

Kathrin Blaha  
Christine Meyer  
Herbert Colla  
Stefan Müller-Teusler *Hrsg.*

# Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit

Erzieherpersönlichkeit und  
qualifiziertes Handeln

 Springer VS

---

# **Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit**

---

Kathrin Blaha • Christine Meyer • Herbert Colla  
Stefan Müller-Teusler (Hrsg.)

# Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit

Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes  
Handeln

*Herausgeber*

Kathrin Blaha  
Staatliche Studienakademie Breitenbrunn  
Deutschland

Christine Meyer  
Universität Vechta, Deutschland

Herbert Colla  
Leuphana Universität Lüneburg, Deutschland

Stefan Müller-Teusler  
Staatliche Studienakademie Breitenbrunn  
Deutschland

ISBN 978-3-531-17684-0  
DOI 10.1007/978-3-531-94216-2

ISBN 978-3-531-94216-2 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2013

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

# Inhalt

Einleitung . . . . .	9
----------------------	---

## Teil I: Grundsatzthemen

<i>Herbert E. Colla und Tim Krüger</i> Der pädagogische Bezug – ein Beitrag zum sozialpädagogischen Können . . . . .	19
<i>Anton Schlittmaier</i> Philosophische Perspektiven zur Person und zur personalen Beziehung in der Sozialen Arbeit . . . . .	55
<i>Eric Mührel</i> Soziale Arbeit als Widerfahrnis von Personen: Grundlegung eines möglichen Verständnisses . . . . .	77
<i>Michael Winkler</i> Theorie für offene Situationen Klassiker der Sozialpädagogik und das professionelle Handeln . . . . .	89
<i>Marlis Pörtner</i> Fachkompetenz oder Mitmenschlichkeit? . . . . .	113
<i>Stefan Müller-Teusler</i> Die unsichtbare Qualifikation . . . . .	123

## Teil II: Arbeitsfelder

<i>Sabine Herrenbrück, Sylvia Kägi und Jens Müller</i> Frühkindliche Bildung und Erziehung – Pädagogische Haltung und notwendige Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in einem sich wandelnden Feld . . . . .	137
--	-----

*Béla Ullmann*

Zwischen Wirklichkeit und Wirksamkeit oder:  
 schon mal Schnürsenkel mit einer Hand gebunden? . . . . . 159

*Kathrin Blaha*

Personales Wirken in der Behindertenhilfe  
 Anforderungen an professionelle Begegnungen . . . . . 177

*Katja Dallmann*

Komplexe Persönlichkeiten – Autismus als Herausforderung  
 an die Erzieherpersönlichkeit und das Selbst . . . . . 191

*Mauren Remmy*

Leben im Blindflug ohne Betreuer? Ein Erfahrungsbericht . . . . . 203

*Franz Stimmer*

Verständigungsorientiert methodisch handeln  
 in der Fokussierten Beratung . . . . . 211

*Christine Meyer*

Die Bedeutung der Person in der Sozialen Altenarbeit –  
 Im umgekehrten Generationenverhältnis  
 neugierig werden und Balancieren lernen . . . . . 237

*Herbert E. Colla und Tim Krüger*

Von der Wiege bis zur Bahre? – Sozialpädagogisches Können  
 im Umgang mit Sterben, Tod und Hospizarbeit . . . . . 253

*Martin Schröder*

Pflegekinder: Modelle der personalisierten Jugendhilfe . . . . . 273

*Lottie Giertz und Mary Thörnblad*

Unterstützung und Hilfen für Menschen mit Behinderungen  
 in Schweden – Gesetze, Trends und Arbeitsmethoden . . . . . 293

*Martin Preuß*

Zwischen Liebe und Gleichgültigkeit  
 Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Kampf um die Pädagogik . . . . . 313

**Teil III: (Selbst-)Qualifikation**

*Volker Lombeck*  
Lebenslanges Lernen – ein Programm . . . . . 329

*Joachim König*  
Selbstevaluation als Kompetenz pädagogischer Fachkräfte  
und als Beitrag zur Professionalisierung sozialer Dienste . . . . . 355

*Andreas Tietze*  
Achtsamkeit als Handlungsmaßstab in der Sozialwirtschaft . . . . . 367

*Michael Tetzer*  
Habitus und Haltung – Soziale Arbeit im Kontext des Bologna-Prozesses  
Eine reformbedürftige Reform . . . . . 395

*Armin Schachameier*  
Der hilflose Helfer – vom Umgang mit sich selbst . . . . . 415

*Christine Meyer*  
Soziale Arbeit und die Vielfalt der Geschlechter –  
Gender- und Queerperspektiven als Bedingungen  
personenbezogenen Dienstleistungshandelns . . . . . 435

# Einleitung

Soziale Arbeit ist vielfältig, verwirrend, komplex und – zumindest in so mancher öffentlichen Wahrnehmung – auch fragwürdig hinsichtlich ihrer Notwendigkeit und Nützlichkeit. Soziale Arbeit hat große Legitimationsprobleme hinsichtlich ihrer Professionalität und ihrer Wirkung bzw. sogar Nachhaltigkeit. Als vergleichsweise junge Disziplin an akademischen Ausbildungsstätten wird sie gelegentlich hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit und Eigenständigkeit angezweifelt. Soziale Arbeit wird im Wesentlichen aus Geldern der Solidargemeinschaften bzw. öffentlichen Hand finanziert, was in Zeiten der Verteilungskämpfe und (politischen) Prioritätensetzung häufig nicht zugunsten der Sozialen Arbeit ausgeht.

Soziale Arbeit als Disziplin ist (notwendigerweise) eine lebendige Disziplin, die sich den gesellschaftlichen Bedürfnissen, dem stetigen gesellschaftlichen Wandel und den vielen Regelungen und Vorgaben anpassen bzw. unterwerfen muss. Gleichzeitig muss Soziale Arbeit als Lobby in eigener Sache auftreten, gilt es doch, Erkenntnisse der Disziplin in der Öffentlichkeit und Politik bekannt zu machen und für Veränderungen für die KlientInnen wie auch für die Administration und Soziale Dienste einzutreten.

Ganz grob lassen sich die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts als Professionalisierungsstreben in der Sozialen Arbeit charakterisieren, während die 1990er Jahre eher als Phase der Therapeutisierung zu bezeichnen sind. Das erste Jahrzehnt im Millennium war dem Bestreben und dem Diktat der Prekarisierung und dem Managerismus unterworfen. Manche Entwicklungen und Debatten sind der Sozialen Arbeit „aufgezwungen“ worden, manche wurden aus der Disziplin heraus und auch intern betrieben. Bei den vielen Debatten und Diskursen ging es häufig um die verschiedenen Konzepte, um Kompatibilitäten und Widersprüchlichkeiten, um theoretische Leitideen, fachliche Inspirationen und letztendlich um die Stellung Sozialer Arbeit sowie deren Anerkennung in der Gesellschaft als Beruf und als Profession. Bei den vielen Debatten und Diskursen – sei es auf Tagungen oder in Rehabilitationen – spielten die beruflich Tätigen eine eher untergeordnete Rolle, waren sie doch „nur“ dafür da, die Konzepte in sozialpädagogisch-berufliches Handeln umzusetzen. Dabei sind diese in der personenbezogenen Arbeit das wichtigste Moment, deren berufliches Handeln entscheidend zu „Erfolg oder Misserfolg“ beiträgt.

Dieser Gedanke war für die Herausgeberinnen und Herausgeber bei der Gestaltung des vorliegenden Handbuchs leitend. Es geht um die Hervorhebung und Stärkung der beruflich handelnden Person in der Sozialen Arbeit als Medium, als Organon (Werkzeug) und als Persönlichkeit in einem professionellen Kontext. Soziale Arbeit ist und



muss – so die Überzeugung der Herausgeber<sup>1</sup> – in jeglicher Hinsicht verantwortetes Handeln darstellen, welches aus einem Auftrag heraus seine Legitimation erfahren kann und zugleich jedoch durchgängig an die jeweils handelnde Person gebunden ist – mindestens in moralisch-ethischer Hinsicht.

Über diesen Grundsatz hinaus gliedert sich das Handbuch in drei Teile, die die Bedeutung der Person im beruflichen Handeln Sozialer Arbeit aus verschiedenen Perspektiven aufgreifen und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Der erste Teil stellt grundsätzliche Ideen vor, die übergreifend für den Gesamtkontext relevant sein können und zur Auseinandersetzung anregen. Im zweiten Teil werden ausgewählte Arbeitsfelder entlang der Lebensalter, Institutionen der Bildung wie auch der Kinder- und Jugendhilfe, Behinderungen oder Beratung in Bezug auf die Bedeutung der Person differenziert ausgearbeitet. Im dritten Teil werden Themen bearbeitet, die entweder Querschnittsperspektiven oder berufliche Entwicklungserfordernisse darstellen und mit ihrer Wahrnehmung ebenfalls Auswirkungen auf die personenbezogene inhaltliche Ausgestaltung in sozialen Berufen haben. Vor allem bei Bewusstwerdung führen sie dazu, persönlich-berufliches Handeln verändern zu können zugunsten professionelleren Handelns. Lebenslanges Lernen, die Bewusstwerdung der Geschlechtervielfalt oder der Umgang mit sich selbst ermöglichen neben beruflicher Weiterqualifizierung gleichzeitig Persönlichkeitsentwicklung, die wiederum Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis und Handeln haben.

Im ersten Teil des vorliegenden Handbuchs zur Bedeutung der Person im Handeln Sozialer Arbeit werden grundsätzliche Aspekte bearbeitet, die mit dem Thema im Zusammenhang stehen und hervorzuheben sind. Historische Bezüge einerseits und allgemeine Beiträge andererseits, die nicht an spezifischen Tätigkeitsbereichen orientiert sind, wechseln einander ab. Die Autoren und Autorinnen greifen auf philosophische, erziehungswissenschaftliche oder historische Perspektiven zurück und eröffnen disziplinübergreifende Einschätzungen zur Bedeutung der Person in der personenbezogenen Dienstleistungsarbeit.

Die Bedeutung des pädagogischen Bezugs als Beitrag zu sozialpädagogischem Können bildet den Ausgangspunkt. Die „Jugendschutzstätte“ als historisches Beispiel und ein Beispiel aus aktueller Drogenarbeit zeigen die Wirkungskraft der persönlichen Beziehung, die, wird sie vernachlässigt oder gar verweigert, starke Auswirkungen auf das Gelingen sozialpädagogischer Praxis haben kann. Einrichtungen Sozialer Arbeit benötigen eine Kultur der Achtsamkeit, die den sozialpädagogischen Bezug als Grundlage sozialpädagogischen Könnens einschätzt. Die Reflexion pädagogischer Liebe, pädagogischen Takts sowie die Herausbildung einer Haltung gehören zur Herausbildung des

---

1 Die Schwierigkeit der deutschen Sprache hinsichtlich des Genus erfordert manche pragmatische Reduzierung, die nur der Vereinfachung dient, aber die Differenzierung und gleichwertige Respektierung beider Geschlechter impliziert. Gelegentlich werden beide Geschlechter genannt; das ist in diesem Fällen ausdrücklich gewollt.

pädagogischen Bezugs dazu und können zu Neuentwürfen bisheriger Basiserfahrungen junger Menschen beitragen. Philosophische Perspektiven zur Person und personalen Beziehung in der Sozialen Arbeit werden in einer Auseinandersetzung mit philosophischen Ideen zur Person vorgestellt, die jenseits des geforderten klar Definierten und Empirischen nach den Wirkungen und dem „Eigentlichen“ im erzieherischen Handeln fragen. Eine weitere Perspektive kommt mit Sozialer Arbeit als Widerfahrnis von Personen, die sich als Grundlegung eines möglichen Verständnisses versteht und ausgehend vom wechselseitigen bzw. gemeinsamen Handeln von Menschen den Begriff der Person genauer betrachtet. Mit Rückgriff auf philosophische Erkenntnisse und insbesondere mit einem Schwerpunkt auf Schillers ästhetische Erziehung des Menschen wird die Würde, das Verstrickt-sein in die Geschichten des Anderen bzw. der Lebensweise der Adressaten und der Einzigartigkeit ihres Lebensentwurfs hervorgehoben.

Pädagogische Klassiker hingegen bieten Bildung an, die keine Handlungsanweisung sein kann und auch als Rezepte wertlos ist. Die Lektüre eröffnet, wie Erziehung, Bildung und Kultur zu modellieren und zu theoretisieren sind, um sie zugunsten neuer Erkenntnis verstehen und begreifen zu können. Darüber hinaus können sich professionell Handelnde auf Basis ihrer Klassiker als zugehörig und in einem paradigmatischen Zusammenhang verankert verstehen, so dass die offenen Situationen ihres Handelns in verantwortbare Handlungen einmünden können.

Fachkompetenz und Mitmenschlichkeit gleichermaßen werden benötigt, wenn es um professionelles Handeln in sozialen Berufen geht. In dieser Auseinandersetzung um die Bedeutung der Person wird über theorielastiges und methodenorientiertes Wissen hinaus in den helfenden Berufsfeldern nach den vielschichtigen Anforderungen gefragt, die nicht empirisch erfasst und sichtbar gemacht werden können. Dabei geht es um unverwechselbare Eigenarten eines Individuums, in dem das Potenzial zur Veränderung und Weiterentwicklung steckt, dass es freizusetzen gilt. „Haltung“ erlangt in diesem Kontext professionelle Bedeutung und wird ausgearbeitet. Die Beschreibung und Differenzierung der unsichtbaren Qualifikation „Person“, Möglichkeiten zur Sichtbarmachung und damit Selbstvergewisserungs- sowie Reflexionsmöglichkeiten professionellen Handelns stellen eine weitere Perspektive dar. Dabei wird auf Basis des Kompetenzkonzepts die Besonderheit „Selbstkompetenz“ ausgeführt und vor dem Hintergrund des Capability Approach von Martha Nussbaum professionelle, oder vielmehr „gute“ professionelle Arbeit näher bestimmt.

Der zweite Teil greift verschiedene Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit auf, die hinsichtlich der besonderen Anforderungen der beruflich Tätigen wie auch deren beruflich bedingten Belastungen verschiedenste Facetten deutlich werden lassen. Allerdings – das sei entschuldigend vorweggeschickt – lassen sich nicht sämtliche Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit erfassen, insofern müssen von den Leserinnen und Lesern auch gedankliche Übertragungen vorgenommen werden und manches wird sicher auch vermisst. Am Beispiel der Behindertenhilfe in Schweden wird besonders deutlich, wie selbstverständlich andernorts gedacht wird, was bei uns erst durch das berufliche Wirken zu

einer Komplexleistung wird, sofern alle sozialrechtlichen Bewilligungen ausreichend vorliegen.

Neben dem internationalen Beispiel wird die Wirkung der Person in einem sich wandelnden Feld am Beispiel der pädagogischen Haltung und notwendigen Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit auf Basis der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung vorgestellt und eingeordnet. Dabei wird deutlich, dass Herausforderungen an die Handlungsfähigkeit eine Haltung meint, die aus forschendem Habitus, reflektierter Theorie-Praxisverzahnung sowie der stetigen Reflexion der eigenen Biographie besteht.

Der Beitrag aus der Praxis eines Sozialarbeiters/-pädagogin in der Kinder- und Jugendhilfe beschreibt sehr genau die Herausforderungen des Alltags einer Einrichtung, die von der offenen Jugendarbeit bis zur Heimerziehung Kinder und Jugendliche über kürzere und längere Zeiträume mit unterschiedlichen Intensitäten und Wirkungen betreut. Zweifel im alltäglichen Handeln werden vorgestellt und „erfolgreiches“ Handeln an unterschiedlichen Rückmeldungen, wie z. B. dem Wiederkommen nach Abschluss der Maßnahme festgestellt.

Personales Wirken in der Behindertenhilfe betrachtet mehrere Aspekte, die die Anforderungen an professionelle Begegnungen definieren und hervorhebt, personale Verbindlichkeit von Werten und Normen im menschlichen Miteinander langfristig herstellen zu müssen. Autismus als Arbeitsfeld für soziale Berufe beschreibt aus der Praxiserfahrung heraus bildhaft und ausdrucksstark die komplexen Persönlichkeiten und damit verbundene Herausforderungen an Fachlichkeit, Professionalität und Persönlichkeit, die auf keinen Fall zu Dienstbeginn abgegeben werden dürfen. Lebenserfahrung, Umgang mit Enttäuschungen oder zwischenmenschliche Begegnungen prägen die Persönlichkeit und wirken sich auf fachlich-professionelles Handeln aus. Autismus aus der Betroffenheitsperspektive zeigt die Kompetenzen, die sich jemand wünscht, der täglich mit der professionellen Persönlichkeit oder der persönlichen Professionalität konfrontiert wird und nicht durchgängig in der Lage ist, entsprechend seinen Bedürfnissen zu formulieren, was er an diesem Tag oder in diesem Moment benötigt.

Verständigungsorientiert methodisch handeln in der Fokussierten Beratung macht die Bedeutung der Persönlichkeit im Bereich psychosozialer Beratung deutlich und geht auf die Verständigungsorientierung insbesondere mit Blick auf den Prozess zwischen Berater und Klient ein. Die Grundhaltung wird mit Rückbezug auf Rogers axiologische und theoretische Annahmen gebündelt zugunsten der Vorstellung einer notwendigen Haltung des Beraters als Katalysator für einen förderlichen Beratungsprozess.

Die Bedeutung der Person in der Sozialen Altenarbeit betrifft vor allem das „umgekehrte Generationenverhältnis“, bei dem es um die Frage geht, sich als jüngerer Mensch mit der Lebenswelt Älterer in seinem beruflichem Alltagshandeln auseinanderzusetzen. Professionell Handelnde stehen vor der Aufgabe, professionelle Verbindungen von jüngeren zu älteren Menschen einzugehen und ein wechselseitiges Interesse aneinander zu wecken, um zu sinnvollen professionellen Angeboten und hilfreichen Beziehungen

zu gelangen. Professionelles Handeln wird zur Balance zwischen aktivem Tun und aktivem Aushalten im Alternsprozess älterer Menschen. Für zukünftige Hilfe- und Unterstützungsarrangements im Bereich Sozialer (Alten-)Arbeit sollten in Ausbildung und Praxis die Grundlagen geschaffen werden, damit sich jüngere Menschen bereits früh für die Lebensphase Alter interessieren können. Über die Lebensphase Alter hinaus gehört ebenfalls, viel stärker als bisher von Sozialer Arbeit wahrgenommen, die Auseinandersetzung mit sozialpädagogischem Können im Umgang mit Sterben, Tod und Hospizarbeit. Soziale Arbeit als Lebenslaufbegleiterin hat für jede Phase im Leben bereit zu sein und Angebote für Sterbende jeden Lebensalters zu institutionalisieren oder sich an bereits bestehenden Angeboten zu beteiligen.

Der Beitrag zu Personen als Professionelle in der Pflegekinderhilfe legt ein Verständnis der Adressaten als Koproduzenten aus der Dienstleistungskonzeption zugrunde und beschreibt die besondere Herausforderung in diesem Arbeitsfeld aufgrund seiner Konstruktion zwischen persönlichem und professionellem Handeln. Sie vereint vielfältige Formen und daraus resultierend unterschiedliche Akteure, wie z. B. die Herkunftsfamilie, das Pflegekind, die Pflegefamilie und die am Prozess beteiligten Professionellen, die alle unterschiedliche Milieuerfahrungen und Altersgruppen sowie differierende Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster mitbringen. Mehr Wissen, mehr Kasuistik in der Ausbildung, mehr Reflexivität und Transparenz sowie mehr Aushalten von Distanz und Nähe würden zu mehr Professionalität in diesem Arbeitsfeld führen, die sich im pädagogischen Umgang als pädagogische Nichtprofessionalität kennzeichnen lässt, so die zusammenführende Einschätzung.

Zwischen Liebe und Gleichgültigkeit wird das Bemühen der Lehrer um ihre pädagogische Arbeit in der Schule beschrieben. Pädagogische Arbeit komme in Schulen zu kurz und das könnte daran liegen, dass Schule nicht wirklich Möglichkeiten bietet, pädagogische Liebe oder den pädagogischen Bezug, die jedoch für Lehr-Lernprozesse grundlegend benötigt werden, herstellen zu können. Vielleicht auch, weil das gegenwärtige Konzept der Schule diese nicht zulässt, vielleicht nicht mehr als notwendig sehen kann. Liebe innerhalb pädagogischer Arbeit gilt jedoch als Voraussetzung für Pädagogik, so das Fazit.

Der dritte Teil befasst sich mit dem Thema der (Selbst-)Qualifikation, was für die Soziale Arbeit nicht erst seit dem Slogan des lebenslangen Lernens relevant ist, aber dadurch noch einmal nachdrücklich bestärkt wurde. Das bedeutet im Sinne des vorliegenden Handbuches und im Sinne der Weiterentwicklung der Disziplin, dass manche Konzepte neu durchdacht werden müssen. Das bedeutet auch, die so häufig propagierte Wertschätzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch tatsächlich zu praktizieren, aber auch, dass die Mitarbeiter sich der Verantwortung für ihr berufliches Handeln stellen müssen. Das „Leben im Blindflug“ ist hier exemplarisch genannt für so manche Zustände und Befindlichkeiten von Klienten – aber auch für die besondere Herausforderung von Mitarbeitern und deren hohe Verantwortung.

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des europäischen Konzepts des lebenslangen Lernens stellt eine Perspektive dar, individuelle Entwicklungsressourcen freizu-

setzen und sie gleichzeitig anerkennen und verwerten zu können. Darüber hinaus weitet sich die zeitliche Spanne, in der Entwicklungen abgeschlossen sein müssen, so dass mit Lebenslangem Lernen Aufwertungsprozesse personenbezogener Dienstleistungsarbeit verbunden werden könnten.

Der Beitrag „Der Umgang mit sich selbst“ bezieht sich darauf, über viele Jahre in einem helfenden Beruf den hohen Anforderungen gewachsen zu bleiben. Dies erfordert sich selbst gegenüber eine achtsame und wachsame Präsenz, die notwendige Veränderungsprozesse im beruflichen Handeln erforderlich machen kann. Möglichkeiten des Umgangs mit sich selbst werden in Bezug auf die Interaktion mit Klienten bearbeitet und mit Blick auf das Selbst-, Zeit- und Stressmanagement. Achtsamkeit in einer weiteren Perspektive, jedoch in den Gesamtkontext der Sozialwirtschaft gestellt, wird als Handlungsmaßstab reflexiver Ethik eingeordnet. Achtsamkeit in der Sozialwirtschaft begründet einen ethischen Handlungsrahmen, soziale und ökonomische Krisen zu balancieren und reflexionsfähig sowie -bereit zu sein, um soziale Gerechtigkeit und faire Verteilung auf organisationaler, gesellschaftlicher und politischer Ebene zu erreichen.

Selbstevaluation als Kompetenz pädagogischer Fachkräfte betont die Notwendigkeit für professionell Handelnde, die Beschreibung und Bewertung des eigenen Handelns und seiner Auswirkungen vornehmen zu können. Mit eigenen Einschätzungs Kompetenzen wird es auch möglich, die Angemessenheit und Realisierbarkeit des eigenen Handelns vorherzusehen und gleichzeitig nach innen und außen zu vertreten.

Für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit hat zu gelten, dass die Herausbildung eines Habitus und einer Haltung als wesentliche Ziele Zeit zur Aneignung und Reflexion benötigen und durch die europäische Angleichung der Studienstrukturen gefährdet sind. Emanzipatorischer Anspruch und Selbstzweck von Bildungsprozessen sowie die auf Aneignung und Entwicklung disziplinärer Wissensbestände ausgerichteten akademischen Bildungsprozesse werden im Zusammenhang eines vereinheitlichten europäischen Bildungsraums vernachlässigt zugunsten ökonomischer Interessen.

Die Vielfalt der Geschlechter wird in allen Einrichtungen pädagogischen Arbeitens, wenn sie überhaupt zur Kenntnis genommen wird, hauptsächlich in Benachteiligungskontexten diskutiert und weniger als vernachlässigte Ressource, die von den professionell Handelnden als Geschlechterausprägungen mit in die Einrichtungen gebracht werden und zur Geschlechterrollensozialisation beitragen. Unterschiedliche Ausprägungen, vor allem auch solche, die zwischen Mann und Frau liegen, gehören stärker in die Mitte Sozialer Arbeit als evtl. Rollenvorbild und Erweiterung individueller Erfahrungshorizonte. Gleichzeitig sollte über die Wahrnehmung hinaus mehr Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit angestrebt werden.

Besonderheit des vorliegenden Handbuchs stellt die Zusammensetzung der Autorenschaft dar. Praktiker wie auch Theoretiker aus unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfeldern wurden gefragt, aus ihren individuellen Erfahrungshorizonten aus Theorie und Praxis, Besonderheiten und Ansprüche zu formulieren, die nun eine Vielfalt unterschiedlicher Erkenntnisse hervorgebracht haben. Bestimmte Begriffe werden wie-

derkehrend in den Beiträgen bearbeitet und sollten in Aus-, Weiter- und Fortbildung, Praxis und Wissenschaft beibehalten, stärker hervorgehoben oder intensiver bearbeitet werden. Zeitnahes, vielleicht sofortiges Ausprobieren der Ideen in der Praxis wie auch erst beginnende Auseinandersetzungen mit Schwerpunkten werden ebenso ermöglicht und sind erwünscht, wie auch weitere Ideen, die bisher nicht berücksichtigt wurden.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber wünschen allen Lesern interessante Impulse, neue Erkenntnisse, vielfältige Eindrücke oder vielleicht ganz simpel Bestärkung für bereits bewährtes professionelles Handeln. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und für ihre Geduld bei der Entstehung des Buches, was auch besonders für den Verlag gilt. Über Rückmeldungen, Anregungen und Kritik zu diesem Buch sind wir dankbar.

Breitenbrunn/Lüneburg

Kathrin Blaha/Christine Meyer/Herbert Colla/Stefan Müller-Teusler

Teil I

**Grundsatzthemen**

# Der pädagogische Bezug – ein Beitrag zum sozialpädagogischen Können

*Herbert E. Colla und Tim Krüger*

Die Sozialpädagogik in ihrem Verständnis als personenbezogene, lebensweltlich- und lebensgeschichtlich angelegte Profession, die eine subjektorientierte Unterstützung anstrebt, entdeckt in jüngerer Zeit wieder die Bedeutung pädagogischer Beziehungen und damit einhergehend die Wichtigkeit der personalen Dimension und der pädagogischen Liebe, neu (vgl. Colla 1999, Thiersch 2006, Dörr/Müller 2007, Meyer 2009, Tetzler 2009, Drieschner/Gaus 2011).

Brumlik (2006) stellt fest, dass der Begriff der Liebe im Verdacht steht, ein Überbleibsel romantischer, vielleicht auch reformpädagogischer oder karitativer Bemühungen zu sein, der den Anschluss an die Modernisierung und damit einhergehende Professionalisierung verpasst habe. Brumlik versucht, die Liebe als eine (pädagogische) Tugend zu rehabilitieren. Ausgehend vom neuen Testament, im Anschluss an Fromm (1979), definiert er (2005) die Liebe als ein aktives Handeln, also nicht nur als ein Gefühl und ordnet ihre Maßstäbe der neo-aristotelischen Theorie des gelungenen Lebens zu (Nussbaum 2002). Die Nachbardisziplinen der (Sozial-)Pädagogik setzen sich eindeutig mit der Liebe bzw. den emotionalen Beziehungen auseinander. Die emotional-personale Qualität eines speziellen Interaktionsverhältnisses und seine Bedeutung für Beratung oder Psychotherapie ist Gegenstand von Therapieforschung (Grawe 2000). Rogers (1957) sieht in ihr die notwendige und hinreichende Vorbedingung für die Wirksamkeit einer therapeutischen Intervention. „In allen sozialen Berufen ist die eigene Persönlichkeit das wichtigste Instrument; die Grenzen ihrer Belastbarkeit und Flexibilität sind zugleich die Grenzen unseres Handelns“ (Schmidtbauer 1992). Das Vertrauen in die Person des Therapeuten<sup>1</sup> gilt als wichtiger „supportfactor“, neben „learningfactors“ und den „actionfactors“ in einem Therapieprozess. Vertreter der Bindungstheorie postulieren, dass enge affektive Bindungen einzugehen ein universelles menschliches Bedürfnis sei. Dabei wird unter Bindungen ein lang andauerndes affektives Band zu „ganz bestimmten Personen, die nicht ohne weiteres auswechselbar sind“ (Seiffge-Krenke 2004) verstanden. Die Hirnforschung weiß um die Bedeutung sozialer Beziehungen (Hüther

---

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.



2002). Liebe gilt als Form sozialer Erfahrungen, ohne die sich das Gehirn nicht adäquat entwickeln kann. Die neuronalen Verhaltensmuster, die der Mensch in der frühkindlichen Entwicklung erlernt und in seinem Gehirn gleichsam gebahnt hat, schaffen sein Verlangen, geliebt und anerkannt zu werden, befähigen ihn erst dazu, etwas anderes als sich selbst lieben zu können. Für Fuchs (2009) ist das Gehirn ein soziales Organ und für die Reifung auf zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen.

Die aufgedeckten und ausführlich diskutierten Missbrauchsfälle in Familien, aber auch in pädagogischen Einrichtungen wie (kirchlichen) Heimen, insbesondere in der Nachkriegszeit, in Internaten und Konvikten (Kuhlmann 2008, Runder Tisch Heimkinder, Kappeler 2011, Thiersch 2012), aber auch anderen Freizeitangeboten, wie z. B. Sportvereinen, dokumentieren eine Unkultur mit ihrem unverantwortlichen Umgang von Nähe und Distanz. Die geringe Außenkontrolle (Unkultur des Wegschauens) begünstigte die Verletzung der körperlichen, sozialen und psychischen Integrität der jungen Menschen und damit der Verletzung des Kindeswohls (Hilfe und Schutz). Das neben dem „familiären Inzestverbot“ bestehende generelle „pädagogische Inzestverbot“ (Thiersch 2012) wurde sträflich negiert. Machtstrategien und Triebwünsche einzelner Erzieher dominierten. Als vorgeschobene Rechtfertigung wurde von diesen Erwachsenen häufig das „verführerische“ oder „provozierende“ Verhalten der jungen Menschen angeführt. So konnten die Opfer von Missbrauch zu Tätern stilisiert werden. Folglich geht es um die Revision von fehlgeleiteten Arbeitsansätzen, aber auch um nachträgliche Hilfen und Anerkennung der Verletzungen und der daraus resultierenden Ansprüche ökonomischer und therapeutischer Art. Die ist umso dringlicher geboten, mit dem Wissen um die Notwendigkeit menschlicher Nähe in allen sozialpädagogischen Praxen, in Abgrenzung zu einer rein rational-technisch erbrachten Dienstleistung.

## 1 To Be Crazy About The Kids

Einführend in das Thema werden zwei Beobachtungen aus der Praxis dargestellt. In einer norddeutschen Universitätsstadt wurde 1961 von Privatpersonen, einem Fürsorger, Lehrern, einem Richter, einem Jugendpsychiater, Studierenden und Mitarbeitern zweier Universitätsinstitute eine „Jugendschutzstätte“ gegründet. Diese sollte als Schülerhort und Jugendklub, eine Einrichtung für „verwahrloste“ Kinder und Jugendliche sein und als Praxis im Gegenfeld der damaligen Heimerziehung (Anstalterziehung) dienen. Dieses Modell wurde nur zögerlich vom Jugendamt akzeptiert. Es gelang dieser Arbeitsgemeinschaft als Vorläuferform späterer Bürgerinitiativen allerdings, durch gemeinsames Arbeiten mit den Bewohnern der Obdachlosensiedlung bei der Errichtung des Hauses, die Eltern der jungen Menschen zumindest für die pädagogische Arbeit zu interessieren. Der gemeinsam gestaltete Aufbauprozess bewirkte bei den Jugendlichen dauerhaft eine hohe Akzeptanz, es war „ihr“ Bühlerhof. Dieses Wir-Gruppengefühl wurde zusätzlich verstärkt durch die ausgrenzende Praxis der sich zeitgleich etablie-

renden Einrichtungen der Jugendpflege, die mit dieser „Fürsorgeklientel“ nicht arbeiten wollte. Der zu gestaltende Alltag des Handlungsfeldes war geprägt durch die charismatische Persönlichkeit des ersten Leiters der Einrichtung, einem Fürsorger, der sich nicht den traditionellen Verhaltens- und Legitimationsmustern unterwarf. Für die Praxis standen damals weder anerkannte und generalisierte disziplinäre Wissensressourcen, noch ethisch-normative Bewertungssysteme und institutionell gebundene Regeln und Methoden zur Verfügung, die berufliches Handeln und die subjektiven Habitualisierungen hätten steuern können. Die folgenden wiedergegebenen Praxiseindrücke skizzieren die ersten zehn Jahre der Praxis dieser „Jugendschutzstätte“. Ausgangspunkt dieser Praxis war die Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche mit schwierigen Biografien und häufig ungekonntem, störendem Verhalten und Fehleinschätzungen von Situationen, Kinder und Jugendliche also, die in ihrer Lebenswelt, in Familie und Wohnquartier, in sprach- und emotionsarmen Interaktionssystemen lebten, in ihren Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten eingeschränkt werden. Diese jungen Menschen brauchen Gelegenheiten und Handlungsräume, um aus dem Kreislauf von Auffälligkeiten, Stigmatisierungen und sich darin verfestigenden devianten Karrieren auszusteigen. Dazu gehören die Strukturen eines entlastenden, aber attraktiven Lebensfeldes, die den jungen Menschen die Möglichkeit eröffnen, sich durch erlebte pädagogische Begegnungen mit Erwachsenen (Alltagsbegleitung) zu orientieren und helfen zu lassen; Strukturen, in denen Verhaltens-, Verständigungs- und Erfahrungsalternativen angeboten werden, die an den subjektiven Alltagserfahrungen und Deutungen der Kinder anknüpfen und sie befähigen, sich den Lebensbedingungen zu stellen, Selbstvertrauen und „sich etwas zutrauen“ durch Ermutigungen zu fördern und sie zu kooperativen Sozialbeziehungen zu befähigen. Dieser Ansatz ging über das einführende Besprechen und Analysieren der Probleme der Kinder und Jugendlichen hinaus, blieb nicht im bloßen „Verstehen“ befangen: vielmehr lag der Akzent auf der daran anknüpfenden Einübung alternativer Verhaltensweisen und der lustvollen Bestärkung des dann Gelingenden durch Anerkennung durch die Gruppe der Gleichaltrigen und der Erwachsenen der Einrichtung. Folglich gab es neben einer Programmstruktur zeitliche Freiräume, die unverplant waren. Der jugendliche Besucher war „bloß da“, konnte Gruppenaktivitäten anderer beobachten, sich einlinken oder „gammeln“. Er traf auf eine Gruppe Mitarbeiter (Fürsorger und Heimerzieherin, Pädagogen, Kochfrau, ehrenamtlich regelmäßig über einen langen Zeitraum hinweg mitarbeitende Studierende), die hinsichtlich ihres Alters und Lebenserfahrungen, kulturellen Herkunftsmilieus und Kompetenzen, in ihren sprachlichen Aktivitäten und „expressiven Botschaften“ (Goffman) unterscheidbar waren. Vergleichbar unterschiedlich waren die jugendlichen Besucher der Einrichtung hinsichtlich ihrer Biografie, Persönlichkeitsausstattung und Zukunftsentwürfe. Ihnen gemeinsam war die Kontinuität ihrer sozioökonomischen Marginalsituation. Der jugendliche Besucher konnte „sein“ Erwachsenen beobachten, ihn „testen“ und Grenzen seiner Belastbarkeit erspüren, Kontakt zu ihm gestatten, sich in eine unverbindlichere Gruppenaktivität zurückziehen, den Kontakt zu ihm oder ihr (oder einem anderen) neu abstimmen, um ihn dann als

festen Bezug auf Zeit zu gestalten. Sie konnten erleben, dass sie an Beziehungen nicht ausgeliefert waren, sondern dass sie von ihnen mitgestaltet wurden. Die sinnliche Erfahrung des solidarischen „zusammen machens“ gab einen Beziehungssinn. Manche Jugendlichen gingen kein Arbeitsbündnis auf Zeit ein, ihnen war die erfahrbare persönliche Aufmerksamkeit, die Nähe und Geselligkeit, Spaßhaben, ausreichend, um die Belastungen ihres Alltags als aushaltbarer zu erleben.

Die Jugendschutzstätte „Bühl“ stellt sich aus der Sicht eines der Jungen im Alter von 15 Jahren (mit gesammelten Erfahrungen in einem geschlossenen und später einem heilpädagogischen Heim) so dar: „... Der erste Besuch brachte nur Teilerfolge. Erstens waren die Gruppenmitglieder der offenen Gruppe nicht zu durchschauen und in ihrem Kommen und Gehen zu übersehen. Zweitens waren physische Bedenken (stärkere Jungen) aufgetreten. Aus meiner Betriebs- und Heimerfahrung war ich der Stärkste. Hier schien das anders zu sein. Drittens lagen die Niveauansprüche bei manchen zu tief, was sich aber von Besuch zu Besuch für mich mehr zum Vorteil entpuppte. Ich fand Resonanz, versuchte Leute gegenseitig oder mit den Jungen auszuspielen, befreundete mich und/oder provozierte sie, ganz wie's mir meine Gefühle sagten. Oft stellte ich mich vor den Sinn des Hauses, sah Erfolge: bestandene Lehren, verhinderte Heimeinweisungen, Sportgeräte, Diskussionen, Freundschaften. Doch dann kamen wieder überwiegend Widersinnlichkeiten: Jungen, die in den Knast mussten, Schlägereien, schlechte Laune der Mitarbeiter oder die Unfähigkeit, bestimmten Kindern helfen zu können. Viertens ein sehr wichtiges Erlebnis, das Haus, hell, bunt, laut. Nicht wie andere, sogenannte pädagogische Einrichtungen [...] Der Bühl war viel zu schön für uns „Klienten“. Besonders für die aus der Parkstraße [Obdachlosensiedlung]. Wir sollten auch schön dankbar sein, sagten die auf dem Amt. (Und hofften, dass wir den Bühl in die Luft sprengen würden.) Fünftens ein schlimmes Erlebnis: Auf dem Bühl arbeiten Studenten und Mitarbeiter, die nicht pädagogisch aussehen. Richtig normal, nicht mausgrau wie auf dem Amt. Keine weißen Kittel, wie der Oberbau im Heim. [...] Statt pädagogischem Lächeln haben sie eine Pfeife im Maul. Babette (weibliche Mitarbeiterin) hat – wenn sie in Rage kommt – Ausdrücke zur Verfügung, die, im Jugendamt gebraucht, gleich die Akte füllen würden. Und für die kleineren Rockerchen „Mutter Gent“, die für die (Tages-)Gruppe kochte, zuhörte, streichelte und immer „lieb“ war. Dann wurde man ernst genommen, eine Neuheit für mich, die mich aufbrachte. Und die Leute vom Bühl waren verwundbar und zeigten dies. Schlecht für Pädagogen, die doch über allen Wassern schweben sollten. Die Schwierigkeiten mit der Stadt, die eher ihre „vernichtende“ Hand über „Bühl“ hielt, war ein Kapitel für sich. Der kommissarische Leiter und die Studenten machten keinen Hehl aus den Schiebungen und teilweise ekelhaften „Schwarzmarktschiebereien“ zwischen Seminar, Titel und Einfluss auf der einen und den weisen Stadtvätern auf der anderen Seite. [...] Die meisten Jugendlichen, die nicht blind und taub waren, haben das mitbekommen und gestaunt. Solche Tricks kannten sie nur von zu Hause. [...] Die Nachteile des Bühls liegen auf der Hand. Wurde der Laden abends zugemacht, dann ging es heim, heim in die Löcher der Parkstraße oder in den Clinch mit den Alten. Man war

geschockt. Eben noch konnte man klönen, gammeln, diskutieren, spielen, und jetzt war man wieder draußen. Die Ahnung, dass alles anders sein könnte, bewegte unsere grauen (Hirn-)Zellen. Die Impotenz des Bühl lag darin, dass sie unsere Alten nicht verändern konnte, machtlos gegenüber den Meistern war“ (Colla 1973, 48 f.).

Im weiteren Verlauf dieses Berichtes werden Stärken und Grenzen eines pädagogischen Verhältnisses, als ein von den Jugendlichen gesuchtem „Arbeitsbündnisses auf Zeit“, aus seiner Sicht dargestellt (vgl. a. a. O., 48 ff.). Der Junge besuchte bewusst die beschriebene Einrichtung, anstelle anderer Einrichtungen der Jugendpflege. Er suchte Erwachsene, die als Personen in einer sozialpädagogisch verantworteten Praxis erkennbar bleiben, deren pädagogisches Handeln nicht zur bloßen „technischen“ Strategie in der Ausgestaltung professioneller Rollen aufläuft. Er suchte mehr denn bloße „infrastrukturelle animative Raumwärter“ in einer öffentlichen Freizeiteinrichtung, die von ihm gesuchte Kommunikation sollte in erster Linie nicht methodisch gestaltet, sondern sozial fundiert sein (vgl. Trede 2003, 20 ff.).

Die nachfolgend vorgestellte Einrichtung, mit einer der Jugendschutzstätte vergleichbaren offenen Struktur, kann sich vierzig Jahre später in ihrer Methodenwahl eines ausdifferenzierten sozialpädagogischen Theoriekonzepts bedienen und folgt in der Ausgestaltung der Praxis einer andersartigen Qualität des personenbezogenen Umgangs. Grundlegend für die Gestaltung des Handelns ist hier eher die Orientierung an eindeutigen Handlungsritualen, als die notwendige Kultur des suchenden Ausprobierens, die den Bühlerhof prägte.

In einer norddeutschen Großstadt besteht für Konsumenten sogenannter harter Drogen, also insbesondere Crack und Heroin, in Bahnhofsnähe ein niedrigschwelliges, akzeptierendes Angebot der Jugendhilfe. Die Einrichtung versteht sich als szenenahes Angebot; ist werktäglich geöffnet von 9 Uhr morgens bis 5 morgens am Folgetag. Sie kann von allen Konsumenten dieser Drogen aufgesucht werden kann, die das 18. Lebensjahr vollendet haben. Seit den 1970er Jahren hat sich die Einrichtung von einer reinen „Kontakt- und Beratungsstelle“, also einem Café mit Möglichkeiten der Beratung durch Sozialarbeiter, zu einer Einrichtung entwickelt, in der seit 2003 auch die Möglichkeit besteht, die Drogen in einem sicheren Umfeld, einem sogenannten „Konsumraum“, unter der Aufsicht von Sozialarbeitern zu konsumieren. Unterstützt werden die Sozialarbeiter durch studentische Hilfskräfte, tagsüber ist auch medizinische Beratung möglich. Implizites Ziel einer kommunalpolitischen Aufwertung Anfang des Jahrtausends war die Verschiebung der Drogenszene vom unmittelbaren Anschluss an den Bahnhof in eine Gegend des Stadtteils, die zwar milieunah, dennoch nicht für jedermann einsehbar war.

Die Einrichtung zieht Adressaten der verschiedensten Lebenslagen an. So suchen beispielsweise Obdachlose, Prostituierte, aber auch Geschäftsleute die Einrichtung auf und nutzen sie nach ihren Bedürfnissen. Niedrigschwellige Einrichtungen der Sozialarbeit ermöglichen es in ihrem Selbstverständnis den Adressaten sich abseits von strikten Normvorstellungen der Gesellschaft einen Raum anzueignen und ihn auszugestalten

(vgl. u. a. Deinet 2004, 195 ff.; zur Aneignung als Grundbegriff der Sozialpädagogik allgemein: Winkler 1988, aber auch 2004). Die unterschiedlichen Adressatengruppen mit ihren verschiedensten lebensweltlichen Hintergründen bringen auch differente Ansprüche an die Einrichtung mit. Dies wird unter anderem deutlich in der Besuchszeit und der Dauer des Aufenthalts, aber auch in der Kontaktaufnahme zu anderen Adressaten, den Mitarbeitern und somit auch in der Anbindung an die Einrichtung.

Theoretisch greift die Einrichtung bei ihrem Angebot auf die Struktur- und Handlungsmaximen der Lebensweltorientierten Sozialarbeit nach Thiersch (u. a. 1978, 1995, 2011; Thiersch/Grunwald 2008) zurück. Es wird versucht, ein lebensweltnahes Angebot zu etablieren, das die Adressaten dort unterstützt, wo sie ihrem alltäglichen Leben nachgehen. Mit der Entstehung der Einrichtung, die Ende der 1970er Jahre beginnt, entsteht auch ihr Selbstverständnis als dezentrales, regionalisiertes Angebot. Im konkreten sozialpädagogischen Handeln wird auf die an Thiersch anschlussfähigen Methoden der Beratung und der Straßensozialarbeit, ferner auch die Netzwerkarbeit, zurückgegriffen. In Stellenausschreibungen, sowohl für Sozialarbeiter als auch für studentische Hilfskräfte ist ein zentraler Punkt der Anforderungen die „Kontaktpflege“ zur Klientel. Zumindest konzeptuell wird also auch die gestaltete Beziehung zu den Adressaten der Einrichtung in den Mittelpunkt gestellt. Teamintern besteht eine eindeutige Hierarchie zwischen Professionellen und Hilfskräften. Die Kultur der Einrichtung lässt wenig Spielraum in der Neugestaltung bestimmter Arbeitsrituale, wie beispielsweise der Sanktionierung von Adressaten, zu. Die zum Teil notwendigen Grenzsetzungen werden nicht zwischen Mitarbeitern und Adressaten ausgehandelt, sondern folgen denen der Einrichtung eigenen Traditionen von Setzungen. Neue Besucher treffen auf eine rigide Regelung der Abläufe der Einrichtung, die es ihnen sehr schwer macht, die ersten Wochen in der Einrichtung ohne Sanktion, die sich in nahezu allen Fällen als Hausverbot von unterschiedlicher Länge darstellt, zu „überstehen“.

Eine signifikante Gruppe, die die Einrichtung nutzt, sind junge Frauen, mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, die sich im nahe gelegenen Rotlichtbezirk prostituieren. Unter anderem für diese Zielgruppe, die besondere, charakteristische Problemlagen aufweist, besteht das Angebot der Einrichtung auch nachts. Die jungen Frauen bewegen sich in einer Lebenswelt, die geprägt ist von unterschiedlichen Formen von Gewalt. Prekäre Wohnverhältnisse und ein Leben mit Beschaffungskriminalität und unsicheren sozialen Bezügen bestimmen ihren Alltag. Viele Adressatinnen der Einrichtung besuchen diese im Laufe einer Nacht regelmäßig, wenn sie sich zwischen dem Strich, dem Geldbeschaffen in Stundenhotels und eben der Drogenszene bewegen.

Die 20-jährige Frau, die gegen drei Uhr in einer Nacht die Einrichtung zum 4. oder 5. Mal seit 20 Uhr abends betritt, fällt also nicht wegen besonders häufiger Frequenzierung der Einrichtung auf. Bei diesem abermaligen Kontakt aber betritt sie die Einrichtung mit einem größeren Koffer, in dem, wie sich herausstellt, ihr Hund sitzt. Sie wirkt deutlich aufgewühlter als das letzte Mal, als sie die Einrichtung betrat, was etwa 1–2 Stunden zurück liegt. Nachdem sie sich bereits, ohne angesprochen worden zu sein,

bei der studentischen Hilfskraft, die gerade den Einlass in den Cafébereich regelt, entschuldigt, den Koffer mit in die Einrichtung bringen zu wollen, betritt sie das Café und stellt den Koffer mit ihrem Hund auf den Fußboden, mit der Intention „noch schnell drücken“, also sich einen Schuss setzen, zu gehen. Innerhalb kurzer Zeit wird sie von einem diensthabenden Sozialarbeiter angesprochen: sie soll bitte, aufgrund einer Hausvorschrift, dafür sorgen, dass der Hund die Einrichtung verlässt. Auch ihre Bemerkung: „Aber ich weiß nicht wohin“ führt nicht zu einem Umdenken. Der Sozialarbeiter beharrt darauf, dass „Tiere in der Einrichtung verboten“ sind. Ein anderer Adressat bekommt den Vorfall mit und nimmt, nach Rücksprache mit der jungen Frau, den Hund mit vor die Tür: „damit sie in Ruhe drücken kann“. Sie ist dankbar und geht kurze Zeit später zum Fenster, an dem die Anmeldung für den Konsumraum geregelt wird. Selbiger Sozialarbeiter bekommt ihre Absicht, nämlich sich für den Drogenkonsum anzumelden, mit und eilt herbei. Nach kurzer Absprache mit einer weiteren Kollegin wird der jungen Frau der Zutritt zum Konsumraum, mit Verweis auf ihren Zustand, sie wirke sehr „psychotisch“, verwehrt. Die Einrichtung könne die Verantwortung für sie nicht übernehmen, und überhaupt sei es besser, „wenn du heute nicht mehr drückst“. Es folgt eine Diskussion zwischen der jungen Frau und den zwei Sozialarbeitern, in der sie betont: „Ihr kennt mich überhaupt nicht ... das ist doch mein Leben“. Die Sozialarbeiter bleiben bei ihrem Entschluss, woraufhin die junge Frau die Einrichtung verlässt und in Richtung der Hauptstraße in die Nacht verschwindet.

Angesprochen auf diese Situation, und hingewiesen darauf, dass die Klientin „jetzt wirklich weg“ sei, zuckt der hauptsächlich beteiligte Sozialarbeiter mit den Schultern und sagt „Na, dann ist es ja gut“.

Dieses Beispiel verdeutlicht, welche Wirkungskraft eine persönliche Beziehung, aber auch ihre Vernachlässigung, oder gar Verweigerung, in der sozialpädagogischen Praxis haben kann. Der Sozialarbeiter stellte die rigide Hausordnung vor die Interessen, Bedürfnisse und Wünsche der Adressatin. Schon die Entschuldigung, die die junge Frau beim Betreten der Einrichtung an die studentische Hilfskraft richtet, ohne auf ihren Zustand, oder auch den Hund in ihrem Koffer, angesprochen worden zu sein, verdeutlicht die Kultur der Einrichtung, die wenig geprägt ist von einer Kultur der Achtsamkeit. Die Angst vor Sanktionen und das Ausgeliefertsein an Personen mit mehr Entscheidungsgewalt als man selbst, ist eine grundlegende Erfahrung der Adressaten dieser niedrigschwelligen Einrichtung. Die Fremdbestimmung wird zumeist unhinterfragt akzeptiert, oder nur ungekonnt, beispielsweise durch Bedrohung, Beschimpfungen oder eine unangemessene Wortwahl, in seltenen Fällen auch durch leichte Formen von Gewalt, in Frage gestellt.

Bedürfnisse, Hoffnungen und Wünsche der Adressaten erschließen sich im Milieu der direkten Drogenhilfe, sowie in vielen anderen Praxisfeldern der Sozialpädagogik aber nicht unmittelbar. Vielmehr bedarf es eines belastbaren, stabilen Umgangs, der auf Grund der Persönlichkeitsstrukturen vieler Adressaten, Frustrationstoleranz, Geduld und ein sich-selbst-Zurücknehmen vom Sozialarbeiter verlangt. Unreflektierte Norma-

litätsvorstellungen der Sozialarbeiter sind wenig hilfreich, um einen tragfähigen Kontakt zu der Klientel aufzubauen. Aber: die personengebundene Leistung der Sozialpädagogik ist geprägt durch immaterielle Ressourcen: Menschen, Gespräche, Zeit und Zuwendung (Rauschenbach 1999). Aufgrund biografischer Erfahrungen fällt es Menschen, die ein manifestes Drogenproblem entwickelt haben, häufig schwer, sich auf stabile Bindungen einzulassen. Umso erforderlicher sind für Differenzen und versteckte Signale sensible Sozialpädagogen, die auch Konfliktsituationen in den Räumlichkeiten der Einrichtung auffangen und aushalten können, ohne dass, wie im Beispiel, eine Flucht aus der Situation durch die Adressatin geschieht.

## **2 Die Bedeutung der personalen Dimension**

Kasuistische Aussagen und Beobachtungen im Praxisfeld rekonstruieren die Bedeutung des Besonderen in den Jugendhilfeverläufen und der nachinstitutionellen Lebensgeschichte der jungen Menschen. „Die Erfahrung der Wirklichkeit“ (Thiersch 1986) aber ist nur bedingt verallgemeinerbar. Nachgängige Rekonstruktionsversuche sind in der Regel durch innere Prozesse wie Ängste, Verdrängung und Hoffnungen gestaltet (vgl. Barnes 2011): Mitteilungen können überzeugend und damit authentisch wirken, obwohl sie in dem Moment vielleicht nur Formen der Selbststilisierung eines widersprüchlichen, fragmentarischen und als verwirrend empfundenen Erlebnisprozesses darstellen (Behnisch 2005). Sie beinhalten möglicherweise auch die Verkennung erlebter pädagogischer Beziehungen, um das spätere, in der Biografie sich dokumentierende Scheitern, zu kompensieren. Aus der subjektiven Beurteilung der erfahrenen Hilfe oder ihrer Verweigerung, durch konkrete Personen der sozialpädagogischen Praxis und aus ihrer Authentizität lässt sich jedoch eine Vielzahl von Einzelaspekten für die Gestaltung von Hilfeprozessen gewinnen (vgl. Bitzan/Bolay/Thiersch 2006, auch Baacke/Schulze 1993). Hier berichten Menschen, die sich in ihrer Biografie mit den Angeboten der Jugendhilfe auseinandergesetzt haben – wenn sie denn überhaupt nach diesen Erfahrungen befragt werden – in ihren Selbstzeugnissen überwiegend von der Bedeutung intersubjektiver Beziehungen, die für sie stets mehr als bloße Zweck-Mittel-Relationen waren. Sie thematisieren die Bedeutung von erlebter und erfahrener verlässlicher pädagogischer Beziehung als Besonderheit von sozialen Beziehungen mit Erwachsenen und ihrer aufmerksamen Zuwendung.

### **2.1 Was junge Menschen bedürfen ...**

Bonhoeffer beschreibt die dialektisch-spannungsreiche Dialogstruktur einer interpersonellen Beziehung in einem Jugendhilfesetting: „Sie – die Kinder – brauchen einen harmlosen, nicht pädagogischen Umgang, der unmerklich stützt, der sie bereit macht, sich

helfen zu lassen, ein Stück mitzugehen, zu verzichten, sich zu kontrollieren. Sie brauchen Erwachsene, die sich einlassen, die riskieren, sich herumschlagen, verwundbar sind, Fehler machen, ratlos werden, neu beginnen oder aufgeben“ (Bonhoeffer 1965). Gemeint ist hierbei nicht der konkrete Erwachsene, sondern das Erwachsensein in der gewählten Bezugsperson. Es ist naheliegend, dass dies der Erzieher sein kann, der junge Mensch kann sich aber auch aus anderen Berufsgruppen seines Alltags die Bezugsperson wählen. Die Wahl durch den jungen Menschen erfolgt oft nach Kriterien, die nicht leicht zu erschließen sind. Längerfristige, belastbare Beziehungen zeichnen sich durch ein mit der Zeit entwickeltes Muster an Gegenseitigkeit aus, beinhalten Prozesse des Bindens und Lösen, der Umdeutung und Neuorientierung. Dieser Ansatz weiß um die Fragilität der in der Praxis erarbeiteten Deutungsmuster und Vermittlungsprozesse und ist geprägt durch die Anerkennung der Gleichwertigkeit und das Ernstnehmen der Interaktionspartner, vor allem durch ein unbedingtes Vertrauen in (unterschiedliche) Fähigkeiten und Wesenszüge junger Menschen. Kinder sind auf den Schutz, die Hilfe, Vorgabe, Planung der älteren Generation angewiesen (Thiersch 1980). Ausgehend von dieser „klassischen“ pädagogischen Annahme von Erziehungsbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen, eine basale Faktizität, die oft in soziologischen und philosophischen Zeitdiagnosen unterschlagen wird, beschreibt Bonhoeffer eine pädagogische Praxis: Kinder und Jugendliche bedürfen des Dialoges und der situativen Auseinandersetzung mit signifikanten Erwachsenen, die als Identifikationsmodelle für ihr noch zu gestaltendes Projekt des Erwachsenseins, des „Selbstwerdens“ fungieren können, um die Lücke von entwickelten und noch nicht entwickelten Anteilen ihrer Person schließen zu können. Damit wird der Neugierde und dem Wissensdrang junger Menschen im pädagogischen Arbeitsbündnis Rechnung getragen. Dies beinhaltet aber auch die zeit- und bezugsweise stellvertretende Übernahme der Verantwortung des jungen Menschen durch den Erzieher, ohne dass dem jungen Menschen die Mündigkeit abgesprochen werden darf (Brumlik 1992).

## **2.2 Der Charakter der Erziehung im pädagogischen Bezug**

Erziehung im pädagogischen Bezug wird nicht verstanden als techné (herzustellen, machen von etwas) im Sinne des Bewirkens oder Erzeugens einer Normalbiografie, sondern als poiesis (Hervorbringen, und zwar auto-poiesis). Die pädagogische Beziehung ist wesentlich geprägt durch ein Arrangement von Lernprozessen, die eingebettet sind in ein belastbares, unterstützendes Begleitangebot mit sozialen und emotionalen Angeboten mit der Zielsetzung von Selbsterziehung und -bildung und der Chancenvermittlung und Selbstaneignung von Kultur (vgl. Uhle 1997). So soll eine Chance von Subjektivität eröffnet werden. Das Bestimmtein „des Menschen zu Selbstbestimmung“ so Benner, ist „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (1983, 292). Uhle ergänzt zwei weitere pädagogische Imperative: Erziehung zur Achtung und des Respekts vor der Freiheit anderer und Hil-



feststellung für die Entwicklung und Sozialisation für ein selbständiges Leben in größeren sozialen Ordnungen (1997, 182).

Junge Menschen benötigen darüber hinaus Sicherheit und Zeit, um ihre früheren Beziehungs- und Konflikterfahrungen prozesshaft aufzulösen und ihre starren Muster der Abwehr und des Selbstschutzes aufzugeben. Sie sprechen über gelungene, aber auch über gescheiterte personenbezogene pädagogische Anerkennungsverhältnisse, die mehr waren als bloß verbal vermitteltes Normen- und Handlungswissen, vielmehr begegneten sie einer gelebten geistig-emotionalen pädagogischen Haltung. Die so erlebten Interaktionserfahrungen und Alltagspraktiken waren in ihrer Biografie oft ein notwendiger Orientierungspunkt in Situationen aktueller Krisenbewältigung und legten „verschüttete“ Potenziale frei, stärkten das „Selbst“-Bewusstsein und trugen zur fortlaufenden Identitäts(um)bildung bei. Die jungen Menschen erlebten die Pädagogen in der Verantwortung ihrer Praxen als konkrete Personen mit jeweils eigener Wirkung im pädagogischen Umgang und in seinem ihm innewohnenden Balanceakt von reflektierter Nähe und Distanz (vgl. Gehres 1997, Colla 1999, Dörr/Müller 2007). Der pädagogische Umgang gestaltet sich nicht als ein „kumpelhaftes Verhältnis“, vielmehr ist er eingebunden in die Standards der Profession. Die jungen Menschen erfuhren ein fehlerfreundliches Verständnis sowie Verantwortungsbereitschaft, Toleranz, ein Arbeitsbündnis (vgl. Hamburger 2003).

Osterloh (1989) beschreibt Vergleichbares aus dem Schulalltag: „Personen sind die wohl nachhaltigste Erfahrung in der Schule ... Lehrer werden von ihren Schülern ... selten als abstrakte Funktionsträger oder pädagogische Spezialisten wahrgenommen“. In einer Zeit, in der soziale und kulturelle Ordnungsmuster schwinden, suchen junge Menschen Erwachsene, die sie in ihrer jugendkulturellen Eigenart verstehen und belassen können, an denen sie sich aber auch orientieren können, an denen vieles zu beobachten und für sich zu übersetzen ist (Böhnisch 1996; siehe auch Uhle, „Erziehung als Beziehung“ 1997, 186 f.). Dies scheint bei den Jugendlichen aber häufig eher die Qualität eines unbewussten Ahnens, denn eines bewussten Suchens zu haben. Schon die zumeist an Schulen oder milieunahen Freizeitangeboten entstehenden Gleichaltrigengruppen setzen stärker auf die individuelle Dominanz, denn dass sie Möglichkeiten der Selbstreflexion intendieren. Die selbst initiierte Begegnung mit einem Erwachsenen, der sich auf eine authentische Art und Weise als Repräsentant seiner Lebenswelt versteht, der zur Vergangenheit und den darin aufgehobenen Erfahrungen steht, eröffnet im pädagogischen Umgang aber auch die Chance zur Synchronisation und Neuerschließung sozialer Bereiche in Raum und Zeit, stellt einen Beitrag zur handelnden Vernetzung und zeitlichen Nutzung von gesellschaftlichem Raum dar, der durch alleinige Partizipation an normierten Beziehungen in dieser Qualität nicht erreichbar sein dürfte. Winkler (1988, 1999) setzt der Bedeutung der personalen Dimension die Bedeutung des Ortes entgegen, an dem sozialpädagogisches Handeln stattfindet. Eine systematische Verknüpfung beider Ansichten steht noch aus.

### **3 Pestalozzis pädagogisches Verhältnis als Vorläufer von Nohls pädagogischem Bezug**

Die nachfolgenden Kapitel zeichnen die prozesshafte Entstehung des pädagogischen Bezuges nach. Ausgegangen wird hierbei von Pestalozzi, der als einer der ersten den Einfluss der gesellschaftlichen Verhältnisse auf das Individuum thematisierte. Er postulierte die Notwendigkeit, diese in den pädagogischen Prozessen zu berücksichtigen.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik betont, dass eine pädagogische Beziehung als ein notwendiges Anerkennungsverhältnis Grundlage allen pädagogischen Handelns ist. Als Entwurf in die Diskussion eingebracht und praktiziert, wurde das pädagogische Verhältnis von Pestalozzi. Wesensmerkmal dieses Verhältnisses ist die umfassende Präsenz des Erziehers im Alltag der Kinder, in einer Atmosphäre emotionaler Verbundenheit. Mit seinen Waisenhausgründungen für arme, „verwahrloste“ Kinder versuchte er Grundlagen für eine pädagogisch verantwortete öffentliche Erziehung zu etablieren. In einer Situation des Zusammenbruchs aller das Verhalten steuernder und stützender gesellschaftlicher und sozialer Ordnungen im Nachklang der Französischen Revolution, die auch Teile der Schweiz erreichten, strebte er in seinen Einrichtungen zunächst eine sozio-emotionale Basis an, von der aus soziale Fähigkeiten der Kinder wieder ermöglicht werden sollten. Die Bewältigung dieses Ansatzes ist ihm nur im Zusammenhang einer unstrukturierten Großgruppe möglich, in der er jedoch gleichzeitig dichte emotionale Qualitäten einer gemeinsam gelebten familiären Atmosphäre der „Wohnstube“ integrierte. Die Kinder sollten zu ihm, der sich als Modell für Väter- und Mütterlichkeit verstand, eine Beziehung eingehen, zugleich sollten sie „wie Geschwister“ gemeinsam leben lernen. Die vorbehaltlose Annahme des Kindes in seinen basalen materiellen und psychischen Bedürfnissen ist für Pestalozzi Grundlage für folgendes pädagogisches Handeln. „Liebe“ wird bei ihm zu einem zentralen Begriff.

#### **3.1 Der „Stanser Brief“ und seine Implikationen**

In seinem Stanser Brief (1799) schildert Pestalozzi rückblickend seine Erfahrungen einer halbjährigen Tätigkeit im Jahr 1797 als alleiniger Erzieher, nur unterstützt von einer Haushälterin, das Zusammenleben mit 50 bis 80 Kindern in Stans. Der von ihm gewollte Verzicht auf weitere pädagogische Mitarbeiter und unter widrigen Umständen für die Kinder sorgen zu müssen, „nöthigte ... mich meinen Kinder alles in allem zu seyn. Ich war von Morgen bis Abend, so viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seel Gutes geschah, gieng aus meiner Hand. Jede Hülfe, jede Handbiethung in der Noth, jede Lehre, die sie erhielten, gieng unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Aug' ruhte auf ihrem Aug'. Meine Thränen flossen mit den ihrigen und mein Lächeln begleitete das ihrige. Sie waren ausser der Welt, sie waren ausser Stans, sie waren bey mir und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der

meinige. Ich hatte nichts, ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde, keine Dienste um mich, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, stand ich in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der Letzte, der ins Bett gieng, und am Morgen der Erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen, sie wollten es so. Alle Augenblicke mit Gefahren einer doppelten Ansteckung umgeben, besorge ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider, und ihrer Personen. Dadurch aber war es denn freylich auch allein möglich, daß sich die Kinder allmählich, und einige innigst und so weit an mich anschlossen, daß sie dem, was sie Dummes und Verächtliches selber von ihren Eltern und Freunden gegen mich hörten, widersprachen. Sie fühlten, daß mir Unrecht geschah, und ich möchte sagen, sie liebten mich doppelt dafür. Aber was hilfts, wenn die Küchlein in ihrem Nest ihre Mutter lieben, wenn der Raubvogel, der ihnen allen den Todt droht, täglich mit seiner Gewalt ob ihrem Neste schwebt“ (Pestalozzi 1954, 99 ff.).

Aus diesem Ausriss des Dokumentes wird ersichtlich, dass für Pestalozzi das Erzieherische immer persönlich und existenziell ist. Mit seiner liebevollen Zuwendung und Sorge im gemeinsamen Leben und Handeln, orientiert an der Individuallage der Kinder und den Zeitverhältnissen, wollte er dem Bedürfnis nach Vertrauen, Geborgenheit und Geliebtwerden Rechnung tragen, sie offen machen für intellektuelle Erziehung und sittliche Elementarbildung, mitmenschliche Anteilnahme, auch der Kinder untereinander, und sie zur Selbständigkeit erziehen. Der unbedingte Liebesanspruch, der die Beziehung Pestalozzis zu den Kindern prägte und die erhoffte Erwiderng durch die Kinder, war letztlich in einem so gestalteten Projekt dauerhaft nicht leistbar.

Ohne den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen konnte die erziehende Liebe allein wenig bewirken. Die Gründe für das Scheitern des Projektes (Bild des Raubvogels über dem Nest) lässt Pestalozzi undiskutiert: ob es an den äußeren Gründen lag, z. B. Schließung des Waisenhauses in einem ehemaligen Kloster durch seine Requirierung als Lazarett, oder an dem Entwurf des symbiotischen Miteinanders von Erzieher und zu Erziehenden. Pestalozzi selber glaubte, seinen Entwurf der Stanser Arbeit in dem „Rettungshaus“ von C. H. Zeller verwirklicht zu sehen. Als er dessen Beuggener Erziehungsanstalt 1826 besuchte, soll er mehrfach vor sich hingesagt haben, „das war’s, was ich gewollt“ (Ruth 1927, 40).

Pestalozzis Konzept aber war ein Entwurf, die in ihm enthaltenen Ansprüche wurden in der Rezeption durch die Praxis nur sehr bedingt eingelöst. In der folgenden pädagogischen Diskussion verflachte beispielsweise sein Konzept der Menschenbildung zur Didaktik des Volksschulunterrichts, sein Entwurf der Heimerziehung geriet schließlich zu einem restaurativ gestimmten Ansatz.

In der konfessionellen Anstaltserziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der besondere Modus des Erzieher-Zögling-Verhältnisses innerhalb eines patriarchalischen Ordnungsgefüges als Summe christlicher Anthropologie, z. T. mit Rückbezug auf die Praxis von Don Bosco (1815 – 1888) oder Wichern (1808 – 1881), diskutiert. Backhaus (1923) forderte für die evangelische Heimerziehung: „Wenn Erziehung die Ausstrah-

lung einer gewordenen Persönlichkeit auf eine werdende ist, so kann Erziehung sich nicht per distance vollziehen, sondern nur in der Form der Lebensgemeinschaft der Erzieher mit ihren Zöglingen“. Die intendierte Bindung vom Erzieher zum Zögling hatte eine Brückenfunktion für die Bindung an Gott, dem Ziel damaliger konfessionell-pädagogischer Bemühungen. Nachwuchsmangel in der Mitarbeiterschaft und das Nachlassen der Bindekraft christlicher Grundüberzeugungen beeinträchtigten die beabsichtigte Innovation nicht nur in den konfessionellen Heimen, die Mehrzahl der Erzieher insgesamt fühlte sich den ordnungspolitischen Traditionen verpflichtet und stand den reformpädagogischen Konzepten ablehnend gegenüber. Aus der bildungs- und jugendhilfepolitischen Programmatik der Weimarer Republik und den Beharrungstendenzen der Anstaltserziehung entstand eine Spannung, die sich in einer Skandalisierung der Heimerziehung durch die Sozialpublizistik und in Heimrevolten entlud (vgl. Röper 1976; siehe auch das Zeitdokument von Bondy 1931: Scheuen. Pädagogische und psychologische Betrachtungen zum Lüneburger Fürsorgeerziehungsprozeß).

#### **4 Der pädagogische Bezug nach Nohl – die Neugier auf den anderen**

Nohl (1926) proklamiert im Kontext der Reformpädagogik und in Auseinandersetzung mit der Jugendbewegung die individuelle Selbstentfaltung des Heranwachsenden, lehnt jegliche Lenkung der Pädagogik durch kulturelle, kirchliche, wirtschaftliche oder politische Institutionen ab („Pädagogische Autonomie“). In seinem idealistischen Menschenbild geht er davon aus, dass der junge Mensch als vernunftbegabtes Wesen gemäß seiner Veranlagung zur „höheren Vervollkommenheit“ strebt. Die Pädagogik habe „lediglich“ die Aufgabe, die natürlichen Kräfte im jungen Menschen zu wecken, zu fördern und gegebenenfalls zu leiten, da diesen eine Tendenz zur höheren Vollkommenheit innewohne („Bildungsideal“). Nohl beteiligte sich an der Diskussion um den Aufbau einer Pädagogik für Verwahrloste, Kriminelle und Geisteskranke, die zukünftig nicht nur in Anstalten „verwahrt“ oder „betreut“, sondern „erzogen“ werden sollten (Bollnow 1981, 32). Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist der persönliche Umgang zwischen Erzieher und Zögling, die „Begegnung mit dem lebendigen Du“ (Litt 1949, 114), die Grundlage der Erziehung.

In seinem Aufsatz: „Gedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen“ (Nohl 1926) erfolgt eine noch fragmentarische inhaltliche Bestimmung, die er dann als dialogische Struktur des Pädagogischen 1933 mit implizitem Rückbezug auf Pestalozzi zu einer geschlossenen Theorie des „Pädagogischen Bezugs“ auszugestalten versuchte. Mit diesem Begriff und seinen vielfältigen Synonymen, wie „pädagogischer Umgang“, „erzieherisches Verhältnis“ oder „pädagogischer Kontakt“ wird ein personales, wechselseitiges Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden als Sinnmitte der Erziehungswirklichkeit gedeutet. „Wer von Pädagogik redet, sei es in der Normalerziehung oder am Richtertisch, in der Schutzaufsicht oder im Gefängnis, wird sich unerbittlich

klarmachen müssen, daß die Gewinnung dieses Bezuges seine erste Aufgabe ist, ohne die alles übrige vergeblich bleibt“ (Nohl 1949, 154). Definiert wird der pädagogische Bezug als „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl, ebd. 134). Bollnow merkt an, dass das Wort „leidenschaftlich“ kein schmückendes Beiwort ist. Vielmehr bezeichnet es die über alle vernünftige Planung hinaus gehende Unbedingtheit des pädagogischen Hilfswillens (1981, 34). Der Akzent liegt auf der Wendung „um seiner selbst willen“, der Erzieher ist nicht Agent „objektiver Mächte“. Der junge hilfsbedürftige Mensch, das „einsame Ich“, muss in seinem So-Sein „absolut bejaht“ werden und in seinem Anspruch auf „Lebensglück“ und „Lebenserfüllung“, einschließlich der sich daraus ergebenden Widersprüche, akzeptiert werden. Mehr noch, es geht für den Pädagogen darum, eine Neugier, eine Faszination für sein Gegenüber aufzubringen. Damit wird der traditionelle Blickpunkt, von dem aus das pädagogische Vermittlungsverhältnis betrachtet wurde, gewissermaßen „umgekehrt“. Nicht die Ansprüche der Gesellschaft, z. B. auf Integration, sondern die Befindlichkeit und Lernbedürftigkeit des Heranwachsenden selbst sind der Ausgangspunkt.

Eine unverzichtbare Voraussetzung der pädagogischen Arbeit ist „die Kenntnis des zu erziehenden Individuums ..., seines äußeren und inneren Zustandes, seines äußeren und geistigen Milieus und insbesondere seiner personalen und seiner pädagogischen Situation“ (Nohl 1927, 76). Hiermit betont er die Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Analyse der spezifischen Lebensbedingungen junger Menschen. In dieser Reflexion auf die individuelle Förderungsbedürftigkeit, auf das „Wohl“ des Kindes, liegt für ihn der zentrale Aspekt des pädagogischen Autonomiebegriffs. Verstehen gründet sich im gemeinsamen Erleben und Handeln. Der andere wird quasi nach innen begleitet. Ein Erklären würde außen vor bleiben, nur das faktische erfassen. Der pädagogische Bezug kann vom Erzieher nicht erzwungen werden, die „schöpferische Kraft“ des jungen Menschen geht als aktives Moment in das Verhältnis ein. In der durch Nähe gekennzeichneten pädagogischen Interaktion wird vom Erzieher gleichzeitig die Distanz zum Jugendlichen gefordert, der Veränderungs- und Gestaltungswille des Pädagogen „wird doch gleichzeitig immer gebremst und im Kern veredelt durch eine bewußte Zurückhaltung vor der Spontaneität und dem Eigenwesen des Zöglings“.

#### **4.1 Die pädagogische Liebe**

Ausgehend vom „fehlgeschlagenen Leben“, dem unterstellten Nicht-Vorhandensein von Qualitäten und das Nicht-Erleben von „Liebe und Halt“, dem Verlangen nach „Zärtlichkeit und Anerkennung“, ist der „hilfsbedürftige Mensch“ in seiner aktuellen Lagebefindlichkeit zunächst zu bejahen. Diese pädagogische Grundeinstellung, eben der unbedingte Hilfswille und die Anerkennung der Person des zu Erziehenden, eingebettet in Beziehungsstrukturen wie Gegenseitigkeit, Nähe, emotionale Wärme, sich Verstanden-

fühlen und das angestrebte und sich prozesshaft entfaltende unbedingte Vertrauen des jungen Menschen gegenüber dem Erzieher, ist Voraussetzung des besonderen sozialen Verhältnisses eines pädagogischen Bezuges, in dem dann das beiderseitige Vertrauensverhältnis selbst zu einem Erziehungsfaktor werden kann.

Die Fundierung der pädagogischen Beziehung sei die pädagogische Liebe. Seichter (2007) macht darauf aufmerksam, dass diese pädagogische Liebe sich gut mit einer analogen Definition von Frankfurt (2005) wiedergeben lässt: Die Liebe zu einer Person schließt im Wesentlichen vier notwendige Momente, sie besteht „aus einer interessenfreien Sorge um das Wohl oder Gedeihen der geliebten Person“, seine Liebe ist „unausweichlich persönlich“, denn die Person wird „einzig um ihrer Selbst willen geliebt“. Der Liebende „identifiziert sich mit dem geliebten Wesen“. Schließlich stellt Frankfurt fest, dass die Liebe den Willen bindet. Vorbild für Nohl ist – ähnlich wie bei Pestalozzi – die Mutter- und Vaterliebe, die, im pädagogischen Bezug von ihrem „instinktiven Verhalten“ gelöst, als „geistiges Verhalten selbständiger Art auftritt, jedoch mit sinnlichen Momenten behaftet ist“. Die „wahre Liebe des Lehrers ist die hebende und nicht die begehrende“. Damit formuliert Nohl das Inzestverbot. Und: die pädagogische Liebe zum Kinde ist die Liebe zu seinem Ideal. Er wehrt sich gegen eine homoerotische Interpretation des Ansatzes (leidenschaftliches Verhältnis). Er grenzt sich damit eindeutig von Blüher (1912) ab, der die Homoerotik als sublimale Sexualität, als eine Triebkraft des Wandervogel-Männerbündnisses deutete. Für Nohl war dies eine Fehldeutung des pädagogischen Bezuges. Er verweist auf die Freud-Adlersche Interpretation von Vertrauen, Bindung und Übertragung (1949). Der Erzieher muss sich nach Bernfeld (1925) bewusst sein, dass er in der konkreten Praxis nicht nur mit dem konkreten Kind konfrontiert ist, sondern mit sich selbst als Kind (Bernfeld 1976, 140 f). Nohls Konzept der pädagogischen Liebe bestimmt sich durch Fürsorge, Verantwortlichkeit, Respekt und Wissen. In diesem Konstrukt kann die Rehabilitierung des Begriffs der Nächstenliebe gesehen werden, die auch die eigene Individualität des Erziehers bejahend einschließt.

Während Nohl bisher in den angeführten Textpassagen ein Plädoyer dafür abgab, dass der Erzieher verantwortlich sei für die Subjektbildung des Kindes, verfällt er nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten dem Opportunismus. In den Grundlagen der Nationalerziehung reduziert er den Wert des Individuums auf den Wert des Individuums als Organ des Volkskörpers (vgl. Lingelbach 2000, Klafki/Brockmann 2002, Schmidt 2008, 249 ff).

#### **4.2 Vertrauen als Basis für den pädagogischen Bezug**

Nohl betont, dass der pädagogische Bezug noch nicht beinhaltet, dass der Jugendliche in allem dem Pädagogen folgen oder zustimmen wird. Zeitweiliger Widerspruch und partielle Kritik am Erwachsenen werden in seinem Konzept zugestanden. Für die besondere Beziehungsform des pädagogischen Bezuges ist das Vertrauen des Edukanden

zum Erzieher eine grundlegende Bedingung. Buber formuliert in seiner „Pädagogik des Dialogs“: „In der Sphäre des Vertrauens tritt an die Stelle jenes Widerstandes gegen das Erzogenwerden ein eigentümlicher Vorgang: der Zögling nimmt den Erzieher als Person an. Er fühlt, daß er diesem Menschen vertrauen darf, daß dieser Mensch ihn bestätigt, ehe er ihn beeinflussen will“ (Buber 1953, 68). Über das Vertrauen aber kann ein Verstehen und Einlassen erfolgen. Auch für die Wahl des Erziehers durch den jungen Menschen dürfte in der Vertrauenswürdigkeit des Erwachsenen ein besonderes Kriterium liegen; nämlich darin, dass es für den jungen Menschen möglich ist, die Aufrichtigkeit, Eindeutigkeit und Uneigennützigkeit des Erziehers im Alltag der Einrichtung zu erfahren.

Jedes Vertrauensverhältnis gestaltet sich zunächst als ein Wagnis. Vertrauen als ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität nimmt, so formuliert es Luhmann (1989), die Zukunft vorweg, ist in die Zukunft gerichtet und riskiert eine Bestimmung der Zukunft. Das Problem des Vertrauens stellt sich als ein „Problem der riskanten Vorleistung“ (Luhmann 1989, 23; siehe auch: Koller 1992) dar. Der Vertrauensvorschuss („leap into faith“, Giddens 1991, 244) erfolgt, um Ungewissheit oder Informationsmangel zu überbrücken (vgl. Schweer 1996, 7; Petermann 1985, 13). Der prozesshafte Verlauf des Vertrauens ist in sozialen Beziehungen reziprok angelegt, es entfaltet sich ein Zusammenhang von interpersonalem Vertrauen und allmählich offenem Verhalten (Selbstöffnung) dem anderen gegenüber. Bierhoff (1997, 93) zitiert die Ergebnisse einer Untersuchung von Butler (1991), die zehn Bedingungen herausstellt, die das Vertrauen in eine andere Person fördern: Konsistenz des Verhaltens der anderen Person, eine Bedingung, die zur Wahrnehmung von Vorhersehbarkeit und Verlässlichkeit führt. Das Einhalten von Versprechen, das die Verlässlichkeit in der Beziehung fördert. Die wahrgenommene Fairness, Loyalität, Ehrlichkeit und Integrität der anderen Person. Die erfahrene Diskretion im Hinblick auf Vertraulichkeiten. Die Offenheit der anderen Person für neue Meinungen und Ideen sowie die wahrgenommene Ansprechbarkeit der anderen Person für die Bewältigung anstehender Aufgaben, also in schwierigen Situationen Alternativen zu entwickeln, Fähigkeiten der Strukturierung von Verhältnissen zu besitzen oder in Konflikten zu vermitteln und auch längerfristige Arbeitskonzepte durchzuhalten. Und schließlich, dass die andere Person verfügbar ist, wenn sie gebraucht wird (vgl. auch Petermann 1985, 118). Diese vorausgesetzten Bedingungen zur Ermöglichung eines vertrauensvollen Umgangs können abgeglichen werden mit den in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertretenen Postulaten des pädagogischen Umgangs und des pädagogischen Taktes, erweitert durch eine professionelle Verhaltensgrammatik (Oevermann 1996). Nohl beschreibt die pädagogische Bedeutung des Vertrauens: „Wo ich vertraue, handle ich selbst besser; wo mir vertraut wird, fühle ich mich gebunden und bekomme Kräfte über mein Maß“ (1957, 138).

### **4.3 Die Ablösung des Bezugs als Ziel**

Nohl ist sich bewusst, dass erzieherisches Handeln den Charakter eines Wagnisses besitzt, das scheitern kann. Der pädagogische Bezug ist – trotz des in ihm liegenden eigenen Seins – ein notwendiger Durchgang auf dem Weg zu einer reifen Persönlichkeit. Er hat seine Grenze immer da, wo der Heranwachsende selbständig wird. Der Erzieher muss das Ziel haben, sich überflüssig zu machen und zu lösen. Das zunächst asymmetrische Verhältnis – von Nohl durch die Begriffe Autorität und Gehorsam auf Seiten des Zöglings, Liebe und Zuneigung auf Seiten des Erziehers gekennzeichnet – verändert sich im zeitlichen Verlauf des Bezuges. Die Autorität des Erziehers nimmt im Maße der zunehmenden Subjektivität des Edukanden ab, ebenso dessen Gehorsam gegenüber dem erzieherischen Willen. Damit nähert sich das asymmetrische Verhältnis einem zunehmend symmetrischen, die Auflösung des pädagogischen Bezuges ist eingeleitet. Der pädagogisch Verantwortliche darf den mündig Gewordenen nicht an sich binden, sonst hätte er ihn nicht um seiner selbst willen angenommen (Maier 1992, 86). Gelingt dem Pädagogen der pädagogische Bezug nicht, dann darf es der Erzieher den jungen Menschen nicht „büßen lassen“. Er muss sich zurückziehen und danach suchen, einen solchen Bezug zu anderen Menschen zu ermöglichen: das pädagogische Mittel des Milieuwechsels als Wechsel der Bezugsperson kann für die Praxis der Sozialpädagogik in seiner ganzen Tragweite deutlich werden. Dass dies kein Freibrief für eine Flucht aus schwieriger Situation sein kann, ergibt sich aus der grundsätzlichen Einstellung des Pädagogen, der Reflexion seiner fachlichen Möglichkeiten und persönlichen Stärken.

### **4.4 Der pädagogische Bezug als Grundhaltung pädagogischen Handelns und seine Bedeutung für die Praxis**

Der pädagogische Bezug dient nach Nohl dazu, dass der Jugendliche im gemeinsamen Alltag mit dem Pädagogen lernt, sich auf sich und seine Möglichkeiten zu verlassen, sich seiner Möglichkeiten zu trauen: Er wird zu seinen Möglichkeiten begabt. Er plädiert für die „Wendung an die Aktivität im Zögling“, es gilt „die Selbständigkeit wachzurufen und den Willen zu gewinnen“ (Nohl 1927, 79). Die Qualität der Bindung innerhalb des pädagogischen Bezugs differiert von Individuum zu Individuum, aber auch in den unterschiedlichen Institutionen. Die Berücksichtigung der Modi der Differenz und die Beachtung unterschiedlicher Entwicklungsstufen des jungen Menschen im pädagogischen Bezug ergeben sich aus dem Prinzip der Subjektbezogenheit. Im pädagogischen Mandat des Handelns konkretisiert sich die Differenz von Lebens- und Lernerfahrungen zwischen Erwachsenen und jungen Menschen. Dieses Faktum aber, dass die für pädagogisches Handeln konstitutive Differenz eine Ungleichheit bedeutet, wurde in der Praxis der erziehenden und helfenden Berufe immer wieder als Begründung für Zuständigkeit und Verantwortung verstanden, aber auch zur Legitimation von Herrschaft und Unter-



drückung benutzt. Der verantwortete Umgang leugnet die bestehenden Ungleichheiten nicht, sondern versucht, durch die Kontrolle dieser Beziehung die jungen Menschen zur Auseinandersetzung mit der Realität zu befähigen. W. Flitner verweist schon 1933 in seiner „Systematischen Pädagogik“ darauf, dass das Nohlsche Modell des Erzieher-Zögling-Verhältnisses als Schema zu verstehen ist, „während es in der Wirklichkeit konkreter Lebensläufe immer um eine Mehrzahl und eine Vielfalt pädagogischer Beziehungen geht“ (Flitner 1980, 70). Das Schema vom „pädagogischen Bezug“ schließt andere pädagogische Einflüsse (z. B. die der Familie) und die hohe Relevanz edukativer Gruppen, die unbedingt in die pädagogische Reflexion einzuschließen sind, nicht aus (vgl. auch Lee 1989, 154 f.). Nohl selbst hebt die Einengung der pädagogischen Dyade erst 1952 auf und spricht den Gruppenprozessen vermehrte Wirkung zu.

Praktische Anregungen für seinen Entwurf des pädagogischen Bezuges erhielt Nohl durch die „Fürsorge für Psychopathen“, die von seiner Schwester Lotte und von Ruth von der Leyen in Berlin geleistet wurde, ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit Reformen des Jugendstrafvollzuges Hahnöfersand (Bondy, Eyferth, Herrmann), Erziehungsheim Lindenhof (Wilker), Egendorf (Herrmann) und Schloss Heiligenstedten (Osbarh). Nohl wollte mit seinen Impulsen für eine „Pädagogik der Fürsorgeerziehung“ erreichen, dass der „verwahrloste“ Jugendliche unter allen Umständen zu seiner ihm eigenen Form gelangen müsse und in seinem „verschütteten Menschtum“ nicht noch weiter erniedrigt werden dürfe.

Ansen (2009) zeigt in seiner Analyse der Konzepte der sozialen Einzelhilfe (Perlman, Bang, u. a.) deren Nähe zum pädagogischen Bezug auf und weist für deren Praxen den Vorwurf der sozialen Technologie zurück. „Die Literatur über soziale Einzelhilfe, in der das Beziehungsthema eine exponierte Rolle beansprucht, ist dafür ein guter Beleg“ (Ansen 2008, 22; vgl. hierzu auch Biestek 1970 und Galuske 2007).

Der pädagogische Bezug ist bezüglich seiner theoretischen Grundannahmen und der behaupteten Praxisrelevanz auf Kritik gestoßen. Zeitgenössische Autoren problematisierten die Anwendbarkeit z. B. für eine Erziehung in Heimen vor dem Hintergrund der „Unerziehbarkeitsdebatte“ der 1920er-Jahre (z. B.: Schreiner 1930; zusammenfassend Niemeyer 1992). Jüngere Kritik befasst sich vor allem mit dem von Nohl zugrunde gelegten Menschenbild und Politikverständnis; die vorgezeichnete Binnenstruktur des pädagogischen Bezuges wurde in Frage gestellt, und schließlich erscheint die Prämisse von einer „Autonomie der Pädagogik“ in einer modernen Gesellschaft mit ihren massenmedialen Vermittlungsformen als realitätsfern (Mennemann 1997; Kade/Lüders 1996; Lee 1989; Xochellis 1974). Folglich kann die jüngere (Sozial-)Pädagogik nicht unhinterfragt an das von Nohl entworfene Erzieher-Zögling-Verhältnis als Sinnmitte der Erziehungswirklichkeit anknüpfen. Der pädagogische Bezug ist eine wichtige Konstante sozialpädagogischen Handelns, die neu für die sozialpädagogischen Praxen zu justieren ist. Heute wird der pädagogische Bezug z. B. als eine Form der Beratung oder als Begleitung von Lernprozessen in unterschiedlichen sozialpädagogischen Handlungsfeldern, z. B. in offener Jugendarbeit, bei erzieherischen Hilfen, Projekten zur Vermeidung von U-Haft,

aber auch in Zusammenhang mit Elternarbeit, verschiedenen Formen von Beratung in klinischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie, bis hin zur Sterbebegleitung eingebracht.

Das sozialpädagogische, personenbezogene Handeln ist verberuflicht, in seiner Mehrzahl öffentlich-rechtlicher Natur und an die sozialstaatlichen Vorgaben gebunden. Die zu bearbeitenden Schwierigkeiten sollten nicht allein auf gesellschaftliche Bedingungs Zusammenhänge reduziert betrachtet werden. Vielmehr haben (sozial-)pädagogisch angestoßene Bildungsprozesse zu berücksichtigen, dass das Individuum nur als Subjekt Regisseur seiner Lebenswelt sein kann: „der Begriff des Subjekts ... verlangt, sich nicht mit einer (unter Umständen sogar zutreffenden) Erklärung aus soziologischer, psychologischer oder medizinischer Sicht zufrieden zu geben, sondern fordert die subjektive Situation als solche zu begreifen und zugleich sich dem zu stellen, dessen Subjektivität zerstört wird“ (Winkler 1988, 151f.). Zudem wird durch Winkler (1988), wie bereits angemerkt, mit dem Nachweis der subjekttheoretischen Bedeutung der örtlich situativen Basis für Erziehung („Ortshandeln“) ein Gegengewicht zur Dominanz ausschließlich personenbezogener Handlungsentwürfe in die Theoriediskussion eingebracht.

## 5 Der pädagogische Takt nach Herbart

Nohls pädagogischer Bezug, und insbesondere seine Grundlegung in der pädagogischen Liebe, zeichnet sich durch seine Bezugnahme, seine Grundlegung, im pädagogischen Takt, „der dem Zögling auch da nicht ‚zu nahe tritt‘, wo er ihn steigern oder bewahren möchte, und der spürt, wenn eine große Sache nicht pädagogisch klein gemacht werden darf“, eingebracht von Herbart (1802), aus. Tetzner verweist für die Entwicklung des pädagogischen Taktes, will er kein bloßer „Schlendrian“ (Herbart) sein, auf das Zusammenwirken von zwei sich wechselseitig ergänzenden Aspekten: einmal die jeweils situationsspezifische Erfahrung in pädagogischen Kontexten und zweitens durch wissenschaftliche Theorien geleitete Reflexion (Tetzner 2009, 103 ff., siehe auch seine Ausführung zum Habitus in diesem Band). „Die wahre pädagogische Förderung des individuellen Falles“ (Herbart) kann weder aus der allgemeinen Theorie deduziert, noch durch die Praxis allgemein gewährleistet werden. Der pädagogische Takt als Organon der praktischen Vernunft, als Ausdruck pädagogischer Kunst und pädagogischen Könnens, beinhaltet ein Wissen um die Komplexität der Aufgabe, macht sensibel für die Situation und differenziert das Verhalten in ihr, vermittelt gleichzeitig eine Handlungssicherheit. „Im Handeln nur lernt man diese Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt ... hatte“ (Herbart 1887). Der Inhalt des Begriffes spiegelt zugleich auch allgemeine Umgangsformen: Feingefühl als Sensibilität und Zurückhaltung gelten seit dem Ende des 18. Jahrhunderts als Momente, die einen taktvollen Menschen auszeichnen.

Der Erzieher soll also ohne regulierende und gleichmachende Schematismen, ohne unangemessene Generalisierungen vor dem Hintergrund allgemeinen Wissens und allgemeiner Zielreflexion das der Situation Angemessene tun. Der pädagogische Takt als prinzipielle Einstellung hilft Abstand zu halten, ohne etwas zu übersehen; er vermeidet das Anstößige, das Zunahetretzen und die Verletzung der Intimsphäre der Person. Thiersch (2012) formuliert, dass auch die Nichtwahrhaftigkeit Ausdruck pädagogischen Taktes sein kann. Das Erahnen, dass eine Aussage, eine Handlung oder eine Geste schmerzhaft für den anderen sein kann und das respektvolle Unterlassen sind auch Ausdruck des pädagogischen Taktes. Von Pädagogen muss ein besonderes Maß an Sensibilität im Umgang mit dem auch vom jungen Menschen gesuchten Nahe-Seins abverlangt werden, z. B. ist der verbale und nonverbale Zugang zum Körper (Streicheln, In-den-Arm-nehmen, Reden über körperliche Erscheinungsformen) von den jungen Menschen mit hoher persönlicher Bedeutung und Kontrollgrad belegt. Diese „island of privacy“ ist vor dem Hintergrund eingeschränkter Privatheit in vielen pädagogischen Einrichtungen zu respektieren. Auf der anderen Seite hilft der pädagogische Takt auch, die in einigen Einrichtungen beobachtbare Kultur der Anonymität zu überwinden. Die oft noch labile psychosoziale Autonomie des jungen Menschen darf also nicht durch – gut gemeinte – pädagogische Aktionen oder Gesprächsangebote von entmündigender Enge bedroht werden, die die ganze Persönlichkeit des jungen Menschen vereinnahmen wollen. Das Gegenstück hierzu wäre das gespürte Desinteresse, bzw. die gefühlte Ablehnung, durch den Erzieher. Pädagogischer Takt heißt zudem auch, die vom Jugendlichen gesuchte Abgrenzung auszuhalten, ihn in Ruhe zu lassen, auch einmal für sich sein, sich einsam fühlen zu dürfen oder auch dem fundamentalen Bedürfnis der Kinder Raum zu geben, unter sich zu sein, dem Beobachtungswahn nicht zu unterliegen, der alles registrieren und kontrollieren will. Das bedeutet nicht, dass eine bestehende Atmosphäre der Gleichgültigkeit eine zielführende Ausgestaltung von Nähe und Distanz markiert. Vielmehr impliziert der pädagogische Takt auch, dass bestehende Gräben zwischen Mitarbeitern und Adressaten pädagogischer Einrichtungen überwunden werden sollen. Die Nähe zum Erzogenen impliziert immer dessen spätere Möglichkeit zur Distanzierung, sie darf nicht zu einer erdrückenden Enge werden, die Sehnsüchte und Hoffnungen des Erziehers in den Mittelpunkt stellt, sondern muss immer auf eine Auflösung des pädagogischen Bezuges angelegt sein. Erst nach Angleichung des asymmetrischen Verhältnisses kann auf Augenhöhe wieder Nähe zwischen beiden Personen entstehen:

In einer dem Begriff „pädagogischer Takt“ ähnlichen Weise spricht W. Flitner in seiner Allgemeinen Pädagogik von „pädagogischer Bildung“. Um in Situationen handeln zu können, benötigt der Erzieher die „Erkenntnis des Zusammenhangs“, „pädagogische Bildung“, die durch wissenschaftlich geleitete Reflexion auf die eigene Praxis gewonnen wird. Taktvolles Handeln ist für Nohl ein wichtiges Prinzip im pädagogischen Bezug. Es verleiht im Dialog Erzieher wie Zögling eine Situationsicherheit, die Würde der Person, die Gleichwertigkeit der Gesprächspartner bleibt im Diskurs gewahrt. Der pädagogische Takt als kontaktsteuernde Funktion ermöglicht es, dass der Erzieher im

pädagogischen Handeln eine „Distanz zu seiner Sache, wie zu seinem Zögling“ bewahrt (Nohl 1963, 13). Zu dieser Distanz gehört das Lassen-Können (Warten, Gewähren) und Tun-Müssen, also Handeln im richtigen Moment. Der pädagogische Takt ist für die Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine „einsichtige Selbstbegrenzung“ (Litt a. a. O., 25) des Erziehers in der Virtualisierung seines Machtvorsprunges gegenüber dem zu Erziehenden. Es ist die praktische Konsequenz aus einem Berufsethos, das – so Litt – „den Willen zur eigenen Durchsetzung ausschließt“ (a. a. O., 72). Der pädagogische Takt schafft im pädagogischen Handeln den notwendigen Freiraum, den der junge Mensch benötigt, um unter der Dominanz des Erwachsenen seine Selbständigkeit entfalten zu können, für den Erzieher gibt er Raum für die angemessene Beobachtung und ermöglicht die Selbstkontrolle. Der pädagogische Takt, so Weniger, ist das „interessenlose Interesse des Erziehers“ (1975, 18) und ermöglicht den Umgang der Generationen miteinander als eine „Mischung aus Spiel und Methode“ (Nohl 1957, 152).

## **6 Die Persönlichkeit des Sozialpädagogen und seine Haltung**

### **6.1 Historische Anmerkungen zur Thematisierung der erzieherischen Persönlichkeit**

Die in den vorherigen Abschnitten beschriebene historische Entwicklung des pädagogischen Diskurses, die Darstellung des pädagogischen Verhältnisses im 18. und 19. Jahrhundert, über die Theoretisierung des Pädagogischen Bezugs durch Nohl, aber auch die Wiederentdeckung der personalen Dimension im ausklingenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert, bringt noch einen anderen Fokus der Betrachtung mit sich. Nicht nur die Frage nach der Qualität der pädagogischen Beziehung erscheint als zentral im Diskurs um (sozial-)pädagogisches Können, sondern auch die Betrachtung der Eigenschaften des Erziehers, der diesen „Bezug auf Zeit“ gestalten soll. Mit einer romantisierenden und gleichzeitig naturalisierenden Vorstellung von Väter- und Mütterlichkeit, deutet Pestalozzi an, welche Eigenschaften der Erzieher mit sich bringen soll: Autorität und Liebe. Als Zeitgenosse von Pestalozzi setzte sich Christian Gotthilf Salzmann, in Abgrenzung zu Theorien der „Kinderfehler“, mit den Fehlern der Erzieher auseinander und begründete unter anderem mit dem Satz „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich suchen“ (zit. n. Niemeyer 2011, 1062) eine Tradition, die in Nohls Theorie zum Pädagogischen Bezug in der Abkehr von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, hin zu den Schwierigkeiten, die das Kind hat, aufläuft. Etwa 35 Jahre vor Pestalozzi und Salzmann geht auch der Philosoph und später als Pädagoge beschriebene Jean-Jacques Rousseau in seinem pädagogischen Referenzwerk „Émile – Über die Erziehung“ auf die Persönlichkeit eines Erziehers, der drei Grundeigenschaften unabdingbar mit in die pädagogische Arbeit bringen muss, ein. Zum einen versteht der Erzieher qua professione die Natur des Kindes und weiß um die Bedürfnisse, die das Kind zu seiner natürlichen Entwicklung hat. Der Erzieher weiß um

das Milieu, in dem das Kind aufwächst. Er kann die Erziehung allerdings mit dem Wissen, dass das Kind in der Gesellschaft und nicht ausschließlich in diesem Milieu leben müssen, von diesem loslösen. Das Kind selbst, nicht die Anforderungen eines bestimmten Milieus ist es, das der Erzieher in Blick nehmen kann. Die Grundeigenschaften des Erziehers umfasst, nach Rousseau, auch das Wissen, dass das Kind über mehr Fähigkeiten verfügen wird, als es in seinem späteren Leben wird abrufen müssen.

Nohl geht in seinem Werk „Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ im impliziten Anschluss an Rousseau, Pestalozzi und Salzmann auf die Suche nach dem „pädagogischen Genie“ (Dilthey). Er weist auf Kerschensteiners „Die Seele des Erziehers“ hin und betont die Bedeutung der Persönlichkeit des Pädagogen. Außerdem rückt er drei Merkmale des Erziehers in den Mittelpunkt der Betrachtung zum „Wesen des Erziehers“. Zum einen ist die Fähigkeit gemeint, den Einzelfall nicht unter eine Regel zu ordnen; gleichwohl aber für regelhafte Benachteiligungen, oder um es neu sozialpädagogisch zu formulieren: Deprivationen, sensibel zu sein. Das Wissen um den einzigartigen Charakter des Zöglings erfordert vom Erzieher die Fähigkeit zum „Erschauen des Bildungsideals“ (Nohl 1957, 152). Ergänzt wird diese Fähigkeit um den Humor des Erziehers. In Anlehnung an den pädagogischen Takt nach Herbart, betont Nohl: „Man muß ein Kind sehr ernst nehmen, aber wer kann es bloß ernst nehmen?“ (ebd. 153). Der Humor, der das Kind weder verspottet, noch in einem dem Kind nicht zu vermittelnden Sarkasmus aufgeht, der sich gleichwohl nicht in einer zynischen Haltung gegenüber der Gesellschaft darstellt, ist eine Grundeigenschaft des Erziehers nach Nohl. Im gegenwärtigen Diskurs steht der Humor nicht für eine situativ vorgegebene Laune oder Gestimmtheit. Der Humor fungiert einmal als Stressbewältigung, zum anderen ist er Schlüssel zu bedeutungsvollen Interaktionen. Der „erzieherische Humor“ (Bollnow 2001), also die Fähigkeit, die Relativität des Konkreten zu erkennen und in einen Rahmen des Vorläufigen einzuordnen, schafft den Spielraum, mit möglicherweise auch paradoxen Anforderungen gekonnt umzugehen. Der „wahre Erzieher“ nach Nohl zeigt sich schließlich in einer Überparteilichkeit, die nicht die tagesaktuellen Probleme überhöht, aber dennoch nicht aus den Augen verliert. Die Gesamtheit der Problemlage interessiert den Pädagogen, der sich dem Kind nur als Pädagoge, und nicht als Objekt gesellschaftlicher Mächte offenbart (1957, 152 ff.). Das aktuelle Selbstverständnis der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und strukturellen Benachteiligungen ihrer Klientel von einer parteilichen, anwaltlichen und solidarischen Vertretung der Klientel gegenüber den gesellschaftlichen Zumutungen aus (Thiersch; Brumlik 1992).

Ebenso wie bei der Gestaltung, den Charakteristika und den Qualitäten pädagogischer Beziehungen, und gleichwohl unlösbar verwoben mit ihnen, lässt sich also die Beschäftigung mit der idealen Persönlichkeit des Erziehers, wie hier in sehr geraffter Form, als eine historische Suchbewegung darstellen. Auch die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Haltung“ ist im pädagogischen Diskurs nicht neu. Für Nohl steht Haltung in Zusammenhang mit dem Geist; jenem Zustand höherer Bildung, der als Ziel jedem

Lebensverhältnis, aber auch beispielsweise jeder Profession gegeben ist, der aber gleichwohl nicht jedem zugänglich ist. Der Geist meint die höchste Bildung auf einem Gebiet; gebildet ist demnach auch „derjenige auf einem Gebiet oder in einer Gemeinschaft, der den Geist dieses Gebietes, dieser Gemeinschaft besitzt und aus ihm heraus sein Leben formt“ (Nohl 1957, 146). Nur durch die Haltung aber wird der Geist, die Bildung, vollkommen. Sie ist es, die einen reflexiven Charakter formt, der sich selbst unter Kontrolle hat, der weiß, wie er mit seinen eigenen Kräften umgehen muss. Nohl verweist auf ein Beispiel aus der Reitkunst um auf die Bedeutung körperlichen Ausdrucks aufmerksam zu machen (1957, 147). Im Zuge jüngerer Kommunikationswissenschaften kann von einem Erzieher erwartet werden, dass er über die Formen und Möglichkeiten seines nonverbalen, körperlichen Ausdrucks, z. B. Mimik, Gestik, Haptik, seiner Haltung, Bescheid weiß, um diese angemessen einsetzen zu können.

Im Zuge der modernen gesellschaftlichen Entwicklung, die von Beck (1996) im Anschluss an Giddens mit den Begriffen „Individualisierung“, „Pluralisierung“ und „Entfremdung“ beschrieben wurden, werden nunmehr neue Herausforderungen an die Menschen herangetragen. Winkler (1987, 2004) beschreibt die Sozialpädagogik als subjektorientierte Disziplin in der Tradition Mollenhauers. Er weiß um die Anforderungen, die die moderne Gesellschaft an die Individuen heranträgt. Das sozialpädagogische Problem ist demnach auch kein konkret schaubares, sondern wird vielmehr in den abstrakten, die ganze Persönlichkeit aller gefährdenden, gesellschaftlichen Zuständen manifest. Vor diesem Hintergrund lässt sich eine fast schon triviale Aussage treffen: nicht nur die Adressaten sozialer Arbeit, sondern auch ihre Anbieter, also Sozialpädagogen, sind von dem sozialpädagogischen Problem betroffen. Subjektivität ist nicht etwas, das die Handelnden der Sozialpädagogik hätten, das aber ihren Adressaten abhanden geht. Für alle gleichermaßen treffen die gesellschaftlichen Verhältnisse zu. Mit dieser Erkenntnis als Ausgang wird verständlich, warum es notwendig erscheint, die Persönlichkeit der Erzieher (neu) zu thematisieren. Der Begriff der Haltung, wie schon von Nohl zu Zeiten der Weimarer Republik gezeigt, als Merkmal eines sich seiner selbst sicheren Pädagogen ausgemacht, erfährt im Kontext der „Risikogesellschaft“ (Beck), beziehungsweise der „entfesselten Welt“ (Giddens), oder der „flüssigen Moderne“ (Bauman) eine zentralere Bedeutung.

Haltung ist nichts von Natur gegebenes, stellt aber nahezu etwas der Person eigenes dar; geht also über die soziale Rolle hinaus, die jeder Mensch, also auch Sozialpädagogen, auszugestalten hat. Haltung meint Beständigkeit. Sie ist mit den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen, die aber auf die projekthafte Gestaltung der eigenen Persönlichkeit abzielen, nur schwer vermittelbar (vgl. Winkler 2011, 19 f.). Ehrenberg (2004) beschreibt anschaulich die modern-gesellschaftlichen Angriffe auf das Subjekt. Der „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992), Sicherheit und Beständigkeit erschöpft das Selbst soweit, dass Depression zu einem zentralen pathologischen Zustand moderner Individuen wird.

## 6.2 Haltung im sozialpädagogischen Diskurs

Im professionstheoretischen Zusammenhang der Sozialen Arbeit wird dem Begriff der Haltung zumeist der Begriff der „Handlungskompetenz“ vorgezogen. Dieser scheint eher geeignet, darauf zu verweisen, dass das Wissen der Sozialpädagogen ein generierbares ist. Handlungskompetenz zielt direkt auf in der Praxis verwertbares Wissen, während Haltung eine, insbesondere für die Sozialpädagogik wichtige, Reflexivität um die eigene Person, das Wissen und die Situationen mit sich bringt. Professionell Handelnde handeln insbesondere mit ihrer eigenen Person. Das Wissen und Können, das sie auszeichnet, beschränkt sich nicht auf eine bestimmte Technik oder Methode. Vielmehr kann es losgelöst von der Persönlichkeit des Handelnden seine volle Entfaltung nicht erlangen (Winkler 2011, 22).

Professionell sozialpädagogisch Handelnde haben mit Personen zu tun, die in ihrer Autonomie gefährdet sind. Der entstehende Modus der Differenz lässt sich zwar charakterisieren und folgt auch bestimmten Mustern. Es ist aber von elementarer Bedeutung, offen für den Einzelfall und die Überraschungen zu sein, die er mit sich bringt. Haltung meint einen Ethos, mit dem der Situation begegnet wird. Sie schützt vor Beschädigungen und beinhaltet trotzdem eine menschliche Herausforderung für das Gegenüber, nimmt ihn ernst und respektiert ihn (vgl. Winkler 2011, 20 ff.). Das Wissen um die eigene Haltung ist für den Sozialpädagogen die Voraussetzung dafür, tolerant und sensibel mit mentalitätsgeschichtlichen Differenzen und Vielfältigkeiten in der Gesellschaft umzugehen. Dies ist unumgänglich in der gegenwärtigen Praxis der Sozialpädagogik.

Benötigt wird Haltung also zur Stabilisierung der Situation in der Moderne und somit auch in der sozialpädagogischen Praxis. Ein Sozialpädagoge mit einer Haltung fordert den Adressaten heraus, provoziert ihn, sich mit dieser Haltung auseinanderzusetzen; lässt den Sozialpädagogen aber gleichwohl nicht als menschliche Maschine erscheinen, die nur durch bestimmte Techniken versucht, die Normen der Gesellschaft durchzusetzen. Eine wichtige Eigenschaft, die sich schon aus der historischen Betrachtung zum idealen Erzieher ergibt (s. u. a. Nohl). Die Sozialpädagogik hat in erster Linie mit denjenigen zu tun, denen in der modernen Gesellschaft nur unzureichende Formen der Aneignung bereitstehen, um ihr Leben zu bewältigen, zu gestalten oder gar ihre Subjektivität zu erreichen. Die Sozialpädagogik muss auf diese Gegebenheit reagieren und tut dies, in dem sie professionelle Strategien entwickelt und ihre Institutionalisierung ausbaut. Bildungsprozesse und Krisenbewältigung, Schlagworte, für die die Sozialpädagogik eigentlich steht, können allerdings nur in der konkreten Begegnung mit Menschen erfolgreich angestoßen werden. Haltung schafft etwas in der Begegnung, das so im Projekt der Moderne nicht mehr angelegt ist: ein Gegengewicht, Sicherheiten und Gewissheiten, in einer Welt, in der nichts sicher ist, nicht einmal die eigene Person. Diskutiert die Soziale Arbeit Haltung, so wird deutlich, dass zusätzlich zur Institutionalisierung die Person in den Mittelpunkt professionellen Handelns rückt. Haltung entgegnet

dem Sozialisationstypus des Subjektes, das sich nur noch projekthaft erlebt, und nicht mehr als ein einheitliches Ganzes (vgl. ebd.).

### **6.3 Haltung – ein schwieriges Unterfangen**

Dieser Wechsel in der Selbstauffassung Sozialer Arbeit bringt Schwierigkeiten mit sich. Woher bekommen gerade Sozialpädagogen in der „entfesselten Welt“ ihre Haltung, die den Adressaten Beständigkeit, Sicherheit und Gewissheit vermitteln soll? Hierfür muss das Studium der Sozialen Arbeit einer kritischen Beleuchtung, insbesondere mit Blick auf die Auswirkungen auf die Persönlichkeit der Studierenden und angehenden Sozialpädagogen, unterzogen werden (vgl. zur Studiensituation sowie zu den ethischen Grenzen der Einflussnahme auf Studierende im Namen der Haltung: Tetzler in diesem Band). Winkler merkte schon 1988 an, dass die Sozialpädagogik in ihrer Studienorganisation unvorteilhaft aufgestellt ist, wenn sie die Studierenden als „black boxes“ betrachtet, in die nach Belieben bestimmte Techniken oder Methoden eingefüllt werden können (1988, 29). Thole und Cloos nehmen 2000 diesen Gedanken auf, (und arbeiten seit dem weiter an ihm) und konstatieren, dass die allseits beklagte disziplinäre Unsicherheit der Sozialpädagogik (vgl. exemplarisch Thiersch 1995) auch auf Unzulänglichkeiten im Studium zurückgehen. Sie betonen die Notwendigkeit, die biografischen Erfahrungen der Studierenden im Studium zu reflektieren. Herausragende Motivationen zum Beginn eines Studiums der Sozialen Arbeit sind „zertifikatorientierte Karrierevorstellungen“, aber auch die Suche nach Selbstverwirklichung und Selbstthematisierung. Wichtig ist, inwiefern die Biografie und die biografische Motivation der Studierenden im Studium einer Reflexion, und mehr noch: einer Verunsicherung, ausgesetzt ist. Fehlt dieses Element, werden Studierende möglicherweise ohne eine „fachlich fundamentierte berufliche Heimat“ aus dem Studium entlassen (vgl. Thole/Cloos 2000, 550 f.). Die Statuspassage des Übergangs in das Berufsleben kann zu einer Zufälligkeit auflaufen. Unter der Voraussetzung, dass adäquate Angebote vorhanden sind, könnte andererseits bei gelungener Inanspruchnahme eben dieser Angebote des Studiums das Gefühl einer Angehörigkeit zu einer Profession entstehen. Mögliche disziplinäre Folgen einer mangelhaften Thematisierung der Biografie und Lebenswelt der Studierenden ist, neben der fehlenden fachlichen Rückbindung an eine Profession, auch die Orientierung der späteren Arbeit an individuellen Deutungsmustern und nicht an fachlichen Beobachtungen der pädagogischen Praxis (ebd.; aber auch Thole 2005 199). Böhnisch hält das Aushalten von Differenzen zur eigenen Person für eine Schlüsselkompetenz in der heutigen Gesellschaft (z. B. 2008, 35) und somit auch für die Handelnden in der Sozialen Arbeit. Allseits wird, sowohl professionsintern, als auch von außerhalb, so etwa durch Nachbardisziplinen und Laien, bemängelt, dass der Sozialpädagogik verlässliche Referenzgrößen fehlten, die die Identität der Disziplin stiften könnten. In Zeiten erodierender Traditionen und allgemeiner Verunsicherungen ist die



Persönlichkeit der Sozialpädagogen im sozialpädagogischen Handeln unhintergebar: auch für die Sozialpädagogik und ihre Praxis gilt die Unhintergebarkeit der Individualität (Frank 1986). Haltung beschreibt einen Zustand, der mit „Sozialarbeitersein“ eher beschrieben ist, als mit dem Spielen einer „Sozialarbeiterrolle“, die mit Dienstschluss endet. Die sich selbst gewisse Persönlichkeit der Sozialpädagogen könnte zur Sicherheit und zu einem zentralen Bezug der Sozialpädagogik werden; einheits- und identitätsstiftend sein.

#### **6.4 Anmerkungen zur Haltung in Bezug zu Überschreitungen von Nähe und Distanz in der sozialpädagogischen Praxis**

Es ist zu prüfen, inwiefern gerade eine fehlende Haltung und ein nicht vorhandenes Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Profession eine wichtige Rolle spielen, wenn verstanden werden soll, wie es gerade in der pädagogischen Praxis zu einem Missbrauch Schutzbefohler kommen konnte und kommen kann. In der Diskussion steht auch der Machtbegriff für die (sozial-)pädagogischen Praxen. Haltung meint die Fähigkeit zur Kontrolle der eigenen Kräfte. Sie stellt ein „Repertoire an taktvollen Entscheidungen“ (Winkler) dar, also die Fähigkeit der Situation angemessen, begründet und, im Fall von Sozialpädagogen, fachlich reflektiert handeln zu können. In der Anstaltserziehung der 1950er bis 1970er Jahre sind insbesondere die Selbstkontrolle und die fachliche Gestaltung von Nähe und Distanz sträflich vernachlässigt worden. Die professionellen Normen wurden auf ihre Gültigkeit hin nicht hinterfragt. Der allgemeine Tenor der Erziehung dieser Zeit, der auch ein autoritäres Selbstverständnis der Einrichtungen implizierte, verhinderte strukturell eine Problematisierung und Änderung dieser Verhaltensweisen. Dennoch gab es in unterschiedlichen Feldern der Sozialpädagogik dieser Zeit auch innovative Einrichtungen, wie beispielsweise das Münchner Waisenhaus (Mehring), der Hansische Jugendbund in Hamburg (Sülau) oder das Haus auf der Hufe/Bühlerhof in Göttingen (Layer, Bonhoeffer, Colla).

Um die benötigte und voraussetzungsvolle Nähe im sozialpädagogischen Handeln nicht einem Generalverdacht des Türöffners für Missbrauch, Gewalt und Demütigung zu unterstellen, ist es notwendig, die Gefährdungen in der Ausgestaltung von Nähe und Distanz zu reflektieren und zu bearbeiten (vgl. Dörr/Müller 2007). Das Kennenlernen der eigenen Person, ihre Thematisierung und Reflexion werden einen großen Teil des Studiums der Sozialpädagogik ausmachen müssen, um zukünftig auf fehlende Haltung und mangelhafte Selbstreflexion zurückgehenden, ungekonnten Umgang mit der Klientel der Sozialpädagogik zu vermeiden. Es wird zu einer Bewährungsprobe der Sozialpädagogik werden, inwiefern sie die in ihrer Praxis angelegten Machtdifferenzen, oder um es mit Nohl zu formulieren: „asymmetrischen Verhältnisse“, so ausgestaltet, dass Sozialpädagogen, die zweifelsohne den „Kampf um Anerkennung“ und gegen die Erschöpfung des eigenen Selbst ebenso führen wie ihre Adressaten, das professionelle

Handeln in den Praxen der Sozialpädagogik nicht dafür nutzen, um ihre eigene Lebenssituation zu bewältigen.

Folgt man Bauman (2005), produziert die moderne Gesellschaft „verworfenes Leben“. Dem Individuum wird überwiegend medial suggeriert, dass es immer noch jemanden finden kann, der „schlechter dran“ ist als es selbst. Sozialpädagogen erfahren das in ihrer Praxis, in der sie mit eben diesen schwächeren, marginalisierten zu tun haben. Es erfordert Haltung, nicht den Möglichkeiten zur Machtausübung und bloßer eigener Lebensbewältigung zu verfallen, sondern auf Augenhöhe mit den Adressaten nach Lösungen zur Aufhebung der gesellschaftlich angelegten, sie entwertenden Diskrepanzen zu suchen.

Das Einfühlen des Pädagogen ist durch das Nachdenken zu differenzieren. Die Euphorie kommunikativer Methoden soll nicht zu erdrückenden Umarmungen werden, der Pädagoge hat seine Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit, die Unverständlichkeit und Undurchsichtigkeit jener Subjekte anzuerkennen, die im pädagogischen Umgang aufeinandertreffen und an deren Entschlüsselung und Sichtbarmachung zu arbeiten. Dies setzt eine reflektierte Sensibilität für eine gestaltete Nähe und Distanz voraus, die von den Adressaten gewünschte Abgrenzung/Distanz aushalten zu können und nicht eigene emotionale Bedürfnisse des Erziehers durch pädagogisch getarnte Beziehungsangebote abdecken zu wollen, aber die gewünschte, in der Regel zeitlich begrenzte Distanz so zu gestalten, dass sie nicht als ein Ausweichen hinter einen Wall von Gefühllosigkeit und Routine gedeutet werden kann und der Adressat sich verlassen fühlt.

## **7 When Pragmatism Rules, We Wonder What It Is All For (Little 1992, 103)**

Das menschliche Individuum wird zu allererst in sozialer Interaktion zur „Person“ und zwar durch Prozesse der gegenseitigen Anerkennung (Benjamin 1990; Honneth 1992; Taylor 1995). Die soziale Subjektivität insistiert auf die soziale Bestätigung einer Existenz im Singular und wird durch Ich-Du oder Ich-Wir Bezüge begründet. „Das Verlangen nach Anerkennung“ ist für Charles Taylor „ein menschliches Grundbedürfnis“ (1995, 13 f.). Mit diesen Thesen ist auch eine Verbindung zu den klassischen Vertretern der philosophisch-pädagogischen Vertrauensforschung (z. B. Bollnow 1964) herstellbar. Das auf Dauer angelegte reziproke Interaktionssystem ist die Grundform der familialen-privaten Erziehung. Junge Menschen verfügen heute in Ergänzung dazu über einen Verbund eigeninitiierter sozialer Beziehungen, z. B. Freundeskreise, Fangruppen, Interessensgemeinschaften, Vereine, Selbsthilfegruppen, Initiativen und nicht zuletzt selbstorganisierte Gruppen in sozialen Netzwerken des Internets. Durch den Ausbau persönlicher Beziehungen besteht eine realistische Möglichkeit, dem Trend zur Vereinzelung autonom gewählte Sozialität entgegenzusetzen. Dies bedeutet aber nicht in jedem Fall einen konfliktfreien Verlauf des pädagogischen Bezugs. Es ist von einem professionellen Erzieher zu erwarten, dass er mit seiner Enttäuschung, möglicherweise auch Wut,

reflektiert umzugehen weiß, gegebenenfalls die Angebote der Supervision zur Aufarbeitung nutzt.

Die gesuchten sozialen Netzwerke mit ihrer symmetrischen Reziprozität der ausbalancierten Nähe- und Distanz-Dimension haben eine soziale, emotionale und kognitive Kompensationsfunktion. Voraussetzung hierfür ist allerdings ein Bildungsprozess, der das Subjekt befähigt, belastbare Beziehungen eingehen und gestalten zu können. Es fällt auf, dass sozioökonomisch unterprivilegierte und gesellschaftlich marginalisierte Gruppen Defizite in der gesellschaftlich zunehmend geforderten eigeninitiativen Beziehungsarbeit aufweisen (Keupp 1994, 388), somit in ihrer Identitätsbildung und individuellen Gestaltungskompetenz beeinträchtigt sind. Für junge Menschen in Desintegrationslagen kann in einem Arbeitsbündnis auf Zeit eines pädagogischen Bezuges, sowohl in ambulanten als auch stationären Einrichtungen, durch eine professionell arrangierte Erziehung ein Anerkennungsverhältnis angeboten und versucht werden. Sowohl der Erzieher als auch der junge Mensch erwarten etwas Verschiedenes von der Beziehung und nehmen Ungleiches aus ihr mit (A. Flitner 1985, 52).

Der pädagogische Bezug wird nicht nach der Logik intimer Freundschaftsbeziehungen geformt, er folgt vielmehr (institutionalisierten) Handlungsvorgaben, die Werte- und Regelmuster sind nicht beliebig variierbar, sind aber im Hinblick auf die interpersonale Funktion in weiten Bereichen denen von Freundschaftsbeziehungen vergleichbar (Ansen 2009, 388). Der pädagogische Bezug versucht emotionale Stützung durch gegenseitiges Geben und Erhalten von Zuneigung durch persönliche Offenheit, Verständnis, Akzeptanz, Selbstachtung und Vertrauen zu geben. Daneben soll eine kognitive Unterstützung durch Information und Beiträge zur Entwicklung eines kognitiven Rahmens zur Interpretation und Konstruktion von Realität ermöglicht werden. Auch wenn sozialpädagogisches Handeln heutzutage in der Vielzahl in gruppenpädagogischen Settings stattfindet und ebenso familiäre Kontakte im Rahmen der Elternarbeit berücksichtigt werden müssen, gilt der pädagogische Bezug als Grundlage sozialpädagogischen Könnens. Er hat den Charakter einer Grundhaltung, die durch Evaluation nur sehr schwer mess- und darstellbar ist.

Bei der Gestaltung des pädagogischen Bezuges ist darauf zu achten, dass in einem solchen Projekt immer auch Neuentwürfe bisheriger Basiserfahrungen junger Menschen mit einfließen. Dem Pädagogen ist im Angebot und bei der Implementierung des pädagogischen Bezugs die Aufgabe gestellt, durch die Gestaltung von Handlungsabläufen bei dem jungen Menschen „ein Verstehen der eigenen Geschichte“ zu ermöglichen, auch um damit den Wiederholungszwang belasteter und belastender Beziehungserfahrungen zu durchbrechen und eine Aufarbeitung von erfahrenen Verletzungen einzuleiten.

Das bereits angeführte Bonhoeffer-Zitat ist ein Plädoyer für eine „professionelle Nicht-Professionalität“ in dem Sinne, dass die Summe notwendiger Erfahrungs- und Lernangebote nicht durch pädagogisches Expertenwissen zu einer sozialen Technologie aufläuft. Die Sozialpädagogik sollte sich in ihren kasuistischen Ansätzen von einem

klinisch-kurativen Paradigma, das von einer eindeutigen Erklärbarkeit und damit verbundenen Behandlungsstrategien bei psycho-sozialen Desintegrationslagen ausgeht, verabschieden. Vielmehr soll im pädagogischen Verhältnis eine authentische Wissensvermittlung als situativ und sozial gestaltbar erlebt werden können. In einem solchen Generationenbezug wird der Erwachsene zum Medium und Korrektiv für jugendliche Selbstwahrnehmung und Selbsterziehung (vgl. Böhnisch 1996, 84).

Im vorliegenden Text sind Überlegungen aus dem Aufsatz Colla, Herbert E. (1999): *Personale Dimension des sozialpädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug* (341 ff): in: Colla, Gabriel, Millham, Müller-Teusler, Winkler: *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa*. Neuwied: Luchterhand Verlag., aufgenommen und weiter fortgeführt worden.

## Literatur

- Ansen, H. (2009): *Beziehung als Methode in der Sozialen Arbeit – ein Widerspruch in sich?* In: *Soziale Arbeit* (10), S. 381–389.
- Baacke, D.; Schulze, T.; Bittner, G. (1993): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausgabe. München; Weinheim: Juventa-Verlag.
- Barnes, J. (2011): *Vom Ende einer Geschichte*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Bastine, R. (1992): *Psychotherapie*. In: Bastine, R. (Hrsg.): *Klinische Psychologie Bd. 2*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 179–301
- Bauman, Z. (2005): *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsgesellschaft mbH.
- Beck, U.; Giddens, A.; Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1705 = N. F., 705).
- Behr, K.; Hoffmann, H.; Rauschenbach, T. (1999): *Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept*. Neuwied; Berlin: Luchterhand.
- Behnisch, M. (2005): *Pädagogische Beziehung. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Benjamin, J. (1993): *Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Benner, D.; Heid, H.; Thiersch, H. (1983): *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg*. Weinheim: Beltz.
- Bernfeld, S. (1967): *Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bettelheim, B. (1970): *Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Biestek, F. (1970): *Wesen und Grundsätze der helfenden Beziehung in der sozialen Einzelhilfe*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Bilstein, J.; Uhle, R. (Hrsg.) (2007): *Liebe. Zur Anthropologie einer Grundbedingung pädagogischen Handelns*. Oberhausen: Athena.