

mit Gefühlen und Ansprüchen (auch an die Kinder) in einen ganz meiner Aufgabe als Spezialist für die Umwandlung innerer Natur gewidmeten Produktionsarbeiter. In letzter Konsequenz ist das Ziel methodisierter Arbeit' also nichts anderes als der Versuch, die pädagogische Produktion wie die materielle Produktion zu organisieren und durchzuführen: z.B. die Bestimmung der Materialeigenschaften meines defekten oder Halbfertigprodukts und deren Veränderungen im Zuge seiner Bearbeitung (die psychosoziale Diagnose und ihre Fortschreibung), die Feststellung der erwünschten Produkteigenschaften (Global- und Teilerziehungsziele), die Ausarbeitung eines Produktionsplans (Erziehungs-, Therapie-, Gesamtplan), schließlich die Auswahl und systematische Anwendung der Produktionsmittel (die speziellen pädagogischen oder therapeutischen Methoden also). Ließe sich pädagogische Arbeit auf diese Weise betreiben, wären tatsächlich viele Probleme des Erzieherberufs gelöst: Er könnte, ohne in den Zwang zu geraten, sich mit einer Person zu identifizieren und die Folgen zu tragen, sich dennoch identifizieren, mit dem „Produktionsergebnis“ nämlich und mit der Methode, die ihm dieses Ergebnis ermöglichte. Seine Distanz zu den Personen schließe nicht mehr auf ihn selbst zurück, da sie durch die Identifikation mit der Sache aufgehoben wäre. Pädagogische Produktion im Heim läßt sich aber nicht auf diese Weise betreiben und wo sie so betrieben wird, sind ihre Folgen andere als erwartet. Dies liegt daran, daß sich alle bisher beschriebenen Probleme durch die Hintertür wieder einschleichen. So bringt schon die Prüfung der „Materialeigenschaften“ des Objektes die bittere Erfahrung, daß es keine isolierbaren Eigenschaften gibt, sondern nur die Totalität einer Biographie, den konkreten Menschen. Ich kann das zwar ignorieren und so tun, als ob ich der Methode zugängliche, isolierbare Momente gefunden hätte, bin dann aber dem Problem ausgesetzt, daß sich mein „Objekt“ partout nicht seiner Zersplitterung fügen mag, immer wieder als ganze Person auf meine Teilungsversuche reagiert und sie zunichte macht.

Auch die Formulierung von Global- und Teilzielen bringt mich wenig weiter, da sich Sozialisation (als interaktives Geschehen) nicht curricularisieren läßt. Aus beidem ergibt sich, daß sich auch das Identifikations-/Distanzierungsproblem über die Methode nicht lösen läßt: Weil das zu erziehende Kind eben kein Werkstück, sondern ein eigenaktives, selbstreflexives Wesen ist, hat es immer die Möglichkeit, sie als solche zu durchschauen und ihre Wirksamkeit zu durchkreuzen. Für den Erzieher bedeutet dies nichts anderes, als daß er sich letztlich doch der Lebendigkeit des Kindes stellen muß – und also mit seinem Dilemma konfrontiert wird.

Wenn die Forderung nach Methoden für Behörden, Heimträger, -leiter und auch den Erzieher selbst so eine große Aktualität hat, muß dies allerdings Gründe haben, mit einem konkreten Nutzen für alle verbunden sein. Ich denke, daß der Nutzen für alle darin liegt, daß ein großer Aufwand betrieben werden muß, um das Konzept am Laufen zu halten, und daß man den Aufwand bzw. das Laufen leicht als die Sache selbst betrachten kann. Die Anfertigung psychosozialer Diagnosen setzt Gespräche und Verhandlungen voraus, bringt einen mit Behördenvertretern und Psychologen in Kontakt; die Formulierung von Erziehungszielen verlangt nach immer wieder neuen Teamgesprächen, Auseinandersetzungen mit Kollegen, der Heimleitung, dem einweisenden Sozialarbeiter; die störenden Gefühle müssen in die Supervision eingebracht und hin und her gewendet werden; es gibt spannenden oder frustrierenden Streit um Absprachen und Regeln. Da die Methode nie recht ihr Ziel erreicht, kommt man leicht auf die Idee, daß das methodische Wissen noch nicht ausreicht oder man andere Methoden braucht und man also Weiterbildung benötigt usw.² Für die Institution hat das methodische Arrangement den Vorteil, daß man eine komplizierte Maschinerie entwickeln muß, Funktionspläne, ein Dienstbesprechungssystem, einen hierarchischen Aufbau, Personal usw. braucht. Für Staat und Behörden schließlich liegt die Attraktivität des Konzepts darin, daß man – eigentlich kriterienlos – plötzlich über ein wunderschönes Kriterium verfügt: wo's geklappt hat, lagen gute Methoden vor, wo nicht, schlechte, – abgesehen von den Vorteilen, die eine bürokratische Organisation für die reibungslose „Kooperation“ bringt.

Das konkurrierende Konzept zur methodisierten Pädagogik ist die Alltagsorientierung: den Alltag teilen, entfremdete Alltagsstrukturen aufbrechen, an den alltäglichen Konflikten und Sorgen ansetzen, Alltagsroutinen schaffen, aber sie sich nicht verselbständigen lassen, das Alltagsbewußtsein und die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ernstnehmen usw., kurz: eine neue Methode, die verspricht, die Fehler der methodisierenden Sozialarbeit zu vermeiden, die statt Technik „verstehen“ setzt, sich als gesellschaftskritisch versteht und auch noch einen „lohnenden Arbeits-

ort“ verspricht, ohne dabei in Unbescheidenheit zu verfallen. Ihr Ziel ist ja – in realistischer Einschätzung der entfremdeten gesellschaftlichen Verhältnisse – nicht der „gelungene“, sondern der „gelingende Alltag“. Dieses Konzept, das keine Methode sein will, sondern Orientierung anbieten will, hat einen einzigen Haken: eben dies, Orientierung bieten, kann es nicht, da in ihm die entscheidende Frage nicht einmal gestellt, geschweige denn beantwortet wird: die Frage danach, wie ich trotz meines Lohnerzieherstatus Interesse an den Jugendlichen und ihrem Alltag durchhalten soll und die Frage nach den Kriterien für die Bewertung, Analyse und Kritik des Alltags.

Trotz der Kritik an den beiden Grundkonzeptionen, die heutzutage die Runde machen, verweisen beide auf etwas, über das sich nachzudenken lohnt: die methodisierende Sozialarbeit darauf, daß es eines Vehikels bedarf, das zwischen mir und den Kindern vermittelt, ohne mich in die Verstrickungen persönlicher Abhängigkeiten zu begeben – ein „gemeinsames Drittes“ (Brecht) –; das Alltagskonzept darauf, daß dieses Dritte irgendetwas mit dem Alltag zu tun haben, auf ihn zurückwirken und über ihn hinauswirken muß. Ich sehe nur Eines, was beides zu verknüpfen vermag: Der Wunsch, besser die Begierde nach einem besseren Leben.³ Das „gemeinsame Dritte“ wäre dann das gemeinsame Leiden von Kindern und Erziehern am entfremdeten Alltag (nicht nur als der Heimalltag verstanden, sondern als „das Leben“ und darum den Erzieher und das Kind auch außerhalb des Heimlebens umfassend), der Motor eines wechselseitigen Interesses aneinander, die Begierde, die einen ergreift, wenn man seine Lebenswirklichkeit mit seiner Lebensidee vergleicht. Nur in diesem Wunsch kann man sich mit jedem einzelnen konkreten Individuum seiner Gruppe treffen, sich mit ihm identifizieren (und also auch mit sich selbst identifizieren) und gleichzeitig Distanz zu ihm und zur eigenen Person aufbauen: Identifikation mit dem, was auch er will, Distanz von seinen unangemessenen, weil hilflosen Versuchen, dies zu erreichen und also auch Erkenntnis über meine hilflosen Versuche.

So würde denn das Heim zu mehr als zu einem „lohnenden Arbeitsort“, eben doch zu einem „lohnenden Lebensort“, weil ich – unabhängig davon, ob ich mit den Kindern zusammenwohne oder nicht – mein Leben mit dem Leben der Kinder verquickt hätte. Aber es gibt auch hier eine Grenze: Der Wunsch nach einem besseren Leben muß vorhanden sein (was man bei den Kindern und Jugendlichen wohl noch leichter voraussetzen kann als bei den Erwachsenen, so daß uns jene zu Lehrmeistern werden könnten), oder aber es läuft nichts als die Reproduktion einer schlechten Realität.

Womit dann – im Ganzen – im übrigen nicht nur Probleme und Perspektiven der Heimerziehung beschrieben wurden, sondern auch jene von Pädagogik überhaupt: Eltern, Pflegeeltern, Familienhelfer mögen es in mancher Hinsicht leichter haben als Heimerzieher, weil ihnen größere Spielräume für autonomes Handeln zugestanden werden und weil es ihnen die größere Unmittelbarkeit jüngerer Kinder leichter macht, eine liebende Sympathiebeziehung zu entwickeln (es „kracht“ denn ja meist auch erst bei älteren Kindern und Jugendlichen); aber das Grundproblem teilen sie mit den Erziehern: die Schwierigkeit, in einer Leben zerstörenden Gesellschaft den Wunsch nach besserem Leben aufrechtzuerhalten und also Interesse an der Welt, an sich selbst und an Kindern zu entwickeln.

II. Gabriele Spieker: Konfrontation mit praktischen Erfahrungen

1. Vorbemerkungen

Seit dem Abschluß meines Studiums an der Universität Bremen arbeite ich jetzt – insgesamt seit 6 Jahren – in einem Bremerhavener Heim, als Gruppenerzieherin zunächst, dann im gruppenübergreifenden Dienst, jetzt als stellvertretende Heimleiterin. Hat sich diese Zeit „gelohnt“? Es gibt Zeitpunkte, an denen ich berufsmüde bin und Zeitpunkte, an denen ich denke, es hat sich gelohnt. Beim Schreiben dieses Referats habe ich mich ganz von diesem subjektiven Gefühl leiten lassen. Mein Blick zurück auf meine Heimerzieherinnengeschichte soll mich jener Bedingungen versichern, unter denen es sich gelohnt hat und jener, unter denen es sich nicht lohnte. Um meinem Reflexionsprozeß Struktur zu geben, habe ich mich von Fragen leiten lassen, die mir beim Lesen des vorangegangenen Referats kamen:

– Was nützt mir das, was ich einmal gelernt habe, in meiner heutigen Praxis?