

Peter Schallberger

Organisationale Selbstverständnisse und Diagnosepraxis in der Heimerziehung.

Eine empirische Bestandsaufnahme

Dass professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit eine profunde Auseinandersetzung mit der Problem- oder Krisenlage der jeweiligen *Klienten, Adressaten, Kunden, Anspruchsgruppen* oder *Zielgruppen* zwingend voraussetzt, scheint in der disziplinären Debatte um sinnvolle und angemessene Methoden der *Diagnostik, des Fallverstehens, der Bedürfnisklärung* oder der *Situationsanalyse* mittlerweile unbestritten zu sein. Indes deuten die divergierenden Benennungen sowohl der Klientel der Sozialen Arbeit als auch dessen, was im professionellen Handeln der Hilfeleistung voranzugehen hat, darauf hin, dass von einem Konsens in der Frage, welche Bedeutung diagnostischen oder fallverstehenden Operationen im professionellen Handeln zufällt und wie diese idealerweise auszugestalten wären, nicht die Rede sein kann. Entsprechend reizvoll wäre es, die verschiedenen Positionen in der disziplinären Diagnostik-Debatte einer vergleichenden Rekonstruktion zu unterziehen. Dabei wäre insbesondere zu klären, auf welche paradigmatischen Kernannahmen etwa in der Frage des Gegenstands, der Identität, der Struktur oder der Professionalisierungsbedürftigkeit sozialpädagogischen Handelns sich die einzelnen Positionen stützen.

Ein solcher Rekonstruktionsversuch auf der Ebene disziplinärer Diskurse soll hier freilich nicht unternommen werden. Die Aufmerksamkeit richtet sich stattdessen auf die Frage, was Professionelle der Sozialpädagogik tun, wenn sie sich ein Bild über die Problem- oder Krisenlage ihres Gegenübers sowie über dessen Unterstützungsbedürftigkeit zu machen versuchen. Die empirische Rekonstruktion entsprechender Praktiken legt den folgenden Befund nahe: Handlungsleitend in den Bestrebungen von Professionellen, zu einer diagnostischen Einschätzung über die Verfasstheit, Lebenssituation oder Hilfebedürftigkeit ihres Gegenübers zu gelangen, ist nur in seltenen Fällen eine bestimmte disziplinär-fachliche Positionierung. Relevant scheinen stattdessen in erster Linie organisationale Selbstverständnisse zu sein, die auf – mitunter traditionsreichen – Basalbestimmungen über die Funktion der jeweiligen Praxisorganisation innerhalb der Gesellschaft sowie auf spontan vergegenwärtigten Vorstellungen über menschliche Individuations- und Bildungsprozesse aufrufen (vgl. zu letzteren Schallberger 2009). Organisationale Selbstverständnisse erweisen sich gegenüber den Bestrebungen einzelner Professioneller, ihr Handeln auf ein spezifisches fachliches Fundament zu stellen und hierdurch innerhalb der Organisation mitunter als Träger von Innovation in Erscheinung zu treten, als hochgradig persistent.

Welche unterschiedlichen Gestalten diese Macht der Organisation, die zugleich als eine Macht der Tradition in Erscheinung treten kann, im Handlungsfeld der Heimerziehung besitzt, und wie sie sich auf diagnostische Praktiken des Fallverstehens auswirkt, soll im Folgenden auf der Grundlage empirischer Befunde erörtert werden. Zur Darstellung gebracht wird eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie von fünf divergieren-

den organisationalen Selbstverständnissen in Schweizer Heimeinrichtungen für sogenannte „verhaltensauffällige normalbegabte“ Kinder und Jugendliche, mit denen unterschiedliche Diagnosepraktiken verbunden sind. Die Typenbildung stützt sich auf die Analyse nicht-standardisierter Forschungsinterviews, die im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts in zehn Schweizer Heimeinrichtungen geführt wurden.¹ Interviewt wurden die Heimleiter, je zwei Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen sowie je zwei jugendliche Heimbewohnerinnen oder Heimbewohner. In zwei Einrichtungen wurden darüber hinaus Gruppengespräche mit Jugendlichen sowie mit Professionellen geführt. In die Analyse wurden nebst den aufgezeichneten und transkribierten Interviews schriftliche Dokumente wie Leitbilder, Konzeptpapiere, Jahresberichte oder heiminterne Regularien einbezogen. Zur Erschließung organisationaler Selbstverständnisse, die, wie sich zeigte, die Ausgestaltung diagnostischer Praktiken wesentlich beeinflussen, reichte es nicht aus, das Datenmaterial bloß inhaltsanalytisch auszuwerten. Entsprechend wurden ausgewählte Teile des Datenmaterials einer sequentiellen Feinanalyse unterzogen, die sich am Verfahren der Objektiven Hermeneutik orientierte.

Inwiefern sich zwischen organisationalen Selbstverständnissen und diagnostischen Praktiken charakteristische Affinitäten auffinden lassen, soll an dieser Stelle nicht exemplarisch an einem einzelnen Fall (siehe hierzu Schallberger 2011), sondern in typologischer Zuspitzung für alle im Datenmaterial aufgefundenen Konstellationen aufgezeigt werden. Entsprechend ist die im Folgenden skizzierte Typologie ergebniszentriert ausformuliert. Auf eine detaillierte Wiedergabe einzelner Feinanalysen wird verzichtet.

1. Rettung vor sittlicher Verwahrlosung – Das Heim als (christliche) Ersatzfamilie

Dem Selbstverständnis des ersten Heimtyps entspricht es, in einem sehr umfassenden Sinne mit sozialisatorischen und erzieherischen Aufgaben betraut zu sein, die normalerweise von Familien wahrgenommen werden. Das Heim soll ein primärsozialisatorisches Milieu bilden, das den Kindern und Jugendlichen die Herkunftsfamilie ersetzt. In Abgrenzung von anderen Heimen wird dieses Selbstverständnis beispielsweise wie folgt ausformuliert: „Gibt ja heute immer mehr auch so Kompetenzzentren, die sagen: Wir haben das und das und das Angebot; etwa so für zwei, drei Monate kommst Du einmal intern und dann extern und so. Äh, sind wir nicht!“ Das Handeln aller Akteure im Heim zielt, nunmehr positiv ausformuliert, darauf, den Kindern alter-

¹ Das Projekt „Hilfe für die Schwachen aus dem Geist des Göttlichen? Zur Bedeutung von Religion bei der Professionalisierung der Sozialen Arbeit“ wurde im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“ (NFP 58) durchgeführt. In Zentrum des soziologischen Teilprojekts (verantwortlich: Peter Schallberger und Alfred Schwendener) stand die Frage, inwiefern religiöse Orientierungen die Ausgestaltung sozialpädagogischer Praktiken aktuell noch beeinflussen. Mit der Aufarbeitung historischer Befunde zur Bedeutung religiöser Orientierungen in der Geschichte der Heimerziehung beschäftigte sich im historischen Teilprojekt Urs Hafner. Die entsprechenden Befunde werden in Hafner (2011) integral zur Darstellung gebracht.

nativ zur Herkunftsfamilie eine „Heimat“ zu bieten. „Wir wollen Dir Heimat geben! Also es soll wirklich ein Ort sein, in dem Kinder auch durch [...] die Arbeit selber, aber auch durch die geistliche Dimension eine Heimat bekommen.“ Die Interviewten betonen, dass das Leben im Heim dem Leben in gut funktionierenden Familien nachgebildet sei.

Zusammen die Mahlzeiten nehmen, ich denke, das ist ein wichtiger Teil; zusammen Freizeit gestalten, sei es, am Sonntag zusammen Ausflüge machen, mit den Kindern Hausaufgaben machen. Halt einfach auch das, was man in der Familie macht. Zusammen ein Velo flicken, zusammen einfach-, einfach die Alltagsgestaltung. Auf-, auf die Kinder einzugehen, wie auch zu sagen: ‚Hey, Moment; und Du bist Kind und Du darfst Kind sein und Du kommst nicht auf eine Erwachsenenenebene.‘ Auch das ist halt wie-, wie es auch in einer Familie eigentlich jeweils sein sollte.

Zwar weisen die Interviewten explizit darauf hin, dass es Professionellen letztlich unmöglich sei, den Kindern die Eltern zu ersetzen: „Das tun wir auch den Kindern sagen: ‚Wir sind nicht Papi und Mami‘.“ Gleichwohl bleibt ihr Bestreben, den Kindern eine „Heimat“ zu bieten, von der tief sitzenden Überzeugung geleitet, den Kindern ein weit besseres Milieu für ein gedeihliches Aufwachsen bieten zu können, als dies deren Herkunftsfamilien zu leisten imstande wären.

Die Haltung, die die Professionellen gegenüber den Herkunftsfamilien der Kinder einnehmen, ist von Moralismus geprägt. Sie stützt sich auf Repräsentationen moralischer Zerrüttung und sittlicher Verwahrlosung, ausgehend von denen die Kinder dringend rettungsbedürftig erscheinen. Ihren Auftrag erblicken die Professionellen darin, die Kinder und Jugendlichen aus ihren angestammten Verhältnissen herauszuholen. Die moralisierende Haltung gegenüber den Lebensverhältnissen der Eltern und das daraus abgeleitete Selbstverständnis als bessere Familie erinnern stark an die pietistischen Rettungskonzeptionen, die vom 19. bis weit ins 20. Jahrhundert hinein die erzieherische Praxis in den evangelischen Rettungs- und Armenerziehungsanstalten prägten (vgl. Hafner 2011: 59ff.). Dass die Kinder an Wochenenden oder in den Schulferien in ihr angestammtes familiäres Umfeld zurückkehren, wird mit Blick auf deren Entwicklung als wenig förderlich, ja gar als gefährlich gedeutet. Die Kinder, so wird unterstellt, erlebten es selber als entlastend, Distanz zu ihrer Herkunftsfamilie aufbauen zu können. Das moralische Befremden gegenüber den Herkunftsfamilien kann sich auf die Haltung übertragen, die gegenüber den Kindern selbst eingenommen wird. Sie erscheinen den Professionellen als verlorene Seelen, weil sie von der unstatthaften Lebensführung, die in ihren Herkunftsmilieus vorherrschte, bereits infiziert sind. Für die Zeit des Aufenthalts kann das Heim, so das vorherrschende Denkmuster, den Kindern zwar einen wohlgeordneten Ersatz für das zerrüttete Herkunftsmilieu bieten. Im Innersten ihrer Seele sind sie beim Heimeintritt indes bereits derart geschädigt, dass die Erwartungen an die rettende Intervention nicht zu hoch angesetzt werden dürfen.

Der religiöse Glaube erscheint nun in einem doppelten Sinne handlungsleitend für die professionelle Praxis in Einrichtungen des hier skizzierten Typs. *Zum einen* dient er den Professionellen als letztbegründendes Referenzsystem für die innere Verpflichtung, alles Menschenmögliche zu unternehmen, um den verlorenen Kinderseelen den Schutz zu gewähren, den sie so dringend benötigen. Die professionelle Verpflichtung, zum Wohle der Kinder zu handeln, wird religiös überhöht.

Mir kommt es manchmal auch so vor, dass man, menschlich gesehen, bei diesen Schicksalen, die wir von unseren Kindern haben, wir sagen: ‚Was wollen wir da bringen, oder?‘ Aber wir haben einen Auftrag von Gott her: ‚Gebt Ihr ihnen zu essen!‘ Das sind bedürftige Jugendliche, Kinder. Und unser Auftrag ist, denen etwas zu geben. Das macht nicht einfach irgendwie der liebe Gott im Himmel. Er braucht Menschen dazu.

Wesentlich für das Selbstverständnis der Professionellen erscheint, in ihrem Dienst an den Kindern als Werkzeuge Gottes zu funktionieren. *Zum anderen* gehen die Professionellen davon aus, dass bei allen menschlichen Anstrengungen letztlich nur Gott die verlorenen Kinderseelen retten kann. Dies kann indes gemäß der evangelikalen Glaubenskonzeption, auf die sie sich stützen, nur geschehen, wenn es den Kindern gelingt, sich für ein „Leben mit Jesus“ zu entscheiden und in eine „persönliche Beziehung mit Gott“ einzutreten. Entsprechend erschöpft sich – dem Selbstverständnis nach – der Auftrag der Professionellen nicht darin, sich in Akten der Nächstenliebe der schutz- und rettungsbedürftigen Kinder anzunehmen; ihnen „zu essen zu geben“. Sie erblicken ihren erweiterten Auftrag darin, den Kindern Wege zum Glauben aufzuzeigen, sie beim Aufbau einer „persönlichen Beziehung zu Gott“ zu unterstützen, und sie hierdurch für das Wirken Gottes überhaupt erst empfänglich zu machen. Die Professionellen verstehen sich gleichsam als Geburtshelfer, Mittler und Begleiter einer inneren Konversion zum Glauben. Die innere Transformation, auf die pädagogisches Handeln abzielt, wenn es sich nicht bloß als ein doktrinäres oder konditionierendes versteht, wird in Heimen des hier skizzierten Typs unmittelbar als eine religiöse Konversion gedacht.

Also echte Veränderung findet nicht nur einfach [...] über einen minimalen Anpassungs-, ääh, -verlauf statt, sondern es muss eine inwendige Veränderung vom Menschen passieren. Und dort sind wir klar der Überzeugung, dass der natürlich, äh, eine andere Dimension bekommt, wenn man, äh, Gott mit einbindet. Und das ist eigentlich so ein bisschen das, das wir auch klar weiterzugeben probieren und auch den Kinder zu zeigen: Nicht nur einfach religiöse Anpassung, sondern in einer Beziehung stehen.

Dass den Kindern eine innere Konversion zum Glauben resp. der Aufbau einer „persönlichen Beziehung zu Gott“ gelingt, lässt sich einem evangelikal-individualistischen Glaubensverständnis folgend zwar nicht erzwingen. Doch Möglichkeiten, sie zum Glauben hinzuführen, sehen die Professionellen alleweil. Die von ihnen praktizierte „Erziehung auf der Grundlage des Glaubens“ setzt, indem sie von den Kindern eine Gott wohlgefällige Lebensführung einfordert, auf der Ebene der Durchsetzung von Verhaltensregeln an. Unterstellt wird, dass die Regeln einer sittsamen Lebensführung, auf deren Respektierung durch die Kinder die sozialpädagogische Praxis ausgerichtet sein soll, nicht bloß gesellschaftlichen, sondern göttlichen Ursprungs sind. Erziehung zielt darauf, „einfach zu merken: Es gibt so viel Positives, das man nicht im Bereich von der Gesetzlichkeit muss anschauen, sondern im-, im Sinn von der schöpferischen, ähm, Grundordnung, die dem Menschen gut tut“.

Um diese „Grundordnung“ zu erkennen, bedarf es eines intensiven Studiums der Bibel. Für Sequenzen einer gemeinsamen Erörterung insbesondere der Gleichnisse in den Evangelien sind in Einrichtungen des hier skizzierten Typs spezifische Handlungsgefäße eingerichtet; beispielsweise eine „Sonntagsschule“, Diskussionsrunden im Anschluss an gemeinsame Tischgebete oder Einzelgespräche mit den Kindern beim Zubettgehen. Unter Bezugnahme auf biblische Gleichnisse werden in diesen Settings

Antworten auf Fragen gegeben, die sich der Heimgemeinschaft bei der Gestaltung des Zusammenlebens und dem einzelnen Kind bei der Bewältigung konkreter Alltagsprobleme stellen. Die Professionellen sehen sich in der Rolle von religiösen Meistern, die – dem Selbstverständnis nach – einerseits durch ihre fundierten Bibelkenntnisse und andererseits durch ihren vorbildlich sittlichen Lebenswandel „Zeugnis ablegen vom Glauben“ sowie von den Läuterungen, die ein „Leben mit Jesus“ mit sich bringt.

Die genannten Pfade der Ermöglichung eines göttlichen Wirkens – die sanfte Hinführung der Kinder zum Glauben durch dessen Bezeugung sowie das mitunter strenge Einfordern einer Gott wohlgefälligen Lebensführung – verweisen auf eine Ambivalenz in der Haltung, die die Professionellen gegenüber den Kindern einnehmen. Ihr individualistisches Glaubensverständnis hält sie einerseits dazu an, den Eigensinn jedes einzelnen Kindes zu respektieren, da es sich bei ihm um ein Geschöpf Gottes handelt, das letztlich selber zu einem „Leben mit Jesus“ respektive zu einer „persönlichen Beziehung mit Gott“ finden muss. Andererseits tendieren sie zu einer biblisch untermauerten Sittenstrenge und zu einem moralischen Rigorismus, die zur Forderung nach bedingungsloser Liebe und Zuwendung in einen Widerstreit geraten können.

Einrichtungen des hier skizzierten Typs kann von außen besehen der Charakter abgeschotteter Glaubenskolonien anhaften. Den Professionellen kann der Gedanke, die Kinder früher oder später wieder den Gefahren einer als hedonistisch, sexualisiert und sittenlos gedeuteten Welt aussetzen zu müssen, einiges an Kopfzerbrechen bereiten. Ihr Unbehagen scheint primär in der Sorge begründet zu sein, die Kinder könnten von dem Weg eines sittsamen Lebenswandels, den sie während des Heimaufenthalts im Idealfall eingeschlagen haben, wieder abkommen, oder es könnte sich nach dem Austritt zeigen, dass die innere Verderbnis beim Heimeintritt bereits derart groß war, dass der Rettungsversuch zwangsläufig scheitern musste. Es kann aber auch in dem latent beunruhigenden Umstand begründet sein, dass die Konzeption des Heims als Ersatzfamilie sich konsequent nicht durchhalten lässt. Denn spätestens beim Heimaustritt muss den Kindern, die nunmehr zu Jugendlichen herangewachsen sind, klar werden, dass es sich – anders als bei familiären Primärbeziehungen – bei den im Heim eingegangenen Beziehungen um vergängliche und kündbare handelt. Dass ihnen während des Heimaufenthalts etwas anderes suggeriert und ihre primären Bindungen an die Herkunftsfamilie zu wenig respektiert wurden, erleben sie nachträglich unter Umständen als Verrat.

Dem Selbstverständnis des hier skizzierten Heimtypus entspricht es, ein Schutzhort vor sittlicher Verwahrlosung zu sein. Die Kinder sollen zu einem sittsamen Lebenswandel angehalten und für das Wirken einer höheren Macht empfänglich gemacht werden. Die Spielräume der einzelnen Professionellen, sich im Rahmen dieser Heimkonzeption mit der Individuiertheit des einzelnen Kindes auseinanderzusetzen, sind eng umgrenzt. Denn der Rettungsgedanke gibt die Kategorien, in denen über den Individualisationsverlauf der Kinder überhaupt nachgedacht werden kann, bereits weitgehend vor. Es werden bei den Kindern vielfältige Formen eines „stark chronifizierten Fehlverhaltens“ (Impulsivität, Lethargie, Unordentlichkeit usw.) konstatiert und relativ unvermittelt auf schädigende Einflüsse und traumatisierende Erfahrungen in der Herkunftsfamilie zurückgeführt. Die Kinder erscheinen in der Wahrnehmung der Professionellen als Opfer von Gewalt und sexuellen Missbrauchs; sie entstammen Scheidungsfamilien oder problematischen Adoptionskonstellationen; mussten ihre Kinderjahre, bevor sie

im Heim eine Heimat fanden, in einem Umfeld verbringen, in welchem „die Grundvoraussetzungen [...] einer gesunden Erziehung nicht erfüllt“ waren. Konstellationen der Gefährdung und Verwahrlosung werden zwar allgemein benannt. Bezogen auf den einzelnen Fall werden sie indes einem Gebot des Schweigens unterstellt: „Aber ich denke, in der Familie dort ist wirklich die Post abgegangen und wir wissen eigentlich auch herzlich wenig.“ Diese Tabuisierung der genauen Umstände scheint bisweilen darauf ausgerichtet zu sein, die sittlichen Verrohung, denen die Kinder in ihren Familie ausgesetzt waren, rhetorisch zu dramatisieren. Die Interviewten zeigen sich bestrebt, in eine Beweisführung für die Unausweichlichkeit der rettenden Intervention einzutreten. Besonders deutlich wird dieses Bestreben in den Passagen, in denen von sexuellem Missbrauch die Rede ist.

Also gerade bei den Mädchen – bei den Buben denke ich auch viel, aber ist es vielleicht weniger spürbar – bei den Mädchen so die.. zeigen viele halt die typischen Missbrauchsanzeichen. Also bei denen wir zwar häufig wie nicht wissen, was alles dahinter steht, nur vermuten kann. Aber der größte Teil von unseren Mädchen sind missbraucht; würde sogar sagen, sexuell missbraucht. Also die-, die halt dort durch das einfach diese Auffälligkeiten wie-, wie auch haben, ähm.

Wie plausibel oder unplausibel die Vermutung auch immer sein mag, bei den meisten Mädchen liege der Fall eines sexuellen Missbrauchs vor: Die diagnostische Auseinandersetzung mit dem Schicksal des einzelnen Kindes scheint nicht in erster Linie darauf ausgerichtet zu sein, den Kindern diejenige Form einer professionellen Unterstützung zukommen zu lassen, die spezifisch auf die fallbesondere Problem- oder Krisenlage zugeschnitten ist. Denn um konkrete Anhaltspunkte für fallangemessene professionelle Hilfeleistungen zu erhalten, reichen Vermutungen oder Mutmaßungen in der Regel nicht aus. Die Thematisierung schwieriger oder traumatisierender Ausgangsbedingungen zielt stattdessen darauf, ex post zu plausibilisieren, weshalb es richtig war, die Kinder aus ihren Herkunftsfamilien herauszulösen respektive sie in ein dem organisationalen Selbstverständnis nach gesünderes, weil von einem christlichen Geist durchwehtes Milieu umzupflanzen. Die Benennung typischer Herkunftskonstellationen der Kinder bekräftigt die Professionellen in ihrer Annahme, zur Familie die bessere Alternative zu sein. Sie erscheinen in ihren diagnostischen Praktiken vom Rettungsdiskurs gleichsam befangen.

2. Förderung von Mündigkeit – Das Heim als Ort virtuoser Beziehungsgestaltung

Auch bei einem zweiten Typus von Heimen lassen sich die Professionellen in ihrem Handeln von der Frage leiten, wie die Beziehungen zu den Kindern auszugestalten sind, damit das Heim diesen in ähnlicher Weise Geborgenheit und verlässliche Strukturen zu gewähren vermag, wie dies idealerweise Familien tun. Die Beschäftigung mit dieser Frage ist indes grundlegend anders motiviert als in Einrichtungen des zuvor skizzierten Typs. Stehen dort die als misslich gedeuteten Herkunftsbedingungen der Kinder im Fokus der Aufmerksamkeit, wird hier die Frage nach der angemessenen Beziehungsgestaltung nicht von der Vergangenheit, sondern von der Zukunft der Kinder respektive von pädagogischen Förderzielen her ausformuliert. Das Heim wird nicht

primär als ein Schutzraum, sondern als ein Förderraum konzipiert, in welchem die Professionellen mit der mäeutisch-pädagogischen Aufgabe betraut sind, die Kinder umfassend in ihrem Bildungs- und Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Die Entwicklungsziele, auf deren Erreichung die professionelle Unterstützung ausgerichtet sein soll, werden ausgesprochen emphatisch ausformuliert, was impliziert, dass den Kindern die Erreichung dieser Ziele tatsächlich auch zugetraut wird. Die Kinder sollen während des Heimaufenthalts darin unterstützt werden, zu mündigen und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekten heranzureifen. Als Erwachsene sollen sie nicht nur in der Lage sein, ihren Lebensunterhalt selbständig zu bestreiten und ihr Verhalten an gesellschaftlichen Konventionen auszurichten. Der Heimaufenthalt soll sie vielmehr auch befähigen, eigene Interessen zu verfolgen und sich – ausgestattet mit „Lebensmut“ – an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens zu beteiligen. Nicht Konformismus, sondern Mündigkeit erscheint als Ziel der professionellen Praxis. Auf die Frage, in welcher Verfasstheit die Kinder das Heim idealerweise wieder verlassen, antwortet eine Sozialpädagogin wie folgt:

Ein Kind, das in der Lage ist, im Leben zu stehen und Situationen zu meistern .. in verschiedenen Zusammensetzungen. Und dann [...] kann entscheiden: ‚Ist es jetzt einmal so, dass ich mich anpassen muss und halt einordnen im, in einem Lehrbetrieb, oder irgendwo oder ist's so, dass ich jetzt da auch einmal meine Meinung sagen darf und etwas sagen.‘ [...] Einfach gestärkte Kinder, die für sich einstehen können und für eine Gesellschaft einstehen können.

Auffallend an dieser Charakterisierung erscheint, dass in ihr – in radikal aufklärerischer Tradition – Autonomie als eine im Kern charismatische Disposition des Einzelnen, als ein souveränes („im Leben stehen“) und zugleich virtuoseres („Situationen meistern“) Herr Sein über das eigene Schicksal konzipiert wird. Zugleich wird in der Charakterisierung des „gestärkten Kindes“ dem Umstand Rechnung getragen, dass die Fähigkeit, „im Leben zu stehen und Situationen zu meistern“, nicht voraussetzungslos ist. Sie setzt ein scharf ausgebildetes Urteilsvermögen – „und dann [...] kann entscheiden“ – zwingend voraus. Indem die Sozialpädagogin das mündige Subjekt als Ergebnis eines Bildungsprozesses konzipiert, bricht sie zugleich mit der im Kern unsinnigen, in der Sozialpädagogik indes weit verbreiteten Oppositionsstellung von individueller Autonomie auf der einen und gesellschaftlichen Zwängen auf der anderen Seite.² Folgerichtig erscheint das Handeln des „gestärkten Kindes“ *untrennbar* immer zugleich ausgerichtet auf die Verfolgung von Individualinteressen (einstehen für sich) und auf die Mehrung des Gemeinwohls (einstehen für eine Gesellschaft). Darüber hinaus wird aus den Ausführungen deutlich, dass sich ausgehend von dieser Autonomiekonzeption dem

² Unsinnig ist diese Oppositionsstellung deshalb, weil sie suggeriert, es gebe irgendeinen Ort außerhalb der Gesellschaft, an dem sich individuelle Autonomie herausbilden und bewähren könne, oder an dem sie genuin immer schon gegeben sei. Auf dieser Oppositionsstellung baut indes die Konstruktion eines angeblichen doppelten Mandats in der Sozialen Arbeit auf. Diese Konstruktion suggeriert, Professionelle hätten Kompromisse zu bilden zwischen einer Ausrichtung ihres Handelns an den Interessen des Klienten respektive an den Interessen der Gesellschaft. Dass die Förderung von Autonomie im Kern die Förderung von sozialer Handlungsfähigkeit bedeutet und entsprechend genuin im Interesse der Gesellschaft ist, sofern man diese nicht als eine Anstalt konzipiert, bleibt in der Konstruktion eines doppelten Mandats unbeachtet.

Einzelnen immer zwei Wege bieten, sich in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Gemeinwohlorientiert im Sinne des „einstehen Könnens für eine Gesellschaft“ kann sowohl ein Handeln sein, das die gegebenen gesellschaftlichen Konventionen qua Anpassung und Unterordnung mitträgt, als auch ein Handeln, das auf eine Problematisierung und Kritik dieser Konventionen abzielt. Mündig geäußerte Kritik („einmal etwas sagen“; „einmal meine Meinung sagen“) erscheint als zentrale Voraussetzung für Innovationen in der Gesellschaft. Bei der Kritik handelt es sich nicht nur um eine Praxis des Einstehens *für sich*, sondern auch um eine Praxis des Einstehens *für die Gesellschaft*.

Heime des hier skizzierten Typs richten ihre Praxis an dem Ziel aus, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Mündigkeitsentwicklung zu fördern und zu unterstützen. Sie erscheinen entsprechend als etwas grundlegend anderes denn als Trainingslager anständigen Benehmens oder als Schulen konformistischen Verhaltens. Ihren Auftrag erblicken sie auch nicht darin, Kinder und Jugendliche vor der Verderbnis, die ihnen im Milieu ihrer Herkunft droht, zu retten. Vielmehr machen sie bei sich ein Erziehungsmandat aus, das auf die integrale Förderung der Persönlichkeit abzielt. Die pädagogische Unterstützung müsse auf ein „gestärktes Kind“ abzielen, nicht auf ein „dressiertes Kind“. Hinter diesem Förderziel verbirgt sich eine spezifische Auffassung über die Gestalt moderner Gegenwartsgesellschaften, die sich als eine liberalistische bezeichnen lässt. Von einem Denken in den – strukturell konservativen (vgl. Mannheim 1984) – Kategorien einer „schöpfungsgemäßen Grundordnung“ unterscheidet sich das gesellschaftstheoretische Denken der bereits zitierten Sozialpädagogin fundamental:

Leben braucht Mut und Profil. Und wir müssen uns nicht irgendwo in einer Präventionsarbeit für .. Suchtverhalten, für Ausbeutung oder irgendetwas einsetzen gehen wollen.. – wo ich finde, gehört auch zum ganzen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld – wenn wir nachher nicht eigenständige Kinder wollen. Und eigenständig heißt auch, dass ein Kind einmal einem Gruppenleiter sagt: ‚Du, also bitte!‘ .. Es kommt auf den Ton und die Art an.

Diese Ausführungen verweisen insofern auf eine liberalistische Konzeption von Gesellschaft, als in ihnen das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft nicht in Kategorien der Anpassung und Einordnung sowie der Orientierung des Handelns an einer ewigen Seinsordnung konzipiert wird. Das „Leben“ verlangt dem Einzelnen etwas grundlegend anderes ab: Mut, Profil, Eigenständigkeit. Wer – man könnte ergänzen: in *modernen* Gesellschaften – bestehen will, darf nicht auf ein „dumpfes, in der Richtung der einmal eingelebten Einstellung ablaufendes Reagieren auf gewohnte Reize“ – so Max Webers (1980: 12) Bestimmung traditionellen Handelns –, also auf Konformismus und Anpassung getrimmt sein. Das „Leben“ verlangt dem Einzelnen vielmehr eine Konstitution ab, die es ihm ermöglicht, Konventionen zu hinterfragen und sich auch gegenüber dem Agieren von Autoritäten kritisch zu verhalten.

Um ein gänzlich regelloses Gefüge handelt es sich bei einer Gesellschaft, die wesentlich durch den Mut und die Eigenständigkeit ihrer Mitglieder belebt wird, allerdings nicht. Zentral erscheint in diesem Zusammenhang die Aussage, dass, wenn immer Kritik geübt werde, es „auf den Ton und die Art“ ankomme. Vordergründig betrachtet kommt diese Aussage einem moralischen Appell an die Kinder gleich, sich in einem konventionalistischen Sinne korrekt zu benehmen: Kritik ist zwar zulässig, sie soll aber anständig ausformuliert werden. Diese normativistische Lesart der Passage greift allerdings zu kurz. Denn ohne dies an einer spezifischen Textstelle explizit zu

machen, orientiert sich die zitierte Sozialpädagogin während des gesamten Interviews konsequent an einer Unterscheidung zwischen Regeln, die einen regulativen Kern besitzen und Regeln, die konstitutiv für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben sind. Letztere wären falsch verstanden, wenn man sie bloß normentheoretisch zu fassen versuchte. In den Bereich dieser konstitutiven Regeln fallen beispielsweise die Regeln der Sprache: Sätze sind nicht in einem moralischen Sinne entweder richtig oder falsch konstruiert. Ob ein Satz wohlgeformt ist, entscheidet sich stattdessen daran, ob bei seiner Ausformulierung konstitutive Regeln der Syntax, der Semantik und der Pragmatik stimmig zum Einsatz gelangen.³ Die Befolgung konstitutiver Regeln birgt dabei immer auch die Möglichkeit künstlerisch-virtuoser Gestaltung.

Die Unterscheidung zwischen regulativen und konstitutiven Regeln ist für das, was im Kontext des hier skizzierten Heimtyps Förderung von Mündigkeit bedeutet, zentral. Das sozialpädagogische Handeln erscheint weder auf die doktrinaire Vermittlung gesellschaftlicher Normen ausgerichtet noch auf ein konditionierungslogisches Antrainieren sittlich korrekten Benehmens mittels negativer und positiver Sanktionierung. Förderung von Mündigkeit bedeutet stattdessen, die Kinder und Jugendlichen darin zu unterstützen, für das, was sie aufwühlt, beschäftigt oder aggressiv macht, via den Zugriff auf konstitutive Regeln stimmige, mitunter auch kreative oder innovative Formen des Ausdrucks zu finden. Als sozial handlungsfähig erscheinen ausgehend von der Unterscheidung zwischen regulativen und konstitutiven Regeln nicht mehr in erster Linie Personen, die normativen Erwartungen vollends gerecht zu werden vermögen. Als sozial handlungsfähig gilt vielmehr, wer mit konstitutiven Regeln in einer Weise umzugehen weiß, die es ihm ermöglicht, sich aktiv Gehör zu verschaffen und sich an der Mit- und Umgestaltung des gesellschaftlichen Geschehens zu beteiligen.

Was die Kinder zum Ausdruck zu bringen versuchen, gilt es gemäß dem hier skizzierten Verständnis sozialpädagogischen Handelns auf der inhaltlichen Ebene auch dann ernst zu nehmen und zu ergründen, wenn es noch keine stimmige oder angemessene Form gefunden hat. Das als schwierig und auffällig klassifizierte Verhalten der Kinder ist darauf hin zu untersuchen, welche Not oder welches Streben sich in ihm artikuliert und welche transformatorischen Potentiale in ihm mitunter bereits angelegt sind. Aggressivität, Impulsivität und Hyperaktivität deutet die zitierte Sozialpädagogin wörtlich als „eine Überlebensstrategie“ der Kinder. Ihren professionellen Auftrag erblickt sie nicht darin, bändigend auf das Verhalten der Kinder einzuwirken, sondern darin, die Kinder gezielt darin zu unterstützen, Formen des Umgangs mit ihrer Emotionalität zu finden. Von einer zum Zeitpunkt des Interviews unlängst zurückliegenden Krisenintervention berichtet sie wie folgt:

Als Sozialpädagoge wär's ja eigentlich noch schön, man könnte einfach kommen und die Kinder wären gerade ruhig, so. [...] Aber eigentlich, wenn ich nachdenke, ist das der gute Weg, weil diese Aggression ist ja im Kind vorhanden und dann kann sie nicht einfach gerade weg sein, wenn jetzt eine Gruppenleitung kommt oder irgendwas. [...] Es ist dann nicht lange gegangen, und wir haben das Gespräch führen können und gemerkt, was ist das Problem.

³ Eine mögliche theoretische Ausformulierung der Unterscheidung zwischen regulativen und konstitutiven Regeln findet sich bei Giddens (1995: 67ff.).

Und er hat dann gefunden, er müsse jetzt laufen gehen und dann geht's. .. Und das ist für mich ein Ziel: Das Kind, das hat Emotionen, das wird nicht von .. wenn's sechs Jahre bei uns ist oder zwei Jahre bei uns ist, diese lang antrainierten Muster nicht mehr haben oder diese Überlebensstrategien, sind's ja auch, nicht mehr haben. Aber es soll mit diesen so umgehen können, dass .. es sich und dem Umfeld nicht einfach Schaden zuzieht.

Kursorisch ausformuliert weisen Heime, in denen sich die professionelle Praxis am Ziel der Förderung von Mündigkeit ausrichtet, auf der Ebene des methodischen Handelns die folgenden Charakteristiken auf:

(1) *Einbezug der Eltern:* Den Kindern soll ein Milieu quasi-familiärer Geborgenheit und bedingungsloser Anerkennung geboten werden. Die Haltung, die gegenüber den Herkunftsfamilien der Kinder eingenommen wird, unterscheidet sich dabei grundlegend von derjenigen in Einrichtungen des zuvor skizzierten Typs. Das Ansinnen, das Heim habe als eine gleichsam „bessere“ Familie zu funktionieren, die den Kindern die Herkunftsfamilie ersetzt, wird entschieden zurückgewiesen. Die Bindungen, die die Kinder zu ihren Eltern unterhalten, werden als primäre respektiert. Dies bedingt, dass die Eltern in die Praxis des Heims eingebunden werden, um auf Seiten der Kinder allfällige Bindungs- oder Loyalitätskonflikte gar nicht erst aufkommen zu lassen. Ein Heimleiter formuliert dies wie folgt:

Ich bin überzeugt, wir müssen mit dem Elternhaus arbeiten, weil das schlussendlich dort ist, wo sie irgendwie wieder hin gehen und das, was bestehen bleibt, mag es in unseren Augen noch so schwierig sein.

Die Problematik, die mit der Konzeption des Heims als Ersatzfamilie und Rettungsanstalt verbunden ist, thematisiert der Heimleiter von zwei Seiten her. Zum einen streicht er hervor, dass auch von außen besehen „schwierige“ Eltern-Kind-Beziehungen den besonderen Charakter von Eltern-Kind-Beziehungen besitzen. Das familiäre Personal ist durch professionelle Erziehungsexperten nicht substituierbar. Zum anderen weist er explizit darauf hin, dass es sich bei professionellen Arbeitsbeziehungen letztlich um befristete und kündbare handelt. Das Elternhaus bleibt, während sich die Heimgemeinschaft früher oder später wieder auflöst. Dies anzuerkennen erachtet der Heimleiter für unabdingbar, wie quasi-väterlich oder quasi-mütterlich man die eigene Praxis auch immer ausgestaltet.

Dort, wo es uns gelingt, die Eltern wirklich zu motivieren und zu sagen: ‚Halt, es geht nicht darum, dass wir ihnen die Kinder weg nehmen, sondern es geht darum, dass wir ihnen die Kinder wieder zurückgeben können und zwar möglichst schnell, und da müssen Sie einen Beitrag machen‘ .. und wenn es uns gelingt, das wirklich hinüber zu geben, und dass es den Kindern an zwei Orten gut gehen darf, dort können wir vorwärts arbeiten und dort gibt's Erfolg. Und bei den anderen, (seufzt) .. ist's harte Knochenarbeit.

Die Respektierung der Herkunftsfamilie als das primäre Bezugssystem der Kinder kann implizieren, dass spezifische Handlungsmethoden zum Einsatz gelangen, die auf eine Auseinandersetzung – gegebenenfalls auch auf eine Aussöhnung – der Kinder mit ihrem familiären Bezugssystem abzielen. Eines dieser Instrumente stellt die sogenannte Biographiearbeit dar. Die Professionellen schauen sich gemeinsam mit den Kindern Fotos aus deren Vergangenheit an und lassen die Kinder erzählen.

(2) *Verzicht auf „höchstpädagogische“ Praktiken:* Das Bestreben, den Heimalltag – ohne Anspruch, eine Familie zu sein – möglichst familienähnlich auszugestalten,

impliziert, dass im professionellen Alltag auf sozialpädagogische Spezialtechniken und Spezialinszenierungen wie Rollenspiele, Antiaggressivitätstrainings oder erlebnispädagogische Überlebenswochen bewusst verzichtet und stattdessen „möglichst eine Normalität zu schaffen“ versucht wird. Was fachsprachlich also beispielsweise mit dem Begriff der Biographiearbeit bedacht wird, bedeutet konkret, dass die Kinder ihre Fotoalben dann hervorholen, wenn sich hierzu aus dem Alltag heraus spontane Gelegenheiten ergeben. Die Ausrichtung ihres Handelns am Leitspruch „Erziehung heißt Zusammenleben“ veranschaulicht die bereits zitierte Sozialpädagogin wie folgt:

Abwaschen finde ich halt eine höchst pädagogische Arbeit, also beide schauen in die gleiche Richtung, und führe an solchen Orten eher das Gespräch: ‚Du, wie ist jetzt das dort gewesen, und ist es dir dort wohl gewesen, wo das gelaufen ist, eh, was machst du morgen, wenn du wieder mit dem zusammen kommst und-?‘ .. Einfach, das sind so diese Fragen, wo ich finde, die kann man ganz gut in den Alltag hinein tun. [...] Und diese Fachlichkeit eben in den Alltag hinein zu nehmen und nicht das Gefühl haben, es ist nur fachlich, wenn es irgend in einem Sitzungszimmer stattfindet. Und manchmal habe ich fast das Gefühl, es findet mehr Fachlichkeit statt, wenn man es schafft, diesen Transfer in den Alltag hinein zu machen; einfach zu einer Lebenshaltung wird.

Beim Schaffen von Normalität, so die Sozialpädagogin weiter, gehe es keineswegs darum, den Alltag künstlich auf Perfektion zu trimmen. Denn die Kinder müssten sich damit zu arrangieren lernen, dass auch die Erwachsenen, mit denen sie es tun bekämen, nicht „immer auf Hochform“ oder „immer top drauf“ seien.

Die Ausrichtung des Handelns am Leitspruch „Erziehung heißt Zusammenleben“ impliziert also einen möglichst weitgehenden Verzicht darauf, den Alltag mit explizit Pädagogischem zu überfrachten. Dies bedeutet denn auch, dass auf behavioristisch begründete Strichlisten-Praktiken der Verhaltenssanktionierung sowie auf schematisch zum Einsatz gebrachte Ämtchenpläne eher verzichtet wird. Dieser Verzicht wird damit begründet, dass das selbständige Ergreifen von Initiative oder die spontane Wahrnehmung von Verantwortung durch die starre Festschreibung von Regeln oder die schematische Zuteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten eher gefährdet als gefördert werde.

Wenn wir jetzt halt im Moment hier Verstecken durch den ganzen Garten spielen, dann nehmen wir Dreck hinein; ist auch logisch. Also müssen wir kein Theater machen, aber wir müssen ihn beseitigen, ob man Ämtli hat oder nicht. Und das ist für mich etwas, wo ich wie finde, das ist auch wieder im Alltag irgendetwas zu fördern, das nachher auf die Selbständigkeit hinweist. Und nicht irgendwo in einem höchstpädagogischen Setting.

Im Kern wird bei einer Ausrichtung des Handelns am Mündigkeitsziel davon ausgegangen, dass die soziale Handlungsfähigkeit der Kinder sich am gezieltesten dadurch fördern lässt, dass man ihnen im Alltag Spielräume für die eigenaktive und eigenverantwortliche Entwicklung von Problem- oder Krisenbewältigungsstrategien gewährt. Die Krisen, die der Alltag gleichsam naturwüchsig bereit hält, sollen als ein genuin erzieherisches Setting genutzt werden. Dies kommt einer radikalen Zurückweisung der Vorstellung gleich, die Förderung von Lebensmut und Lebenstüchtigkeit bedürfe – ähnlich wie beispielsweise der Erwerb eines Führerscheins – spezifisch arrangierter respektive „höchstpädagogischer“ Lern- oder Übungssettings.

(3) *Ringens um Virtuosität auf der Ebene der Beziehungsgestaltung*: Bei der Gestaltung des Alltags und der Bewältigung alltäglicher Krisen sehen sich die Professionellen gegenüber den Kindern in einem spezifischen Sinne in einer Vorbildfunktion. Sie bringen sich nicht als perfekt individuierte Subjekte zur Darstellung, die die Antwort auf alle lebenspraktischen Fragen immer schon kennen. Stattdessen bemühen sie sich darum, im Bewusstsein der eigenen Unvollkommenheit im Umgang mit Anderen eine gesteigerte Achtsamkeit an den Tag zu legen. Diese Haltung der Achtsamkeit sowie der Gewissenhaftigkeit bei der Hinterfragung des eigenen Tuns steigern sie zu einem Ringen um ethisch-lebenspraktische Virtuosität. Entsprechend können Heime des hier skizzierten Typs Züge einer klösterlichen Lebensgemeinschaft aufweisen. Charakteristisch für sie ist allerdings nicht eine glaubenskoloniale Abschottung von der Außenwelt, die Ausrichtung des Handelns an einer ewigen „Grundordnung“ oder eine religiös-rituelle Durchstrukturierung des Alltags. Ein klosterähnliches Moment weist vielmehr das auf Dauer gestellte Ringen um eine ethisch stimmige Lebensführung sowie die gesteigerte Gewissenhaftigkeit bei der professionellen Selbstreflexion auf.

Das organisationale Selbstverständnis als ein Ort virtuoser Beziehungsgestaltung zwecks Forderung von Mündigkeit kann in einzelnen Einrichtungen eine explizit religiöse Einfärbung besitzen. Während indes in den zuvor skizzierten Heimen die Professionellen in der Hinführung der Kinder zum Glauben ein zentrales Mittel zu deren Rettung erblicken, erscheint in Heimen des hier skizzierten Typs Religion für das Handeln der Professionellen von eher indirekter Relevanz. Wenn sie sich denn überhaupt als gläubig verstehen, erblicken sie im Christentum eine zentrale Begründungsquelle für die humanistische Haltung, die sie gegenüber den Kindern einzunehmen versuchen respektive für eine professionelle Praxis, die konsequent auf die Förderung von Mündigkeit und Lebensmut ausgerichtet ist. Das Christentum ragt also weniger als ein Glaubenssystem (Glaube an das Wirken einer höheren Macht) als vielmehr als ein allgemeines Weltanschauungssystem (christlich begründeter Humanismus) in das Handeln der Professionellen hinein. Die interviewten konfessionell gebundenen Professionellen unterstellen dabei nicht, dass gelingende Professionalität zwingend eine glaubensmäßige Bindung an das Christentum voraussetzt.

Auch beim hier skizzierten Heimtyp stehen die diagnostischen Praktiken in einem direkten Korrespondenzverhältnis zum organisationalen Selbstverständnis des Heims. Die Auffälligkeiten im Verhalten der Kinder werden nicht als Indikatoren einer sittlichen Gefährdung oder der Rettungsbedürftigkeit gedeutet. Vielmehr nehmen die Professionellen sie als kindliche Hilferufe und Überlebensstrategien oder als noch ungeformte und verweilte Artikulationen eines Wollens wahr, die es zuerst einmal professionell zu dekodieren gilt. Auf eine vorschnelle Sanktionierung beispielsweise impulsiver oder aggressiver Gefühlsäußerungen wird aus der Intention heraus, zuerst einmal verstehen zu wollen, wodurch sie motiviert sind und was sich in ihnen Ausdruck verschafft, verzichtet. Die dabei vorgenommenen Deutungen besitzen einen eher situativen Explikationshorizont. Sie sind in erster Linie auf die Explikation dessen ausgerichtet, was das Kind in konkreten Alltagssituationen beispielsweise zur Verzweiflung oder zur Weißglut treibt und weniger auf eine Explikation tiefer liegender innerer Konflikte. Grundlegend für die permissive Haltung gegenüber ungehemmten und ungeformten Gefühlsäußerungen der Kinder ist ein gefühlsmäßiges Verständnis für

die erschwerten Ausgangsbedingungen der Kinder in ihrer Autonomieentwicklung. Das Auffällige, Unschöne oder gar Gefährdende im Verhalten der Kinder wird nicht in moralisierenden Kategorien des Bösen oder des Unwillens, sondern in Kategorien eines basalen Unvermögens ausgedeutet, um dessen Überwindung es in der pädagogischen Interaktion dann gehen soll. Zurückgeführt wird dieses Unvermögen darauf, dass – in den Begriffen der bereits zitierten Sozialpädagogin – den Kindern im Milieu ihrer Herkunft „ein stabiler Rahmen gefehlt“ habe, dass sie „sehr oft frustriert“, „verarscht“, „verletzt“ und „von den Erwachsenen missbraucht“ worden seien; dass ihre Eltern überfordert gewesen seien und den Kindern in der Familie, im Quartier, in der Schule oder in der Gemeinde auch kein „erweitertes Bezugsnetz“ zur Verfügung gestanden habe.

Die permissive Haltung gründet nicht auf Mitleid, sondern auf der professionellen Überzeugung, dass ohne ein interessiertes sich Einlassen auf das, was die Kinder zu auffälligem Verhalten antreibt, falladäquate Formen der pädagogischen Unterstützung schlicht nicht möglich sind. Die vorgenommenen Deutungen besitzen dabei ein Format, aus dem sich relativ direkt und unmittelbar eine in den Alltag integrierte Unterstützungsleistung herleiten lässt.

Ja und das sind so einfache Beispiele: Wenn ein Kind von der Schule heim kommt und sagt: ‚Ich will jetzt einen Kuchen backen.‘ Und dann kann ich mir überlegen: ‚Okay, doch, wir haben genug Leute, komm wir backen einen Kuchen‘. Einfach weil man einen Kuchen bäckt. Und dann gibt’s aber Situationen, wo ich merke: Dieses Kind, das hat [...] kein Gefühl für Materialien, das hat, eh, ja, keinen Umgang mit dem Essen, es hat so Elementarerbegriffe, die dem fehlen oder so und mit dem backe ich Zopf, dass es kneten kann, dass es Zeug zusammenn tun muss. Und dann ist es eine andere Überlegung. Und ich finde, ideal ist, wenn sich das mischt, wenn ich eigentlich nicht muss überlegen: Okay dieses Kind, mit dem muss ich etwas machen, wo es etwas drein geben kann, wo es nachher merkt: Ah, das ist ein Teig, das wird nachher zu Brot, das kann ich nachher essen. Sondern einfach: Okay das ist, komm, dann mach ich das. Also nicht lange über eine Theorie gehen und machen gehen, sondern einfach eigentlich so das vernetzen kann.

Bei aller Differenziertheit in der diagnostischen Auseinandersetzung mit der krisenhaften Entwicklung des einzelnen Kindes findet sich bei Professionellen, die in Einrichtungen des hier skizzierten Typs tätig sind, ein professioneller Habitus, für den letztlich eine Disposition zum Handeln charakteristisch ist. Sie legen sich die Schwierigkeiten und die Entwicklungspotentiale auf Seiten der Kinder und Jugendlichen in einer Weise zurecht, die ihnen Anlass zu einem konkreten Handeln gibt. Entsprechend uneindeutig fällt die Antwort der zitierten Sozialpädagogin auf die Frage aus, ob sich ihr Handeln als ein „lösungsorientiertes“ auffassen lasse. Am sogenannten lösungsorientierten Ansatz kritisiert sie sinngemäß, dass er suggeriere, man könne nach Lösungen suchen (oder gar das Kind nach Lösungen suchen lassen), ohne sich zuvor eingehend und objektivierend mit der Struktur und der Genese des zu bearbeitenden Problems auseinandergesetzt zu haben. Zugleich gefällt ihr am Ansatz der Lösungsorientierung, dass er dazu anhält, von einem konkreten Hier und Jetzt aus eine Zukunft in Angriff zu nehmen.

3. Besserung – Das Heim als Um- und Nacherziehungseinrichtung

In einem dritten Typus von Heimen orientieren sich die Professionellen weniger an erzieherischen Zielvorstellungen, die auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt sind, als vielmehr an Zielen, die unmittelbar das Verhalten der Kinder und Jugendlichen betreffen. Ausgehend von der Überzeugung, von den zuweisenden zivil- oder jugendstrafrechtlichen Behörden spezifisch mit einem solchen Mandat ausgestattet zu sein, zielt ihr Handeln auf Verhaltenskorrektur. Ihre Haltung gegenüber den Jugendlichen ist eine objektivierende: Diese sollen dazu gebracht werden, ihre Affekte zu kontrollieren; sie sollen lernen, sich gegenüber anderen, insbesondere gegenüber erwachsenen Autoritätspersonen respektvoll zu benehmen; sie sollen nacherzieherisch mit den in der Gesellschaft geltenden Werten und Normen vertraut gemacht werden, und sie sollen dazu angehalten werden, Kerntugenden und Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die Voraussetzung für ein normales Funktionieren in Wirtschaft und Gesellschaft sind. Handlungsleitend ist auf Seiten der Professionellen die Vorstellung, es mit sogenannten „dissozialen“ Subjekten zu tun zu haben, an denen es während des Heimaufenthalts sozialisierende oder resozialisierende Maßnahmen zu vollziehen gilt. Das Heim wird als eine Einrichtung der Um- und Nacherziehung konzipiert, deren Auftrag darin besteht, mittels disziplinierender Interventionen, die auf Verhaltensnormalisierung zielen, einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung zu leisten.

In ihren Bestrebungen, die Jugendlichen zu Verhaltensänderungen zu bewegen, stützen sich die Professionellen auf die folgenden Vorstellungen über die Genese abweichenden Verhaltens: Sie konzipieren dieses *erstens* als durch eine unzureichende Affektkontrolle verursacht. Indem sie sich den Jugendlichen gegenüber als übermächtige, nötigenfalls auch strafende Repräsentanten des Realitätsprinzips positionieren, glauben sie, das Triebhafte, Aggressive und Impulsive, das ihnen von Seiten der Jugendlichen entgegentritt, bändigen zu können. Ihrem zivilisatorischen Mandat glauben sie am ehesten durch die strenge und konfrontative Verkörperung von Autorität gerecht werden zu können. Sie sehen sich gewissermaßen in der Rolle von Verhaltensdompteuren.

Zweitens stützen sie sich in ihrer Praxis auf ein behavioristisch begründetes Konditionierungs- und Trainingsmodell von Sozialisation. Das als dissozial gedeutete Verhalten der Jugendlichen führen sie auf fehlgeschlagene Verhaltenskonditionierungen in der Vergangenheit zurück. Diese Fehlkonditionierungen werden damit erklärt, dass in den Herkunftsfamilien Regeln nicht ausreichend klar definiert oder Regelverletzungen nicht ausreichend konsequent geahndet wurden. Hieraus folgern sie, dass Erfolge in der nacherzieherischen Praxis einzig auf dem Wege einer kohärenten Ausformulierung eines detaillierten Katalogs von Verhaltensregeln erreicht werden können. Das Verhaltenstraining, das auf die Respektierung dieser Regeln abzielt, operiert mit einem Katalog von positiven und negativen Sanktionen, der genau so detailliert ausformuliert ist wie der Regelkatalog selbst. In der konsequenten Gleichbehandlung aller Jugendlichen machen einige der Professionellen gar das Zentrum der Professionalität ihres Handelns aus. Mittels Androhung von Strafen sollen die Jugendlichen dazu gebracht werden, nicht mehr länger aufzufallen. Ein in einer Heimschule tätiger Sonderpädagoge formuliert die Erwartungen, die er an das Verhalten seiner Zöglinge stellt, wie folgt aus:

Aber was ich festgestellt habe, bei den-, bei einem großen Teil von den Jugendlichen: Wenn sie einmal eine gewisse Zeit bei uns sind, also eine längere Zeit bei uns sind; das sind die, die nicht mehr auffallen. Die kommen in die Schule, machen ihr-, vielleicht auch nicht extrem wirklich leistungsmotiviert, aber die haben nie Probleme. Weil sie wissen, was verlangt wird. [...] Und dort stelle ich vielfach fest, dass, dass dort kein Widerst-, also viel ein kleinerer. [...] Am Anfang ist der Grundwiderstand bei den meisten; haben einen Grundwiderstand zur Schule. Die meisten kommen ja zu uns, weil es in der Schule überhaupt nicht geklappt hat, aus verschiedensten Gründen. Darum ist der da.

Der Lehrer empfängt seine Schüler mit der Erwartung, dass sie sich für das, was er ihnen zu vermitteln hat, im Grunde gar nicht interessieren, und dass sie sich zu Beginn sperrig und widerständig verhalten werden. Seine pädagogischen Ziele erachtet er für erreicht, wenn er sie dazu gebracht hat, seinen Unterricht nicht mehr länger zu stören. Seine – im Sinne von Goffman (1973) – „automatische Identifizierung“ der Jugendlichen als unmotiviert, desinteressiert und widerständig veranlasst ihn dazu, seine Leidenschaft ganz auf das Gebiet der Verhaltensregulierung zu verlegen. Selbstverständlich wäre an dieser Stelle zu fragen, ob es nicht gerade die strukturell diskreditierende Haltung des Lehrers gegenüber den Jugendlichen ist, die von Beginn weg das Zustandekommen eines tragfähigen pädagogischen Arbeitsbündnisses verunmöglicht. Und es wäre außerdem zu fragen, wie eine pädagogische Praxis, die sich an dem, was sich in der Widerständigkeit der Schüler artikuliert, gänzlich desinteressiert zeigt, überhaupt funktionieren kann. Auf diese Fragen wird zurückzukommen sein.

Vorerst interessiert hier ein *dritter* Erklärungsansatz für die Genese devianten oder auffälligen Verhaltens in Heimen, die sich als Um- und Nacherziehungseinrichtungen verstehen. In ihrem pädagogischen Handeln lassen sich die Professionellen von der Annahme leiten, das in der Schweiz geltende Normensystem sei den Jugendlichen – insbesondere den Jugendlichen mit Migrationshintergrund – gänzlich unbekannt. Dieses Defizit gilt es pädagogisch zu beseitigen. Das Verständnis von Normenvermittlung erscheint dabei als eine doktrinäres: Normenvermittlung erfolgt auf dem trichterpädagogischen Wege der autoritären Indoktrination und wird durch ein ausgefeiltes Sanktionierungssystem abgesichert. Interaktionistische Modelle der Moral- und Persönlichkeitsentwicklung liegen demgegenüber außerhalb des Denkmöglichen der Professionellen. Von Gruppeninteraktionen und Gruppendynamiken ist in Heimen des hier skizzierten Typs fast ausschließlich in dem Sinne die Rede, dass sich die Jugendlichen gegenseitig zu schlechtem Benehmen oder gar zu strafrechtlich relevanten Sittlichkeitsverletzungen anstacheln.

Viertens korrespondiert in der Sicht der Professionellen das abweichende oder auffällige Verhalten der Jugendlichen mit einer bei ihnen noch unterentwickelten männlichen Tugendhaftigkeit. Unter den Einrichtungen des hier skizzierten Typs finden sich Heime, die sich spezifisch – wenn auch nicht explizit – als Schulen der Männlichkeit verstehen. Beim Training von Aktivität, Realitätssinn, Geradlinigkeit, Wachheit, Fleiß, Tüchtigkeit, Selbstdisziplin und Unterordnungsfähigkeit wird in ihnen vorzugsweise auf das Methodenrepertoire der Erlebnispädagogik zurückgegriffen; einer Erlebnispädagogik allerdings, in welcher weniger das sinnliche Naturerleben als vielmehr die Einübung von Disziplin und physischer Leidensfähigkeit im Vordergrund steht und die ihre Praxis etwa an den Ideen der *Boot Camp*- oder der *Schiffs-Pädagogik* ausrichtet. Das bei den Jugendlichen festgestellte Changieren zwischen Aggressivität, Gewaltbe-

reitschaft und Enthemmtheit auf der einen, Antriebslosigkeit, Dumpfheit und Desinteresse auf der anderen Seite wird spontandiagnostisch auf das Fehlen einer glaubwürdigen und machtvollen Vaterfigur zurückgeführt. Ausgehend von dieser Spontan-Diagnose glauben die Professionellen, gegenüber den Kindern und Jugendlichen in einem spezifischen Sinne die Rolle von Ersatzvätern einnehmen zu müssen. Sie verkörpern das männliche Prinzip, indem sie den Kindern und Jugendlichen autoritär und instruktionslogisch Tugenden wie Disziplin, Selbstbeherrschung, Ordentlichkeit und Gehorsam beibringen. Andere Mittel als diejenigen der autoritären Konfrontation oder der Gratifikationsverweigerung scheinen den Professionellen bei der Förderung dieser Tugenden nicht zur Verfügung zu stehen.

Aber das ist das Problem, dass wir einfach festgestellt haben: Wenn ein Jugendlicher Grundanforderungen wie Pünktlichkeit, Umgang mit Material, minimaler Anstand und Umsetzen von Weisungen, wenn man ihnen die, nicht-, nicht kann erreichen, dann , äh, hat es fast keinen Sinn zum überhaupt an eine Berufsausbildung nur zu denken.

Bevor in dem betreffenden Heim die Jugendlichen die Chance auf eine heiminterne Lehrstelle erhalten, müssen die genannten Grundanforderungen bereits vollständig erfüllt sein. Dies erscheint insofern paradox, als die Jugendlichen von behördlicher Seite ja gerade aus der Überlegung heraus ins Heim eingewiesen wurden, die sozialpädagogisch begleitete Absolvierung einer Berufslehre könnte sie auf dem Wege des Aufbaus einer inneren Bindung an einen Beruf darin unterstützen, die geforderten „Kompetenzen“ überhaupt erst zu entwickeln. In der Einrichtung scheint es außerdem niemanden zu interessieren, was genau die einzelnen Jugendlichen daran hindert, pünktlich, anständig und im Umgang mit Material exakt zu sein – bei welchen je besonderen Schwierigkeiten, Problemen, Krisen oder inneren Entwicklungshemmnissen eine professionell begleitende oder unterstützende Praxis überhaupt ansetzen könnte. Stattdessen wird den Jugendlichen schlicht Unwillen unterstellt. Auch hierauf wird zurückzukommen sein.

Die obigen Ausführungen verweisen auf ein spezifisches Gesellschaftsbild: Der Heimaufenthalt soll der Eingliederung der Jugendlichen in eine Welt dienen, die sich die Professionellen als selber anstaltsförmig organisiert vergegenwärtigen. Gesellschaft erscheint in ihrem Denken als ein Gefüge, dessen Funktionsfähigkeit gewährleistet ist, wenn jeder Einzelne den fix vorgegebenen Erwartungen, die an sein Verhalten gestellt werden, gerecht wird. Innovativität auf der Ebene des Verhaltens, schöpferische Ideen, Wertpluralismus oder ein Zuviel an sozialer Mobilität stellen im Rahmen dieses Ordo-Denkens für den Bestand der Gesellschaft genuine Bedrohungen dar. Dass Personen, die Teile ihrer Kindheit und Jugend im Heim verbrachten, in der Gesellschaft lebenslänglich die Stellung von Befehlsempfängern einnehmen werden, erscheint ihnen als eine per se ausgemachte Sache und hat im Rahmen ihres Ordo-Denkens auch seine Richtigkeit. In einzelnen Einrichtungen kann dieses Ordo-Denken auch direkt religiös unterlegt sein (hierzu ausführlich Schallberger 2011).

Reminiszenzen an die Vorstellung des Heims als ein familienähnlich strukturiertes Gebilde finden sich in Heimen des hier skizzierten Typs einzig insofern, als einzelne Professionelle sich als gleichsam ideale Repräsentanten einer zur vollen Reife gelangten Männlichkeit verstehen. Als solche sehen sie sich gegenüber den Jugendlichen auch in einer quasi-väterlichen Vorbildfunktion. Primär sehen sich die Professionellen indes

in der Rolle des Nacherziehungsexperten, des Verhaltenstrainers oder schlicht in der Rolle der erwachsenen Aufsichtsperson. Charakteristisch für die Haltung, die sie gegenüber den Jugendlichen einnehmen, erscheint, dass sie in diesen nicht Subjekte einer pädagogischen Interaktion erblicken – einer Interaktion, die auf die Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit abzielt. Die Jugendlichen erscheinen stattdessen als Objekte vielfältiger Operationen der Konditionierung, der Indoktrination und der Verhaltenskontrolle, die sich sowohl nach innen als auch nach außen hin als pädagogische ausweisen. Ausgehend von der Unterstellung, den Jugendlichen hafte genuin etwas Unstatthaftes oder gar Böses an, bemühen sich die Professionellen um den Aufbau einer autoritären Gegenmacht, wodurch sie ihre Praxis der Gefahr aussetzen, zu einem Katz-und-Maus-Spiel zu verkommen. Da die Jugendlichen aufgrund der starren Ausformulierung der Regel- und Sanktionskataloge jederzeit genauestens antizipieren können, welche Konsequenzen eine Regelverletzung haben wird, verhalten sie sich in erster Linie strategisch. Entweder versuchen sie, Sanktionen trickreich zu umgehen, oder sie nehmen diese bewusst in Kauf, weil sie den Lustgewinn, der ihnen aus der Regelverletzung erwächst, für grösser einstufen als die Frustration, die ihnen aus der Bestrafung erwachsen wird. Im Rahmen des durch die Professionellen inszenierten pädagogischen Katz-und-Maus-Spiels verhalten sich die Jugendlichen nach einer simplen Rational-Choice-Logik, was zugleich bedeutet, dass ihnen die Chance, während des Heimaufenthalts eine innere Transformation zu durchleben, verwehrt bleibt.

Wenn sie sich nicht gerade in einer Phase der offenen Konfrontation befinden, weisen die zwischen den Professionelle und den Jugendlichen unterhaltenen Beziehungen starke Momente eines wechselseitigen Belauerns auf, das auf beidseitigem Misstrauen gründet. Mit dem Vorschussmisstrauen, das sie den Jugendlichen entgegenbringen, korrespondiert bei einzelnen Professionellen eine geradezu frappierende pädagogische Leidenschaftslosigkeit. Sie wirft die Frage auf, wodurch ihre Entscheidung, gerade mit delinquenten und verhaltensauffälligen Jugendlichen zu arbeiten, letztlich motiviert ist. Einige Ausführungen lassen darauf schließen dass mit dem strengen Regime ein persönlicher Lustgewinn verbunden ist. Den Erfolg seines Handelns untermauert der bereits zitierte Pädagoge unter anderem mit der folgenden Erzählung:

Jedes Mal, wenn ich einen Jugendlichen treffe, irgendwie draußen, in [Stadt X] oder irgendwo, der mal bei uns gewesen ist -, ist nie einer irgendwie, äh, äh, irgendwie negativ auf mich zu gekommen, sondern immer anständig, nett, also wirklich! Und dort hat er-, habe ich ja überhaupt keine Mittel mehr, nichts.

Den Erfolg seines Regimes macht der Pädagoge daran fest, dass bei spontanen Begegnungen in der Stadt sich seine ehemaligen Zöglinge ihm gegenüber anständig und nett verhalten, obwohl er, wie er sagt, zu diesem Zeitpunkt „überhaupt keine Mittel mehr“ hat, von ihnen diese Anständigkeit und Nettigkeit einzufordern. Nicht etwa die bange Frage, was nach dem Heimaufenthalt aus den ehemaligen Zöglingen wurde, scheint ihn umzutreiben, sondern die Frage, ob sie ihn weiterhin als eine Autoritätsperson wahrnehmen. Die Art und Weise, wie der Pädagoge von diesen späteren Begegnungen berichtet, lässt vermuten, dass das „Arbeitsbündnis“, das er mit den Heimschülern unterhält, stark pädagogenzentriert ausgestaltet ist. Die Schüler scheinen in erster Linie zur Schule zu gehen, um autoritäre Narzissen auf Seiten der Lehrkraft zu bedienen und

nicht, um unterstützt durch die Lehrkraft in ihrem Bildungsprozess Fortschritte zu machen.

Mit der Ausrichtung des pädagogischen Handelns an der Leitidee der Bändigung auffälligen Verhaltens korrespondiert eine Methodik des Fallverstehens, die auf die buchhalterische Registrierung von Verfehlungen und Defiziten im Sozialverhalten der Jugendlichen abzielt und dabei auf relativ starre Kategorien von Normalität und Abweichung zurückgreift. Die diagnostische Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf die besondere Individuiertheit der Jugendlichen in ihrem So-und-nicht-anders-Gewordensein⁴, sondern schlicht – oder oberflächlich – auf deren Benehmen. Was sich auf einer latenten und unbewussten Ebene im schwierigen oder auffälligen Verhalten der Jugendlichen artikuliert, ob es Hinweise liefert auf Entwicklungsbeeinträchtigungen, auf unbewältigte innere Konflikte, auf Muster der Krisenbewältigung, auf habituelle Dispositionen, auf verschüttete Neugierden und Interessen, die sich fördern ließen – kurzum: was die Jugendlichen gleichsam im Kern ihrer Existenz umtreibt, antreibt und auffällig oder delinquent macht, scheint nicht zu interessieren.⁵ Unbeachtet bleibt insbesondere, dass Jugendliche gerade in ihrer Delinquenz mitunter eine immense Findigkeit, Kreativität und Lebenstüchtigkeit unter Beweis gestellt haben. Was in Einrichtungen des hier skizzierten Typs stattdessen praktiziert wird, ist eine auf behavioristisch-lerntheoretischen Grundlagen aufruhende Verhaltensdefizitdiagnostik. Sie ist darauf ausgerichtet, anlässlich von Standortgesprächen sogenannte Lernfelder benennen zu können: Verhaltenssyndrome auf Seiten der Jugendlichen, die außerhalb des Gesunden, Normalen und Sozialverträglichen liegen, und die es pädagogisch mittels Regelsetzung und Sanktionierung zu zerschlagen gilt. Die Schlüsselkategorie dieser Defizitdiagnostik ist diejenige der Dissozialität. Diese Kategorie wird argumentativ weniger in einem analytischen, als vielmehr in einem moralisierenden Sinne zum Einsatz gebracht. Im Extremfall erscheinen die als dissozial gelabelten Jugendlichen in der Wahrnehmung der Professionellen als sittliche Monster, vor denen man sich in Acht nehmen muss.

Das ist eine sehr große Ressource, die-, die sie haben: Das ist die Menschenkenntnis. Wie kann man die Menschen austesten. Wie kann man sie auch ausspielen. [...] Und da muss man ganz arg aufpassen, weil wir ja auch dauernd wechselnde Dienste haben.

Der hier argumentierenden Sozialpädagogin gelingt es nicht, die von ihr zu Beginn ihrer Ausführungen angeschlagene Ressourcen-Rhetorik bis zum Schluss durchzuhalten. Konsequenterweiterverfolgt, kann eine mit dem Begriff der „Menschenkenntnis“ in

⁴ Max Webers Programmatik einer verstehenden Sozialwissenschaft lässt sich – zumindest der Kernintention nach – auf die fallverstehende Praxis von Professionellen durchaus übertragen. Bezogen auf den Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung heisst es bei Weber (1988: 170f.): „Wir wollen die uns umgebende Wirklichkeit des Lebens, in welches wir hineingestellt sind, in ihrer Eigenart verstehen – den Zusammenhang und die Kulturbedeutung ihrer einzelnen Erscheinungen in ihrer heutigen Gestaltung einerseits, die Gründe ihres geschichtlichen So-und-nicht-anders-Gewordenseins andererseits.“

⁵ Dass die Jugendlichen dies registrieren und sich in einem geradezu existenziellen Sinne unverstanden fühlen, dokumentiert beispielsweise die folgende Aussage in einem der Gruppengespräche: „Die wissen gar nicht, was wir durchmachen. [...] Ich sage, wir sind nicht hier drin, weil wir drei Mal die Hausaufgaben vergessen haben, sondern weil wir draussen Probleme hatten und solche Sachen. Und dann tun sie uns hier drin noch so behandeln, also da frage ich mich echt manchmal, wo ich da gelandet bin.“

Angriff genommene Argumentation nicht in die Aussage münden, man habe sich vor Menschen, die über diese „Ressource“ verfügen, in Acht zu nehmen. Mit dem Begriff der Menschenkenntnis wird üblicherweise nicht die Vorstellung einer besonderen Durchtriebenheit, sondern die Vorstellung einer besonderen Gabe assoziiert. Blicke die Sozialpädagogin in ihrem Zugriff auf die Rhetorik einer ressourcenorientierten Sozialen Arbeit konsequent, könnte ihre Argumentation beispielsweise in die folgende Aussage münden: Meinen pädagogischen Auftrag erblicke ich darin, die Jugendlichen darin zu unterstützen, ihre Menschenkenntnis, ihre Findigkeit, ihre Schläue und ihre Gewieftheit künftig konstruktiver zu nutzen, als sie dies bis dahin getan haben. Das ressourcenzentrierte Denken der jungen Sozialpädagogin wird durch die pädagogische Leitdoktrin der Organisation gleichsam aufgesogen.

In den folgenden Ausführungen versucht ein Sozialpädagoge, den Interviewern unmissverständlich klar zu machen, dass bei der spezifischen Gattung von Jugendlichen, mit denen es die Einrichtung zu tun bekomme, sich pädagogische Alternativen zu einem rigiden System der Verhaltenskontrolle gar nicht stellen.

Wir haben wirklich Jugendliche, die sind anders! Sonst wären sie ja nicht hier! Und wenn man so das Gefühl hat, ja jetzt hat man halt einen Jugendlichen und man sagt mit normalen Ressourcen, und der hat jetzt etwas angestellt, und deshalb muss er dann ins Heim, - also das ist-, das ist wirklich, das sind einfach Welten dazwischen! Die kommen schon mit ganz anderen Vorstellungen. Also die sind schon stolz, wenn sie etwas nicht geklaut haben, obschon sie die Möglichkeit gehabt hätten. Da wollen sie sogar Dank dafür zum Teil!

Ein zentrales Charakteristikum der hier dokumentierten Exotisierung der Jugendlichen („Die sind anders!“) besteht darin, dass sie beim Heimeintritt *automatisch* erfolgt.⁶ Sobald der einzelne Jugendliche kraft amtlicher Verfügung zum Insassen des Heims geworden ist, darf er nicht mehr damit rechnen, dass irgendjemand sich für seine besondere Individuiertheit respektive für die Dynamiken, die ihn zu dem haben werden lassen, der er ist, noch interessiert. Wie immer er sich in der Einrichtung auch verhält: Seine lebenspraktischen Äußerungen werden ihm als Beleg dafür ausgelegt, *anders*, also beispielsweise besonders durchtrieben, unmotiviert, desinteressiert, aggressiv oder unwillig zu sein. „Sonst wäre [er] ja nicht hier“. Versucht er beispielsweise, das Vertrauen der Professionellen durch den expliziten Hinweis darauf zu gewinnen, dass es sich bei ihm keineswegs um einen chronischen Dieb handle, wird ihm genau dies als ein Indiz für seine besondere Durchtriebenheit ausgelegt. Die verhaltensfixierten diagnostischen Praktiken erfüllen also nicht zuletzt die Funktion, sich wiederkehrend in dem Urteil bestärkt zu sehen, es mit dissozialen Subjekten der ganz besonderen Art zu tun zu haben; mit Jugendlichen, die *anders* sind und deren Agieren sich einzig auf dem

⁶ Zur Dynamik der automatischen Identifizierung schreibt Goffman (1973: 87f.): „Das Interpretationsschema der totalen Institution kommt, sobald der Insasse eintritt, automatisch in Gang, da das Personal der Ansicht ist, dass der Eintritt als solcher ein sichtbarer Beweis dafür ist, dass der Betreffende zu dem Personenkreis gehört, für den die Institution eingerichtet wurde: ein politischer Häftling muss ein Hochverräter sein; wer im Gefängnis sitzt, muss ein Gesetzesbrecher sein; wer in einer Heilanstalt untergebracht ist, muss geisteskrank sein. Wäre er kein Verräter, Krimineller oder Geisteskranker – warum wäre er dann hier? [...] In einem Milieu, wo das Abnorme die normale Erwartung ist, wird das Normale niemals anerkannt.“

Wege der Disziplinierung bändigen lässt. Argumentiert wird mit der Gleichung: Je krasser das auffällige Verhalten der Jugendlichen, desto angemessener erscheinen disziplinatorische pädagogische Praktiken. Wer am lautesten schreit, darf gemäß dieser Gleichung zu allerletzt damit rechnen, dass sich irgendetwas für das interessiert, was ihn aufschreien lässt. Genau da, wo es in einer professionellen Organisation eigentlich einsetzen müsste, nämlich da, wo ein in eine Krise geratener Klient sich selber nur noch durch Lethargie, Verweigerung, Aggressivität, Depressivität, Delinquenz oder andere Formen des Agierens zu helfen weiß, bricht in Einrichtungen des hier skizzierten Typs das diagnostische Interesse für den Fall ab.

Wenn nicht mehr gefragt wird, was sich im auffälligen Verhalten des Jugendlichen artikuliert, stellt sich auch die Frage nicht mehr, wie ein auf Hilfe zur Selbsthilfe ausgerichtetes professionelles Arbeitsbündnis im Einzelfall auszugestalten wäre. Das Grundprinzip professionellen Handelns, das Prinzip des Fallbezugs (vgl. etwa Oevermann 2009), wird durch das Grundprinzip des Handelns in Anstalten ersetzt: durch dasjenige einer rigorosen Gleichbehandlung. An die Stelle des Bemühens, beispielsweise im Rahmen einer begleiteten Berufsausbildung, die von den Jugendlichen als eine Chance aufgefasst werden kann, falladäquate Unterstützungsleistungen zu erbringen, tritt die perfide Praxis der sogenannten „Aufenthaltsvereinbarung“. Indem er sich beim Heim Eintritt aufgefordert sieht, diese „Vereinbarung“ zu unterzeichnen, wird dem Jugendlichen zynisch genau diejenige Freiheit vorgegaukelt, derer er gerade beraubt wird. Und bei den Standortbesprechungen wird er wiederkehrend zu hören bekommen, offenbar nicht Willens zu sein, sich an die getroffenen Vereinbarungen zu halten. Er wird also gleich doppelt verschaukelt.

Für die praktizierte Verhaltensdefizitdiagnostik erscheint charakteristisch, dass ihr sowohl ein Begriff des Unbewussten, als auch ein Begriff des Unvermögens fehlt. Ausbleibende pädagogische Erfolge werden moralisierend auf fehlenden Willen oder auf eine genuine Böswilligkeit der Jugendlichen zurückgeführt. Es stellt sich die Frage, ob es sich bei einem Lernumfeld, in welchem den Schülern a priori Lustlosigkeit, Faulheit und Desinteresse unterstellt werden, um ein optimales handeln kann; dies zumal dann, wenn selbst das explizite Bekunden der Schüler, an einem Schulabschluss sehr wohl interessiert zu sein, diffamatorisch gegen sie ausgelegt wird:

Was im Gegensatz die Motivation – Entschuldigung: Motivation, welche nicht vorhanden ist – haben sie natürlich eine Erwartungshaltung, eine extreme. Das fängt in der Schule schon an. Jeder will Schule. Das ist ein Recht. ‚Ich darf in die Schule!‘ Aber die meisten wollen, also viele, wollen nichts dafür tun, oder? Also vom Verhalten her, von den Leistungen her und so weiter, wollen sie nichts dafür geben. [...] ‚Ich will eine Lehrstelle haben!‘ Aber eigentlich nichts dazu tun.

Der Lehrer scheint aus der gebieterischen Haltung heraus zu agieren, den Schülern eine Leistung anzubieten, für die er von diesen in der Form von Motivation und Engagement eine Gegenleistung erwarten darf. Das Ausbleiben pädagogischer Erfolge erklärt er sich mit dem fehlenden Willen der Schüler, diese Gegenleistung tatsächlich zu erbringen. Sähe er sich indes nicht in der Rolle eines Dienstleisters, sondern in der Rolle eines Professionellen, würde er die Bekundung der Schüler, sich via die Aneignung schulischen Wissens die Voraussetzungen für eine Berufslehre zu erarbeiten, nicht diskreditieren, sondern zuerst einmal ernst nehmen. Bei ausbleibendem pädagogischem

Erfolg würde er sich fragen, welche Entwicklungshemmnisse, Zerstreutheiten, inneren Blockaden oder äußeren Umstände – welche Momente eines Unvermögens also – den einzelnen Jugendlichen daran hindern, sein Lernverhalten an das gesetzte Ziel eines Schulabschlusses anzupassen. Ausgehend von einer entsprechenden Diagnose wäre sodann seine ganze pädagogische Leidenschaft darauf ausgerichtet, den je einzelnen Jugendlichen bei der Überwindung seiner je besonderen Lern- oder Konzentrationschwierigkeiten möglichst optimal zu unterstützen; dies nicht zuletzt dadurch, dass er versuchen würde, seinen Unterricht noch anregender und noch interessanter zu gestalten als bisher. Ob sich auf diesem Wege der erwünschte Erfolg einstellt oder auch nicht: Sein professioneller Habitus würde es ihm verbieten, auf ausbleibende Erfolge mit der Diskreditierung seiner Schüler zu reagieren.

Die von Misstrauen geleitete moralisierende und konfrontative Haltung, die die Professionellen in Einrichtungen des hier skizzierten Typs gegenüber den Jugendlichen einnehmen, verunmöglicht nicht nur pädagogische Interaktionen, die von den Jugendlichen zum Zeitpunkt des Geschehens als unterstützend oder bereichernd erlebt werden können. Es erscheint nachvollziehbar, dass die Macht- respektive Katz-und-Maus-Spiele, die beim Eintritt der Jugendlichen ins Heim eröffnet werden, den Professionellen selber im Laufe der Zeit an die Substanz gehen können. Einige von ihnen neigen dazu, sich im immerwährenden Kampf gegen das wilde Agieren der Jugendlichen als tragische Helden zu sehen.

Und wissen Sie: Wenn er sich nicht entwickeln will, dann bleibt er stehen. Und dann müssen wir das aushalten. Wir müssen das aushalten, dass wir einen ganzen Haufen Sachen ihm präsentieren können, wie es vorwärts gehen könnte. Und dann müssen das die Eltern aushalten, dass der jetzt einfach stehen bleibt. Und die Behörde muss das auch noch aushalten. Sie sagen dann: ‚Hei! Jetzt investieren wir so viel Geld und Zeit in den Burschen und da geht nichts.‘ Und das ist manchmal ein Krampf, für alle! Da braucht es einen langen langen Schnauf! Dirigieren tut der Jugendliche; der sagt Hü oder Hott!

4. Coaching sittlicher Vergemeinschaftung – Das Heim als Internatsschule

Ein vierter Typus von Heimen orientiert sich sowohl im organisationalen Binnenverständnis als auch in der Darstellung nach außen hin an der Idee, nichts anderes als eine Sonderschule mit einem angegliederten Internatsbetrieb zu sein. In der Außendarstellung finden sich Anklänge an die Tradition der katholischen Klosterschulen oder an die Tradition der Schweizer Elite-Schulinternate. Im Interview bezeichnet ein Heimleiter die von ihm geführte Einrichtung als ein „Internat für Minderprivilegierte“; offiziell nennen sich Einrichtungen des hier skizzierten Typs „Sonderschulinternat“, „Wohnschule“, „Kompetenzzentrum für Kinder und Jugendliche mit besonderen Förderbedürfnissen“ oder „Juvenat“. Wohlgemerkt: Grundlegend andere Problemhintergründe als bei den Kindern und Jugendlichen in den zuvor typisierten Einrichtungen liegen bei den Schülerinnen und Schülern dieser „Internatsschulen“ nicht vor. Auch hier werden sogenannte normalbegabte verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche beherbergt und unterrichtet, die auf dem Weg einer entweder zivilrechtlichen oder jugendstrafrechtlichen Verfügung ins Heim eingewiesen wurden.

Die Professionellen der Sozialpädagogik erblicken ihren Kernauftrag in der Organisation des Gruppenlebens in den Internats-Wohngemeinschaften sowie in der Begleitung der Kinder und Jugendlichen bei einer möglichst aktiven und erlebnisorientierten Freizeitgestaltung. Einer sozialpädagogischen Begleitung bedürfen die Kinder und Jugendlichen, weil sie, so die vorherrschenden Begründungen, (a) für eine vollständig autonome Gestaltung des WG-Lebens noch zu jung sind; (b) weil sie sich ihre WG-Partner nicht selber ausgesucht haben und es deshalb zu Konflikten kommen kann oder (c) weil die schiere Größe des Betriebs und die Enge des Zusammenlebens die Durchsetzung gewisser Regeln sowie eine gerechte Verteilung der zu erledigenden Aufgaben zwingend erforderlich macht. Das den Kindern im Platzierungsverfahren attestierte „auffällige“ oder „schwierige“ Verhalten wird – zumindest rhetorisch – einer Entdramatisierung oder Entproblematisierung unterzogen. Im Sprechen über die Kinder und Jugendlichen zeigen sich die Professionellen bemüht, einerseits defizitsprachliche und andererseits pädagogisch-fachsprachliche Begrifflichkeiten möglichst zu meiden. Nicht von „Alltagsbewältigung“ ist hier beispielsweise die Rede, sondern von „Freizeitgestaltung“; nicht von „Erlebnispädagogik“, sondern von einem „zusammen etwas Erleben“.

I: Ja. Also so eine Art erlebnispädagogischer Ansatz auch im Hintergrund. Ja, ja.

SP: Schon, schon ein bisschen erlebnispädagogisch. Wobei ich jetzt nicht die Erlebnispädagogik in dem Sinne nutze, als Element, dass ich etwas ausprobieren mit ihnen, wo ich dann versuche, einen Transfer in den Alltag zu machen. Das tue ich nicht. Ich ..., erlebnisorientiert vielleicht einfach. Mit ihnen etwas zusammen erleben, das, das dann wieder soll weitergetragen werden im Alltag. Aber nicht jetzt als wie ... Es gibt ja so Heime, die dann stark diese Ausrichtung haben; die dann wirklich das als Methode einsetzen [...]. Und das-, so arbeite ich jetzt nicht explizit.

Trotz der hier anklingenden Kritik an einer Durchpädagogisierung des Alltags, die der interviewte Sozialpädagoge aus anderen Heimeinrichtungen kennt, weisen die Professionellen ein pädagogisches Mandat keineswegs zurück. Im Internatsbetrieb, für den sie die Zuständigkeit innehaben, erblicken sie eine über weite Strecken autonome organisierte Schule des Gemeinschaftslebens. Innerhalb des WG-Gruppengefüges sollen die Jugendlichen nicht nur lernen, mit andern einen respektvollen und anständigen Umgang zu pflegen. Vielmehr soll die Erfahrung, Teil einer Gemeinschaft zu sein, sie darin unterstützen, zur Ruhe zu finden und sich selbst in der Wirkung auf andere zu erproben. Auf Verhaltenskontrollen etwa in der Form von Strichlisten und Sanktionskatalogen wird zwar auch hier nicht gänzlich verzichtet. Indes sind es primär die Kinder und Jugendlichen selbst, die mittels der Vergabe von Verhaltenssanktionen an die jeweils anderen von sich wechselseitig die Respektierung bestimmter Regeln einfordern. In den spezifisch hierfür eingerichteten Diskussions- und Aushandlungssettings nehmen die Professionellen wechselnd die Rolle von Organisatoren, von Moderatoren, von Fürsprechern, von Übersetzern oder von Coaches ein. Auch bei Konflikten zwischen Gleichaltrigen stellen sie sich auf den Standpunkt, dass diese primär durch die Jugendlichen selbst auszutragen sind. Unterstützt durch Gruppenrituale soll die Kultivierung des Gemeinschaftslebens auf die Stärkung eines Zusammengehörigkeitsgefühls hinauslaufen. Von der Identifikation des Einzelnen mit der Gruppe erwarten die Professionellen, dass sie sich förderlich nicht zuletzt auf das Sozialverhalten der Kinder und

Jugendlichen auswirkt. Die explizite Frage, an welchem „Leitgedanken“ er seinen Arbeitsalltag ausrichtet, beantwortet ein Sozialpädagoge wie folgt:

Also das Leitkonzept in unserer Gruppe [...]: Sich mit der Gruppe 3 und deren Philosophie, die wir auf der Gruppe 3 leben, zu identifizieren. Also, dass die so, so einen Gedanken kriegen wie, eh, ja, wie so, wie so ein Zusammengehörigkeitsgefühl: ‚Wir von der Gruppe 3, eh, ja, verhalten uns so und so. Weil wir uns es so, eh, eh, geschworen oder versprochen, oder wie auch immer, haben.‘ [...] Zum Beispiel wir auf der Gruppe arbeiten ganz wenig mit Sanktionen. Eh, wir versuchen es gerade wirklich auf der Vertrauensbasis, eh, zu händeln und haben damit auch gute Erfahrungen gemacht, ja.

Das Zusammengehörigkeitsgefühl, dessen Zustandekommen er anstrebt, konzipiert der Sozialpädagoge explizit als das Ergebnis einer willentlichen Übereinkunft; eines Schwurs, den sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig leisten. In dieser Konzeption gelangt indirekt zum Ausdruck, dass die Wohngruppengemeinschaft als etwas strukturell anderes gedacht wird denn als ein in irgendeiner Weise familienähnliches Gebilde. Es handelt sich bei ihr um eine Willensgemeinschaft. Ausgesprochen dezidiert weisen die Interviewten den Deutungsvorschlag, den Wohngruppengemeinschaften habe etwas familienähnliches an, zurück. Das organisationale Selbstverständnis, Sonderschule mit angegliedertem Internat zu sein, speist sich mitunter direkt aus der Überzeugung, dass ein Heim wegen des strukturellen Sondercharakters der Eltern-Kind-Beziehung das primäre Vergemeinschaftungsmilieu der Familie nicht ersetzen kann. Entsprechend werden bei der Arbeit mit den Kindern die Eltern systematisch mit in die Pflicht genommen und den Kindern wird explizit zu vermitteln versucht, dass sie sich in einer Sonderschule mit Ganzwochenstruktur und nicht in einem Vergemeinschaftungssetting befinden, das in irgendeiner Weise in Konkurrenz zu ihrer Herkunftsfamilie steht. Ein Heimleiter argumentiert in diesem Zusammenhang wie folgt:

Ja, wir arbeiten systemisch, das steht ja da drin. Das ist ein wahnsinniges Modewort, das sagen alle. Aber ich verstehe darunter, dass man .. das Herkunfts-, das Ursystem respektiert. [...] Es fällt mir oft schwer, aber es ist gleichwohl der Vater und die Mutter. Das ist das Natürlichste, und wir geben uns Mühe, und versprechen es auch: Wenn es wieder geht, kommt das Kind wieder zurück. [...] Wir bilden uns nicht ein, eh, Ersatzeltern sein zu können, und, und, und. Wir meinen zwar jeweils, wir könnten es besser, was vielleicht sogar stimmt. Aber es ist gleichwohl nicht richtig, weil wir nicht die Eltern sind. Das ist meine Auffassung. Und das kann man auch wissenschaftlich belegen. Es gibt auch Literatur zu dem, die sagt, das Herkunftssystem ist das Herkunftssystem.

Die Zurückweisung eines quasi-elterlichen Erziehungsmandats und der Zugriff auf das Deutungsmodell „Internat“ schließt die persönliche Verkörperung einer relativ strengen Autorität nicht aus. Als Vorlage dient dieser allerdings eher die Autorität des Lehrers, des Lehrmeisters oder des Fußballtrainers als diejenige des Vaters oder der Mutter. Andere Professionelle suchen das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen weniger auf dem Wege der Verkörperung erwachsener Autorität zu gewinnen, als vielmehr auf dem Wege der animatorischen Verbreitung von Lebenslust und Lebensfreude. Keine Schwierigkeiten bei der Definition der eigenen Rolle haben in Heimen des hier skizzierten Typs auch die Heimleiter. Indem sie sich hauptsächlich einerseits in einer Unternehmer- und andererseits in einer Casemanagement-Funktion sehen – im Sinne der Wahrnehmung einer Letztverantwortung für die im Einzelfall gefällten Entscheidungen – grenzen sie sich entschieden von der Tradition der Heimväter und Heimmütter

ab. Im Extremfall verstehen sie sich als CEOs moderner Bildungsunternehmen, die sich mit professionell hochstehenden und betriebswirtschaftlich wohlkalkulierten Angeboten auf dem Sonderschulmarkt zu behaupten haben.

Mit dem organisationalen Selbstverständnis des Heims als Internatsschule sind Praktiken der diagnostischen Auseinandersetzung mit den Problemhintergründen der Kinder und Jugendlichen verbunden, die eher auf die Benennung von Förderbedürfnissen als auf die Konstatierung von Verhaltensdefiziten abzielen. Argumentiert wird dabei – relativ allgemein – von den sozialen Gefügen her, in die die Kinder und Jugendlichen vor der Heimplatzierung eingebettet waren. Diese hätten sich als zu wenig tragfähig erwiesen, ihnen eine günstige einerseits schulische und andererseits persönliche Entwicklung zu ermöglichen. Manchmal, meint etwa der bereits zitierte Heimleiter, seien es die schulischen Probleme, die überwögen, manchmal die familiären – in jedem Falle aber müssten beim Entscheid für eine Heimplatzierung beide Faktoren zusammenkommen. Die Argumentation von den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen her erfolgt nüchtern. Weder finden sich in ihr Anklänge an den pietistischen Gedanken der Rettung; noch wird sie durch die Explikation eines spezifischen Bildungsideals (z.B. Förderung von Mündigkeit, Lebensmut, Gemeinsinn oder Tugendhaftigkeit) emphatisch untermauert. Und vollends fremd erscheint den Professionellen der Gedanke, mit einem Mandat der Besserung oder der Umerziehung ausgestattet zu sein.

Mit dem professionellen Selbstverständnis der Sozialpädagoginnen und –pädagogen als Coaches einer gelingenden Wohngruppen-Vergemeinschaftung ist die Tendenz verbunden, sich eher auf der unmittelbaren Erlebensebene als analytisch fallrekonstruktiv mit der Individuiertheit der einzelnen Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Die Art und Weise, wie sie über diese sprechen, weist drei zentrale Charakteristiken auf.

Erstens tendieren die Professionellen unter Bezugnahme auf entwicklungspsychologisches Allgemeinwissen dazu, das Verhalten der Kinder und Jugendlichen reflexiv eher zu normalisieren als zu problematisieren.

Ich vergleiche manchmal so die Kinder so mit meinem Sohn, der ist auch pubertierend im Moment. Und ehm, ja, der unterscheidet sich manchmal in nichts von den Kindern, die hier sind (lacht).

Oder:

Hier geht es um einen Aufenthalt vom Sch-, im Schnitt von zwei Jahren und zwar auch in einer entscheidenden Lebensphase, äh, von, von der Oberstufe, Berufswahlprozess, Übergang in die Erstausbildung. Und ähm, da haben natürlich Eltern, äh, Vorstellungen oder Eltern auch Ängste, dass das nicht klappen könnte, weil jetzt die Schule nicht geklappt hat und so weiter. Äh, und da müssen wir uns ganz viel Zeit nehmen. Das ist ein kritisches Lebensereignis, also jetzt nach entwicklungspsychologischer Begrifflichkeit, ein kritisches Lebensereignis.

In beiden Aussagen wird betont, dass es sich bei der Entwicklungsphase, in der sich die Kinder und Jugendlichen befinden, um eine genuin krisenhafte handelt; die Internatsschüler in ihrer persönlichen Entwicklung also lebensaltersspezifisch vor den gleichen Herausforderungen stehen wie Jugendliche, die eine Normalschule besuchen.

Zweitens fällt auf, dass in den Charakterisierungen der Kinder und Jugendlichen nicht auf psychologische, medizinische oder psychiatrische Klassifikationen, sondern auf Charaktereologien zurückgegriffen wird, die eine stark alltagstheoretische Einfär-

bung besitzen und in denen Fragen nach der Genese individueller Dispositionen weitgehend ausgeklammert bleiben. Menschen, so wird argumentiert, besitzen genuin unterschiedliche Charaktere: die einen sind eher „introvertiert“, die anderen eher „extrovertiert“; die einen sind eher der „aktive“, die anderen eher der „passive Typ“, die einen sind selbstbewusst, die anderen mit einem eher „geringen Selbstbewusstsein“ ausgestattet; die einen sind kreativ, die anderen „weniger gerne kreativ. Die wollen dann lieber hinausgehen; einen Schneemann bauen“. An Essentialisierungen dieser Art kann ein pädagogisches Credo angedockt sein, das ein sinnigerweise katholisch sozialisierter Sozialpädagoge wie folgt ausformuliert:

Hie und da finde ich, das ist nicht-, ist auch-, ist auch nicht wirklich primär mein Anliegen, dass sie ein anderer Mensch werden. Ich versuche sie in ihrem Menschsein so-, so zu erfassen, damit sie mit-, mit ihrer-, mit ihrem Wesen umzugehen lernen.

Sehen sich die Interviewten aufgefordert – und tendenziell müssen sie hierzu auch aufgefordert werden – allfällige Zusammenhänge zwischen dieser Wesensart und den sozialisatorischen und biographischen Hintergründen der Jugendlichen zu benennen, besitzen – *drittens* – die entsprechenden Ausführungen eher einen global- als einen individualdiagnostischen Zuschnitt. Zum einen wird variablensoziologisch oder faktenpsychologisch argumentiert: „Die meisten von denen, die hier sind, sind auch hier, weil die Väter abwesend sind. Das ist in über 90% der Platzierungen der Fall“ oder „Medieneinfluss will ich auch nicht ganz außer Acht lassen oder Schicksalsereignisse in der Familie“. Zum anderen werden entweder in psychologischen oder in soziologischen Begriffen allgemeine Bedingungsbeziehungen zu benennen versucht, aus denen Schwierigkeiten der individuellen Selbstbehauptung erwachsen können. Eine mögliche Argumentationskette ist etwa die folgende: Soziale Missachtungserfahrungen bedingen eine „zunehmende Frustration“, die nun ihrerseits auffälliges oder deviantes Verhalten hervorbringt.

Wenn ich, eh, eh, Migranten hole, die – eh, in, egal in welchem Land sie dann untergebracht werden – nicht akzeptiert werden, immer als Fremdkörper betrachtet werden, eh, wachsen Aggressionen in einem, die auch raus müssen, gell. Und eh, je nachdem, wie schlimm die Verletzungen sind, oder wie sie, schlimm sich die Verletzungen entwickeln, desto heftiger wird die Reaktion gegen jeden vermeintlichen, eh, Schuldigen, der ihnen das zufügt.

Argumentationsketten dieser Art, entlang derer die Professionellen die Genese auffälligen Verhaltens allgemein zu erklären versuchen, verweisen auf ein habitualisiertes lebensweltliches Verständnis für die besonderen Schwierigkeiten, mit denen sich die Internatsschüler herumzuschlagen haben. Dieses lebensweltliche Verständnis, das sie für die Kinder und Jugendlichen aufbringen, impliziert allerdings nicht, dass sie sich zugleich auch analytisch objektivierend mit der je besonderen Individuiertheit des einzelnen Falles auseinandersetzen und hierbei auf spezifische Methodiken eines diagnostischen Fallverstehens zurückgreifen würden. Es ist für ihr Handeln von viel direkterer Relevanz: Es hält sie davon ab, gegenüber den Kindern und Jugendlichen eine Haltung der autoritären Dauerkonfrontation oder eine Haltung der Dauerpädagogisierung einzunehmen.

5. Gewährung von Chancen – Das Heim als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte

In Heimen des fünften Typs sind – ähnlich wie in den Heimen, die sich als Nacherziehungseinrichtungen verstehen – in erster Linie Jugendliche untergebracht, bei denen massive Auffälligkeiten im Sozialverhalten vorliegen oder die in einem strafrechtlich relevanten Sinne delinquent geworden sind. Auf der Ebene der Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses unterscheiden sich die beiden Einrichtungstypen indes fundamental. Das Handeln der Professionellen ist nicht auf die Besserung dissozialer Subjekte, sondern auf die professionelle Unterstützung Jugendlicher ausgerichtet, die als in ihrer persönlichen Entwicklung gefährdet wahrgenommen werden. Das delinquente oder problematische Verhalten, das zur Heimeinweisung führte, wird nicht als Ausdruck einer monströsen Andersheit gedeutet, die es mittels Techniken der Bändigung, der Disziplinierung oder der Rekonditionierung auf Normalität zu trimmen gilt, sondern als Indiz für einen gesteigert krisenhaften persönlichen Entwicklungsverlauf. „Ich rede eigentlich immer von einer Krise, nicht von einem schlechten Menschen“, meint in diesem Zusammenhang einer der interviewten Sozialpädagogen. Die Jugendlichen erscheinen in der Wahrnehmung der Professionellen nicht als Objekte einer staatlich verfügten Besserungs-, Disziplinierungs- oder Bestrafungsmaßnahme. Vielmehr sollen sie im Rahmen eines klinischen Settings diejenige *erstens* schulische und arbeitsagogische, *zweitens* sozialpädagogische und *drittens* therapeutische Unterstützung erhalten, die sie, so wird angenommen, benötigen, um Entwicklungshemmnisse und Entwicklungsblockaden zu überwinden.

Konkret bedeutet dies *erstens*, dass das professionelle Hilfesystem darauf ausgerichtet ist, den Jugendlichen nach dem Eintritt ins Heim möglichst rasch den Antritt einer Lehrstelle in einem heiminternen Ausbildungsbetrieb zu ermöglichen. Anders als in Heimen, die sich als Umerziehungseinrichtungen verstehen, wird die Unterzeichnung eines Lehrvertrags zwar von schulischen Anforderungen, nicht aber von der vorgängigen Erfüllung von „Mindestanforderungen“ auf der Verhaltensebene abhängig gemacht. Bei der Aufnahme ins Heim steht entsprechend nicht die Konfrontation der Jugendlichen mit ihrem bisherigen Fehlverhalten im Vordergrund. Stattdessen zeigen sich die Professionellen bemüht, die Jugendlichen dafür zu gewinnen, im Heimaufenthalt eine Chance – konkret die Chance auf einen Schulabschluss oder eine Berufsausbildung – zu erblicken.

Zweitens zielt die professionelle Praxis in den sozialpädagogisch betreuten Wohngruppen darauf, die Jugendlichen bei der Entwicklung von – in einem sehr weit gefassten Sinne – kultivierten Formen des Umgangs mit sich selbst und mit anderen zu begleiten. Ein Gruppenleiter umreißt dieses Ansinnen wie folgt:

Und sie brauchen, viele, am Anfang viel mehr Unterstützung .. und Leitplanken, Leitplanken, die sie noch nie gehabt haben oder zu wenig gehabt haben, die sie ja eigentlich auch suchen. Orientierung, Reibungsflächen, Möglichkeiten zum streiten Lernen, zum Konflikte Austragen .. Möglichkeiten zum die Kultur Kennenlernen, zu verschiedenen Themen. Respekt, also so, viele so Sachen, die die Jugendlichen begleiten im Alltag.

Die Professionellen der Sozialpädagogik sehen sich also nicht in der Rolle von Verhaltensdompteuren oder von Aufsehern, die jedes Ausrasten und jede Regelverletzung

unverzüglich mit einer Sanktion belegen. Ihren Förderauftrag erblicken sie vielmehr darin, den Jugendlichen einerseits Orientierungspunkte bei der Suche nach angemessenen Formen des sich Ausdrückens, des sich Geltung Verschaffens und des in Beziehung Tretens zu Anderen zu liefern, und sie andererseits in ihren eigenaktiven sittlichen Bestrebungen zu unterstützen, beispielsweise bei der Entwicklung einer Streitkultur. Durch die agogische Praxis in den Lehrwerkstätten, die pädagogische Praxis in der Schule und die sozialpädagogische Praxis in den Wohngruppen soll den Jugendlichen integral eine „zweite Chance“ auch in dem Sinne gewährt werden, dass ihnen Alternativen zu ihrem bisherigen Agieren aufgezeigt werden, die nicht nur sozial konform sind, sondern individuell auch Lust bereiten.

Charakteristisch erscheint *drittens*, dass es sich bei Heimeinrichtungen des hier skizzierten Typs um klinische Settings auch insofern handelt, als die heiminternen agogischen, pädagogischen und sozialpädagogischen Unterstützungsangebote systematisch durch interne oder externe psychologische und psychiatrische Therapieangebote ergänzt werden. Diese anderen Expertensysteme werden von den Sozialpädagogen als integrale Bestandteile des Gesamtförderangebots der Einrichtung verstanden. Auf Animositäten gegenüber spezifisch therapeutisch geschultem Fachpersonal, wie sie in anderen Einrichtungstypen unter Sozialpädagogen verbreitet sind, stößt man in Einrichtungen des hier skizzierten Typs kaum.

Das organisationale Selbstverständnis als ein klinisches und multiprofessionelles Experten-Setting hat für die Art und Weise, wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen diagnostisch aktiv werden, drei mögliche Konsequenzen.

(a) Im Denken einer ersten Gruppe von Sozialpädagogen findet sich die Tendenz, gegenüber Klassifikationsrastern und Testverfahren aus Psychologie und Psychiatrie eine wenig distanzierte und eher unkritische Haltung einzunehmen. Begriffliche Festlegungen, die ihnen aus den entsprechenden Gutachten entgegneten, nehmen sie relativ ungebrochen in ihren eigenen Sprachgebrauch auf und anerkennen auf diesem Wege das Deutungsmonopol, das in diagnostischen Belangen die Testpsychologie und eine biologistisch argumentierende Psychiatrie gegenwärtig für sich beanspruchen.

Also das ist ein Jugendlicher gewesen, der ist ähm 20 gewesen, der hat eine retardierende Hirnfunktionsstörung gehabt und ist auf dem Level von einem teilweise 12-jährigen gewesen, ähm, hat noch ein ADS dazu gehabt, und er hat äh eine Lehre gemacht als Landschaftsgärtner und das hat eigentlich recht gut funktioniert.

Die Bezugnahme auf psychiatrische Befunde wirkt sich auf das sozialpädagogische Handeln dahingehend aus, dass den Fällen „mit einer Diagnose“ mit geschärfter Sensibilität begegnet wird. „ADHS-ler“ beispielsweise seien „schneller geladen, wenn man etwas sagt oder werden sehr schnell nervös, wenn irgendetwas nicht funktioniert, wie sie es wollen“. Sie seien insgesamt „ein bisschen dünnhäutiger“ als andere. Den so argumentierenden Professionellen scheint es sich zu verbieten, gegenüber dem Verhalten dieser spezifischen Klientengruppe eine konfrontative Haltung des Moralisierens und des Pädagogisierens einzunehmen, weil genau dies sie zusätzlich nervös machen würde. Gerade weil sie jenen biologistischen und klassifikatorischen Charakter besitzen, der in einer sozialwissenschaftlichen Perspektive problematisch erscheinen mag, kann in der sozialpädagogischen Praxis die Kenntnisnahme medizinischer Diagnosebe-

funde dazu beitragen, dass sich die professionelle Praxis stärker am Prinzip des Fallbezugs als am Prinzip der Gleichbehandlung ausrichtet.

(b) Eine zweite Gruppe von Sozialpädagogen erachtet es zwar als hilfreich, bei der Arbeit mit den Jugendlichen auf diagnostische Befunde aus der Medizin oder der Testpsychologie zurückgreifen zu können. Sie weisen aber zugleich auf die Gefahr hin, dass klassifikatorische Festschreibungen auf eine Stigmatisierung der Klienten und ausgehend hiervon auf eine Paralisierung der eigenen Handlungsfähigkeit hinauslaufen können.

I: Genau und dann vielleicht, wenn wir gerade bei den psychiatrischen Methoden sind, da ist noch Ihre Meinung zu diesem DIAD-System, das ist doch schon noch so etwas Eigenes, eine wenig Spezielles hier im [Name der Einrichtung]. Wie schätzen Sie das ein?

SP: Ähm also ich habe das vorher auch überhaupt nicht gekannt gehabt. Ich bin am Anfang ein wenig überfordert gewesen, weil die Frag-, das Rating geht extrem schnell durch, und man muss da schnell Antwort geben und den Jugendlichen einschätzen. [...] Und dann finde ich es natürlich einen Seich, wenn man, wenn man dann die Jungs einschätzt und sie haben dann ein gewisses Profil und man findet dann: Ah der ist egoistisch, das heißt ja, er schaut nur auf sich und so, und man findet dann irgendwie, ja, das nimmt man gar nicht so wahr und dann bringt das eigentlich gar nichts. Aber wenn man es richtig macht, finde ich es, eh, extrem hilfreich. Man muss dann einfach schauen, dass man dann vielleicht nicht irgendwie findet: Ah, schau, dort kommt der Kindische oder dort kommt der, der Chaos, oder dass man sie dann einfach gerade schubladisieren tut. Und dass man vielleicht weiß, wo Probleme sind oder wo die Entwicklungsmöglichkeiten sind von den Jungs, aber dass man sie nicht in eine Schublade hineinzwängt. Aber sonst finde ich es wirklich noch ein gutes Instrument.

(c) Bei einer dritten Gruppe von Professionellen findet sich das Bestreben, den in den Falldossiers auffindbaren psychiatrischen Gutachten oder testpsychologischen Befunden eine eigene, spezifisch sozialpädagogische Diagnostik entgegenzustellen, wobei dieses Bestreben in zwei unterschiedliche Richtungen verlaufen kann. In der einen Richtung bemühen sich die Sozialpädagogen, sich ein eigenes, durch die Akten und Diagnosebefunde gleichsam ungetrübtes Bild über den einzelnen Jugendlichen zu machen. Sie stützen sich dabei insbesondere auf die subjektive Sicht der Jugendlichen auf die Umstände, die zur Heimeinweisung führten.

Also ich habe mir das angeeignet, dass ich eigentlich zuerst mit den Jungs, äh, schwatze, bevor ich äh, die Akte lese. Weil ich will eigentlich von ihnen wissen, was, was gelaufen ist, was nicht so gut gelaufen ist bei ihnen. Und ähm, ja, aber irgendwie, ich habe das Gefühl, wenn ich jetzt die Akte würde lesen gehen, dann hätte ich vielleicht schon irgendein gewisses Bild von dem. Und so gebe ich doch noch den Jugendlichen die Chance, irgendwie das von ihrer Sicht aus zu schildern und so weiter. [...] Es gibt sicher Sachen, die man wissen muss, wenn einer auf die Kurve geht und, ich sage jetzt einmal (lacht), es ist ein Schlägertyp. Oder, das muss man dann natürlich gerade aufschreiben oder, äh, solche Sachen sind sicher wichtig.

Das Bild, das sich die hier zitierte Sozialpädagogin von den Jugendlichen macht, entsteht weder auf dem Wege standardisierter Testverfahren noch mittels eines sich auf Falldaten stützenden Verfahrens eines methodisch kontrollierten Fallverstehens. Es entsteht primär auf dem Wege des Erlebens des Jugendlichen im Alltag sowie einer interessierten nachvollziehenden Auseinandersetzung mit dessen subjektiven Schilderungen. Zugleich scheint es der Sozialpädagogin nicht primär um ein Verstehen des

Falles in seinem So-und-nicht-anders-Gewordensein zu gehen, sondern um ein Erfassen des Gesamtcharakters respektive des „Typs“ des Jugendlichen im Hier und Jetzt. Etwas anders scheint sie zu verfahren, wenn sie Einblick in die Akten derjenigen Jugendlichen nimmt, für die sie Bezugsperson ist. Das von ihr wenig geliebte Aktenstudium – sie erblickt in ihm eine mögliche Störquelle für ein unvoreingenommenes und interessiertes Arbeiten mit den einzelnen Jugendlichen – erscheint ihr in diesen Fällen deshalb unvermeidlich, weil die Akten Informationen enthalten, die sie als Bezugsperson im Austausch mit Eltern, mit Behörden oder mit anderen Professionellen zwingend präsent haben muss.

Auffallend und zugleich irritierend an den Ausführungen der Sozialpädagogin ist die von ihr explizit geäußerte Befürchtung, eine zu genaue Auseinandersetzung mit den Falldossiers könnte bewirken, dass es ihr im Alltag nicht mehr gelingt, gegenüber den Jugendlichen eine vorurteilsfreie Haltung einzunehmen. Weshalb eine Professionelle, die sich aus einer objektivierenden Haltung heraus analytisch mit einer Fallgeschichte sowie kritisch mit Expertengutachten auseinandergesetzt hat, nicht in eine interessierte und unvoreingenommene Interaktion mit dem betreffenden Jugendlichen sollte eintreten können, ist von der Sache her wenig nachvollziehbar. Möglichst begriffslos zu bleiben, um die eigene Handlungsfähigkeit nicht zu gefährden, erscheint als eine im Kern unlogische Konstruktion. Die Persistenz dieser Konstruktion in den Köpfen von Professionellen der Sozialen Arbeit weist möglicherweise auf ein Defizit der sozialpädagogischen Professionsausbildung hin. Es scheint ihr nicht zu gelingen, den Studierenden zu vermitteln, dass professionelles diagnostisches Handeln nicht auf die klassifikatorische Subsumption des Falles unter eine allgemeine Kategorie abzielt, sondern darauf, ausgehend von der behutsamen Rekonstruktion dessen, was im einzelnen Fall der Fall sein könnte, im professionellen Alltag diejenigen Unterstützungs- und Hilfeleistungen zu erproben, die der rekonstruierten Problem- oder Krisenlage am ehesten angemessen erscheinen.

In die Richtung eines solchen rekonstruktionslogischen verstehen Wollens tendieren nunmehr die Bestrebungen derjenigen Professionellen, die das Feld der Diagnostik nicht ganz den Medizinerinnen oder den Testpsychologen überlassen wollen.

Also eigentlich eine gute Anamnese ist das A und O von einer Pädagogik. Dass man nicht die gleichen Fehler wieder macht, oder? Natürlich, dass sie nicht gerade wieder die ersten negativen Aha-Erlebnisse bekommen, oder? Also probiert man aufgrund von der Anamnese ein umfassendes Bild zu machen und auch, auch seine, seine Ressourcen herauszuholen und seine Schwächen, oder? Dass man da, dass man das vor Augen hat, was das für ein Mensch ist, oder? Oftmals haben sie ja schon eine Heimkarriere hinter sich, das sind auch wertvolle Informationen. Also wir von der Betreuung her, sind wir, arbeiten wir eigentlich sehr individuell, oder?

Obwohl er nur vage ausformuliert, was in dem genannten „Anamnese“-Prozess genau geschieht, erblickt der zitierte Sozialpädagoge in der differenzierten Auseinandersetzung mit dem Individuationsverlauf des einzelnen Jugendlichen eine unabdingbare Voraussetzung dafür, diesen in seiner weiteren Entwicklung optimal unterstützen zu können. Zugleich machen die Ausführungen deutlich, dass zwischen fallrekonstruktiven Praktiken des Fallverstehens und einer im Kern professionellen – d.h. fallbezogenen – Ausgestaltung sozialpädagogischen Handelns ein systematischer inne-

rer Zusammenhang besteht. Wer sich differenziert mit der Individuiertheit des einzelnen Klienten auseinandergesetzt hat, ist gegen ein standardisiert-anstaltslogisches Agieren, dessen oberstes Prinzip dasjenige der Gleichbehandlung ist, immun.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Die empirisch-fallrekonstruktive Erforschung von Praktiken des Fallverstehens bei Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die in Einrichtungen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche tätig sind, lässt deutlich werden, dass – mitunter traditionsreiche – organisationale Selbstverständnisse einen gewichtigen Einfluss darauf haben, in welchen Kategorien und ausgehend von welchen Deutungsparadigmen sich die Professionellen mit der Individuiertheit ihrer Klientinnen und Klienten auseinandersetzen und welcher Art die diagnostischen Befunde sind, zu denen sie hierbei gelangen.

(1) In Einrichtungen der Heimerziehung, in denen – bei allen Modernisierungsleistungen auf der Ebene der affektiven Bezugnahme auf das einzelne Kind – der Rettungsgedanke der klassischen Erziehungsanstalten des 19. Jahrhunderts das organisationale Selbstverständnis weiterhin prägt, bleiben auch die diagnostischen Praktiken von diesem befangen. Die Auseinandersetzung mit den biographischen Hintergründen und der Individuiertheit der Kinder und Jugendlichen erscheint primär darauf ausgerichtet, diese als rettungsbedürftige Subjekte zu identifizieren. Um das Heim als die bessere Alternative zum Herkunftsmilieu zu profilieren, wird mit Blick sowohl auf die Kinder als auch auf deren Familien in moralischen Kategorien der Verwahrlosung und der Sittenlosigkeit argumentiert. Zu einer differenzierten diagnostischen Auseinandersetzung mit der je besonderen Fallkonstellation stossen die Professionellen auch deshalb nicht vor, weil die genauen Umstände, die die Kinder zu auffälligem Verhalten disponieren, einer partiellen Tabuisierung unterstellt bleiben.

(2) In Einrichtungen, die sich als Orte virtuoser Beziehungsgestaltung verstehen und deren Praxis auf die Förderung von Mündigkeit abzielt, erscheint in der diagnostischen Praxis das Bestreben wesentlich, eingebettet in den Alltag das, was sich situativ im schwierigen oder auffälligen Verhalten der Kinder und Jugendlichen artikuliert, einer auf ein Verstehen ausgerichteten Dekodierung zu unterziehen. Ausgehend hiervon sollen die Kinder und Jugendlichen darin unterstützt werden, für das, was sie um- oder antreibt, verständliche Formen des Ausdrucks zu finden – eben mündig zu werden. In diese stark situativ ausgerichteten Verstehensbemühungen können Einschätzungen einfließen, die bei der Ausdeutung von Eindrücken bei der Interaktion mit den Eltern oder bei der Ausdeutung kindlicher Erzählungen gewonnen wurden und sich – mehr oder weniger stimmig – zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Offizielle Gefässe des kollegialen Austausches, in denen über die Diskussion unterschiedlicher solcher Einschätzungen hinaus eine explizit methodengeleitete und explizit objektivierende Auseinandersetzung mit dem Fall stattfindet, finden sich allerdings auch in Einrichtungen diesen zweiten Typs nicht.

(3) In Einrichtungen, deren organisationales Selbstverständnis erkennbar in der Tradition der Korrektions-, Besserungs- und Arbeitserziehungsanstalten (vgl. Hafner 2011) steht, wird in erster Linie eine Verhaltensdefizitdiagnostik betrieben. Sie bildet den Ausgangspunkt für vielfältige Formen einer auf Konfrontation setzenden, diszipli-

nierenden und konditionierenden Praxis, die als ein Training sozial konformen Verhaltens verstanden wird. Die buchhalterisch streng registrierten Verhaltensverfehlungen führen die Professionellen auf eine mangelnde Vertrautheit der Jugendlichen mit den in der Gesellschaft geltenden Normen, auf Fehlconditionierungen in der Vergangenheit, auf genuine Charakterschwächen oder auf Unwillen zurück. Keines dieser vier Deutungsparadigmen hält die Professionellen dazu an, im auffälligen Verhalten der Jugendlichen Ausdrucksgehalt tiefer liegender Beeinträchtigungen und Hemmnisse im Entwicklungsverlauf zu erblicken, die es, um die Jugendlichen angemessen unterstützen zu können, systematisch zu rekonstruieren gälte. Sowohl die reflexiv-deutende als auch die interventionspraktische Auseinandersetzung mit den Jugendlichen bleibt starr auf deren Verhalten respektive Fehlverhalten fixiert.

(4) In Einrichtungen, die sich als Internatsschulen verstehen, findet sich bei Professionellen der Sozialpädagogik ausgeprägt die Tendenz, das Auffällige im Verhalten der Kinder und Jugendlichen, das zur Heimplatzierung führte, reflexiv eher zu normalisieren als zu problematisieren. Ausgehend hiervon zehrt die professionelle Praxis in erster Linie von den programmatischen Leitideen einer lebensweltorientierten Sozialpädagogik. Sie erscheint primär auf Alltagsgestaltung sowie auf die professionelle Begleitung von Vergemeinschaftungsdynamiken ausgerichtet. Als Adressat des Handelns erscheint dabei nicht mehr unbedingt das einzelne Kind, sondern die Wohngruppe. Sich in einer individuationsgeschichtlichen Perspektive diagnostisch mit dem So-und-nicht-anders-Gewordensein des einzelnen Kindes auseinanderzusetzen, nehmen die Professionellen entsprechend eher als ein Geschäft der Psychotherapie denn als ein Geschäft der Sozialpädagogik wahr. Was ihnen eine diagnostische Auseinandersetzung mit Herkunftskonstellationen und Entwicklungsverläufen, die über das hinausgeht, was in den Eltern sowie in den Standortgesprächen geschieht, genau bringen soll, bleibt ihnen tendenziell schleierhaft.

(5) Auch in Heimen, die sich als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätten verstehen, machen die Professionellen der Sozialpädagogik ihr Mandat primär im Bereich des Coachings von Gruppen- und Vergemeinschaftungsdynamiken aus. Ihr professionelles Selbstverständnis ist dabei allerdings ein klinisches: Das delinquente oder auffällige Verhalten der Jugendlichen deutet in ihrer Wahrnehmung auf schwerwiegende Beeinträchtigungen in der persönlichen Entwicklung hin, die es, um die professionelle Praxis möglichst falladäquat auszugestalten und die Jugendlichen nicht sekundär zu verletzen, systematisch zu rekonstruieren gilt. Worin sich indes eine spezifisch sozialpädagogische Praxis des Fallverstehens von testpsychologischen oder medizinischen Diagnostiken unterscheidet oder unterscheiden soll, wird von den Professionellen, sofern sie eine entsprechende Differenzsetzung überhaupt vornehmen, eher unscharf ausformuliert.

Selbst denjenigen Professionellen der Heimerziehung, die in der fundierten diagnostischen Auseinandersetzung mit der Problem- oder Krisenlage ihrer Klientinnen und Klienten eine unabdingbare Voraussetzung für die falladäquate Ausgestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse erblicken, fällt es ausgesprochen schwer, zu benennen, wie sie hierbei im Einzelnen verfahren. Ausgehend von diesem Befund wäre zu fragen, in welche Richtung Studiengänge der Sozialen Arbeit weiterzuentwickeln wären, um den Studierenden unter Bedingungen der Praxisentlastetheit die Habitualisierung eines

diagnostischen Blicks sowie die Aneignung von Methodiken des Fallverstehens systematischer zu ermöglichen, als dies bisher geschieht. In den entsprechenden Diskussionen würde sich wahrscheinlich zeigen, dass weder neomodisch dekonstruktivistische Reformulierungen der 1970er-Jahre-Diagnostik-Kritik (vgl. exemplarisch etwa Dollinger 2011), noch das – an sich sinnvolle! – Bestreben allein, Fallwerkstätten zu einem integralen Bestandteil von Studiengängen der Sozialen Arbeit zu machen, die Professionalisierung der Sozialen Arbeit entscheidend voranbringen können. Denn eine fallrekonstruktiv verfahrenende diagnostische Praxis des Fallverstehens muss wie selbstverständlich darauf zählen können, dass die an ihr Beteiligten in der Lage sind, bei der Bildung von Lesarten auf historisches, soziologisches und psychologisches Referenzwissen zuzugreifen respektive sich ein solches während des Studiums solide angeeignet haben (hierzu ausführlicher Schallberger 2012).

Literatur:

- Dollinger, B. (2011): Sozialpädagogische Diagnostik als Kunst des Spurenlesens, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 9, 29–49
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt/M
- Goffman, E. (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt/M.
- Hafner, U. (2011): Heimkinder. Eine Geschichte des Aufwachsens in der Anstalt, Baden Mannheim K. (1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens, Frankfurt/M
- Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit, in: Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehlert, G.; Müller, S. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden, 113–142
- Schallberger, P. (2009): Diagnostik und handlungsleitende Individuationsmodelle in der Heimerziehung. Empirische Befunde im Lichte der Professionalisierungsdebatte, in: Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehlert, G.; Müller, S. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden, 265–286
- Schallberger, P. (2011): Das pädagogische Credo eines Heimvaters. Analyse eines Rundschreibens, in: Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehlert, G.; Müller, S. (Hg.): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden, 165–181
- Schallberger, P. (2012): Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit, in: Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehlert, G.; Müller, S. (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, Wiesbaden, 69–84.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen
- Weber, M. (1988): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen, 146–214