

grunde. So war es beispielsweise »nicht das Pathos der ›Sozialen Arbeit‹, das die junge Alice Salomon faszinierte, sondern die schlichte Tatsache, daß sie plötzlich eine Lebensperspektive sah, in der sie selbst als Person vorkam und nicht als Anhängsel eines Mannes, auf den sie warten sollte, den sie bedienen sollte, zu dem sie aufschauen sollte. Die bisher brachliegende Energie dieser tätigkeitsorientierten jungen Frau erhielt plötzlich eine Richtung«⁵³. Pointiert verallgemeinert: Nicht die gesellschaftliche Not, sondern die Suche nach einem gesellschaftlich noch nicht besetzten Betätigungsfeld für die höheren Töchter löst ihr sozialpädagogisches Engagement aus; es steht so durchaus in jener Tradition des Abenteueriums, welches das Bemühen um soziale Arbeit durch bürgerliche Kreise schon im 19. Jahrhundert bestimmt hatte⁵⁴. Allerdings hat das Folgen. Einmal wird nämlich so ein Bild der sozialen Arbeit geprägt, welches nur schwer zu vereinbaren ist mit Fragen der Gehaltszahlung und der gewerkschaftlichen Organisation; sie wird – bis in das Methodenverständnis hinein – als ein Liebesdienst erfaßt, welche sich an einem sublimierten Modell der Mütterlichkeit orientiert. Dem widersprechen die Bemühungen um eine Systematisierung sozialer Arbeit nur vordergründig, wie sie von Alice Salomon vorangetrieben werden; sie gelten vielmehr einer Definition des eigenen Adressatenkreises: Die zu erziehenden und zu betreuenden Individuen werden so überhaupt erst als »Fälle« zugänglich gemacht; in dem Prozeß, in welchem die bürgerliche Frauenbewegung sich ein Betätigungsfeld durch die Institutionalisierung der Sozialpädagogik schafft, konstituiert sie auch ihre Klientel, den mütterlich-pädagogisch zu betreuenden Adressaten der Sozialpädagogik.

Die Angehörigen der Jugendbewegung bilden dazu den Kontextpart. Zwar unterscheiden sie sich ihrer sozialen Herkunft nach, vor allem aber unter dem Aspekt der sie bewegenden Motive nur bedingt von der Frauenbewegung; auch sie handeln aus dem Gefühl, über keinen eigenen Platz in der Gesellschaft zu verfügen⁵⁵. Aber sie richten ihre Aktivitäten auf die schon vorhandenen Einrichtungen des sozialen Sektors, um diese zu reformieren; sie machen sich auf den langen Marsch durch die Institutionen. Gilt das Bemühen der Frauenbewegung allgemein der Institutionalisierung sozialer Arbeit, im besonderen

aber der Schärfung des kognitiven Instrumentariums, mit welchem die eigenen Adressaten erfaßt werden, so setzt sich die Jugendbewegung in Opposition zu den bestehenden Anstalten, um den »reinen Menschen« freizusetzen⁵⁶. Neigt nun die Institutionalisierungstendenz zur Verhärtung und Verselbständigung der sozialen Arbeit, so birgt die Gegenrichtung die Gefahr in sich, daß sie scheitert, weil sie nur unzureichend professionspolitisch abgesichert werden kann; sie stellt sich im Prinzip dauernd selbst in Frage. Obwohl dies als Aufforderung für das Handeln mit den Betroffenen im sozialen Sektor unabdingbar scheint, setzt es die soziale Arbeit als Ganze, vermittelt damit aber auch die Existenz und Entwicklung der Subjekte aufs Spiel, die erst durch das professionell sozialpädagogische Handeln (wieder) Subjekte werden können. Das dramatische Ende der Bemühungen von Karl Wilker im Berliner »Lindenhof« illustriert dies beispielhaft. Es belegt zugleich auch, daß die unterschiedlichen Strömungen im sozialpädagogischen Diskurs diesen notwendig als Einheit im Widerspruch begründen.

16 Von den Begriffen »Subjekt« und »Ort« als den Grundbestimmungen des sozialpädagogischen Handelns

Schon die Annahme, die Begriffe »Subjekt« und »Ort« entstünden historisch als Kernelemente des sozialpädagogischen Diskurses, befremdet in mehrerlei Hinsicht. Denn weder der empirische, aktuell vorfindliche Diskurs, noch die theoretischen Bemühungen um die Sozialpädagogik machen von beiden Begriffen in einer Weise Gebrauch, der dem ihnen hier zugesprochenen Rang entspräche. Daß man in der sozialen Arbeit mit Subjekten zu tun habe, gehört zwar zu den als selbstverständlich gültig hingenommenen Grundsätzen professioneller Ethik, wird jedoch höchstens im Zusammenhang von Überlegungen explizit, die auf den Ansätzen des modernen therapeutischen Denkens aufbauen. Als Zentrum eines eigenen sozialpädagogischen Gedankenkreises spielt jedoch der Subjektbegriff als solcher nur eine untergeordnete Rolle. Hier dominieren nicht zuletzt vornehmlich durch die Humanistische Psychologie geprägte Auffassungen, die beispielsweise in die Formeln von der »ganzen Person« oder dem »ganzheitlichen Ansatz« gegossen wurden, dabei jedoch einen eher synthetisch-holistischen, als

einen analytischen Zugang verraten. Tatsächlich hebt der Verweis auf die ganze Person gegenüber vornehmlich kognitiv-rational akzentuierten Vorstellungen vom Menschen Emotionen und unterbewußte (bzw. vorbewußte) Determinationen hervor, um Verhalten zu erklären oder verständlich zu machen. Anders als in der klassisch pädagogischen Tradition, in welcher das menschliche Subjekt als ein Zentrum seines Tuns begriffen wurde, zeigt sich eher eine Tendenz, auf Voraussetzungen von Handlungen hinzuweisen, die außerhalb von Willensentscheidungen und rationaler Verfügung liegen; pointiert formuliert liegt in dem psychologisch-therapeutischen Denken ein Muster der Exkulpation vor, welches ganz und gar nicht mit dem Handeln der Beteiligten rechnet. Sie sind eher als Objekte dunkler Mächte, denn als Subjekte innerhalb pädagogischer Interaktionen fingiert.

Noch mehr gilt jedoch für den Begriff des »Ortes«, daß er nicht nur ungebräuchlich ist, sondern nahezu untauglich erscheint, da er für ein Verständnis von Handlungen höchstens eine verdinglichte Vorstellung zur Verfügung stellt. Wenn für den sozialpädagogischen Diskurs überhaupt ein sachlich und begrifflich erstes Moment seiner Pragmatik erfaßt werden kann, so würde man dies eher in der »helfenden Beziehung« zwischen Sozialarbeiter und Klient oder dem »pädagogischen Bezug« zwischen Sozialpädagogen und Kind (bzw. Jugendlichen) sehen: Im Mittelpunkt einer Reflexion des sozialpädagogischen Handelns stehen nämlich regelmäßig die Interaktion zwischen Personen oder – in den der Technologiekonzeption verbundenen Konzepten – eine lineare, intervenierend, bessernd oder verändernd ausgerichtete Tätigkeit einer Person auf die andere. Wenngleich dies professionsspolitisch gerechtfertigt werden kann – es projiziert das Modell ärztlichen oder anwaltlichen Tuns auf die Handlungsvollzüge von Sozialarbeitern –, birgt es doch eine Reihe von fragwürdigen Implikationen. So wird beispielsweise im Ausgang von der helfenden Beziehung meist »unterschlagen, daß die Hilfesituation von der dem Klienten gegenüberstehenden Institution der Jugendhilfe schon vordefiniert ist und daß die Stellung der Sozialarbeiter selbst massiven institutionellen Abhängigkeiten unterliegt«¹. Vor allem aber ist »die ›helfende Beziehung‹ (. . .) durch einseitige Interaktions- und Kommunikationsmuster geprägt; im Vordergrund stehen die Beeinflussungsmög-

lichkeiten, -techniken und -taktiken des Sozialarbeiters und nicht die Lernbedingungen des Klienten«².

Allerdings stellt der Begriff des »Ortes« zunächst keine Alternative dar, da er zu den »blinden Flecken der Sozialtheorie« gerechnet werden kann³. Sieht man nämlich von den Arbeiten der sogenannten »Chicago-Schule«⁴ als den Klassikern eines ökologischen Ansatzes zur Erforschung sozialer Probleme und Situationen, sowie von Urie Bronfenbrenners Werk ab, so sind – wenn überhaupt – auf »Raum« und »Ort« bezogene Überlegungen erst in jüngster Zeit angestellt worden⁵; insbesondere von seiten der modernen Systemtheorie, die das Verhältnis von System und Umwelt thematisiert, lassen sich dabei Anstöße erwarten.

Im Denken der Sozialpädagogik hat sich dies allerdings bislang nur am Rande niedergeschlagen. Die Begriffe »Subjekt« und »Ort« lassen sich daher weder als explizit eingeführte (oder wenigstens partiell verbindliche) Termini, noch als herausragende Elemente in der Alltagssprachlichen Kommunikation von Angehörigen des sozialen Sektors identifizieren. Sie müssen als Kunstbegriffe der hier angestellten Überlegung gelten. Aber nicht nur, daß der Diskurs der Sozialpädagogik und das in ihm gefaßte Sinnverständnis sozialpädagogischen Handelns mit ihrer Hilfe in ihren systematischen Zusammenhängen aufgeklärt werden können. Vielmehr lassen sie sich durch sachliche Gegebenheiten rechtfertigen, welche in der Geschichte der sozialpädagogischen Praxis aufgefunden werden: Ihre historisch entwickelten Problemansätze und ihre Gestalten institutioneller Ausprägung verfolgen nämlich zuallererst das Ziel, Lebensbedingungen zu schaffen, welche den Individuen nicht bloß existentielle Sicherheit geben, sondern Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen, die schließlich zu einem selbstbestimmten Leben führen, in welchem vor allem auch die Traditionszusammenhänge durch die Betroffenen selbst bestimmt und gestaltet werden⁶. Sozialpädagogik will somit in ihrem eigenen Selbstverständnis helfen, daß die Individuen ihre Rolle als Opfer von Verhältnissen überwinden und ihre Lebensbedingungen als Subjekte selbst ausfüllen. Dazu sucht sie Lebensräume zu eröffnen: Von den Bemühungen um die Einrichtung von Armen- und Waisenhäusern bei gleichzeitiger Sorge um die Sicherung der »familiären Wohnstube«⁷, über das »Rauhe Haus«, welches zugleich auch Zentrum einer lebendigen, in sich ruhenden Gemeinde sein

sollte, bis zu Samuel und Henrietta Barnetts »Toynbee Hall« im Londoner Viertel Whitechapel und Jane Adams »Hull-House« in Chicago⁸ bildet die Etablierung von Lebensorten den methodisch ersten Zugang; erst mit der Aufgliederung sozialpädagogischer Methoden in die berühmte Trias von Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit ging die Einsicht in diesen Primat des ortsbezogenen Handelns verloren, weil er nur mehr als Teilaspekt betrachtet und der Gemeinwesenarbeit zugeschlagen wurde, während zugleich – vielleicht gerade als Reaktion auf die Institutionalisierung der sozialen Arbeit – die persönliche Beziehung in den Vordergrund rückte. Für diese war der Ort des Handelns immer schon vorgegeben.

Ähnlich läßt sich die Orientierung auf das Subjekt in seiner Individualität als sachlicher Bezugspunkt der sozialpädagogischen Reflexion verfolgen. So versuchen die für das methodische Handeln grundlegenden und standardisierten Formeln – etwa das Monitum, den Klienten dort »abzuholen, wo er steht« –, aber beispielsweise auch bedürfnisorientierte Vorgehensweisen das Problem der Subjektivität zu formulieren. Systematisch und explizit wird es freilich nicht aufgeworfen.

Gegen die hier angenommene zentrale Stellung der Begriffe »Subjekt« und »Ort« könnte darüber hinaus eingewandt werden, daß sie keine Spezifik der Sozialpädagogik erkennen läßt; ihr Unterschied gegenüber der Allgemeinen Pädagogik oder der Schulpädagogik bliebe verborgen. Nicht nur, daß die historisch eingetretene Systematisierung und Professionalisierung von Erziehung diese notwendig in einem Teilsystem außerhalb des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses zusammengefaßt hat und deshalb jede Pädagogik an Orten (oder, abhängig von dem gewählten Standpunkt der Betrachtung, in »Institutionen«) stattfindet. Vielmehr müssen Erziehung überhaupt und Unterricht im besonderen stets auf der Subjektivität des Zöglings aufbauen, andernfalls sie nicht einmal als bloße Abrichtung gelten dürfen; der Begriff der Pädagogik kann wenigstens in seinem neuzeitlichen Verständnis nicht von der Vorstellung der Subjektivität des Zöglings getrennt werden.

Die Differenz der Sozialpädagogik liegt denn auch weniger in der Reflexion, die dem Subjekt gilt, sondern stärker im theoretischen und methodisch orientierten Bewußtsein von der Bedeutung

des Ortes; im Begriff des Ortes findet sich in der Tat der Angelpunkt, mit welchem eine Antwort auf die spezifische Gestalt des sozialpädagogischen Problems möglich wird. Das Bewußtsein von der Bedeutung des Ortes, welches das sozialpädagogische Denken eigentümlich auszeichnet, tritt dabei hervor, wenn Problem und Sachverhalt des Ortes nicht bloß als hinzunehmende Faktoren, sondern als gegenständlich relevant für das pädagogische Geschehen systematisch aufgenommen werden: So sind Familienerziehung und Unterricht zwar an die Sozialräume Familie und Schule gebunden, doch bleiben diese in pädagogisch-systematischer Hinsicht kontingent; die Erziehungsreflexion unterstellt diese gewöhnlich als unhintergehbare und nicht verfügbare Prämissen, gilt somit dem pädagogischen Handeln, welches unter diesen Voraussetzungen stattfinden kann. Wo jedoch Familie und Schule als Lebensorte thematisiert werden, welche Aneignungsprozesse hindern und stören, Subjektivität gar beschädigen, wo andererseits Familie und Schule als Räume begriffen werden, in welchen Leben, Aneignung und Entwicklung aufgrund der »örtlichen« Gegebenheiten möglich werden, beginnt die sozialpädagogische Reflexion⁹.

Grundsätzlicher spricht jedoch noch ein weiterer Einwand gegen eine Überlegung, welche Sozialpädagogik in pragmatischer Hinsicht ausgehend von den Begriffen »Subjekt« und »Ort« bestimmen will. Beide Begriffe lassen sich nämlich auf den ersten Blick kaum mit der Vorstellung von einem Handeln, noch weniger mit der von der Erziehung als einem Tun verbinden. Sie als »Grundbestimmungen des sozialpädagogischen Handelns« zu bezeichnen, muß Unverständnis hervorrufen.

In der Tat dienen sie – bzw. ihre begrifflichen Äquivalente – zuallererst einem kritischen Bedenken; sie lassen ein Geschehen, sei es pädagogisch intendiert oder entstehe aus anderen Absichten, fragwürdig werden, erinnern doch beide an einzulösende Möglichkeiten menschlicher Existenz. Man könnte sie deshalb als die grundlegenden »Reflexionsoperatoren« bezeichnen, die im sozialpädagogischen Diskurs zur Verfügung gestellt und von den Beteiligten eingeübt werden, um einerseits – kognitiv – eine spezifisch sozialpädagogische Wahrnehmung zu ermöglichen, andererseits als Maßstab für die Beurteilung des jeweiligen Geschehens zu dienen. Wahrnehmungsvorgänge und kritische Beurteilung noch des

Wahrgenommenen verbinden sich, wenn als Voraussetzung des Handelns und in der es dauernd begleitenden Reflexion der Blick (und die Gedanken) auf das konkrete Subjekt, seine Entwicklungen und seine Möglichkeiten selbst dort noch gelenkt werden, wo sie unmittelbar nicht ins Auge fallen. In jedem Augenblick des sozialpädagogischen Geschehens stellt sich so die Frage nach der aktuellen Realität des Subjekts, nach seiner Befindlichkeit und nach den sich andeutenden Möglichkeiten seiner Entwicklung. Und nicht minder gilt die Frage den gegebenen räumlichen Bedingungen, in welchen das Subjekt lebt, den Punkten, an welchen es anknüpfen könnte, kurz: der Umwelt, mit der es sich auseinandersetzt.

Doch ebenso wie der Subjektbegriff auffordert, Orte zu schaffen, an welchen sich die Subjekte nicht nur selbst aushalten können, sondern ihnen angemessene Lebensmöglichkeiten finden, wirkt er zugleich als ein Instrument zur Kritik dieses Ansinnens. Er hält noch gegenüber einem pädagogischen Anspruch an der aktuellen modalen Realität des Subjektes fest, verteidigt diese als gültig gegenüber den Versuchen, sie durch Einrichtung von Orten zu beeinflussen und zu verändern. Er hilft entdecken, wie Erziehungsinstitutionen Subjektivität schädigen und die Möglichkeit der Subjekte einschränken – beispielsweise, weil sie auf organisatorischen Strukturen beharren, die für die Funktion einer Institution soziologisch unvermeidbar scheinen, gleichwohl dann das Subjekt fesseln, wenn es sich diese Strukturen erfolgreich angeeignet hat und über sie gleichsam hinausgewachsen ist, sie jedoch nicht verlassen darf. Über den Begriff des Subjekts zu verfügen, bildet daher die logische Voraussetzung für die Entdeckung, daß »im Inneren« (einer Anstalt) »die Irrelevanz des Subjekts endgültig wird«¹⁰. Paradoxerweise ermöglicht aber der Begriff des Subjekts sogar noch die Kritik einer bloß abstrakten Ablehnung pädagogischer Orte, indem er ihre lebensweltliche Relevanz für die Individuen verdeutlicht und sichtbar macht, daß sie außerhalb ihrer – möglicherweise auch psychiatrischen Lebensorte – verloren sind.

Durch ihre eigenen Grundbegriffe sieht sich die sozialpädagogische Absicht daher schon immer mit dem Gegenentwurf des Antipädagogischen konfrontiert. Jene impliziert diese. Sie erweist sich als pädagogische Reflexion überhaupt erst dort, wo sie in fortschreitendem Prüfen und Beurteilen sich selbst negiert und auf-

hebt¹¹. Darin liegt freilich eine Parallele zur Allgemeinen Pädagogik: Wann immer man von Erziehung spricht, muß man doch zugleich ihr Ende mitbedenken; weil es um Subjekte und deren selbständiges Handeln geht, tendiert die Aktivität zum Überflüssigwerden, welche die Entwicklung des Subjekts unterstützt¹².

In ihrer kognitiven und kritischen Funktion begleiten die Begriffe »Subjekt« und »Ort« das pädagogische Geschehen im sozialen Sektor auf allen Ebenen; sie werden in der diskursiven Sinnbestimmung noch dort geltend gemacht, wo es um den Vollzug klarer Verwaltungsvorschriften geht. Die Kritik an dem verdinglichen, bloß behördlichen Umgang mit Individuen und die Forderung nach »mehr Menschlichkeit« in der sozialen Arbeit belegen dies ebenso, wie die Versuche einer milieunahen, dezentralisierten Neuorganisation sozialer Dienste; wird in jener mit dem Begriff des Subjekts operiert, gehen diese von einer Vorstellung lebensweltlicher Ökologie, somit von einem Denken aus, welches über den Begriff des Ortes gesteuert wird¹³. Weil jedoch beide Begriffe in höchstem Maße abstrakt bleiben, müssen sie vom Sozialpädagogen stets »divinatorisch« in eine Anschauung der aktuellen Realität übersetzt werden. Er nutzt sie wie den Brennpunkt einer Linse, in welchem er selbst die nötigen Informationen bündelt und in Beziehung zueinander setzt: Jedes Subjekt ist in seiner Subjektivität anders und muß daher in dieser aufgesucht werden; ihr nachzuforschen bildet die ständige Aufforderung, welche der Begriff der Subjektivität als Zentralbegriff des sozialpädagogischen Diskurses für denjenigen bereithält, der sich als professionell oder – altmodisch formuliert – kunstgerecht Handelnder begreift. Nicht minder gilt das Gesagte für den Begriff des »Lebensortes«, der kaum weniger abstrakt die vielfältigsten Erscheinungen meinen kann. Er mag dem großräumigen, »heimatlichen« Zusammenhang, dem Milieu eines Stadtviertels, einem Schulgebäude, aber auch noch einer Wohnung oder der Spielecke eines Kindes gelten.

Die fehlende inhaltliche Spezifik und die Verpflichtung, sie im Kontext sozialpädagogischer Reflexion anzuwenden, sowie auf der anderen Seite ihre Funktionsfähigkeit auf allen Ebenen des Geschehens, somit auch die Möglichkeit ihrer dauernden »unbewußten« Präsenz, welche zu einem spontanen Urteil befähigt, lassen vermuten, daß beide Begriffe inhaltlich ausdrücken, was man den »sozialpädagogischen Takt« nennen könnte. Aber damit umreißt

man nur ihre Funktion, klärt dagegen noch nicht, inwiefern sie »Grundbestimmungen des sozialpädagogischen Handelns« darstellen: Weil sie, über den gemeinsamen Diskurs vermittelt, den an der sozialen Arbeit Beteiligten den Sinn und die Qualität ihrer Tätigkeit begrifflich vorstellen, bilden »Subjekt« und »Ort« mit ihren systematischen Implikationen die Grundbeziehungen und -bedingungen ab, welche in sozialpädagogischen Handlungen als solchen für die Sozialpädagogen gegeben sind (bzw. auch verwirklicht werden müssen, sofern sozialpädagogisch gehandelt werden soll). Mit ihrer Hilfe läßt sich nicht nur ein strukturtheoretischer Begriff der sozialpädagogischen Praxis entfalten, sondern vor allem eine Analyse der Möglichkeiten und Grenzen durchführen, die aus den diskursgebundenen Vorstellungen über sozialpädagogisches Handeln erwachsen. Sie machen die Elemente zugänglich, die in der Grammatik des sozialpädagogischen Diskurses als »Analytik der Kategorien sozialpädagogischen Handelns« gelten.

Formal betrachtet legt der Begriff des Subjekts als Grundbedingung – und als *erste Grundbestimmung* – des sozialpädagogischen Handelns fest, daß der Sozialpädagoge in der Person des Zöglings¹⁴ mit einer Paradoxie konfrontiert ist. Diesen zeichnet einerseits aus, daß er als Subjekt in seiner Subjektivität allen anderen Subjekten unterschiedslos gleicht¹⁵. Andererseits aber unterscheidet er sich gerade in seiner Subjektivität von allen anderen Subjekten¹⁶; als Kern individueller Subjektivität läßt sich die Differenz nicht aufheben. Sozialpädagogisches Handeln muß also mit der Normalität des Unterschiedes rechnen; der Standard individueller Subjektivität bedeutet, daß das sozialpädagogische Handeln die individuelle und konkrete Existenz des Subjekts als die ihm aktuell zugängliche und verfügbare Normalform seines Lebens voraussetzt¹⁷. Empirisch fällt dies oft schwer, denn »es widerspricht dem naiven menschlichen Gefühl, auffälliges Verhalten dort zuzulassen, wo es gerade abgebaut werden soll«¹⁸.

Das Subjekt zeichnet sich dabei – so die *zweite Grundbestimmung*, welche ein Bündel von anthropologischen und psychologischen Annahmen umfaßt – durch seine Selbsttätigkeit aus; es setzt sich auf seine individuelle Art und Weise (welche noch die Erscheinungsform der Untätigkeit umfaßt) mit seiner Umwelt auseinander. »In reger Tätigkeit«¹⁹ beschäftigt sich der Zögling mit den ihm objektiv gegebenen Lebensbedingungen, somit auch

mit seinem Erzieher, und versucht diese anzueignen. Ihm werden nicht nur – psychologisch – Lernfähigkeit und faktische Lernfähigkeit unterstellt, vielmehr geht als strukturbestimmende Grundbedingung sozialpädagogischen Handelns ein, daß sich das Zöglingssubjekt durch seine Tätigkeit verändert und entwickelt; »die allgemeine Entwicklung der menschlichen Kräfte muß also als das Fundament (. . .) angesehen werden«²⁰. Mehr noch: die subjektiven Entwicklungsprozesse bilden den entscheidenden Bezugspunkt sozialpädagogischer Handlungen. Jene sollen nicht nur durch deren prozessuale Abfolge ermöglicht werden, sondern wirken ihrerseits bedingend auf die konkrete Gestalt des Erziehungsprozesses.

Dabei gilt jedoch, daß das Subjekt sich auf seine eigene Weise bildend verändert. Da es seiner individuellen Entwicklungslogik gehorcht²¹, muß das pädagogische Handeln die Integrität und Autonomie des Zöglings wahren; es zeichnet sich dadurch aus, daß es ihm ermöglicht, sich in »freier Aneignung«²² mit seinen Gegebenheiten auseinanderzusetzen. Empirisch legt dies zugleich eine Art »Naturgrenze« fest, die den Ablauf pädagogischer Handlungen, vor allem aber die Dauer des Erziehungsprozesses zeitlich bestimmt. In diese gehen Momente eines natürlichen und psychischen Wachstums ein, welche unhintergebar für das Erziehungsgeschehen durch den Zögling festgelegt werden²³.

Subjektivität als Rahmenbedingung des sozialpädagogischen Handelns heißt jedoch noch mehr: Den Erzieher erwartet nicht nur, daß seine Intentionen durch den Zögling aufgehoben werden; vielmehr zeichnet sich darin subjektive Aktivität schon ab. Paradoxe Weise kann demnach ein auf die Unterstützung und Förderung der Subjektivität gerichtetes Handeln gerade im Scheitern der Intentionen sich als gelungen beweisen, welche der Erzieher aktuell verfolgte. Sozialpädagogisches Handeln bezieht sich also auf den Bildungsprozeß eines Subjekts; es gilt dem Handeln, in welchem sich der Zögling selbst entwickelt und zu einer eigenen Gestalt seiner Kräfte findet. Somit läßt sich – als *dritte Grundbestimmung* – eine eigentümliche Formalstruktur sozialpädagogischer Handlungen feststellen: Sie vereinigen als sozialpädagogische Handlungen die Aktivitäten von zwei Akteuren²⁴. Das vom Erzieher als Impuls in bestimmter Absicht ausgelöste Tun vollendet sich nur durch die Aktivität des Zöglings, die nicht nur andere

Absichten verfolgen kann, sondern allein auf diesen selbst gerichtet ist. Das sozialpädagogische Handeln vollzieht sich also in einer Form, die zunächst der Linie einer auf dem Rücken liegenden »9« gleicht: Das Tun des Erziehers entäußert sich an das Handeln des Zöglings, der sich selbstreferentiell mit der Aktivität des Erziehers und den in dieser gemachten Aneignungsangeboten auseinandersetzt, dabei sich selbst bildet; zu einer »8« erweitert sich das sozialpädagogische Handeln, wenn der Erzieher wiederum versucht, das Ergebnis seines Tuns zu verstehen²⁵ und zum Anknüpfungspunkt künftiger Tätigkeit zu erheben. So schließt sich zwar die Linie des sozialpädagogischen Handelns, doch kann sich der Erzieher niemals sicher sein, daß der beim Zögling eingetretene Effekt durch seinen pädagogischen Impuls bewirkt worden war; weil der Zögling sich selbsttätig mit der eigenen Umwelt auseinandersetzt, kann die Wirkung auch aus anderen Bedingungen entstanden sein. (Zudem bleibt festzuhalten, daß die Dauer der pädagogischen Handlungen durch den Zögling bestimmt wird; sie läßt sich vom Erzieher kaum beeinflussen.)

Selbstverständlich besagt die durch den Subjektbegriff festgelegte Struktur sozialpädagogischer Handlungen noch nichts über ihre prinzipielle Legitimität. Darin aber liegt die eigentliche Schwierigkeit der Vorstellung von einem Handeln, welches durch verschiedene Subjekte konstutiert wird. Man muß nämlich fragen, aus welchem Grund es vom Erzieher ausgelöst wird, wenn er doch immer schon unterstellen und voraussetzen muß, daß sich der Zögling selbst bildet. Anders formuliert: nur der Zögling selbst kann das auf ihn gerichtete Handeln legitimieren. Der Subjektbegriff stellt jedoch vor die widersprüchliche Ausgangslage, das Subjekt noch in seiner Krise als Subjekt begreifen zu müssen. Geht man von der Subjektivität des Subjekts schlechthin aus, so ist ihre Einschränkung gar nicht denkbar; jeder Zustand hat seine subjektive Berechtigung und begründet keinen Versuch, ihn durch Impulse von anderer Seite zu verändern. Würde man den Modus der Differenz als den Auslöser des sozialpädagogischen Handelns betrachten, dann wäre er als Subjektivitätsmodus negiert. Man bewegt sich so im Rahmen der – letztlich pathologisierenden – Definition einer Auffälligkeit, welche beseitigt werden muß. Erkennt man dagegen den Modus der Differenz positiv als subjektive Realität an, dann gerät man nicht nur in die Gefahr, das ihn aus-

zeichnende subjektive Leiden und die Tatsache zu ignorieren, daß dem Subjekt zu einer befriedigenden Lebensführung »etwas fehlt«²⁶, sondern macht noch Anstalten, diesen Modus zu bestätigen und kontinuierlich zu erhalten; als Paradox geht dieses Verhalten aus der Forderung nach der »Solidarität mit den Betroffenen« hervor. In ihr bleibt, beschränkt sie sich nicht auf die Ebene empathischer Zuwendung, verkennt, daß das Subjekt in seinem Modus der Differenz mit einer realen Schwierigkeit konfrontiert und in seiner Entwicklung behindert, ja sogar existentiell gefährdet ist.

Eine objektive Begründung für die Initiierung einer sozialpädagogischen Handlung läßt sich allerdings im Blick auf die objektiven Bedingungen finden, in welchen ein Subjekt lebt. Wenn Subjektivität nämlich heißt, über die eigenen Lebensbedingungen zu verfügen und sich durch deren Aneignung weiter zu entwickeln, dann schließt dies – als *vierte Grundbestimmung* des sozialpädagogischen Handelns – den Bezug auf gesellschaftliche Realität ein. Die Freiheit des Subjekts als Voraussetzung seiner Handlungsfähigkeit ist nämlich in einem doppelten Sinne an seine gesellschaftliche Stellung gebunden: »Was die Gesellschaft betrifft, so sollte der Mensch durch die Erziehung die Fähigkeit erlangen, ein nützliches Mitglied der Gesellschaft zu werden. Um wahrhaft nützlich zu sein, ist es unerlässlich, daß man wahrhaft unabhängig ist. Ob diese Unabhängigkeit nun aus seinen Lebensumständen herrührt, ob sie durch den redlichen Gebrauch seiner Gaben erworben wird, oder ob er sie mühseliger Anstrengung und Gewohnheiten der Mäßigung verdankt, klar ist, daß wahre Unabhängigkeit steigen und fallen muß mit der Würde seiner sittlichen Persönlichkeit und erst in zweiter Linie mit günstigen Verhältnissen, geistiger Überlegenheit oder unverdrossenen Bemühungen. Ein Zustand von Knechtschaft oder selbstverschuldeter Armut ist nicht erniedrigender als ein Zustand der Abhängigkeit von Erwägungen, die eine kleinliche Seele verraten, einen Mangel an sittlicher Kraft oder an edlem Gefühl. Ein Mensch, dessen Handlungen den Stempel geistiger Unabhängigkeit tragen, muß einfach ein nützlicher Mensch und ein geachtetes Mitglied der Gesellschaft werden. Er nimmt einen bestimmten Platz in der Gesellschaft ein, der der seine ist, weil er ihn durch Verdienst erlangt und durch Charakter gesichert hat«²⁷. Die objektive Begründung für den sozialpädagogischen Impuls verweist also auf die Möglichkeit des Subjekts,

eine subjektiv hinreichende Position in der Gesellschaft zu erreichen. Das pädagogische Handeln zielt darauf, auf der Seite des Subjekts die Voraussetzungen zu schaffen, die diesem den Zugang zur Gesellschaft eröffnen und ein Leben in dieser ermöglichen, welches nicht durch die Verfügung sozialer Mächte enteignet wurde. Indes: dem Subjekt einen Weg in die Gesellschaft zu bahnen, darf nicht dazu führen, daß es dieser ausgeliefert wird. Es muß Subjekt bleiben. Insofern muß jedoch einer objektiven Begründung noch ein Grund zur Seite treten, der im Subjekt selbst liegt; aus diesem hat eine Kraft zu erwachsen, die ihm erlaubt, sich gegen die gesellschaftliche Verfügung zu wehren.

Wie findet sich diese Kraft, die – als *fünfte Grundbestimmung* – zu einer unauflösbaren Spannung innerhalb sozialpädagogischer Handlungen führt? Faßt man die Art und Weise, in welcher sich das Subjekt mit seiner Umwelt auseinandersetzt, als Ausgangspunkt, dann ist man mit seiner *Lebenslage* konfrontiert: Das Interesse gilt seiner lebensweltlichen Ökologie, den realen Bedingungen und Sozialbezügen, welche seine existentielle Situation charakterisieren, da sie ihm als Grundlage und Bezugssystem seiner Handlungen, zugleich auch als deren gegenständliches Moment dienen. Doch darf man die Frage nach der Lebenslage nicht objektivistisch verkürzen. Nicht nur, daß sich in den materiellen Lebensbedingungen Hinweise auf mögliche künftige Fähigkeiten eines Subjektes sowie Andeutungen finden, die über sein kommunikatives und interaktives Leistungspotential Auskunft geben. Vielmehr gilt die Frage nach der Lebenslage der Realität, welche die Reallage für das Subjekt selbst hat. In der Lebenslage verknüpfen sich nämlich reale Bedingungen und ihre subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung: Objektive Faktoren stehen in Beziehung zu Leidenserfahrungen, Hoffnungen, Träumen, Resignation und Optimismus. Deshalb lassen sich im Blick auf das Subjekt eine Reallage und eine Ideallage unterscheiden. Jene wird – erstens – festgelegt durch die tatsächliche Stellung eines Individuums im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß und die Auswirkungen der durch das politische System gesteuerten Maßnahmen auf seine Lebensführung – beide Momente lassen sich als »Soziallage« zusammenfassen. Zweitens wird die Reallage bestimmt durch die Geschichte des Individuums und seine persönlichen, auch genetisch, vor allem aber durch den je eigentümlichen Charakter fest-

gelegten Verarbeitungsformen, mit denen es seiner Wirklichkeit begegnet. Die Ideallage läßt sich dagegen begreifen als eine durch das Subjekt hergestellte Reflexionsform. In ihr vergewissert es sich selbstreflexiv seiner Identität, entwirft andererseits projektiv eine Vorstellung seiner künftigen Lebensweise, schließlich auch seine Lebensperspektive; sie ist der Ort des individuellen Lebensprojektes. Dabei wirken die Komposition des eigenen Selbstbildes und die Antizipation der künftigen Lebensumstände wechselseitig aufeinander; diese schreibt nämlich die Möglichkeiten fort, welche man sich in jenem aktuell verspricht, und synthetisiert sie. Umgekehrt bedingt das eigene Zukunftsbild auch die aktuelle Selbstdarstellung. Die Ideallage zeichnet also ein dynamischer Zug aus.

Der Modus der Differenz läßt jedoch keine Zukunftsprojektion zu. So reduziert sich die Ideallage auf den Anspruch, in einem Modus der Identität zu bestehen, ohne daß diesem eine Realität entspräche. Oft genug birgt diese Differenz zwischen einem Wollen und dem realen Können dramatische Züge: Der heimentlassene Jugendliche gilt rechtlich als Erwachsener, nimmt sich selbst als solcher wahr und möchte selbständig handeln; doch er macht die Erfahrung, daß er seine wöchentlichen Ausgaben nicht planen kann. Soll er sein Selbstbild, seine Hoffnungen auf sich und seine Zukunft negieren, die eigene Unfähigkeit einräumen? Der Abhängige, der in sich spürt, daß er lieber clean wäre, seine Fähigkeiten aber doch nur mehr darin sieht, sich Drogen zu beschaffen. Soll er sich auf diese beschränken? Das Subjekt erfährt sich also in der widersprüchlichen Situation, nur dunkel eine Zukunft zu erahnen, zugleich aber diese fürchten zu müssen, da sie seine Gegenwart in Frage stellt, ohne positive Gewißheit zu gewähren. Es will etwas anderes sein, kann aber dieses nicht einmal wollen, weil ihm die Realität fehlt, auf welche sich das Wollen eines Ideales beziehen könnte.

Darin liegt nun die subjektive Legitimation des sozialpädagogischen Handelns; zugleich finden sich ein Anknüpfungspunkt für den Erzieher und eine Triebfeder für die Aktivität des Zöglings: Es leitet sich von den uneingelösten Möglichkeiten des Subjekts ab, welche diesem selbst noch als ein unbestimmtes Ideal, als ein bloßes Wollen der Veränderung vorschweben, ihm jedoch in seinem Modus der Differenz unzugänglich bleiben. Die Vorstellung

von einem Subjekt leitet das Handeln, das in einen Bildungsprozeß eintreten will, den Schritt dazu noch nicht wagt, oder zu diesem noch unfähig ist. (Doch muß man sich vor zwei Mißverständnissen hüten. Einmal darf man die Absicht eines Subjektes, sich verändern zu wollen, nicht mit der »Motivation« im psychologischen Sinne verwechseln; diese umfaßt mehr, schließt die Wahrnehmung der eigenen Reallage, das Bewußtsein von ihrer Veränderbarkeit und die Einsicht in die eigenen Fähigkeiten, aber auch in die eigene Verantwortlichkeit ein. Motivation setzt also eine andere Reallage voraus; sie gehört einer differenten Form von Lebenslage an. Sie vorzubereiten, gehört zur Aufgabe der Sozialpädagogik. Das andere Mißverständnis könnte entstehen, wenn man sozialpädagogisches Handeln sogleich als ein veränderndes Tun begreift. Daß jedoch ein Subjekt sich modifizieren will, läßt sich oft genug nur an kleinen Anzeichen erkennen; es muß erahnt und erfühlt, schließlich behutsam in die Struktur der sozialpädagogischen Handlung überführt werden.)

Es ist offenkundig, daß die vierte und die fünfte Bestimmung des sozialpädagogischen Handelns in Spannung zueinander stehen; wollte man nämlich die Veränderungsabsicht des Subjekts als Wunsch interpretieren, in die Gesellschaft einzutreten, dann würde dies zu einer Instrumentalisierung des Subjekts führen. Wie bleibt also umgekehrt seine Freiheit bewahrt, künftig seine Zwecke selbst zu setzen (und so den eigenen Bildungsprozeß zu bestimmen), wenn es gegenwärtig solche noch nicht einmal erkennen kann, weil es im Modus der Differenz verharrt? Der sozialpädagogische Erzieher muß daher für seinen Handlungsimpuls auf die Äußerungen des betroffenen Subjektes hören²⁸ und ihm andererseits mittels der gesellschaftlich verfügbaren »Materialien« – also mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten, Handlungsweisen und perspektivischen Angeboten – »realistische« Lebensbedingungen schaffen, die zugleich zukünftige Möglichkeiten eröffnen, welche das Subjekt selbst ausgestalten kann. Kurz: das sozialpädagogische Handeln muß die Gegenwart des Subjekts so strukturieren, daß in ihr eine offene Zukunft für dieses entsteht²⁹.

Sozialpädagogisches Handeln zeichnet demnach – so die *sechste Grundbestimmung* – prinzipiell aus, daß es in seiner materiellen Verwirklichung einerseits auf Zukunft gerichtet ist, diese andererseits jedoch nicht antizipiert und festlegt, da sie vom Subjekt ge-

staltet und verwirklicht werden muß. Dabei greift es auf gesellschaftlich verfügbare Inhalte zurück, die dem subjektiven Aneignungsprozeß jedoch in einer Weise zur Verfügung gestellt werden, die eine subjektiv eigene Entwicklung zuläßt; der sozialpädagogische Handlungsimpuls vergegenständlicht sich demnach in gesellschaftlich möglichen Inhalten, formt sich jedoch so aus, daß das Subjekt selbst mit diesen seine Zukunft gestalten und konkret verwirklichen kann. Diese formale Gestalt des Inhalts sozialpädagogischer Handlungen begreift der sozialpädagogische Diskurs in der Kategorie des »Ortes«.

Der futurische Aspekt des sozialpädagogischen Handelns macht jedoch eine Zwischenbemerkung erforderlich. Er impliziert nämlich, daß der aktuelle Modus der Differenz keinen Anknüpfungspunkt für die konkrete Bestimmung des sozialpädagogischen Handelns bildet. Anders formuliert: weil die Sozialpädagogik einer durch den Zögling selbst zu gestaltenden, somit von ihm zu verantwortenden Zukunft gilt, kann sie das aktuelle Problem nicht beseitigen. Sie schafft Bedingungen, welche ihm erlauben, daß es sich aus der Erstarrung im Modus der Differenz befreit und aus diesem herauswächst, ihn schließlich auch als ein Moment der eigenen Biographie verarbeiten kann³⁰. Aber sie leistet – *stricto sensu* – weder eine Problemlösung, noch vollbringt sie eine »Umerziehung«³¹; ihr geht es nur um Bedingungen, die Erziehung überhaupt (wieder) ermöglichen, um eine offene Situation, in welcher sich das Subjekt in seinem Modus der Differenz zunächst ertragen kann³², dann aber die Spannung des Modus der Differenz in die Spannung eines Lernprozesses »umpolen« kann. Die Beseitigung der Aneignungsschwierigkeiten selbst, genauer: die Aufhebung des Modus der Differenz liegt außerhalb der sozialpädagogischen Möglichkeiten. Das Subjekt ist hierfür selbst verantwortlich³³. Allerdings bezieht sich seine Verantwortlichkeit nicht auf die eigene Vergangenheit; pädagogisch relevant ist sie nur als Bereitschaft, gegenwärtig und für die Zukunft Entscheidungen zu treffen, diese auch im Handeln zu verfolgen. Verantwortung im sozialpädagogischen Zusammenhang gilt keiner Schuldzuweisung, sondern meint, daß ein Subjekt wissen kann und darf, daß es selbst betroffen ist. Es ist für seine Zukunft verantwortlich und muß diese mittragen³⁴.

Indem das sozialpädagogische Handeln sich in der Gestalt des

Ortes vergegenständlicht, schafft es die Voraussetzung für einen Bildungsprozeß des Subjekts, dessen Zukunft noch von dem Subjekt selbst bestimmt werden kann. In systematischer Hinsicht löst sich so das der Handlungsbestimmung aufgegebene Dilemma, die Subjektivität noch in der Krise des Subjekts anerkennen zu müssen. Da dem Subjekt ein neuer Lebensort entsteht, findet es die Chance für einen neuen Weg, auf welchem es sich selbst wieder entwickeln kann; es wächst so auf einem neuen, noch nicht durch die Aneignungsschwierigkeit belasteten Terrain aus dem Modus der Differenz heraus, läßt ihn dabei hinter sich zurück – löst ihn freilich auch nicht auf. Erst später hat es die Möglichkeit, ihn wieder in seiner Biographie zu integrieren. Andererseits ist durch den sozialpädagogisch geschaffenen neuen Ort der subjektive Modus der Differenz auch nicht negiert; er bleibt dem Subjekt als Realität, welche es belasten mag, die aber doch hinter die Anforderungen zurücktritt, welche der neue Ort an es stellt. Darin liegt allerdings eine durchaus kritische Belastung für den Sozialpädagogen, der die in Gestalt des Ortes auftretenden Anforderungen so gestalten muß, daß sie einerseits dem Kräftepotential des Subjekts entsprechen, diese andererseits doch so in Anspruch nehmen, daß seine lebensgeschichtliche Verknüpfung mit dem Modus der Differenz irrelevant wird. In empirischer Hinsicht stellt der durch sozialpädagogisches Handeln errichtete Ort jene Situationsbasis dar, die im krisenhaften Verlauf des Modus der Differenz aufgelöst worden war; der Ort kann so als pädagogisches Äquivalent und als Bedingung der Handlungsdisposition des Zöglings begriffen werden, welche einerseits seine Erziehbarkeit sichert, andererseits die Grundlage seiner eigenen Bildungsanstrengungen darstellt.

Sozialpädagogisches Handeln vergegenständlicht sich – *siebtens* – notwendig in der primären Gestalt eines Ortes, an welchem Subjekte bestehen können; der Begriff des Ortes erfaßt den ersten pragmatischen Grundbegriff der Sozialpädagogik, der freilich immer nur durch den Begriff des Subjektes gefunden werden kann: Mit der Frage nach dem Ort, seiner Bedeutung für den Menschen, den diesem durch ihn gegebenen Möglichkeiten und Grenzen hebt das sozialpädagogische Denken in pragmatischer Absicht an. Es beginnt, wo überlegt wird, wie ein Ort beschaffen sein muß, damit ein Subjekt als Subjekt an ihm leben und sich entwickeln kann,

damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird. Sozialpädagogisches Handeln stellt somit Räume zur Verfügung, in welchen sich die Individuen wieder bewegen und miteinander als Subjekte verkehren, zugleich auch sich selbst bilden können. Der von Herman Nohl gebrauchte Vergleich mit dem Schienennetz liegt nahe³⁵, doch verkennt er noch die eigentliche Radikalität des sozialpädagogischen Ansatzes. Für die Rekonstruktion der Subjektivität als der sozialpädagogischen Grundaufgabe, welche doch nur durch die Zöglinge selbst verwirklicht werden kann, müssen Plätze, Trassen und Räume zur Verfügung gestellt werden, an welchen die Subjekte selbst die Gleise legen, auf welchen sie sich bewegen wollen³⁶.

In zwei Richtungen kann sich das auf den Ort gerichtete sozialpädagogische Handeln bewegen: Orientiert an der Möglichkeit des Subjekts begründet es einen neuen, von gesellschaftlicher Determination freien Raum; es löst entweder die schon verfügbaren, das Subjekt beherrschenden und in den Modus der Differenz drängenden Zusammenhänge auf oder konstituiert überhaupt ein neues, vorher nicht gegebenes Lebensfeld. In jener Hinsicht wird der Sozialpädagoge zum »Kritiker der Gesellschaft«³⁷, da er ihre Ausgrenzungsprozesse durchbricht und die so entstandenen Plätze einer Aneignung wieder zugänglich macht. Für die Errichtung eines neuen Ortes ist dagegen entscheidend, »nicht von dem Kind (oder Jugendlichen und Erwachsenen -mw) zu verlangen, sich unserer Welt anzupassen (die es, wie Bettelheim betont, aus Verzweigung verlassen hat), sondern ihm zu erlauben, sich ein eigenes Universum zu schaffen, das dem unsrigen fremd sein mag, in dem es sich aber ertragen kann«³⁸.

Tatsächlich klingt hier erneut eine Parallele zu Rousseaus »Emile« an: Daß ein pädagogisches Handeln durch den Begriff des Subjektes gesteuert und zugleich inhaltlich in der Herstellung eines Ortes verwirklicht wird, läßt sich zu dem Prinzip der negativen Erziehung in Beziehung setzen. Schafft man nämlich einen von künstlichen sozialen Determinationen freien Raum, dann gelingt es, nicht nur der Dialektik von subjektiven Kräften und Bedürfnissen wieder ein Betätigungsfeld zu geben; vielmehr kann man nun alles tun, indem man nichts tut: Vor jedem direktiven Zugriff kann das Subjekt an seinem Lebensort seine eigenen Möglichkeiten ausschöpfen; freilich: die Last der Erziehungsarbeit ruht so auf

ihm. Und andererseits sieht sich der Erzieher zur Zurückhaltung aufgefordert; er muß selbst dort innehalten, wo er eingreifen und Veränderungen bewirken möchte³⁹.

Der gesicherte Lebensort löst das Subjekt dabei aus dem Druck, welchen das Aneignungsproblem im Modus der Differenz entstehen ließ. Seinem Handeln ist nicht nur eine situative Basis gegeben; sondern es kann noch an unbelastete Bedingungen anknüpfen. So wird im neuen Ort die subjektive Realität der Krise zwar nicht aufgehoben, jedoch ein Bedingungs-zusammenhang geschaffen, in dem materielle Gestalt annimmt, was man die Projektion der Subjektivität als einer realen Möglichkeit nennen könnte.

Die zentrale Funktion – somit auch die *achte Grundbestimmung* – des im Ort und an diesem verwirklichten sozialpädagogischen Handelns besteht darin, daß ein Raum geschaffen wird, der dem Subjekt existentielle Sicherheit gibt. Er befreit es von der Bedrohung, die von dem Modus der Differenz ausgeht; das Subjekt findet einen Ort, an dem es leben und handeln kann. So knüpft das in der Kategorie des Ortes gefaßte sozialpädagogische Handeln an die Tradition der Fürsorge, auch an die der Solidarität an, muß jedoch mit seinem eigenen Begriffe kritisch gewürdigt werden, will man die durch die fürsorgerische Intention entstehenden Ambivalenzen verdeutlichen.

Unmittelbar stellt sich die Sicherung des Ortes in der Gestalt jener Besorgung dar, mit welcher selbstverständlich und unaufdringlich die Lebensnot des Subjekts beseitigt und aufgehoben wird, damit die im Modus der Differenz erwachsende Angst einer ruhigen Gelassenheit weichen, zugleich auch das Subjekt sich noch in seiner Körperlichkeit wieder entdecken und annehmen kann. So geschieht diese Sicherung als materielle Fürsorge und körperliche Versorgung, aber auch als ein Angebot emotionaler Gewißheit⁴⁰, kurz: in jener »allseitigen Besorgung«⁴¹, die aus dem »Sumpfe des Elends«⁴² aufhilft, in welchem man durch den Modus der Differenz zu ersticken droht. Durch die Wendung seiner Not gewinnt das Subjekt die für Aneignung und Bildung nötige Freiheit, somit die Bedingung der inneren Disposition, welche zu einem eigenen Bildungsgang befähigt. Beließe man es jedoch bei der sichernden Besorgung, so wäre die Herstellung des Ortes keine pädagogische Handlung; sie richtete einen Raum ein, in welchem die Individuen bloß versorgt und verwahrt, verwaltet und in Abhängigkeit gehal-

ten⁴³ jener Rentnerideologie verfielen, die Bernfeld am Schulheim erkannte, die zugleich doch für alle Institutionen gilt, welche ihre institutionelle Struktur nicht der Aneignung durch die Subjekte preisgeben: »Das Schulheim nimmt Kinder aus ihrem Milieu heraus, es versetzt sie in ein neues und sehr eigenartiges Wirtschaftsleben. Sie befinden sich auf einer Insel völlig saturierter Wirtschaft ohne die mindeste Produktion. Sie werden Rentner. Der Tisch ist täglich drei- oder viermal gedeckt; es gibt Wärme, Licht, Kleidung, Bücher, Musik, Theater, Sport- und Spielgerät und Raum. All dies wird produziert ohne ihre Arbeit, ohne ihre Sorge, ja ohne Arbeit und Sorge des Schulheims und seiner Führer. (. . .) In den meisten Schulheimen haben die Bürger Arbeit zu leisten, häusliche, wirtschaftliche (. . .). Aber all diese Arbeit ändert nichts an dem Rentnerdasein (. . .). So ernst sie genommen werden mag, sie ist nicht ernst in bezug auf die ökonomische Struktur des Schulheims⁴⁴.«

Die kritische Funktion des Begriffs »Ort« liegt deshalb darin, daß er auf die Notwendigkeit verweist, Versorgung zwar nicht abzubauen, sie jedoch den Subjekten selbst zu überantworten; er zielt darauf, den Ort noch von den ursprünglich für notwendig erachteten inneren Strukturen zu befreien. Das auf den Ort gerichtete Handeln sichert somit einerseits die Rahmenbedingungen des subjektiven Bildungsprozesses, objektiviert sich jedoch zugleich – oder in der Folge der Versorgung – zu einem gegenständlichen Moment, auf welches sich der subjektive Aneignungsprozeß beziehen kann. So besteht im sozialpädagogischen Handeln eine doppelte Funktionalität des dritten Faktors: Durch die Herstellung des Ortes sichert es nicht nur seine eigenen Rahmenbedingungen und konstituiert die Erziehbarkeit des Zöglings in der durch es selbst gegebenen situativen Basis; zugleich stellt es noch in der Gestalt des Ortes, aber auch in der Tätigkeitsform der Versorgung Aneignungsmaterial zur Verfügung, über welches sich der Bildungsprozeß des Subjekts entfalten kann. Die Komplexität der Sozialpädagogik ergibt sich demnach daraus, daß das sozialpädagogische Handeln in seinem Vollzug die eigenen Voraussetzungen und den eigentlichen Aneignungsgegenstand herstellt, zugleich aber von dem tatsächlichen Aneignungshandeln der Subjekte abhängt. So bedeutet der Ort zwar eine Möglichkeit, den Modus der Differenz zu überwinden, und eröffnet dem Subjekt

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 anstoßen⁴⁵.

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 werden⁴⁶.

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«¹, 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 Subjekts²; indem das sozialpädagogische Handeln verantwortlich, nämlich einmal im Blick auf die aktuellen Fähigkeiten des Subjekts, zum anderen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Möglichkeiten, den Ort