

Integras Fortbildungstagung in Brunnen 11-13.11.08

Hanspeter Hongler

„Lob der Neugier“ – Pädagogisches Handeln im Geflecht widersprüchlicher gesellschaftlicher Erwartungen

Als mich die OrganisatorInnen der Brunnentagung vor mehr als einem halben Jahr für dieses Referat anfragten, staunte ich zunächst etwas über die bereits sehr konkrete Ausformulierung der mir zgedachten Fragestellung. Sie lautete folgendermassen: „Welche Haltungen braucht es, um Veränderungen einzuleiten, um Partizipation zu leben?“

Nicht, dass ich die Frage unangemessen gefunden hätte, ganz im Gegenteil, nur zielt sie eben weit und geht ins Grundsätzliche. Darum erinnerte sie mich fatal an die berühmte Preisfrage „Was ist der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen?“ der Akademie von Dijon aus dem Jahre 1754. Den Preis hat damals ja bekanntlich ein gewisser Jean Jacques Rousseau eingeheimst.

Nun ist die Brunnentagung zum Glück nicht die Akademie von Dijon; es gibt ja auch keine Preise zu gewinnen und so konnte ich mich wieder etwas ruhiger der gestellten Frage zuwenden.

Ich fragte mich zunächst, wo ich selbst denn mit der Aufgabe konfrontiert war, beruflich-biografischen Veränderungen einzuleiten, die mich besonders herausgefordert hatten.

Dabei erinnerte ich mich an jene Situation, als ich vor längerer Zeit die Stelle des Internen Berufsschullehrers der Arbeitserziehungsanstalt Arxhof angetreten hatte. Zwar hatte ich zuvor schon einige Erfahrung mit Berufsschülern in Zürich gesammelt, aber es war dann doch etwas ganz anderes, an einem Montagmorgen vor 14 jungen Männern im Massnahmenvollzug zu stehen und sie in den allgemeinbildenden Fächern zu unterrichten – denn eins war klar: sie wollten zuerst einmal herausfinden, welche Haltungen ich vertrete, wie ich zu den Regeln des Arxhofs stehe, wie ich auf sie zugehe und mit ihnen umgehe, usw. usf.

Aufgrund ihrer biografischen Ausgangslage war auch klar, dass vor jedem sich Einlassen auf das schulische Setting für sie genau die Frage geklärt sein musste, was für einer ich bin, ob ich „verhebe“, ob ich ihre eigenen Ängste vor dem Lernen und vor Veränderungen aushalte oder ob ich meine Person wenn's drauf ankommt hinter der Lehrerrolle in Sicherheit bringen würde. Entsprechend wurde ich denn auch in den ersten Wochen getestet – manchmal sehr subtil, indem man meine Loyalität zum Arxhof auf die Probe stellte, manchmal auch recht handfest, indem man sich dem Stoff verweigerte oder etwas partout nicht zu begreifen oder zu verstehen schien, manchmal auch indem man sich als Gruppe zusammenschloss und mein Toleranzlimit, vielleicht auch meinen Angstpegel testete.

Nun, warum erzähle ich Ihnen das?

Ich glaube, es war für die jungen Männer wichtig herauszufinden, ob ich einerseits standhalte und mich von ihnen nicht in die Flucht schlagen lasse, ob ich mich aber andererseits ihnen als einzelnen Individuen zuwenden kann, ob mich ihre Geschichten und ihre Schwierigkeiten mit dem Lernen interessieren – kurz, es ging eigentlich um die Frage, ob ich sie auf irgend eine Art gern mochte. Waren diese Fragen hinreichend geklärt, konnte auch das Lernen – bei allen verbleibenden Schwierigkeiten und erneuten Blockierungen – in Gang kommen.

Für mich selbst stellte sich die Frage gewissermassen komplementär. Auch ich musste mir Gedanken machen, wie ich mit meiner Angst und Unsicherheit am besten umgehe. Was mir dabei rückblickend gesehen zu Hilfe kam, war, dass mir das Umfeld insgesamt fremd war, obwohl ich vorher schon längere Erfahrung mit dissozialen und suchtmittelabhängigen Jugendlichen im offenen Beratungsrahmen gesammelt hatte. Ich musste also für mich einen Zugang finden, der mir in dieser Situation weiterhalf. Meine „Lösung“ bestand im konsequenten Versuch, eine forschende und neugierige Haltung einzunehmen: Was auch immer geschehen würde - in dieser doch etwas besonderen Schule mit den schulisch meist nicht eben erfolgsverwöhnten, psychisch labilen und sozial belasteten aber z.T. höchst intelligenten jungen Männern – was auch immer geschehen würde, es war auf jeden Fall interessant und ich würde mir am Abend alles aufschreiben können. Je aussergewöhnlicher das Geschehen in der Schule, je herausfordernder die Dynamik – umso mehr gäb's zu notieren und damit Stoff und Material für weitere Reflexion und spätere Bearbeitung des Materials in der Supervision oder in vertiefender Lektüre von Fachliteratur. Ich glaube, mein Zugang hat sich damals gelohnt und auch ich habe auf diese Weise sehr viel gelernt. Oder nochmals anders formuliert: Ich sah mich eingebunden in eine Auseinandersetzung mit dem Fremden auf den beiden Geleisen der Angst und der Faszination, wie übrigens von Mario Erdheim an dieser Tagung vor zwei Jahren in Anlehnung an französische Anthropologie ausgeführt (Erdheim 2006, S. 48)

Zu ergänzen ist, dass die Institution zu dieser Zeit (es sind die 80er Jahre) ihrerseits eine ausgeprägt lernende Haltung einnahm und diese Haltung primär einmal unter den Mitarbeitenden umsetzte, sie also nicht etwa an die Bewohner delegierte, damit sich diese daran abarbeiten konnten. Der Ansatz wurde im Arxhof u.a. so konkretisiert, dass alle Mitarbeiter in regelmässigen 2-tägigen Retraiten konsequent ihre eigenen Konflikte, ihre gegenseitigen Erwartungen und laufende Missverständnisse zum Thema machten. Das war selbstredend nicht immer einfach, es gab auch Leitungsprobleme, und ich habe immer wieder gelitten an diesen Anlässen - aber zweifellos hat die konsequente Selbstreflexion der eigenen Haltungen wesentlich dazu beigetragen, die Auseinandersetzungen mit den Bewohnern sachbezogener, klarer und insgesamt sorgfältiger führen zu können. Alle waren Teil einer lernenden Gemeinschaft, manchmal zusammen, immer aber auch im Rahmen der eigenen Gruppe der Bewohner und der Gruppe der Mitarbeiter mit je unterschiedlichen Aufgaben – und alle wussten das voneinander.

Ich möchte diese Vignette aus meiner eigenen Erfahrung nun aber verlassen und dabei gewissermassen die Perspektive wechseln. Während es damals um die Frage ging, wie ich dem forschend-neugierigen Blick einer schulischen Praxis Rückhalt geben konnte, kennen wir auf Seiten der soziologischen und ethnografischen Forschung umgekehrt Konzepte und Ansätze, die versuchen, soziale Gruppen und deren Verhaltensweisen möglichst unmittelbar und hautnah zu beobachten und zu beschreiben – und in gewissen Fällen dann auch handelnd einzugreifen. Nicht zufällig gilt dabei Chicago als einer der wichtigsten Geburtsorte für diese Art des Beschreibens und des handelnden Eingreifens. Chicago kann mit gutem Recht als eine der Geburtsstädte der Soziologie und der Sozialen Arbeit gelten. Die Stadt platzte zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus allen Nähten und hatte in besonderer Weise mit sozialen Spannungen, Kriminalität, Korruption und randständigen Subkulturen zu kämpfen. Berühmt wurde zum einen Jane Addams als eine der ganz grossen Pionierinnen der Sozialen Arbeit mit ihrem Settlement im Hullhouse. In den „Hull House maps and papers“ beschrieb sie detailliert die sozialen Verhältnisse im Chicago der Jahrhundertwende. Auf Basis dieser Kenntnisse griff sie aber auch immer wieder ganz konkret in die Chicagoer Stadtpolitik ein und legte sich z. B. erfolgreich mit dem verfilzten und korrupten Müllinspektorat an.

Während sie als politische Aktivistin und spätere Friedensnobelpreisträgerin in die Geschichte einging, begründeten Kollegen von ihr zur gleichen Zeit an der jungen Universität die bis heute bedeutsame Chicagoer Schule der Soziologie. Von einem dieser Gründerväter, von Ezra Park, ist die Anweisung an seine Studierenden überliefert, wonach sie zunächst einmal ihre soziologische Neugier entwickeln sollten und zwar mittels „nosing around“ herumschnüffeln, herumbummeln. „Go into the district, get the feeling, become acquainted with people“ lautete seine Anweisung. Es ging ihm um „the art of looking“ und das genaue Aufzeichnen der Beobachtungen. Die Anweisung sollte auf fruchtbaren Boden fallen. Nirgendwo auf der Welt wurden in so kurzer Zeit so viele – gerade auch für die Sozialarbeit und Sozialpädagogik - relevante Untersuchungen und Studien verfasst. Ich erwähne nur zwei davon, stellvertretend für dutzende andere: Frederic Thrasher: *The Gang* – eine systematische Analyse von 1313 Gangs in Chicago; dann William Whyte's „*Street Corner Society*“. Whyte hat 3 Jahre mehr oder weniger mit einer Gang gelebt und dadurch auch die informellen Beziehungen und Machtstrukturen kennen gelernt und detailliert beschrieben. Viele Jahre später hat der deutsche Soziologe Hermann Tertilt mit den „Türkisch Power Boys“ eine auf ganz ähnliche Weise zustande gekommene Feldstudie vorgelegt. Es gibt wohl kaum eine Beschreibung, die so handfest und unmittelbar deutlich macht, wie marginalisierte türkische Jugendliche um ihre Selbstachtung kämpfen und zu diesem Zweck ihrerseits wehrlose deutsche Jugendliche „drannehmen“.

Zwei weitere, wegweisende Studien, die von demselben Forschergeist geprägt waren, seien auch noch erwähnt: Zum einen die Untersuchung über die Arbeitslosen vom Mariantal aus dem Jahre 1933 von Lazarsfeld, Jahoda und Zeisel, wo die Forschergruppe der Frage nachging, was mit den Leuten geschieht, wenn ein ganzes Tal plötzlich seine Arbeit verliert, weil die lokale Textilfabrik ihre Tore schliessen muss; zum andern die Portraitstudie „*La misère du monde*“ von Pierre

Bourdieu und seiner Equipe, worin die BewohnerInnen einer Banlieue von Paris ihren Überlebenskampf schildern, ganz nüchtern und gleichwohl äusserst beeindruckend. Das immerhin etwa 1000 Seiten zählende Buch wurde zum Bestseller und konnte nach seinem Erscheinen in vielen französischen Supermarktketten ab Gestell gekauft werden.

Was ich mit dem Prinzip der forschenden Praxis im Arxhof und dem Chicagoer sowie den andern Beispielen aus der Praxisforschung zeigen möchte ist folgendes:

Die Möglichkeit und das Potential für Veränderungen bedingt zunächst eine vorbehaltlose aber auch nüchterne Bereitschaft zum „Sich Einlassen“, zum „Fragen stellen“, mitunter auch „sich selbst in Frage zu stellen“ – es ist dies eine umfassende Haltung der Neugier, die immer zwei Adressaten hat: das eigene Ich, die eigene Person und die Welt des Andern; beides hängt untrennbar miteinander zusammen.

Lassen Sie mich diesen Zusammenhang anhand der Aussagen zweier bedeutender Pädagogen illustrieren.

Für Janusz Korczak ist der erste Schritt das „Sich-selbst-in-Frage stellen“. Korczak räumt der Selbst-Beobachtung, aber auch der Selbst-Disziplin des Erziehers (ich komme darauf noch zurück) grösstes Gewicht bei. Sein Diktum lautet: „Sei du selbst – suche deinen eigenen Weg. – Lerne dich selbst kennen, ehe du Kinder zu erkennen trachtest. – Mache dir klar, wo deine Fähigkeiten liegen, ehe du anfängst, den Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du vor allem kennen lernen, erziehen und formen musst.“ (Korczak, zit. nach Wyrobnik 2007, S. 568). Siegfried Bernfeld, ein psychoanalytisch orientierter Pädagoge, der zu Beginn des letzten Jahrhunderts das Kinderheim Baumgarten in Wien leitete, bringt diese Erkenntnis nüchtern und treffend auf den Punkt: „So steht der Erzieher immer vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte. Denn was jenem recht ist, wäre diesem billig“ (Bernfeld 1979, S. 140)

Beide Pädagogen sind zudem äusserst zurückhaltend, was die Einschätzung der Wirkung ihres Tuns auf die Kinder betrifft. Denn, so Korczak: „Wir kennen das Kind nicht, schlimmer noch, wir kennen es aus Vorurteilen“ (Korczak SW 4, S.205); aus Vorurteilen – so könnte man anfügen - die sehr viel mehr mit uns selbst zu tun haben als mit dem Kind oder Jugendlichen vor uns.

Es nützt auch nichts, einseitig auf bestimmte Erziehungsmethoden oder Erziehungsprinzipien auszuweichen, wie sie von der Ratgeberliteratur in schier unendlichen Varianten und Müsterchen angeboten werden. Selbst die in jüngerer Zeit immer beliebteren Erziehungsprogramme lassen sich nicht von den Personen abkoppeln, die sie anwenden. Ihre Wirkung bleibt letztlich subsidiär, sie nützen soviel wie es den Erziehenden gelingt, sie in das alltägliche Beziehungsgeschehen und die Beziehungsgestaltung einzuflechten. Grundlegend bleibt das von Luhmann schon 1979 postulierte Technologiedefizit der Erziehung, wonach die Interaktion unter

Anwesenden die einzige Möglichkeit darstellt, Personen davon zu überzeugen, dass sie sich ändern müssen (Luhmann 1979).¹

Entscheidend scheint dabei die Haltung des Erziehers zu sein, die sich weniger durch Aktivismus als durch Zurückhaltung auszeichnet. Lassen Sie mich nochmals Bernfeld, diesmal aus seinem Erfahrungsbericht zum Kinderheim Baumgarten, zitieren:

„Wenn ich nun schildern soll, wie wir diese sehr wesentlichen Veränderungen, diesen sehr wesentlichen Fortschritt in der Entwicklung unserer Schüler erzielten (...) so ist eine sehr beträchtliche Schwierigkeit zu überwinden, denn wir haben im Grunde nur sehr wenig ‚getan‘. Dies macht den Vertreter der neuen Erziehung so wehrlos gegenüber den andern, dass es nicht so sehr die einzelnen Massnahmen sind, die ihn unterscheiden, als vielmehr seine Gesinnung und Einstellung. Er ‚tut‘ überhaupt viel weniger, viel später, viel unauffälliger als der andere. Das aber aus einem ehrlichen Gefühl und nicht als pädagogischer Trick, weil er nicht die satte Selbstgewissheit und Selbstsicherheit, weil er nicht die ichverliebte Überschätzung seiner eigenen Person und ihrer Handlungen – weder im Guten noch im Bösen – besitzt, weil ihn vor allem die primäre Affektstellung gegenüber der Kindheit und der Jugend unterscheidet.“ (Bernfeld 1921, S 42). Worin besteht diese „primäre Affektstellung“ bei Bernfeld? Er nennt an erster Stelle: Ehrlichkeit, Verlässlichkeit und Kameradschaftlichkeit – was nicht zu verwechseln ist mit gleichberechtigter Partnerschaft. Das wäre aus seiner Sicht „läppisch, heuchlerisch und richtungslos“ (Bernfeld 1921, S. 50). Ihm geht es vielmehr um eine „Kompromissgesinnung“. „Kompromissgesinnung“ ist die Vermittlung zwischen dem berechtigten Willen des Kinder/Jugendlichen und dem berechtigten Willen des Erziehers/Erwachsenen. Bernfeld geht also von einer klaren Antinomie, einem unüberbrückbaren Gegensatz zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Erziehers aus. Dieser ist unlösbar. Die für ihn entscheidende Frage besteht darin, ob ein psychologischer Kompromiss zustande kommt oder ob sich der vom Kind oder vom Jugendlichen abgelehnte erwachsene Wille durchsetzt. Für Bernfeld ist das Kinderheim (gewissermassen stellvertretend für alle pädagogischen Einrichtungen) somit eine Organisation der pädagogischen „Kompromissbildung“ – sein Ziel besteht in der Mündigkeit der Kinder oder Jugendlichen, ein Mündigkeit, die am besten als „Selbstfindung des Menschen“ definiert werden kann (Heydorn, zit. nach Sünker 2007).

Nochmals zurück zur Grundhaltung Bernfelds: Er sieht das Tun des Erziehers primär im Nichttun, im Beobachten, Zusehen, Leben – nicht aber im steten Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verboten, Anfeuern oder Belohnen (Bernfeld 1921, S. 43).

Wir können diese Haltung auch unter dem Gesichtspunkt der Neugier zusammenfassen.

- Neugier im Sinne einer wertfreien und nüchternen Wahrnehmung dessen, was ist, also gewissermassen der ethnologische oder ethnografische Blick;

¹ Auch wenn heute computergestütztes spielerisches Lernen mit immer lebensechteren Figuren erprobt und angewandt wird - man bezeichnet diese Figuren als „Avatars“ – sind sie nach wie vor weit davon entfernt, als Ersatz für lebende oder auch gefilmte oder fotografierte Menschen zu gelten. Es ist einfach nicht möglich, eine Form von Blickkontakt künstlich zu generieren, wie er in der face to face Beziehung von grundlegender beziehungsprägender und definierender Bedeutung ist. (vgl. dazu den Beitrag „Das Auge des Avatars“ in der NZZ vom 28.10.08.

- Neugier im Sinne und in Hinblick auf die Biografie, die Lebensgeschichte jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen. Denn jedes einzelne Kind, jeder einzelne Jugendliche ist aus verschiedenen Gründen dort wo er jetzt ist – auch wenn sich das Verhalten äusserlich kaum voneinander unterscheidet².
- Neugier schliesslich im Sinne eines „konstruktiven Pessimismus“ und zwar deshalb, weil es ein unendlich schwieriges und vielschichtiges Unterfangen ist, Menschen zu behandeln und zu beeinflussen. Auch die jüngsten Erkenntnisse der Neurobiologie weisen in diese Richtung. Ein so verstandener „Pessimismus“ hat durchaus seine gute Seite. Er lehrt uns den Respekt vor der Tatsache der Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen. Wir verlieren so nie das Gefühl, dass „hier Naturgewalten wirken, in die wir zwar immer wider einzugreifen lernen; aber, wie das eben zwischen Mensch und Natur so zu sein pflegt: die Mächtigeren bleiben die Naturgewalten.“ (Bernfeld, zit. nach Müller 1995, S. 46).

Soweit Bernfeld. Ich meine, es kommt ein weiterer Neugierfaktor hinzu, den wir ins Blickfeld rücken müssen und der bei Bernfeld einfach dadurch gegeben war, dass das Kinderheim Baumgarten unter aussergewöhnlichen Umständen aussergewöhnliche Vorkehrungen benötigte (denken Sie nur schon an die Zeit: kurz nach dem 1. WK, mit Millionen von verwaisten und verwahrlosten Kindern überall in Europa). Ich meine die Neugier, sich als Organisation verstehen, begreifen und entwickeln zu wollen. Ich meine damit nicht Veränderungen um der Veränderungen willen, wie wir sie in jüngerer Zeit vielfach beobachten. Ich meine eine genuin neugierige Ausrichtung der Organisation in Bezug auf ihre eigenen Möglichkeiten, ihre schlummernden Potentiale aber auch ihre Bereitschaft, etwas zu riskieren, sich für ein Ziel einzusetzen, dessen Erfolg nicht im Voraus feststeht.

In jüngerer Zeit gewinnt diese Haltung auch in der Literatur zur Sozialen Arbeit an Gewicht und Bedeutung, v.a. in jenen beiden Bereichen, wo schnelle pädagogische oder sozialarbeiterische Massnahmen selten zielführend sind und wo die wechselseitigen Missverständnisse geradezu zum Alltag gehören und manchmal auch besondere Blüten treiben.

So in der interkulturellen Sozialen Arbeit, wo sich anstelle der vorgeformten Bilder über „die Albaner“, „die Türken“ oder „die Afrikaner“ eine konträre Position durchzusetzen beginnt, die zunächst einmal von gegenseitigen Nicht-Wissen oder Nicht-Verstehen ausgeht (Wimmer 1996, Mecheril u.a. 2001)³.

Zum andern wird in der neueren Fachdiskussion zur Jugendarbeit vermehrt der Vorzug des ethnografischen Zugangs zu den Jugendlichen thematisiert (Lindner 2000, Müller u.a. 2005). Triebfeder ist dabei das interessierte Hinsehen-Wollen, das über ein blosses Registrieren der äusseren Faktenlage hinausgeht, „indem die

² „Drei brave Kinder nebeneinander auf der einen Seite und drei schlimme, störrische, rebellische auf der andern Seite sind nicht zwei Gruppen, sondern sind möglicherweise sechs verschiedene Gruppen; denn aus sehr verschiedenen Anfängen kann sich das im Augenblick gleichartige oder fast gleichartige Bild des braven oder des störrischen Kindes entwickeln“. (Bernfeld, zit. nach Müller 1995, S. 45)

³ Dies hat auch Konsequenzen für das pädagogische Verständnis von „Handlungskompetenz“ und die Vermittlung von pädagogischem Wissen: „Die Beziehung zum Unvorhersehbaren, Unbestimmbaren, Unentscheidbaren, zum Andern selbst also kann man wohl kaum lernen, gerade weil sie sich der Planbarkeit entzieht und die Unvorbereitetheit selbst zu ihren wesentlichen Merkmalen gehört. Was aber zu ihrer Voraussetzung gehört, wäre, die Verstellung durch *vermeintliches* Wissen aufzulösen, das heisst ein anderes Verhältnis zum Wissen einnehmen zu können“. Wimmer 1996, S. 442.

Befähigung ausgebaut wird, Sensibilität für die ‚Sicht der Dinge‘ aus den Augen der AdressatInnen (der Jugendlichen, Anm. HH) zu entwickeln, indem Verfahren lebensweltbezogenen Verstehens und entsprechender Deutungskompetenzen erworben werden“ (Lindner 2000, S. 77). Der ethnografische Blick bewirkt eine „systematische Fremdheitshaltung“, wodurch eingeschliffene Routine und Vorurteile in Frage gestellt werden und die Sensibilität für die je besonderen Hintergründe, die Lebenswelten, Motive und Sinnstrukturen der Jugendlichen um so mehr in den Vordergrund rücken.

In beiden Fällen (der interkulturellen Arbeit und der Jugendarbeit) gehen wir also davon aus, dass uns der Andere als Person und als Teil seiner eigenen Lebenswelt zunächst einmal nicht zugänglich ist, dass wir ihn als etwas uns selbst Fremdes wahrnehmen müssen.

Es ist somit der je spezifische Andere, der Andere in seiner besonderen Lebenssituation und seinem individuellen Lebensentwurf, der ins Blickfeld rückt.

Diese Orientierung hin zum je Einzelnen, zum biografisch Besonderen entspricht einer generellen gesellschaftlichen Entwicklung. Die Soziologie spricht in diesem Zusammenhang von der Entgrenzung der Lebensformen, von Entstrukturierung und Entstandardisierung (Thiersch , S. 116). Es gilt, sich im Wertepluralismus einer Multioptionsgesellschaft mit ihren höchst ausdifferenzierten Funktionsbereichen zu recht zu finden. Die grosse Wahl-Freiheit kann dann auf einmal zur Zumutung werden, man muss sie aushalten können und in manchen Fällen entwickelt sie sich denn auch zur potentiellen oder gar realen Überforderung. Zumal die Freiheit ja nur scheinbar grenzenlos ist und in gewissen Bereichen falsch verstandene Freiheitsansprüche unerbittlich geahndet werden. Vor allem im ökonomischen Bereich, in der Arbeitswelt führt das Missachten der Anpassungszwänge schnell einmal zu Ausgrenzung und Ausschliessung. Als Ich-AG ist jeder für sein eigens Wohl zuständig. Wie der Einzelne zu seinem Glück kommt, ist ihm selbst überlassen.

Die früher klar bestimmbare Differenz zwischen Norm und Abweichung in Bezug auf die „richtige“ Lebensführung ist längst daran, sich aufzulösen. Es lässt sich kaum mehr ein Orientierungsmassstab für eine, geschweige denn die richtige Lebensführung finden, zumal gar nicht mehr klar ist, was das Zentrum der Gesellschaft ausmacht, von wo aus verbindliche Normen und moralische Standards definiert werden könnten. Wir können diese Situation bedauern oder begrüßen; ich glaube, sie hat je ihre Vor- und Nachteile. Sicher aber hat der allgemeine Geltungsverlust normativer Vorgaben zur Folge, dass immer mehr Lebensbereiche situativ zur Disposition stehen, dass der Bedeutungsgehalt eines Verhaltens oder einer Handlung kontext- und fallbezogen immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Differenz und Dissens gehören zum Alltag, sind unabdingbar, um sich unterscheiden zu können. Für Kinder und vor allem für Jugendliche sind das enorme Herausforderungen. Sie müssen lernen, damit umzugehen, auch mit der Tatsache, dass es keine unumstrittene, gesellschaftliche anerkannte Autorität gibt, die den Weg vorgibt und an der man sich abarbeiten kann.

Auf diesem Hintergrund wundert es nicht, dass pädagogische Konzepte an Einfluss und Aufmerksamkeit gewinnen, die als Zeitdiagnose einen fundamentalen moralischen und wertmässigen Zerfall postulieren und entsprechend als Gegenmittel auf klare Vorgaben und die Rehabilitierung von Disziplin und Autorität setzen – nicht ohne vorher auch gleich die Schuldigen dingfest zu machen: nämlich die 68er. Silvia Blocher hat diesbezüglich den Tarif durchgegeben: (Zitat) „Vor 40 Jahren wurde das Lustprinzip in der Erziehung unter dem Stichwort ‚antiautoritäre Erziehung‘ propagiert“ – worauf sich die „Erziehungsverweigerung durch die Eltern weitgehend durchgesetzt“ hat. Und weiter: „Die neuerdings (!) schockierende Gewalt unter Jugendlichen ist eine Eskalation dieser ‚anerzogenen‘ Rücksichtslosigkeit.“ (Tages-Anzeiger vom 1.4.08). Ihre eigenen Erziehungs-Ratschläge fallen dann allerdings weit moderater aus als das 68er Bashing.

Demgegenüber spricht Bernhard Bueb Klartext. Bueb hat mit seiner vor 2 Jahren erschienenen Streitschrift „Lob der Disziplin“ bei einer breiten Leserschaft, aber auch in der Fachwelt ziemlich Furore gemacht. Bueb war viele Jahre Leiter des Landerziehungsheims Salem, eines nicht ganz billigen Internats. Sein Ziel mit der Streitschrift: Auch er kritisiert die 68er. Für ihn sind sie allein Schuld an der Erosion der Autorität, ob in der Familie, in der Schule oder in der Gesellschaft überhaupt. Deshalb ist es ihm am allerwichtigsten, dem alten Autoritätsverständnis wieder Geltung verschaffen. Für ihn steht fest, dass wir „ein ungestörtes Verhältnis zu Disziplin und zu Gehorsam erst wieder gewinnen (werden), wenn wir das Machtverhältnis zwischen Eltern, Erziehern und Lehrern zu Kindern und Jugendlichen ohne Vorbehalt anerkennen. Ein möglicher Missbrauch darf (für ihn) kein Einwand sein“ (Bueb 2006, S. 61).

Bueb besteht darauf, dass sich Erziehung immer im Spannungsfeld von Freiheit und Zwang bewegt. Damit ist er zunächst einmal gar nicht so weit entfernt von Bernfeld. Erziehung ist immer auch Disziplinierung. Nur stellt sich die dringende Frage, ob diese einseitige und direkte Art der Disziplinierung nicht an den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen wie ich sie vorhin kurz angedeutet habe, vorbeizieht. Ist es nicht vielmehr so, dass „direkter Zwang und physische Gewalt zivilisatorisch und regierungstechnisch überholt, die Welt durch Wissenschaft entzaubert, das Muster der charismatische Herrschaft historisch delegitimiert und der Führungsanspruch qua besseren Wissens von der Realität der Mediengesellschaft ausser Kraft gesetzt ist?“ (Radtke 2007, S. 226). Wenn immer nur von Führung, Pflicht, Strafe und Disziplin die Rede ist, dann bleibt zumindest die Frage offen, wie die solchermassen auf's Leben vorbereitete Kinder und Jugendliche gegenüber den zunehmenden Flexibilitätsanforderungen gewachsen sein sollen, wie und wo sie denn mit Selbstverantwortung und Selbststeuerung umzugehen lernen. Man wird den Verdacht nicht los, dass es sich im Grunde um Strategien des Empowerments handelt, und zwar nicht etwa Empowerment des Zöglings sondern des Pädagogen. Er, der Erzieher oder sie, die Erzieherin ist es, der oder die letztlich entlastet werden soll – entlastet von einer als mühsam und aufreibend empfundenen und erlebten Verhandlungs- und Kompromisspädagogik. Es geht darum, auf alle Fälle handlungsfähig zu bleiben und die Situation kontrollieren zu können. Das aber ist – im wörtlichen Sinn – reaktionäre Pädagogik, basierend auf militärischer Disziplin. Auch dazu hat sich im übrigen Bernfeld vor vielen Jahren schon auf erhellende

Weise geäußert: Militärische Disziplin erfordert unbedingten Gehorsam gegenüber den Befehlen des Vorgesetzten, sie duldet keine Kompromisse, lässt keine Wiedergutmachung zu, kein Verzeihen, dafür bezieht sie sich – im Normfall – aber auch auf präzise Vorgaben und eindeutige Verhaltensregeln. Ganz anders die demokratische Disziplin, wie sie in der Erziehung gefordert ist. Sie bietet, so Bernfeld, „die Chance, dass der Zögling als Erwachsener die komplizierten Bedingungen der heutigen Gesellschaft – in der er nun heute zu leben hat – überschauen kann, und eine Neigung gewonnen hat, Konflikte durch Ausgleich (Kompromiss) zu lösen, zwischen legal und traditional geregelten, zwischen rationalen und irrationalen Gebieten zu unterscheiden, Bürokratie zu begreifen und zu kontrollieren“. (Bernfeld 1996, S. 225).

Die eigentliche Bedeutung der Streitschrift von Bueb oder der populistischen Auftritte von Frau Blocher liegt m.E. gleichwohl nicht in den darin vertretenen pädagogischen Handlungsanweisungen. Über diese könnte man ja noch diskutieren. Sie sind vielmehr als Symptome der gegenwärtigen Tendenz zur Ent-Demokratisierung wichtiger gesellschaftlicher Bereiche zu verstehen (Radtke 2007) Das Feld der Erziehung als Modell für gesellschaftliche Auseinandersetzungen, ganz nach dem Motto „zu Hause muss beginnen, was leuchten soll im Vaterland“.

In der Fachdiskussion gewinnt heute allerdings eine andere konzeptionelle Ausrichtung an Einfluss und Bedeutung. Sie setzt strikt auf gezielte Verhaltensveränderung. Ihr bevorzugter Modus sind Programme mit mehr oder weniger vorstrukturierten Lern- oder Trainingseinheiten samt permanenter Effizienz- und Effektivitätskontrolle sowie begleitender Wirkungsforschung. Nicht ohne Grund spricht der amerikanische Kriminologe David Garland von einer „Culture of Control“ – und meint damit nicht nur die wachsende Verbreitung von Videokameras im öffentlichen Raum, die boomende Sicherheitsindustrie und das Community Policing sondern eben auch den rationalisierten und ökonomisierten Umgang mit Programmen und Einrichtungen für Dissoziale und Verhaltensauffällige.

Das Problem des permanenten Controllings besteht aber – zumindest aus pädagogischer Sicht - darin, dass anstelle einer unvoreingenommenen Haltung der Neugier und des Interesses an der je eigenständigen und eigenwilligen Entwicklung des zu Erziehenden, also anstelle einer „pädagogischen Freiheitszumutung“ nun Dauerbeobachtung und Kontrolle tritt, um Gewissheit zu bekommen, ob die angeordneten Erziehungsmaßnahmen auch wirklich greifen oder nicht doch noch eine weitere Massnahme ins Auge zu fassen wäre. Allerdings darf man es sich damit auch nicht zu einfach machen. Mit den Programmen werden Themen- und Aktivitätsrichtungen definiert: z.B. Selbstkontrolle in Anti-Aggressivitätstrainings oder Aktivierung in Sozialhilfe-Programmen oder Selbstverantwortung und Selbstdisziplin in Erziehungsprogrammen. Oft spielen alle Faktoren zusammen und es geht letztlich um die Kompetenz der Selbststeuerung und des Selbstregierens. Nur bedeutet das auch, dass Programme bestimmte Formen der Machtausübung legitimieren und bestehende Herrschaftsstrukturen untermauern: „Indem sie Problemfeststellungen, Ziele und Strategien der Bearbeitung ins Verhältnis zueinander setzen, artikulieren sie Denkweisen und etablieren bestimmte Ordnungsvorstellungen. Sie formen die Realität in dieser Rationalität“ (Kessl 2005, S. 231). Auf diese Weise können sich Programme in Praktiken umsetzen und die Subjektivität der Menschen formen. Sie

sind insofern zugleich beschreibend wie auch vorgebend und sie bewegen sich auf „den Schnittstelle zwischen den Weisen des Regierens und den Formen, in denen Menschen sich selbst regieren“ (Kessl a.a.O.). In diesem Sinn erweisen sie sich als durchaus funktional und effizient im Sinne neo-liberaler und neo-sozialer Steuerungsprozesse, die das Hohelied der Selbsttechniken preisen.

Aber, so mein Einwand und meine kritische Frage, brauchen Kinder und Jugendliche nicht Raum für begleitete Selbstregulierung, für Vertrauen auch ohne Beobachtung, um zum Beispiel Gemeinheiten von Fairness selbst zu unterscheiden? „Das Vertrauensverhältnis, die Atmosphäre, der spirit einer Wohngruppe lässt sich nicht als Paket buchen. Es ist ein Bildungsprozess, der Zeit braucht, ebenso wie es in den normalsten Familien Zeit braucht, bis sich die Dinge eingependelt haben“ (Treptow 2008, S. 22). Es gibt aus pädagogischer Sicht keine Abkürzung. Abkürzungen erweisen sich meist als Umwege und machen die Sache nicht selten schwieriger.

Was es aber immer und in jedem Fall braucht, ist (irgendwann) ein pädagogischer Einstieg, einen initialen Zugang – etwas, das der Beziehung Bedeutung und dem gemeinsamen Prozess einen Sinn gibt. Man kann diesen Zugang nicht erzwingen, aber man kann mit einer grundsätzlich neugierigen und offenen, zugleich aber auch präsenten Haltung (Omer 2004) Raum geben für mögliche Gelegenheiten, wo dann Bedeutsames geschehen kann, wo die Beziehung zu einem Kind oder einem Jugendlichen, aber auch die Beziehung zu einer Gruppe eine neue Qualität bekommt und dadurch auch ein Veränderungsprozess in Gang gesetzt wird. Solche Gelegenheiten kommen meist überraschend, sind im Moment möglicherweise unangenehm, manchmal bedrohlich, vielleicht auch verunsichernd. Dazu kommt das beklemmende Gefühl, dabei auch noch alles, was man über Pädagogik gelernt hat, nicht angewendet oder falsch gemacht zu haben. Solchen „pädagogischen Anfängen“ (Hörster, Müller 1996) verdanken wir im übrigen die faszinierendsten Schilderungen erzieherischen Handelns von bedeutenden Pädagogen. Man denke etwa an den sowjetischen Pädagogen Makarenko, wie er auf den ersten Seiten des „Pädagogischen Poems“ seinen Erziehungsnotstand schildert und darüber klagt, dass ihm beim Aufbau der Gorki-Kolonie alle pädagogische Literatur nichts nützt. In seiner Not greift er schliesslich zu einer wenig durchdachten, äusserst riskanten und auch damals schon gesetzeswidrigen Nothandlung: Er schlägt er den ihm körperlich überlegenen Sadorow nieder und siehe da – der pädagogische Prozess beginnt - mit Sadorow als zentraler Stütze für die in der Folge ausserordentlich erfolgreiche pädagogische Arbeit in der Kolonie. Ähnliches – meist allerdings weniger Dramatisches und manchmal auch bewusst Inszeniertes - liesse sich berichten von Pestalozzi in Stans, von Bernfeld im Kinderheim Baumgarten, von Korczak im Waisenhaus Dom Sierot in Warschau, von Bettelheim in der Orthogenic School, von Redl in Bethesda Maryland und vielen andern (Hörster, Müller 1996, S. 625 ff).

Gemeinsames Merkmal solcher Situationen ist ihr hohes Mass an Ungewissheit, das mit ihnen verbunden ist. Die Ungewissheit ist nicht technisierbar, kann in kein Programm eingebaut werden und lässt sich schon gar nicht mit autoritärem Gehabe eliminieren. Zugleich „liefert sie aber die Voraussetzung für die weitere reflektierte Handhabung des (pädagogischen) Prozesses und erhält durch diese Handhabung

im Nachhinein ihre pädagogische Relevanz“ (Hörster, Müller 1996, S. 628).

So komme ich nun zum Schluss und versuche ein Fazit aus den vorangehenden Überlegungen zu ziehen:

Je ungewisser und unsicherer Gegenwart und Zukunft – umso bedeutungsvoller wird wohl umgekehrt die Glaubwürdigkeit des Pädagogen. „Dem Gewicht der eigensinnigen, eigenverantworteten Wahl im Lebensentwurf der AdressatInnen entspricht das Gewicht der Erkennbarkeit und Authentizität des Pädagogen in seinem Engagement in der pädagogischen Interaktion.“ (Thiersch 2006, S. 124).

Die Fähigkeit, Ungewissheiten und Ambivalenzen bewältigen zu können, wird dabei immer mehr zu einer Kardinaltugend und Schlüssel-Kompetenz. Wie kann man sich am besten darauf vorbereiten? Ich denke, man kann die Frage nur paradox beantworten. Lernen kann man dies dann am besten, wenn einem selbst auch ein Raum für Ungewissheit und Ambivalenz zugestanden wird, ein Raum, der zunächst pädagogisch offen und unbestimmt bleibt. Es braucht für die Kinder oder Jugendlichen die Gelegenheit, selbst etwas auszuprobieren, selbst gestaltend eingreifen und dadurch etwas bewirken zu können. Risiko- und Bewältigungs-erfahrungen müssen erprobt werden. Das geht aber nur, wenn auch auf Seiten der Pädagogen und ihren Institutionen Risiko und dessen Bewältigung als Teil des eigenen professionellen Selbstverständnisses gesehen und verstanden werden. Ist der pädagogische Prozess aber erst einmal in Gang gekommen, wird es auch immer wieder darauf ankommen, den täglichen Herausforderungen mit der Fähigkeit zur Kompromissbildung zu begegnen.

Günstiger ist es wohl nicht zu haben, wenn die Frage beantwortet werden soll, welche Haltungen es braucht, um Veränderungen einzuleiten und um Partizipation zu leben; vorausgesetzt, man ist sich in der Zielsetzung einig, dass es in der Pädagogik letztlich um den mündigen Menschen geht.

Literatur:

- Bernfeld, S. (1925/1979). Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt.
- Bernfeld, S. (1921/1996). Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd 11: Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: 9-155.
- Bueb, B. (2006). Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List
- Bourdieu, P. (2001). Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK
- Brumlik, M. (2007). Durch Unterwerfung zur Freiheit. Bernhard Buebs reaktionäre Vergangenheitsbewältigung. In: ders. (Hrsg.). Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz. S.52 -75
- Erdheim, M. (2006). Die Auseinandersetzung mit dem Fremden und das Problem der Indikation. In: Soziale Indikation. Referate der Integras-Fortbildungstagung 2006. Extra-Bulletin Nr. 24. Zürich. S. 48 – 54.
- Garland, D. (2008, Orig. 2002). Kultur der Kontrolle. Frankfurt: Campus.

- Hörster, R., Müller, B. (1996). Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus sozialpädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. S. 614 – 648.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P., Zeisel, H. (1975/1933). Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kessl, F., Krasmann, S. (2005). Sozialpolitische Programmierungen. In: F. Kessl, Ch. Reutlinger, S. Maurer, O. Frey (Hrsg.). Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag. S. 227 – 245.
- Lindner, R. (2004). Walks on the wild side. Eine Geschichte der Stadtforschung. Frankfurt: Campus.
- Lindner, W. (2000). „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ - Ethnografische Kompetenz in der Jugendarbeit. In: ders. (Hrsg.) Ethnografische Methoden in der Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann N., Schorr K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik. In: dieselben Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt: Suhrkamp. S. 11-40.
- Mecheril, P., Miandashti, S., Plösser, M., Raithel, J. (2001). Aspekte einer dominanzempfindlichen und differenzkritischen Arbeit mit Migranten und Migrantinnen. Neue Praxis H.3, Jg. 31. S. 296 – 311
- Müller, B., Schmidt, S., Schulz, M. (2005). Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg: Lambertus.
- Müller, B. (1995). Siegfried Bernfeld. In: Fatke, R., Scarbath, H. (Hrsg.). Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Bern: Peter Lang. S. 37 – 52.
- Omer, H., von Schlippe, A. (2004). Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Radtke, F.O. (2007). Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In: M. Brumlik (Hrsg.). Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz. S. 204 – 242.
- Scherr, A. (2008). Vom „Mut zur Erziehung“ zur konfrontativen Pädagogik. Deutsche Jugend. H.7-8, 56. Jg. S. 325 – 331.
- Sünker, H. (2007). Mündigkeit und Disziplin. Gesellschaftliche Perspektiven von Erziehung und Bildung. Neue Praxis H. 6, Jg.37. S. 575 – 584.
- Tertilt, H. (1996). Turkish Power Boys. Frankfurt: Suhrkamp.
- Thiersch, H. (2006). Normen, Grenzen, Strafen – eine Skizze. In: Badawia, T., Luckas, H., Müller, H. (Hrsg.). Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thrasher, F. (1963). The Gang. Chicago: University Press.
- Treptow, R. (2008). Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Bildung in der Heimerziehung. Neue Praxis H.1, Jg. 38. S. 7 – 24.
- Whyte, W. (1993). Street Corner Society. Social Structure of an Italien Slum. Chicago : University Press.
- Wimmer, M. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe, W. Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus sozialpädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp. S. 404 – 447.
- Wyrobnik, I. (2007). Zum Begriff der Disziplin bei Janusz Korczak und Siegfried Bernfeld. Neue Praxis, H.6, Jg. 37. S. 567 – 574.