

Bei der Lektüre von Interviews und Gruppengesprächen, die mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in einem Schulheim für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche im Alter zwischen zwölf und sechzehn Jahren geführt worden waren, drängten sich die folgenden Fragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Von welchen Vorstellungen über die Entstehung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten lassen sich die Interviewten in ihrer alltäglichen Praxis leiten? Welcher Art und welchen Inhalts sind die Individuations- und Sozialisationstheorien, die diesen Vorstellungen zugrunde liegen? Und was sind die Ziele, die im Rahmen der sozialpädagogischen Arbeit erreicht werden sollen?

Dass es just diese Punkte waren, die sich bei der Textlektüre als fraglich herauschälten, mag überraschen. Denn ginge man davon aus, dass sich in der sozialpädagogischen Praxis professionalisierte Handlungsmuster bereits vollständig etabliert haben, erschiene die Fraglichkeit der genannten Punkte ihrerseits fraglich.¹ An welchen Vorstellungen über die Genese kindlicher Verhaltensauffälligkeiten, müsste *erstens* gefragt werden, sollten sich professionell Handelnde denn sonst orientieren als an denjenigen, die sich im Rahmen wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung als hinreichend erklärungskräftig erwiesen haben? Eine im Rahmen professionalisierter Sozialpädagogik praktizierte Diagnostik würde dann allerdings die aus der Wissenschaft bezogenen allgemeinen Deutungsvorlagen nicht dergestalt zum Einsatz bringen, dass der einzelne Fall einer allgemein bereits beschriebenen Symptomatik klassifikatorisch zugeordnet wird. Sie wäre stattdessen bestrebt, angeleitet durch eine objektivierende Methodik des Fallverstehens jeden einzelnen Fall hinsichtlich seines »So-und-nicht-anders-Ge-

wordenseins«² zu rekonstruieren, also zu fragen, von wo die fallspezifisch diagnostizierten Defizite im Bereich der kognitiven, moralischen oder persönlichen Entwicklung herrühren und welche Problemlagen sich in der Verhaltensauffälligkeit des Falles, beispielsweise in seiner Gehemmtheit, seiner Hyperaktivität, seiner Konzentrationsschwäche, seiner Lethargie, seiner verschütteten Neugierde oder seiner Neigung zu aggressivem Verhalten, artikulieren.³ Die Institution des Schulheims böte in diesem Falle ein Forum der Explikation und der Kritik möglicher Deutungen in der kollegialen Kontroverse.

Und *zweitens* schiene unter der Voraussetzung einer vollständigen Professionalisiertheit der sozialpädagogischen Praxis von Anfang an klar, worauf diese ausgerichtet ist. Sie orientierte sich wie selbstverständlich am Ziel, die Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung einer gefestigten Ich-Identität zu unterstützen und sie zu ermächtigen, dereinst in einer Gesellschaft, die als eine »moderne« jedem Einzelnen viel mehr abverlangt als ein »dumpfes, in der Richtung der einmal eingelebten Einstellung ablaufendes Reagieren auf gewohnte Reize«,⁴ autonom handlungsfähig zu sein. Nicht ein an gesellschaftlichen Konventionen ausgerichteter Konformismus wäre mit Blick auf das künftige Verhalten der aktuell »verhaltensauffälligen« Jugendlichen das Ziel, sondern deren Fähigkeit, kreativ und charismatisch in eine offene Zukunft hinein selbstverantwortete Entscheidungen zu fällen; und dies, in der Formulierung von Ulrich Oevermann, »unter der Bedingung der Achtung des anderen in seiner Eigenart und Würde einerseits und der Verpflichtung gegenüber dem Gemeinwohl andererseits«.⁵

Für die pädagogische und sozialpädagogische Praxis im Kontext eines Schulheims ist charakteristisch, dass sie es mit einer Klientel zu tun hat, deren Autonomieentwicklung sich in einem doppelten Sinne in einem Zustand der Krise befindet: Zum einen befinden sich zwölf- bis sechzehnjährige Kinder und Jugendliche im Übergang von der Latenz- in die Adoles-

zenzphase, also mitten in der Adoleszenzkrise. Im schützenden Kontext der *Peergroup* werden Formen eines autonomen und rollenförmiges Handeln zwar erprobt. Von einer gefestigten Ich-Identität und einer vollendeten Autonomisierung, beides Voraussetzungen dafür, jemanden in der pädagogischen Interaktion als Erwachsenen zu adressieren, kann indes noch nicht ausgegangen werden. Zum anderen liegen bei den Bewohnern des Schulheims Verhaltensauffälligkeiten vor, die auf eine Störung im per se schon krisenhaften Normalverlauf der Persönlichkeitsentwicklung hindeuten. Angesichts dieser besonderen Konstellation einer doppelten Krise erscheint das pädagogische Handeln in gesteigerter Weise herausforderungsreich und riskant. Denn diese lässt das therapeutische Moment, das gemäß Oevermanns Modell von Professionalität jedem pädagogischen Handeln strukturell inhärent ist, deutlich zutage treten. Umso größer erscheint deshalb die Gefahr, dass durch eine inadäquate Ausgestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses den Kindern und Jugendlichen ein zusätzlicher, sekundärer Schaden zugefügt wird. Eine solche sekundäre Schädigung läge beispielsweise dann vor, wenn in einer Dynamik der Entgrenzung, Entwürdigung oder Entmutigung das Kind für sein schwieriges Verhalten diffamiert, denunziert und stigmatisiert würde und von ihm anschließend – der Struktur nach zynisch – noch verlangt würde, es möge sich mit all seinen Schwierigkeiten und Problemen vertrauensvoll an die Erwachsenen wenden.

Die Interviews und Gruppengespräche, bei deren Lektüre sich die genannten Fragen ins Zentrum der Aufmerksamkeit schoben, waren im Kontext einer durch das Schulheim in Auftrag gegebenen Expertise geführt worden. In ihr sollte geklärt werden, ob und inwiefern die psychotherapeutischen sowie die pädagogischen Angebote des Schulheims an aktuelle Veränderungen in der Zusammensetzung der Klientel, insbesondere an den gestiegenen Anteil von ausländischen Kindern und Jugendlichen anzupassen seien. Sozialwissenschaftliche Expertisen

zielen in der Regel auf das, was Max Weber eine »technische Kritik« nennt, nämlich auf die Überprüfung der »Geeignetheit der Mittel bei gegebenem Zwecke« und darüber hinaus auf die kritische Auseinandersetzung mit den seitens der Praxis vorgenommenen Wertsetzungen selbst. Weber benennt eine spezifische Form der Kritik praktischer Wertsetzungen, die auch im Rahmen einer wertfreien Wissenschaft zulässig ist: »Da wir (innerhalb der jeweiligen Grenzen unseres Wissens) gültig festzustellen vermögen, welche Mittel zu einem vorgestellten Zwecke zu führen geeignet oder ungeeignet sind, so können wir auf diesem Wege die Chancen, mit bestimmten zur Verfügung stehenden Mitteln einen bestimmten Zweck überhaupt zu erreichen, abwägen und mithin indirekt die Zwecksetzung selbst, auf Grund der jeweiligen historischen Situation, als praktisch sinnvoll oder aber als nach Lage der gegebenen Verhältnisse sinnlos kritisieren.«⁶ So ist beispielsweise mit der Feststellung, dass im Rahmen des pädagogischen Arbeitsbündnisses die Förderung eines »dumpfe(n), in der Richtung der einmal eingelebten Einstellung ablaufende(n) Reagieren(s) auf gewohnte Reize« keine sinnvolle Alternative zum Autonomisierungsziel mehr darstellen kann, keineswegs zwingend ein Werturteil verbunden. Denn ausgestattet mit dieser »traditionalistischen« Grundhaltung dürfte es für Jugendliche der Gegenwart zunehmend schwierig sein, für sich einen Ort im gesellschaftlichen Gefüge überhaupt noch zu finden. Die Haltung eines »dumpfen Reagierens« ist historisch »sinnlos« oder – im Sinne von Karl Mannheim⁷ – »ideologisch« geworden.

Bei der Rekonstruktion von Deutungsparadigmata, im Rahmen derer die Verhaltensauffälligkeit der Kinder und Jugendlichen zu erklären versucht werden, zeigte sich freilich, dass keineswegs alle Akteure im Schulheim diese Einschätzung teilen. Es lassen sich vier Deutungsparadigmata unterscheiden, von denen das erste *kulturalistisch*, das zweite *behaviouristisch*, das dritte *biologisch* und das vierte *ressourcentheoretisch* in-

spiziert ist. Wie im folgenden kurz dargelegt werden soll, hängt von der Orientierung an diesen Deutungsparadigmata nicht unwesentlich ab, welche Entwicklungschancen den Kindern und Jugendlichen während ihres Aufenthalts im Heim geboten werden.

Im Rahmen des *ersten Deutungsparadigmas* wird für die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen eine Neigung zu aggressiven und gewalttätigen Mustern der Konfliktbewältigung, ein vorlautes und überhebliches Männlichkeitsgehabe sowie eine mangelnde Sensibilität für die Verletzlichkeit der Gefühle anderer diagnostiziert. Bei dem Versuch, diese Verhaltensauffälligkeiten zu erklären, wird mit der »Kultur« argumentiert, der die betreffenden Bewohner des Heimes entstammen. In den Herkunftsländern einer Vielzahl von Kindern und Jugendlichen – gemeint sind in erster Linie die Länder des ehemaligen Jugoslawien – seien die genannten Verhaltensweisen Teil der kulturspezifischen Normalität. Konflikte würden da »sehr direkt angegangen«, in den Familien habe »das männliche Oberhaupt klar das Sagen«, und bei Streitigkeiten schreke man »ein Stück weit vor Gewalteinsätzen nicht zurück«. »Wenn man dann hört: ›Ich habe meinen Sohn so erzogen, der soll sich wehren, auch notfalls mit Gewalt‹; das gehört dann zu dieser Kultur ... teilweise.« Im Rahmen dieses ersten Erklärungsparadigmas drücken sich in unterschiedlichen Mustern des Verhaltens also unmittelbar Orientierungen an kulturell unterschiedlichen Werte- und Normensystemen aus, welche qua Erziehung in der Familie in die Kinder eingetrichtert wurden. Das Erklärungsparadigma stützt sich auf einen essentialistischen Kulturbegriff, mit dem, bisweilen geradezu überdeutlich, eine Neigung zur Stereotypenbildung verbunden ist. (»Wenn die TAMILIN kommen, ist das etwas Anderes, als wenn die DOMINIKANISCHE REPUBLIK kommt und das ist wieder etwas anderes als BALKAN – ALBANEN und so weiter.«) Entsprechend erübrigt es sich, sich mit den je besonderen Problemlagen der einzelnen Kinder und

Jugendlichen auseinanderzusetzen, beispielsweise mit den je besonderen inneren und äußeren Widerständen, denen sie oder ihre Familien im Prozess der Integration und Assimilation ausgesetzt waren (oder sind) oder mit den wiederum im jeweiligen Einzelfall je besonderen Störungen und Insuffizienzen der familiären, schulischen, nachbarschaftlichen und sozialräumlichen Gefüge, innerhalb derer sich ihr bisheriger Bildungs- und Entwicklungsverlauf vollzog. Stattdessen werden die Kinder und Jugendlichen, was der Struktur nach einer Stigmatisierung gleichkommt, subsumtionslogisch als Repräsentanten einer bestimmten Kultur respektive als Träger einer bestimmten kulturellen Prägung wahrgenommen, bei deren Benennung erstaunlich ungehemmt Stereotypen des Alltagsdenkens zum Einsatz gelangen.

Das stigmatisierende Moment in der Nichtauseinandersetzung mit der je besonderen Falllage artikuliert sich besonders deutlich, wenn der schiere Umstand der Einweisung ins Heim als eine in sich schon schlüssige Begründung dafür hingestellt wird, dass mit den Kindern und Jugendlichen etwas nicht stimmt. »Also wenn man davon ausginge, dass sie alle anständig und brav sind, dann wären sie nicht da.« Ausgehend von dieser Feststellung bedarf es innerhalb des Heimes keiner weiteren Fallabklärung und die Auseinandersetzung mit den Kindern und Jugendlichen kann sich auf das konzentrieren, was vom kulturessentialistischen Deutungsparadigma her gedacht durchaus als folgerichtig erscheint: Da die Kinder und Jugendlichen, aufgefasst als Repräsentanten einer »fremden« Kultur, Träger von Werthaltungen und Verhaltensmustern sind, die mit denjenigen im Gastland Schweiz nicht vereinbar sind, bedürfen sie einer systematischen Um- oder zumindest einer Nacherziehung. Nicht Autonomie erscheint als Ziel der pädagogischen Praxis, sondern Konformismus nach den vermeintlich fix kanonisierten Vorgaben der helvetischen Kultur.

Mit der Vorstellung, dass die Kinder und Jugendlichen im

Heim in ihrem auffälligen Verhalten von der Essenz einer bestimmten Kultur zehren, ist eine spezifische, der Ausrichtung nach trivialisierende Konzeption des Sozialisationsgeschehens verbunden: Sozialisation bedeutet hier vereinsseitigend die Vermittlung und Aneignung kulturespezifischer Werte und Normen – und dies entweder mittels Indoktrination (»Wehre Dich – notfalls mit Gewalt!«) oder, etwas komplexer, mittels Konditionierung via die Belohnung erwünschter respektive die Bestrafung unerwünschter Verhaltensweisen. Dass es sich bei der Herausbildung eines moralischen Bewusstseins um einen hochgradig komplexen und an bestimmte Entwicklungsstufen gebundenen Prozess handelt und dass sich dieser nicht ausschließlich im Rahmen außeralltäglicher Settings der Unterweisung oder der Belehrung, sondern primär im Rahmen alltäglicher Interaktionen vollzieht, bleibt dieser Konzeption des Sozialisationsgeschehens verborgen. Darüber hinaus fasst sie den Prozess der Erlangung sozialer Handlungsfähigkeit derart eng und exklusiv als einen Prozess der Internalisierung von Normen und Werten auf, dass zwangsläufig die Frage nicht mehr gestellt werden kann, ob ein als schwierig wahrgenommenes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen auch ganz anders begründet sein könnte, als im Zugriff auf den falschen Wertekanon.

Entsprechend »kulturalistisch« fallen denn ihrerseits die Versuche aus, Faktoren für den Erfolg oder Misserfolg der Umerziehungsmaßnahme zu benennen, als die der Aufenthalt im Schulheim konzipiert wird: Vieles hänge davon ab, »wie lange so eine Familie schon in der Schweiz lebt und wie weit sie sich auf andere Normen und Werte, die ja hier gelebt werden, einlassen kann.« Und auch auf Seiten der »ausländischen Kinder« selbst gebe es »unterschiedliche Formen, wie sie mit Integration umgehen«. An Aussagen dieser Art fällt nicht nur auf, dass in ihnen »Integration«, hier wiederum spezifisch verstanden als die Aneignung von kulturellen Werten und Normen,

einseitig als eine seitens der »Fremden« zu erbringende Leistung konzipiert wird (und entsprechend der Begriff der Integration auch irgendwie verkehrt verwendet wird). Hinter der gestelzten Rhetorik des Verständnisses (»wie weit sie sich einlassen kann«, »wie sie umgehen mit«) klingt die These an, dass letztlich vieles eine Frage des guten oder eben bösen Willens sei. Diese These wird etwa in einer Interviewpassage, in der es um die Einführung eines standardisierten Fragebogens zur Verhaltensbewertung geht, von einem Sozialpädagogen ziemlich explizit auch ausformuliert: »Ich denke, sie [die Kinder und Jugendlichen] wissen genau, was und wo die Schwierigkeiten sind. Das wissen sie immer. Und sie wissen auch, was sie verändern müssten. Und so wird es einfach offensichtlicher für sie.« Mit dem impliziten Hinweis auf den fehlenden Willen (über das Wissen verfügten sie ja) entlastet sich der Sprecher von der Verpflichtung, sich eingehend mit den fallspezifisch je besonderen Gründen für die Persistenz des schwierigen Verhaltens der Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Er adressiert sie als bereits voll autonomisierte, erwachsene Personen, denen eine solche willentliche Widerständigkeit – in der Form eines prinzipiell kritisierbaren Geltungsanspruchs – tatsächlich unterstellt werden könnte; ignoriert also die doppelte Krisenhaftigkeit der Situation von Kindern im Heim. Ob auf der Grundlage der strukturell denunziatorischen Unterstellung: »Du weigerst Dich willentlich, bestimmte Dinge zu begreifen!« der Aufbau eines tragfähigen pädagogischen Arbeitsbündnisses überhaupt möglich ist, erscheint fraglich.

Im Rahmen eines *zweiten Deutungsparadigmas* wird systematisch auf ein Konditionierungsmodell von Sozialisation zurückgegriffen. Die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen erklären sich aus Fehlconditionierungen in der Vergangenheit, oder sie sind darauf zurückzuführen, dass das Milieu, innerhalb dessen die für die spätere Lebenstüchtigkeit erforderlichen Konditionierungen hätten stattfinden müssen,

beschädigt war. Gemäß dem Konditionierungsmodell ergeben sich Lernprozesse aus der positiven oder negativen Sanktionierung der beim Kind beobachteten Verhaltensweisen, wobei das jeweilige Umfeld darüber entscheidet, für welche Verhaltensweisen es belohnt und für welche es bestraft wird. Negative Sanktionen werden, so ein Sozialpädagoge in einem der Interviews, eingesetzt, »damit sie [die Kinder und Jugendlichen] merken: wenn ich *das* mache, dann hab ich eigentlich viel mehr Stress, als wenn ich mich anständig benehme«. Die erwähnten Fehlconditionierungen liegen dann vor, wenn das direkte Umfeld des Kindes sich im Sanktionierungsverhalten an *anderen* Wertmassstäben als die Gesellschaft insgesamt ausrichtete. Institutionen wie die Schule oder spezialisierte Heimeinrichtungen sehen sich in diesem Falle vor die mühselige Aufgabe gestellt, diese Fehlconditionierungen rückgängig zu machen und sie durch gesellschaftskonforme zu ersetzen. Sie erscheinen als Trainingslager anständigen Benehmens.

Nimmt der Konditionierungsprozess den erwünschten Verlauf, bilden sich im Verhalten des Kindes mit der Zeit Automatismen heraus. Das erwünschte Verhalten braucht ihm nicht mehr durch positive oder negative Sanktionen – man könnte auch von positiven oder negativen Anreizen sprechen – entlockt zu werden. »Durch die positiven Erfahrungen, die er macht, letztendlich indem er halt weniger Strafen kriegt, dann kommt schon irgendwann die Einsicht – bei vielen zumindest: Aha, das lohnt sich ja, aha, ich kann davon profitieren. Und natürlich sind es erst einmal die Annehmlichkeiten, die es wert sind, und dann kommt aber schon auch, teilweise, setzt der Denkprozess ein: Aha, darüber hinaus tut es mir ja im Allgemeinen gut, ich kriege vielleicht noch soziale Akzeptanz und ich weiß, andere haben mich gern oder ich bin wer. Das kommt dann später, im besten Fall, nicht bei allen, aber es ist auch eine Entwicklung. Das sehe ich auch.« Ob Konditionierung generell eine »Einsicht« oder einen »Denkprozess« auf Seiten des Kin-

des voraussetzt oder mit einschließt, scheint unter den Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die auf dieses Paradigma zurückgreifen, strittig zu sein. Einer von ihnen bemerkt auf die Frage hin, ob es denn auch Erfolge ohne ein »Einsichtsmoment« geben könne: »Ja schon. Das Konditionieren, wo es darum geht, einfach Strafen zu vermeiden, Sanktionen zu vermeiden, Anpassungsleistungen zu erbringen. (...) Wenn das über einen genügend langen Zeitraum geschieht, dann ist das so verinnerlicht, dass es gar nicht mehr hinterfragt wird, sondern in den alltäglichen Ablauf integriert ist.«

Es lassen sich, wie bereits angedeutet, zwei Begründungslinien isolieren, weshalb gemäß dem Konditionierungsparadigma Menschen Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Die Vorstellung (a) einer *Fehlkonditionierung* rekuriert auf das kulturalistische Deutungsparadigma und impliziert, dass Konditionierungen immer dann zu korrigieren sind, wenn sich die Sanktionierungen an mit der helvetischen Kultur nicht kompatiblen Wertvorstellungen ausrichten. Die Vorstellung (b) einer *unzulänglichen Konditionierung* in der Vergangenheit ist etwas komplexer. Zum einen lassen sich für das Versagen der Konditionierungsinstanzen gleich mehrere Erscheinungsformen und Gründe angeben, und zum anderem ist in ihr eine Öffnung in Richtung wiederum alternativer, insbesondere milieu- und ressourcentheoretischer Erklärungsansätze bereits angelegt. Wiederkehrende Beziehungsabbrüche, widersprüchliche und inkonsistente Verhaltenserwartungen und Verhaltensrückmeldungen, ein nicht durchschaubares Muster der Belohnung und Bestrafung sowie zeitweilige Regelzusammenbrüche, die ihrerseits auf instabile oder gar zerrüttete Familienverhältnisse zurückzuführen sind, erscheinen als Ursachen dafür, dass der Konditionierungsmechanismus nicht richtig funktionierte. Zusätzlich zum anomischen Elternhaus können aber auch schädliche Einflüsse etwa seitens gleichaltriger Kinder und Jugendlicher sowie seitens der jeweils aktuell vorherrschenden Jugendkultur für Feh-

ler und Zäsuren in der Konditionierungsdynamik verantwortlich sein. So beklagt sich etwa ein Sozialpädagoge über »dieses Straßengangverhalten, diese Attitüden« bei den Jugendlichen im Heim, und führt diese darauf zurück, dass heutige Jugendliche nicht mehr Spitzensportler, sondern »*Gangsterrapper*« zum Vorbild hätten.

Da vielen Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen bereits ein Sinn für die elementarsten Regeln des Konditionierungsspiels abgeht, hat – so ein zentraler Gedanke im Rahmen des Paradigmas – die pädagogische Praxis in einem ersten Schritt dafür zu sorgen, dass sie mit diesen vertraut gemacht werden. »Das Gefühl, dass sie auch mit positivem Verhalten sich selber auch etwas Positives beschere[n] können, das muss gelernt sein.« Darüber hinaus gilt es, ein möglichst klares, nachvollziehbares und verlässliches System von Regeln, Verhaltenserwartungen und Sanktionen einzurichten, damit den Adressaten zu jedem Zeitpunkt klar ist: »Wenn ich mich so verhalte, geschieht dies, wenn ich mich anderes verhalte, etwas Anderes.« Es sei hier nur am Rande erwähnt, dass die Anreize, sich entsprechend den Erwartungen der Erwachsenenwelt zu verhalten, im Heim in den »Annehmlichkeiten« von mehr Freizeit oder ausgiebigerem Fernsehkonsum bestehen. Die jeweiligen Zeitbudgets werden mittels eines standardisierten Verhaltenspunktesystems buchhalterisch streng kontrolliert, was wiederum ein von den Pädagoginnen und Pädagogen selbst als »engmaschig« bezeichnetes System der Verhaltensüberwachung voraussetzt: »Wir haben sie [die Kinder und Jugendlichen] schon ziemlich unter Kontrolle.«

Obwohl sich an das Konditionierungsparadigma eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Problemlagen der einzelnen Kinder durchaus anschließen kann – tendenziell mündet sie in die Diagnose unterschiedlicher Formen familiärer Zerrüttung oder eines Versagens der Normalschule –, bleibt die konkrete Ausgestaltung des sozialpädagogischen Handelns von

einem direkten Fallbezug weitgehend abgeschnitten. Das Konditionierungsparadigma stützt sich auf die sehr allgemein ausformulierte Verhaltensaxiomatik des psychologischen Behaviorismus, von der beispielsweise auch die Programme einer verhaltenstheoretischen Soziologie oder einige, nach psychologischen oder biologischen Letztbegründungen suchende Subvarianten des *Rational Choice*-Ansatzes in Ökonomie und Soziologie zehren: *Der Mensch* zieht Lusterfahrungen Unlust-erfahrungen vor und versucht, erstere zu mehren. Folglich teilt das Konditionierungsparadigma mit diesen Theorieansätzen auch deren zentrales Defizit: Eine Vorstellung schöpferisch kreativen Handelns, eines Handlungstyps also, der zwangsläufig immer dann zum Einsatz gelangt, wenn aufgrund der prinzipiellen Offenheit von Zukunft dem Handelnden weder ein klar umrissenes Set von Entscheidungsalternativen zur Verfügung steht, noch – auch nicht mit Wahrscheinlichkeitswerten – sich ermessen lässt, welche Konsequenzen mit einer Entscheidung verbunden sein werden, und folglich zwingend *Neues* erprobt werden muss, ist dem Konditionierungsparadigma fremd. So ist denn auch davon auszugehen, dass gestützt auf dieses Paradigma die pädagogische Praxis nicht sonderlich auf die Förderung von Kreativität sowie auf die Entwicklung von – im Weberischen Sinne – »Charisma« auf Seiten der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist, sondern eher auf die Förderung von Konformismus im Sinne eines »dumpfe(n), in der Richtung der einmal eingelebten Einstellung ablaufende(n) Reagieren(s) auf gewohnte Reize«. Die kreativen Potentiale, die sich bei den Bewohnern des Heimes verdeckt in der Gestalt eines aggressiven, lethargischen oder hyperaktiven Agierens artikulieren, werden im Rahmen der konditionierenden Praxis gebändigt, statt dass sie in der pädagogischen Interaktion in die Richtung eines schöpferischen Handelns zu transformieren versucht würden. Besucht man das Heim, wird zwar unmittelbar sichtbar, dass hier Ordnung herrscht, nicht aber, dass hier Kinder und Ju-

gendliche ihren Alltag verbringen, die in ihrem vorherigen Umfeld als besonders verhaltensinnovativ galten.

Entsprechend einem *dritten Paradigma* ist die Verhaltensauffälligkeit der Kinder und Jugendlichen in einer genuin schwierigen Persönlichkeitsstruktur begründet, wobei die Frage nach der Genese dieser Persönlichkeitsstruktur via den Zugriff auf psychiatrisch-medizinische Fachtermini beantwortet wird, also via die medizinisch-klassifikatorische Benennung der verschiedensten Hyperaktivitätssyndrome (zum Beispiel ADHS oder ADS). Hinter dieser Klassifikationspraxis steht unhinterfragt die Auffassung, dass es die genuin biologische Konstitution der Kinder ist, was die Verhaltensauffälligkeit verursacht. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die Kinder mit einer offiziell ausgestellten medizinisch-psychiatrischen Diagnose in den Interviews wiederholt einer Sonderkategorie zugerechnet werden: »Und dann gibt es Jugendliche, denke ich, die noch andere Verhaltensauffälligkeiten zeigen, die dann in die psychischen Störungen hineingehen« oder »Dann haben wir ein paar Platzierte, da geht es um die IV [Invalidenversicherung], die sind dann aber abgeklärt worden.« Mit der medizinischen Diagnose sind gemäß dieser Deutungsvorlage auch die Ursachen für ein bestimmtes Verhaltenssyndrom bereits hinlänglich geklärt, und es scheint sich ein Blick auf die je besonderen sozialisatorischen Hintergründe der Kinder und Jugendlichen zu erübrigen. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Aussage eines Pädagogen im Zusammenhang mit der Frage, wie sich im Heim die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalte: »Also ich würde es so sagen. Also für mich sind eigentlich die Eltern die Fachpersonen, denen so etwas [eine Verhaltensanomalie] auch auffällt. (...) Dann bringen sie es [das Kind] an irgendeine offizielle Stelle, Jugendsekretariat oder so etwas. Die kennen den Jugendlichen dann auch ein wenig anders als wir als Heiminstitution.« Eltern werden in dieser Aussage *nicht* als Akteure sozialisatorischer Interaktion konzipiert; *nicht* als am Entwick-

lungsgeschehen Beteiligte; *nicht* als zentral Mitverantwortliche für das, was sich da entwickelt. Vielmehr erscheinen sie als distanzierte Beobachter eines Reifungsprozesses, der ihnen Unannehmlichkeiten beschert und komplizierte Abklärungen zur Folge hat.

Die mit diesem Erklärungsparadigma verbundene Individuationskonzeption scheint diejenige des Aufkeimens und Reifens zu sein. Ausgehend von dieser Konzeption, mit der sich beim obigen Sprecher unmittelbar die Zurückweisung eines professionalisierungsbedürftigen Mandats verbindet («Fachpersonen« sind die anderen), werden die Spielräume für ein unterstützendes und förderndes pädagogisches Handeln eng. Hilfeleistungen im Sinne der Förderung einer möglicherweise durch missliche Bedingungen des Heranwachsens verschütteten Neugierde oder der Versuch, beispielsweise durch entsprechende freiwillige Angebote eine Transformation des kindlichen Agierens in schöpferische Aktivitäten zu erwirken, scheiden aus, weil beides eine Auseinandersetzung mit dem »So-und-nicht-anders-Gewordensein« des je besonderen Falles voraussetzen würde. Stattdessen wird der Ball an die Medizin *weiter* oder an die Kinder und Jugendlichen *zurück* gespielt. Der Job der Sozialpädagogin oder des Sozialpädagogen besteht dann noch darin, die medizinisch verordnete Ritalin-Abgabe – der Einsatz von Ritalin ist im Heim weitgehend unumstritten – zu überwachen. Darüber hinaus fällt den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Aufgabe zu, das Zusammenleben der Kinder in der Wohngruppe zu organisieren und zu überwachen, Streitigkeiten zwischen den Kindern zu schlichten, möglichen Gewalteskalationen vorbeugend entgegenzuwirken, das Fehlverhalten Einzelner protokollarisch festzuhalten, die Einhaltung des Ämterplanes zu gewährleisten und durchzusetzen sowie unkorrektes und sperriges Verhalten beispielsweise durch den Entzug von Freizeits- und Fernsehkonsumrechten zu sanktionieren. Es gilt, jeden Einzelnen zu einem anständigen

Benahmen anzuhalten und dafür zu sorgen, dass trotz der Vielzahl schwieriger Fälle in der Wohngruppe der Alltag einen geordneten Verlauf nimmt. Ein über all dies hinausgehendes pädagogisches Mandat der Einzelförderung wird mit Aussagen wie »Als Pädagoge bin ich kein Therapeut« oder »Wir sind keine Therapeuten« explizit zurückgewiesen.

Gemäß einem *vierten Erklärungsparadigma* sind die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen auf Unzulänglichkeiten im sozialisatorischen Herkunftsmilieu, insbesondere auf unzureichende emotionale und zeitliche Ressourcen zurückzuführen. Es handelt sich bei ihnen um Folgen einer emotionalen und sozialen Verwahrlosung in einer »schwierigen sozialen Umwelt«. »Die meisten, finde ich, sind eigentlich ziemlich verwahrlost, wie sie daher kommen, vom Sozialverhalten oder auch täglichen Umgang.« An diese Diagnose ist ein Modell von Sozialisation und Individuation gekoppelt, in welchem ein Klima der Wärme und der Aufmerksamkeit eine zentrale Voraussetzung für einen günstigen Verlauf der persönlichen Entwicklung darstellt. Es werden verschiedene Erscheinungsformen familiärer Unzulänglichkeit benannt: Integrationschwierigkeiten der Eltern, plötzliche Arbeitslosigkeit und ökonomische Not, Alkoholismus und Drogensucht, psychische Erkrankungen, familiäre Zerrüttungen, emotionale und zeitliche Überlastungen im Scheidungsfall. Dies alles kann zur Folge haben, dass »Hilflosigkeiten« auf Seiten der Eltern sich auf die Kinder übertragen, wobei die Eltern hier selbst als Opfer misslicher Umstände erscheinen. Schuldzuweisungen an die Eltern bleiben im Rahmen dieses Deutungsparadigmas aus. Eine tiefes Bildungsniveaus bedingt, so einer der diversen Argumentationspfade, dass diese in der Arbeitswelt reine Befehlsempfänger sind und keine eigenen Gestaltungsspielräume besitzen. Hieraus folgt wiederum, dass bei ihnen ein Gefühl der »Selbstverantwortlichkeit« wenig ausgeprägt ist, und sie entsprechend mit der Aufgabe, bei ihren Kinder eine Haltung der

Sorge um sich wach zu rufen, überfordert sind. Ein alternativer Erklärungsversuch im Rahmen dieses Paradigmas setzt weniger im Elternhaus, als vielmehr in der Schule an. In etlichen Fällen zeige sich, dass die »Volksschule zu wenig tragfähig gewesen« sei. Für dieses Versagen erscheinen nicht primär die Lehrpersonen verantwortlich, sondern politisch beschlossene Sparmassnahmen, die eine angemessene Einzelförderung sowie die Führung von Kleinklassen unmöglich machten.

In Ausführungen dieser Art gelangt die Auffassung zum Ausdruck, dass die Kinder und Jugendlichen im Heim einer nachholenden Sonderförderung bedürfen, und dass das Heim als ein Schutzraum mit einem der persönlichen Entwicklung förderlichen Wärmeklima einzurichten wäre. Während indes etwa seitens eines Therapeuten und einzelner Lehrpersonen sehr detaillierte Aussagen darüber gemacht werden, wie eine solche Praxis individualisierter Sonderförderung konkret aussehen könnte, bleiben die entsprechenden Vorschläge seitens der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eher vage. Entweder verschieben sie den Schauplatz der Intervention weg von der Arbeit mit den Kindern im Heim, hin zu einer Verhaltenstherapie im »Familiensystem«, für die dann die RTL-Fernsehsendung ›*Super Nanny*‹ gleichsam als Modellvorlage dient. Oder sie ordnen die im Bereich der Sonderförderung zu leistende Arbeit den heiminternen Spezialisten zu: den Heil- und Sonderpädagogen oder den Psychotherapeuten. Auch im Rahmen des milieu- und ressourcentheoretischen Deutungsparadigmas gilt also: therapeutische und sozialpädagogische Arbeit sind kategorial unterschiedliche Dinge.

Die Analyse der Interviews und Gruppengespräche zeigt, dass in der untersuchten Organisation die faktische Ausgestaltung der sozialpädagogischen Praxis relativ stark vom Modell eines auf Autonomisierung ausgerichteten pädagogischen Handelns abweicht. Besonders hemmend auf eine Professionalisierung der sozialpädagogischen Praxis wirkt sich die Vorstellung

aus, dass es in ihr – im Sinne einer unterstellten Arbeitsteilung⁸ – um etwas grundlegend anderes als in der therapeutischen Praxis gehe. Indes lässt sich bereits die Zielvorstellung, an der die Interviewten ihr Handeln ausrichten, nicht eindeutig benennen. Einige erblicken ihre zentrale Aufgabe in der Vermittlung von Normen und Werten mittels Konditionierung oder Indoktrination; andere erblicken sie darin, für die Herstellung und Aufrechterhaltung eines geordneten Alltags oder für ein Klima der Wärme und Geborgenheit zu sorgen. Die Präferenz für eines dieser Ziele hängt wesentlich davon ab, an welchen allgemeinen Vorstellungen über Sozialisations- und Individuationsprozesse sich der jeweilige Sprecher oder die jeweilige Sprecherin orientiert. Diese Vorstellungen sind nicht nur äußerst divergent. Sie scheinen auch von den Beständen einer relativ spontanen alltagsweltlichen Theorie- und Urteilsbildung sowie von in medialen Diskursen mit transportierten Halbwissensbeständen weit stärker zu zehren als direkt von sozialwissenschaftlich fundiertem Wissen.

In den Ausführungen der Kinder und Jugendlichen, mit denen im Rahmen der Expertise ebenfalls ein Gruppengespräch geführt wurde, erscheinen die »Sozis« als diejenigen, die während der Unterrichtszeiten »Zeitung lesen, rauchen und Kaffee trinken« und abgesehen davon, dass sie ständig neue Regeln erfinden, insgesamt einen »easy job« verrichten. Besonders eindrücklich sind die Schilderungen, in denen Dynamiken beschrieben werden, die an Befunde aus Forschungen zu totalen Institutionen erinnern. Zu Solidarisierungen und zum kreativen Aufbau von Sozialität kommt es insbesondere dann, wenn es den Heimbewohnern gelingt, sich kurzzeitig der Kontrolle durch die Erwachsenen zu entziehen; etwa während der geheimen Rauchpausen in den Büschen des Heims, die mittels komplizierter Praktiken eines kollektiven sich Verbergens systematisch abgesichert werden.

Doch trotz aller Listen überwiegt die Ohnmacht. Mit den

als besonders gewalttätig und aggressiv klassifizierten Fällen wird im Heim seit kurzem ein sogenanntes Antiaggressivitätstraining durchgeführt. Weshalb ihn dieses Training »erst recht zum Ausrasten« bringe, umschreibt ein zur Teilnahme verpflichteter Jugendlicher wie folgt: »Dass man nicht wegen einem gleichen Thema –, und das nicht immer nur anschaut und so. Sondern auch probiert zu verstehen, den Menschen und ja.«

1 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die von Ulrich Oevermann entwickelte Theorie professionalisierten Handelns. Vgl. Ulrich Oevermann, »Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«, in: Arno Combe u. Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Frankfurt am Main 1996, S. 70–182.

2 Max Weber, »Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis«, in: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1988 [1904], S. 171.

3 Als wechselseitig weitgehend kompatible Kandidaten für ein *Normalmodell* von Sozialisation und Individuation böten sich etwa das Entwicklungsmodell der Psychoanalyse, das Modell des Lebenszyklus bei Erikson, das interaktionistische Modell von Identität bei Mead oder die Stufenmodelle der kognitiven und der moralischen Entwicklung bei Piaget resp. Kohlberg (und deren jeweiligen Weiterentwicklungen) an; dies gerade auch deshalb, weil in diesen sozialpsychologisch ausformulierten Entwicklungsmodellen die vielfältigen Möglichkeiten des Misslingens eines normalen Verlaufs immer schon mitthematisiert oder gar mitexpliziert sind. Darüber hinaus böte sich ein Zugriff auf theoretische Konzepte an, die, ihrerseits nun eher soziologischer als psychologischer Provenienz, den Einfluss milieuspezifisch unterschiedlicher Erfahrungen auf den Individuationsverlauf hervorstreichen. Denn gänzlich ausschließen ließe sich nicht, dass sich die im jeweiligen Fall vorliegenden Konstellationen des Vermögens oder Unvermögens am adäquatesten etwa in den Begrifflichkeiten der Bourdieuschen Kapitalientheorie fassen lassen, oder dass die fragliche Verhaltensauffälligkeit in Relation zu basalen Dispositionen des Handelns, Denkens und Befindens, also in Relation zu einem bestimmten Habitus steht; beispielsweise in dem Sinne, dass der Fall aufgrund primärhabituellem Prägungen mit den im Feld der Normalschule informell geltenden Regeln nicht zurechtkam, oder dass er aufgrund eines nicht passungsfähigen Habitus aus diesem heraus gedrängt wurde.

4 Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen 1980 [1921], S. 12.

5 Oevermann, Skizze, wie Anm. 1, S. 145.

6 Weber, *Objektivität*, wie Anm. 2, S. 149f.

7 Vgl. Karl Mannheim, *Ideologie und Utopie*, Frankfurt am Main 1985 [1929], S. 83f.: »Falsch ist demnach im Ethischen ein Bewusstsein, wenn es sich an Normen orientiert, denen entsprechend es auch bei bestem Willen auf einer gegebenen Seinsstufe nicht handeln könnte, wenn also das Versagen des Individuums gar nicht als individuelles Versagen aufgefasst werden kann, sondern als Fehlhandeln durch eine falsch angelegte moralische Axiomatik begründet und erzwungen ist. Falsch ist in der seelischen Selbstausslegung ein Bewusstsein, wenn es durch die eingelebten Sinngewebungen (Lebensformen, Erlebnisformen, Auffassung von Welt und Menschentum) neuartiges seelisches Reagieren und neues Menschwerden überhaupt verdeckt und verhindert. Falsch ist ein theoretisches Bewusstsein, wenn es in der ›weltlichen‹ Lebensorientierung in Kategorien denkt, denen entsprechend man sich auf der gegebenen Seinsstufe konsequent gar nicht zurechtfinden könnte. Es sind also in erster Linie überholte und überlebte Normen und Denkformen, aber auch Weltauslegungsarten, die in diese ›ideologische‹ Funktion geraten können, und vollzogenes Handeln, vorliegendes inneres und äußeres Sein nicht klären, sondern vielmehr verdecken.«

8 Zugespitzt ausformuliert ist gemäß der vorherrschenden Auffassung der interviewten Akteure *arbeitsteilig* die schulisch-pädagogische Praxis für die Wissensvermittlung, die sozialpädagogische Praxis für die Normenvermittlung und die psychotherapeutische Praxis im Heim für die Behebung von Entwicklungsstörungen zuständig.