

zugleich einen Bereich, in welchem es seinen noch unklaren Veränderungswillen inhaltlich bestimmen kann. So sehr die materielle Gestalt des Ortes daher auch gesellschaftliche Möglichkeiten repräsentieren kann, darf sie doch andererseits die Tätigkeit des Subjekts nicht festlegen: Sie muß eine Selbstorganisation des Zöglings anstoßen<sup>45</sup>.

Sozialpädagogisches Handeln birgt deshalb allerdings ein größeres Risiko als jede andere erzieherische Aktivität. Sozialpädagogik kann sich nämlich niemals sicher sein, wie sich die Subjekte am pädagogischen Ort entwickeln. Da der Ausgang des sozialpädagogischen Geschehens von der Aktivität der Zöglinge selbst abhängt, bleibt dieses für den Erzieher stets offen und riskant. Mehr noch: Im Kern ist jedes sozialpädagogische Geschehen zum Scheitern verurteilt. Gelingt nämlich dem Subjekt eine subjektiv-individuelle Aneignung seines Lebensortes, dann überwindet es diesen schon. Der sozialpädagogische Impuls wird überflüssig oder muß in anderer Weise neu gesetzt werden. Aber dies erscheint als Scheitern freilich nur in der Sicht einer auf Institutionalisierung drängenden Gesellschaft; im Kontext der sozialpädagogischen Denkweise selbst ist man sich der notwendigen Eigendynamik bewußt, die dazu führt, daß sozialpädagogisches Handeln stets eigentümlich und novellistisch, niemals jedoch schlechthin verbindlich und vorbildlich für ein späteres Handeln werden kann. Weil es um Subjekte in ihrer Subjektivität geht, müssen die Handlungen stets neu bestimmt werden<sup>46</sup>.

### **17 Vom Verhältnis der pädagogischen Tätigkeit zu den anderweitigen Einwirkungen**

Jenseits von – auch beispielhaft und beispielgebend gemeinten – Beschreibungen alltäglicher Handlungssituationen in der Sozialpädagogik finden sich kaum theoretisch-begriffliche Darstellungen und Analysen des sozialpädagogischen Handelns. Wenn überhaupt werden nur seine Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten erörtert, nicht jedoch das Handeln selbst. Ein sachlicher Grund für diese Situation liegt in dem offensichtlichen Gegensatz zwischen dem eigenen Anspruch der im sozialen Sektor Tätigen auf ein methodisches Handeln und der ihnen zugänglichen Erfahrung, daß sich das sozialpädagogische Handeln entweder als ein

(mehr oder weniger) kundiger Umgang mit den rechtlichen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen oder in der Form einer gemeinsamen Bewältigung alltäglicher Lebensprobleme vollzieht; gefordert sind Hausfrauen-, Hausväter- und Heimwerker-Kompetenzen, die Fähigkeit zur Mütterlichkeit und zu »sentimental work«<sup>1</sup>, kaum jedoch spezifisch »sozialpädagogisches« Tun. In der Tat wird ein Sozialpädagoge, der eine Jugendwohngruppe betreut, nach einem Arbeitstag, den er mit der Montage eines als Geschenk erhaltenen Ölofens zubrachte, professionelles Handeln erst in dem Augenblick entdecken, in welchem er mit den Rudimenten gesprächstherapeutischer Kenntnisse eine Unterredung mit einem Jugendlichen führt. Alltägliche Lebensbewältigung als Inhalt einer professionellen Tätigkeit muß in einer Gesellschaft zwangsläufig suspekt erscheinen, die solches Tun in den Bereich der Freizeit und des Feierabends verlegt.

Vermutlich gründet diese Einstellung in der Art der Kategorien, die für eine Reflexion des sozialpädagogischen Tuns zur Verfügung stehen. So scheint vor allem an der für das Nachdenken über sozialpädagogisches Handeln maßgebenden Orientierung an »Methoden« fragwürdig, daß sie auf den Vollzug, das »Machen« abhebt, jedoch die in dem Handeln und durch es realisierten konstellativen Bedingungen außer Acht läßt; sie versucht, Vorgänge festzuhalten, übersieht jedoch, daß sich diese Vorgänge gleichsam gegenständlich materialisieren und so erst ihre Funktionalität für das sozialpädagogische Geschehen gewinnen.

Mit der Kategorie des »Ortes« als handlungstheoretischer Grundbestimmung der Sozialpädagogik geht man daher einen Schritt weiter, betritt jedoch auch systematisches Neuland: Ausgehend von der schon umrissenen Formalstruktur des sozialpädagogischen Handelns hebt die Überlegung nun hervor, was man seine »ontische« Qualität nennen könnte. Im Ort findet das sozialpädagogische Handeln nämlich jene Gestalt, mit der es für die intendierten subjektiven Bildungsprozesse funktional werden kann. Er bildet die Voraussetzung und – mit dem Eintreten eines vom Zöglingssubjekt ausgehenden Handelns – schon die erste Realisierung eines neuen Lebensmodus des Subjekts<sup>2</sup>; indem das sozialpädagogische Handeln verantwortlich, nämlich einmal im Blick auf die aktuellen Fähigkeiten des Subjekts, zum anderen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Möglichkeiten, den Ort

gestaltet, das Subjekt aber sich handelnd auf ihn bezieht und so das sozialpädagogische Tun erst realisiert, findet es seinen neuen Modus.

Die theoretische Schwierigkeit dieser Überlegung liegt zum einen jedoch darin, daß man ständig Übersetzungen von einer Sprache, die auf Tun und Geschehen abhebt, in eine Diktion leisten muß, welche dieses Tun in seinem gegenständlichen Resultat festhält; man sieht sich also mit einer pädagogischen Parallele zur Ambiguität des Bildungsbegriffes konfrontiert. Diese Übersetzungen müssen schon in der Beschäftigung mit der vorliegenden Literatur vorgenommen werden, wenngleich die klassischen Texte von Pestalozzi, Makarenko, Wilker und Bernfeld, sowie einige neuere Arbeiten – etwa von Bruno Bettelheim und Maud Mannoni – sich für die angestrebte Deutung anbieten. Allerdings hebt dies die zweite theoretische Schwierigkeit kaum auf: Neuland zu betreten bedeutet nämlich, daß man eher spekulativ und ohne Absicherung durch schon geleistete Forschung vorgehen muß.

Das sozialpädagogische Handeln, das im Ort seine Gestalt findet, sichert einerseits die Lebensbedingungen des Subjekts; es gibt ihm – besorgend – die situative Gewißheit zurück, welche es für sein Aneignungshandeln benötigt, im Modus der Differenz jedoch verloren hat. Andererseits bildet es – noch in den besorgenden Teilaktivitäten – gegenständliche Anknüpfungspunkte für den subjektiven Bildungsprozeß; in seiner Vergegenständlichung wird das sozialpädagogische Handeln selbst zum dritten Faktor des Erziehungsgeschehens. Der Bildungsprozeß des Subjekts entsteht zunächst, indem das Subjekt seinen Lebensort ertastet, sich der dort vollziehenden Ereignisse vergewissert und sie in sein eigenes Handeln aufnimmt. Die Herstellung eines Ortes als solche stützt und unterstützt somit die Lebensaktivität des Subjekts.

Im Blick auf dieses lassen sich daher die Dimensionen festlegen, innerhalb welcher das »Orts-Handeln« der Sozialpädagogik näher bestimmt werden kann. Vergewärtigt man sich, daß das Subjekt im Modus der Differenz nicht nur schon eine Geschichte hat, sondern vor allem den sozialpädagogischen Ort als Moment seiner Biographie verarbeiten muß, um ihn für den eigenen Bildungsprozeß fruchtbar zu machen, dann liegt – erstens – eine eher temporale Charakterisierung des Ortes nahe. Damit ist nicht mehr das durch das Subjekt selbst festgelegte Erfordernis der Zeit für das

sozialpädagogische Handeln, sondern seine Stellung in der Lebenszeit des Individuums gemeint. Von »eher temporal« muß man dabei jedoch sprechen, weil diese Stellung nur eingeschränkt betrachtet wäre, sähe man davon ab, daß sich die Biographie einer Person in ihren Beziehungen zur Umwelt konkretisiert: In dieser erinnert sie sich ihrer Geschichte; diese ruft die Assoziationen des Vergangenen hervor und birgt das Material, mit dem die eigene Geschichte faßbar wird. Denn frühere Lebenswelten tragen die Bedeutungen, die das Subjekt angeeignet und in seiner Biographie eingelagert hat, um sie innerhalb dieser (oder ähnlicher) Welten zunächst im Bewußtsein, dann in seinen Handlungen zu reaktualisieren.

Fragt man also, wie sich der sozialpädagogische Ort zu dem verhält, was das Subjekt mitbringt, so lenkt dies zwar den Blick auf seine Biographie, gilt aber doch auch – zweitens – einer (wiederum: eher) räumlichen Dimension. Begründet durch das Nachdenken über die Geschichte des Individuums, zugleich aber im Blick auf seine aktuelle Lage stellt sich die Frage nach dem Verhältnis des pädagogischen Ortes zu seiner Umwelt. Traditionell formuliert gilt demnach die Überlegung den Beziehungen des sozialpädagogischen Handelns zu den Einwirkungen, welche nicht durch den Erzieher bedingt sind.

*Erstens:* In der Lebensgeschichte des Subjekts bildet das sozialpädagogische Handeln (mithin der sozialpädagogische Ort) stets ein Novum. Der so entstandene Ort verändert seine subjektive Lebensweise, fundiert einen Wandel in seiner modalen Realität. Er ist ihm neu und fremd zugleich. Zwar stellt er seine Subjektivität nicht in Frage, doch fordert er diese – in einem doppelten Sinne – heraus. Durch den Ort erlebt es einen Bruch in der Kontinuität seines Lebens – auch im gleichmäßigen Bestehen der Untätigkeit, welche den Modus der Differenz noch auszeichnet. Einem Angriff gleich<sup>3</sup> provoziert der Ort nicht bloß zu einem Handeln überhaupt, sondern zu einem anderen, bislang noch nicht vertrauten Tun.

Dieser Grundzug des sozialpädagogischen Ortes erlaubt eine formale Charakterisierung von Sozialpädagogik schlechthin. Er legt nämlich nahe, sie in ihrem pragmatischen und methodischen Selbstverständnis einer Pädagogik der unstillen Vorgänge zuzu-

ordnen<sup>4</sup>. Weder zielt sie in ihrem Ansatz auf die Sicherung einer Kontinuität in den Lebensverhältnissen eines Subjektes, noch bedient sie sich des methodischen Prinzips der Verstetigung, sondern beginnt nicht nur mit einem Neuanfang, der dem Subjekt als Einbruch in der eigenen Biographie erscheinen muß, sondern behält dies in der Gestalt herausfordernder, Krisen bedingender Zäsuren bei. Obwohl sie zu kontinuierlichen Handlungsformen insofern greift, als der Ort selbst stabil gehalten und dem Subjekt als Refugium und Stätte eigener biographischer Identifikation gewiß bleibt<sup>5</sup>, tendiert sie doch immer wieder zur Diskontinuität. Der Grund dafür liegt darin, daß das sozialpädagogische Handeln und seine Träger versuchen, Bedingungen herzustellen, in welchen das Subjekt von ihnen unabhängig wird; es soll seine eigene Subjektivität, auch seine Identität als ein in sich ruhender, starker und schöner Charakter finden<sup>6</sup>. Die Diskontinuität gründet also in der vorgegebenen Orientierung des sozialpädagogischen Handelns am Subjekt; sie unterscheidet sich darin von der Familienerziehung, in welcher der kontinuierlichen Erhaltung der Familie ein der Individualisierung gleicher Rang zukommt. Während somit die familiäre Erziehung eigentlich doppelt ausgerichtet ist, kann die Sozialpädagogik nicht für sich in Anspruch nehmen, daß sie als Institution durch das erzieherische Handeln erhalten wird. Ihr bleibt allein das Subjekt Maßstab, auch wenn diesem deshalb eine größere Anstrengung abverlangt wird, als dem in einer Familie aufwachsenden Individuum; jenes ist nämlich ganz auf sich gestellt.

Neuheit und Fremdheit des sozialpädagogischen Ortes gründen einerseits in der mit ihm verfolgten Intention, einen Impuls für ein Handeln zu geben, welches den Modus der Differenz überwindet. Da andererseits das Subjekt in seiner Realität, will man nicht seine Subjektivität selbst negieren, kein Gegenstand von Veränderung sein kann, bleiben bei der Konstruktion des Ortes die vergangenen und noch die gegebenen Lebensbedingungen des Individuums außer Betracht. Einmal lösen diese in ihren Zusammenhang (zugleich auch aufgrund einer individuellen Leistung) das Aneignungsproblem und den Modus der Differenz aus; da sie aber in einer biographisch gebundenen Verarbeitungsbeziehung zueinander stehen, lassen sie sich kaum isolieren und als Ursache einer Aneignungsschwierigkeit betrachten (bzw. auch »bearbeiten«). Analog zu den Überlegungen der Psychiatrie über die möglichen

Auslöser einer Geistesstörung läßt sich für den Modus der Differenz nämlich feststellen, daß sich bei ihm kein »positiver Beginn« findet, an welchem man für die konkrete Bestimmung des pädagogischen Handelns anknüpfen könnte: Er ist nicht minder »nur eine Situation manifester und offiziell anerkannter Störung im Rahmen einer persönlichen Geschichte, deren Schwierigkeiten und Ungleichgewichte auf extrem komplizierte Konditionierungen zurückgehen und sich in den großen und kleinen Ereignissen des Lebens in der Jugend und Kindheit verlieren. Wenn auch manchmal das eine oder andere »Schlüsselereignis« aufgespürt werden kann, das die Störung ausgelöst hat, so gilt doch immer, daß sie nie eine eindeutige Ursache hat, sondern Ergebnis einer existentiellen Lage insgesamt ist«<sup>7</sup>.

Neuheit und Fremdheit des sozialpädagogischen Ortes bedeuten zugleich auch, daß dieser dem Subjekt künstlich erscheinen muß; er stellt im Lauf seiner Biographie einen Bruch dar, der nicht nur artifiziell erzeugt, sondern auch mit einer artifiziellen Wirklichkeit ausgefüllt wurde, die nichts mit seiner »natürlichen« Lebensgeschichte zu tun hat. Kritisch wurde deshalb gegenüber den institutionellen Ausformungen der Sozialpädagogik, insbesondere gegenüber der Heimerziehung vorgebracht, daß diese »immer ein künstlich arrangierter Lebensraum« bleibe<sup>8</sup>. Die Künstlichkeit könne verhindert werden, wenn man, so die Überlegung, vor allem familienähnliche Formen der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen oder überhaupt Ersatzfamilien den Vorzug gebe; insgesamt sei anzustreben, daß sich sozialpädagogisches Handeln solcher Lebensformen bediene, welche den Betroffenen schon vertraut seien<sup>9</sup>. Pädagogisch begründet wird dies nicht bloß mit dem Verweis auf die Konsequenzen, welche aus der Anonymität und Eigengesetzlichkeit der letztlich unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten entstehenden Organisationsstrukturen öffentlicher Erziehung erwachsen, sondern vor allem mit der Forderung nach Kontinuität und Gleichmäßigkeit, welche für pädagogisches Handeln schlechthin zu gelten habe, in öffentlicher Erziehung jedoch kaum zu verwirklichen sei.

Die Vorbehalte gegenüber der Künstlichkeit sozialpädagogischer Einrichtungen und die Absicht, diese durch vertraute, familienähnliche Orte zu ersetzen, sind freilich fast so alt wie die Begründung einer Gegenposition. Schon Johannes Falk hat jene im

Waisenhausstreit vehement vorgetragen<sup>10</sup>, während beispielsweise Wichern die mögliche Dysfunktionalität familiärer Pflegestellen mit der unterschiedlichen sozialen Zukunft begründete, welche den Kindern drohe, die zwar scheinbar gemeinsam in einer Familie heranwachsen, zugleich doch nicht durch natürliche Abstammung Familienmitglieder wären<sup>11</sup>. Eigentümlicherweise hat sich Wichern selbst auf der Ebene der »politischen« Außendarstellung des Rauhen Hauses am Familienmodell orientiert. Doch zollt er hierin eher Tribut an eine Öffentlichkeit, auf deren Spenden er angewiesen ist, statt eine sachliche Aussage über die Organisationsstruktur des sozialpädagogischen Ortes Rauhes Haus zu formulieren; diese war durch Gruppenstrukturen geprägt, näherte sich also dem Typus kollektiver Erziehung.

Gegen die Künstlichkeit des sozialpädagogischen Ortes wird jedoch vor allem eingewandt, daß in ihnen die für gelingende Sozialisationsprozesse erforderliche Qualität sozialer Beziehungen nicht erreicht werde; noch der Anspruch auf Methodik verhindere, daß emotional tiefgehende Verhältnisse einerseits, jene Momente des Informellen und Zufälligen andererseits entstünden, die jene gleichzeitige Diffusität und Gewißheit naturwüchsiger pädagogischer Beziehungen auszeichnen. Nicht zuletzt die positiven Erfahrungen, die mit Laienhelfern in der psychosozialen Prävention und Versorgung, aber auch in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen gemacht wurden, stützen diese Überlegung. Es scheint, daß Laien einen entspannten, persönlichen und auf den eigenen Alltagsverstand vertrauenden Umgang, vor allem aber auch Offenheit und Echtheit schon deshalb eher entfalten können, weil sie nicht in Karrieremodellen denken müssen<sup>12</sup>. So taugen pädagogisch offensichtlich die »gestandene Person«<sup>13</sup> und die »natürliche« Mütterlichkeit mehr als die Professionalität öffentlicher Eltern, zumal ihr Handeln einen stärkeren Bezug zu jener Alltäglichkeit aufweist, in welcher die Kinder und Jugendlichen in jedem Falle leben müssen. Allerdings zeigt sich jedoch, daß sowohl Pflegestellen als auch Laienhelfer einer steten Betreuung und Beratung, somit einer fachlichen Supervision bedürfen<sup>14</sup>. Pointiert formuliert handelt es sich also bei den vorgeschlagenen Alternativen keineswegs um Handlungsweisen, die weniger künstlich, sondern mehr naturwüchsig angelegt seien. Sie bilden nichts anderes als Varianten des im Begriff des Ortes gefaßten sozialpädagogischen Handelns. Dar-

über hinaus sind zwei systematische Einwände gegen Handlungsvorstellungen zu erheben, welche sich von der Künstlichkeit des sozialpädagogischen Ortes distanzieren: Zwar kann man diese damit rechtfertigen, daß sie nicht nur die informellen Sozialbezüge pädagogisch nutzen, somit alltagsnahe bleiben, sondern auch die Integrität und Identität des Subjekts und seiner Biographie schützen, indem sie seine Lebensbezüge konstant halten. Aber nicht nur, daß dies spätestens dann zynisch erscheinen muß, wenn diese einen Modus der Differenz erst produzieren, Lebensmöglichkeiten des Subjekts abbrechen oder gar nicht erst entstehen lassen; knüpfte das sozialpädagogische Handeln an diese an, so würde es also die belastenden Bedingungen erneuern und als eigenes Handlungsmittel noch aufnehmen. Vor allem aber bringen derartige Versuche das Subjekt in die eigentümliche Situation, mit zwei konkurrierenden »Normalitäten« in seiner Biographie umgehen zu müssen. In welcher Art sich der sozialpädagogische Ort auch realisiert, er stellt in jedem Falle eine vom Subjekt selbst erfaßte Unterbrechung seiner Sozialisationskarriere dar: Wenn nun sowohl die eigene Vorgeschichte wie auch das Geschehen am sozialpädagogischen Ort gleichermaßen den Anspruch erheben, »normale« Formen der Erziehung darzustellen, sieht sich das Subjekt einem kaum lösbaren Konflikt ausgesetzt; es kann nicht Erfahrungen eigener Art in seiner Biographie integrieren, sondern muß sich zwischen Erfahrungen, schlicht: zwischen Eltern entscheiden, die in gleicher Weise als Eltern begriffen sein wollen, sich von ihren Ausgangsbedingungen jedoch sehr wohl unterscheiden<sup>15</sup>. Empirisch tritt schließlich hinzu, daß die betroffenen Kinder und Jugendlichen sehr wohl um die Künstlichkeit ihrer Situation wissen: So gehört es vor allem in den Kleinheimen, die sich als familienähnlich geben, zu den ständig wiederkehrenden Ritualen, daß die Kinder und Jugendlichen die emotionale Belastungsfähigkeit ihrer Erzieher so lange testen und provozieren, bis sich diese auf ihre Rolle als professionelle Erzieher (und sei es durch die Umorganisation des Schichtdienstes) zurückziehen; die Zöglinge beweisen so ihren Erziehern, daß diese eben keine Eltern sind. (Dabei beklagen viele Jugendliche noch die Unklarheit der Beziehungen in solchen Einrichtungen, die sich oft als therapeutisch begreifen, dabei jedoch nur unfähig sind, eine Organisation der pädagogischen Beziehungen herzustellen<sup>16</sup>.)

Faßt man dies positiv, so ist nicht nur auf der eigenen Dignität des sozialpädagogischen Handelns zu insistieren, sondern muß vielmehr seine vorgebliche Künstlichkeit in ihrer spezifischen Qualität als Merkmal sozialpädagogischen Handelns »kunstgerecht« ausgestaltet werden. Der sozialpädagogische Ort darf daher nicht bloß auf die Gestalt einer Lösung »als ob« beschränkt, gar als den anderen Formen der Erziehung nachrangig betrachtet werden, bleibt doch sonst »die Tatsache, daß hier seit Jahrzehnten immer wieder Formen entwickelt worden sind, die für das Leben des modernen Menschen insgesamt von Interesse sein könnten, außerhalb der Diskussion. Man muß dabei nicht in den Eskapismus der gesellschaftsfernen Kommunen abgleiten. Vielmehr kommt es darauf an, mögliche Alternativen zur Kleinfamilie nüchtern zu prüfen«<sup>17</sup>. Die Artifizialität des pädagogischen Ortes gehört mithin der eigenen Rationalität sozialpädagogischen Handelns an, darf deshalb nicht negiert, sondern muß vielmehr bewußt zum Gegenstand der Gestaltung auch solcher Lebensformen benutzt werden, welche naturwüchsig gar nicht denkbar wären.

Neuheit und Künstlichkeit des sozialpädagogischen Ortes können nur dann gewährleistet sein, wenn er weder aus der Vergangenheit noch aus der Gegenwart des Subjektes bestimmt wird: Jener muß diesem eine Zukunft, vor allem eine Perspektive eröffnen. Für die Methodik des sozialpädagogischen Handelns impliziert dies, daß die aktuelle Wirklichkeit der subjektiven Biographie als irrelevant ignoriert und aufgehoben, ideell oder symbolisch verbrannt wird<sup>18</sup>. Am sozialpädagogischen Ort beginnt man auf einer neuen, noch offenen Verhandlungsgrundlage; dem Subjekt soll die Möglichkeit zur freien Entwicklung, vor allem zu einer dieser vorangehenden freien Entscheidung gegeben sein. Was war, sogar was noch ist, verliert seine Bedeutung und tritt hinter das zurück, was werden könnte: »Unser Standpunkt in dieser Frage war vom ersten Tag an unverändert. Als grundlegend für die Umerziehung der Rechtsbrecher hielt ich eine auf das völlige Ignorieren der Vergangenheit und mehr noch der einstmaligen begangenen Verbrechen beruhende Methode. Es fiel mir durchaus nicht leicht, mich ganz konsequent danach zu richten, neben anderen Hindernissen mußte man sich selbst überwinden. Stets juckte es einen, in Erfahrung zu bringen, warum ein Kolonist in die Kolonie geschickt wurde, was er wohl angestellt haben mochte. Damals

wollte es die gängige pädagogische Logik der Medizin gleich tun und erklärte mit einem klugen Ausdruck im Gesicht: Um eine Krankheit heilen zu können, muß man sie kennen<sup>19</sup>.«

Aber der Modus der Differenz ist keine Krankheit; er ist eine soziale Konstellation, in welcher das Subjekt sich handelnd in seinen Entwicklungsprozessen verstrickt hat. Mit dem neuen Ort befreit die Sozialpädagogik es von den Determinationen, die auf ihm lasten; nicht nur die Stigmata, die Aktenbiographie, die Vergangenheit in »defizienten« Sozialverhältnissen und seine in anderen Einrichtungen verbrachte Lebensgeschichte werden irrelevant, sondern auch die Beziehungen, in welche es selbst eingebettet lebte. Die sozialen Bewertungen, die es in der Vergangenheit erlebte, werden ungültig<sup>20</sup>. Weil dies schlagartig mit dem Eintreten des neuen Ortes geschieht, hat das sozialpädagogische Handeln explosiven Charakter<sup>21</sup>: Der Modus der Differenz, auch die vergangene Biographie des Subjekts werden in einem Moment in Frage gestellt; sie brechen aus der Verhärtung und Erstarrung auf, welche sie kennzeichneten. Für das Subjekt selbst wirkt dies freilich nicht nur befreiend. Denn der auf es ausgeübte Angriff durch den sozialpädagogischen Akt belastet auch, weil die Lebensbezüge aufgebrochen werden, welche das Subjekt bislang bargen; es sieht sich nun in radikaler Weise auf sich selbst verwiesen, muß sich nicht nur Handlungsformen jenseits des Gewohnten aneignen, sondern diese noch auf eine Zukunft hin organisieren, die am pädagogischen Raum zunächst nur in dessen eigenen Umrissen denkbar wird.

Exkurs: »Die Mahnung klingt eher konservativ, sie besagt, daß die Erziehungsarbeit etwas sui generis sei, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und durch sie ersetzt werden kann<sup>22</sup>.« Obwohl Sigmund Freud selbst die Psychoanalyse als eine Nacherziehung verstand<sup>23</sup>, hat er doch selbst noch angesichts der gelingenden Erziehungspraxis von August Aichhorn die Differenz von Pädagogik und psychoanalytischer Therapie hervorgehoben. Er war darin kritischer und bewußter als die Mehrzahl derjenigen, die eine Therapeutisierung der Sozialpädagogik heute verfechten; vielleicht lag dies freilich auch daran, daß die Psychoanalyse trotz ihrer naturwissenschaftlichen Attitüden im Unterschied zu den aktuell gängigen Thera-

piekonzepten einer sozialwissenschaftlichen Aufklärung immer zugänglich war.

Die Differenz zwischen Therapie und Sozialpädagogik läßt sich zunächst – neben der im pädagogischen Handeln niemals zu verwirklichenden methodischen Strenge<sup>24</sup> – vor allem am futurischen Charakter der Erziehung festmachen (obgleich dieser Unterschied in der Wirklichkeit sozialer Arbeit verschwinden mag). Therapie bedient sich dabei primär kommunikativer Prozesse. Sie will sprachlich Vor- und Unbewußtes ins Bewußtsein heben, problematische Sachverhalte symbolisieren, zum Ausdruck bringen und sie so einer rationalen Bearbeitung zugänglich machen. Dabei setzt sie die Entlastung vom unmittelbaren Entscheidungsdruck voraus. Sie gründet in einem freien, nicht zuletzt von Assoziationen geleiteten Reden; Handeln, interaktive Vorgänge bleiben sekundär. Sie dienen, wie etwa die Übertragungsbeziehung, nur als Mittel der sprachlichen Auseinandersetzung.

Im Erziehungsprozeß kommt dem Handeln der erste Rang zu – dies gründet allgemein in dem trivialen Sachverhalt, daß das Nachgeborene noch keine Geschichte hat, welche kommunikativ aufgearbeitet werden müßte, gleichwohl aber handelt und erzogen werden muß. Dem Sprechen gehen also Aktivitäten, vor allem die Aneignungsleistungen des Subjekts voran<sup>25</sup>. Die Therapie will nicht bloß das Vergangene vergegenwärtigen, sondern dazu beitragen, daß sich das Subjekt in seiner geschichtlich gewordenen Gegenwart selbst annehmen kann; sie will helfen, die Ungewißheit zu ertragen, welche eine offene Zukunft bietet. Mehr noch: indem sie das Subjekt in Einklang mit sich selbst bringt, will sie ermöglichen, daß das Subjekt der Ungewißheit einer offenen Zukunft nicht mehr begegnen muß. Darin liegt ein unübersehbarer Reiz gegenüber dem pädagogischen Verfahren, welches Ungewißheit systematisch induziert, dabei sogar noch mit einem höheren Risiko behaftet ist. Zudem aber besteht die eigentümliche Leistung vor allem des gesprächstherapeutischen Zugangs darin, daß die Individuen durch die kommunikativ ermöglichte Veränderung ihrer Selbstinterpretation den Modus der Differenz nicht mehr wahrnehmen. Was als existentielles Problem im Zusammenhang von sozialer Lebenswelt und individueller Aneignungsleistung ent-

stand, wird zur inneren Zufriedenheit des Subjekts aufgehoben; es lernt, beredt seine Situation zu ertragen. Im therapeutischen Verfahren wird so die aktuelle Lage erträglich, indem die Vergangenheit des Subjekts »beredet«<sup>26</sup> und symbolisch gebannt wird; eine Entwicklung, die durch die Lernprozesse des Subjektes selbst noch bestimmt wäre, bleibt damit eigentlich ausgeschlossen. Pädagogisches Handeln orientiert sich dagegen an der Zukunft; es läßt gemeinsam mit dem Zöglingssubjekt dessen Vergangenheit als irreversibel zurück. Aber Pädagogik muß sich sehr wohl fragen, ob nicht die Narben der Biographie weiter schmerzen, ob nicht die in der Therapie herstellbare Einheit des Subjekts mit seiner Biographie ein nicht minder legitimer Weg wäre, den Modus der Differenz zu überwinden.

So ist der Gegensatz von Pädagogik und Therapie typologisch als Differenz von Handlungen zu begreifen, welche der Zukunft oder der Vergangenheit eines Subjektes gelten. Über ihre Legitimität muß jedoch konkret, im aktuellen Falle entschieden werden.

Auch wenn das sozialpädagogische Handeln methodisch einen Bruch in der Biographie des Subjekts bewirkt, erstreckt sich dieser nicht auf seine gesamte Existenz; er wirkt auf die biographisch entstandenen und als Lebensgeschichte mitgetragenen Beziehungen zur Lebenswelt des Individuums und berührt daher nur unmittelbar das ontogenetisch hervorgetretene Ensemble von Kräften und Bedürfnissen. Dessen Integrität wird nicht in Frage gestellt. Tatsächlich spricht Makarenko beispielsweise davon, daß er die Vergangenheit des Subjekts bei der Bestimmung des sozialpädagogischen Ortes und der Konstruktion der dort möglichen sozialen Beziehungen außer Betracht läßt. Sie sind nicht maßgebend, werden gleichsam mit einem Tabu versehen, welches besagt, daß die Vergangenheit ohnedies nicht geändert werden kann. Aber sie werden nicht verachtet. Im Gegenteil: Noch im Geschehen am sozialpädagogischen Ort knüpft man an frühere Fähigkeiten und Fertigkeiten an<sup>27</sup>; sie drücken, durch das Medium der Gemeinsamkeiten am sozialpädagogischen Ort hindurch, die besondere Individualität des Subjekts aus.

Die materiell pädagogische Funktion des Ortes besteht demnach darin, daß er das Subjekt als solches dann schützt, wenn ihm

von den in seiner Vergangenheit hergestellten Beziehungen Gefahren drohen; er beschützt und behütet es. Zugleich aber werden seine Kräfte durch den Ort selbst sozial neu bewertet. Das Subjekt findet sich nämlich durch den neuen Ort in eine veränderte soziale Position gebracht. Nicht nur wird es zu einer – in des Wortes mehrfacher Bedeutung – Stellungnahme herausgefordert; vielmehr entwickelt es aus seiner Position am sozialen Ort eine neue Perspektive gegenüber der es umgebenden Welt. Der sozialpädagogische Ort gibt also seinen Impuls zunächst dadurch, daß er das Individuum in eine veränderte Stellung zu seinen Lebensverhältnissen bringt. Er eröffnet ihm eine neue Sicht, zeigt die Dinge in anderen Relationen, stellt vor allem sich selbst als eine Realität zur Verfügung, welche der Aneignung bedarf: Aneignungstätigkeit und Perspektivbildung werden in ihrer unauflöslichen Einheit wieder möglich. Denn der Ort gibt – gebrochen als subjektive Perspektive – einen Blick auf neue, vorher nicht gesehene Handlungsmöglichkeiten frei und führt so zu einer veränderten Orientierung, schließlich auch zu einem Wandel in der inhaltlichen Bestimmung des Handelns selbst.

Schon auf der Impulsebene bestätigt sich so die von Makarenko gefundene Einsicht, daß die Rationalität der Sozialpädagogik in ihrem perspektivischen Charakter besteht. In der Verbindung mit dem Begriff des Ortes wird jedoch deutlich, daß die Perspektive weder auf die Temporalstruktur des Erziehungsgeschehens noch gar auf eine Vorstellung beschränkt werden darf, welche mit dem Begriff des Erziehungsziels verwandt ist. Perspektive meint – wie der ursprüngliche Wortsinn auch nahelegt – eine räumliche Beziehung des Subjekts zu seinen Lebensbedingungen: »Einen Menschen erziehen heißt, in ihm die perspektivischen Wege herauszubilden, auf denen für ihn die Freude von morgen liegt<sup>28</sup>.« Diese Interpretation widerspricht freilich der Betonung, mit welcher Makarenko selbst vom futurischen Charakter der Pädagogik spricht; es liegt nahe, die Perspektive wenigstens als den Horizont künftiger Existenzformen des Subjekts zu betrachten. Aber das Problem ist doch komplexer: weil die Erziehung im sozialpädagogischen Sinne auf dem Handeln der Zöglinge selbst ruht, kann sie temporal nur unter dem Gesichtspunkt des Offenhaltens (oder der Öffnung) von Zukunft organisiert werden; andernfalls greift sie einer möglichen Entscheidung des Zöglings voraus oder stellt die

Eigendynamik in der individuellen oder kollektiven Entwicklung in Abrede. Das futurische Moment der Sozialpädagogik liegt daher zuerst darin, daß sie sich – anders als das therapeutische Handeln – nicht aus der Vergangenheit begründet. Der Ausdruck Perspektive aber bezeichnet auf der Ebene des Impulses – in einem schon der Psychologie nahen Sinne – den im subjektiven Bildungsprozeß zu vollziehenden Umschlag von der Organisation des Ortes in ein Handeln der Person; er markiert den Punkt, an welchem der in den materiellen Gegebenheiten des Ortes vergegenständlichte Impuls vom Subjekt wahrgenommen, in die eigene modale Realität übersetzt und in das Aneignungshandeln überführt wird, genauer: dem Aneignungshandeln erst wieder die nötige Dynamik gibt. Vom Erzieher als materiale Gegebenheit eingerichtet, versetzen die Perspektiven den Zögling in Bewegung, da er auf ihre Erfüllung hofft – tatsächlich bedingen allerdings die Perspektiven eine Dynamisierung des Aneignungsprozesses, da jede »erfüllte« Perspektive umschlägt in einen aktuellen Modus, der schon über sich hinausweist. Denn durch den Aneignungsakt selbst gewinnt man neue Fähigkeiten, welche die ursprüngliche Perspektive wieder revidieren. Man wächst auch in seiner Sicht auf die Welt über sich selbst hinaus<sup>29</sup>.

Die Festlegung eines Ortes stellt demnach eine vom Erzieher vorgenommene, Entwicklungsfähigkeit unterstellende Projektion von Handlungsmöglichkeiten des Subjekts dar, die von diesem nicht gesehen wurden, nun aber wahrgenommen werden. »Das Gute im Menschen muß stets projiziert werden, und der Pädagoge ist verpflichtet, das zu tun. Er muß mit einer optimistischen Voraussetzung an den Menschen herangehen, selbst wenn er dabei ein gewisses Risiko auf sich nimmt und Fehler begeht« (Makarenko). Der Grad der Herausforderung, die durch einen Ort gestellt wird und (abhängig von der aktuellen bildenden Aktivität) dem Zögling zugemutet werden kann, schlägt sich in der Weite einer möglichen Perspektive nieder: Ursprünglich nur eine nahe, unmittelbar auf den Bereich bezogene Perspektive, welche durch Besorgung ausgefüllt<sup>30</sup> und durch die Zöglinge angeeignet wird<sup>31</sup>, wird sie immer weiter gesteckt. Sie umfaßt einerseits einen wachsenden Horizont, erfordert andererseits Wachstum und schließlich Größe des Subjekts selbst. Weil aber schon in der mittleren, vor allem aber in der fernen Perspektive Wirklichkeiten als Aneignungsmöglichkeiten

wahrgenommen werden, welche einen hohen Aufwand an Aneignungstätigkeit erfordern, lassen sich diese Perspektiven zwar weiterhin nur räumlich präsentieren, gewinnen jedoch für das Subjekt zunehmend temporalen Charakter: Um die ferne Perspektive zu erreichen, muß es sich für einen langen Zeitraum anstrengen; die »Produktion« der eigenen Bildung beschließt sich deshalb für das Subjekt dann erst in einer fernen Zukunft.

*Zweitens:* Der durch den sozialpädagogischen Ort bewirkte Bruch trifft die biographische Lebenskontinuität des Subjektes, indem Grenzen gegenüber dessen aktuellen Lebenszusammenhängen gezogen werden. Für seine Organisation stellt sich daher notwendig die Frage nach der Beziehung zwischen den durch ihn selbst ausgelösten Wirkungen und den Einflüssen, welche nicht pädagogisch gestaltet werden. Im Grad seiner Verknüpfung mit der Lebenswelt des Subjekts lassen sich dabei typologisch fünf Formen des Ortes unterscheiden; allerdings müßte man in der Realität der sozialpädagogischen Praxis eher von einem Kontinuum unterschiedlicher Realisationen des sozialpädagogischen Impulses sprechen, an dessen einem Ende die schwere Lösungsgestalt des sozialpädagogischen Handelns, am anderen Ende die scheinbar leichte Lösung steht. Tatsächlich ist aber auch diese Beurteilung fragwürdig. So ist nämlich die »leichte« Lösung deshalb pädagogisch außerordentlich schwierig, da sie dauernd mit Interferenzen zwischen der pädagogischen Organisation und der sie umgebenden Welt rechnen muß; jene bedient sich dieser, muß daher ein höheres Maß an Aufmerksamkeit auf Entwicklungen richten, welche die Subjektivität der Zöglinge bedrohen könnten.

Traditionell bestimmen – erstens – Bild und Selbstbild des sozialpädagogischen Handelns die konkrete und radikale Verwirklichung eines neuen Ortes (wobei dies historisch mit dem Eintreten der Sozialpädagogik in die Räume zusammenhängt, welche durch die gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozesse entstanden sind). Sie vollzieht, wie Wilhelm Rein das »Heilmittel« gegen »sittliche Krankheitszustände«<sup>32</sup> beschreibt, eine »Losreiung aus dem bisherigen Lebenskreis. Das heißt: es muß, soweit möglich, mit alten Erinnerungen gebrochen, die Gewalt neu eindringender Anschauungen muß zur Überwältigung des vergifteten Gedankenkreises benutzt werden, um gleichsam auf dem so entstehenden freien

Raum Neues, neue Wertschätzungen, neue Neigungen zu pflanzen«<sup>33</sup>. Können nämlich die leichteren Fälle sittlicher Erkrankung »in geeigneten Kostfamilien geheilt werden, (. . .) weil auch hier die individualisierende, hebende und helfende Kraft der Familie durch nichts anderes ersetzt werden kann«<sup>34</sup>, bedarf es für die Fälle, in welchen »vorgerücktes Alter« mit »tiefer Verdorbenheit der Lebensanschauung sich verbindet, maßlose Herrschaft sinnlicher Triebe hinzukommt«<sup>35</sup>, des Alumnats, das Rein in Wicherns Rauhem Haus idealiter verwirklicht sieht: Der konkreten und radikalen Verwirklichung des neuen Ortes entspricht demnach die Anstaltserziehung, wie sie vor allem im Erziehungsheim Gestalt gewinnt.

Die Anstaltserziehung – heute vor allem das ausgelagerte »Großheim« – trennt das Subjekt von seiner Vorgeschichte und seiner diese fortschreibenden Umwelt. Entlastet von früheren Beziehungen, Konflikten und Widersprüchen seiner Realsituation<sup>36</sup> kann es in seiner eigenen Normalität leben, wobei allerdings der Eindruck nicht zu vermeiden ist, daß diese Entlastung primär der Gesellschaft zugute kommt. Denn es kommen »fast nur solche Personen in die Anstalten, die immer wieder durch die »öffentliche Hand« gingen, mit denen man alles mögliche auf ambulante Weise versucht hat und mit denen man sonst nichts mehr anzufangen weiß. Die Art ihrer Taten ist dabei weitgehend unwichtig, die Tatsache, schon in irgendeiner Anstalt gewesen zu sein, dagegen für das Urteil oder das Gutachten entscheidend. Weil man sie draußen nicht mehr »festmachen«, sozial eingliedern kann, da ihre Ausbildungs- und Arbeitssituation wie ihre Kontakt-, Wohn- und Familiensituation zerstört ist, muß man sie irgendwo abladen«<sup>37</sup>. So bilden »Erreichung, Festigung oder Schutz des gesellschaftlichen Wertsystems (. . .) den Maßstab der Heimerziehung. (Aber) nur im Rahmen dieser Zielsetzung kann Verhaltensauffälligen zur persönlichen Entfaltung verholfen werden, ihre eigenständige Entwicklung vollzieht sich jedoch erst, wenn die eigenen Unangepaßtheiten von ihnen selbst als solche erlebt werden können, wo Beurteilungen von Dritten sie nicht dauernd hemmen. Erst dann werden sie lernen, ihre Auffälligkeiten vor anderen und sich selbst nicht zu leugnen, sondern sie zu akzeptieren, um mit ihnen umgehen zu können«<sup>38</sup>.

Der Gefahr, Abweichende bloß aufzubewahren, begegnet die



Anstalt, wenn sie als sozialpädagogischer Ort gestaltet wird. Nicht nur, daß gesellschaftliche Effektivitätskriterien zurückgewiesen werden müssen, vielmehr hat sie eine Möglichkeit zu Lernprozessen zu bieten; die Anstalt stellt dabei einen »für die spezifische Belastbarkeit und Bedürfnislagen der einzelnen eingerichteten Lebensraum und zusätzliche therapeutische Hilfen zur Verfügung«, intendiert vor allem »stabile affektive Beziehungen im Umgang mit Erwachsenen, die als professionelle besonderen Belastungen gewachsen sind, (und) Lernfelder, die attraktiv sind und zugleich für die nicht mehr entlastete Zukunft außerhalb des Heims lohnende Perspektiven eröffnen«<sup>39</sup>.

Durch ihre Distanz zur Außenwelt brechen die Anstalten jedoch auch Lern- und Lebensmöglichkeiten ab. Sie stellen Orte dar, die auf eigentümliche Weise gleichzeitig eine Kontinuität erzwingen und begrenzen: Einmal erfahren Kinder und Jugendliche (aber auch die in Anstalten untergebrachten Erwachsenen) den Übergang in die Anstalt als einen Akt willkürlicher Verfügung mit strafenden Zügen<sup>40</sup>, in welchen nicht nur das eigene Selbstbild vernichtet<sup>41</sup>, sondern auch die Kompetenzen zerstört werden, die »vor« der Anstalt erworben wurden; man verwandelt sich in ein Individuum ohne Verhandlungsstärke, das höchstens auf subversive Verteidigungsstrategien sinnen kann. Die Anstalt wird als eine Zwangseinrichtung, in der ein verbindliches, undurchdringliches Regiment herrscht, und zugleich als ein »Bruchstück in unorganischer Entwicklung«<sup>42</sup> erfahren. Denn die schwierigen Fälle werden in therapeutische Spezialeinrichtungen, in welchen ihre Probleme »kleingearbeitet« werden sollen, schließlich als »nicht bildungsfähig« in Aufbewahrungsstätten überstellt<sup>43</sup>.

Die innere Widersprüchlichkeit der radikalen Lösung des sozialpädagogischen Ortes zeigt sich spätestens darin, daß die Anstalt ihre Sozialisationsaufgabe zumeist überaus effektiv, gleichwohl für das Subjekt dysfunktional erfüllt; sie ist schon deshalb uneinheitlich, weil in ihr regelmäßig (aber nicht notwendigerweise) die technischen Funktionen, die der materiellen Sicherung des Lebensprozesses gelten, ohne pädagogische Bedeutung gesehen werden<sup>44</sup>. Vor allem aber erlernen die Insassen der Anstalt eine Kultur, welche einerseits die organisatorische Hierarchie der Institution, andererseits die auf diese ausgerichtete Subkultur der Insassen widerspiegelt<sup>45</sup>. Aber nicht nur, daß diese Kultur eine Kultur eige-

ner Art ist, sie hat vielmehr keine Bedeutung außerhalb der Anstalt. Das Subjekt, welches sie aneignet (und aus Gründen des Selbstschutzes sogar aneignen muß<sup>46</sup>), ist für die Welt »draußen« verloren – vielleicht auch nur, weil es den Status des Versorgten nicht mehr überwinden kann.

So bleiben für den radikalen Fall des sozialpädagogischen Ortes eigentlich nur zwei Möglichkeiten. Einmal muß die materielle Organisation des Lebensprozesses in ihm, also die Besorgung, selbst Gegenstand der Aktivität aller Beteiligten werden. Zum anderen hat der erste Typus sozialpädagogischen Handelns nur dann eine Berechtigung, wenn er sich zu einem gültigen Lebensort wandelt, von dem aus ein Oszillieren zwischen der Innenwelt des Ortes und der gesellschaftlichen Außenwelt möglich ist. Aber dies läßt sich nur in einem überaus schwierigen Lernprozeß mit allen Beteiligten verwirklichen; vor allem aber scheitert es an den Funktionszuweisungen, welche von der Gesellschaft an den sozialen Sektor gehen.

Die Skandalisierung der Heimerziehung und die Diskussion um die totalen Institutionen führten zur zweiten Form des sozialpädagogischen Ortes. Nicht die Anstalt, welche das Subjekt von seinen Erfahrungen trennt, sollte die Struktur des sozialpädagogischen Impulses auszeichnen, sondern eine Unterbringung in Zusammenhängen, welchen den Individuen vertrauter scheinen: An die Stelle des Großheimes treten das Kleinheim mit einer einzigen Gruppe, gar die Unterbringung in Ersatzfamilien; beide zeichnet nicht nur größere Intimität, ein engerer Zusammenhang zwischen den für gelingendes Alltagsleben nötigen »produktiven« Tätigkeiten und der Erziehungsarbeit selbst, weite Möglichkeiten der Zöglinge, ihr Leben und seine Gestalt in offener Auseinandersetzung mitbestimmen zu können, sondern vor allem die Nähe zu den größeren ökologischen Zusammenhängen der Umgebung aus; den zweiten Typus prägt demnach die Milieunähe, damit auch die Möglichkeit, die Umwelt selbst pädagogisch zu nutzen.

Zwar bewirkt dieser Typus nicht minder einen Bruch in der Geschichte des Subjekts, doch bleiben »außerhalb« des pädagogischen Ortes die Bezugslinien bestehen. Zu dem Vorteil, daß die stigmatisierenden Effekte zurücktreten, kommt hinzu, daß die sozialisatorischen Wirkungen weniger von einem organisierten Zusammenhang als von einer in sich heterogenen, durch Kontingenzen geprägten Sphäre ausgehen. Man ist dem Alltagsleben näher,

verfällt damit aber auch der Diffusität und Unklarheit, welche es bestimmen. Der Grad der Interferenzen steigt also, erschwert vor allem die Ausbildung einer klaren Perspektive; das Subjekt kann nicht nur in den Außenbeziehungen von seinem Modus der Differenz eingeholt werden, sondern reproduziert ihn unter Umständen am sozialpädagogischen Ort selbst. Hinzu tritt, daß der sozialpädagogische Ort auch in dieser Gestalt »Maßnahme« bleibt; er kann sich nicht in einer Weise verwandeln, welche dem Bildungsprozeß des Subjekts angemessen wäre.

Weniger im Sinne der klassischen aufsuchenden und beratenden (freilich auch stigmatisierenden und disziplinierenden) Familienfürsorge, sondern als Stützung eines schon vorhandenen »Ortes« muß der dritte Typus verstanden werden. Seine funktionalen Eigenschaften zeigen sich am Beispiel der Reaktion auf Kindesmißhandlungen. Regelmäßig zeigt sich nämlich, daß selbst erheblich verletzte Kinder sich gegen eine Fremdplazierung wehren und den Verbleib im Gefährdungszusammenhang vorziehen. Die im vertrauten Milieu gegebene Situationsbasis scheint ihnen wertvoller als der Schutz der eigenen Existenz. Zudem hat man die Erfahrung gemacht, daß eine Zerstörung der Familie durch den öffentlichen Eingriff nicht nur die Belastungen für alle Beteiligten erhöht, sondern die Mißhandlungstendenz verstärkt. Es scheint daher günstiger, das vorhandene familiäre System trotz seiner Fehlfunktion zu erhalten, es gleichzeitig aber durch stützende (materielle und therapeutische) Maßnahmen zu entlasten und so die Möglichkeit eröffnen, daß es sich in einer anderen Dynamik neu strukturiert<sup>47</sup>.

Typologisch charakterisiert den dritten Typus des sozialpädagogischen Ortes demnach, daß ein schon vorhandenes, institutionalisiertes System sozialer und sozialisatorisch wirkender Beziehungen materiell oder psychosozial gestützt wird. Der sozialpädagogische Ort wird also gleichsam um einen schon bestehenden Ort gelegt; anders formuliert: eigentlich bildet nun das schon bestehende System das Zöglingssubjekt des pädagogischen Handelns.

Die Vorzüge dieses Typus lassen sich kaum übersehen. Weder zerstört er die aktuellen Lebensbezüge, noch entwertet er die ursprünglichen Kompetenzen der Beteiligten. Im Sinne einer parallelen Einwirkung kann man an frühere Beziehungen anknüpfen und diese zu einem weiterführenden Medium des pädagogischen

Handelns umfunktionieren. Auch kann er in der Form einer distanzierenden, neutralen Unterstützung, Betreuung und Beratung gelingen, welche die Gestalt eines Angebots hat, somit die Beteiligten weder in ihrem Selbstbild noch in ihrer Außendarstellung diskriminiert. Allerdings ist zu bedenken, daß so möglicherweise Systeme gestützt werden, die doch schon dysfunktional wurden und aufgrund ihrer Eigenstruktur systematisch Aneignungsprobleme schaffen – die Stützung von Familien geschieht beispielsweise nicht immer aus sachlichen, sondern vor allem auch aus gesellschaftlich ideologischen Gründen, auch aufgrund von rechtlichen Regelungen, welche der Institution Familie Priorität vor allen Formen pädagogischer Orte zusprechen. Zudem besteht die Gefahr, daß sich auf dem nun sozialpädagogisch instrumentalisierten Ort die Belastungen weiter auswirken, welche doch erst zum Modus der Differenz geführt hatten.

In der Fundierung im Alltagsleben ähnelt der vierte Typus dem dritten. Er unterscheidet sich jedoch darin, daß er prinzipiell Neues schafft oder ermöglicht, ohne an vorhandene Einrichtungen und Gegebenheiten einer Gesellschaft anzuschließen. Bei ihm werden in einem Alltagsleben künstliche Einrichtungen mit der Absicht geschaffen, daß sie sich, vermittelt durch die betroffenen und beteiligten Subjekte selbst, mit dem Alltagsleben verbinden und so eine neue Form sozialer Praxis ermöglichen<sup>48</sup>. Dabei lassen sich selbst noch drei Formen unterscheiden. Einmal werden in dem schon vorhandenen Alltag als ein *Angebot* zusätzliche neue Orte zur Verfügung gestellt; realisieren kann sich dies in einem weiten Spektrum von Vorhaben, die von Beratungseinrichtungen über offene Jugend- und Gemeindehäuser bis hin zu »Kulturläden« reichen. Aktuelle »jugendpflegerische« Maßnahmen – etwa auch ein Spielmobil oder eine Spielaktion –, aber auch Bürgerfeste, schließlich auch ambulante soziale Dienste gehören zu diesem Typus. Dabei liegt auf der Hand, daß die angebotenen Orte in ihrem Aufforderungscharakter an die Lebenswelt der Betroffenen, vor allem an deren Bedürfnisse anschließen müssen; sie lassen sich somit weder zentral steuern, noch in ihren Inhalten a priori festlegen, sondern bedürfen intensiver Aushandlungsprozesse. Sie bleiben deshalb auch nahe an den Selbsthilfekompetenzen der Beteiligten. Darin liegt freilich ein spezifisches Hemmnis: Es besteht nämlich durchaus die Gefahr, daß die bei den Beteiligten noch vorhandenen

subjektiven und objektiven Kompetenzen nicht mehr ausreichen, um den neuen Ort mit zu initiieren oder sein Angebot wahrzunehmen; es kann das Paradox eintreten, daß die Alltagsnähe nicht zu erreichen ist, da die älteren Sozialstrukturen mit ihren informellen Formen von nachbarschaftlicher Hilfe schon zerstört sind.

Die zweite Form des vierten Typus realisiert sich zumeist als ein Moment des pädagogischen Prozesses. Bei ihr werden Orte im Alltag geschaffen, denen eine *Übergangsfunktion* für jene zukommt, die an pädagogischen Orten des ersten Typus gelebt haben. So werden Wohnkollektive oder auch Einzelwohnungen eingerichtet, die ehemaligen Heimzöglingen erlauben, mit ambulanter Betreuung in der Belastungssituation des Alltags zu leben. Man mediatisiert somit das Gesamt sozialer Beziehungen des Alltags, stellt es so auch der Aneignung zur Verfügung. Als Hauptschwierigkeit stellt sich hier die Gefahr einer Überlastung der Zöglinge durch die Vielfalt alltäglicher Anforderungen und den an sie herangetragenen Anspruch auf selbständige Lebensgestaltung.

Die dritte Form des vierten Typus scheint auf den ersten Blick durch keinerlei pädagogisches Merkmal ausgezeichnet; sie hat Verwandtschaft mit dem Gedanken der Selbsthilfe, die sich durchaus gegen eine mögliche Bevormundung und Kontrolle durch die Instanzen der öffentlichen Sozialpädagogik richtet. Aber dies darf weder über den pädagogischen Charakter der Selbsthilfe, noch über ihren Charakter des Neuen hinwegtäuschen: Durch die Mobilisierung eigener Ressourcen und Kompetenzen verändern nämlich die Subjekte selbst ihre Lebenszusammenhänge und entwickeln ein Arrangement von Bedingungen, in welchem sie eine Situationsbasis finden. Sie sind also gleichzeitig Sozialpädagogen und sich bildende Zöglinge. Dabei fällt strukturtheoretisch ins Gewicht, daß sie nicht bloß in einen vorhandenen Alltag einen zusätzlichen Raum einführen, sondern vielmehr einen neuen Alltag eröffnen.

Man kann dies freilich auch schon als Übergang zum fünften Typus des sozialpädagogischen Ortes begreifen. Denn in diesem verschwinden die Grenzen zwischen dem pädagogischen Ort und der alltäglichen Lebenswelt. Diese verwandelt sich in jene. Mehr noch: den fünften Typus zeichnet aus, daß die bestehende alltägliche Lebenswelt in eine Veränderungsdynamik gebracht wird. Das

Umfeld der Subjekte gewinnt den Charakter eines Experiments<sup>49</sup>, in welchem unter Beteiligung, ja »Verschmelzung von Organisation und Klientel«<sup>50</sup> ein Prozeß gemeinsamer Vergesellschaftung einerseits, ein Übergang zu einer politischen Praxis andererseits eintritt.

Trotz der besonderen Attraktivität dieses Typus für diejenigen, welche eine Politisierung der Sozialpädagogik anstreben, lassen sich die Probleme nicht übersehen, welche bei einer Transformierung des Alltags in einen sozialpädagogischen Ort entstehen: Zwar muß sich die Sozialpädagogik auf die Lebensdeutungen und Interessen der Betroffenen einlassen, übernimmt so aber auch zwangsläufig die Normalitätsvorstellungen, welche als »Sozialkitt« gewöhnlich wirken, zumeist aber auch das Raster bilden, über welches die subjektiven Aneignungsschwierigkeiten sich brechen. Das Moment der Entlastung entfällt; auch bleibt der Grad der Novität des sozialpädagogischen Ortes geringer. Andererseits verlieren bei dieser wechselseitigen Durchdringung einer pädagogischen und einer alltagspolitischen Praxis die erzieherischen Prozesse nicht nur ihre spezifischen Differenzen, sondern auch ihr klares Erscheinungsbild als Erziehung. Zwar treten das Sozialexpertentum und die mit ihm verbundenen Herrschaftsansprüche in den Hintergrund; aber sie verlieren möglicherweise nur an Evidenz, wirken jedoch in subtiler Weise auf den Alltag ein. Vor allem gründet jedoch die Gefahr einer Dysfunktionalität einer Vermischung von sozialpädagogischem Ort und Alltag darin, daß nun dieser methodisch reflektiert wird und so seine ursprünglichen Qualitäten verliert.

Dies stellt sich als Problem freilich dort nicht mehr, wo ein Alltagsleben in den Verwertungszwängen des Kapitals, durch neue Kommunikationsmedien, aber auch durch einen von der Arbeitswelt ausgehenden Druck höchstens noch in leeren Ritualen und Klischees besteht. Die Sozialpädagogik muß dann helfen, einen neuen Alltag gegenüber dem politisch-ökonomischen Zugriff einzurichten. Darin mag sie an schon entwickelte »alternative« Lebenszusammenhänge anknüpfen. Strukturell betrachtet aber stellt sich ihr Handeln dann wenigstens in der Gestalt des vierten Typus dar.