



## Pädagogische Qualität in der Jugendhilfe

- Beiträge zu Jugendhilfe-Fachtagen -

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit



## Die Eigenart der pädagogischen Beziehung und Interaktion

Läßt sich die - etwa von Klatetzki (1994) - organisationssoziologisch begründete Forderung nach flexibler Organisation der Erziehungshilfen auch pädagogisch begründen? Oder grundsätzlich gefragt: Erfordert jedes Erziehungsarrangement nicht allein deswegen ein hohes Maß an Flexibilität, verbietet sich hier nicht Standardisierung allein wegen des unverzichtbaren Bezuges auf den Einzelfall, also dem individuellen Kind mit seinen einzigartigen Lebenserfahrungen und den daher einzigartigen Ansprüchen an Lernchancen, die ihm gerecht werden?

Ich möchte vier Merkmale pädagogischer Interaktion beschreiben und daraus die Notwendigkeit der Flexibilität ableiten. Die jeweiligen theoretischen Kontexte, aus denen ich meine Argumente gewinne, möchte ich dabei nur kurz skizzieren. Meine zentrale Annahme ist, daß der Einfluß von Erwachsenen auf Kinder nur dann als pädagogisch legitimiert ist, wenn er (mindestens) diese vier Merkmale erfüllt.

### *Das erste Merkmal: Überhang*

Das erste Merkmal bezieht sich auf den notwendigen Überhang der Erziehenden. Erziehung setzt einen Überhang der Erziehenden in Relation zu den Zöglingen<sup>1</sup> voraus, in jedem Fall einen Überhang an Orientierungsmitteln<sup>2</sup>, bei kleinen Kindern zusätzlich einen an Körperkraft. Ohne den Umgang mit Menschen, die ihnen in dieser Hinsicht überlegen sind, können Menschenkinder nicht aufwachsen, aus den bekannten anthropologischen Gründen. Dieser Überhang bringt zwangsläufig ein Machtdifferential hervor: Die Kinder sind zum Überleben und zu ihrer Entwicklung auf die Erwachsenen stärker angewiesen als diese auf sie. Je jünger die Kinder sind, desto unvermeidbar größer ist das dadurch entstehende Machtdifferential. Die Erwachsenen sind auch auf die Kinder angewiesen. Es sind soziale, letztlich auch juristisch kodifizierte Sanktionen vorgesehen, die die Freiheit der Erwachsenen gegenüber den Kindern be-

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Zögling“ ist aus mehreren Gründen heikel, und seine Verwendung gilt leicht als anrühlich. Ich verwende ihn an einigen Stellen trotzdem, weil er - gerade auch wegen des Unbehagens, das er auslöst - auf eine Dimension besonders deutlich aufmerksam macht: das Machtdifferential zwischen Erwachsenen und Kindern in Erziehungskontexten (vgl. zur Verwendung des Begriffs „Zögling“ auch Winkler 1988: 371 f).

<sup>2</sup> Die Begriffe „Orientierungsmittel“ und „Machtdifferential“ gehen auf Elias (etwa 1984 und 1985; 1986) zurück. Ich halte eine Analyse von Erziehungsprozessen mit Elias'schen Begriffen für besonders erkenntnistragend. Der Beleg muß hier offenbleiben, da er den Rahmen völlig sprengen würde.

grenzen und - was wohl wichtiger ist - den Erwachsenen sind etwa die emotionalen Leistungen, die Kinder für sie erbringen können, nicht gleichgültig. Es besteht also nicht nur eine Abhängigkeit in die eine Richtung, sondern auch eine in die andere, aber die der Kinder ist fast immer größer als die der Erwachsenen, und damit Erziehung stattfinden kann, ist sie notwendig. Dabei spielt der Überhang an Orientierungsmitteln eine zentrale Rolle, also ein Überhang an Wissen, Informationen, Fertigkeiten, Strategien und ein Zugang zu zentralen Interpretations- und Deutungsmustern, die in einer Gesellschaft funktional sind, um zielgerichtetes Handeln zu ermöglichen. Sich durch jemanden erziehen lassen zu müssen, der nicht über einen Überhang an Orientierungsmitteln verfügt, ist wohl schwer erträglich, zumal wenn der Mangel an Überhang in diesem Bereich durch andere Machtmittel kompensiert wird: Machtmittel der Institution - etwa Verlegungsdrohungen im Heim - oder der verstärkte Einsatz körperlicher Überlegenheit etwa in Form von exekutierten Körperstrafen. Es ist also für die Erziehung nicht gleichgültig, wodurch die größere Abhängigkeit der Zöglinge hergestellt wird, sie selbst ist für pädagogische Interaktionen unvermeidbar.

Mir steht ein Beispiel vollkommen mißlungener Erziehung vor Augen. Ein Mädchen sollte im Heim durch eine Erzieherin erzogen werden, die - man muß es wohl so deutlich sagen - deutlich dümmer war als die 16-jährige. Sie wurde in Auflehnung und Verzweiflung getrieben durch eine unterkomplexe Kommunikation, die etwa dazu führte, daß sie völlig sinnlos Regelungen ertragen mußte, die in dieser Weise nur aufgrund des Kompetenzmangels der Erzieherin nötig wurden. Dies merkte die Jugendliche und lehnte sich dagegen auf. Die Erzieherin kompensierte ihren Mangel, indem sie institutionsspezifische Sanktionen - Ausgangsverbot, Verlegungsdrohung - nutzte, um trotzdem eine Überlegenheit herzustellen. Dadurch entstand eine Eskalationsspirale, die schließlich zur Abschiebung der Jugendlichen führte.

Über dieses Beispiel hinaus wird Erziehung schwierig, wenn wir Kinder und Jugendliche mit unseren Erziehungsbemühungen erreichen wollen, die in einem Feld leben, in dem wir keinen selbstverständlichen Vorsprung an Orientierungsmitteln haben. Jugendliche etwa, die auf der Straße leben oder die sich in eigenartigen Szenen aufhalten, in denen wir uns aus eigener Erfahrung nicht auskennen, wissen oft genauer als wir, was man dort können muß und wie man dort zurechtkommen kann. Lange war die einzige Antwort der Jugendhilfe, sie dort wegzuholen und sie in ein Feld zu bringen, in dem wir einen Überhang haben, etwa in die von uns konzipierten Einrichtungen. Hiergegen wehren sie sich oft, und je weniger repressiv wir vorgehen

wollen, desto stärker sind wir darauf angewiesen, uns für ihr Lebensfeld einen Überhang zu erarbeiten und dort, wo sie leben, unsere spezifischen Kompetenzen zu beweisen. Dies verlangt von den Erwachsenen mehr als die Erziehung an Orten, an denen sie den Heimvorteil haben. Denn nun sind wir die Lernenden. Wir können zwar unsere durch Ausbildung und Lebenserfahrungen erworbenen Kompetenzen einbringen, müssen sie aber auch modifizieren, weiterentwickeln und prüfen hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für andere Lebensbedingungen. Wenn wir uns dabei wirklich auf die Probleme einlassen, mit denen die Kinder dort - etwa auf der Straße - umgehen müssen, werden wir oft zunächst ratlos sein, und wir müssen uns sehr anstrengen, damit wir ihnen etwas bieten können, was für sie geeignet ist. Lassen wir uns nicht darauf ein, scheitern wir allein schon deswegen als potentielle Erzieher, weil wir feldspezifisch zu inkompetent sind.

Der Überhang ist ein erstes Merkmal pädagogischer Interaktionen, unabhängig vom Erziehungsstil, der hinsichtlich der eingesetzten Machtmittel differieren kann, aber sich eben immer auf einen Überhang bezieht. Machtdifferentiale in der Erziehung darf man sich nicht nur in Form von Unterwerfung und Gehorsam vorstellen. Denn die Verschiebung vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln (vgl. Büchner 1983) hat Machtdifferentiale zwar verändert, aber nicht aufgehoben. Es gibt eine Reihe von Belegen für eine sich über lange Zeiträume erstreckende Entwicklungstendenz, daß Höhergestellte mit Niedriggestellten (etwa Wouters 1977; van Stolk und Wouters 1987; Krumrey 1977) - hier also Erwachsene mit Kindern - in größerem Umfang verhandeln. Sie hat mindestens zwei Seiten: Kinder erhalten dadurch einerseits größere Handlungsspielräume und mehr Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Preissing u.a. 1990: 11). Wer sich andererseits den Regeln vernünftiger Argumentation bei der Aushandlung der Regeln unterwirft<sup>3</sup>, kann die Verhandlungsergebnisse nicht in gleicher Weise unterlaufen wie der, der die Regeln durch andere gesetzt bekommen hat. Im letzten Fall geht es (nur) darum, die Risiken der Aufdeckung des Regelverstoßes richtig zu kalkulieren, im ersten muß er etwas tun, das er eigentlich selbst nicht billigen kann. Die Unterwerfung unter Rationalitätsprinzipien<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Nunner-Winkler (1992: 270) hat die zunehmende Bedeutung einer Form moralischer Sozialisation beschrieben, die sie als Selbstbindungsmodell bezeichnet. Hierzu gehört, „daß Kinder Normen tendenziell freiwillig übernehmen, weil sie ein anerkanntes Mitglied in einer nach ‚vernünftigen‘ Regeln strukturierten Gemeinschaft werden wollen“ (a.a.O.: 270).

<sup>4</sup> Dieser Zusammenhang kann mit einem Begriff von Horkheimer und Adorno (1971) als Unterwerfung unter Rationalitätsprinzipien bezeichnet werden. Dieser Begriff verweist auf die zwei Seiten der Entwicklung. Einerseits die Chance, die Herrschaft der Eltern durch ihre Kritik und die Forderung nach Legitimation in Frage zu stellen, andererseits der Zwang, sich den Regeln des rationalen Diskurses zu unterwerfen, obwohl die Erwachsenen gelegentlich auch hier den Vorteil umfangreicherer Erfahrung haben und mit der Folge, daß diese Art von Überlegenheit sehr viel schwieriger zu bekämpfen ist. Rülcker (1990 b: 43) beschreibt diese Entwicklung als „Konzept des verständigen Kindes“: Es verschafft dem Kind einerseits Spielräume des Mitredens und die

(vgl. Horkheimer, Adorno 1971) - abgesichert durch Scham- und Peinlichkeitsgefühle - ist eine weniger sichtbare, aber eben hochwirksame Form der Einflußnahme.

### *Das zweite Merkmal: Legitimationsverpflichtung*

Der Überhang ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für pädagogische Interaktionen. Das zweite Merkmal ist eine spezifische Legitimation für den Umgang mit dem Überhang. Als pädagogisch sind nur solche Interaktionen legitimiert, die eine Orientierung an den Interessen des Zöglings nachweisen können. Diese Nachweispflicht wird für meinen Geschmack besonders deutlich an einem Argument von Schleiermacher (1957). Er argumentiert - in meinen Worten wiedergegeben - daß man Kindern in der Erziehung manchmal etwas zumuten muß, was ihnen widerstrebt. Dies könne man damit begründen, daß sie später die Zustimmung zu den zugemuteten Einschränkungen geben und sogar, hätte man sie ihnen nicht zugemutet, dem Erziehenden rückblickend dies vorwerfen würden, weil ihnen spätere Möglichkeiten durch den Erziehungsverzicht verbaut worden seien. Was aber ist mit den Kindern, die vorher sterben? Für sie „... verschwindet doch die ganze Rechtfertigung des Verfahrens“ - so Schleiermacher (1957: 47) in einer Zeit hoher Kindersterblichkeit.

Das ist doch ein bemerkenswerter Anspruch an die Legitimation pädagogischer Interventionen: Erziehung als Zumutung zu betrachten, von den Pädagogen Rechtfertigung für das vorenthaltene Lebensglück zu fordern und ihren Nachweis einzuklagen, daß ihr pädagogisches Handeln sich für die Kinder in jedem Moment als sinnvoll erfüllen muß. Man ahnt, was man zu hören bekäme, wenn man so in der freien pädagogischen Wildbahn argumentieren würde und etwa Lehrer bäte, diesen Nachweis für jede Unterrichtsstunde zu führen.

Brumlik (1992) hat diesen Gedanken in seiner advokatorischen Ethik aufgegriffen und - insbesondere für das vormundschaftliche Handeln - also das Handeln ohne Bevollmächtigung durch den Zögling - Begründungsverpflichtungen gefordert. Erziehende müssen sich fragen und fragen lassen, ob und wieso das, was sie tun, der Mündigkeit ihres Zöglings dient. Damit ist die Nutzung des Überhangs an enge ethische Grenzen gebunden. Nicht um die Interessen der Erziehenden durchzusetzen, sondern im Interesse des Zöglings soll er genutzt werden, „...um

---

Entlastung von elterlichen Handgreiflichkeiten - andererseits ist der Appell an die Vernunft eine subtilere und unangreifbarere Form der Autoritätsausübung.

seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ - wie Nohl (1973: 39) es formuliert hat.

Nicht das Bild, das ich mir von ihm gemacht habe und nach dem ich ihn formen will, und auch nicht das Modell des normalen Kindes, das völlig unabhängig vom einzelnen Kind generell mein pädagogisches Handeln bestimmen kann - sozusagen die standardisierte Schablone, die immer paßt -, lenkt das pädagogische Handeln, sondern die Entwicklungshilfe, damit er zu seiner Form komme, mit seinen Eigenarten unter Berücksichtigung seiner einzigartigen Lebenserfahrungen und der Lebensprobleme, wie sie sich für ihn stellen. Konzeptionen der Fabrication des zuverlässigen Menschen (vgl. Treiber, Steinert 1980), Umerziehungskonzepte, die die individualistische Gerichtetheit durch Kollektiverziehung beseitigen wollen (vgl. Mannschatz 1979) oder lerntheoretisch begründete Reduktionen der Erziehung ausschließlich auf Verhaltensmanipulation durch Belohnung und Strafe sind daher in diesem Sinne keine pädagogischen Interaktionen.

Auch wenn Erziehung ohne Belohnung und Strafe wohl nicht möglich ist - bedenkt man etwa, daß auch das Hochziehen der Augenbraue als Strafe empfunden werden kann, wenn sie als Symbol für den Entzug der Zuwendung gedeutet wird - muß Erziehung nicht nur ihre Intervention mit dem Kindeswohl begründen können, sondern auch immer über Belohnung und Strafe hinaus Entwicklungsanreize geben. Die Wahrnehmung der Kinder und der Umgang mit ihnen kann dann nicht nur auf Erziehung und die Erziehung nicht nur auf explizite Erziehung reduziert sein. Es ist doch ein Entwicklungsfortschritt, wenn aufwachsende Menschen die Manipulation ihrer Eigenarten als identitätsbelastend erleben und hiergegen Widerstände entwickeln. Dies ist i. d. R. ja kein Widerstand, sich zu entwickeln und weiterzuentwickeln, sondern ein Widerstand dagegen, daß die Entwicklungsrichtung durch andere festgelegt wird oder daß die anderen Methoden anwenden, die mit dem Selbstbild unvereinbar sind.

Mit Bernfeld (1925:49) müssen wir von Erziehung als der Summe aller Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache mehr verlangen als Konditionierung oder Umerziehung. Gerade solche Reaktionen haben die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir es in der Jugendhilfe zu tun haben, oft in für sie unerträglicher Weise erlebt. Sozialpädagogen müssen sich dann ihr Vertrauen erst mühsam verdienen, auch dadurch, daß sie ihnen beweisen, daß sie sie

in diesem Sinne nicht erziehen wollen. Der Mißbrauch der Erziehung, die eben keine war, sondern Dressur, Verhaltensmodifikation o.ä., hat sie tief diskreditiert.

Wie mißtrauisch Kinder durch solche Erfahrungen geworden sind und wie der Zugang zu ihnen möglich werden kann, beschreibt Pfennig (1996) aus der Betreuung von Straßenkindern. Sie berichtet, daß es einige Tage gedauert hat, bis die obdachlosen Jugendlichen eine Übernachtungsmöglichkeit in einer Tiefgarage annehmen, die ihnen auf Initiative der Streetworker von der Stadt für die Wintermonate zur Verfügung gestellt worden war. Insbesondere als man ihnen anbietet, sie mit dem Beratungsbus dorthin zu fahren, werden einige sehr mißtrauisch. Sie haben mit Erwachsenen - und wohl auch mit professionellen Betreuern - Erfahrungen gemacht, die sie vorsichtig werden ließen. Die Schwierigkeiten ihres Lebens werden dann in anderer Weise deutlich, als sie dort ankommen. Dies wird so beschrieben: „Beim Betreten der Tiefgarage und der Inspektion der vorhandenen Matratzen und Schlafsäcke sind die Jugendlichen sichtlich gerührt. Mathias ist den Tränen nahe und erzählt, daß er seit drei Monaten nicht mehr ausgestreckt geschlafen hat und in der Nacht zuvor wegen einer Ratte, die ihm sein Abendessen gestohlen hat, nur in der Hocke, angelehnt an eine Wand, übernachtet hat.“ (Pfennig 1996: 94).

Die Grenzen expliziter und die Chancen impliziter Erziehung haben Niederberger/Bühler-Niederberger (1988) betont. Sie haben schön beschrieben, wie Jugendliche denjenigen pädagogischen Inszenierungen, in denen die pädagogischen Absichten allzu vordergründig zu spüren waren - die sozusagen schon von weitem nach Erziehung rochen - die größten Widerstände entgegengebracht haben, während sie die impliziten Formen der Erziehung genossen haben.

Die offiziellen Gruppengespräche in den Jugendwohngemeinschaften mußten gegen Widerstände durchgesetzt werden, und die innere Beteiligung war gering, die informellen Gespräche am Rande der Mahlzeiten erlebten sie als besonders wichtig und angenehm, obwohl die Pädagogen auch da oft pädagogische Hintergedanken hatten.

Das Arrangieren von Lernsituationen und auch von lernträchtigen Lebensbedingungen, die durch vielfältige Anregungen, Chancen des Ausprobierens und einer Milderung der Folgen des Scheiterns gekennzeichnet sind, und das Schaffen und Zulassen von Räumen, wo Jugendlichen sich selbst entwickeln und sich selbst inszenieren können (vgl. Böhnisch, Münchmeier 1993: 16), dies sind Qualitätsmerkmale pädagogischer Interaktionen. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen als eigenständig denkende, fühlende und handelnde Persönlichkeiten verstanden, die gerade nicht so werden und werden sollen, wie wir sie uns vorstellen und am liebsten hät-

ten. Die Regie über ihr Leben sollen sie selbst übernehmen und nicht Delegierte unserer Aufträge werden. Ein Grund hierfür ist, daß wir gar nicht wissen, wie die Welt aussehen wird, in der sie zurechtkommen und ihre Probleme bewältigen müssen. Unser Überhang an Orientierungsmitteln ist begrenzt auf das, was Prange (1991: 32 - 34) das biologische Defizit genannt hat, das sich sukzessive ausgleichen läßt, das soziale Defizit, das lebenslanges Lernen in einer sich stark verändernden Welt erfordert, können wir durch die Erziehung der Jugendlichen nicht überflüssig machen. Daher müssen wir Lebensbedingungen arrangieren, in denen sie lernen können, sich zu orientieren.

### *Das dritte Merkmal: pädagogische Interaktion als Interaktion*

Dies leitet über zum dritten Merkmal pädagogischer Interaktion, nämlich ihrem interaktiven Charakter, der die Selbstüberschätzung der Erziehenden begrenzen kann. Fend (1972: 11) hat geschrieben: „Auch in einer modernen Kultur findet jeden Tag eine Invasion von Barbaren statt. Täglich werden Kinder geboren, die noch nicht fähig sind, am Leben der Umgebung teilzunehmen“. Wir Erwachsenen als diejenigen, die alle wichtigen Fäden in der Hand haben und aus Barbaren Menschen machen wollen<sup>5</sup>, dies beschreibt doch günstigenfalls einen Zusammenhang aus einem ganzen Geflecht. Pädagogische Interaktion, die diesen Namen verdient, ist eben auch Interaktion, also wechselseitiger Einfluß. Dies gilt unabhängig davon, ob wir es wahr haben wollen oder nicht: Auch die Kinder beeinflussen uns. Doehlemann (1979) hat die sozialisierende Wirkung von Kindern auf Erwachsene beschrieben. Wir sind eben oft auch abhängig von den Kindern, sie haben uns etwas zu bieten: etwa ihre unmittelbare Art, Gefühle zu zeigen, ihre Körperlichkeit, ihr Witz, ihre Sprachkonstruktionen und ihre Art zu fragen, die Welt kennenzulernen und sich zu wundern (vgl. Horster 1992) - und vieles mehr lassen uns - hoffentlich - nicht gleichgültig. Diese gegenseitige Abhängigkeit erscheint mir wünschenswert, also auch die der Erwachsenen von den Kindern, damit ihnen nicht gleichgültig ist, ob die Interaktion gelingt, und auch damit ihr Interesse am Gelingen nicht nur durch ethische Deutungsmuster abgesichert ist. Viele Determinanten der Erziehung in Institutionen können als Strategien der Erwachsenen interpretiert werden, ihnen eine erheblich größere Unabhängigkeit zu verschaffen: etwa hauswirtschaftliche Mitarbeiterinnen für die Versorgung im Heim,

---

<sup>5</sup> Bittner (vgl. 1974) stellt dem pointiert die Perspektive der Kinderwelt gegenüber.

Schichtdienst, große Gruppen und Diskreditierung der Eltern bringen eine ungleiche Abhängigkeit von den Lebensbedingungen der Institution für Kinder und Erwachsene hervor.

Die falsche Vorstellung, Erziehung sei Einfluß nur in die eine Richtung, hat weitere Folgen. Auch wenn der Überhang in Form eines erheblichen Ungleichgewichts in der gegenseitigen Abhängigkeit notwendig ist, desto problematischer und unerträglicher wird er empfunden, je älter die Kinder werden. Bei Jugendlichen verringern sich die Machtdifferenziale zu den Erwachsenen z.B. durch die zunehmende Bedeutung von Gleichaltrigen und die größere Unabhängigkeit etwa von der emotionalen Beziehung zu den Erwachsenen. Diese Verringerung des Machtdifferentials ist eine Notwendigkeit des Aufwachsens. Aber Erwachsene stehen in der Gefahr, die sich verringern den Machtdifferenziale durch andere Machtquellen zu kompensieren.

Diese Gefahr ist besonders groß, wenn Bedürfnisse der Kinder negiert und Erziehungsziele ohne Rücksicht auf die Lebenserfahrungen der Kinder primär als personenverändernde Ziele definiert werden, als Beseitigung von Defiziten, die aus dem Vergleich eines Kindes mit einem Normalitätsmodell konstruiert wurden. Dann geht es nicht um Entwicklungsaufgaben (vgl. Mollenhauer, Uhlendorff 1992) und um das Arrangieren von lernträchtigen Lebensbedingungen, sondern nur noch um Disziplinierung und Normalisierung der Person.

Niemeyer (1993: 54) hat das am Beispiel eines Jugendlichen beschrieben, der seine Alternativen schon im Strichermilieu gefunden hatte, während man sich im Heim noch über sein starkes Bedürfnis nach Zuwendung und Nähe beklagte. Dies verweist u.a. darauf, wie selbständig Kinder und Jugendliche sich mit problematischen Lebensbedingungen auseinandersetzen und welche Folgen es haben kann, wenn Bedürfnisse negiert und die Abhängigkeit von den Erziehenden überschätzt wird.

Hinzu kommt, daß einige Mittel heikel werden. Insbesondere wenn der Überhang bei älteren Kindern oder Jugendlichen noch über körperliche Überlegenheit hergestellt wird, hat dies weitreichende Folgen. Wenn körperliche Gewalt möglich erscheint, werden nicht nur andere Einflußmöglichkeiten - nämlich die, die auf emotionaler Zuwendung beruhen und zumindest gegenseitiges Wohlwollen voraussetzen - in ihrer Wirkung geschwächt oder wirkungslos. Auch die Strategien der Jugendlichen konzentrieren sich dann leicht auf die Sanktionsvermeidung. Scheinanpassung statt flexibler Internalisierung - vielleicht der wichtigste Unterschied in den Folgen von Dressur und pädagogischer Interaktion - ist das Ergebnis, und eine zentrale Vor-

aussetzung, um sich in Richtung auf die eigene Form hin zu entwickeln, nämlich die relative Angstfreiheit, wird zerstört (vgl. Steinert 1972: 105).

Wer sich verändern will, muß die Gewißheit haben, daß er nicht in eine existentiell bedrohliche Situation kommt, er benötigt das Vertrauen, daß die Lebensverhältnisse morgen ungefähr so sind wie die heute, daß sie ihn nicht heillos überfordern werden und daß er ein Mindestmaß an Kontrolle über das eigene Leben behält. Dies ist sehr viel leichter, wenn ein gegenseitiger Einfluß kultiviert und beidseitige Entwicklung angestrebt wird.

#### *Das Vierte Merkmal: Ausrichtung auf die Zukunft*

Das vierte Merkmal pädagogischer Interaktion ist der Bezug zur Zukunft. Die Bewältigung der aktuellen Lebensverhältnisse soll ergänzt werden durch eine Ausrichtung auf die Bewältigung zukünftiger Probleme.

Dabei ist die Unterstützung bei der Bewältigung der aktuellen Probleme für die Jugendhilfe schon ein erheblicher Fortschritt. War sie doch lange blind für die Probleme, die die Kinder bewältigen müssen, für ihre Leiden und Bedürfnisse und ist es heute oft noch. Tatsächliche Hilfe bei der Bewältigung schwieriger psychischer, sozialer oder materieller Probleme ist damit eine wesentliche Leistung. Aber die Verantwortung der Erwachsenen muß darüber hinausgehen. Sie muß Optionen eröffnen und neben der Gegenwartsorientierung Platz für eine Orientierung auf die zukünftigen Bewältigungschancen schaffen (vgl. Böhnisch, Münchmeier 1993: 15, 26). Damit hatte die Heimerziehung schon unter günstigen Voraussetzungen Schwierigkeiten: Oft hat sie Lernfelder konstruiert, in denen man die einrichtungsspezifischen Probleme mit Strategien bewältigen konnte, die außerhalb dysfunktional waren, die Kinder also etwas lernten, was sie zukünftig nicht brauchen konnten, und etwas nicht lernten, was sie zukünftig brauchen würden. Heute sind die Verhältnisse noch schwieriger. Was haben wir für Zukunftsentwürfe für die Kinder und Jugendlichen, die wir in der Jugendhilfe betreuen? Nicht nur, daß uns die festen Fahrpläne durch die Jugendphase abhanden gekommen sind (vgl. Fuchs-Heinritz, Krüger 1991), sondern auch die individuellen Folgen von ökonomischer Unterprivilegierung, sozialer Ausgrenzung und vorenthaltenen Entwicklungsmöglichkeiten schränken die Ressourcen auch für die Bewältigung zukünftiger Probleme ein, bei gleichzeitiger Verantwortungszuschreibung für das eigene Glück. Gerade für die in der Jugendhilfe betreuten Jugendlichen trifft

die von Beck betonte Paradoxie besonders zu, daß sie ihren eigenen Lebenslauf selbst gestalten müssen, wo er doch überwiegend das Produkt der Verhältnisse ist (vgl. Beck 1986: 216). Unter solchen Bedingungen sind standardisierte Zukunftsentwürfe nicht möglich, sondern es ist außerordentlich schwierig, Optionen zu eröffnen, die über den Tag hinausgehen.

Die gleichgültige, alte Schablonen benutzende und letztlich verantwortungslose Weise in der wir oft mit den Zukunftsperspektiven umgehen, wird in meinen Augen besonders deutlich, wenn Einrichtungen ihr volles Sanktionspotential auf die Erreichung von Ausbildungsabschlüssen richten, an deren Erfolg niemand mehr glaubt. Ausbildungs- und Berufsperspektiven können selbstverständlich Zukunftschancen eröffnen, aber es ist der Nachweis der Erfolgchance nötig. Prüft man diese, wird man in vielen Fällen feststellen, daß man gerade auf die Perspektive gesetzt hat, die am wenigsten trägt, und dies häufig um den Preis eskalationsfördernder Strategien, alles auf eine Karte zu setzen.

Standardisierte Zukunftsentwürfe sind aus den genannten Gründen noch schwieriger geworden, als sie für Menschen, die am Rande der Gesellschaft aufwachsen und leben, schon immer waren. Um dem Zukunftsbezug gerecht zu werden, benötigen wir daher in pädagogischen Interaktionen Phantasie - nicht nur Technologie. Ich habe hierfür eine Utopie vom etwas besseren Leben gefordert. Man kann sie so skizzieren.

Ausgangspunkt sind insbesondere die Leidenserfahrungen des einzelnen Menschen, die Schwierigkeiten, die die Kinder haben, und ihre individuellen, durch ihre Lebenserfahrungen und ihre aktuellen Lebensverhältnisse beeinflussten Problemdefinitionen. Wie die Kinder ihr bisheriges Leben interpretieren und verstehen, was sie unbedingt vermeiden wollen, was ihre Angst hervorruft, welche Strategien sie als funktional erlebt haben, worauf sich ihre Hoffnungen richten und welches ihre - noch so gebrochenen oder unrealistischen - Zukunftsentwürfe sind, dies ist das Material für die sozialpädagogisch inspirierten Deutungen. Die Deutungen müssen die verbalen, die nonverbalen und die durch Handlungen ausgedrückten Äußerungen u. a. daraufhin dechiffrieren, welche vorenthaltenen Lebenschancen, welche Defizite in den Lebensbedingungen, welche Belastungen und Handicaps durch destruktive Lebenserfahrungen darin zum Ausdruck kommen. Vor dem Hintergrund dieses Wissens entwickelt man eine Vorstellung von günstigen, wünschenswerten Lebens- und Lernbedingungen für dieses Kind und ein auch theoriegeleitetes Wissen über Entwicklung und Bildung - im sehr umfassenden, sozialpädagogischen Sinn des Wortes - zulassende und fördernde Lebensverhältnisse.

Ist man an solchen Äußerungen von Kindern interessiert und deutet man sie in der skizzierten Weise, dann kann man die konkret zu bewältigenden Lebensbedingungen in spezifischer Weise pädagogisch bewerten, und zwar nicht nach Kategorien der allgemeinen Moralvorstellungen oder der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung, sondern hinsichtlich der Gefahren, Verletzungsrisiken und des Belastungsprofils für dieses individuelle Kind und der Realisierung seines Lebenssinns ( vgl. Müller 1997: 113). Die Hilfe bei der aktuellen Lebensbewältigung erfolgt im Lichte eines pädagogischen Deutungsmusters, das eben ganz besonders an den möglichen oder verweigernten Entwicklungschancen interessiert ist. Dies ist das Material für die Utopie vom besseren Leben.

Die aktuellen Lebensverhältnisse sind vor dem Hintergrund der dechiffrierten Leidenserfahrungen daraufhin zu analysieren, wo kleine - und wenn es möglich ist, auch große - Veränderungen durch die sozialpädagogische Betreuung möglich sind. Es sind Phantasien nötig über das (etwas) bessere Leben dieses Kindes, ausgehend von den derzeitigen Lebensbedingungen. Diese Phantasien sollen nicht bei standardisierten, idyllischen Vorstellungen vom allgemeinen Kinderglück landen, sondern geleitet sein etwa durch die Frage: Was wäre für dieses Kind mit seinen einzigartigen Lebenserfahrungen und der einzigartigen Verarbeitung seiner Lebenserfahrungen ein besseres oder gar schönes Leben? Nicht gemeint ist ein allgemein gültiges Modell vom ordentlichen Leben, sondern eine Vorstellung vom - in diesem Fall - möglichen Lebensglück.

Eine solche Utopie erfüllt daher mindestens folgende Bedingungen:

- Sie geht aus von den subjektiven Problemdefinitionen des Kindes und von den konkreten Lebensverhältnissen, in denen es lebt.
- Sie konfrontiert die aktuellen Lebensverhältnisse mit Ideen von Lebensbedingungen, die für dieses Kind entwicklungsfördernd wären.
- Sie leitet aus dem Vergleich eine pädagogisch inspirierte Bewertung der derzeitigen Lebensbedingungen ab und erarbeitet zugleich konkrete Ideen von einer (relativen) Verbesserung. Hierdurch angeregt, können die konkreten Lebensbedingungen daraufhin abgeklöpft werden, wo und in welcher Weise sie eine Realisierung von Elementen des besseren Lebens zulassen.

- Sie vermeidet die Konzentration auf eine defizitorientierte Wahrnehmung der Kinderpersönlichkeit, ohne die Folgen unmenschlicher Lebensbedingungen und deren Kosten für das Kind zu bagatellisieren.

Kinder, die sich unter harten Bedingungen - ob im Elternhaus, im Heim oder auf der Straße - durchschlagen müssen, haben nach meinem Eindruck oft nicht den Kopf frei, um für sich und ihr Leben solche Phantasien zu entwickeln. Auch wenn sie es versuchten, wäre dieses Nachdenken vielleicht unerträglich, weil es eine Ahnung von den aktuell und bisher vorenthaltenen Lebenschancen vermittelt. Es ist unser professionelles Geschäft, solche Vorstellungen zu entwickeln und anzubieten für einzelne Kinder und Jugendliche und ggf. für mehrere, die sich in einer ähnlichen Situation befinden.

### *Zusammenfassung: Flexibilität und pädagogische Interaktion*

Der Überhang, die ethisch begründete Beschränkung seiner Nutzung, die Kontrolle der Selbstüberschätzung und der Zukunftsbezug - hat das etwa zu tun mit der Flexibilität von Organisationen und Professionellen? Zum Abschluß will ich die Aspekte, die diesen Zusammenhang illustrieren, zusammenfassend aufzählen:

1. Der notwendige Überhang an Orientierungsmitteln muß für Lebensfelder, insbesondere außerhalb von Erziehungsorganisationen, durch die professionellen Pädagogen erst hergestellt werden. Dies erfordert Kompetenzen, die sich auf ein spezifisches Feld beziehen und für andere Felder jeweils neu erarbeitet werden müssen.
2. Die ethisch begründete Forderung nach individueller Entwicklungshilfe, die zumindest die einzigartigen Lebenserfahrungen und die aktuell zu bewältigenden Lebensverhältnisse berücksichtigen muß, verbietet jede a priori Standardisierung. Gerade wo Jugendliche unter einer Erziehung gelitten haben, die in diesem Sinne keine war, und so sensibilisiert worden sind für personenverändernde Strategien, ist der Nachweis, daß sich das pädagogische Handeln an ihren Eigenarten orientiert, auch aus Effizienzgründen unverzichtbar.
3. Die Kennzeichnung als Interaktion verweist auf einen Prozeß wechselseitiger Beeinflussung von Kind und Umwelt (vgl. Leu 1985). Der Pädagoge und die von ihm partiell gestalteten Lebensbedingungen müssen sich in diesem Prozeß ebenfalls verändern. Die Richtung dieser Veränderung und ihre Geschwindigkeit können durch ihn nicht determiniert werden, sonst verliert er seiner Interaktionsfähigkeit.

4. Der Zukunftsbezug - hier im Vorschlag der Erarbeitung einer konkreten Utopie vom etwas besseren Leben ein wenig konkretisiert - kann nicht durch Rückgriff auf feste Fahrpläne und standardisierte Muster glaubhaft konstruiert werden, sondern nur durch kreative Ideen, die jeweils neu entwickelt werden und deren Realisierbarkeit immer wieder durch die Jugendlichen geprüft wird.

Flexibilität ist also eine notwendige und unverzichtbare, allerdings allein auch nicht hinreichende Bedingung pädagogischer Interaktion.

## Literatur

- U. Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986
- S. Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig, Wien, Zürich 1925
- G. Bittner: „Entwicklung“ oder „Sozialisation“. In: Neue Sammlung 1974, S. 389 - 396
- L. Böhnisch, R. Münchmeier: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim, München 1993
- M. Brumlik: Advokatische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992
- P. Büchner: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945. In: U. Preuss-Lausitz u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel 1983, S. 196 - 212
- M. Doehlemann: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. München 1979
- N. Elias: Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Frankfurt/Main 1984
- N. Elias: Wissenschaft oder Wissenschaften? Beitrag zu einer Diskussion mit wirklichkeitsblinden Philosophen. In: Zeitschrift für Soziologie 1985, S. 281 ff
- N. Elias: Was ist Soziologie?. München 1986, (5. Aufl.)
- H. Fend: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim, Berlin, Basel 1972, (5. Aufl.)
- W. Fuchs-Heinritz, H.-H. Krüger (Hg.): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. Opladen 1991
- M. Horkheimer, T. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main 1971
- D. Horster: Philosophieren mit Kindern. Opladen 1992
- T. Klatetzki (Hg.): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster 1994
- V. Krumrey: Strukturwandlungen und Funktionen von Verhaltensstandards - analysiert mit Hilfe eines Interdependenzmodells zentraler sozialer Beziehungstypen. In: P. Gleichmann, J. Goudsblom, H. Korte (Hg.): Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie. Frankfurt/Main 1977, S. 194 - 214
- H.R. Leu: Subjektivität als Prozeß. Zur Analyse der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt in sozialisationstheoretischen, berufs- und industriesoziologischen Ansätzen. München 1985
- K. Mollenhauer, U. Uhlendorff: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München 1992

- H. R. Müller:** Muß Pädagogik sozialintegrativ sein? Einwände gegen einen allzu raschen Konsens in der neuen Straßenkinder-Diskussion. In: *Neue Praxis* 1997, 2. Heft, S. 107 -117
- J.M. Niederberger, D. Bühler-Niederberger:** Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart 1988
- Ch. Niemeyer:** Markus stört Sozialpädagogische Kasuistik von Ausgrenzungsprozessen auf attributionstheoretischer Grundlage. In: F. Peters (Hg.): *Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II* Bielefeld 1993, S. 37 - 76
- H. Nohl:** Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In: N. Kluge (Hg.): *Das pädagogische Verhältnis* Darmstadt 1973, S.35 - 45
- G. Nunner-Winkler:** Zur moralischen Sozialisation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1992, S.252 - 272
- G. Pfennig:** *Lebenswelt Bahnhof. Sozialpädagogische Hilfen für obdachlose Kinder und Jugendlichen.* Neuwied, Kriftel, Berlin 1996
- K. Prange:** *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung.* Bad Heilbrunn 1991
- Ch. Preissing, U. Preuss-Lausitz, H. Zeiher:** *Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen?* In: U. Preuss-Lausitz, T. Rülcker, H. Zeiher (Hg.): *Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit ?* Weinheim, Basel 1990, S. 10 - 19
- T. Rülcker:** *Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept.* In: U. Preuss-Lausitz, T. Rülcker, H. Zeiher (Hg.): *Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit ?* Weinheim, Basel 1990, S. 20-27
- F. Schleiermacher:** *Pädagogische Schriften.* 1. Band. Düsseldorf, München 1957
- H. Steinert:** *Die Strategien sozialen Handelns. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation.* München 1972
- B. van Stolk, C. Wouters:** *Frauen im Zwiespalt. Beziehungsprobleme im Wohlfahrtsstaat. Eine Modellstudie.* Frankfurt/Main 1987
- H. Treiber, H. Steinert:** *Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die Wahlverwandschaft von Kloster- und Fabrikdisziplin.* München 1980
- M. Winkler:** *Eine Theorie der Sozialpädagogik.* Stuttgart 1988
- C. Wouters:** *Informalisierung und der Prozeß der Zivilisation.* In: P. Gleichmann, J. Goudsblom, H. Korte (Hg.): *Materialien zu Nobert Elias' Zivilisationstheorie* Frankfurt/Main 1977, S. 298ff