

Was wirkt?

Hier geht es um einen Versuch, die Frage nach der Wirksamkeit in der Erziehung zu beantworten. Eine Frage - dieses sei vorweggenommen - die ewig und in ihrer Beantwortung immer unvollständig bleibt, weil sie nicht unabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen oder Dynamiken gestellt werden kann. Zwei relevante Zugänge zu diesem Themenfeld bieten sich an. Einmal die erziehungswissenschaftlich orientierte Herangehensweise, die danach fragt, wie tatsächlich überall und jederzeit erzogen wird. Die andere, mehr pädagogisch orientierte Blickrichtung, fragt nach Technologien, Methoden und Handlungsanweisungen. In diesem Aufsatz konzentriere ich mich auf die Beantwortung der ersten Fragestellung.

Nach einer Meta-Analyse verschiedener Studien zur Wirkungsforschung in der Psychotherapie hat schon Ende der 60er Jahren Jerome David Frank¹ (1909-2005; Kurt-Lewin-Schüler und Mentor von Irvin David Yalom) vier Elemente einer wirksamen Behandlung und eines effektiven Helfens herausgearbeitet: 1. Eine Vertrauensbeziehung und Wertschätzung zwischen dem Klienten und Helfer 2. Die Rahmensituation der Behandlung, z. B. eine Institution mit der Aura wissenschaftlicher Heilkunst 3. Eine explizite Behandlungstheorie bzw. einen Behandlungsmythos, die ein sinnvolles Erklärungsmodell vermittelt und 4. Die Anordnung bestimmter Maßnahmen und Verfahren, durch die die Einsichtsfähigkeit gefördert und Begründungen geliefert werden, die dem Klienten eine Annahme ermöglichen, ohne Angst, sein Gesicht verlieren zu müssen.

Franks Kernaussage aus diesen Ergebnissen lautet sinngemäß, dass die therapeutische Wirksamkeit der Theorien und Techniken nicht notwendig in ihren spezifischen Inhalten liegt, die verschieden sind, sondern das Entscheidende liegt in ihren Funktionen, die gleich sind.

Das ist eine sehr weitreichende und bedeutsame Aussage. Hier wird nicht mehr und nicht weniger gesagt als das empirisch begründete Postulat, dass ganz unterschiedliche Heilmethoden funktionell gleiche Wirkung haben können: das, was wirkt, ist überall gleich! Frank führt weiter aus, dass der Placeboeffekt und die Selbstüberzeugung der Therapeuten von großer Bedeutung sind. Überzogen und auf die Spitze getrieben formuliert: die stärkste Ausstrahlung vermittelt ein vom Wahn-erfüllter Therapeut.

Einige Jahre später und noch völlig unberührt von Franks Arbeiten, habe ich mich im Rahmen der damals laufenden Qualitätsmanagement-Diskussionen mit den Wirkungsweisen pädagogischen Handelns beschäftigt und mir die Aufgabe gestellt, die spannende Frage einer Klärung zuzuführen, wie die Praxis funktioniert, auf die es entscheidend ankommt, wenn Erziehung gelingen soll. In meiner Analyse, die im Vergleich verschiedener pädagogischer Praxen bestand, kam ich zu einem erkenntnisreichen Schluss: Franks und meine Forschungsergebnisse zeigen eine erhebliche Schnittmenge, wenn nicht sogar Deckungsgleichheit in vielen Bereichen.....lesen sie selbst!

Der vorliegende Aufsatz wurde zuerst 1997² und jetzt leicht überarbeitet erneut veröffentlicht. Der Inhalt hat an Aktualität nicht verloren.

¹ Frank, J. D.: Die Heiler. München 1985

² Bank, V.; Kopp-Stache, J. u.a. (Hg.): Komplementäre Bildung – in der Schule, nach der Schule. Bielefeld 1997

*„Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schweresten ansehen:
die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich,
und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig.“
Immanuel Kant*

Was wirkt?

1. Einleitung

Für Pädagogen ist und bleibt es eine ewige Frage: Was ist eigentlich an dem, was ich tue, erzieherisch wirksam? Ihre Beantwortung bleibt immer unvollständig und ändert sich inhaltlich, solange der gesellschaftliche Wandel neue Problemlagen aufwirft und den Erzieher oder die Erzieherin mit neuen Aufgabenstellungen konfrontiert. Die Frage nach der Wirksamkeit pädagogischen Handelns und das Nachdenken über sich selbst werden dort notwendig, wo auf andere Menschen Einfluss genommen wird. Es bleibt oft unerkannt, wo im pädagogischen Geschehen persönliche Anteile wirksam sind. Die Entwicklung in den letzten Jahren, die Differenzierung von Institutionen und Methoden im sozialpädagogischen Bereich, scheint über die wissenschaftlich fundierten Möglichkeiten von Diagnose, Therapie, Spezialisierung und Konzepten zur Beseitigung von Schwierigkeiten die Ebene des »persönlichen Wirkens« fast völlig auszublenden.

Die zunehmende Komplexitäts- und Differenzierungsform der modernen Gesellschaft, die Ausdifferenzierung zahlreicher Teil- und Funktionssysteme, durch die alle Strukturen als änderbar und alle Festlegungen als kontingent angesehen werden können, zwingt zum Verzicht auf Zentralregulierung und gewichten bewährtes Alltagswissen und -handeln. Die Vorstellung ständig steigender Rationalität im gesellschaftlichen sowie pädagogischen Entwicklungsprozess wird zugunsten einer situativ kontextualisierten Zweckrationalität oder augenblicksorientierten Gegenwartsgestaltung ersetzt, in der die Person des Erziehers eine immer bedeutendere Rolle als Orientierungs- und Gestaltungsfaktor gewinnt. Das Bewusstsein über die Wirkungsweise der eigenen Person wird aber nicht nur durch die Verwissenschaftlichung sozialpädagogischer Arbeitsfelder getrübt und verdrängt, sondern auch durch Reaktionszwang und Routine im Alltag. Auf der einen Seite ist der Pädagoge in unvorhergesehenen Situationen und bei steigender Belastung durch 'Feuerwehrfunktion' und 'Blindheit' seines täglichen Tuns immer mehr auf sichere Reaktionsmuster angewiesen, die ihm sozusagen in 'Fleisch und Blut' (Persönlichkeit) übergegangen, aber damit weitestgehend unbewusst sind und völlig selbstverständlich sowie automatisch in seinen Handlungsspielraum eingebracht werden.

Die Qualität der Erziehung hat sich durch Ausbildung und Professionalisierung nicht geändert, sondern eher dysfunktionale und kontraproduktive Wirkungen provoziert. Zwar wurden verkrustete Strukturen - als Antworten auf die durch die Ausbildung ausgelösten Irritationen - aufgehoben und festgefahrene Denkweisen aufgebrochen, im direkten Umgang mit Kindern aber Haltungen produziert, die von Verzicht auf die pädagogische Vorbildfunktion bis zur Angst des Pädagogen vor dem Erziehen gezeichnet sind. Dem Überhang von theoretischem Wissen, methodischer Kenntnis und politischem Bewusstsein steht ein schwach gebliebenes, blasses pädagogisches Handeln in der Praxis gegenüber.

In der Gegenüberstellung von drei unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen wird herausgestellt, wie die Pädagogen selbst ihre Arbeit sehen und beurteilen. Die gebotene Kürze der Darstellungen geht fast zwangsläufig einher mit einer Verflachung und Vereinfachung der Inhalte, die zu riskieren sind, will man den Rahmen dieses Aufsatzes nicht sprengen. Die Ansätze werden miteinander verglichen, Kontraste und Gemeinsamkeiten mit ihren

entsprechenden Konsequenzen herausgearbeitet. Abschließend wird der Versuch unternommen, ausgehend von heutigen Paradigmen, die Praxis der Klassiker neu zu interpretieren und dabei gleichzeitig eine Vorausschau auf Zukünftiges zu wagen. Dabei kann als ein wichtiges Ergebnis vorweggenommen werden, dass die noch nicht von einem Zweck funktionalisierten, verstellten oder missbrauchten fundamentalen Grund- und Wirkfaktoren pädagogischen Handelns kaum einer Modifikation unterliegen, sehr wohl aber die Geschichten, Darstellungen und Erklärungen über die Pädagogik.

2. BERNFELD, MAKARENKO, BETTELHEIM - eine Collage pädagogischer Praxen

2.1 Der pädagogische Ansatz Siegfried BERNFELDS Ende 1919 gründet Siegfried BERNFELD mitten in Wien das Kinderheim Baumgarten. In Spitzenzeiten werden im *Baumgarten* mehr als 250 Kinder betreut. Diese Kinder befinden sich zu Beginn der Beziehungsarbeit im *Baumgarten* physisch, psychisch und sozial in einem desolaten Zustand. So gibt es beträchtliche Schwierigkeiten. Dennoch sind BERNFELD und seine Mitarbeiter „... fest entschlossen, von Anfang an und von Grund auf anders zu verfahren als die bisherigen Erzieher, die [diesen Kindern] beschert waren“ (1970, S. 106). Schon nach einem halben Jahr ist jede Spur von Verwahrlosung weggewischt. Auf die Frage, wie die Erzieher und Erzieherinnen die sehr wesentlichen Veränderungen, den Fortschritt in der Entwicklung der Flüchtlingskinder im Kinderheim *Baumgarten*, erzielt haben, gesteht BERNFELD ein, „... im Grunde nur sehr wenig ‚getan‘ zu haben“ (ebenda, S. 107). BERNFELD, der sich als Vertreter der "neuen Erziehung" versteht, bringt dieses Eingeständnis in eine Legitimationskrise gegenüber den Vertretern der alten Erziehung, die mehr einzelne Maßnahmen für erzieherisch wirksam halten als die Gesinnung und Einstellung der Erzieher. Erzieher und Erzieherinnen sind sich oft genug ihres Tuns unsicher. Es fällt ihnen nicht leicht zu sagen, was sie eigentlich tun. Nur in der Abgrenzung, in der Differenz, in der Gegenüberstellung und im Vergleich von Maßnahmen, die sonst im gleichen Fall angeordnet werden, zeigt sich das Profil. Für BERNFELD „...ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichtstun, viel mehr ein Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verboten, Anfeuern und Belohnen“ (ebenda).

Des Erziehers Tun ist ein Nichtstun

Wie wichtig der Aspekt des Lebens, des Zusammenlebens, der gemeinsamen Bewältigung und Gestaltung des Alltags ist, zeigt eindringlich die Aussage einer im Baumgarten tätigen Erzieherin und Lehrerin. „Ich habe es erfahren, wie unerlässlich es ist, dass der Lehrer mit den Kindern lebe, dass seine Persönlichkeit in jeder praktischen alltäglichen Lage wirke; wenn ich abends und immer hätte bei den Kindern sein können, wäre es noch anders gewesen...“ (S. 109). Entscheidend ist ein Vertrauensverhältnis, das durch die Summierung von Kleinigkeiten, die aus tausend von ihnen das pädagogische Leben zusammensetzen, erzeugt wird.

Um den unterschiedlichen Standpunkt zwischen der alten und neuen Erziehung zu verdeutlichen, greift BERNFELD auf die »Gärtner-Metapher« zurück. Die alte Erziehung bietet das Bild einer hysterischen Pflege. Nebensächliche Aktivitäten werden als besonders wichtig erachtet, „... als mache [der Gärtner] die Gräser wachsen und die Blumen blau und rot, die Äpfel reif ...“. In der neuen Erziehung gießt, bindet, gräbt und schneidet der Gärtner auch, „... aber nebenbei, nicht damit die Pflanzen wachsen, sondern damit sie ein bisschen leichter wachsen und ein kleinwenig mehr, wie es ihm gefiele, der aber wesentlich weiß: was

sie brauchen, ist Regen, Luft und Erde, und wenn er die nicht schaffen kann, bleibt ihm nur bange Sorge oder Hoffen" (S. 107).

Was man gemeinhin »Pädagogik« nennt, ist für BERNFELD gar nicht fähig, Kinder für die Zeit ihres Erwachsenseins bewusst und zielgerichtet zu beeinflussen. Diese teleologischen Kräfte hat weder die »alte« noch die »neue« Pädagogik. „Vielmehr ist es so, dass die heutige Pädagogik ein ideologisches, wunschphantastisches, ethisches und intellektuelles Forderungen entsprechendes, oberflächlich in ein System gebrachter Überbau ist über jene affektive Einstellung des Erwachsenen gegenüber Kindern, die denselben seelischen Kräften entspringt, wie unser ganzer heutiger Kultur- und Wirtschaftszustand“ (S. 119). Der neue Erzieher ist davon überzeugt, „[...]dass jene Lehre, die unter dem schönen Namen Pädagogik in etlichen zehntausend Büchern abgehandelt wird, falsch, mindestens nicht genug richtig ist“ (S. 142). BERNFELD wettet gegen das Luftgebäude der Erziehungslehre, die auf unkontrollierten Meinungen von Philosophen und Ethikern aufbaut. Er fordert den Einsatz gesicherter Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und knüpft dabei an die Tradition von Plato, Fichte, Tolstoi, Wyneken, Otto, Montessori und Hall, die alle nicht-wissenschaftliche Erzieher, aber doch die ersten Bahnbrecher des wissenschaftlichen Tuns in der Erziehung sind. Diese Erziehungsideen und Unterrichtsgrundsätze in Einklang zu bringen mit den Eigenarten der Kinder und Jugendlichen, ist das erklärte Ziel seiner sozialistisch-jüdischen Erziehung.

Die Merkmale Ruhe, Geduld, Sicherheit, echte Begeisterung und unverstellte Kameradschaftlichkeit, machen ebenso einen guten Erzieher aus wie Achtung, Zuverlässigkeit, Schaffung von Wahlmöglichkeiten und die Haltung, seine Meinungen, Neigungen, Abneigungen und Forderungen nicht zurückzuhalten, aber nicht so, als wäre sein Standpunkt unabänderlich und dogmatisch. Vielmehr beschreibt BERNFELD mit dem Begriff der »pädagogischen Kompromissgesinnung« das erzieherische Klima im *Baumgarten*. Macht-, Eitelkeits-, Herrscher- und Erziehergelüste in sich selbst sind rücksichtslos zu hemmen, Kinder dürfen „...nicht die willenlosen Objekte unserer Macht, nicht die rechtlosen Opfer unserer Erziehungskünste sein“ (S. 121). Zu fördern ist die Kraft der Kinder zur Selbstordnung, die Fähigkeit zur Selbstwirtschaft und der Mut zum Chaos und Risiko. BERNFELD versucht über die Schülermitbestimmung die »pädagogische Kompromissgesinnung« zu verankern und will damit, dass die Gemeinschaft sich immer mehr von dem Gewicht seiner Autorität entfernt, sich selbst organisiert und verwaltet. Das Ziel ist die volle Selbstverwaltung und Selbstwirtschaft.

2.2 Der pädagogische Ansatz Anton Semjonowitsch MAKARENKOS

MAKARENKO übernimmt 1920 nach 15jähriger Lehrtätigkeit die Aufgabe der 'Umerziehung jugendlicher Rechtsverletzer' in der *Gorki-Kolonie*. Diese Kinder und Jugendlichen sind hauptsächlich Kriegs- und Revolutionswaisen, die durch ihr oft jahrelanges Umherstreuen einen hohen Grad von Verwahrlosung und Delinquenz erreicht haben. 1928 zieht MAKARENKO mit 120 Gorkiern in das Kloster *Kurjash*, wo er innerhalb kurzer Zeit über 280 Kinder zu betreuen hat. 1930 siedelt MAKARENKO in die neu errichtete *Dzierzynski*-Kommune bei Charkow und zieht dort mit 400 Kindern und Jugendlichen ein.

MAKARENKO wendet sich einerseits gegen eine "individualistische Erziehung", gegen die "Hypertrophie der individuellen Behandlung" oder gegen einen "individuellen Weg" in der Erziehung, der politische, schulorganisatorische oder andere pädagogische Konsequenzen hätte, die nicht mit den Zielen der sozialistischen Gesellschaft übereinstimmen. Andererseits

wehrt er sich gegen eine Erziehung, die den Menschen in eine Schablone presst und nur eine sehr begrenzte Serie menschlicher Typen hervorzubringen vermag. MAKARENKO plädiert für eine "originäre" Entwicklung der Persönlichkeit (1974, S. 37 f).

Ohne die Erkenntnis des gesteckten Zieles ist jede erzieherische Tätigkeit unmöglich. Die Pädagogik, insbesondere die Theorie der Erziehung, ist vor allem eine Wissenschaft mit praktischer Zielsetzung. „Wir können einen Menschen nicht einfach erziehen, wir sind nicht berechtigt, Erziehungsarbeit zu leisten, wenn wir nicht ein bestimmtes politisches Ziel vor Augen haben“ (1974, S. 63). In der Erziehung ist kein Mittel zuzulassen, das "nicht zu dem von uns aufgestellten Ziel" führt. Kein Mittel darf als unveränderliches Mittel erklärt werden. Die Pädagogik ist eine dialektische Wissenschaft, die kein Dogma zulässt. Für MAKARENKO ist das Erziehungsziel der "typische Charakter des durchschnittlichen Sowjetmenschen". Es gilt eine einheitliche sowjetische Synthese herzustellen, den "Kämpfer mit Initiative" (1974, S. 46 f). Er stellt die Forderung auf, eine allgemeine und verbindliche Methode zu schaffen, die dennoch gleichzeitig jeder einzelnen Persönlichkeit die Möglichkeit bietet, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, ihre Individualität zu bewahren und ihren Neigungen zu folgen. Der Mensch wird nicht in Teilen erzogen, er wird synthetisch geschaffen durch die ganze Summe der Einflüsse, denen er ausgesetzt ist. Entscheidend sind die Logik und das Wirken des gesamten Systems der harmonisch organisierten Mittel. Für MAKARENKO ist eine Institution ein Gemeinwesen, in dem sich durchdachte Formen des Zusammenlebens entwickelt haben, in dem die 'Organisation' zwischenmenschliche Lebensäußerungen prozesshaft entwickelt und sich über unmittelbare und transparente Gegebenheiten vermittelt. In der alltäglichen Auseinandersetzung gilt für den Pädagogen wie für Kinder und Jugendliche die gleiche Forderung: Ich beginne nicht nur, mir etwas zuzutrauen, sondern sehe mich einer echten Verantwortung für andere ausgesetzt, an der ich wachsen kann.

Zu erziehen ist keineswegs die Hauptaufgabe des Pädagogen

Erforderliche Disziplin ist das Ergebnis des "organisierten Zusammenlebens" in der Gruppe. Das organisierte Zusammenleben erfordert die Aufstellung und Kontrolle entsprechender Verhaltensnormen. Disziplin ist in ihrer psychologischen und pädagogischen Wirkungsweise auf Sicherheit und Berechenbarkeit angelegt. MAKARENKOS Grundüberzeugung lautet: Nicht der Pädagoge erzieht, sondern in erster Linie die Umwelt. Zu erziehen ist keineswegs die Hauptaufgabe des Pädagogen (vgl. diesen 1969, Bd. I, S. 758). Damit wird der »funktionalen« Erziehung der absolute Vorrang vor der »intentionalen« gegeben. Die Regulierung des Verhaltens erfolgt nicht durch Appelle, Gespräche und erzieherisch gemeinte Einwirkungen, sondern durch Logik der Arbeit. Die wirtschaftliche Sorge ist Objekt der Erziehung. Hier wirkt der Alltag fortlaufend als Ernstsituation und nicht aus lediglich pädagogischen Gründen. Das Fehlen einer spürbaren pädagogischen Absicht gestattet es der ganzen Gruppe, sich auf einer gemeinsamen Ebene zu entwickeln und bewirkt bei den Kindern und Jugendlichen gleichzeitig das Gefühl, nicht gegängelt zu werden. Konstanz und Erfolge, Forderung und Achtung als Bedingungsfaktoren setzen sich im Erleben der Kinder fest und stabilisieren ihre Persönlichkeit.

»Zukunft« und »Perspektive« sind zentrale Begriffe in MAKARENKOS pädagogischem Ansatz. Der Aufbau einer Identität hängt in erster Linie von kalkulierbaren Sicherheiten und Orientierungen an raum-zeitliche Kontinuitäten, also der Zukunft ab. Perspektive wird zum alltagsüberdauernden Konzept, welches das fortlaufende Verhalten von Grund auf steuert. Die Organisation sowie perspektivische Struktur des Alltags und seine äußerliche Gestaltung mit Symbolen wird ergänzt durch die Vorbildfunktion des Pädagogen, die sich an vermeintlichen Kleinigkeiten' festmacht (Aussehen, Körperhaltung, Stimmbeherrschung). Der Pädagoge ist

in seinem Verhalten nicht allein auf verbale Kommunikation angewiesen, er kommt ohne metakommunikative Interaktion nicht aus. Er wirkt auf die Kinder und Jugendlichen auf funktionale Weise, ob er sich dieser Wirkung bewusst ist oder nicht.

MAKARENKO kritisiert die Theoretiker und fragt: "Worin [...] besteht die Pflicht des Theoretikers selbst? Hat er selbst das 'tiefe Verständnis für die Ziele, Mittel und Bedingungen der Erziehung'?" Er protestiert gegen die Schwäche der pädagogischen Wissenschaft und handelt sich damit den Ruf ein, die Theorie gering zu schätzen. Man beschuldigt ihn der Handwerkerei, der Verneinung der Wissenschaft und der Missachtung des kulturellen Erbes. Seine Position wird deutlich, als er den 1937 veröffentlichten Bericht zur Allrussischen Konferenz über die pädagogischen Wissenschaften in seiner Perspektiv- und Ziellosigkeit kritisiert. In diesem Bericht, der nach MAKARENKO den Einfluss HERBARTS erkennen lässt, werden die von Pädagogen festgestellten 'Mängel' herausgestellt: Es gibt kein zuverlässiges System und keine Folgerichtigkeit in der Organisation der Erziehungsarbeit des Pädagogen. Die Erziehungsarbeit bewegt sich von Fall zu Fall, mit Unklarheit darüber, in welche Richtung, zu welchen Zielen sich die erzieherische Arbeit bewegt. Der Bericht führt weiter aus, dass die Erziehungsarbeit im Wesentlichen den Charakter eines beschützenden Einflusses hat und sich auf den Kampf mit negativen Erscheinungen im Verhalten der Schüler beschränkt. Diese Zustände sind für MAKARENKO Ausdruck und Verwirklichung der "kleinbürgerlichen Theorie von der freien Erziehung". "Die erzieherische Einwirkung der Pädagogen beginnt in solchen Fällen erst dann, wenn die Schüler schon einen Fehltritt begangen haben" (1970, S. 34).

Die Beziehung zwischen dem Pädagogen und dem Zögling sieht MAKARENKO sehr kritisch. Die unabdingbar postulierte 'gute Beziehung zum Zögling', ohne die viele Pädagogen glauben nicht arbeiten zu können, kann gefährlich sein; nicht nur, weil sie einen problematischen Rückzug auf die überkommene Einzelfallhilfe eröffnet, sondern auch wegen des Hangs zur Privatisierung professioneller Interaktionen, der den Zöglingen meist eine falsche Beziehungswirklichkeit vorgaukelt. MAKARENKO wehrt sich gegen "weihnachtliche" Gefühlsduselei, gegen das christliche Allesverzeihen und gegen die "feinfühlig" Meisterschaft des Pädagogen, gegen den Fall „...des Moralisierens zwischen zwei Personen, wobei sich Erzieher und Zögling in einem Tête-à-tête befinden" (1974, 36). Es geht in MAKARENKOS Pädagogik um die Verantwortung vor dem Kollektiv. Es geht um die Mobilisierung der öffentlichen Meinung und nicht um die Moral der individuellen Abrechnung. Für MAKARENKO ist das politische Feingefühl das erste Merkmal unserer pädagogischen Qualifikation. Der Mensch ist für MAKARENKO aus sehr unterschiedlichem Material gemacht, und zwangsläufig wird das von Pädagogen zu liefernde 'Produkt' verschiedenartig sein.

Der Pädagoge steht mitten in der täglichen Arbeit als Verkörperung eines Organisationsprinzips, das von Strukturen, Symbolen, Perspektiven und von Vorbildern mehr pädagogische Wirkungen ausgehen lässt als von intentionalen Einflüssen wie Gesprächen, Therapien und personalen Beziehungen. Die pädagogische Handlungskompetenz des Pädagogen liegt im Wesentlichen auf der funktionalen Ebene der Institution. Selbst äußere Formen, z. B. der äußere Eindruck eines Wohngebäudes wird als wichtiges Element der allgemeinen Atmosphäre begriffen, die sich wohltuend auf das Verhalten auswirken soll. Pädagogik hat auf die Erkenntnis hinzuwirken, dass es ein Leben außerhalb sozialer Bindungen nicht gibt, und dass ein Leben in der Gemeinschaft ungeheuer mitreißend und aufbauend sein kann.

MAKARENKO widerspricht der Überzeugung der Intelligenzler, Kinder liebten und schätzten nur den, der ihnen liebevoll, ja zärtlich entgegenkommt. Er ist davon überzeugt,

dass Kinder, die in seinen Kolonien leben, die größte Achtung und die größte Liebe einem anderen Menschentyp entgegenbringen, der das personifiziert, was er mit dem Wort »hochqualifiziert« bezeichnet: „Sicheres und präzises Wissen, Können, Meisterschaft, goldene Hände, wortkarges Wesen, Vermeidung leerer Phrasen, stete Bereitschaft zur Arbeit - das ist es, was unsere Jugend im höchsten Maße mitreißt" (1974, S: 138). „Eine unbesiegbare, verführerische Sympathie muss sie am Herzen greifen, aber zugleich müssen sie unbedingt tief davon überzeugt sein, dass ich auf ihre Sympathie pfeife, auch wenn sie sich beleidigt fühlen" (1969, Bd.I, S. 458). Dahinter steht wohl die Beobachtung, dass Kinder und Jugendliche sich nicht erziehen oder gängeln lassen wollen, sich gleichzeitig aber an Idolen und Vorbildern orientieren, denen sie mit Begeisterung nacheifern. Diese Idole und Vorbilder „...können äußerst kurz angebunden sein, Anforderungen stellen bis an die Grenzen der Nörgelei, sie können die Jungen übersehen, wenn sie neben ihnen stehen, sie können ihre Zuneigung ignorieren; wenn sie sich durch Arbeit, Kenntnisse und Erfolge auszeichnen, können sie ruhig sein: sie sind alle auf ihrer Seite, und sie werden sie nicht im Stich lassen. Da ist es gleich, auf welchem Gebiet diese Fähigkeiten in Erscheinung treten, da ist es gleich was sie sind, ob Tischler, Agronom, Schmied, Lehrer oder Lokomotivführer" (1974, S. 138).

2.3 Der pädagogische Ansatz der »BETTELHEIM-Schule«

August AICHHORN ist der erste Pädagoge, der in den 20er Jahren vorschlägt, das Milieu geplant in ein therapeutisches Werkzeug zu verwandeln. Die täglichen Abläufe heilend zu nutzen, kennzeichnen seinen Anspruch. Er betont, die Umwelt müsse auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sein, entsprechend den psychoanalytischen Einsichten in die Welt kindlicher Bedürfnisse. Dieses Konzept wird in den 50er Jahren von Fritz REDL, David WINEMAN und in besonderem Maße von Bruno BETTELHEIM - in dem sich dieser Ansatz personifiziert - modifiziert, ergänzt und weiterentwickelt.

BETTELHEIM emigriert 1939 in die USA, wo er ab 1944 die *Sonja Shankman Orthogenetic School* in Chicago aufbaut und bis 1973 leitet. Die *Orthogenetic School*, eine Bezeichnung, gegen die sich BETTELHEIM ohne Erfolg gewehrt hat, ist eine der Universität angeschlossene »Laboratoriums-Schule«. In dieser Schule werden 40-50 Kinder und Jugendliche mit zum Teil erheblichen Verhaltensauffälligkeiten betreut.

Das therapeutische Milieu soll nach BETTELHEIM so angelegt sein, dass es nichts dem Zufall überlässt. Es soll durch sorgfältige Planung und Forschung eine gesunde Integration der Persönlichkeit bewirken, die auf einer dauerhaften Lösung der Konflikte beruht, welche die Störung ursprünglich hervorgebracht hat. In diesem Milieu lebt man mit den Kindern 24 Stunden pro Tag zusammen, so dass man nicht symbolische Ersatzdarstellungen von Ereignissen zu konstruieren braucht. Die Pädagogen können direkt beobachten, wie jene früheren Erlebnisse das gegenwärtige Verhalten beeinflussen. Für den Pädagogen gilt also, dass er für geraume Zeit in das therapeutische Milieu eintaucht. Die gezielte Planung der pädagogischen und therapeutischen Prozesse sorgt dafür, dass bereits Kleinigkeiten ihre therapeutische Bedeutung erhalten und das Kind oder der Jugendliche genau weiß, was von ihm erwartet wird. Der Ansatzpunkt der Arbeit liegt in der therapeutischen Demonstration von Sicherheit, die einem basalen Bedürfnis der Kinder entgegenkommt, und der äußeren Ordnung ihres Tagesablaufs, die ihnen durch Strukturen und Grenzen den "Weg aus dem Labyrinth" zeigt.

Im Zentrum steht das Konzept vom Alternativ-Verhalten. Störendes, unangemessenes Verhalten soll durch adäquates Verhalten ersetzt werden. Werden Verhaltensformen

gefährlich, sowohl für das Kind wie auch für den Erwachsenen in seiner Nähe, stören sie das Gruppenleben. Werden Gegenstände zerstört, muss das Kind dazu gezwungen werden, dies zu unterlassen, oder man muss sogar physisch eingreifen und es mit sanfter Gewalt daran hindern. In der Regel geht es aber um das Erfinden von Verhaltensweisen. Das Erfinden von Verhalten ist fast überall im täglichen Leben vorhanden. Erfinden bedeutet, dass das Kind ein Alternativ-Verhalten erlernt, das bisher noch nicht zu seinem Repertoire an Handlungen, Gefühlen und Ideen gehörte. Erfindung ist ein neues Verhalten seitens des Kindes.

Die totale Institution befriedigt das Bedürfnis nach Sicherheit

Wichtig ist die Erkenntnis, dass Alternativen gelernt werden können, die die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern erträglicher machen und das Verhalten des Kindes verändern. Milieuthérapie ist 'Egothérapie'. Viele Kinder in therapeutischen Heimen haben ein geschädigtes »Ego«. Als Folge davon sieht man sich vor die Notwendigkeit und die Gelegenheit gestellt, Alternativ-Verhalten zu lehren, das zu besseren Lösungen führt. Die Qualität der Beziehung zum Kind spielt eine bedeutende Rolle und erlaubt es den Erziehern manchmal, die Egofähigkeiten des Kindes zu lenken und zu unterstützen. Bei der Suche nach Alternativen ist das Umfeld von größter Bedeutung. BETTELHEIM schreibt unter Bezugnahme auf die Erfahrung seiner eigenen Konzentrationslagerhaft: „Wenn die Umwelt die ungeheure Macht haben kann, Veränderungen in den tiefsten Persönlichkeitsstrukturen zu bewirken, dann müsste es möglich sein, eine Umgebung aufzubauen, die einen ebenso machtvollen Einfluss zum Guten haben würde, wie das KZ im Sinne der Persönlichkeitsvernichtung gehabt hatte" (BETTELHEIM, 1983, S. 112). Eine »totale Institution« hat also eine starke Wirkung sowohl auf die Mitarbeiter wie auf die Insassen. Wenn die totale Einrichtung auf Therapie ausgerichtet ist und nicht auf Einkerkelung, wird diese starke Wirkung für die Mitarbeiter wie für die Patienten, die dort untergebracht sind, therapeutisch sein.

Um ein neues Leben beginnen zu können, muss die totale Extremsituation, die die Autonomie des Kindes zerstörte, ersetzt werden durch eine totale Lebenssituation, die das Kind meistern kann. Totale Behandlungssituation bedeutet auch totale Sicherheit für den Patienten. Die Abschirmung von den Eltern, das Heraushalten von Besuchern und die Entlastung der Patienten von Alltagssituationen dienen dem Zweck, die Energie des Kindes für die gewaltige Aufgabe freizusetzen und seine fehlentwickelte Persönlichkeit neu aufzubauen (BETTELHEIM, 1975).

In der *Orthogenetic-School* wird davon ausgegangen, dass zu viele Bezugspersonen den Patienten verwirren. Deshalb gibt es nur einen Hauptbetreuer, dem ein zweiter Betreuer zur Seite steht. Zudem ist man bestrebt, die Mitarbeiter langfristig an die Schule zu binden. Die Einstellung des Erziehers zu den Kindern hängt von seiner pädagogischen oder religiösen bzw. 'objektiven' Weltanschauung ab, und diese färbt seine Vorstellungen über menschliches Verhalten. Die Weltanschauung hängt umgekehrt von verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren ab. Der sicherste Hinweis auf die Eignung der pädagogischen Arbeit ist der tiefe Wunsch, persönliche Autonomie zu erreichen und die Erkenntnis, dass dies möglich ist, indem man seine besonderen persönlichen Schwierigkeiten löst. Gleichzeitig müssen die Mitarbeiter auch lernen, Teil einer zielstrebigen Einheit zu werden und darüber hinaus zugleich ihre persönliche Eigenart bewahren. Die Entwicklung von Einfühlung aus Mitgefühl und Selbsterforschung gehört zu den großen Aufgaben des therapeutischen Milieus. Dann kann der Betreuer nicht nur auf den Klienten reagieren, sondern entwickelt Mitgefühl für das, was der Klient in diesem Moment braucht.

Obwohl junge, intelligente und gebildete Erzieher eine äußerst wertvolle Erweiterung der Erziehergruppe der Schule darstellen, ist ihre Anwesenheit jedoch nicht unproblematisch. Ihre überintellektualisierte Einstellung zur Erziehungsarbeit führt allzu leicht zu unspontanem Verhalten, das die Interaktion mit den Kindern beeinträchtigt. Als Alternative zur intellektuellen Einstellung wird es als vorteilhaft angesehen, dass ein Mitarbeiter seinen Gefühlen entsprechend reagiert, auch wenn es damit keine 'richtige' Antwort gibt. Was ein Mitarbeiter am dringendsten lernen muss, ist das Reagieren auf besondere Situationen des Augenblicks. Es sind weniger wissenschaftliche Theorien, die ihm weiterhelfen, sondern der gesunde Menschenverstand. BETTELHEIM hält professionelle Distanz für schädlich, weil dies einem Rückzug "hinter den schützenden Wall von Gefühllosigkeit" gleichkomme. Die ständige Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihrer Veränderung durch die Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen erfordert die Selbstanalyse als Technik der Weiterbildung innerhalb der eigenen Institution. Das Team übernimmt die Funktion der Psychohygiene für den einzelnen Mitarbeiter (BETTELHEIM, 1975, S. 337).

Auf die zentrale Rolle der Vorbildfunktion der Erzieher weist BETTELHEIM immer wieder hin: Die allerbeste Disziplin für das Kind ist die Selbstdisziplin der Eltern und Erzieher. Diese Selbstdisziplin bewahrt davor, die eigenen Ängste und Bedürfnisse an anderen - und zumal an Kindern - abzureagieren (vgl. 1982, S. 206). Ordnung und Sauberkeit stellen Werte dar, die sich zwar nicht als Verhaltensnormen den Kindern und Jugendlichen gegenüber äußern, dafür aber um so penibler von Pädagogen verlangt werden. Unsauberes, schlampiges und vergessliches Verhalten ist für BETTELHEIM ein indirektes Zeichen für mangelndes Interesse an den Mitmenschen. Im Allgemeinen sind die Mitarbeiter gezwungen, gemäß einer sehr viel anspruchsvolleren und ehrlicheren Moral zu leben als die Gesellschaft.

Während BETTELHEIM bemüht ist, die Distanz zwischen dem Direktor und den übrigen Mitarbeitern sowie den Patienten so gering wie möglich zu halten und "jegliches Hierarchiedenken abzuschaffen" (1975, S. 16), ist die Beziehung zwischen Betreuern und Kindern mit einem deutlichen erzieherischen Gefälle versehen, denn die direkte Interaktion steht unter dem Zeichen der Arbeit am Problem des Kindes und nicht des Betreuers.

3. Zum Vergleich der Ansätze

Die Nähe der drei Ansätze kommt nicht in Zielen oder Methoden zum Ausdruck, die sich schon allein wegen der Unterschiedlichkeit der Klientel und der umgebenden Gesellschaftsform nicht decken können; vielmehr schlägt sie sich im Strukturierungsgrad und im Bereich der Integration von Person und Institution nieder. Handlungskompetenz eines Pädagogen wird als Größe ausgewiesen, die auch abhängig ist von institutionellen Bedingungen und nicht bereits mit dem Erwerb einer formalen beruflichen Qualifikation.

Durch die Paarung der geforderten Distanzreduktion mit dem Anspruch auf Mitgefühl und Mitleiden wird bei BETTELHEIM eine Strategie der 'Depersonalisierung' betrieben. Es stellt eine gelungene Balance zwischen »Führen« und »Wachsenlassen« dar, wobei das »Führen« durch strukturierte Umgebung, feste Tagesabläufe und totales Engagement der Mitarbeiter, das »Wachsenlassen« durch Ermunterung zur Regression, Toleranz gegenüber ausagierendem Verhalten und den Verzicht auf Disziplinierung gekennzeichnet ist.

MAKARENKOS Erziehungsziel besteht nicht im Fördern und Kompensieren individueller Fähigkeiten, sondern in der Erziehung zum Kollektiv. Das Individuum steht und fällt mit ihm. Bei BERNFELD steht nicht so sehr die Unterordnung unter das Kollektiv, sondern der Aspekt

des Lebens, des Zusammenlebens, der gemeinsamen Bewältigung und Gestaltung des Alltags im Mittelpunkt des Geschehens. Es wird deutlich, dass eine starke Strukturierung ihren Preis hat, in dem einen Fall die Kollektivierung des Bewusstseins; im anderen Fall den Verlust außerinstitutioneller Sozialbeziehungen. Die Totalität der Institution geht bei MAKARENKO in der sowjetischen Form des Kommunismus auf, bei BETTELHEIM im Verschleiß der Mitarbeiter. BERNFELD nimmt eine Position im Mittelfeld dieser Polaritäten ein. BETTELHEIMS und MAKARENKOS Ansätze können als Experiment eines Kontinuums aufgefasst werden, an dessen einem Ende »von innen nach außen«, am anderen Ende »von außen nach innen« gearbeitet wird. Bei MAKARENKO wird in extremer Weise deutlich, wie jeder Ausdruck von Äußerlichkeit schon ein dialektisches Gegenstück der Innerlichkeit in sich birgt. BETTELHEIM arbeitet mit und an der Individualität. Äußerlichkeiten spielen dabei eine erhebliche Rolle bei der Konstruktion von Milieufaktoren und in den dienstlichen Aufgaben der Betreuer, werden jedoch niemals gegenüber den Kindern als Forderung erhoben. Bei BERNFELD bestimmt die pädagogische Kompromissgesinnung das erzieherische Klima.

MAKARENKO definiert das Fehlen von Schonräumen als heilsam, weil nicht stellvertretend an der Beziehung zu einem Therapeuten 'geprobt' wird, sondern weil sofort der Ernstfall (Echtzeit) eintritt und kompensierende Funktionen in der gemeinschaftlichen Struktur der Kommune gefunden werden, die die objektive Lebensbasis darstellt. BETTELHEIMS nondirektiver Ansatz wirkt durch eine grundlegende Repressionsfreiheit animierend auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Innenwelt, was aus analytischer Sicht von entscheidender Bedeutung ist. BERNFELD fördert Mitbestimmung und Selbstorganisation und fordert Mut zum Chaos und Risiko.

BETTELHEIM weist jedem Element der dinglichen und personalen Umwelt durchdachte therapeutische Funktionen zu, und die Interaktion seitens des Personals wird auf ein permanent reflektiertes Bewusstseinsniveau gehoben. MAKARENKO organisiert die gestörten Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft neu, indem soziale Normen direkt vom Kollektiv ausgehen. Während MAKARENKO notfalls auf die gute Beziehung zum Kind oder Jugendlichen 'pfeift', hebt BERNFELD die echte Begeisterung, undogmatische Haltung und unverstellte Kameradschaft hervor.

BETTELHEIM steht für Hypertrophie des Individuums und Logik der Totalität, MAKARENKO steht für die Hypertrophie des Kollektivs und Logik der Arbeit, BERNFELD steht für die gemäßigte, konvergente Form dieser Extreme und für Logik der Selbstorganisation. Hinter jedem Ansatz verbergen sich nicht nur pädagogische Vorstellungen und Ideen, sondern jeweils eine andere Lebenseinstellung und Lebensphilosophie.

Erziehung ist indirekte Beeinflussung durch Umweltgestaltung und Vision

Einigkeit besteht bei BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD darin, dass Erziehung mehr ist als die Summe aller Einzelteile des Erziehungsprozesses. Sie gehen von einem integrierten Ganzen aus. Die pädagogische Grundposition besteht in der Verpflichtung auf übergreifende Werte, Erziehungsziele, Denkweisen und der ständigen Reflexion über sich selbst. BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD halten weniger einzelne Maßnahmen oder die direkte Steuerung des Verhaltens für erzieherisch wirksam, sondern betonen die indirekte Beeinflussung durch Umweltgestaltung und Vision. Kleinigkeiten und vermeintlichen Nebensächlichkeiten wird große Bedeutung zugeschrieben. Das Leben mit den Kindern, die unmittelbare Nähe, die Interfusion in den Prozess sind wirksamer als die distanzierte theoretische Betrachtung der Ereignisse. Gesinnung und Einstellung sind das

Wesentliche in der Erziehung, Vorbildfunktion und Wirksamkeit der eigenen Person erhalten einen hohen Stellenwert.

Fazit und Konsequenzen. Als wichtige Erkenntnis soll festgehalten werden, dass in allen drei Ansätzen der Erzieher aktiver Träger der institutionellen Werte und Überzeugungen ist; er stellt eine individuelle und eigentümliche Verkörperung des jeweils gemeinschaftlichen Prinzips dar. Seine Kompetenz beruht nur zu einem geringen Teil auf seinen formalen fachlichen Qualifikationen; ihr Hauptgewicht liegt auf der institutionsspezifischen beruflichen Sozialisation und auf den aktiven Handlungskomponenten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Bei BETTELHEIM erfolgt die Integration des Pädagogen in die Institution in erster Linie dadurch, dass er selbst seine Person im Kollegenkreis zur Diskussion stellt. Der gezielte Umgang mit dem eigenen Verhalten wird zur ersten therapeutischen Technik. MAKARENKO setzt auf Deprofessionalisierung. Er schafft die 'Nur- Pädagogen' ganz ab und ersetzt sie durch Lehrer, Meister und Ingenieure. Erziehung will MAKARENKO grundsätzlich nur auf indirektem Weg mit stillschweigenden Vorbildern und gemeinsamen Perspektiven. BERNFELD dagegen favorisiert das Beobachten, Zuschauen und Zusammenleben.

Ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Konzepten und Ansätzen kann die Erkenntnis sein, dass auch in der Zukunft gerade in der Pädagogik die Bindung an die Institutionen nicht als altmodisches Relikt aus der vorprofessionellen Zeit des caritativen Engagements abgetan werden sollte; sie ist eine durchaus professionell betriebene Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen des eigenen Handelns. Den Institutionen ihrerseits sollte die Aufgabe zukünftig werden, sich selbst zum Thema zu machen, ihre Ergebnisse offen und nachvollziehbar zu dokumentieren, Grundsatzdiskussionen über Erziehungsziele und pädagogisches Verhalten zu führen, Unsicherheiten im Handeln und Denken zu klären versuchen. Es geht um das Bewusstsein über die Frage, was nun eigentlich genau erzieherisch wirkt.

Die Kompetenz der Pädagogen wird zunächst durch ihre Verpflichtung gegenüber dem Konzept definiert und stabilisiert sich später als sicheres Verhaltensrepertoire im Alltag. Die Institution ist auf ihre erzieherische Verantwortlichkeit festzulegen und hat damit zu beginnen, konkret-alltägliche Verhaltensweisen von Erziehern zu diskutieren. Unter dem Aspekt einer adäquaten Fortbildung ist hier die Bedeutung einer institutionsspezifischen Berufssozialisation zu nennen.

Im Hinblick auf das folgende Kapitel sei darauf verwiesen, dass die Forderungen der Pädagogen BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD nach wissenschaftlicher Reputation und wissenschaftlichem Anspruch der pädagogischen Arbeit im scheinbaren Widerspruch zu den Schilderungen einer Praxis stehen, die in ihrem Grundsachverhalt doch 'trivial' bleibt.

4. Der Versuch einer Verbindung von Re-Interpretation und Vorausschau

Der Mensch schafft sich einen Bezugsrahmen, BERNFELD spricht in diesem Zusammenhang von einem Überbau, der ihm als Orientierung, als Grundlage, als Bezugspunkt oder als Theorie dient. Das pädagogische Handeln richtet sich nach diesem Bezugsrahmen, da dieser ein Wertesystem schafft, in das die Handlungen zu integrieren sind. Der Bezugsrahmen ist somit als offizielle oder angenommene Theorie (»espoused theory«) wirksam. Gemeint ist eine 'offiziell vereinbarte' Theorie, die zu einem bestimmten Zeitpunkt einer Handlung

vorausgeht und auf der Grundlage der vorangegangenen Lernprozesse entstanden ist. Andererseits handeln wir keineswegs immer nach dem, was wir sagen oder denken. Es besteht eine gewisse Diskrepanz zwischen den offiziell vereinbarten und den persönlichen Denk- und Handlungsmustern. Wir entwickeln parallel zur "Espoused-Theorie" unsere »Theory-in-use«; eine kollektive Gebrauchstheorie', die ihrerseits unseren Bezugsrahmen ergänzt, modifiziert und neu gestaltet (vgl. PROBST 1992).

Diese Theorien entsprechen unterschiedlichen Lernweisen. Im ersten Fall handelt es sich um ein Streben nach Wissen, das Menschen in die Lage versetzt, unter Berücksichtigung ihrer Interessen, ihrer subjektiven Sinnkonstrukte und ihrer Zielsetzungen, sich ihren persönlichen Bezugsrahmen zu schaffen. Die andere Lernweise besteht darin, dass der Mensch dem Bedürfnis, seine Erfahrungen aus dem Alltag in seinen Bezugsrahmen einzubeziehen, gerecht wird. Der Einzelne muss einen Sinnbezug zu seinem Handeln herstellen und es rechtfertigen können. Sein Handeln wird durch seine Erfahrungen bestimmt, was ihn dazu veranlasst, Theorie und Praxis einander gegenüberzustellen und aus beiden "Bereichen" das herauszugreifen, was er im Hinblick auf eine Änderung seines Bezugsrahmens und eine Neudefinition des Zwecks seiner Handlungen für relevant hält. Die eine Position bezieht sich auf unsere Konstruktion von Wirklichkeit, die andere auf die Wirklichkeit in ihrer konkreten Ausprägung. Dabei gibt es keine Grenze zwischen dem Realen und dem Imaginären. Das Imaginäre ist insofern konkret, als es uns ermöglicht, all das, was wir nicht verstehen, zu erklären und zu akzeptieren. Es wird somit zu einem festen Glauben, zu einem Mythos, der unser Handeln bestimmt (vgl. KOPP-STACHE 1996). Das Imaginäre unterliegt den gleichen Gesetzen wie die physische Realität. Wir haben - entsprechend dem konstruktivistischen Modell - nicht nur Vorstellungen, wir leben sie und leben in ihnen.

Beide Theorien sind kompatibel mit der Theorie der »Vorder«- und »Hinterbühne« von GOFFMAN (1985). Als »Vorderbühne« gilt die offizielle Wirklichkeit: Fixierte Regeln, öffentliche Erwartungen, schriftlich festgelegte Abläufe, wissenschaftliche Darstellungen, verbindliche Strukturen und Zuständigkeiten. Hier herrscht die offizielle oder angenommene Theorie; gemeint sind 'offiziell vereinbarte' Theorien, die zu einem bestimmten Zeitpunkt einer Handlung vorausgehen und auf der Grundlage der vorangegangenen Lernprozesse entstanden sind, also der gesamte Komplex von pädagogischen Theorien, Methoden und Konzeptionen. Als »Hinterbühne« gilt die praktizierte Wirklichkeit: Der Alltag, die realen Prozesse und Ausnahmen, die quer durch die offiziellen Strukturen und hinter den festgelegten Verfahren praktiziert werden, wo Zwanglosigkeit, Mangel an Etikette, Respektlosigkeit, lässige Sprachgewohnheiten und Vertraulichkeit erlaubt sind. Hier herrscht die "kollektive Gebrauchstheorie". Sowohl die "Espoused"- und "In-use"-Theorien als auch die Vorder- und Hinterbühnentheorie können als grundlegende pro- und anamodale Modi¹ eines Prozesses, als zwei Seiten einer Medaille oder zwei verschiedene Perspektiven einer Existenz, bewertet werden. Man findet sie in alltäglichen Interaktionsprozessen wieder: Im Verhältnis von Theorie und Praxis, von Alltags- und professionellem Handeln, von Dienst- und Privatsphäre, von Wirklichkeit und Einbildung, von Gebrauchs- und Tauschwert, von Realität und Entfremdung und in der Teilung des pädagogischen Wirkens in einen Methodenbereich und einen Persönlichkeitsbereich. Diese Reihe kann beliebig fortgesetzt werden und stellt hier nur eine für pädagogische Prozesse relevante Auswahl dar.

Die genannten pro- und anamodalen Modi stehen mehr in einem autonomen Verweisungs- als in einem Konkurrenzverhältnis. Die Ausführungen von BETTELHEIM, MAKARENKO und

¹ Der Promodus steht für Widerspruchsfreiheit, Eindeutigkeit und Klarheit, der Anamodus dagegen für Mehrfarbigkeit, Vielfalt und Unvollkommenheit.

BERNFELD verdeutlichen, dass Wissenschaft nicht unmittelbares Handlungswissen für die Lebenspraxis verfügbar macht; professionelles Handlungswissen schlägt nicht immer auf die unmittelbare Handlungs- und Entscheidungspraxis durch. Wissenschaftliches Wissen ist lediglich als Hintergrundfolie wirksam, keinesfalls kann sie Handlungswissen aufzwingen. Beide Modi stellen unterschiedliche logische Ebenen dar. In ihnen wirken Eigengesetzlichkeiten mit unterschiedlichen Dynamiken; und man sollte nicht zusammenzwingen, was nicht zusammengehört.

Einheit stiften die großen und kleinen Geschichten und Erzählungen. So können auch die Berichte von BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD als erzählte Wirklichkeiten aufgefasst werden. Nach der Konzeption von LYOTARD 1986 stellen »Geschichten« oder »Erzählungen« die fundamentalen Leitideen einer Epoche dar. Es handelt sich dabei um Formen narrativen Wissens, die überliefern, was für wahr gehalten wird. Sie halten Anschluss an die Tradition (Kriterium der Anschlussfähigkeit), enthalten nicht selten eine Vision (Zukunftsorientiertheit) und haben das Ziel, Denkformen, soziale und politische Praktiken und Institutionen sowie Organisationen zu legitimieren. Sie bestimmen Erfolge und Misserfolge, konkretisieren, was in der Kultur das Recht hat, gesagt und gemacht zu werden (Selbstlegitimation), und sie liefern den 'Stoff', aus dem gemeinsame Wirklichkeiten entworfen werden. Weiter reduzieren sie Komplexität, vermitteln 'Sinn' und ersetzen Irrationalität, Unberechenbarkeit und Zufälligkeit durch Logik, rationales und beherrschbares Wissen. Im Hintergrund dieses Wissensbegriffs steht die Idee vom 'Wissen als Macht'. Die Wirklichkeit wird berechenbar gemacht, Kontrolle gesichert, die Illusion von zielbezogener Einflussnahme aufrechterhalten. Wirklichkeit wird dadurch verhärtet und als Objekt nicht selten dem Subjekt unterworfen.

***Wir erfinden ständig Geschichten –
nur die beste davon erzählt dann die 'wahre' Geschichte***

Die Geschichten und Erzählungen mit ihren Leitideen können einen mythischen Charakter annehmen. Sie stärken und entwickeln den Glauben, dass das Wissen klar und unzweifelhaft ist. Daraus können wir nun die Leitideen (Mythen), die große Erzählungen ausmachen, zusammenfassen:

1. Mythos des Gegebenen - 'Fakten' über die Wirklichkeit innerhalb und außerhalb der Organisation sind gegeben ('nackte Tatsachen');
2. Mythos der Kontrolle von oben nach unten - die Idee der kausalen Einflussnahme auf die Fakten;
3. Mythos von der rationalen Steuerung zwecks zielbezogener (finaler) Einflussnahme. Entsprechend dieser Aufzählung muss alles, was zielgerichtet ist, auch zielintendiert sein oder anders ausgedrückt: Jede Tat hat einen Täter; jede Ordnung hat eine ordnende Hand; wer Erfolg hat, hat auch die richtige Methode zum Ziel angewandt.

Diese Leitideen schüren den Aberglauben an die uneingeschränkte Rationalität, an Gewissheit und das Faktum einer optimalen Entscheidung. Optimale Entscheidungen setzen klar definierte Ziele und Prioritäten voraus, auf die hin das zu bearbeitende Objekt verändert werden soll. In der Pädagogik lassen sich klar definierte Ziele aber nicht selten nur zum Preis sozialisatorischer Ineffektivität aufrechterhalten. Optimale Entscheidungen setzen die Kenntnis aller Entscheidungsalternativen voraus; angesichts begrenzter Entscheidungsräume eine praktische Unmöglichkeit. Optimale Entscheidungen setzen die vollständige Kenntnis des 'Objekts' voraus, das verändert werden soll. Für die Pädagogik muss dagegen von einem 'diagnostischen Defizit' ausgegangen werden, da sich ihr 'Objekt' einem solchen Zugriff widersetzt. Optimale Entscheidungen setzen 'perfekte' Technologien mit eindeutigen Ursache-

Wirkungs-Relationen voraus. Solche sind in der Pädagogik 'nicht gegeben. Eine Tatsache, mit der sich BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD nur ungern abfinden und den Einsatz gesicherter Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen fordern, in ihren Praxen diesem Mangel aber mehr mit gelebten Perspektiven und Visionen begegnen als mit konkreten Fakten. Sie bestätigen damit indirekt die gestaltende und Sicherheit stiftende Wirkung visionärer Vorstellungen.

Analysen, strenggenommen hypothetische Aussagen über Zusammenhänge oder gar Ursachen, sind abhängig von den meistens sehr zufälligen oder willkürlichen Theorien der Betrachter. Auch wissenschaftliche Theorien laufen oftmals eindimensional auf sehr schlichte Kausalitäten hinaus. Komplexe Verhaltenstheorien liefern im Grunde meistens nur im Nachhinein eine gewisse Plausibilität. Entwicklungsstörungen, Erziehungsschwierigkeiten und die damit verbundenen Erziehungsproblematiken sind so komplex, dass keine objektive Beschreibung, keine objektive Datenerfassung und Analyse möglich ist. Jeder Beteiligte bringt seine Auswahl an Geschichten in den pädagogischen Prozess ein, die subjektiv gefärbt sind. Vieles wird nicht ausgesprochen. Niemand hat einen Zugriff auf nur das, was als beobachtbare Fakten möglicherweise feststellbar wäre. Erziehungsschwierigkeiten und Beziehungsproblematiken sind in der Regel sehr stark vernetzt und komplex. Es gibt nicht eine Ursache und eine Folge. Wir haben es mit sehr vielen Ursachen im Sinne von Bedingungsgefügen zu tun. Menschliches Verhalten und Beziehungen zwischen Menschen sind so vielschichtig determiniert, dass sie nur sehr bedingt vorhersagbar sind.

Es gibt immer mehrere, sich bekämpfende Standpunkte, viele abrupte Kehrtwendungen und Überraschungen. Kontrapunktisch zu diesem dialektischen Feuerwerk geben erstaunlich detaillierte und komplexe Fußnoten einer Geschichte die tatsächlich dokumentierte Vermutung wieder. Der Haupttext ist zum Teil eine 'rationale Rekonstruktion' der wirklichen Geschichte. Zugespitzt lässt sich formulieren: Die wirkliche Geschichte ist eine Parodie ihrer rationalen Rekonstruktion. Unter diesen Bedingungen bedeutet »Beweis« vielmehr Erklärung, Rechtfertigung, Ausarbeitung, welche die Vermutung einleuchtender, überzeugender machen, während diese unter dem Druck der Gegenspieler detaillierter und präziser wird.

Das, was als Realität definiert wird, ist nur die Karte einer Landschaft, nicht aber die Landschaft selbst. NABOKOVs Erkenntnis scheint zutreffend zu sein: "Was kontrolliert werden kann, ist nie vollkommen real; was real ist, kann nie vollkommen kontrolliert werden" (zitiert nach PRIGOGINE/ STENGERS 1993, S. 313). Bei allen Einschränkungen und Begrenzungen leben wir dennoch nicht in einer unregelmäßigen Welt. Vorherbestimmbare und unvorhersagbare Dinge sind nicht getrennt zu betrachten. Vielmehr besteht ein dynamisches Zusammenwirken oder eine Parallelität beider Faktoren. Der pädagogische Alltag entsteht und besteht aus dem Zusammenspiel und der Wechselwirkung von Überraschungseffekten und Regeln.

Durch das dynamische Wechselspiel zwischen einzelnen Personen, den organisatorischen und ökologischen Bedingungen, welche als Parameter eines komplexen Systems definiert werden können, wird laufend aus der Gegebenheit zum Teil unterschiedlichster Anfangs- und Rahmenbedingungen eine ausgewählt, die unter den derzeitigen Bedingungen als die 'passendste' erscheint. Durch dieses ständige, nichtlineare Zusammenwirken der Teile entsteht laufend durch den immerwährenden Rückkopplungsprozess »Neues« und »Ganzes«. Durch diese Zusammen- und Wechselwirkung gewinnt das Gesamtsystem, darauf verweisen BETTELHEIM und MAKARENKO genauso wie BERNFELD, eine neue Qualität, die nicht der Summe der Qualitäten der einzelnen Teile entspricht. Diese Entwicklung richtet sich zwar nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die man als deterministisch bezeichnen kann, der

Ablauf selbst sowie die Entwicklung im Detail folgen selbstorganisatorisch ablaufenden Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Teilen.

Fast jeder pädagogische Prozess wird aus der unstrukturierten und ungewissen Situation herausgestellt, der Weg wird aus ihr heraus gebahnt. Somit setzt sich der Anfang einer Beziehung und die Begegnung 'vorpädagogisch' in Szene. Erziehung gestaltet sich aus dem Prozess der ständigen Neubeurteilung aus dem Ungewissen heraus. Diese Offenheit lässt eine Interpunktion erwarten. Sie geschieht „...durch die Herstellung einer 'Tatsache durch mich selbst' [und durch] die Wahrnehmung und die Herstellung von Ähnlichkeit durch das mimetische Vermögen der Erzieher und der zu Erziehenden" (HÖRSTER 1995, S. 6). Erfahrungen können gedanklich antizipiert und imaginiert oder durch Experimentieren und Probieren entdeckt werden. Ausgehend hiervon lässt sich von pädagogischen Methoden sagen, sie seien welche, die man erfinden muss und wechseln kann (probierte Erziehung).

Komplexe Dinge und Situationen treten stets an der Grenze zwischen starrer Ordnung und Zufall auf. Das Individuum und der pädagogische Alltag verändern sich fortwährend; darum widersetzt sich Erziehung letztlich der Mechanisierung und der Mathematisierung. Darüber hinaus sind Ergebnisse, die sich in der Umwelt des Individuums abspielen unvorhersagbar. Unter diesen Voraussetzungen wirkt instruktives Verhalten dysfunktional und kontraproduktiv. Wirksam eingesetzt werden kann hier das Prinzip der Selektion. Wie können wir aber Ereignisse und ihre Wirkung auf die Selektion erkennen? Folgende Lösungswege sind denkbar, die auch in den Schriften von BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD als nicht explizit formulierte Möglichkeiten zu erkennen sind: Man beginnt ohne Regeln und fügt eine nach der anderen hinzu, bis die Leistung zufriedenstellend ist. Oder man beginnt mit einer Basis aus allen möglichen erzeugbaren (simulierten oder imaginierten) Regeln und streicht nicht benötigte nacheinander wieder heraus. Der erste Weg ist weniger aufwendig, aber mit erheblicher Unruhe verbunden. Eine brauchbare Lösung oder ein geeignetes Ergebnis ist vorab nicht bekannt. Die Gruppe oder Institution müssten sie also gewissermaßen ins Blaue raten und dann nachbessern. Diese Variante bietet sich an, wenn feststeht, auf welches Ziel hinarbeiten ist. Die zweite Möglichkeit ist für 'on-line-lernende' (im laufenden Betrieb lernende) Modelle geeignet. Sie ist jedoch von extremer Komplexität, wenn viele Variablen und unscharfe Vernetzungen zu berücksichtigen sind. Nur für relativ kleine oder überschaubare Aufgaben und Schritte zur Zielerreichung hält sich der Aufwand in erträglichen Grenzen. Eine weitere Gefahr besteht bei der zweiten Möglichkeit darin, dass die Reaktionen im Voraus festgelegt und der Gruppe oder Institution vorgegebene oder 'geeignete' Formen der Fehlerrückkopplung auferlegt werden. MAKARENKOS Fixierung auf politisch motivierte Zielvorgaben ist hierfür ein gutes Beispiel. Für Steuerungsvorgänge, die es erlauben, nacheinander eine Reihe von Urteilen zu fällen, ist die 'Zielorientierung plus Rückkopplung' (Rückkopplungskorrekturen) in den meisten Fällen ausreichend.

Selektion ist angemessener als Instruktion - Lernen heißt erfinden und eliminieren

Da die Gruppe bisher keinerlei Kenntnis über das korrekte Vorgehen hat, muss sie nun eine etwas chaotische Periode überstehen, in der sie herauszuarbeiten versucht, welche Regeln einen angenehmen, brauchbaren oder unangenehmen, unbrauchbaren Zustand ergeben. BERNFELD beschreibt diesen Prozess bei der Verwirklichung der Selbstverwaltungsidee. Durch das ständige Hin und Her zwischen Zufall und irgendeiner selektiven Maßnahme, des aus zwei Schritten bestehenden Tanzes, entwickelt sich nach und nach das Unwahrscheinliche: Die Kombination von Zufall und Selektion ist ausgesprochen leistungsfähig. Mit Zufälligkeit plus Selektion ist manches zu erreichen, noch mehr aber wenn

diese mehrfach wiederholt wird, denn dabei können aus dem Rohmaterial Dinge entstehen, die einen ganz und gar unzufälligen, sehr zielstrebigem, ja sogar planvollen Eindruck machen.

Die gelenkte Abfrage einer geordneten Liste von Wahlmöglichkeiten, wie man sie bei Expertensystemen antrifft, deren Ziel es ist, durch eine Reihe von Schlüsselfragen ein Problem einzukreisen, mag durchaus sehr viel effizienter sein als das ziellose Entwerfen von Hypothesen. Wenn es aber um die Innovation, um das Vorstellungsvermögen, um unseren Gedankenstrom geht, ist die Kombination zwischen abwechselnder Variation und Selektion sehr kreativ und äußerst wirksam. Das Lernen zu erlernen, bedeutet, dass man sich spielerisch an der Grenze zwischen Illusion und Realität bewegt. "Unser Denken ist möglicherweise ein Beispiel eines selektiven Systems. Zuerst konkurrieren viele wahllos verstreute Ideen ums Überleben. Dann kommt die Selektion im Sinne dessen, was am besten funktioniert [Aspekt der Viabilität, Brauchbarkeit, Tauglichkeit, Nutzen; d.V.] - eine Idee setzt sich durch und wird daraufhin verstärkt. Die Lehre daraus könnte sein, dass man nichts lernt, wenn man nicht bereit ist, ein Risiko einzugehen und ein wenig Zufall in seinem Leben zuzulassen" (PAGELS zitiert nach CALVIN 1995, S. 306). Das Zufallselement nötigt uns, alle Wahrnehmungsakte als schöpferische Akte aufzufassen. "Dieser Vorstellung zufolge ist unser Wissen im Wesentlichen nicht aus Erfahrung abgeleitet, nicht einmal aus Erfahrung, wie ich sie verstehe, nämlich als Elimination falscher Vermutungen. Unser Wissen und das Wissen von Tieren und sogar das Wissen von Pflanzen ist vielmehr zum größten Teil das Ergebnis reiner Erfindungen" (POPPER zitiert nach CALVIN 1995, S. 210). Jeglicher Fortschritt „... begann mit der Erfindung einer möglichen Welt oder einem Teilstück davon, das dann durch Experimente mit der realen Welt verglichen wurde. Und es war dieser ständige Dialog zwischen Imagination und Experiment, der es erlaubte, eine zunehmend verfeinerte Konzeption dessen, was wir Realität nennen, zu entwickeln" (JACOB zitiert nach CALVIN 1995, S. 212). Wir erschaffen die Welt, die wir sehen, und wenn wir sie auch aufgrund der Erfahrung modifizieren, so ist es doch eine erfundene Welt. Unsere emotionale Reaktion auf das, was wir sehen, kann sich wiederum darauf auswirken, wie wir es in Zukunft sehen. Eine der großen Gefahren des Denkens besteht darin, dass die Suche nach der besten Option vorzeitig beendet wird. Der vorzeitige Abbruch mündet nicht selten in Sackgassen, in selbstgegrabenen Fallen oder in einem verbissenen Fundamentalismus. Die Zeit eilt davon und vielleicht steht nicht genügend Zeit zur Verfügung, um alle Wahlmöglichkeiten zu bewerten, bevor man handelt. Es ist vielleicht am besten, wenn unser Entscheidungsprozess beschleunigt wird durch einen Prozess der partiell zufälligen Erzeugung und Prüfung.

Wie oben ausgeführt, sind die Einzelfaktoren oder Individuen einer Gruppe selbst nicht direkt beeinfluss- oder instruierbar, sondern nur über bestimmte Merkmale der Unterscheidung, des Informationszuflusses und des Informationsvergleichs. Durch den Vergleich mit einer gewünschten Ausgabe (Output) kann der Fehler berechnet und das Verhalten geändert werden, mit dem Ziel, den Fehler zu verringern. Dieser Prozess wiederholt sich und braucht einige Lernzyklen bis ein stabiler Zustand erreicht ist, der Fehler also nicht mehr abnimmt. Individuum und Umwelt wirken als gegenseitige Quellen von Störungen und Krisen, die beim jeweils anderen Zustandsveränderungen auslösen. Wie diese Veränderungen aussehen, bestimmen die jeweiligen Gruppen oder Individuen selbst. Veränderungen, die im Individuum auftreten, scheinen durch die Umgebung im Zuge des ständigen Spiels von Interaktionen selektiert zu sein. Deshalb kann auch die Umgebung oder das Milieu als ständiger 'Auswähler' der vom Individuum erfahrenen Veränderungen angesehen werden. Im strengen Sinne geschieht mit dem Milieu umgekehrt genau das Entsprechende: Das in ihm interagierende Individuum wirkt als 'Auswähler' für seine Veränderung. Wir haben hier eine Zirkularität mit Prozessen des Steuerns und des Gesteuertwerdens.

Individuum und Umwelt sind dem Prinzip der Selbst- und Fremdsteuerung ausgesetzt, womit das Phänomen der Ko-Existenz und Ko-Evolution beschrieben ist.

Der pädagogische Alltag ist das Produkt emergierender Effekte

Das, was in der Erziehung in hohem Maße Ordnung schafft, ist unter den Bedingungen einer zirkulären Kausalität nicht mehr bewusst geplant oder erzeugt, sondern das Produkt eines emergierenden Prozesses; es entsteht durch eine "unsichtbare Hand" und wird als "Phänomen der dritten Art" beschrieben (FISCHER 1993). Dieses Phänomen hat BERNFELD indirekt beschrieben, wenn er eingesteht, dass Erziehung ein "Nichtstun" oder "nur Leben" ist und sich das Profil erst im Nachhinein, in der Abgrenzung, in der Gegenüberstellung und im Vergleich von bestehenden Formen zeigt. Die Gruppe bildet eine soziale Ordnung, die keines der beteiligten Individuen beabsichtigt und die dennoch zustande kommt. Dieses Phänomen ist zwar das Ergebnis zweckgerichteter, menschlicher Handlungen, aber nicht die Ausführung eines menschlichen Plans; es ist sozusagen unbeabsichtigtes Nebenprodukt vieler Handlungen, die auf andere Ziele ausgerichtet sind. Dieser Prozess, den man mit dem Begriff der Selbstorganisation beschreiben kann, schafft die Grundlage für Eigendynamiken und Eigengesetzlichkeiten unterschiedlicher logischer Ebenen und erklärt die Diskrepanz zwischen dem rationalen, wissenschaftlichen Anspruch und der 'irrationalen', unbeabsichtigten aber faktischen Praxis, in der alles anders verläuft als geplant. Selbstorganisation verlangt, dass die Frage, welche individuellen, subjektiven Ziele (Motive) unser Handeln leiten, davon getrennt werden muss, welche Auswirkungen sie haben. Selbstorganisation lässt sich nicht organisieren bzw. planen. Es lassen sich die Rahmenbedingungen schaffen, in denen es zu solchen Prozessen kommen kann. Der Mensch wird vermutlich nie ausreichend Wissen und Information haben, um sie mithilfe technomorpher Methoden unter Kontrolle zu bringen. Der pädagogische Alltag widerspricht dem auf argumentativer »Vorderbühne« vorgetragenen Vokabeln wie Planung, Organisation, Koordination und Kontrolle. Hinter einer ausgefeilten, 'harten' Planung verbirgt sich nicht selten die Angst vor der Ungewissheit und Spontaneität. Das positive Pendant dazu wäre eine weiche Planung, die nicht das Detail organisiert, Überraschungen und Risiken integriert und mit fließenden Formen oder Strukturen operiert (vgl. KOPP- STACHE 1996, S. 287 f). Sie macht gleichermaßen flexibel als auch stabil. Eine streng strategisch orientierte Pädagogik ist linear und hierarchisch einseitig von oben nach unten ausgerichtet; sie besitzt die 'Weisheit' darüber, was »richtig« oder »falsch« ist. Selbstorganisation verlangt die Aufhebung dieser »Außen- vor-Position«. Man versucht nicht den direkten Eingriff in das den Output produzierende Geschehen, sondern versucht über die Metaebene die indirekte Beeinflussung. Die Pädagogik kann damit Bedingungen schaffen, in denen Achtung, Respekt, Vertrauen und Motivation entstehen. Ein 'gutes' Klima kann man nicht 'herstellen', man kann seine Entstehung aber begünstigen und vor allen Dingen die Art des Klimas durch die entsprechenden Bedingungen beeinflussen. Dieser Tatsache sind sich BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD gleichermaßen bewusst und messen deshalb der Umwelt oder Gruppenkultur einen herausragenden Stellenwert in der Erziehung bei.

Das Verhalten der Gruppenmitglieder kann nicht allein aus der Interaktion von Erzieher und Kind beziehungsweise Jugendlichen heraus verstanden werden, sondern wird wesentlich aus dem Kontext mitbestimmt, in dem sich die pädagogischen Prozesse abspielen. Das Verhalten der Mitglieder wird durch die Struktur der Gruppe, die verhaltensbestimmenden Regeln und insbesondere von den Interaktionsmustern bestimmt. Wenn das Verhalten eines Gruppenmitgliedes oder das Gruppenverhalten insgesamt unakzeptabel sind, macht es wenig Sinn, das Verhalten direkt zu korrigieren; vielmehr sollte die Struktur der Gruppe, das Beziehungs- und Interaktionsmuster seiner Teile verändert werden. Denn etwas »unter

Kontrolle haben« oder »unter Kontrolle sein« hat nicht so sehr mit spezifischen Aktivitäten zu tun, sondern mit den Struktur-, Informations- und Interaktionsmustern einer Gruppe (vgl. MALIK 1993). Man wirkt auf die Gruppenmitglieder nicht direkt ein, sondern arbeitet mithilfe einer interaktiven Versuchsplanung in ihrem Umfeld und mit ihrem Umfeld gemeinsam an aktuellen Lösungen, die allzu weit im Vorfeld noch nicht gedacht werden konnten.

Störungen und Krisen brechen alte Muster auf und produzieren oder provozieren Selbstveränderung. Aufgrund verschiedener Irrationalitäten, die sich ansammeln, hat der Glaube an Planbarkeit seine Grenzen. Vorläufigkeit und teilweise Zufälligkeit des gefundenen Weges werden unterstellt. Im pädagogischen Alltag sind sehr häufig gerade die Wirklichkeiten, die hinter der offiziellen Wirklichkeit praktiziert werden, der Schlüssel zum Erfolg. Kaum eine Gruppe würde 'funktionieren', würde streng nach Vorschrift gearbeitet werden. Die »gelebte Realität« verbraucht zeitweise mehr Energie als die offizielle Vorderbühnen-Realität, weil die gelebte Realität nicht auf Rezepte zurückgreifen kann, weil es keine identischen, sich wiederholenden Situationen gibt und vieles möglichst auf den Einzelfall ausgerichtet werden sollte. Pädagogen stehen somit vor der Aufgabe, situativ und singulär vorzugehen. Ihrer Eigenverantwortlichkeit und der Entscheidungsfreiheit werden hohe Bedeutung beigemessen. Es werden die Wichtigkeit der eigenen Ideen, die Grenzen der Kopier- und Programmierbarkeit sowie die laufende Anpassung betont.

Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfreiheit als Merkmale von Professionalität korrespondieren mit dem 'subjektiven Faktor', den persönlichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensdispositionen, die 'mitgebracht' werden, bevor der Erzieher professionell zu handeln beginnt. Der subjektive Faktor ist für jedes pädagogische Geschehen konstituierend und wird um so wichtiger, je näher am Alltag gearbeitet wird, aber auch möglicherweise problematischer, wenn persönliche Grundannahmen und Motive verdeckt und ins Unbewusste abgedrängt werden. Der subjektive Faktor, bei BETTELHEIM als eine der wichtigsten Komponenten des Erziehungsgeschehens herausgestellt, verlangt nach gezieltem und bewusstem Umgang mit der Persönlichkeit des Pädagogen. Wichtiger als die Konzentration auf spezialisierte Methoden scheint das Bewusstsein der funktionalen Wirkung der eigenen Person.

Die Entwicklung einer Perspektive ist eine der wichtigsten Prinzipien sozialpädagogischer Arbeit. Sie wirkt nie als abstrakte Vorstellung, sondern, wie MAKARENKO es immer wieder hervorhebt, über die Vermittlung durch den Pädagogen, der sie gleichsam vorlebt. Damit kann die Perspektive als »personale Grundlage« eines Pädagogen gelten, sie stellt einen Teil seiner persönlichen Identität dar. Nichts ist utopischer als eine reale Lösung zu erreichen, ohne futuristische Visionen mit einzubeziehen. Dies spricht nicht gegen Ausbildung und Professionalität allgemein, wohl aber, und da sind sich BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD einig, gegen Strategien des Qualifikationserwerbs, die sich ausschließlich auf Theorie und Wissensvermittlung beschränken und die Persönlichkeit außer Acht lassen.

BETTELHEIM, MAKARENKO und BERNFELD heben immer wieder hervor, wie wichtig Kleinigkeiten und Nebensächlichkeiten sind. Ausgehend vom Alltag, vom mikrologisch Kleinen, vom Unscheinbaren, vom Unvollständigen und in stetiger Suchbewegung oder kleinschrittig bezüglich der alltäglichen Lebenswelt, kann Hoffnung bewahrt und Humanes entworfen und gelebt werden; auch ohne Rückgriff auf Leitbilder und expertendefinierte Programme. Viele Fähigkeiten und Fertigkeiten sind beim Menschen bereits vorhanden oder zumindest möglich, vorausgesetzt, man schafft Handlungsmöglichkeiten.

Alle drei warnen vor Macht-, Eitelkeits- und Herrschaftsgelüsten der Erzieher und waren sich darin einig, dass keine professionelle Erziehungsgruppe auf Dauer gegen ein Übergewicht an Retention und Routine gefeit ist, die genau die Rigidität produziert, die sie eigentlich verhindern soll. Erziehungsgruppen müssen sich deshalb zu jedem Zeitpunkt gegen ihre eigenproduzierte Dynamik stemmen und ihre Retentionsneigung kontrollieren. Es macht deshalb Sinn, anhaltend Irritationen in die Gruppe einzubringen. Irritationen können im Prinzip schon durch abweichende Sicht- und Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder selbst erzeugt werden. Professioneller und effektiver kann Wissenschaft hier durch 'planvolle' Irritation die Erweiterung unseres Denkens, Fühlens und Handelns, die Einführung anderer Sichtweisen und die Überstellung der Probleme und Konflikte in andere Bezugsrahmen ermöglichen, damit die innere Balance aufrechterhalten und aus mehreren Verhaltensweisen und Handlungsmöglichkeiten ausgewählt werden kann. Irritation initiiert damit Entwicklungsprozesse.

***Jenseits aller Ideologien sind die Grund- und Wirkfaktoren
des pädagogischen Handelns überall gleich***

Bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze bleiben die wirksamen Grundannahmen und Faktoren gleich. Entscheidend in der Erziehung ist die Einstellung und Haltung des Erziehers. Sein Engagement, seine Fähigkeit, Belastungen auszuhalten, Krisen durchzustehen und Vertrauen zu wecken, sein Mut zum Risiko, seine Fähigkeit, sich in neuen Wirklichkeiten zurechtzufinden und sich selbst zu verändern, bestimmen den Erfolg seiner Arbeit ebenso wie seine Beharrlichkeit und Entschlossenheit, seine Fähigkeit, durch Visionen Aufmerksamkeit zu erzielen und Zuversicht zu vermitteln, seine Verschmelzung mit der Gruppe und die Bewusstheit über seine uneingeschränkte Vorbildfunktion.

Jenseits aller Ideologien erziehen wohl alle gleich, und die Wahl des theoretischen Überbaus erfolgt je nach Maßgabe des herrschenden Zeitgeistes, der kulturhistorisch-gesellschaftlichen Bedingungen, der Verschiedenartigkeit der Situation und der Problemkonstellation seitens der Kinder und Jugendlichen. Die Frage nach dem richtigen Ansatz wird damit obsolet. Die Einstellung und Haltung des Erziehers reicht aber allein nicht aus. Qualifiziertes Erziehungshandeln setzt sich aus beiden Bereichen zusammen. Es sollte sowohl mit einer fundierten Fachlichkeit unterlegt - die Irritationen und damit Lern- und Reflexionsprozesse im Praxisbereich auslöst sowie der Blindheit, Ungezieltheit und Undurchschaubarkeit des pädagogischen Alltags entgegenwirkt - als auch mit Alltagskompetenzen und 'natürlicher' Einstellung durchsetzt sein. Beides läuft zusammen in der Person des Erziehers (bei MAKARENKO in der Person des »Vorbildes« oder des »Idols«), der somit eine zentrale und entscheidende Rolle zugewiesen wird.

Literatur:

- BERNFELD, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Bd. I u. II, Frankfurt a.M. 1970.
BETTELHEIM, B.: Der Weg aus dem Labyrinth- Leben lernen als Therapie. Stuttgart 1975.
BETTELHEIM, B: Erziehung zum Überleben. München 1982.
BETTELHEIM, B; Karlin, D.: Liebe als Therapie. München 1983.
CALVIN, W.H.: Die Symphonie des Denkens. Wie Bewusstsein entsteht. München 1995.
FISCHER, H.R.: Die unsichtbare Hand in Organisationen. Ein Beitrag zur systemischen Managementphilosophie. In: Managerie. Jahrbuch für systemisches Denken und Handeln im Management Nr. 2, Heidelberg 1993, S.16-48.
HÖRSTER, R.: Das Problem des Anfangs in der Sozialerziehung. In: neue praxis, Nr. 1, Neuwied 1995, S. 2-12. KANT, L: Werke. Bd. 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Herausgegeben von Weischedel, W., Darmstadt 1983, S.703.
KOPP-STACHE, J.: Pädagogische Dynamik der Heimerziehung. Historisch-systematische und systemische Studien zur stationären Jugendhilfe. Egelsbach 1996.
LYOTARD, J.F.: Das postmoderne Wissen. Wien 1986.
MAKARENKO, A.S.: Eine Auswahl. Berlin 1974.
MAKARENKO, A.S.: Werke, Bd. I, Berlin 1969.
MALIK, F.: Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Bern 1993.
PRIGOGINE, L/ STENGERS, I.: Das Paradox der Zeit. München 1993.
PROBST, G.J.B.: Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Landsberg am Lech 1992.