschlossen werden.

F: (zu E) Du-u-u- Ich hab mich zuerst gemeldet die Eisenbahn zu sein und dann kommt erst der Bernd.

F adressiert nun seinen Streit mit B um die Rolle der Lokomotive an die Erzieherin, obwohl S für diese Rolle bereits bestimmt wurde. Dies läßt darauf schließen, daß entweder F die Auswahl von S durch die Erzieherin ignoriert oder daß er dies nicht mitbekommen hat. Letzteres erscheint plausibel, da die Erzieherin die angebotene Rolle des Schaffners in die der Lokomotive umgeändert hat, was F möglicherweise nicht mitbekommen konnte. Des weiteren reklamiert F erneut seinen Anspruch auf eine Rolle, da er sich zuerst gemeldet hätte. Damit ist die Erzieherin zum wiederholten Male aufgefordert, eine Explikation des Auswahlverfahrens durchzuführen.

E: Du, Fabian, ich hab's mir noch mal überdacht. Ich nehm heut mal die Susi, weil sie sich meldet. Die hat noch nie den Anfang gemacht beim Spiel. Und ich hab gedacht, ich nehm heut mal die Susi.

Die persönliche, mit dem Personalpronomen eingeleitete und dem Vornamen des Kindes versehene folgende Einleitung der Äußerung läßt auf etwas sehr Bedeutungsvolles schließen. Die Erzieherin versucht gegenüber F eine Rechtfertigung ihres Auswahlverfahrens zu geben, indem sie darauf hinweist, den Spielverlauf oder das Auswahlverfahren noch mal neu überlegt zu haben. Dies würde jedoch bedeuten, daß sie vorher eine andere Strategie verfolgt haben muß, sonst kann man das Ganze ja nicht noch mal ändern. Ihr vorausgehendes Insistieren auf eine Rollenübernahme durch S widerspricht dem; sie muß schon sehr früh im Spielverlauf die Absicht gehabt haben, dieses Kind dranzunehmen. Ihre darauffolgende Erläuterung - sie nehme heut mal die Susi, weil sie sich gemeldet habe - erscheint auch nicht ausreichend und plausibel, da andere Kinder, u.a. F und B sich auch gemeldet hatten. Genau dies war ja nicht ihr Auswahlverfahren. Ihre eigentliche Begründung, daß S mitmachen solle, da sie 'noch nie den Anfang gemacht hat beim Spiel', scheint eine mögliche, für die Kinder einsichtige Rechtfertigung zu sein. Jedoch zeigt sich bei näherer Betrachtung des Auswahlkriteriums für S, daß diese zwar noch nie

den Anfang gemacht habe, aber vermutlich schon öfters mitgespielt hat. Der Anfang des Spiels wird qua Regeln durch den Schaffner bestimmt; diese Rolle bekommt S aber aufgrund der Strategieänderung der Erzieherin nicht. Sie soll nun die Lokomotive spielen, also die zweite Rolle übernehmen. Für F muß aber unklar bleiben, worauf sich der Anfang bezieht.

Weiterhin wird durch die Äußerung der Erzieherin 'Und ich hab gedacht, ich nehm heut mal die Susi' ausgedrückt, daß sie die Kinder nach situativ ausgewählten Kriterien bestimmt, und diese Wahl nun mal heute auf S gefallen ist. Damit müßte F die Regeln der Auswahl der Rollenspieler kennen und dürfte nicht auf andere bestehen. Ein kleiner Hinweis von seiten der Erzieherin an F zu Beginn der Auseinandersetzungen mit ihm hätte ausgereicht, um dieses Mißverständnis zurechtzurücken. Es besteht aber noch die Möglichkeit, daß mit der Äußerung der Erzieherin eine besondere Ausnahmesituation gemeint sei ('heute'), die als Abweichung von einem anderen Auswahlverfahren anzusehen ist. Darauf deutet auch die Äußerung 'Ich hab' mir noch mal überdacht' hin, die einen Einstellungswechsel ausdrückt. In jedem Fall zeigt sich, daß die von der Erzieherin vorgebrachte Rechtfertigung für eine sinnvolle Erklärung ihres Vorgehens bei der Spielerauswahl bisher nicht ausreicht. Außerdem fehlt eine für die Kinder ersichtliche Begründung, daß S nun die Lokomotive und nicht den Schaffner spielen soll.

E: (zu S) Du bist die Lokomotive und läufst hier im Kreis und wir singen.

Für die Erzieherin scheint die vorherige Rechtfertigung ausreichend zu sein, um unverzüglich S weitere Anweisungen für die Rollenausführung geben zu können. Diese bisher erfolgte ausführliche Beschreibung des Spielverlaufs, die an S gerichtet ist, steht in Widerspruch zu der eingangs formulierten Frage 'Wollt ihr nochmal das Spiel machen ...', die eine Kenntnis desselben unterstellt und, falls sie dies nicht täte, eine Regelerklärung für alle Kinder verlangen würde. Somit wäre zu Beginn des Spiels nicht nur eine ausführliche Erläuterung zu dem Auswahlverfahren der Spieler, sondern auch zu dem

Spiel selbst notwendig gewesen. Nun hat die Erzieherin durch ihre Vorgehensweise erreicht, daß zum einen F sich andauernd in Hinsicht auf einen Rollenanspruch oder auch die Explikation eines Auswahlverfahrens Übergängen fühlt und zum anderen S in eine Rolle gedrängt wurde, die sie möglicherweise nicht gekannt hat und die - wie ihr Zögern schließen läßt - auch nicht angenehm war.

B: Und der Schaffner?

B möchte nun noch eine Erklärung für das plötzliche Übergehen der Rolle des Schaffners haben. Da S die Rolle der Lokomotive übernehmen soll, würde ja die des Schaffners frei werden. In der vorausgegangenen Äußerung der Erzieherin fehlt eine Begründung für diesen Vorgang, so daß nun - stellvertretend für F und auch für die anderen Kinder - B diese fordert. Da es, wie es die Spielregeln implizieren und auch die Interpretation des bisherigen Interaktionstextes gezeigt hat, keine den Kindern verständliche Erklärung gegeben hat, müßte nun von der Erzieherin eine nachgereicht werden.

E: Den lassen wir mal weg. Du, das war etwas ungünstig, der 'hätt' sowieso die ganze Zeit nichts zu tun gehabt.

Nun wird die Rolle des Schaffners als unbedeutend hingestellt, obwohl sie doch den Kindern und auch S zu Beginn des Spiels angeboten wurde und auch die Spielregeln dieser Rolle eine Bedeutung beizumessen. Denn es ist ja nicht so, daß dieser nichts zu tun hätte. Für die Kinder dürfte das Anhalten und Abfahrenlassen der Eisenbahn schon etwas Besonderes sein. Wieso deshalb die Rolle 'ungünstig' sei, wird wiederum den Kindern nicht erläutert. Dieser Ausdruck paßt mehr im Zusammenhang mit 'störend'. Damit drückt sich strukturell die von der Erzieherin vorgenommene Rollenänderung als strategisch aus.

Halten wir fest, was sich bisher aus der Analyse dieser kurzen Kindergartenzene ergeben hat: Die Erzieherin eröffnet einen Stuhlkreis mit einem Spielangebot. Ein Kind mißversteht das Angebot als Beginn der Rollenauswahl, wird aber von der Erzieherin darüber nicht korri-

giert. So eskaliert eine Auseinandersetzung, in deren Verlauf einerseits die Erzieherin ein bestimmtes Kind für die Hauptrolle auswählt und dabei strategisch einen Rollentausch vornimmt und andererseits das Kind weiterhin auf seiner Rolle beharrt und jene Rolle anstrebt, die die Erzieherin nun als Hauptrolle ausgewählt hat. Eine Begründung für ihre ablehnende Haltung wird erst zum Schluß gegeben, schließt aber den Rollentausch nicht ein. So erscheint das ganze Auswahlverfahren als überflüssig, da sowieso nur ein ganz bestimmtes Kind drankommen sollte.

Auf welche Handlungsprobleme muß die Erzieherin nun reagieren und was weist die Reaktion als pädagogisch oder unpädagogisch aus? Zum einen muß bei der Initiation eines Spiels ein Weg gewählt werden, wie Kinder für Rollen zu bestimmen und dabei berechnete Interessen aller Beteiligten zu berücksichtigen sind. In unserem Beispiel heißt das, ein ganz bestimmtes Kind fördern zu wollen, ohne dabei alle anderen Kinder zu vernachlässigen. So muß etwa die Auswahl für die Kinder transparent gemacht werden. Es geht dabei um das Thema Integration und Ausgrenzung. Zum anderen stellt sich das Problem des Umgangs mit sogenannten 'Störern'. Wie reagiert man auf sie, ohne dabei das Konzept aus der Hand zu geben? Jeder Pädagoge befindet sich in einer solchen Situation in jener Schwierigkeit, entscheiden zu müssen, entweder auf den Störer einzugehen und dadurch den Beginn bzw. den Verlauf des Spiels zu unterbrechen oder den Störer zu mißachten und das Spiel weiterzuführen, dabei aber weitere Störungen zu riskieren.

In der analysierten Szene setzt die Erzieherin einen Schwerpunkt auf die Förderung eines einzelnen Kindes, welches - wie man ihren Worten entnehmen kann - noch nie ein Spiel begonnen hat oder auch selten sich freiwillig zum Mitspielen meldet. Ihre damit verbundene starre Vorgehensweise, die nur auf ein Kind gerichtet ist, produziert zum größten Teil erst die sich im Laufe der Szene entwickelnden Probleme. Das Vorhaben der Erzieherin, schwache Kinder zu fördern und jene, die sich immer melden, mal nicht dranzunehmen, ist an und für sich kein problematisches Unterfangen. Man darf dabei jedoch nicht die Erwartungen und Wünsche der Restgruppe aus dem

Auge verlieren und den sich drängenden Wünschen mit strategischen Verhaltensweisen aus dem Wege gehen wollen. Das Kinder dies möglicherweise schnell durchschauen - vermutlich mehr intuitiv als bewußt - verdeutlicht in der Szene die Frage von Bernd nach der Rolle des Schaffners, die die Erzieherin in Begründungszwang bringt und ihre strategische Vorgehensweise aufdeckt. Das Handeln der Erzieherin erscheint mehr programmatisch im Sinne einer speziellen Gruppengerechtigkeit bestimmt zu sein. Auf den ersten Blick könnte man gegen diese Deutung einwenden, daß die Erzieherin ja gerade versuche, pädagogisch zu handeln, indem sie sich einem Einzelfall zuwende, nämlich Susi. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß eben nicht der Einzelfall im Vordergrund steht, sondern die Anwendung eines allgemeinen Prinzips, welches ich oben als die 'Förderung eines Schwachen' bezeichnet habe. Die Umsetzung eines solchen Konzepts - und dies scheint mir mit das Entscheidendste am pädagogischen Handeln zu sein - darf nicht auf Kosten anderer betrieben werden. Es geht also darum, allen Kindern gerecht zu werden und einzelne nicht zu vernachlässigen und umgekehrt, auf einzelne einzugehen, ohne die anderen Kinder einer Gruppe zu vergessen. Sicher auf diesem Grat entlangzuwandeln, der diese beiden Aspekte trennt, macht vermutlich jene Haltung aus, welche wir als 'pädagogisch' beim pädagogischen Handeln auszeichnen können.

Dieses Klammern an ein pädagogisches Programm - 'Fördere die Schwachen!' - führt zu unflexiblen Reaktionen. Dies geht nicht nur zu Lasten der anderen Kinder, sondern läßt die spezifische Situation des auserwählten Kindes außer acht. Letzteres erfordert ein Eingehen u.a. auf die besonderen Wünsche, Erwartungen und Ängste des Kindes. Die aufgezeigte Problematik wurde von OEVERMANN (1982) in seinen Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns schon thematisiert, indem er die Logik professionalisierten Handelns so kennzeichnet, "daß sie als eine widersprüchliche Einheit von einerseits universalisierter Regelanwendung auf wissenschaftlicher Basis besteht und andererseits aus der Komponente hermeneutischen Fallverstehens" (S. 2). Die Pädagogen aber - so OEVERMANNs These - verleugnen den letztgenannten Aspekt und betonen in ihren Interaktionen mit

den Kindern den ersten. Das diese Handlungsweise nicht gerade untypisch für Pädagogen ist, zeigen ähnliche Analysen.

Die Studie von Inge WEBER (1981) bezieht sich zwar in erster Linie auf die Handlungsstruktur in einer Kindergruppe, weist aber auch eine Analyse der pädagogischen Interaktion zwischen Erzieherin und Kind anhand von drei Beispielen auf. In ihrer Interpretation wird deutlich, daß die Fachkräfte versuchen, sich sklavisch an ein pädagogisches Programm zu halten und dabei die Intentionen und Wünsche der Kinder übergehen. Es zeigt sich aber auch, daß die Kinder die durch das starre Handeln der Erzieherin entstandenen Folgeprobleme selbst regulieren, indem sie die pädagogischen Intentionen der Erzieherin durch Solidarität unterlaufen können. Wohin ein programm- oder regelorientiertes Handeln führen kann, weist WEBER in einem weiteren Beispiel nach: Ein stotternder Junge setzt sich mit physischen Mitteln (z.B. schlägt er mit einem Baustein) zur Wehr, wird aber von der Erzieherin aufgefordert, den Konflikt sprachlich zu regeln, wie es in der Gruppe üblich sei. Genau dies kann der Junge aber aufgrund seiner sprachlichen Einschränkungen nicht. Sie zwingt ihn also ohne Beachtung des Einzelfalls stur einer Gruppenregel zu folgen.

In einer Interpretation einer Interaktionssequenz in einer Vorschulklasse kommen CAESAR und ROETHE (1983) zu dem Ergebnis, daß der Lehrer in seiner Interaktion mit den Kindern in einer Freispielphase ein pädagogisches Programm verfolgt - 'Beschäftige Dich mit den Kindern!' - , welches überhaupt nicht mehr die besondere Situation berücksichtigt. Die Didaktisierung eines für die Kinder offengehaltenen Freiraums und das hartnäckige Insistieren des Lehrers auf die Bestimmung der Farbe einer Perle, läßt eine unflexible und die Interessen der Kinder nicht wahrende Haltung durchscheinen.

Was hat die Interpretation zum Vorschein gebracht? Die auf den ersten Blick möglicherweise als didaktisch geschickt einzuschätzende Interaktionsszene im Rahmen eines Stuhlkreises aus einem Kindergarten hat aufgrund einer ausführlichen rekonstruktiven Analyse eine sehr einseitige Perspektive von pädagogischen Interaktionen hervortreten

lassen. In der Kontrastierung von Handlungsweisen der Erzieherin mit dem, was aus der Logik des Spiels, der Plausibilität von Auswahlverfahren und der Logik des Interaktionsablaufes angemessen erschien, schälten sich einige Momente heraus, die als ein möglicher Baustein jenes Phänomens festgehalten werden können, welches wir als 'pädagogische Interaktion' bezeichnen. Es wurde meines Erachtens offensichtlich, daß erst eine rekonstruktive Methode - wie wir sie in der objektiven Hermeneutik vorfinden - Spuren zum Vorschein bringen kann, die uns Hinweise auf das 'pädagogische' in pädagogischen Interaktionen geben.

Literatur

CAESAR-WOLF, Beatrice/ ROETHE, Thomas: Soziologische Textinterpretation einer Interaktionssequenz zwischen Lehrer und Kind, in: Bildung und Erziehung, 36 (1983), S.157-171

OELKERS, Jürgen: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns, in: Luhmann, N./ Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt 1982, S.139-194

OEVERMANN, Ulrich: Struktureigenschaften pädagogischer Interaktionen, Frankfurt 1982 (Manuskript)

OEVERMANN, Ulrich: Zur Sache: Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, in: v. Friedeburg, L./ Habermas, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983, Frankfurt 1983, S.234-289

OEVERMANN, Ulrich/ ALLERT, T./ KONAU, E./ KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, H.G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S.352-433

WEBER, Inge: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen. Analyse einer Gruppe im Kindergarten, Weinheim 1981

Transkript der Spielszene

E = Erzieherin
F = Fabian (5 Jahre)
B = Bernd (5 Jahre)

S = Susi (4 Jahre)
Ki = andere Kinder
HK = Handlungskommentar

E: Wollt ihr nochmal das Spiel machen 'Wir fahren mit der
F:
B:
Ki:
HK:

E: Eisenbahn!? Fabian,dich kann ich heute fast
F: Ja - a - a -
B: Ja - a -
Ki: Ja - a -
HK: (F brüllt laut; steht auf)

E: gar nicht hören, du redest immer so leise. Wer
F: ha Ich möchte aber
B:
Ki:
HK:

E: will, wer möchte mal der Schaffner sein?
F: der Schaffner sein. I - i - i - ich -
B: Ich
Ki: Ich
HK:

E: Susi, möchtest du mal anfangen?
F: Ich hab mich zuerst gemeldet Ich hab
B:
Ki:
HK: (S zeigt Verlegenheit)

E: Fabian!
F: mich zuerst gemeldet. Immer nur d i e Blöden.
B:
Ki:
HK:

E: Ihr kommt ja vielleicht nachher beim Kohlewagen dran oder
F:
B:
Ki:
HK:

E: beim Speisewagen. Es kann halt immer nur einer der
F:
B:
Ki:
HK:

E: Schaffner sein. Susi, möchtest du mal anfangen?
F: Ich möchte die Eisenbahn sein. Ich!
B:
Ki:
HK: (E zu S) (S dreht den Kopf)

E: Bist du die Lokomotive? Ja?
F: Ich hab mich zuerst gemeldet. Ich hab mich
B: Ich!
Ki:
HK: (E zu S) (F steht auf; F zu B)

E: Ja? Komm mal in den Kreis rein.
F: aber zuerst gemeldet, die Eisenbahn . . .
B:
Ki:
HK: (E zu S; S steht auf, geht zu S; S hat

E: Du weißt ja, wie's geht. Du singst "Der Schaffner hebt
F: Männo, ich hab mich zuerst gemeldet,
B:
Ki:
HK: Finger im Mund) (F zu B)

E: den Stab" und du bist die Lokomotive und fährst immer im
F: die Eisenbahn zu sein. Du warst nach mir, also stimmt das
B:
Ki:
HK:

E: Kreis herum.
F: nicht. Du-u-u, ich hab mich zuerst gemeldet die Eisenbahn
B:
Ki:
HK: (F zu E)

E: Du, Fabian, ich
F: zu sein und dann kommt erst der Bernd.
B:
Ki:
HK:

E: hab's mir noch mal überdacht. Ich nehm heut mal die
F:
B:
Ki:
HK:

E: Susi, weil sie sich meldet. Die hat noch nie den Anfang
F:
B:
Ki:
HK:

E: gemacht beim Spiel. Und ich hab gedacht, ich nehm heut mal
F:
B:
Ki:
HK:

E: die Susi. Du bist die Lokomotive und läufst hier im Kreis
F:
B:
Ki:
HK: (E zu S)

E: und wir singen. Den lassen wir mal weg.
F: Und der Schaffner?
B:
Ki:
HK: (B zu E) (E zu B)

E: Du, das war etwas ungünstig, der hätt' sowieso die ganze
F:
B:
Ki:
HK:

E: Zeit nichts zu tun gehabt.
F: Bin ich halt der Schaffner.
B:
Ki:
HK: (E lacht)

E: "Der Schaffner hebt den Stab . . ."
F:
B: "Der Schaffner hebt den Stab . . ."
Ki: "Der Schaffner hebt den Stab . . ."
HK: (E und alle Kinder beginnen zu singen)

Wolfgang Schneider

"Nun sag mir mal, wie ich's denn anwenden kann"
Sozialwissenschaftler contra Verwaltung.
Analyse einer Diskussion.

Vorbemerkung

Wissenschaftler und Verwaltungsangehörige sind Mitglieder funktions-spezifischer Subsysteme. Die Funktionslogiken dieser Subsysteme prägen Rollenanforderungen, denen beide Gruppen von Akteuren unterliegen und Verhaltenserwartungen, mit denen sie einander begegnen. Ziel der vorliegenden Analyse ist es, an einem Fallbeispiel zu untersuchen, ob bzw. wie sich diese Rollenauffassungen und Verhaltenserwartungen niederschlagen. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht dabei das Argumentationsverhalten eines Sozialwissenschaftlers in der Diskussion mit einem Verwaltungspraktiker über ein administrativ finanziertes Forschungsprojekt, an dessen Durchführung beide beteiligt waren.

Funktionslogiken gelten kontrafaktisch. Sie bestehen aus Regeln problemangemessenen Handelns, die weder durch Unkenntnis noch Mißachtung außer Kraft zu setzen sind. Mit ihrer Hilfe können Rollenausführungen, zugrundeliegende Rollendefinitionen und wechselseitige Verhaltenserwartungen einer Bewertung unterworfen werden. Erst auf der Grundlage solcher Bewertung ist es möglich, zwischen unvermeidlichen und kontingenten Konflikten in der Interaktion zwischen Wissenschaftlern und Verwaltungsvertretern zu unterscheiden. Unvermeidlich sind solche Konflikte nur dann, wenn sie direkt zurückgeführt werden können auf einander ausschließende funktionslogische Imperative wissenschaftlichen und politisch-administrativen Handelns. Die Behauptung funktionslogischer Imperative kann sich jedoch nicht, wie bei sprachlichen Regeln, allein auf das intuitive Regelwissen stützen. Idealerweise wäre diese ihrerseits vorweg empirisch-rekonstruktiv zu ermitteln. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht