

Basistexte Erziehungshilfen



Annegret Wigger | Thomas Schmid |
Gianluca Cavelti

Zur Wirkmächtigkeit von Gesellschaftsbildern

Ethnographische Befunde aus der
Welt der Erziehungshilfen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Wigger, Schmid und Cavelti,
Zur Wirkmächtigkeit von Gesellschaftsbildern,
ISBN 978-3-7799-6821-4 © 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6821-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6821-4)

Inhalt

Einleitung	9
Teil I	
Leerstelle Gesellschaft – eine Spurensuche	15
1 Leerstelle Gesellschaft – vier Indizien	17
1.1 Erziehung war gestern	17
1.2 Bedeutungsverlust von Kollektiven in Erziehungskontexten	21
1.3 Das Fehlen gesellschaftlicher Utopien in der Pädagogik/Erziehung	25
1.4 Professionelle Selbstbezüglichkeit/ Selbstgenügsamkeit	30
2 Die Unsichtbarkeit von Gesellschaftsbildern	33
Teil II	
Vorstellungsfragmente Sozialer Ordnung in der institutionellen Erziehung	35
1 Forschungsmethodischer Zugang	36
2 Organisationsleitbilder – Ausdruck expliziter Vorstellungen Sozialer Ordnung	38
2.1 Leitbild einer Einrichtung für berufliche Integration	41
2.2 Leitbild einer Kinder- und Jugendheim Einrichtung	44
2.3 Leitbild einer Waldkinderkrippe	46
2.4 Leitbild einer Kriseninterventionseinrichtung	48
2.5 Leitbild eines Sonderschulinternates	49
2.6 Institutionelle Steuerung entkoppelt von Gesellschaft	51
3 Orte der Erziehung als gesellschaftlich geprägte Gelegenheitsstruktur	53
3.1 Die Wohngruppe Pudel im Wohnblock am Rande der Stadt	54
3.2 Sport, Spiel, Spaß – ein Ort kompetitiver Betätigung	65

3.3	Hausaufgaben machen – ein Ort des Lernens	67
3.4	Kochen und Essen – ein Ort der Versorgung	67
3.5	Das Dachgeschoss – ein Ort des kompetitiven Miteinanders	68
4	Das alltägliche Essen – eine wiederkehrende Manifestation Sozialer Ordnung	72
4.1	Das Essen als wiederkehrendes Ereignis im pädagogischen Alltag	72
4.2	Die Gestaltung von Mahlzeiten als Manifestation von Ordnungsvorstellungen	79
5	Biographischer Kontext von Vorstellungen Sozialer Ordnung	86
5.1	Die Vorstellungswelt von Bernd: Das freie Individuum in keiner ›Wünsch-dir-was-Gesellschaft‹	87
5.2	Die Vorstellungswelt von Fiona: In Gemeinschaft unterwegs sein	95
5.3	Die Vorstellungswelt von Milan: Im Mitziehen immer wieder Nischen für sich entdecken	100
5.4	Die Vorstellungswelt von Carmen: Der eigene Erfahrungshorizont zählt – kein Läufer auf dem Schachbrett sein wollen	105
6	Eine kindgerechte Soziale Ordnung in einer pädagogischen Nische – eine Fallanalyse	113
6.1	Erste Annäherung an den Fall	113
6.2	Die Wohngruppe Maulwurf – eine pädagogische Nische in einer großen Organisation	117
6.3	Eine besondere Wohngruppe in einer durchorganisierten Einrichtung	130
6.4	Das Nebeneinander verschiedener Vorstellungsfragmente Sozialer Ordnung	134

Teil III

Wirkmächtigkeit von Gesellschaftsbildern

in pädagogischen Praxen 139

- 1 Der Zusammenhang von Vorstellungen
Sozialer Ordnung und Gesellschaftsbildern 140
- 2 Verschiedene Gesellschaftsbilder als
Handlungsorientierung sozialpädagogischer Praxis 142
 - 2.1 Gesellschaft als komplexes Getriebe 143
 - 2.2 Gesellschaft als diffuser Herrschaftszusammenhang 147
 - 2.3 Gesellschaft als loses Nebeneinander von
Lebenswelten 150
 - 2.4 Gesellschaft als statisches Gefüge mit
begrenzter Platzzahl 153
 - 2.5 Gesellschaft als Interaktionsgeflecht
autonomer Subjekte 157
 - 2.6 Gesellschaft als Zusammenspiel patriarchaler
Machtkonstellationen 160
- 3 Professionelle Positionierung in Abhängigkeit
von Gesellschaftsbildern 165

Schlusswort 169

Literatur 171

Einleitung

Haben Sie sich schon mal Gedanken über ihre persönlichen Bilder von Gesellschaft gemacht? Können Sie ihre Vorstellung von Gesellschaft in wenigen Sätzen beschreiben? Und wenn ja, wer oder was kommt in ihrem Gesellschaftsbild eigentlich vor?

Wir alle haben – so unser Ausgangspunkt – Vorstellungen darüber, was Gesellschaft ist, wer oder was dazugehört, wie Gesellschaft funktioniert und warum die Gesellschaft so ist, wie sie ist. Solche Gesellschaftsbilder können Annahmen über die soziale Struktur des Gemeinwesens beinhalten, zum Beispiel über ein ›Oben‹ und ›Unten‹, ein Zentrum und einen Rand oder über gerechte und ungerechte Einkommensverteilungen oder Machtverhältnisse. Gesellschaftsbilder setzen sich zusammen aus verschiedenen gesellschaftlichen Sphären wie Politik und Wirtschaft oder Länder und Nationen. In manchen Bildern kommen nur bestimmte sozialen Gruppen oder viele einzelne Individuen vor. Manche Bilder enthalten Vorstellungen darüber, wie statisch oder dynamisch Gesellschaften sind und wer – Institutionen, Gruppen oder Einzelne – Einfluss auf Veränderungsprozesse hat oder eben gerade nicht. Und nicht zuletzt gehen mit verschiedenen Bildern normative Vorstellungen und Handlungsprinzipien einher, zum Beispiel wie Mann, Frau, Kind, Junge, Alte sich zu verhalten haben.

Zusammenfassend kann man sagen: Gesellschaftsbilder enthalten sowohl Elemente einer unhinterfragten Wirklichkeit, sozusagen Alltagsgewissheiten, die in jeweiligen Handlungsorientierungen zum Ausdruck kommen, als auch explizites Wissen, wie Mann, Frau sich Gesellschaft denkt. Dabei sind diese Bilder in der Regel weder in sich konsistent noch vollständig bewusst. Vielmehr scheinen sie sich im Alltag zu bewähren und dadurch auch zu verfestigen, gerade auch in ihren ›ungewussten‹ Aspekten.

Schallberger und Schwendener (2017) schließen daraus: »Wer Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von Hand-

lungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft ›pädagogisch‹ begleiten und unterstützen will, orientiert sich unausweichlich an einem Gesellschaftsbild« (ebd., S. 56). Gesellschaftsbilder beinhalten zudem unterschiedliche Vorstellungen über die eigene Beziehung zur Gesellschaft und über den Platz, den ich oder andere, zum Beispiel Kinder, in dieser Gesellschaft einnehmen, einnehmen soll(t)en oder einnehmen könnten und damit auch einen Handlungs- und Zukunftsbezug.

Wenn man zum Beispiel davon ausgeht, dass Kinder aufgrund einer Beeinträchtigung in einer leistungsorientierten Gesellschaft keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben werden, wird sich das im pädagogischen Alltag genauso niederschlagen, wie die Auffassung, dass jede und jeder einen Platz in unserer Gesellschaft finden kann, wenn er oder sie sich nur genügend anstrengt. Denn – wie gesagt – Gesellschaftsbilder enthalten immer auch irgendwelche Vorstellungen über die eigene Beziehung zur Gesellschaft bzw. über den Platz, den ich oder andere in dieser Gesellschaft einnehmen.

Wenn dieser hier geschilderte Sachverhalt zutrifft, dann ist es eigentlich verwunderlich, dass die fachliche Auseinandersetzung mit Gesellschaftsbildern im erzieherischen Kontext kaum stattfindet, weder in der Praxis noch in der Ausbildung. Zwar gehört zu jeder sozialpädagogischen Ausbildung die Auseinandersetzung mit gängigen Gesellschaftstheorien, aber über die individuellen und in Organisationen gelebten Gesellschaftsbilder, die ja nicht identisch sind mit wissenschaftlich generierten Gesellschaftstheorien, wissen wir relativ wenig.

Vor diesem Hintergrund haben wir das Forschungsprojekt »Erziehung zur Welt«¹ durchgeführt. In gewisser Weise ging es uns darum, dieses Dunkelfeld genauer auszuleuchten. Denn nur wenn wir alle etwas mehr über unsere handlungsleitenden Ge-

1 Das Projekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) im Zeitraum vom 01.11.2016 bis 28.02.2020 gefördert. Projektleiterinnen waren Prof. Dr. Monika Götzö und Prof. Dr. Annegret Wigger. Das Projektteam bestand aus Kushtrim Adili, Nina Brüesch, Gianluca Cavelti, Susanne Nef und Thomas Schmid.

sellschaftsbilder wissen, können die damit verknüpften Handlungsweisen und sozialpädagogischen Zielsetzungen ausgetauscht, verhandelt und weiterentwickelt werden.

Allerdings ist uns bewusst, dass in sozialpädagogischen Einrichtungen, im Unterschied zu Leitbildern, Gesellschaftsbilder nicht auf der Website zu finden sind, noch dass man diese Bilder schlicht im Rahmen von Interviews erfragen kann. Wenn unsere Annahme zutrifft, dass sich diese Bilder in Handlungen und Interaktionen der Fachkräfte sowie in Abläufen, Vorgaben und Regeln von Einrichtungen zeigen und nur begrenzt offenliegen, dann muss man sich genau dieses Geschehen vor Ort anschauen. Daher haben wir uns der Frage nach den handlungsleitenden Gesellschaftsbildern im sozialpädagogischen Feld ethnographisch genähert (vgl. Breidenstein et al. 2013), indem wir sechs verschiedene Einrichtungen in drei verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern genauer in den Blick genommen haben.

Ein solcher ethnographischer Forschungsansatz ist in der Sozialen Arbeit inzwischen etabliert und als qualitativ-rekonstruktives Verfahren besonders geeignet für den »Bereich öffentlich gelebter Sozialität, dessen Sinnhaftigkeit von einem impliziten Wissen der Teilnehmer bestimmt wird« (Breidenstein et al. 2013, S. 33). Ethnographisches Vorgehen zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass es durch die zentrale – aber nicht alleinige – Methode der teilnehmenden Beobachtung insbesondere den Zugang zu implizitem Wissen (vgl. Polanyi 1985) ermöglicht.²

Wie wir uns unserer Frage genähert, welche Gesellschaftsbilder wir gefunden und welche Schlussfolgerungen wir daraus gezogen haben, ist Gegenstand dieses Buches.

In **Teil I** werden wir das Dunkelfeld oder man könnte auch sagen die ›diskursive Leerstelle zu Gesellschaftsbildern‹ genauer umreißen. Wir tun dies entlang festgestellter Indizien, die wir erläutern: den Bedeutungsverlust des Erziehungsbegriffs, das

2 Zur genaueren Beschreibung der ethnographischen Vorgehensweise vgl. Teil II, Kapitel 1.

Verschwinden von kollektiven pädagogischen Ansätzen, den Verlust gesellschaftlicher Utopien sowie in Auseinandersetzung mit einem Strang des Professionsdiskurses.

In **Teil II** untersuchen wir verschiedene Bereiche, die zu jedem Alltag einer sozialpädagogischen Einrichtung gehören, mit der Frage, welche Vorstellungen und Bilder von Gesellschaft es darin zu entdecken gibt.

- Zunächst nehmen wir die Leitbilder der untersuchten Einrichtungen in den Blick. Oft werden diese vorschnell in Fachkreisen als reine Marketinginstrumente betrachtet. Damit wird jedoch unterschätzt – auch wenn die Leitbilder nur auf der Website deponiert sind –, wie sich diese in der Praxis niederschlagen bzw. die jeweilige Praxis in den Leitbildern (Kapitel 2).
- Ebenso typisch wie scheinbar selbstverständlich sind die Orte und ihre räumliche Ausgestaltung im sozialpädagogischen Alltag (Kapitel 3). Wir zeigen, welche gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen sich in diesen räumlichen Arrangements widerspiegeln.
- Jeder Alltag kann in eine Vielzahl von Situationen aufgelöst werden. Essenssituationen gehören zu jedem pädagogischen Alltag. In diesen Situationen bündeln sich verschiedene Energien. Hier finden sich Fachkräfte und die jeweilige Gruppe von Kindern und Jugendlichen zusammen, und dort lässt sich beobachten, mit welchen Vorstellungen Fachkräfte versuchen, das Geschehen zu lenken (Kapitel 4).
- Abgerundet wird die Spurensuche nach den handlungsleitenden Gesellschaftsbildern mit der Analyse von vier Biographien von Fachkräften, die wir im Rahmen unseres Forschungsprojektes getroffen haben. Hier wird sichtbar, wie sich verschiedene Bildelemente von Gesellschaft in verschiedenen biographischen Phasen entwickeln und sich zunehmend mehr durch Ausbildung und Praxiserfahrungen verfestigen (Kapitel 5).
- Abgeschlossen wird der Teil II mit einer konkreten Fallanalyse. Wir zeigen, welche Bildfragmente von Gesellschaft wir

in einer sozialpädagogischen Wohngruppe mit Kindern vorgefunden haben. Denn erst aus dem Zusammenspiel von Konzepten, Interaktionen, Orten und Strukturen einer Einrichtung und den darin sichtbar werdenden Vorstellungsfragmenten versteht man schließlich, welche Gesellschaftsbilder bzw. -fragmente die sozialpädagogische Arbeit hintergründig anleiten (Kapitel 6).

In **Teil III** diskutieren wir den Zusammenhang zwischen den Vorstellungen Sozialer Ordnung und den darin enthaltenen Gesellschaftsbildern. Wir zeigen, welche Gesellschaftsbilder sich aus den Fallanalysen ableiten lassen und wie diese mit den pädagogischen Zielen sowie dem professionellen Selbstverständnis verknüpft sind. Unsere Hoffnung ist, dass dieser Text das gemeinsame Nachdenken über die fachliche Positionierung bzw. über handlungsleitende Gesellschaftsbilder anregen.

Teil I

Leerstelle Gesellschaft – eine Spurensuche

Diskutiert man in sozialpädagogischen Kontexten heute eigentlich noch über Gesellschaft? Tauschen sich Sozialpädagog:innen in ihren Teamsitzungen über aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen aus? Verstehen sich Fachkräfte in der Betreuung von Kindern als Repräsentant:innen unserer Gesellschaft oder sozialer Bewegungen? Wird Kindern und Jugendlichen zugetraut, dass sie unsere Welt nach ihren Wünschen verändern können? Welche Vorstellungen haben Erwachsene als Eltern, sozialpädagogische Fachkräfte, Wissenschaftler:innen davon, wie sich Gesellschaft und unsere Welt in Zukunft weiterentwickeln soll oder weiterentwickeln wird? Was ist übrig geblieben von dem Anlage-Umwelt-Streit der sechziger, siebziger Jahre (vgl. Lenz 2012)? Wie würden Akteur:innen der Frühförderung auf den Bedenkenträger Siegfried Bernfeld (1973) reagieren, der der Pädagogik schon vor 100 Jahren vorwarf, sich von ihren Allmachtsphantasien blenden zu lassen?

Und wie würden Sie als Leser:in diese Fragen beantworten? Welche Rolle spielt heute, ihrer Meinung nach, die Auseinandersetzung mit Gesellschaft in verschiedenen sozialpädagogischen Praxen, in Lehre und Wissenschaft?

Der aufgeführte Fragekatalog gibt einen kleinen Einblick in Debatten, die wir in unseren sozialpädagogischen Forschungskontexten seit einigen Jahren oft nur am Rande in Kaffeepausen führ(t)en. Manchmal waren Episoden aus Lehre, Weiterbildung oder Supervisionen Anlass zu fachpolitischen Debatten. Mal sind/waren es Studierende oder ein Fachartikel zur Professionsdebatte, die uns zu Stellungnahmen herausforderten. Und immer wieder stolperten wir in einzelnen Forschungsprojekten über interessante Beobachtungen und Hinweise zu unseren Fragen, denen wir als Forschende gerne nachgegangen wären.

Vor dem Hintergrund unseres gesellschaftspolitischen Interesses verdichteten sich unsere Eindrücke und Beobachtungen zu folgender Annahme: In sozialpädagogischen Kontexten – zumindest in der Deutschschweiz – führt die Auseinandersetzung mit Gesellschaft ein eher klägliches Dasein. Anders gewendet, eine systematische Auseinandersetzung mit persönlichen Vorstellungen über Gesellschaft wird in Kontexten von Ausbildung, Lehre, Forschung und in den verschiedenen Praxen kaum mehr geführt. Es scheint für die Tätigkeit nicht wichtig zu sein, was und wie Forschende, Lehrende, sozialpädagogische Fachkräfte über Welt und Gesellschaft (nach-)denken. Das ist Privatsache. Daher unser Befund: In sozialpädagogischen Kontexten existiert mit Blick auf Gesellschaft eine diskursive Leerstelle. Zugegeben eine gewagte Behauptung, die sich bei uns jedoch über einen längeren Zeitraum hin verfestigte. 2015 entschlossen wir uns, unseren Befund mit den Mitteln der Forschung zu ergründen. Wir wollten wissen, was genau diese Entwicklung im sozialpädagogischen Kontext, die wir an dieser Stelle grob mit ›Leerstelle Gesellschaft‹ bezeichnen, eigentlich beinhaltet.

Doch so voraussetzungslos kann man eine Forschungsfrage und ein daraus abgeleitetes Forschungsprojekt nicht aus dem Hut zaubern. Daher galt es zunächst zu klären, aus welchen Phänomenen, Entwicklungstendenzen und Diskursen wir unsere Annahme von der ›Leerstelle Gesellschaft‹ eigentlich ableiten. Damit begaben wir uns auf eine Spurensuche, die wir nachfolgend erläutern.

1 Leerstelle Gesellschaft – vier Indizien

1.1 Erziehung war gestern

Ein erstes Indiz erhielten wir im Rahmen eines Forschungsprojektes über Vergemeinschaftungsprozesse Jugendlicher in stationären Einrichtungen (vgl. Schöne et al. 2014). Uns interessierte, wie sich stationäre Einrichtungen in der Deutschschweiz auf ihren Websites präsentieren. Welche Leistungen bieten sie an, wen adressieren sie, welche Versprechen machen sie? Im Rahmen dieser Analyse fiel uns auf, dass das Wort Erziehung im Unterschied zu den 1990er Jahren kaum mehr vorkam. Statt von Erziehung redet man heute von betreuen, coachen, begleiten, individuell fördern, verlässliche Beziehungen anbieten, vernetzen oder beraten.

Der Erziehungsbegriff – so scheint es – eignet sich nicht mehr für eine adäquate Selbstdarstellung sozialpädagogischer Arbeit. Das bekamen wir auch bei unserer Suche nach Kooperationspartner:innen im Rahmen des Forschungsprojektes »Erziehung zur Welt« zu spüren. Als wir 2018 eine pädagogische Einrichtung für Kleinkinder anfragten, ob sie sich am Forschungsprojekt »Erziehung zur Welt« beteiligen würden, reagierte das Team zunächst mit einer Absage. Denn – so ihre Begründung – sie seien ein Förder- und Bildungsangebot und nicht erzieherisch tätig. Wir konnten die Einrichtung trotzdem gewinnen und erhielten dadurch interessante Einblicke in ein sich von Erziehung abgrenzendes pädagogisches Selbstverständnis.

Aus diesen Episoden kann man schließen, dass Bildung heute einen deutlich höheren Status als Erziehung hat. Bekk und Wilhelm stellten 2011 im fachlichen Diskurs eine Umdeutung hin zur Bildung und damit eine Vernachlässigung der Erziehungstatsache fest (vgl. Bekk/Wilhelm 2011). In diesem Zusammenhang wies Oelkers schon 2009 darauf hin, dass der Gesellschaftsbezug von Bildung und Erziehung kaum mehr thematisiert wird. Diese Beobachtung wird durch eine quantitative Analyse über die Themenkonjunkturen der Erziehungswissenschaft von Kauder (2014) untermauert. Er stellt fest, dass wis-

senschaftliche Arbeiten (Dissertationen und Habilitationen) zu Fragen der Erziehung im deutschsprachigen Kontext seit 1945 kontinuierlich abnehmen. So führten von 2000 bis 2009 nur noch 5.8 Prozent aller wissenschaftlichen Arbeiten von insgesamt 4283 den Begriff Erziehung im Titel.

Möglicherweise spielen für die Negierung des Begriffs Erziehung neben der konstatierten Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses auch die seit einigen Jahren stattfindenden Aufarbeitungsprozesse institutioneller Erziehung eine wichtige Rolle. Institutionelle Erziehung stand und steht noch immer – so zeigen die Aufarbeitungsprozesse verschiedener Länder – für eine an Hierarchie und Disziplinierung orientierte pädagogische Haltung, die Kinder und Jugendliche für eigene Zwecke instrumentalisiert(e) und unzulässige Machtausübung und Gewalt mit der Erziehungsnotwendigkeit rechtfertigt(e) (vgl. UEK 2019). Tatbestände wie sexueller Missbrauch, Ausbeutung durch Arbeit, Verweigerung von Bildungschancen, Gewaltausübung stehen ebenso für diese pädagogische Traditionslinie wie die äußerst engmaschige Verflechtung zwischen den pädagogischen Institutionen und ihren Akteur:innen mit den herrschenden gesellschaftspolitischen Machtgefügen. Die Unabhängige Expertenkommission der Schweiz hat mit dem Begriff der ›Organisierten Willkür‹ diesen Zusammenhang treffend gekennzeichnet (vgl. UEK 2019). Dass man sich von dieser belasteten Traditionslinie institutioneller Erziehung auch sprachlich befreien will, ist daher nur verständlich.

Doch was beinhaltet diese Abgrenzung konkret? Distanziert man sich durch die Vermeidung des Erziehungsbegriffs ausschließlich von einer gewaltförmigen Praxis oder geht mit dem Verschwinden des Begriffs auch ein verändertes Verständnis von Erziehung – also was Erziehung als gedachte Praxis ist – einher?

Geht man von einem humanistisch geprägten Erziehungsverständnis aus, dann kann man in Anlehnung an Winkler (2006) die Praxis der Erziehung so beschreiben: Erwachsene vermitteln im Alltag Kindern die Welt, und zwar so, wie Erwachsene diese selbst erleben und deuten. Im alltäglichen Zusam-

menleben gestalten Erwachsene mit Kindern Regeln im Kleinen und im Großen. Auf diese Weise – im Kontext einer konkreten Erziehungspraxis – erfahren die Kinder eine zunächst kleine und damit immer grösser werdende Welt. Dabei setzen sie sich tagtäglich mit den erlebten Regeln, eingeforderten Normen und Werten – sprich den Sozialen Ordnungsmustern – auf ihre je eigene Art auseinander. Sie arbeiten sich in gewisser Weise an den erlebten alltäglichen Realitäten ab und entwickeln dabei ihre eigenen Vorstellungen von sich und wer sie selbst in dieser Welt sind.

Konkret sichtbar wird diese Auseinandersetzung daran, wie Kinder mit den von Erwachsenen oder Peers repräsentierten Vorstellungen von Welt umgehen. So kann es sein, dass sie sich mit den Weltbildern identifizieren, sich dagegen auflehnen, sich versuchen anzupassen oder ganz eigene Vorstellungen erarbeiten. In dieser Auseinandersetzung entwickeln Kinder und Jugendliche Gefühle, Wünsche und Vorstellungen, wie sie mit den für sie wichtigen Menschen und Gruppierungen verbunden sind. Dabei machen sie konkrete Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Ausschluss. Sich als eigenständig und unverwechselbar zu erfahren, gehört ebenso zu dieser Auseinandersetzung wie das individuelle Bemühen um Zugehörigkeit zu relevanten Gruppierungen.

Das Erziehungsgeschehen – so kann man es ganz allgemein formulieren – basiert auf einem personalisierten Verhältnis zwischen einer erwachsenen und einer nachfolgenden Generation. Die Erwachsenen repräsentieren darin die gelebten Verhältnisse, so wie die Welt eben ist. Kinder und Jugendliche arbeiten sich an diesen Lebensverhältnissen in der Beziehung zu den Erwachsenen ab, gestalten diese mit und bilden innerhalb dieser Struktur ihre eigene Persönlichkeit aus.

Nach Winkler sind die sozialen Bedingungen des Aufwachsens – also das Erziehungsgeschehen – notwendige Voraussetzung für individuelle Bildungsprozesse, oder wie Winkler es formuliert: »Erziehung muss Bedingungen sichern, die allerdings zu einem Handeln auffordern, aus dem heraus Subjekte eine innere Ordnung schaffen können, welche ihnen wiederum Weltverhältnisse zugänglich machen« (Winkler 2000, S. 193).

In den Interaktionsgeflechten alltäglicher Praxis findet somit Vergesellschaftung und Bildung zugleich statt. Denn durch Erziehung führen Erwachsene Kinder in die Welt ein und in Auseinandersetzung mit diesem Prozess entfalten Kinder ihre Persönlichkeit. Das Erziehungsgeschehen selbst wird damit zum wichtigen Vermittlungsprozess zwischen Vergesellschaftung und Subjektivierung, also der Herausbildung der eigenen Persönlichkeit. Gelebte und gedachte Vorstellungen von Welt und Gesellschaft spielen in diesem Erziehungsverständnis – als Vermittlungsprozess zwischen dem Kind und der Welt – somit eine wichtige Rolle. Zumindest – so könnte man annehmen – müssten sich sozialpädagogische Fachkräfte als Erziehende darüber im Klaren sein, welche Welt sie repräsentieren bzw. welche mögliche Welt sie repräsentieren wollen. Aus unseren Gesprächen mit unterschiedlichen Fachkräften haben wir jedoch den Eindruck gewonnen, dass diese sich in ihrer alltäglichen Arbeit in erster Linie mit den Entwicklungs- bzw. Bildungsmöglichkeiten der Kinder befassen und deutlich weniger mit den Vermittlungsprozessen zwischen den Kindern und der Welt.

Vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen vermuteten wir, dass die Einführung neuer Begriffe wie coachen, begleiten, unterstützen, fördern etc. für die alltägliche Erziehungsarbeit auch ein Hinweis auf ein verändertes Selbstverständnis der sozialpädagogischen Fachkräfte sein könnte. Möglicherweise verstehen sie sich nicht mehr als Respräsentant:innen der Gesellschaft, sondern primär als Beziehungs- und Bildungsexpert:innen, die sich für eine von der Gesellschaft erwarteten Entwicklung insbesondere benachteiligter Kinder einsetzen. Vielleicht könnte Oelkers (2009) mit seiner Vermutung recht haben, dass sozialpädagogische Fachkräfte das Soziale zunehmend ohne Welt- und Gesellschaftsbezug konzipieren. Möglicherweise ist damit der Versuch verknüpft, die professionelle Erziehung aus dem gesellschaftspolitischen Kontext herauszulösen, um als Profession nicht mehr länger von gesellschaftspolitischen Interessen instrumentalisiert zu werden, wie das in der Vergangenheit geschehen ist. Ob unsere Annahme tatsächlich zutrifft, kann jedoch nur durch eine empirische Ana-

lyse geklärt werden; für uns ein weiteres Motiv für die Ausarbeitung des Forschungsprojektes »Erziehung zur Welt«.

1.2 Bedeutungsverlust von Kollektiven in Erziehungskontexten

Ein zweites Indiz für die ›Leerstelle Gesellschaft‹ ist das Verschwinden genuin gruppenpädagogischer Ansätze in Konzepten pädagogischer Einrichtungen, die sich auf die Kraft von Kollektiven stützen. So kann man feststellen, dass im Zuge des Ausbaus professioneller Angebote für Kinder und Jugendliche eine einseitige Gewichtung hin zu individualpädagogischen und -psychologischen Maßnahmen beobachtbar ist. Dies zeigt unter anderem der Film ›Systemsprenger‹ (2019) auf sehr eindrückliche Weise. »Die neunjährige Benni [...] heißt eigentlich Bernadette, hasst es aber, wenn sie so genannt wird. Genauso wenig kann sie es leiden, in immer neue Pflegefamilien gesteckt zu werden, die sie daher absichtlich jedes Mal vergrault. Denn Benni will einfach nur bei ihrer Mutter Bianca [...] leben. Die hat allerdings Angst vor ihrer Tochter und hat sie deswegen überhaupt erst abgegeben. Keine leichte Situation für das Jugendamt, das für Kinder wie Benni einen eigenen Begriff hat: Systemsprenger. Nachdem Benni praktisch jedes Programm, das das System für Kinder wie sie bietet, durchlaufen hat, ist der Anti-Aggressionstrainer Micha [...] die letzte Hoffnung [...]« (Filmstarts o. J.).

Der Film zeigt auf beklemmende Art, wie Benni, das kleine Mädchen, ihre Mutter, die Sozialarbeiterin, die Fachkräfte von Schul- und Kleinklassen, von Wohngruppen sowie der Anti-Aggressionstrainer individuell an ihre Grenzen stoßen. Die Kamera hat die einzelnen Personen und das anspruchsvolle Beziehungsgeschehen im Blick. Die engagierten Versuche der sozialpädagogischen Fachkräfte mittels verschiedener Beziehungsangebote die Eskalation im Fallverlauf zu unterbrechen scheitern immer wieder, genauso wie die Bemühungen von Benni, die sich so gern von ihrer liebevollen Seite zeigen möchte, aber – so der Film – einfach immer wieder unter ihrem Kontrollverlust leidet.