

Professionelle Familienerziehung: Professionalität oder Harmonie?

Lebensgemeinschaften¹ von einschlägig ausgebildeten Erwachsenen und von Kindern, die nicht in ihren Herkunftsfamilien leben sollen oder wollen, sind neben klassischen Pflegefamilien und Schichtdienstgruppen in der Heimerziehung einer wichtigen Form der Fremderziehung geworden. Unter so unterschiedlichen Bezeichnungen wie Erziehungsstellen, besondere Pflegefamilien, spezifische Außenwohngruppen von Heimen oder quasi-familiale Abteilungen haben sich Betreuungsarrangements entwickelt, deren gemeinsames Merkmal ist, daß sich Erwachsene auf das Zusammenleben mit Kindern einlassen, die nicht ihre leiblichen sind und die sie auf diese Weise eine Zeitlang versorgen, betreuen, erziehen. Um zu unterscheiden, ob ein solches Betreuungsarrangement dem § 33 oder § 34 KJHG zuzuordnen ist, benötigt man oft Detailinformationen, für den Laien sind diese Unterschiede nicht mehr zu erkennen: es scheint sich in ihren Augen in jedem Fall um Pflegefamilien zu handeln.

Kostenträger, an ihrer Spitze auch oft mit pädagogischen Laien besetzt, interessiert die Frage nach der Zuordnung jenseits des Wunsches nach Klarheit der Begriffe verständlicherweise wegen der unterschiedlichen Kosten. Die zentrale Legitimation für den höheren Aufwand liegt in der höheren Professionalität, die man von der teureren Form erwarten könne und müsse. Für die schwierigsten Kinder - so ein dann oft ins Feld geführte Argument - benötige man gut ausgebildete Mitarbeiterinnen², die diese Betreuung als Form der Berufstätigkeit ausüben. Bei diesen Kindern sei sonst ein Scheitern vorprogrammiert. Dieses Argument erscheint zunächst plausibel. In der Sozialen Arbeit hängt die Qualität der Arbeit immer auch entscheidend von der Fachkompetenz der Mitarbeiterinnen ab, Automatisierung und technischer Fortschritt führt hier nicht zu einem Qualitätsgewinn. Organisationsstrukturen können die Arbeit fördern und - im ungünstigen Fall - hemmen, Qualitätsmängel der Mitarbeiterinnen können sie sicher nicht kompensieren.

Aber gibt es für einen solchen Leistungsvorteil der Professionellen empirische Belege und insbesondere: Wie wollen wir die Professionellen von den Laien unterscheiden? Was Professionalität in der Sozialen Arbeit bedeutet, darüber gibt es einen elaborierten Fachdiskurs. Ich möchte mir - und den Lesern - eine Skizzierung dieses Diskurses ersparen, sondern für den jetzigen Zweck vorschlagen: als Professionelle sollen die gelten, die eine einschlägige Ausbildung abgeschlossen haben: Diplompädagoginnen und Diplomsozialpädagoginnen gehören dann sicher dazu, vielleicht auch Psychologinnen, ggf. Erzieherinnen. Können wir davon ausgehen, daß je anspruchsvoller die Ausbildung ist, desto besser die Arbeit? Die wenigen empirischen Untersuchungen (Planungsgruppe Petra u.a. 1995; Bühler, Bühler-Niederberger 1988) liefern nicht gerade eindeutige Belege für eine solche Überlegenheit, jedenfalls deutlich weniger, als sich einer wie ich das wünscht, der den Sinn seiner Berufsarbeit in der Ausbildung von Diplomsozialpädagoginnen finden muß. Von Praktikern in diesem Feld hört man manchmal sogar das Gegenteil: am schwierigsten sei es mit den am besten Ausgebildeten, die hätten die höchsten Ansprüche und das geringste Durchhaltevermögen. Aber auch für solche Bauernregeln gibt es - meines Wissens - keine überprüfbaren Belege.

¹ Zur Begründung der Bezeichnung „Lebensgemeinschaft“ siehe K. Wolf 1995: 76

² Ich verwende die weibliche Form, da in diesem Feld überwiegend Frauen arbeiten. Männliche Mitarbeiter sind ebenfalls gemeint.

Ich möchte das Thema angesichts der dürftigen Datenlage von einer anderen Seite aus angehen: nämlich skizzieren, was Professionalität in diesem Feld bedeutet und worin damit ein Leistungsvorteil von Fachwissen und professionellen Strategien bestehen kann.

Bereits bei der ersten Frage lande ich bei einem Dissens. Diesen möchte ich ausführlicher skizzieren.

Die Planungsgruppe Petra, Holger Thureau und Uwe Völker (1995: 38) unterscheiden in ihrer empirischen Studie über Leistungsmöglichkeiten von Erziehungsstellen zwischen Alltag, Pädagogik und Therapie. Alltag bedeute demnach das spontane zwischenmenschliche Erlebnis sowie die Versorgung von Bedürfnissen natürlicher und emotionaler Art, Therapie ein methodisch differenziertes und spezifisches Handeln. Nach ihrer Vorstellung gilt für die Pädagogik folgendes: „Pädagogik im Sinne dieser analytischen Abgrenzung findet statt, wenn spontane Emotionalität gegenüber der normativ-rationalen Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemen des Kindes in den Hintergrund tritt und eine zielorientierte und normgeleitete Förderung (unter Berücksichtigung fachlicher Standards) stattfindet. Hier tritt die kritisch rationale Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Problemstellungen in den Vordergrund. Sie kann nur mit einer gewissen Kontinuität und mit Hilfe von bewährten Methoden realisiert werden“ (a.a.O. 38). Folgerichtig wird das pädagogische Handeln u.a. hinsichtlich der Kontingenz, Konsistenz und Konsequenz bewertet (a.a.O. 42) oder eine differenzierte langfristige und kurzfristige Erziehungsplanung gefordert (a.a.O. 84). Schließlich wird den Erziehungsstellen mit folgender Feststellung professionelle Arbeit bescheinigt: „In der Erziehungsplanung, der Strukturierung von pädagogischen Situationen wie gemeinsamem Essen, Hausaufgaben oder Zubettgehen wird aktiv und überprüfbar pädagogisch gearbeitet. Auch die pädagogischen Reaktionen auf das Verhalten der Erziehungsstellenkinder können nach unserem Eindruck einem Vergleich mit der Arbeit sozialpädagogischer Institutionen standhalten“ (a.a.O. 165).

Dabei ergibt sich ein Dilemma, denn weiter heißt es: „Dabei ist die familiäre Harmonie häufig die Grenzlinie der Professionalität. Wenn z.B. konsequentes Verhalten den Kindern gegenüber die familiäre Atmosphäre beeinträchtigt, muß abgewogen werden, ob die negativen Auswirkungen dieser Konsequenz nicht zu groß sind, da sonst u.U. auch die emotionale Basis für die Erziehung geschädigt werden kann. Hier liegt eine fachliche Grenze der Erziehungsstellen, weil familiäre Harmonie und Einbindung in die Geborgenheit der Familie für die Entwicklung der Kinder mindestens ebenso wichtig sind wie fachlich qualifiziertes Handeln“ (a.a.O.: 165 f). In dieser Perspektive werden etwa gemeinsame Essenssituationen betrachtet und kritisch festgestellt (a.a.O. 126): „Die Mahlzeiten wurden nicht von allen Familien als eine pädagogische Situation angesehen, in der man die Fähigkeiten der einzelnen Kinder entwickeln und ihre Schwierigkeiten und Störungen zum Positiven verändern kann.“

Familiäre Harmonie und Einbindung in Geborgenheit werden hier also als Grenzen professionellen Handelns definiert, Reaktionen auf das Verhalten der Kinder am Vorbild sozialpädagogischer Institutionen - es sind wohl Heime gemeint - gemessen, Mahlzeiten als Gelegenheiten, Störungen abzubauen, interpretiert - sind das plausible Feststellungen? Vor dem Hintergrund des oben zitierten Verständnisses pädagogischen Handelns ist dies folgerichtig. Ein Gegensatz von Harmonie und Professionalität ist konstruiert.

Ich teile die Definition pädagogischer Arbeit nicht, komme dann zu einer anderen Bewertung dessen, was professionell ist, und verstehe *das* als Stärke der Erziehungsstellen, was *hier* als Grenze erscheint. Um den Rahmen eines solchen Aufsatzes nicht zu sprengen, muß ich darauf

verzichten, einen anderen Erziehungsbegriff darzustellen und den obigen historisch einzuordnen, sondern kann nur wenige Anhaltspunkte geben, die die Unterschiede illustrieren.

So kann man darauf verweisen, daß die Prinzipien lebensweltorientierter Jugendhilfe in eine andere Richtung weisen. Aus guten Gründen hat man Alltagsorientierung, Normalisierung und Ganzheitlichkeit (vgl. Thiersch 1992: 13 ff) gefordert. Nicht, weil der Alltag zwangsläufig ein Vergnügen ist, sondern weil man auf diese Weise das lernen kann, was man benötigt, um zurechtzukommen. Gerade die Grenzen der intendierten Erziehung in Institutionen vor Augen und im Bewußtsein ihrer unbeabsichtigten aber folgenreichen Nebenwirkungen (vgl. Wolf 1996) - etwa für die Unselbständigkeit der Kinder -, hat man dem Arrangement von Lebensbedingungen Aufmerksamkeit geschenkt, die nicht alles auf intentionale Erziehung reduzieren und zugleich selbstverständlich nicht auf sie verzichten. Zum Zwecke der Analyse³ sind bei der hier kritisierten Definition zwei Dimensionen voneinander getrennt - Alltag und Pädagogik -, die bei den lebensweltorientierten Konzeptionen gerade miteinander verbunden worden sind.

Ein zweiter Einwand bezieht sich auf die Vorteile impliziter Erziehung. Die schöne Studie von Josef Martin Niederberger und Doris Bühler-Niederberger (1988) hat als einen der Unterschiede zwischen der Erziehung in Familien und der in Organisationen die Implizitheit in Familien und die Explizitheit in Organisationen herausgearbeitet. In beiden Gesellungsformen werden Zwecke auf unterschiedliche Weise verfolgt. In Familien ist der einzelne Zweck, so heißt es dort (a.a.O. 47), „eingelassen in einen Handlungs- und Sinnkomplex“, es werden mehrere Zwecke zugleich in komplexer Weise verfolgt. „Die Familie“, so heißt es an anderer Stelle (a.a.O. 44), „entwirft kein Curriculum, um sicherzustellen, daß die Kinder sich wunschgemäß entwickeln. Auch wenn die Eltern ‘Selbständigkeit’ als Erziehungsziel anerkennen, werden sie nicht morgens von neun bis zehn mit dem Kinde ‘Selbständigkeit’ üben.“ Erziehungshandlungen sind dort eingebettet in das Zusammenleben. Die Eltern verfolgen manchmal pädagogische Absichten, manche ihrer Handlungen inszenieren sie bewußt andere intuitiv.

Es ist sicher sinnvoll, daß man sich klarmachen kann, was man tut und getan hat, daß man jenseits der Intuition, des Alltäglichen, nicht ständig explizit Geplanten auch über Strategien der bewußten Reflexion verfügt. Beziehungen zwischen Erziehenden und Kindern sind u.a. durch ein Kompetenzgefälle gekennzeichnet, das im Verlaufe des Erziehungsprozesses verringert und schließlich aufgehoben werden soll. Daß die Erwachsenen in vielen Situationen einen Überhang an Wissen - ich verwende gerne den umfassenderen Begriff Orientierungsmitteln - haben, einen Vorsprung an Überblick, die Fähigkeit, langfristige Folgen von Handlungen besser einzuschätzen als die Kinder und zu steuern, dies ist für pädagogische Beziehungen unverzichtbar und trifft auf Familien ja auch häufig zu. Ob die sozialpädagogischen Institutionen da immer dem Vergleich standhalten können, bliebe nachzuweisen.

Zweifellos ist es auch sinnvoll, daß die Erwartungen der Erwachsenen an die Kinder nicht willkürlich verändert werden, konsistentes Verhalten kann den Kindern die Orientierung erleichtern und es ihnen ermöglichen, eigene Handlungen zielgerichtet zu entwerfen (vgl. Schütz, Luckmann 1994). Andererseits besteht doch die *besondere* Leistungsfähigkeit darin, pädagogisch legitimierte Absichten so flexibel, so situationsbezogen und so einfühlsam umzusetzen, daß es durchaus Ausdruck professionellen Handelns sein kann, sie *jetzt* nicht durchzusetzen, zu

³ Norbert Elias (1985: 272) hat die Analyse von aus Untersuchungsgründen isolierten Teilaspekten immer wieder kritisiert, da sie Interdependenzen, die für das Verständnis besonders wichtig sind, systematisch ausblenden. Dieses scheint mir hier das Problem zu sein: um die Komplexität der Wirklichkeit für eine empirische Untersuchung handhabbar zu machen, werden Dimensionen getrennt, die zusammengedacht werden sollten. Das Ergebnis ist ein Untersuchungsartefakt: Die Gegenüberstellung von Harmonie und Professionalität.

erkennen, daß nun *anderes* wichtiger ist, etwa weil man es dem Kind im Moment nicht zumuten kann, diese - prinzipiell gerechtfertigte Erwartung zu erfüllen - oder auch, weil man von sich selbst weiß, daß man sie in der aktuellen eigenen Verfassung nicht glaubhaft vertreten kann.

Die lerntheoretische Organisation der Erziehung ist verführerisch einfach, aber sie wird dem Anspruch, die umfassende Entwicklung von Menschen zu begleiten, allein nicht gerecht. Sie kann eine Methode unter vielen sein, die bei der Konzipierung von Erziehung bedacht werden können, die zentrale sollte sie nicht sein. Niederberger, Bühler-Niederberger haben Beobachtungen gesammelt, daß Jugendliche denjenigen pädagogischen Inszenierungen, in denen die pädagogischen Absichten allzu vordergründig zu spüren waren - die sozusagen schon von weitem nach Erziehung rochen - die größten Widerstände entgegengebracht haben, während sie die impliziten Formen der Erziehung genossen haben. So mußten die offiziellen Gruppengespräche gegen Widerstände durchgesetzt werden, und die innere Beteiligung war gering, die informellen Gespräche am Rande der Mahlzeiten hingegen erlebten sie als besonders wichtig und angenehm, obwohl die Pädagogen auch dabei oft pädagogische Hintergedanken hatten. Und wir kennen doch sowohl identitätstheoretische Argumente als auch - vielleicht - Ergebnisse der Selbstbeobachtung, die darauf verweisen, daß Menschen zur Veränderung der eigenen Person verführt werden wollen und sich nicht gerne als Objekt der Veränderungsbemühungen anderer definieren lassen.

Gerade wir ins Ostdeutschland können - am Rande bemerkt - die Folgen einer Erziehungskonzeption, die unter der Bezeichnung „Umerziehung“ die von Erwachsenen organisierte systematische Veränderung von Kindern betreiben wollte (vgl. Jörns 1995) , studieren: Wenn die Notwendigkeit der Scheinanpassung entfällt, weil die Kontrolle von außen - der Fremdzwang - abnimmt, wird das Ausmaß fehlender Verinnerlichung offenbar.

Professionelle Erziehung - wie ich sie verstehe - begreift Erziehung nicht als einseitige Einwirkung der Erwachsenen auf die Kinder, sondern als eine Form der Interaktion, in der ein gegenseitiger Einfluß stattfindet und stattfinden *soll*. Die eigenen Aktivitäten der Kinder - auch die eigenartigen - sollten nicht als Störungsquellen behandelt werden, die unsere schönen pädagogischen Planungen immer wieder durcheinanderbringen.

Die Hausaufgaben machen , Händewaschen vor dem Essen, Zimmer aufräumen und Tischmanieren - gewiß, man soll es den Kindern beibringen, aber sind das die Essentiells der Primärsozialisation? Dafür könnte man auch Trainingsprogramme in Anstalten entwickeln, und die Anstalterziehung konzentriert sich oft hierauf, und nicht selten erschöpft sich ihr offizieller Lehrplan darin. Die besondere Stärke familialer Erziehung besteht darin, daß wegen der größeren gegenseitigen Abhängigkeit, insbesondere wegen der größeren Chance gegenseitiger emotionaler Verflechtung vielfältige, erziehungsträchtige Situationen arrangiert werden können. Wir haben eine spezifische Verantwortung, solche lernträchtigen und menschenfreundlichen Lebensbedingungen zu arrangieren. Dabei geht es weniger um Planung im technischen Sinne , eher um Einfädeln, Ideen ausprobieren, Anregungen geben und ermutigen. Wieweit die Kinder unsere Angebote nutzen können und wollen, bestimmen wir allerdings nicht alleine. Wie sie unser Verhalten empfinden und interpretieren, ist von uns nur begrenzt vorhersehbar und steuerbar.

Menschen lernen Normen einzuhalten auch anderen Menschen zuliebe (vgl. Kohlberg 1995), und hierin haben Lebensgemeinschaften besondere Chancen. Dabei kann es notwendig, sinnvoll und pädagogisch effizient sein, den Kindern die Zuwendung gerade dann nicht zu entziehen, wenn sie - wie sie sagen - böse waren und ihnen alles mißlungen ist. Gerade dann, wenn es nach den Gesetzen der sozialen Schwerkraft so naheliegend wäre, ihnen die Zuwendung endgül-

tig zu entziehen, kann es doch sehr sinnvoll sein, sie z.B. freundlich - vielleicht sogar liebevoll - ins Bett zu bringen. Das ist unter Konditionierungsgesichtspunkten inkonsequent und bringt trotzdem neue Chancen zum Lernen hervor. Manche mögen daraus die Methode paradoxer Reaktion machen. Sie sollen es tun, wenn sie das beruhigende Gefühl haben, das Technologiedefizit der Pädagogik zu verringern. Das Wesentliche ist, im Zusammenleben explizite Erziehung sparsam zu dosieren und sie nicht zum Kern der Interaktion zu machen.

Ich möchte diese Vorstellung von pädagogischer Professionalität an einem Beispiel aus einer Lebensgemeinschaft in Mecklenburg-Vorpommern erläutern.

Ein inzwischen siebenjähriger Junge, der seit seinem zweiten Lebensjahr in unterschiedlichen Heimen gelebt hat, mit jeweils kurzen Unterbrechungen bei seinen Verwandten, wird nun nicht mehr in einer weiteren Schichtdienstgruppe untergebracht. Eine kompetente und mutige Jugendamtsmitarbeiterin sucht für ihn einen Platz in einer neu eingerichteten Lebensgemeinschaft. Der kleine Kerl zieht mit seinen wenigen Habseligkeiten dort ein. Er verhält sich merkwürdig: Er packt seine Sachen gar nicht richtig aus, übergeht die Anregung, sein Zimmer mit Bildern zu gestalten, dafür ist alles pingelig aufgeräumt, seine Zimmertür muß immer offen bleiben, und er fragt jedesmal, ob er sich einen Apfel nehmen darf oder ob er ins Wohnzimmer kommen kann. Er sagt Bescheid, wenn er auf die Toilette gehen will. Seine Körperhaltung ist fast immer angespannt und verkrampft, manchmal bricht Wut aus ihm hervor, und er kann sich dann überhaupt nicht beherrschen, und die anderen können ihn kaum erreichen. In der Schule gilt er schnell als verhaltensgestört.

Ein gutes halbes Jahr später hat er seine Sachen ausgepackt. Er hat sich einige Poster ausgesucht und an die Wand gehängt; über deren ästhetischen Wert kann man sich streiten, aber sein Zimmer sieht jetzt richtig bewohnt aus, die Ordnung hat auch gelitten. Er kann sich inzwischen sogar hüpfend durch die Wohnung bewegen, seine Mimik ist vielgestaltiger. Wutausbrüche hat er immer noch, aber die anderen Menschen wissen jetzt, wie er dann zu nehmen ist, und erkennen die Anzeichen, daß es fünf vor Zwölf ist, manchmal rechtzeitig und können ihm Vorschläge machen, wie das Schlimmste zu vermeiden ist.

Hier hat sich - so kann man wohl konstatieren - ein Kind entwickelt, weiterentwickelt, ist Verkrampfungen und Ängste losgeworden, hat die Variationsbreite seiner Empfindungen und seines Verhaltens vergrößern können und ein wenig Regie über sein Leben gewonnen. Durch welche Erziehungsmaßnahmen ist diese Entwicklung möglich geworden? Wir können es nicht beweisen, wir können keinen linearen Ursache-Wirkungszusammenhang zwischen Erzieherverhalten und eindeutig zuordenbaren Wirkungen auf die Entwicklung des Kindes herstellen.

Mein Eindruck allerdings ist, daß die professionelle Erzieherin die Lebenserfahrungen dieses Kindes schnell verstanden hat, und zwar sowohl kognitiv als auch emotional. Sie hat manches kognitiv dechiffriert, etwa Zusammenhänge zwischen Strategien, die im Heim funktional waren und hier zunächst fortgesetzt wurden, sie hat gewußt, daß das Kind Zeit braucht, um neue, hier angemessenere Strategien auszuprobieren, daß es für solche Experimente Sicherheit und relative Angstfreiheit braucht und daß man daher einerseits nichts forcieren darf, andererseits aber darauf vertrauen kann, daß eine Atmosphäre der Angstfreiheit ihre Wirkungen nicht verfehlen wird. Sie hat sicher auch vieles intuitiv verstanden, gespürt, was dieses verspannte und gehemmte und gelegentlich aggressiv ausagierende Kind benötigt und was es auf keinen Fall ertragen kann. Sie hat sicher auch - aus guten Gründen - die Hausaufgaben kontrolliert und darauf geachtet, daß er sich die Hände wäscht. Ob sie bei jeder Essenssituation daran gedacht hat, seine Schwierigkeiten und Störungen zum Positiven zu verändern, weiß ich nicht. Ich befürchte, die haben manchmal einfach nur genußvoll gegessen und Gespräche ohne pädagogische Hintergedanken geführt.

Nach meinem Verständnis arbeitet diese Mitarbeiterin professionell, sie hat Wissen und Fähigkeiten, über die viele Laien nicht verfügen. Sie hat aber auch Fähigkeiten, die man in einer Ausbildung nicht ausbilden kann, sondern im Leben entwickelt. Ich möchte nicht das eine gegen das andere ausspielen. Geniale Pädagogen, die großen Naturtalente, benötigen vermutlich keine Ausbildung, den anderen können professionelle Strategien, die man lernen und lehren kann, nützlich sein, etwa, um sich selbst immer wieder als das Arbeitsmittel zu begreifen, um das man sich kümmern soll, das man weiterentwickeln und pflegen muß. Sich immer wieder einen verstehenden Zugang kognitiv und emotional zu erarbeiten zu der komplizierten Welt eines Kindes, das manchmal Dinge erlebt hat, die wir uns nur schwer vorstellen können, zu phantasieren oder zu improvisieren, ist Zeichen kompetenten beruflichen Handelns. Geduld und Liebe alleine genügen oft nicht, es bedarf solcher professioneller Strategien, ohne die das Verstehen manchmal nicht möglich ist, eben weil die Kinder oft gänzlich andere Erfahrungen gemacht haben als wir selbst.

Diese Art alltagsorientierter, professioneller sozialpädagogischer Arbeit ist für Laien kaum zu erkennen. Hier ist - aus guten Gründen - kein spezialisierter Arbeitsort vorgesehen, stehen keine Requisiten und Symbole, die die Hüter spezialisierter Wissensvorräte kennzeichnen, zur Verfügung, und die Adressaten der Bemühungen - die Kinder - wundern sich, daß hier die Erwachsenen gar nicht arbeiten müssen.

Neben dem Dechiffrieren von Lebenserfahrungen gibt es zwei weitere professionelle Strategien, die eine besondere Leistungsfähigkeit begründen können: die Gegenübertragungskontrolle und die Definition angemessener Erziehungsziele.

Kinder - wie ältere Menschen auch - erleben uns nicht nur aufgrund ihrer Erfahrungen mit uns. Sie fangen bei uns nicht jedesmal völlig neu an, Erfahrungen zu sammeln, sondern sie verstehen das, was wir tun, wie wir uns geben und wie wir auf sie reagieren vor dem Hintergrund ihrer einzigartigen Lebenserfahrungen. Sie übertragen dabei u.a. Erfahrungen, die sie mit anderen Menschen gemacht haben, auf uns und behandeln uns gemäß diesen Erfahrungen. Etwa Kinder, die die körperliche Überlegenheit der Erwachsenen zu spüren bekommen haben, betrachten die Welt leicht in Kategorien körperlicher Überlegenheit und Unterlegenheit, verstehen uns als in diesem Sinne Mächtige oder Ohnmächtige und richten ihr Verhalten uns gegenüber darauf ein. Damit lösen sie leicht einen ähnlichen Vorgang der Übertragung bei uns aus: auch wir übertragen Erfahrungen, die wir gemacht haben, auf sie, insbesondere auch solche Erfahrungen, die wir als Kinder gemacht haben. Siegfried Bernfeld hat diesen Aspekt der Erzieher-Kind-Beziehung schön auf den Punkt gebracht. Er schreibt (1925: 147) über das Erleben des Erziehers: „Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen..... So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln, wie er dieses erlebte.“ Kann er gar nicht anders? Doch er kann schon, wenn er diesen Zusammenhang, den Bernfeld und andere Psychoanalytiker uns gelehrt haben, kennt und in seine Selbstreflexion einbezieht. Diese Kontrolle unserer Übertragungen und insbesondere der Gegenübertragungen, die die Kinder bei uns leicht auslösen, ist eine Methode, mit der wir uns aus diesem Geflecht von Abhängigkeiten ein wenig lösen können. Burkhard Müller (1985: 79 ff) hat die Gegenübertragungskontrolle als eine wichtige professionelle Strategie beschrieben.

Gerade Kinder, die sehr belastende und - im psychoanalytischen Sinne - traumatische Erfahrungen gemacht haben, behandeln uns manchmal auf eine Weise, die wir als sehr unangemessen erleben. Wenn wir um solche Vorgänge wissen und sie in unser Nachdenken, über das, was uns im Zusammenleben mit den Kindern passiert, einbeziehen, dann können wir manchmal erken-

nen, daß die Kinder mit uns stellvertretend für andere auf diese Weise umgehen. Das ändert nicht alles - lästig und belastend kann das Verhalten der Kinder trotzdem noch bleiben - aber es verhindert Selbstzweifel, die nicht nötig sind, und es eröffnet andere Handlungsmöglichkeiten. Wir haben es dann nicht nötig, etwa die Wirkungen angeborener Charaktereigenschaften zur Erklärung zu bemühen, die uns zum untätigen Leiden verurteilen würden und damit unsere Sinnkonstruktion im Mark treffen, sondern wir können wiederum professionelle Strategien entwickeln, wie wir durch unsere Antwort solche Übertragungen der Kinder mildern können. Wir haben dann die Möglichkeit, einer Falle zu entrinnen, in der wir und die Kinder ohne eine solche durch Theoriewissen angeleitete Selbstreflexion leicht gefangenbleiben.

Eine weitere professionelle Strategie ist die Definition angemessener Ziele. Der Sinn pädagogischer Arbeit ist eng mit der Vorstellung verbunden, was als pädagogischer Erfolg anzusehen ist und auf wen dieser Erfolg zurückgeführt werden kann. Die Frage spielt in der Fremderziehung immer eine wichtige Rolle, und Christian Niemeyer (1986) hat die problematischen Folgen analysiert, die zu erwarten sind, wenn pädagogische Institutionen Mißerfolge einseitig den Kindern zuweisen und sich auf diese Weise rechtfertigen und gegen Kritik, Selbstkritik und Selbsterkenntnis immunisieren.

In Lebensgemeinschaften spielt nach meinem Eindruck oft das umgekehrte Problem eine Rolle: Die Erwachsenen definieren Mißerfolge und führen die Mißerfolge auf sich selbst zurück. Dies kann - entgegen der vorher beschriebenen - übertriebenen Selbstgewißheit zur Selbstkritik führen. Solche Selbstkritik ist ein wichtiges Instrument professioneller Arbeit. Aber sie kann auch die Sinnkonstruktion⁴ belasten. Und sie belastet sie unnötig, wenn die Definition des Mißerfolges unangemessen ist. Hier setzen professionelle Strategien der Zieldefinition an.

Wir können die Kinder nicht als unbeschriebene Blätter verstehen, sondern wir müssen berücksichtigen, daß ihre Lebenserfahrungen und die Art, wie sie sie verarbeiten, sie zu dem gemacht haben, was sie heute sind. Und hier wirken sich belastende Lebenserfahrungen und vorenthalte Lernchancen aus und hinterlassen ihre Spuren. Mich beeindruckt übrigens oft mehr, zu erleben, mit welcher destruktiven Lebensverhältnissen Kinder irgendwie umgehen können und wie gut sie trotzdem zurechtkommen, als daß mich überraschte, daß sie nicht ohne Folgen geblieben sind. Eine Vorstellung, man müsse die Kinder nur aus schlechten in gute Verhältnisse bringen, dann würde alles geheilt und sie würden sich gut entwickeln, ist zu simpel. Sie ist außerdem unmenschlich und voller problematischer Folgen, wenn sie damit verknüpft wird, daß die bisherigen Erfahrungen einfach vergessen, verdrängt und tabuisiert werden sollen. Die Psychoanalytikerinnen Marianne Leuzinger-Bohleber und Ariane Garlichs 1993: 167 ff) haben dies als das Problem „sauberer Lösungen“ bezeichnet. Es soll ein klarer Schnitt gemacht werden und ein neues Leben beginnen. Dies ist Menschen nicht möglich.

Das, was wir erreichen können im Zusammenleben mit den Kindern, ist,

- ? daß belastende Lebenserfahrungen durch menschenfreundliche, lebensbejahende Erfahrungen ergänzt werden,
- ? daß sie entlastet werden von Problemen und so den Kopf ein wenig freier bekommen und so neue Entwicklungen für sie möglich werden,
- ? daß sie es wagen können, aus relativ sicheren Verhältnissen zurückzublicken und manches neu zu bewerten und zu sortieren.

⁴ Den Begriff „Sinnkonstruktion“ habe ich in einem theoretischen Rahmen entwickelt, den ich hier nicht ausführen kann. Er meint, daß Mitarbeiterinnen nicht gleichgültig ist, ob sie in ihrer pädagogischen Arbeit einen spezifischen Sinn konstruieren können, oder ob sie sie als sinnlos erleben.

Was möglich ist, liegt auch an uns und an den von uns arrangierten Lebensbedingungen, aber es liegt nicht nur an uns. Dies anzunehmen wäre eine gewaltige Überschätzung unserer Möglichkeiten. Professionell erarbeitete Vorstellungen über angemessene Erziehungsziele und - damit zusammenhängend - gerechte Kategorien, mit denen wir den gemeinsamen Erfolg oder Mißerfolg von Erwachsenen und Kindern bewerten können, müssen die Lebenserfahrungen der Kinder und ihre schwierige Aufgabe der Integration neuer Erfahrungen in ihr bisheriges Weltbild berücksichtigen. Sie können schon gar nicht einfach aus der Erziehung von Kindern ohne solche Belastungen übernommen werden.

Sinnvoll erscheint es mir, solche realistischen Ziele aus der Rekonstruktion der Lebenserfahrungen zu gewinnen, sich nicht unter Druck zu setzen, jetzt würde alles besser im Leben der Kinder, denn ihre Vergangenheit bringen sie mit. Und wenn wir sie nicht mit einem Umerziehungsprogramm konfrontieren wollen und wenn wir Erziehung nicht auf die Verhaltensmanipulation durch Belohnung und Strafe reduzieren wollen, bleibt uns - so sehe ich es - nichts anderes übrig, als auch bei der Definition dessen, was möglich und was wohl nicht möglich sein wird, die (jungen) Menschen als selbständig handelnde und Erfahrungen verarbeitende Persönlichkeiten zu verstehen. Daß sie Schwierigkeiten in der Schule bereiten, daß sie Zeit brauchen, um Vertrauen zu entwickeln, und daß die Ablösung schwierig verlaufen kann, ist nicht sehr überraschend und muß den Sinn des Handelns nicht in Frage stellen.

Der Sinn guter Beratung von außen besteht daher nach meiner Vorstellung u.a. darin, es den Erwachsenen in Lebensgemeinschaften zu erleichtern, ihre Erfolge zu erkennen, nicht durch billiges Trösten, sondern durch rationale Analyse der Entwicklung der Kinder vor dem Hintergrund von deren Lebenserfahrungen.

Zentrale Aspekte professioneller Arbeit in Lebensgemeinschaften sind - nach meiner Vorstellung - die Ergänzung explizit intendierter Erziehungsstrategien durch implizite, das Arrangement von lernträchtigen Lebensbedingungen und - im Kern - die Selbstreflexion. Sich selbst als Arbeitsmittel zu verstehen und dieses Arbeitsmittel zu entwickeln und zu erhalten ist unverzichtbar. Am Beispiel der Gegenübertragungskontrolle habe ich eine Dimension einer solchen Selbstreflexion illustriert. Die Dechiffrierung von Lebenserfahrungen der Kinder und die Definition von Erziehungszielen vor dem Hintergrund der individuellen Lebenserfahrungen der Kinder waren weitere professionelle Strategien, für die spezifisches Fachwissen und erlernbare Fähigkeiten eine Rolle spielen. Die pädagogische Kunst bestand ferner darin, lernträchtige Situationen zu arrangieren. In diesem Sinne erweist sich die Gegenüberstellung von Professionalität und dichten Beziehungen („Harmonie“) als Untersuchungsartefakt. Gerade in dichten Beziehungen zu Menschen, die sehr ungewöhnliche und belastende Lebenserfahrungen gemacht haben, ist sozialpädagogische Professionalität ein Gewinn, da sie auch noch dann Erklärungs- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet, wo Laien möglicherweise nur noch verrücktes Verhalten oder Chaos wahrnehmen. Insofern kann der Professionelle zum Laien sagen: Ich sehe was, was du nicht siehst. Und er kann entsprechend handeln.

Literatur

N. Elias :

Wissenschaft oder Wissenschaften? Beitrag zu einer Diskussion mit wirklichkeitsblinden Philosophen. In: Zeitschrift für Soziologie 1985 S. 268 ff

G. Jörns :
Der Jugendwerkhof im Jugendhilfesystem der DDR. Göttingen 1995

L. Kohlberg :
Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt /M. 1995

M. Leuzinger-Bohleber , A. Garlich :
Früherziehung West-Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München 1993

B. Müller :
Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim, München 1985

J.M. Niederberger , D. Bühler-Niederberger :
Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart 1988

Ch. Niemeyer :
Markus stört. Sozialpädagogische Kasuistik von Ausgrenzungsprozessen auf attributionstheoretischer Grundlage. In: F. Peters (Hg.): Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II Bielefeld 1993 S. 37 ff

Planungsgruppe Petra , H. Thureau, U. Völker :
Erziehungsstellen - Professionelle Erziehung in privaten Haushalten. Eine Studie über die Leistungsmöglichkeiten der Erziehungsstellen des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen. Frankfurt /M. 1995

A. Schütz ,T. Luckmann :
Strukturen der Lebenswelt Bd. I und II. Frankfurt / M. 1994

H. Thiersch :
Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München 1992

K. Wolf:
Professionelle Familienerziehung? In: Jugendhilfe 1995: 76 ff

K. Wolf:
Unerträgliche Kinder. Produkte und Opfer unserer Einfallslosigkeit? In: Unsere Jugend 1996: 455 ff

Erschienen in:

Zeitschrift „Jugendhilfe“ 1998, Heft 1: 32 - 42
Luchterhandverlag, siehe auch: jugendhilfe-netz.de