

ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Sara Blumenthal, Alban Knecht,
Ernst Kočnik, Karin Laueremann,
Rahel More, Marion Sigot (Hrsg.)

Soziale, informelle und transformative Bildung

Beiträge zur sozialpädagogischen
und anthropologischen
Bildungsforschung

Soziale, informelle und transformative Bildung

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion
Sozialpädagogik

herausgegeben von

Sara Blumenthal, Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt

Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt

Karin Lauermann, Bundesinstitut für
Sozialpädagogik Baden

Eberhard Raithelhuber, Bertha von Suttner
Privatuniversität St. Pölten

Band 18

Sara Blumenthal
Alban Knecht
Ernst Kočnik
Karin Lauermann
Rahel More
Marion Sigot (Hrsg.)

Soziale, informelle und transformative Bildung

Beiträge zur sozialpädagogischen und
anthropologischen Bildungsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Veröffentlicht mit Unterstützung der Fakultät für Kultur- und Bildungswissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie der Sektion Sozialpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier,
CO₂-kompensierte Produktion



© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743085>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3085-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3219-7 (eBook)
DOI 10.3224/84743085

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Soziale, informelle und transformative Bildung. Eine Einleitung 7
*Sara Blumenthal, Alban Knecht, Ernst Kočnik, Karin Lauermann,
Rahel More, Marion Sigot*

Soziale Bildung – theoretische Beiträge..... 19

Soziale Bildung 21
Stephan Sting

Lebenslanges Lernen in der Spannung zwischen Bildung und
Bewältigung 53
Lothar Böhnisch

Geselligkeit und soziale Bildung in Organisationen 61
Michael Göhlich

Berufliche Orientierung en passant. Otfried Preußlers Figuren – der
starke Wanja, Hotzenplotz und die kleine Hexe – als role models
berufsbiografischer Reflexion 75
Alban Knecht, Peter Schlögl

Sozialität der Leiblichkeit. Phänomenologische Perspektiven auf
Bildungsprozesse zwischen Subjekt und Welt 87
Hans Karl Peterlini

„Was bleibt aber, stiften die Dichter“. Skizzen zu einer
(sozial-)pädagogischen Poetologie 101
Josef Scheipl

Gespaltene Migration 2024 115
Wolfgang Schröer

Anthropozän: Bildung für Nachhaltigkeit und „Global Citizenship“
als Aufgabe 129
Christoph Wulf

Die Spuren des Anderen: Zugänge der Pädagogischen Anthropologie 139
Jörg Zirfas

Bildung und Soziale Arbeit..... 149

Sozialpädagogik in Österreich – historische Linien zwischen
Bildungsanspruch, Systemstabilisierung und sozialer Kritik..... 151

Birgit Bütow

Prävention von Gewalt gegen Frauen als Bildungsauftrag in der
Sozialen Arbeit 165

Sylvia Leitner-Medwed

Wie kann man soziale Mentoringprogramme sozialpädagogisch
beforschen? Soziale Bildung als Perspektive auf eine wachsende
Form sozialer Intervention 179

Eberhard Raithelhuber

Solidarische Bildung in der Stadt..... 197

Caroline Schmitt, Lukas Baumann, Elisabeth Engberding

Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe..... 211

Geschwisterbilder im Kontext von Familienbildern. Erkundungen
in einem noch kaum erforschten Terrain 213

Petra Bauer, Sascha Neumann, Christine Wiezorek

Freundschaft und Soziale Bildung. Zur Relevanz der
Freundschaftsbeziehung für Bildungsprozesse von Care Leaver*innen 225

Maria Groinig

Das alltägliche Überleben nach einem Konzept von Stephan Sting 237

Arno Heimgartner

Die Perspektive von Herkunftsfamilien auf die Fremdunterbringung
ihrer Kinder..... 249

Hannelore Reicher

Autor*innen 261

Soziale, informelle und transformative Bildung. Eine Einleitung

*Sara Blumenthal, Alban Knecht, Ernst Kočnik,
Karin Laueremann, Rahel More, Marion Sigot*

1 Einleitung

Bildung ist als Relation zwischen Subjekt und Welt unumgänglich sozial – so lautet die Prämisse des vorliegenden Bandes. Inwieweit der Sozialität von Bildung jedoch Bedeutung beigemessen wird, hängt davon ab, aus welcher Perspektive und wie Bildung verstanden wird. Bildung ist dementsprechend kein eindeutiger, sondern ein umstrittener Begriff (Sattler 2023: 59; Sting 2018: 400). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen verstanden werden (Nohl 2011: 912). Dafür ist ein Verständnis von Bildung erforderlich, das auch informelle Vorgänge umschließt und sich nicht nur in institutionellen Umgebungen ereignet. Für ein solches Verständnis von Bildung lassen sich zunächst grundsätzlich Bildungsorte von Bildungsprozessen differenzieren (Täubig 2018: 5). Neben Orten und Prozessen werden aber auch die Charakteristika von Bildung betrachtet – diese Perspektive wird bekanntermaßen mit der Unterscheidung formaler, non-formaler bzw. informeller Bildung beschrieben (Rohlf's 2001: 35; Sting 2010: 7f.; Täubig 2018: 415).

Eine in der Sozialpädagogik verbreitete Perspektive fokussiert Bildung im Kontext von Alltag und Lebenswelt – Bildung wird somit als Lebensbildung in den Blick genommen (Thiersch 2008). Konträr zu einem engen Fokus auf Bildungsergebnisse (und damit vor allem auf das Gelingen formaler beziehungsweise schulischer Bildungsprozesse) beschreibt Lebensbildung den „charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt“ (ebd.: 239). Nach diesem Verständnis finden sich alle Menschen in einer Lebenswelt wieder, in der sie sich erst zurechtfinden müssen. Durch dieses Zurechtfinden, diese Aneignung, findet ein Prozess der Lebensbildung statt (ebd.). An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass der wissenschaftliche Bildungsdiskurs theoretisch sehr voraussetzungsvoll geführt wird und teilweise mit umgangssprachlichen Bezügen auf den Bildungsbegriff auseinanderfällt. Daher werden wir im Folgenden ausgewählte theoretische Überlegungen zu sozialer, informeller und transformativer bzw. transformatorischer Bildung aus einer sozialpädagogi-

schen Perspektive aufgreifen. Diese setzen wir in Bezug zur Praxis der Sozialen Arbeit und stellen die Beiträge in diesem Band kurz vor.

2 Bildung im Diskurs der Sozialpädagogik

2.1 Soziale Bildung

Unter „sozialer Bildung“ versteht Stephan Sting

„[...] jene Dimensionen des Bildungsprozesses, [...] die auf soziale Abhängigkeiten, Rahmenbedingungen und Einbettungen des Bildungsprozesses verweisen. Die sozialen Dimensionen von Bildung machen zugleich deutlich, dass formale Bildungsbemühungen in einem spezifischen Wechselverhältnis zu lebensweltlichen, informellen Bildungsprozessen stehen, die gerade bei einer Ausweitung des institutionellen Zugriffs auf Bildung auf eine neue Weise Aufmerksamkeit erhalten müssen.“ (Sting 2004: 77)

Für Sting ist Bildung hiermit „konstitutives Element jeglicher Subjektivität“, ein „unhintergebar sozialer Vorgang“ (Sting 2010: 1), der selbst sowie dessen Rahmenbedingungen kritischer Reflexion bedürfen. Bildungsprozesse finden unter interaktiven, soziostrukturellen und soziokulturellen Rahmenbedingungen statt, die ermöglichend oder restriktiv wirken können. Durch einen solchen Fokus auf die Bedingungen von Bildung, wird die Relevanz sozialer Gerechtigkeit für ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis deutlich. Gerade aufgrund dessen, dass Soziale Arbeit zum Teil die humankapitalistische Logik reproduziert, ohne die damit einhergehende Verwertungslogik von Bildung sowie Bildungsungleichheit zu hinterfragen (Sting 2018.: 406), braucht es ein an den genannten Rahmenbedingungen orientiertes Bildungsverständnis. Dieses hat Sting (2002; 2004; 2018) mit seinem Konzept der Sozialen Bildung geprägt. Zentral sind dabei „neben der Orientierung an Selbstbildung, Persönlichkeitsentwicklung und individuellem Kompetenzerwerb [...] ganz wesentlich soziale Zielstellungen, die auf soziale Inklusion, Zugehörigkeit und Anerkennung ausgerichtet sind“ (Sting 2018: 408).

Sting beschreibt die sozialen Einbettungen und Abhängigkeiten von Bildung entlang von drei sozialen Dimensionen: „der interaktiven Dimension, die die Einbettung von Bildung in interaktive Kontexte und Gemeinschaften bezeichnet, der sozialstrukturellen Dimension, die auf die Abhängigkeit der Bildungsprozesse von sozialen Strukturen, Machtverhältnissen und Ungleichheiten verweist und der soziokulturellen Dimension, die Bildung an die kulturelle Praxis heterogener Milieus und Herkunftskontexte bindet.“ (Sting 2010: 1) Bildungsprozesse geschehen daher – als soziale und informelle Bildung – nicht nur im Schulunterricht, sondern auch in Alltagssituationen wie der Schulpause, im Austausch mit der Familie und Freunden, bei Frei-

zeitaktivitäten und im Sport. Gerade auch Aufgaben der Alltagsbewältigung werden in informellen und sozialen Kontexten gelernt. Im Diskurs um Ganztagschulen wird diskutiert, dass gerade diese Schulform solche Bildungsprozesse begünstigt bzw. Gelegenheiten für soziale Bildungsprozesse schafft. Ein Verständnis von sozialen Bildungsprozessen erklärt z. B. auch die Funktionsweise von Projekten, in denen Peers als Multiplikatoren angeleitet werden, um Bildungsinhalte an Personen weiterzugeben, die durch klassische Bildungsangebote kaum erreicht werden. Menschen, die sich in der Schule kaum als erfolgreich erleben konnten, vielleicht wenig Anerkennung erfahren haben und entfremdet gelernt haben, bleiben gegenüber formalisierten Bildungserlebnissen oft distanziert, erleben aber Bildung im Alltag, in der Freizeit oder in der Arbeit, auch jenseits der (betrieblichen) Ausbildung.

2.2 *Informelle Bildung*

Der Diskurs um den Bildungsbegriff in der Sozialpädagogik ist mit theoretischen Debatten zu informeller Bildung eng verwoben. Mit dem Begriff der informellen Bildung werden menschliche Tätigkeiten und Erfahrungen als Bildung umschrieben (Täubig 2018: 413). Sozialpädagogisch betrachtet kommt dem Alltag eine ebenso hohe Relevanz für Bildung zu wie sozialen Einrichtungen und der Schule (ebd.). Kritisch ist zusätzlich zu bemerken, dass informelle Bildung etwa im Zuge der PISA-Debatte häufig aus primär ökonomischen Interessen auf ihre Funktion zur Verbesserung von Schulleistungen und dem Abbau von Bildungsbenachteiligung reduziert wird (Täubig 2018: 413f.). Im Zuge dieser Ökonomisierung des Bildungsdenkens erhielten bereits ab den frühen 2000er-Jahren immer mehr Bereiche der Sozialen Arbeit wie Schulsozialarbeit, Jugendarbeit und Erziehungshilfen neue Aufmerksamkeit in ihrer Bildungsbedeutung. Soziale Arbeit wird dabei zunehmend für die Steigerung von Humankapital instrumentalisiert, während Kritik und Engagement für bessere Gestaltungsmöglichkeiten und Verwirklichungschancen von Subjekten in den Hintergrund gedrängt werden, wie etwa Sting (2018) hervorhebt.

Sozialpädagogik begründet einen eigenen Bildungsanspruch, der die gesellschaftlichen Rahmen- und Ermöglichungsbedingungen von Bildungsprozessen in den Blick nimmt (Sting 2023: 573). Im Kontext Sozialer Arbeit kann Bildung als „ein vom sich bildenden Subjekt aktiv betriebener Prozess der Herstellung einer Subjekt-Welt- bzw. Subjekt-Gesellschaft-Relation“ (Sting 2018: 404) zusammengefasst werden. Dabei geht es zum einen um Selbstbildungsprozesse, die in sozialräumlicher Aneignung gründen, im Zuge derer das Subjekt sich die Welt aktiv handelnd zu eigen macht (Deinet/Reutlinger 2020: 1719f.; Sting 2018: 406). Zum anderen fokussiert die sozialpädagogische Perspektive Bildung jedoch nicht nur als subjektiven Pro-

zess, sondern auch als Bildung sozialen Zusammenlebens und Miteinanders (Sting 2023: 573).

2.3 Transformative Bildung

Neben sozialen und informellen Aspekten von Bildung spielen als „transformativ“ oder „transformatorisch“ bezeichnete Bildungsprozesse eine Rolle, auf die unter anderem im Kontext Sozialer Arbeit Bezug genommen wird. Auch in diesem „dritten Bildungszugang“ wird Bildung nicht als reiner Kompetenz- oder Wissenserwerb des Subjekts „außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Sting 2018: 407) begriffen. Sie besteht vielmehr im Sinne des „Anders werden“ in einer „grundlegende[n] Veränderung der ganzen Person“ (Koller in Sting 2018: 407).

Dabei wird „Bildung in der gesamten Lebensgeschichte der Person“ (Sting 2018: 407) verortet. Transformatorische Bildungsprozesse werden mit verschiedenen Begriffen beschrieben, die deren zentrale Momente zu erfassen suchen, wie „Wandlungen“, „Modularisierungen“ oder „Veränderungen“ (ebd.). Sting stellt allerdings die Frage, welche Veränderungen „als bildungsrelevant zu bezeichnen sind“ (Sting 2018: 408). Hiermit verweist er auf die zur transformatorischen Bildung geführte Debatte um die Normativität des Bildungsbegriffs. Denn wenn jeglicher Prozess des „Anderswerdens“ als Bildungsprozess verstanden würde, ließe sich etwa auch politische Radikalisierung als Bildung verstehen. Diese theoretische Untiefe wird beispielsweise von Koller (2016) umgangen, indem Bildung auf solche Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses eingeschränkt wird, die der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen dienen, indem sie eine Steigerung der Reflexivität und Komplexität des Welt-Selbst-Bezugs beinhalten.¹ In der Forschungspraxis ortet Sting dafür unterschiedliche Zugänge, die von der Fokussierung auf Selbstbestimmung bis zu von Koller wahrgenommenen „Akzentverlagerungen im Verhältnis des Subjekts zu seinem Umfeld“ (Koller in Sting 2018) reichen. Auch eine dritte Perspektive, die „sich kritisch gegen die Trennung einer auf Autonomie und Selbstentfaltung zielenden Bildung und Sozialisation“ (Sting 2018: 408) wendet, wird hier in den Fokus genommen. Dabei sind „Vergemeinschaftungspraktiken“ angesprochen, die „auf die Her-

1 Diese Position hat Koller auch in seinen jüngeren Werken beibehalten. „Das Kriterium für Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen, die den Namen Bildung verdienen, wäre also, dass sie [...] radikale Pluralität anerkennen und offenhalten. [...] Insofern kann die Lösung eines solchen Konflikts auch darin bestehen, den Konflikt offen zu halten und anzuerkennen, dass es dafür keine eindeutigen Lösungen gibt. Natürlich müssen in konkreten Handlungssituationen Entscheidungen gefällt werden, aber das Entscheidende ist dann zu wissen, dass der Widerstreit, die radikale Pluralität, danach noch weiter besteht. Das ist in meinen Augen ein Kriterium für Transformationen, die den Namen Bildung verdienen“ (Koller 2021: 150).

vorbringung sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung“ zielen. Resümierend sieht Sting das Potenzial der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in der „Möglichkeit, nicht nur soziale Voraussetzungen von Bildungsprozessen und deren Abhängigkeit von Anerkennungsprozessen zu reflektieren, sondern auch die soziale Zielstellung von Bildung als Streben nach sozialer Inklusion und Gestaltung des sozialen Zusammenlebens zu thematisieren“ (Sting 2018: 408). Insofern überlappen Kollers und Sting theoretische Positionen, wobei Sting den Aspekt der Sozialität von Bildung besonders betont. Die zuvor angesprochenen „Wandlungen“ oder „Veränderungen“, die mit transformatorischen Bildungsprozessen einhergehen, werden in diesem Bildungsverständnis zentral auch in negierenden Momenten, „und zwar im Sinne einer doppelten Negativität“ (Peterlini/Lehner 2019: 71) gesehen. Gerade das Scheitern, der Bruch, wird von Lehner und Peterlini unter Bezugnahme auf Koller und im Gegensatz zu Humboldts Verständnis von Bildung als „entscheidend für die Herausbildung von etwas Neuem“ (ebd.) eingeschätzt. Im Prozess des transformativen Lernens werden Bedeutungsperspektiven (Mezirow 1997: 35) „durch krisenhafte Erfahrungen verunsichert oder erschüttert und damit einer Veränderung zugänglich gemacht“ (Singer-Brodowski 2016: 15), wobei nach „einem desorientierenden Dilemma und einer emotionsbehafteten Einschätzung der eigenen Bedeutungsperspektiven“ über einen Reflexionsprozess „mit anderen diese kritische Reflexion geteilt und [...] gemeinsam Möglichkeiten des Aufbaus neuer Bedeutungsperspektiven erörtert und ausprobiert“ und letztendlich mit den „damit einhergehenden neuen Kompetenzen [...] abschließend in das eigene Leben integriert“ werden (ebd.: 15). Kastner (2021) macht über die Darstellung verschiedener Theorien des „transformative learnings“, dem auch in der Basisbildung (wie etwa Angebote der Alphabetisierung Erwachsener) besondere Relevanz zukommt, „die Verwobenheit von Lernprozessen, jeweils vom lernenden Subjekt ausgehend bzw. diesem konstruktiv antwortend, und deren Wirkungen“ (Kastner 2021: 140) deutlich. Diese manifestieren sich in verändertem „Denken, Handeln und Fühlen – jeweils in Bezug auf sich selbst und auf die umgebende Welt“ (ebd.).

Die hier umrissenen theoretischen Überlegungen zu Bildung als sozial, informell und transformativ finden sich in unterschiedlicher Ausgestaltung in den Beiträgen dieses Sammelbandes wieder, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

3 Zu den Beiträgen in diesem Band

Die Beiträge des vorliegenden Bandes beziehen sich auf das Schaffen Stephan Stings und die Bedeutung seiner Arbeiten für die Entwicklung der Sozialpädagogik im deutschsprachigen Raum in der Verschränkung von Forschung, Disziplin und Profession. Wir widmen diesen Band unserem geschätzten Kollegen, der nach langjähriger Tätigkeit als Professor für Sozial- und Integrationspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt den Ruhestand antreten wird. Univ.-Prof. Dipl.-Päd. Dr. Stephan Sting wurde in Balingen/Württemberg geboren, studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an der Freien Universität Berlin, wo er 1990 promovierte. 1996 habilitierte er sich in Erziehungswissenschaft und lehrte und forschte an Universitäten in Berlin, Leipzig, Dresden, Klagenfurt, Zürich und Graz. Stephan Stings Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die sozialpädagogische Bildungsforschung, die Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit sowie die Suchtprävention. Sein umfassendes Wirken nachzuzeichnen ist im Rahmen dieses Bandes nicht möglich. Der Band kann die Geltung und Wirkung der Arbeiten von Stephan Sting nur andeuten. Dabei lassen sich die versammelten Beiträge zur Würdigung von Stephan Sting in die drei Themenbereiche Soziale Bildung – theoretische Überlegungen, Bildung und Soziale Arbeit sowie Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe fassen. Anzumerken ist, dass in den Beiträgen dieses Sammelbandes die verschiedenen Autor*innen die Begriffe Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Sozialarbeit und soziokulturelle Animation wie auch die Bezeichnungen für die in den entsprechenden Feldern tätigen Fachkräfte teilweise unterschiedlich verwenden, gemäß der üblichen Verwendung in den unterschiedlichen Praxisfeldern und Fachdiskursen. Die Herausgeber*innen des Sammelbandes haben diese Begriffsvielfalt in Anbetracht der Diversität der Beiträge und Hintergründe der Autor*innen bewusst belassen.

Der erste Teil des Bandes ist dem Thema Bildung theoretisch zugewandt und beginnt mit einem 2010 von Stephan STING veröffentlichten und hier wiederabgedruckten Beitrag zur Thematik der sozialen Bildung. In dem Beitrag wird Bildung als Selbstbildungsprozess charakterisiert und ihr zentraler Beitrag zur Konstitution des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft skizziert. Die enge Verschränkung von Subjekt und Sozialem wird mit Hilfe des Mimesis-Konzepts deutlich gemacht, es werden drei unterscheidbare sozialen Dimensionen von Bildung beschrieben. Sozialpädagogische Bildungsförderung erscheint als „Differenzbearbeitung“, die versucht Optionen zur Selbstentfaltung, zur sozialen Integration und gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen.

Lothar BÖHNISCH löst in seinem Beitrag den Bildungsdiskurs aus der einseitigen ökonomisierten Bewertung und stellt ihn in den Kontext von sozialen Brüchen und biografischen Bewältigungskonstellationen. Aus der Perspektive seines Bewältigungsansatzes setzt er Bewältigungserfahrungen und bildungsrelevante soziale Kompetenzen in Beziehung und verdeutlicht die Prozesse des lebenslangen Lernens als eine nicht linear strukturierte, erweiterte Bewältigungsdimension.

Im Zentrum des anthropologischen Beitrages von Michael GÖHLICH steht die Frage, ob und wie Geselligkeit und soziale Bildung in Organisationen möglich sind. Organisationen werden dabei aus einer organisationspädagogisch und pädagogisch-anthropologisch orientierten Perspektive betrachtet. Sozialität im anthropologischen Sinne spielt in der Debatte um und Forschung zur Organisationsentwicklung seit langem eine wichtige Rolle. Im vorliegenden Beitrag wird dies anhand sowohl theoretischer Ansätze als auch empirischer Arbeiten aus der Organisationsforschung expliziert.

Alban KNECHT und Peter SCHLÖGL beleuchten berufliche Karriereverläufe mit ihren aktuell zunehmenden Diskontinuitäten und Brüchen sowie wiederkehrenden Neuorientierungen in Verlauf von Lebensspannen anhand von drei Beispielen aus der Kinderliteratur von Otfried Preußler. Der Beitrag greift hierbei das Konzept der sozialen Bildung von Stephan Sting auf und streicht die Bedeutung der sozialen Bildung und der Selbstbildungsprozesse bei der beruflichen Orientierung hervor.

Hans Karl PETERLINI beschäftigt sich in seinem Beitrag zur Sozialität der Leiblichkeit mit phänomenologischen Perspektiven auf Bildungsprozesse zwischen Subjekt und Welt. In den Blick genommen wird dabei das Wie von Prozessen der Selbstkonstituierung unter unterschiedlichen individuellen und sozialen Bedingungen und Bedingtheiten. Nach theoretischen Einführungen konkretisiert der Autor seine Überlegungen an einem empirischen Beispiel aus der leibphänomenologisch orientierten Vignettenforschung.

Josef SCHEIPL analysiert in seinem Text Aspekte von Bildung und Erziehung in der Literatur der vier Kärntner Autor*innen Maja Haderlap, Peter Handke, Florjan Lipuš und Josef Winkler, um sie für die Ergänzung und Vertiefung des (sozial-)pädagogischen Verstehens zu nutzen. Mit Bezug auf die Poetologie zur Sozialpädagogik von Winkler und darin markierte Kennungen als systematisierender Vorgaben, werden (sozial-)pädagogisch relevante Themen durch die sprachliche Fassung der Autor*innen eindrücklicher verstehbar gemacht.

Wolfgang SCHRÖER greift auf ein gemeinsam mit Stephan Sting im Jahr 2003 herausgegebenes „kleines Buch“ mit dem Titel „Gespaltene Migration“ zurück, welches er aufgrund der auch heute politischen und sozialpädagogi-

schen Relevanz mit seinem Text aktualisiert in die gegenwärtige Fachdiskussion einbringt. Im Zentrum steht die Ambivalenz von Menschenrechtsverletzungen im Kontext von Flucht und Migration und der Wahrnehmung von Menschen im globalisierten digitalen Kapitalismus als Humankapital sowie die klare Spaltung in erwünschte und unerwünschte Migrant*innen.

Christoph WULF widmet sich in seinem Text der wechselseitigen Verflechtung von Natur, Kultur und Bildung. Er diskutiert dieses vielschichtige Verhältnis unter anderem mit Bezug auf die Ziele des UNESCO Aktionsprogramms 2030, die in einer inklusiven, gleichberechtigten, hochwertigen und lebenslangen Erziehung und Bildung liegen.

Jörg ZIRFAS nimmt in seinem Beitrag eine pädagogisch-anthropologische Perspektive auf die soziale Natur des Menschen ein, wobei er Fragen der Anerkennung, der Fürsorge, Erziehung, Abhängigkeit und Fremdheit in das Zentrum rückt. In einem Gang durch verschiedene Disziplinen zeigt er auf, dass das soziale Leben konstitutiv für aufwachsende Menschen ist – und dass jeder durch Erziehung immer auch die Spuren der Anderen in sich trägt.

Im zweiten Teil des vorliegenden Bandes folgen Beiträge zu Bildung und Sozialer Arbeit. Einen historischen Blick auf die Soziale Arbeit wirft Birgit BÜTOW in ihrem Beitrag und rekonstruiert historische Linien der Institutionalisierung sozialpädagogischen Denkens in Österreich vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart unter dem Aspekt von Erziehung und Bildung. Der Streifzug durch die Jahrhunderte führt von einer rigid zentralistischen, mit dem Katholizismus eng verbundenen Politik und den daraus resultierenden Beiträgen zur Stabilisierung gesellschaftlicher Ordnungen von Ungleichheit sowie zu innovativen gesellschaftskritischen Akzenten bis zum gesellschaftskritischen, sozialpädagogischen Bildungsgedanken im 20. und 21. Jahrhundert.

Sylvia LEITNER-MEDWED reflektiert in ihrem Beitrag Prävention von Gewalt gegen Frauen als Bildungsauftrag in der Sozialen Arbeit. Dabei werden insbesondere informelle Bildungsprozesse in jeweiligen Sozialräumen in den Blick genommen, in denen es etwa um Aneignung vom Wissen zum Thema Gewalt geht. Anhand eines Beispiels aus der sozialpädagogischen Praxis im Gewaltschutzbereich wird nachgezeichnet, wie durch Psychoedukation in der Beratung von gewaltbetroffenen Frauen eine Sensibilisierung für ein breites Verständnis von Gewalt und in weiterer Folge ein Ausstieg aus einer Gewaltbeziehung gelingen kann.

Eberhard RAITHELHUBER widmet sich in seinem Beitrag zu sozialer Bildung als Perspektive auf eine wachsende Form sozialer Intervention der Frage, wie man soziale Mentoringprogramme sozialpädagogisch beforschen kann. Der Autor entfaltet die Perspektive „soziale Bildung“ als einen sozial-

pädagogischen Ansatz, mit dem die Differenzbearbeitungen sozialen Mentorings gewinnbringend untersucht werden kann.

Caroline SCHMITT, Lukas BAUMANN und Elisabeth ENGBERDING untersuchen solidarische Stadtbewegungen als Räume sozialer Bildung und werfen Licht auf die Debatten zu sozialer Bildung im Zusammenhang mit solidarischen Stadtbewegungen. Anhand empirischen Materials wird aufgezeigt, wie solidarische Bewegungen in krisenhafte Wirklichkeiten intervenieren und dabei das transformative Potenzial von Kunst in ihr Zentrum stellen.

Der dritte Teil des Buches fokussiert schließlich auf Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Petra BAUER, Sascha NEUMANN und Christine WIEZOREK betrachten in ihrem Beitrag Geschwisterbilder im Kontext von Familienbildern und tätigen Erkundungen in einem noch kaum erforschten Terrain. Mit dem Fokus auf Familienbilder nehmen sie Normalitätsvorstellungen von Familie, Vorstellungen von Familie als Gefühlsgemeinschaft und gutem Familienleben in den Blick.

Maria GROINIG diskutiert die Bildungssituation von Care Leaver*innen in Österreich. Während sie in Bildungseinrichtungen und bei der formalen Bildung benachteiligt sind, so nehmen sie dennoch an sozialen Bildungsprozessen teil. Mit Bezug auf ein empirisches Forschungsprojekt stellt sie die Bedeutung von Freundschaften für die Kinder und Jugendlichen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dar.

Arno HEIMGARTNER nimmt in seinem Beitrag über „Das alltägliche Überleben“ Bezug auf ein Konzept von Stephan Sting. Ausgehend von der physischen und psychischen Verletzlichkeit des Menschen und der allgegenwärtigen Bedrohung, dass Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden, zeigt er die Bedeutung dieses Konzeptes am Beispiel von Erlebnissen von Kindern in sozialen Einrichtungen, von Kindern und Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe wie auch in Bezug zum Klimawandel.

Hannelore REICHER analysiert in ihrem Beitrag die Perspektive von Herkunftsfamilien auf die Fremdunterbringung ihrer Kinder, die in der Sozialpädagogik zunehmend als relevant gesehen wird. Anhand einer Analyse des aktuellen Forschungsstand und der Ergebnisse einer qualitativen Studie fokussiert sie dabei auf die Themen Partizipation, Unterstützung, Informationen, Haltung und Probleme. Daraus wird unter anderem ein verstärkter Bedarf an Mitsprachemöglichkeiten und Informationen über Rechte und Pflichten im Zuge der Interventionen der Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet.

Literatur

- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2020): Aneignung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe: Handbuch Ganztagsbildung Wiesbaden: Springer VS, S. 1719-1728.
- Kastner, Monika (2021): Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transformative learning in der Basisbildung für Erwachsene. In: Egger, Rudolf/Härtel, Peter (Hrsg.): Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich. S. 131-151. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31054-7_7.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildung zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildung. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-161.
- Koller, Hans-Christoph (2021): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lehner, Daniela/Peterlini, Hans-Karl (2019): Anerkennung in Ermächtigungsprozessen: Prozesse der Bildung im Spannungsfeld zwischen Subjekt und Welt, Person und Gesellschaft. In: Kastner, Monika/Donlic, Jasmin/Hanfstingl, Barbara/Jaksche-Hoffman, Elisabeth (Hrsg.): Lernprozesse über die Lebensspanne: Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern. S. 68-82. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbmq3n>.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Ressourcen von Bildung: Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 911-927.
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Springer VS.
- Sattler, Elisabeth (2023): Bildung. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS. S. 59-65.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39. Jg., H. 1, S. 13-17.
- Sting, Stephan (2018). Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer. Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 399-411. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4_27.
- Sting, Stephan (2002): Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven auf Geselligkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 5. Jg., H. 1, S. 43-51.
- Sting, Stephan (2004): Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-84.

- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Schröder, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. https://content-select.com/media/moz_viewer/52824856-f868-48be-b649-11372efc1343/language.de [Zugriff: 26.11.2020].
- Sting, Stephan (2018): Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 399-411.
- Sting, Stephan (2023): Sozialpädagogik. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer VS, S. 573-580.
- Täubig, Vicki (2018): Informelle Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 413-425.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Auflage) Wiesbaden: Springer VS, S. 237-252.

Soziale Bildung – theoretische Beiträge

Soziale Bildung

Stephan Sting

Der Beitrag stellt ein Reprint eines Artikels aus dem Jahr 2010 aus der von Wolfgang Schröder und Cornelia Schewpe herausgegebenen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online dar (DOI 10.3262/EE014100114). Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung des Juventa Verlags, Weinheim und München.

1 Einführung

Im Übergang zur „Wissengesellschaft“ (Höhne 2004) erhält Bildung eine neue gesellschaftliche Bedeutung. Aus der Sicht der Humankapitaltheorie wird Bildung zum entscheidenden Standortfaktor, der in entwickelten und rohstoffarmen Regionen wirtschaftliche Prosperität, globale Konkurrenzfähigkeit und allgemeines Wohlergehen garantieren soll. Damit gelten Anstrengungen zur Intensivierung von Bildung als geboten: Winkler erkennt eine „Tendenz zur Bildungsgesellschaft“ (Winkler 2000: 39), bei der Bildung veralltäglich und verallgemeinert wird, was zur Thematisierung von Bildungsprozessen in unterschiedlichsten Lebensbereichen des Alltags führt. Als „Lebensbildung“ (Thiersch 2002: 77) durchzieht sie alle möglichen Orte und Institutionen: Sie wird zum integralen Element von kommunalen oder regionalen „Bildungslandschaften“ (Mack 2008), und sie begleitet den Lebensverlauf der einzelnen Subjekte von der Elementarbildung über das lebenslange Lernen bis zur Altenbildung.

Ein derart verallgemeinertes Bildungsverständnis ist für die Soziale Arbeit verlockend. Es lässt sich problemlos in die vorherrschende Alltags- und Lebensweltorientierung einfügen, was zur Folge hat, dass bestehende Unterstützungsformen mit der Perspektive auf ihre Bildungsrelevanz verknüpft werden. Vor dem Hintergrund plädiert Berse für einen Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik vom „Hilfeparadigma“ zum „Bildungsparadigma“ (Berse 2005: 14). In ähnlicher Weise werden im Zwölften Kinder- und Jugendbericht Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu vor-, neben- und außerschulischen *Bildungsorten* erklärt (vgl. BMFSFJ 2005) oder wird das klassische Leitmotiv der „Hilfe zur Selbsthilfe“ in das Motiv „Hilfe zur Selbstbildung“ umgedeutet (Thiersch 2006: 30). Damit möchte Soziale Arbeit am

Aufschwung des Bildungsthemas teilhaben. Sie bietet sich als Partner in einem „Netzwerk Bildung“ an (Bock et al. 2006).

Gegen das unkritische Aufgreifen des Bildungsthemas in der Sozialen Arbeit wendet Scherr zu Recht ein, dass das Verständnis von Bildung hierbei auf den bloßen Erwerb verwertbarer Kompetenzen verkürzt wird (Scherr 2008: 138). Zugleich besteht die Gefahr, dass soziale Hilfeleistungen an den Nachweis von Bildungs- und Qualifikationsbemühungen gekoppelt werden, was die Tendenz zu individualisierenden Problem- und Verantwortungszuschreibungen befördert (Sting 2007: 217). Es erscheint daher notwendig, den Bildungsbegriff im Hinblick auf die Soziale Arbeit zu präzisieren. Bildung wird zunächst als wesentlich auf das Subjekt und dessen Selbstkonstitution bezogener Vorgang erkennbar, der auf soziale Ermöglichungsfaktoren angewiesen ist. Im Kontrast zu dem mit der Bildungsperspektive verbundenen individualisierenden Fokus schlage ich vor, Bildung als „soziale Bildung“ zu akzentuieren, um die sozialen Rahmenbedingungen, Abhängigkeiten und Einbettungen von Bildungsprozessen ins Blickfeld zu rücken und daraus Perspektiven für eine sozialpädagogische Bildungsförderung abzuleiten.

2 Zum Bildungsbegriff

Die Beziehung zwischen der Idee der Wissensgesellschaft und der Bemühung um Bildung enthält drei Prämissen, die durch den Bildungsbegriff nicht ohne weiteres gedeckt sind: Erstens führt die Orientierung an „Wissen“ zu einer Reduktion von Bildung auf den Erwerb von Wissen und kognitiven Kompetenzen. Gegen dieses auf das Modell schulischer Bildung verengte Bild von Bildung wird eingewendet, dass sich Bildung als umfassender Prozess auf die gesamte Person des Sich-Bildenden erstreckt (Thiersch 2006: 22f.). Als ganzheitliches Geschehen beinhaltet sie auch zahlreiche physische, emotionale, soziale und handlungspraktische Aspekte.

Zweitens wird Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben her bestimmt. Es geht um die allgemeine Gewährleistung einer Grundbildung, die als Bildungsminimum zur gesellschaftlichen Teilhabe notwendig erscheint (Tenorth 2004), um die Vermittlung von Qualifikationen zur Herstellung von „employability“ und um die Hervorbringung marktgängiger und produktiver Kompetenzen. Vom Einzelnen erfordert dieses Bildungsverständnis die Übernahme des gesellschaftlichen Konkurrenz- und Leistungsprinzips; er hat mitzuwirken am „positionalen Wettbewerb“ um Bildungsnachweise und -zertifikate (Brown 2001): Der Bildungsgang wird so zu einer Folge institutionalisierter Anstrengungen, die in Form von Abschlüssen und Zertifikaten belegbar sind und jenseits konkreter Lebensziele eine abstrakte Leistungsfähigkeit und -bereitschaft dokumentieren sollen. Die Frage, ob sich

derartige Bildungsanforderungen mit den faktischen Bildungsbestrebungen der Individuen vereinbaren lassen, spielt in dieser Perspektive keine Rolle.

Drittens beruht die Orientierung an Bildung zur Beförderung der Wissensgesellschaft auf einer konformistischen Beziehung von Subjekt und Gesellschaft. Sie setzt voraus, dass entsprechend kompetente und qualifizierte Subjekte ihre Potenziale auch zum Zweck der Erhöhung der gesellschaftlichen Produktivität einsetzen werden. Dem steht zumindest ideell die lange und starke Tradition der kritischen Bildungstheorie entgegen, die Bildung mit der Emanzipation aus gesellschaftlichen Zwängen, mit der Beharrung auf subjektivem Eigensinn und mit der Artikulation von Kritik und Widerspruch identifiziert (Scherr 2008: 138f.; Sünker 1996: 186ff.).

Im Gegensatz zu dem Versuch, Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen und Zielvorgaben aus zu bestimmen, liegt der Ausgangspunkt von Bildung in der „Selbstbildung“: Subjektivität und Selbstbestimmung sind ihr wesentlich, da sich Bildung nur in der aktiven Selbsttätigkeit und in der Bildung des Selbst – der einzelnen Person – realisiert. Bildung ist für Adorno die „Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zuneigung“ (Adorno 1972: 94). Das sich bildende Subjekt setzt sich mittels Bildung in eine Beziehung zur Gesellschaft und Kultur. Bildung lässt sich also in einem umfassenden Sinn als vom Subjekt selbst initiierte „Subjekt-Welt-Relation“ bezeichnen (Tenorth 1997: 973ff.).

Das heutige Bildungsverständnis entstand im Übergang von der ständischen zur modernen bürgerlichen Gesellschaft. Mit der Auflösung der Ständeordnung, die die soziale Position der Gesellschaftsmitglieder weitgehend vorbestimmte, wurde der Platz des Einzelnen in der Gesellschaft unsicher (Benner 2001: 293f.). Um seinen Platz in der Welt einzunehmen bzw. sich in die Gesellschaft zu integrieren, musste eine neuartige biografische Anstrengung unternommen werden, die als „Bildung“ bezeichnet wurde. Bildung umfasste einen allgemeinen Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten, der nicht für einen besonderen Beruf, sondern für eine potenzielle Vielfalt möglicher Tätigkeiten vorbereiten sollte. Ebenso umfasste Bildung einen allgemeinen Erwerb von sozialen Kompetenzen, Praxisformen und Kommunikationsfähigkeiten, der nicht für einen besonderen Stand, sondern für die generelle Teilhabe an den verschiedenen Lebensbereichen der bürgerlichen Gesellschaft vorbereiten sollte. Bildung war also wesentlich Allgemeinbildung. Sie orientierte sich nicht an Stand oder Beruf, sondern an der Individualität und Persönlichkeit der Sich-Bildenden. Bildung ist damit an die Entwicklungsdynamik und die subjektiven Bestrebungen des einzelnen Individuums gebunden und setzt diese zu gesellschaftlichen Erwartungen und Zielbestimmungen in Beziehung. Sie realisiert sich im Spannungsfeld von Selbstbildung und Sozialintegration.

Die Bemühung des Einzelnen, mit Hilfe von Bildung ein Verhältnis zur Gesellschaft sowie sozialen Status zu erlangen, wurde seit der Bildungs-

reform der 1970er-Jahre dem Vorwurf des Traditionalismus ausgesetzt. Leitfigur dafür war der Bildungsbürger, der Bildung als soziales Distinktionsmittel einsetzte und seine Bildung durch Teilhabe an der tradierten Hochkultur zum Ausdruck brachte (Bollenbeck 1994: 310f.). Der zeitweilige Verzicht auf den Bildungsbegriff, der „theoretische Äquivalente“ wie Lernen, Sozialisation, Qualifikation oder Kompetenzerwerb in den Vordergrund rückte, machte jedoch deutlich, dass der Bildungsbegriff im deutschsprachigen Diskurs anscheinend eine unverzichtbare „Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion“ darstellt (Hansmann 1988; Koller 1999: 11). Dabei lässt sich angesichts der Vielheit von Bildungskonzeptionen bisher kein Konsens darüber verzeichnen, was inhaltlich unter Bildung zu verstehen ist. Bildung tendiert zu einem „Container-Wort“, das einerseits als Schlagwort fungiert und andererseits aufgrund seiner Undeterminiertheit für alle möglichen Bestimmungen offen ist (Lenzen 1997: 949ff.). In diesem Sinn kann konstatiert werden, dass „alles bildet“, dass Bildung als Stärkung und Entfaltung der Person nicht an inhaltliche oder formale Konkretisierungen gebunden werden muss (v. Hentig 1996: 9–34)¹, sondern das gesamte Leben – dessen Sinn, Aufgaben und Qualität – umfasst. Bildung enthält eine grundsätzliche „Offenheit“ und „Unbestimmtheit“ (Marotzki 1991; Benner 1991), die der Tatsache geschuldet ist, dass sie sowohl auf die Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen als auch auf die Selbstbestimmung der sich bildenden Subjekte bezogen bleibt.

Scherr kritisiert zu Recht, dass ein derart breit gefächertes Bildungsverständnis „wenig zur analytischen Klarheit“ beiträgt (Scherr 2008: 137), doch steckt diese Unschärfe bereits im Bildungsbegriff selbst. Bildung ist einerseits ein analytischer Begriff, mit dessen Hilfe in der Biografie des Subjekts erkennbare Prozesse und Zustände beschrieben werden können. Bildung bezeichnet in dem Zusammenhang gleichzeitig den dynamischen Prozess – den Entwicklungsgang des Subjekts – und dessen Resultat – die zustandshafte Bildungsfigur (Heid 1994: 44). In diesem Sinn versucht z.B. Marotzki Bildung als Wandlungen und Modalisierungen des Welt- und Selbstverhältnisses empirisch fassbar zu machen (Marotzki 1995: 115ff.). Andererseits ist Bildung ein normativer Begriff, der sich an Bildungszielen orientiert und subjektive Zielsetzungen mit übergreifenden Anforderungen verknüpft. Bildung soll die bloß subjektive Willkür überschreiten und auf eine Verbindung der konkreten Individualität mit gesellschaftlichen und allgemein-universel-

1 Hartmut von Hentigs fachliches Wirken wird heute kritisch eingeordnet, da er sich unzureichenden von der Gewalt distanziert hat, die sein Lebenspartner Gerold Becker, pädagogische Fach- und Führungskraft der Odenwaldschule, im Rahmen seiner pädagogischen Tätigkeit gegen Jugendliche ausgeübt hat (Brachmann 2019, Anm. d. Hrsg.). Die Diskussion um die Verwobenheit von Wissenschaft und Praxis in Hinblick auf Täterschutz innerhalb der Sozialpädagogik wird aktuell fortgesetzt (Baader et al: 2024, Anm. der Hrsg.).

len Bestimmungen zielen (Langewand 1994: 69). Ob diese Überschreitung des Selbst als „Höher-Bildung“ zu begreifen ist (Vogel 2008: 125) oder ob es eher um Metamorphosen, Transformationen und Übergänge in der Subjekt-Welt-Relation geht, bleibt ebenso offen wie die Frage, ob die Subjekt-Welt-Relation konformistisch oder kritisch-emanzipatorisch gestaltet ist. Deutlich ist nur, dass Bildung als innere Selbstgestaltung und -formung nicht durch äußerliche Regeln, Pflichten und Methoden verbindlich gemacht werden kann. Daher kann die Diagnose gestellt werden, dass eine Formalisierung von Bildung in Bildungsgängen und Bildungsinstitutionen gerade Bildung im eigentlichen Sinn verhindert, da die „disaffected youth“ sich nicht mehr (innerlich) am pädagogischen Prozess beteiligt (Langewand 1994: 69f.; v. Hentig 1996: 52f.).

Wie Bildung vor sich gehen soll, bleibt angesichts dieser begrifflichen Unschärfen unklar. Die Entstehung des Bildungsbegriffs führt zur mittelalterlichen Mystik zurück, in der „Bildung“ eine „Wiedereinbildung Gottes“ im Menschen bezeichnete. Im Rahmen der „Imago-Dei-Lehre“ sollte der Lebenswandel des Christen dem Bild Gottes folgen. Bis in die Zeit des Pietismus sollte die dazu notwendige Bildung aus der Verknüpfung der aktiven Bildungsbemühung des einzelnen Christen mit einer göttlichen Gnadenwirkung entspringen, deren Effektivität in den christlichen Gemeinschaften kommunikativ abgesichert wurde (Langewand 1994: 70f.). Im Übergang zur modernen, bürgerlichen Gesellschaft um 1800 verschärfte sich die Diskrepanz zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. In dieser Situation erhielt der Bildungsbegriff seine moderne Prägung, in der der magisch-irrationale Gehalt seiner christlichen Vorgeschichte nicht gänzlich verschwunden ist. Als nicht restlos rationalisierbarer Vorgang sollte Bildung zwischen dem Anspruch an die Behauptung autonomer Individualität und den Ansprüchen der Gesellschaft vermitteln. Sie sollte die Risiken der Individualisierung absichern, ohne ihre eigene Kontingenz aufheben zu können (Frevert 1999: 148f.). Der Bildungsbegriff liefert für dieses Spannungsverhältnis zwischen Selbst und gesellschaftlichen Ansprüchen weniger konkrete Bestimmungen und Antworten, als dass er das *Bildungsproblem* der Moderne offenlegt, das in der tendenziell unmöglichen Gewährleistung einer nicht-deterministischen Integration von Subjekt und Sozialem besteht.

3 Spezifizierungen und Modalitäten von Bildung

3.1 Ganztagsbildung

Um den Bildungsbegriff für die Soziale Arbeit anschlussfähiger und handhabbarer zu machen, wurden eine Reihe von begrifflichen Spezifizierungen

und Differenzierungen vorgenommen. Coelen versucht, den Begriff der „Ganztagsbildung“ in die Bildungsdiskussion einzuführen (Coelen 2002; Otto u. Coelen 2004; Coelen/Otto 2008). „Ganztagsbildung“ stellt eine Reaktion auf den Ausbau von Ganztagschulen dar, nach der die kognitive, wissens- und ausbildungsorientierte Bildungsperspektive der Schule um identitäts- und persönlichkeitsbildende Komponenten erweitert werden soll, deren Realisierung vorrangig in außerschulischen Institutionen der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendarbeit, gesehen wird. Mittels „Ganztagsbildung“ wird angestrebt, im kommunalen Rahmen eine arbeitsteilige Kooperation durchzusetzen, bei der die Schule den Part der Ausbildung und der kognitiven Bildung übernimmt, während die Jugendarbeit für den Bereich der Identitätsbildung, der selbstbestimmten und sozialräumlich orientierten Bildungsprozesse zuständig sein soll (Coelen 2008: 733ff.).

Diese Arbeitsteilung ist von einer politisch-strategischen, institutionellen Perspektive motiviert. Es geht darum, im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen Terrain für die Jugendhilfe zu sichern. Aus der Sicht der Bildungssubjekte lässt sich diese schematische Aufteilung des Bildungsprozesses nach Institutionen nicht halten. Bildung als ganzheitlicher Vorgang ist immer „Ganztagsbildung“, die mehr umfasst als institutionelle Arrangements. Coelen ist sich dessen bewusst, wenn er anmerkt, dass der Begriff „ganztägige Bildung“ nur „halbironisch in Anführungszeichen“ verwendet werden kann und dass Bildung neben Schule und Jugendhilfe z.B. auch im Kontext von „Familie, Peergroups und Medien“ stattfindet (Coelen 2008: 732).

3.2 *Formelle, non-formelle und informelle Bildung*

Eine weit verbreitete Unterscheidung differenziert zwischen verschiedenen Modalitäten von Bildung. Das umfassende Bildungsgeschehen wird unterteilt in die formelle, non-formelle und informelle Bildung (BMFSFJ 2005: 94ff.). Auch diese Unterscheidung zielt darauf, den Bildungsbegriff für andere Bildungsorte als die Schule zu erschließen. Die Bildungsmodalitäten können zwar nicht ohne weiteres verschiedenen Institutionen zugeordnet werden, da an jedem Bildungsort tendenziell alle Modalitäten zusammenspielen, doch lassen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennen.

In der Schule herrscht der Modus der *formellen Bildung* vor. Es handelt sich um curriculare, formal organisierte Lernformen, die hierarchisch strukturiert sind, einem sukzessiven Aufbau von Bildungsgängen und Abschlüssen folgen und die zu großen Teilen Pflichtcharakter haben (Bundesjugendkuratorium 2002: 4). Der Grundgedanke formeller Bildung, dass gesellschaftlich relevante Wissens- und Tätigkeitsfelder durch inhaltlich festgeschriebene Bildungsprogramme vermittelt werden können, wird in der Gegenwart problematisch. Wissen vermehrt sich, Wissensgebiete und Tätigkeitsfelder wer-

den ausdifferenziert und pluralisiert. Dies führt einerseits zur Erhöhung der Bildungsanforderungen, andererseits zu einer Individualisierung und Flexibilisierung von Bildung. In der formellen Bildung hat dies zur Folge, dass Bildungsgänge in Teilqualifikationen zerlegt, in Modulform konzipiert und auf diese Weise variabler kombinierbar werden (Richter 1999: 117ff.). Zugleich wird denkbar, dass formelle Bildungseinheiten mit entsprechenden Zertifikaten an unterschiedlichen Orten absolviert werden. Statt der Bündelung von Bildungsgängen in einer Institution wie der Schule entstehen zunehmend komplexe und vielfältige „Bildungslandschaften“ (Mack 2008), die im Rahmen einer Region unterschiedliche, mehr oder weniger aufeinander abgestimmte Bildungsangebote bereitstellen. In diesem Zusammenhang gibt es Überlegungen, auch Einrichtungen der Sozialen Arbeit wie z.B. Jugendarbeit als Anbieter von formellen Bildungsangeboten ins Spiel zu bringen.

Ein zweiter Modus von Bildung ist die *non-formelle Bildung*. Hierbei geht es um „Formen organisierter Bildung“, die „freiwilliger Natur“ sind und „Angebotscharakter“ haben (Bundesjugendkuratorium 2002: 4). Es handelt sich also um wenig strukturierte, offene Bildungsangebote, die Spielraum für die Selbstgestaltung und eigensinnige Aneignung bieten und deren Ergebnis nicht eindeutig geplant und gesteuert werden kann. Intentionale Bildungsbestrebungen stellen Bildungsanregungen oder Bildungsimpulse dar, die der Selbsttätigkeit der Sich-Bildenden überlassen werden. Viele pädagogische Institutionen außerhalb der Schule können als non-formelle Bildungsorte bezeichnet werden, z.B. Kindergärten, Kinderhorte oder auch die Jugendarbeit (Sting 2005: 27ff.). In der Jugendarbeit können Angebote, die die Aneignung spezifischer Tätigkeiten im Medienbereich (z.B. Computer, Video, Musik), im Sportbereich, im kreativen Bereich, in beschäftigungsrelevanten Bereichen usw. ermöglichen, als non-formelle Bildung betrachtet werden. Dabei kommt oft eine Differenz zwischen dem Angebot und dessen Aneignung durch die Bildungssubjekte zum Vorschein. Z.B. berichten Jugendliche von „Bildungserfahrungen“ im Rahmen von Jugendhilfe-Maßnahmen, die gegen die Bestrebungen der Institution gerichtet sind oder von dieser verkannt werden (Kreher/Oehme 2002: 29).

Der dritte Modus von Bildung ist die *informelle Bildung*. Es handelt sich dabei um lebensweltbezogene Bildungsformen, die einem Lernen aus Erfahrung in Alltagsvollzügen entspringen. Informelle Bildung ereignet sich „ungeplant und nicht intendiert“ im Alltag von Familie, Nachbarschaft und Freizeit“ (Bundesjugendkuratorium 2002: 4). Zahlreiche Kompetenzen und Fähigkeiten, unsere Formen der sozialen Praxis und unser alltagskulturelles, praktisches Wissen werden im Rahmen informeller Bildungsprozesse angeeignet. Ein Beispiel dafür ist die Sprache: Im alltäglichen Sprechen eignet sich ein Kind selbsttätig Sprache an. Der Spracherwerb ist dabei vom Sprachgebrauch in der Herkunftsfamilie und im Herkunftsmilieu abhängig. Er differenziert nach Muttersprache und Dialekt, nach sprachlicher Differenziertheit und

Wortreichtum. Die informelle Bildung etabliert eine „lebensweltliche Grundbildung“ (Büchner/Wahl 2005), auf die alle organisierten Bildungsbemühungen als unumgänglicher Voraussetzung aufbauen müssen. Das Beispiel der Sprache macht deutlich, dass diese Grundbildung je nach Herkunft unterschiedlich ausfallen kann. Da informelle Bildung alltagsbezogen ist, vollzieht sie sich an allen Orten, die im Alltag von Kindern und Jugendlichen Bedeutung haben. Dazu zählen auch Institutionen der Sozialen Arbeit.

3.3 *Alltagsbildung*

Rauschenbach zeigt anhand der PISA-Studien, dass die alltagsbezogene, informelle Bildung, die er als „*Alltagsbildung*“ bezeichnet, viel mehr zum Bildungserfolg beiträgt als die formelle schulische Bildung. Differenzen in der sozialen Herkunft und im Migrationsstatus bringen Differenzen in den Bildungserfahrungen hervor, die wiederum Kompetenzunterschiede im Hinblick auf formelle Bildungsprozesse nach sich ziehen. Die Bildungsungleichheiten durch Herkunft sind viel entscheidender als die von der Schule verursachten Ungleichheiten (z.B. durch die jeweilige Schulform). Daher ist für Rauschenbach die Alltagsbildung das „eigentliche Schlüssel- und Zukunftsproblem in Sachen Bildung“. Neben Sprache und praktischem Wissen werden in der Alltagsbildung Grundfertigkeiten wie „Ausdauer, Konzentration, Aufmerksamkeit (...)“ gelernt oder eben nicht gelernt.“ Deshalb erzeuge nicht die formelle Bildung, sondern „die bislang unbeachteten Formen der Alltagsbildung (...)“ die eigentliche Kluft zwischen Privilegierten und sozial Benachteiligten, zwischen den sozialen Schichten und Milieus, zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern“ (Rauschenbach 2007: 447f.). Vor diesem Hintergrund plädiert er dafür, die gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit stärker auf die Alltagsbildung zu richten und – „im Falle ihres Ausfalls als basale Bildungskomponente – ersatzweise ein wirkungsvolles Surrogat in Form öffentlicher Bildungsangebote bereitzustellen“ (Rauschenbach 2007: 452). Rauschenbach sieht dies als Möglichkeit, bestehende Bildungsungleichheiten zu verringern.

Für die Soziale Arbeit ergibt sich daraus eine an der informellen oder Alltagsbildung ansetzende kompensatorische Bildungsperspektive, die allerdings Schwierigkeiten mit sich bringt. Eine erste Schwierigkeit besteht in der normativen Bewertung informeller, lebensweltlicher Bildungsprozesse, indem diese im Hinblick auf ein Mehr oder Weniger an verwertbaren Kompetenzen beurteilt werden. Dabei werden subjektive Bildungsbestrebungen und nicht in den Prioritätenkatalog gesellschaftlicher Qualifikationserfordernisse passende Bildungspotenziale ausgeblendet. Ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund kann über gute Sprachfähigkeiten in seiner Muttersprache verfügen, die aber im Rahmen national orientierter Bildungssysteme nicht zur Geltung

kommen (Fürstenau 2008: 204). Biografische Analysen von Übergängen in Arbeit bringen zum Vorschein, dass das Scheitern im Übergang weniger mit einem Mangel an Kompetenzen und Engagement zusammenhängt als mit fehlenden Anschlüssen und einem Mangel an Passung (Oehme 2008). Statt dem Hinweis auf Kompetenzdefizite, der die Verantwortung für Bildungsungleichheit dem benachteiligten Herkunftsmilieu selbst zuschreibt, wäre nach Passungsproblemen und nach der gesellschaftlichen Anerkennungsstruktur im Hinblick auf normative Bildungsvorgaben zu fragen. Der Diskurs um informelle Bildung ist – entgegen Vogels Ansicht – nicht von normativen Orientierungen frei (Vogel 2008: 126), sondern auch hier fragt sich, wie gegen die bestehende gesellschaftliche Hierarchie anerkannter Bildungsleistungen die Heterogenität und Diversität von Bildungsvoraussetzungen und subjektiven Bildungsbestrebungen zur Geltung gebracht werden kann.

Eine zweite Schwierigkeit besteht in der drohenden Ökonomisierung und Intensivierung von Bildung durch den Fokus auf die Alltagsbildung. In diese Richtung weisen europäische und nationale Bestrebungen zur „Erhöhung der Transparenz im Bildungsbereich“. Von europäischen Initiativen ausgehend werden gegenwärtig „nationale Qualifikationsrahmen“ erarbeitet, die Qualifikationen aus unterschiedlichen Lern- und Bildungsfeldern zusammenführen wollen. Auf der Grundlage des Konzepts des „lebenslangen Lernens“ sollen Qualifikationen aus dem formalen Bildungssystem, nicht formal erworbene Qualifikationen und Qualifikationen auf der Basis von informellen Lernprozessen integriert werden. Neben dem Ziel der Übersetzbarkeit und Anerkennung international erworbener Qualifikationen geht es ausdrücklich auch um die „Nutzung von Lernergebnissen, die in nicht formalen und informellen Lernkontexten erzielt wurden (NQR 2008: 8). Neben dem wünschenswerten Ziel der Transparenz und der besseren Passung von national und international erworbenen Qualifikationen verbirgt sich in diesen Bemühungen eine Intensivierung von Bildung, bei der auch informell-alltägliche und non-formelle Bildungsprozesse auf ihren qualifikatorischen Gehalt und ihre gesellschaftliche Verwertbarkeit hin überprüft werden. Die Alltagsbildung wird damit auf neue Weise berufs- und gesellschaftsrelevant. Dies deutet eine „Verdichtung“ des Alltags an, die Spielräume für selbstbezogene Eigentätigkeiten und die eigensinnige Freizeitgestaltung verringert (Lüders 2007).

4 Subjektbildung und soziale Bildung

Gegen institutionell geprägte Bildungsperspektiven muss eingewendet werden, dass Bildung einerseits von den Bildungsbestrebungen des Bildungssubjekts ausgeht und dass sich Bildung andererseits immer auf die Gesamtheit des sozialen Lebens bezieht. Institutionen können Rahmen für Bildungspro-

zesse erstellen, Bildung aber weder bestimmen noch begrenzen oder die Konformität mit den institutionellen Bildungsvorgaben gewährleisten. Dies zeigt ein Rückblick auf das klassische Bildungsverständnis.

4.1 Historische Bezugspunkte

Herder beschreibt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Bildung als „Resultat tausend wirkender Ursachen“ (Herder 1967: 81). Für Humboldt ist sie Begleiterscheinung aller unserer Tätigkeiten, indem sie die zersplitterten Aktivitäten und Fähigkeiten eines Menschen wie in einem „versammelnden Spiegel“ in dessen „innerer Bildung“ fokussiert. Jedes „Geschäft des Lebens“ steht nicht nur für sich selbst, sondern dient darüber hinaus der „Erhöhung seiner Kräfte“ und der „Veredlung seiner Persönlichkeit“ (Humboldt 1980: 238). Das Bildungsdenken postuliert einen umfassenden *Lebenswelt*-Bezug. Der einzelne wird zum „Fragment des Lebens“, geformt aus dem „Elemente seiner Lebensumstände“, die eine je individuelle „Lage“ mit spezifischen „Bedürfnissen“ und „Bedrückungen“ hervorbringen (Herder 1967: 40–45, 135ff.). Durch die soziale Einbettung hat die Bildung des Einzelnen quasi-organisch teil an der Bildung der Gemeinschaft oder des Volkes; als Kriterium dafür benennt Herder die gemeinsame Sprache und den gemeinsamen „Charakter“ einer Nation oder Gemeinschaft (Herder 1961: 100f., 121). Das klassische Bildungsverständnis beschreibt Bildung somit zunächst als sozial integriertes Geschehen, dem gemäß heutiger Terminologie ein umfassender Sozialisationsprozess zugrunde liegt.

Über die Sozialisation hinaus bringt Bildung jedoch zugleich eine Distanz zwischen Subjekt und Welt hervor. Der sich bildende Mensch, der die „Stärkung seiner Kräfte“ und die Stabilisierung und Steigerung seines Selbst zu einem wesentlichen Moment der Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt macht, wird zu einem eigenen „Mittelpunkt“ (Humboldt 1980: 235). Die soziale Einbindung des modernen Menschen ist brüchig geworden. Sie erfordert eine *Selbstreflexivität*, die Herder anthropologisch begründet: Der Mensch sei der erste „Freigelassene“ der Schöpfung. Aufgrund seines Mangels an natürlichen Instinkten bedarf er von Geburt an der „Besonnenheit“ und der Kommunikation mit anderen mittels „Sprache“. Die Unfähigkeit des Neugeborenen selbstständig zu überleben wird zum einen durch einen sozialen Hilfetrieb kompensiert, der ein „Band des Unterrichts und der Erziehung“ zwischen den Generationen knüpft – eine Vorstellung, die Schleiermacher im Bild des „Generationenverhältnisses“ zur Grundbedingung des pädagogischen Geschehens erhebt. Zum anderen bringt sie einen inneren „Trieb“ zur Selbstentfaltung der nur potenziell vorhandenen Anlagen des Menschen hervor, der eine „Kette der Entwicklung“ bis zum Tod erzeugt (Herder 1966: 81–85; Schleiermacher 1983: 38f.). Der Bildungsprozess ist somit lebens-

lang. Er folgt einem gegen die naturhaften Abhängigkeiten gerichteten Bildungstrieb, der über die Sozialisation hinausweisende Bildungsziele und Bildungsaufgaben anvisieren lässt. Das Postulat des im Subjekt verankerten Bildungstriebes ist – von Rousseaus Gedanke der permanenten Selbstüberbietung des Emile über Pestalozzis lernbegierige Kinder in Stans bis zur Vorstellung des aufgestauten Wissensdrangs des in seiner Bildung blockierten Kaspar Hauser – eine der unhinterfragten Prämissen der Bildungsdiskussion jener Zeit, die auf einen Mangel an *sozialer Reflexivität* des klassischen Bildungsdiskurses hindeutet. Frevert weist darauf hin, dass diese Figur der „an ihrer Selbstvervollkommnung arbeitenden Persönlichkeit“ überaus voraussetzungsreich ist und bereits einer spezifischen bürgerlich-familialen Sozialisation bedarf (Frevert 1999: 149).

Aus der Distanz des Individuums heraus kann sich Bildung nicht mehr mit der bloßen Integration in bestehende Gemeinschaften und soziale Lebenszusammenhänge begnügen. Sie muss diese in Richtung einer „allgemeinen Menschenbildung“ und möglichst vielseitigen „harmonischen“ Ausbildung aller potenziellen menschlichen Fähigkeiten überschreiten. Jede spezifische Lebenswelt erscheint in gewisser Weise „plump“, einseitig und „träge“. Sie verengt sich selbst durch Kontrastbildung und Abgrenzung gegenüber anderen bis hin zum „Familien- und Nationalhass“ (Humboldt 1980a: 346; Herder 1966: 109f.). Bildung verweist demgegenüber auf eine darüberhinausgehende Lebensgestaltung. Sie beinhaltet ein Offenhalten für das Mögliche und Ideale, das die jeweilige Lebenswirklichkeit übersteigt. Humboldt beschreibt dies als Bildungsaufgabe der „Veredlung“ und „Verfeinerung“, der Selbst-Differenzierung durch möglichst vielseitige „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1980: 235f.).

Die allgemeine Menschenbildung hebt die Individualität nicht auf, sondern sie knüpft an die Verschiedenheit der Individuen an, um diese zur vollen Entfaltung ihrer „Eigentümlichkeiten“ anzuregen. Bildung bringt die Verschiedenartigkeit und Pluralität menschlicher Lebensweisen und -formen überhaupt erst vollständig zur Geltung. Sie erfordert daher eine individualisierende Vorgehensweise, die auf einer „individualisierenden Menschenkenntnis“ beruht (Humboldt 1980a: 344ff.). Eine Beschränkung von Bildung auf Maßnahmen öffentlicher Institutionen erscheint aus dieser Sicht nicht nur fragwürdig, sondern sogar kontraproduktiv. Humboldt äußerte sich in seinen frühen Schriften skeptisch zur Möglichkeit einer staatlich organisierten Bildung, da diese die „Einförmigkeit“ von Bildung befördere und aufgrund ihres Ungleichgewichts je spezifische „Ausschweifungen“ – je typische Formen von Abweichung und Delinquenz – mit sich bringe (Humboldt 1967: 69–74).

4.2 *Subjektbildung und kritische Bildungstheorie*

Trotz berechtigter Skepsis gegenüber institutionellen Bildungsarrangements ist Bildung heute nicht mehr ohne ihre Institutionalisierung denkbar. Schulische Bildung ist als fester und unvermeidlicher Bestandteil in die Biografie der Heranwachsenden integriert. Zugleich stellen Bildungsinstitutionen zentrale Orte in der Lebenswelt von Heranwachsenden dar und sind somit über die intendierten Ziele hinaus – z.B. als Orte der Gesellung von Gleichaltrigen, als soziale Praxis und als Orte des Erwerbs von sozialem Status und Anerkennung – bildungsrelevant. Selbstbildung realisiert sich (auch) in der Auseinandersetzung mit institutionellen Bildungsarrangements. Deren Bedeutung für das sich bildende Subjekt lässt sich im Horizont biografischer Selbstkonstitution und Selbstreflexion erkennen. Dabei werden Bildungsvorgaben nicht einfach abgebildet, sondern im Rahmen einer subjektiven Gestaltung des eigenen Lebens, der Hervorbringung eines „individuellen Stils“ der Problemverarbeitung (Marotzki 1995: 124; Koller 1999: 165f.), transformiert. Darüber hinaus sind organisierte Bildungsangebote keineswegs exklusive und privilegierte Orte von bedeutsamen Bildungsprozessen, sondern sie fügen sich in „sozial, zeitlich und räumlich nicht eingrenzbar“ Bildungskonstellationen ein (Scherr 2008: 140). Die Subjektivität von Bildung ergibt sich zunächst aus einer Differenz Erfahrung, aus dem Gefühl des „Nichtidentischen“ oder der „unwillkürlichen Differenz“ zu vorgegebenen Bildungsfiguren, Kategorien und Lebensmodellen (Adorno 1966: 163ff.; Sting 1998: 376ff.).

In der kritischen Bildungstheorie wird die unumgängliche Subjektgebundenheit von Bildung normativ in den Anspruch einer „Selbstbildung zum Subjekt“ gewendet, bei der es um die „Anregung, Ermöglichung und Unterstützung von Prozessen der Entwicklung individueller Subjektivität“ geht. Die Erfahrung der Differenz wird in der kritischen Bildungstheorie zu einer Kritik an gesellschaftlichen „Vorurteilen, Feindbildern und Ideologie“ zugespitzt (Scherr 2008: 137). Sünker betrachtet Bildung als Widerstand. Im Anschluss an Heydorn gründet Bildung in einem „antagonistischen Verhältnis von Bildung und Gesellschaft“, von dem aus sie zur „Verteidigung des Menschen“ gegen die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse wird (Sünker 2006: 94). Ziel von Bildung ist das mündige und emanzipierte Subjekt, das sich durch „eine entwickelte Reflexionsfähigkeit sowie eine differenzierte politische und moralische Urteilsfähigkeit“ auszeichnet und das gesellschaftliche Handlungsfähigkeit mit dem Anspruch auf Autonomie und Individualität verbindet (Scherr 2008: 139; Sünker 2006: 95).

Das Verhältnis von Subjekt und Sozialem wird in der kritischen Bildungstheorie unter der Perspektive der Befreiung von einengenden Lebensbedingungen, von Blockaden der Selbstentfaltung und der Aufhebung von strukturellen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten betrachtet. Scherr ist sich dessen bewusst, dass Subjektivität „im Sinne von Selbstbewusstseins- und

Selbstbestimmungsfähigkeit“ angesichts der gesellschaftlichen Verflechtungen und Einbettungen des Subjekts nicht von vornherein gegeben ist, sondern als „Potenzial“ mittels Bildungsarbeit befördert werden muss. Im Zentrum des Bildungsprozesses steht die Entwicklung eines „reflexiven Selbstverhältnisses“, dem gemäß die Individuen „ihre ästhetischen, moralischen und politischen Überzeugungen, ihre aktuelle Lebenspraxis und ihren Lebensentwurf zum Gegenstand der Reflexion erheben. Dies setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, zu den eigenen subjektiv-selbstverständlichen lebensweltlichen Gewissheiten Distanz einzunehmen, sie gegen mögliche Alternativen abzuwägen sowie nach ihrer biografischen Genese und ihren sozialen Geltungsbedingungen zu fragen“ (Scherr 2008: 141).

Subjektbildung realisiert sich demnach in Relation zu sozialen Bedingungen und Formierungen. Sie besteht im Verständnis der kritischen Bildungstheorie in einem Prozess der Autonomisierung des Subjekts per distanzierender Reflexion sowie in einem Prozess der „subjektiven Aneignung“ der gesellschaftlichen Wirklichkeit (ebd.: 140), bei der es um die Erweiterung der subjektiven Verwirklichungsmöglichkeiten durch das tätige Zu-Eigen-Machen der gesellschaftlich konstituierten Gegenstände, Räume und Verhältnisse geht.

4.3 *Mimesis, Körperlichkeit und Sozialität von Bildung*

Gegen den Autonomieanspruch des Subjekts, wie er in der kritischen Bildungstheorie formuliert wird, wenden Gebauer und Wulf ein, dass die Vergesellschaftung viel umfassender ist, als in derartigen Theorien angenommen. Mit Hilfe des „Mimesis“-Konzepts, das eine gewisse Nähe zu Bourdieus Konzept des „Habitus“ aufweist (Bourdieu 2002: 277ff.), beharren sie auf einer „primordialen Sozialität“ des Menschen, auf einem „Gesellschaftlichen“ vor der strukturierten Gesellschaft (Gebauer/Wulf 1998: 273). Die primordiale Sozialität ergibt sich aus einer materialistischen Perspektive auf Bildung: aus der Einbeziehung des Körpers in den Bildungsprozess. Durch ihren Körperbezug haben soziale Handlungen eine materielle, sichtbare Seite; soziale Handlungen sind immer auch sichtbare Aufführungen von Handlungen. Ihr Aufführungscharakter, ihre Performativität, macht sie bildhaft wahrnehmbar. Sie gehen in Imaginationen bzw. innere Bilder ein, die zum Ausgangspunkt für die Gestaltung eigener Handlungen werden. Als wahrgenommene körperliche Handlungen stellen sie „Bewegungen“ dar, die mittels eigener Bewegungen reproduziert werden. „In einer ersten Annäherung wollen wir soziale Handlungen als mimetisch bezeichnen, wenn sie als Bewegungen Bezug auf andere Bewegungen nehmen, wenn sie sich als körperliche Aufführungen oder Inszenierungen begreifen lassen und wenn sie eigenstän-

dige Handlungen sind, die aus sich heraus verstanden werden können und die auf andere Handlungen oder Welten Bezug nehmen“ (Wulf 2001: 254).

Mimetisches Handeln wird einerseits gegen reflexartiges, routinemäßiges Handeln abgegrenzt, das reiner Fremdsteuerung unterliegt, und andererseits gegen die Vorstellung eines Handelns aus freier Entscheidung, bei dem wir „unablässig vor der Wahl zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten“ stehen und „ständig an Verzweigungspunkten des Handelns halt machen, an denen wir uns fragen, ob wir in die eine oder in die andere Richtung gehen sollen“ (Gebauer/Wulf 1998: 9). Mimetische Prozesse unterlaufen freie Entscheidungen, indem sie unser Handeln „an Modellen, Vorbildern, Vorstellungen“ orientieren, die nahe legen, „was in einer konkreten Situation angemessen ist“ (Wulf 2001: 254). Mimesis zielt auf das intuitiv „Richtige“ in einer bestimmten sozialen Situation. Sie führt dazu, dass unser Handeln mit vorgängigen Handlungen in einem gegebenen Kontext übereinstimmt, dass sich Kontinuität und Kohärenz im Handeln einstellen, ohne dass es festgelegte Regeln oder Konventionen des Handelns gibt (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 15).

Die Orientierungskraft der Mimesis ergibt sich dadurch, dass „die sozialen Subjekte eine vorgängige Welt noch einmal“ machen, „als *ihre* Welt. Mit diesen Akten stellen sie eigene Welten her und fügen sich in die Gesellschaft ein“ (Wulf 2001: 272). Die Tatsache, dass der Mensch sich durch eine fundamentale „Plastizität“ auszeichnet, führt dazu, dass er auf allen Ebenen – vom Körper bis zu kognitiven und selbstreflexiven Prozessen – vom Sozialen durchdrungen ist. Das Soziale wird zum konstitutiven Medium der Selbstbildung. Ebenso wie eine Trennung von Körper und Rationalität unmöglich ist, lassen sich Individuum und Gesellschaft, Innen und Außen nicht voneinander abkoppeln.

In der Mimesis-Perspektive wird das Soziale nicht nur negativ, als zu überwindende Einengung, Deformation oder Blockade des zu befreienden Selbst betrachtet, sondern als produktive und konstitutive Voraussetzung jeder Selbstbildung. Bildung ist demnach immer „soziale Bildung“, die sozialen Verflechtungen des Bildungsprozesses sind unaufhebbar. Zugleich zielt Mimesis nicht auf bloße Anpassung und Reproduktion bzw. Nachahmung vorgegebener Handlungen. So wie das Soziale auf allen Ebenen präsent ist, sind alle Handlungen auch individuell und einzigartig. Soziales Handeln stellt immer eine Aktivität des einzelnen Subjekts dar, in die aus der Lebensgeschichte und der historischen Situation entspringende Besonderheiten einfließen und die sich dadurch von anderen Handlungen unterscheidet. Die Wiederholung von vertrauten Handlungen wie z.B. Ritualen und Gesten bringt daher immer auch Abweichungen und Neugestaltungen hervor (Gebauer/Wulf 1998: 14; Wulf 2001: 254ff.; Wulf et al. 2001: 249ff.).

Mimesis wird dementsprechend weniger als Nachahmung oder Imitation denn als „Anähnlichung“ bezeichnet, die kreative Momente enthält und Differenzen im Handeln zum Vorschein bringt. Mit mimetischer „Anähnlichung“ wird ein und derselbe Vorgang beschrieben wie mit dem bildungstheoretischen Begriff der „Aneignung“, aber aus einem anderen Blickwinkel. Während „Aneignung“ das Zu-Eigen-Machen, die Selbstwerdung des Anderen betont, zielt „Anähnlichung“ auf die Öffnung des Selbst zur Welt, auf das Anderswerden und Anderssein des Selbst. Die konstitutive Verschränkung von Selbst und Sozialem, die das Selbst zu einer sozial verfassten Kategorie macht, wird auch im Aneignungsbegriff von Leontjew sichtbar: Die Aneignung der Umwelt führt zur Aneignung eines sozialen Bedeutungs- und Handlungshorizonts, der für das Denken und Handeln des Individuums konstitutiv wird. Zugleich ist Aneignung kein individueller Vorgang, sondern ein durch Beziehung zu anderen Menschen vermittelter Prozess. „Der *Umgang*, sowohl in seiner ursprünglichen äußeren Form als eine Seite der gemeinsamen Tätigkeit, einer ‚unmittelbaren Kollektivität‘, als auch in seiner inneren, interiorisierten Form bildet die zweite notwendige und spezifische Bedingung, unter der sich das Individuum die Errungenschaften der historischen Entwicklung der Menschheit aneignet“ (Leontjew 1977: 284).

Da mimetische Prozesse eine körperbezogene, präreflexive Handlungsfähigkeit hervorbringen, können sie als basale Bildungsprozesse verstanden werden. Das Mimesis-Konzept liefert ein vertieftes Verständnis für diejenigen Formen von Bildung, die gegenwärtig als „informelle Bildung“ oder „Alltagsbildung“ bezeichnet werden. Darüber hinaus verweist es auf eine mehrdimensionale Sozialität von Bildung (Sting 2004): Bildung ist erstens an konkrete interaktive Kontexte und Gemeinschaften, an die Konstitution von Zugehörigkeiten und Gruppenkohärenz gebunden und enthält damit eine *interaktive Dimension*. Zweitens ist sie in soziale Strukturen und Machtverhältnisse eingebettet (Wulf et al. 2004: 7f.), die Ungleichheiten in der Anerkennung von Handlungen und Bildungsprozessen hervorbringen und die als *sozialstrukturelle Dimension* bezeichnet werden können. Drittens ist sie schließlich abhängig von historisch tradierten und nach Herkunft und Milieu differierenden soziokulturellen Handlungsformierungen, was auf die *soziokulturelle Dimension* sozialer Bildung verweist. Soziale Bildungsprozesse ereignen sich in einer gesellschaftlichen Situation, die durch Ungleichheiten, Widersprüche und Diversität charakterisiert ist. Deshalb erzeugen sie trotz der im Mimesis-Begriff enthaltenen Tendenz zur Angleichung keine Homogenität, sondern eine Fortschreibung von Differenzen, zwischen denen Anziehungen und Abstoßungen, „Anähnlichungen“ und Abgrenzungen stattfinden.

Während der öffentliche Bildungsdiskurs Bildung mit der Hervorbringung gesellschaftlich erwünschter Kompetenzen und Qualifikationen gleichsetzt, geht es in der kritischen Bildungstheorie um die Abwehr derartiger

Ansprüche zugunsten der Autonomie und Selbstreflexionsfähigkeit des Subjekts. Aus der Perspektive sozialer Bildung, die Bildung im umfassenden Kontext der Herstellung von Subjekt-Welt-Relationen betrachtet, setzt die bildungstheoretische Reflexion an der „Differenzbearbeitung“ an. Es geht um die Frage, wie ein produktiver Umgang mit Konflikten und Differenzen befördert werden kann, der Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten nicht durch die mimetische Erzeugung von Abwehr und Ausgrenzung verdoppelt (indem z.B. sozial und strukturell Benachteiligte im interaktiven sozialen Handeln als Außenseiter stigmatisiert und ausgegrenzt werden), sondern der sozial integrative und inklusive Perspektiven der Differenzbearbeitung eröffnet. Dies gelingt selbstverständlich nicht ohne Kritik und Widerstand gegen strukturelle Tendenzen zur Segregation und gesellschaftlichen Polarisierung.

5 Dimensionen sozialer Bildung

Der Fokus auf „soziale Bildung“ richtet den Blick auf „Bildung im Kontext“: Es geht darum, welche Bildungsperspektiven sich in Relation zu gegebenen Lebensumständen eröffnen bzw. wie die „Subjekt-Welt-Relation“ im Rahmen je spezifischer Lebenskonstellationen gestaltet werden kann. Bildungsbestrebungen, die Selbstentfaltung und soziale Integration, das Bedürfnis nach gesellschaftlicher Teilhabe, miteinander verbinden, unterscheiden sich nicht nur nach der Heterogenität der Bildungssubjekte, sondern auch nach der Heterogenität der sozialen Kontexte, in denen sich Bildung vollzieht. Ihre Wahrnehmung, Anerkennung und professionelle Unterstützung erfordern daher eine soziale Reflexivität im Hinblick auf ihre sozialen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen.

Natorp hat schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf den Zusammenhang von Bildung und Sozialem hingewiesen, indem er fordert, „die sozialen Bedingungen der Bildung (...) und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ zu berücksichtigen (Natorp 1968). In gewisser Weise findet sich dieser Zusammenhang in aktuellen Diskussionen zum „capability approach“ wieder, in denen das Zusammenspiel von Ressourcen und Befähigungen thematisiert wird (Bonvin 2009). Die Gerechtigkeitsfrage wird hierbei über die gerechte Verteilung von Ressourcen hinaus um die Frage nach der gerechten Verteilung von Befähigungen und Fähigkeiten („capabilities“) erweitert. Nussbaum erkennt darin explizit eine Aufgabe von Bildung.

„Die aristotelische Konzeption mit ihrer starken Betonung nicht nur der Ausübung von Tätigkeiten, sondern der wahrhaft menschlichen Ausübung von Fähigkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen zeichnet sich dadurch

aus, dass sie die Erziehung (besser: Bildung, Anm. d. Verf.)² zu einem – vielleicht sogar zu *dem* – Schwerpunkt macht und in dem Erfolg auf diesem Gebiet das Kennzeichen einer gelungenen staatlichen Verfassung sieht“ (Nussbaum 1999: 71).

Verwirklichungschancen ergeben sich somit einerseits aus der Bereitstellung von angemessenen Ressourcen und Lebensbedingungen und andererseits aus der Ermöglichung von Bildungsprozessen, die eine „wahrhaft menschliche“ Lebensgestaltung erlauben.

In einer analytischen Perspektive wird sichtbar, wie Bildung unter sozial restriktiven Lebensbedingungen blockiert wird bzw. wie Selbstbildungsprozesse durch Strategien der Selbstbehauptung und Lebensbewältigung überlagert werden. Dies lässt sich am Beispiel von sozialen Ausgrenzungsprozessen zeigen, in denen die Gerechtigkeitsproblematik gegenwärtig kumuliert. Ungleichheitsprozesse führen zu einer neuen Spaltung der Gesellschaft, deren wesentliches Merkmal der Ausschluss aus wesentlichen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten in ökonomischer, kultureller, politisch-institutioneller und sozialer Hinsicht ist (Kronauer 2002: 17f.; Anhorn 2005: 21). Bei der Analyse des Ausgrenzungsproblems unterscheidet Kronauer drei verschiedene Aspekte, die zu einem Verlust von sozialer Einbindung in verschiedenen sozialen Sphären führen. Der erste Aspekt betrifft die „Marginalisierung am Arbeitsmarkt, bis hin zum gänzlichen Ausschluss von Erwerbsarbeit“ und damit verbundene Tendenzen sozioökonomischer Verarmung – ein Prozess, der mit der Ausgrenzung im schulischen Bildungssystem beginnt. Er lässt sich als *sozialstrukturelle Dimension der Exklusion* bezeichnen. Der zweite Aspekt betrifft die „Einschränkung der sozialen Beziehungen, bis hin zur Vereinzelung und sozialen Isolation“. Er beinhaltet die *interaktive Dimension der Exklusion*. Der dritte Aspekt betrifft den „Ausschluss von Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlich anerkannten Lebenschancen und Lebensstandards“. Er umfasst materielle, kulturelle und politisch-institutionelle Beschränkungen bei der Realisierung einer individuell und gesellschaftlich anerkannten Lebensführung und kann damit als *soziokulturelle Dimension der Exklusion* beschrieben werden (Kronauer 2002: 151f.).

Die Auseinandersetzung mit Ausgrenzungserfahrungen, mit der Restriktion von Teilhabemöglichkeiten in unterschiedlichen Dimensionen des sozialen Lebens, erfordert massive Anstrengungen, „das Unwiderstehliche des so-

2 Der englische Begriff „education“ unterscheidet nicht zwischen Erziehung und Bildung. Aufgrund der Orientierung an einer umfassenden Humanitätsperspektive kann „education“ hier mit „Bildung“ übersetzt werden. Allerdings handelt man sich damit das Problem ein, dass education nicht zwischen einer pädagogisch geleiteten Erziehung und einem selbsttätigen Bildungsprozess differenzieren kann. Um diese Differenz zu verdeutlichen und die Gefahr eines paternalistischen Zugangs zu Bildung zu vermeiden, müsste der capability-approach mit einer bildungstheoretischen Reflexion verknüpft werden, deren Notwendigkeit hier nur angedeutet werden kann.

zialen Abstiegs zu akzeptieren“ (Kronauer 2002: 201). Dementsprechend sind bei den von Ausgrenzung Bedrohten zahlreiche „aktive Strategien“ zu erkennen, mit schwierigen Situationen und Ausgrenzungserfahrungen umzugehen (Cremer-Schäfer 2005: 153f.). Die Selbstbehauptungs- und Lebensbewältigungsstrategien unter Ausgrenzungsbedingungen lassen sich als „Bildungsfiguren“ betrachten, die einer Selbstbildung unter restringierten Existenzbedingungen entspringen. Den skizzierten Dimensionen der Exklusion entsprechen die drei Dimensionen sozialer Bildung: die soziokulturelle, die sozialstrukturelle und die interaktive Dimension. In allen Dimensionen bringt die Perspektive sozialer Bildung eine Auseinandersetzung mit Differenzen und Ungleichheiten zum Vorschein, die sich unter Ausgrenzungsbedingungen zur grundsätzlichen Frage nach der Ermöglichung oder Verweigerung von sozialer Anerkennung und gesellschaftlicher Teilhabe zuspitzt.

5.1 Die soziokulturelle Dimension

Soziale Bildung führt zunächst zu einer *soziokulturellen Formierung* von Lebensweisen und Lebensstilen. Die Pluralität der Lebensstile bringt unterschiedliche kulturelle Praktiken in Abhängigkeit vom jeweiligen Herkunftsmilieu hervor, die nicht nur Resultat von Sozialisation sind, sondern die – als alltägliche, informelle Bildung – auf permanenten pädagogischen Anstrengungen in den Familien beruhen: Ernährungsgewohnheiten, Tischsitten, Mediennutzung, die Mitarbeit im Haushalt oder schulische Fragen werden Tag für Tag aufs Neue besprochen und verhandelt (Wulf et al. 2001: 37ff.). Die herkunftsbezogenen Praktiken stehen jedoch alle in einer spezifischen Relation zu gesellschaftlich vorherrschenden Leitorientierungen. In dem Zusammenhang ist z.B. die Schule nicht neutral, sondern sie kultiviert und prämiert eine spezifische, historisch entstandene Lebensweise, ein „soziokulturelles Leitmodell von Bürgerlichkeit“ (Frevert 1999: 157ff.), das sich durch rationale Lebensführung, kognitive Orientierung, Leistungsbereitschaft und bestimmte Kommunikationsfähigkeiten auszeichnet. Die milieu- und herkunftsbezogenen Bildungsprozesse weisen eine unterschiedlich große Affinität zu diesen Leitorientierungen auf, was die gesellschaftliche Anerkennung von Bildungsprozessen und den Erfolg im formellen Bildungssystem mehr oder weniger begünstigt. Exklusion von formeller Bildung durch Schulversagen und Bildungsarmut lässt sich demnach nicht einfach als Mangel an Bildung begreifen, sondern als ein soziokulturelles „Passungsproblem“ (Schröder 2004: 10), das der Differenz informeller Bildungsprozesse entspringt.

Büchner und Wahl weisen in einer empirischen Studie nach, dass es sich bei „Bildungsarmut“ nicht um das Nichtvorhandensein von Bildung handelt, sondern um eine „Differenz in Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen etc.“, die nur vor dem Hintergrund der „Klassifikation und Hierarchisierung von

sozialen und kulturellen Normalitätsvorstellungen zu verstehen“ ist (Büchner/Wahl 2005: 369). Am Beispiel der „Familie Fink“ zeigen sie, dass sich in dieser als „bildungsfern“ bzw. gering qualifiziert charakterisierten Familie über mehrere Generationen hinweg ein spezifischer Modus der „information literacy“, verstanden als Aneignung von übergreifendem Orientierungswissen, herausgebildet hat. Dieser Modus wird als „Fragen-Gehen“ bezeichnet. Bei grundlegenden Orientierungs- und Entscheidungsproblemen geht man jemanden „fragen“; als Informationsgeber dienen dabei das Netzwerk der Großfamilie, der unmittelbare Freundeskreis sowie ein weitverzweigtes lokales Netz von kompetenten Informationsgebern wie z.B. Hausarzt oder Arbeitgeber. Während diese Strategie über mehrere Generationen hinweg bei der Klärung von Lebensproblemen funktionierte, erweist sie sich im Hinblick auf schulische Probleme der jüngsten Enkelinnengeneration als wirkungslos. Schulkultur und Familienkultur erscheinen inkompatibel; das auf kurzfristige Problemlösung angelegte Fragen-Gehen eignet sich nicht für längerfristige biografische Planungsprozesse und für Orientierungsprobleme, die über den sozialen Nahraum hinausweisen und unpersönliche Formen von information literacy erfordern. Da die Schule die kulturellen Praxiserfahrungen der Familie Fink ignoriert und abwertet, erfahren die Enkelinnen Schule als eine kulturell fremde Welt, die ihnen unverständlich bleibt und die sie zunehmend feindlich wahrnehmen (Büchner/Wahl 2005: 363ff.). Die Differenz in der soziokulturellen Dimension von Bildung zieht eine drohende Exklusion im formellen Bildungssystem nach sich. Die Nicht-Anerkennung der familiär erworbenen, soziokulturellen Basiskompetenzen in Verbindung mit fehlenden Möglichkeiten der Aneignung effektiverer Formen der information literacy bringt die Gefahr des Scheiterns in der Schule mit sich. Bildungsarmut als Ausgrenzung aus schulischer Kompetenzentwicklung und dem Erwerb gesellschaftlich anerkannter Bildungszertifikate ist die Folge.

5.2 Die sozialstrukturelle Dimension

Die *sozialstrukturelle Dimension* sozialer Bildung bezieht sich auf den Zusammenhang von sozialer Position und soziokultureller Praxis. Die soziokulturelle Praxis in Familien und sozialen Milieus hängt von der sozialen Position und den daraus resultierenden Chancen zum Erwerb von sozialem Status und sozialer Anerkennung ab – dies haben Bourdieus Ausführungen zur Differenzierungsfunktion des Habitus hinreichend deutlich gemacht (Bourdieu 2002). Wer in der Gesellschaft ganz unten steht und auch für die Zukunft keine Verbesserung seiner Position zu erwarten hat, der ist für zukunftsbezogene Bestrebungen wenig empfänglich. Unter Ausgrenzungsbedingungen spitzt sich die Kluft zwischen gesellschaftlichen Bildungserwartungen und individuellen Bildungsbemühungen zu. Das sozialpädagogische

Bewältigungskonzept verdeutlicht, wie sich die Herstellung sozialer Handlungsfähigkeit in einer Situation sozialen Drucks und sozialer Beschränkungen zur Wahrung der Selbstbehauptung und zur Aufrechterhaltung sozialer Anerkennung von übergreifenden normativen Vorgaben abkoppelt und in subkulturelle Strategien des sozialen Überlebens mündet (Böhnisch 1997: 25ff.; Böhnisch 2006: 179ff.). Bildung als den eigenen Lebenshorizont überschreitende Lebensgestaltung wird damit blockiert. Inzwischen gibt es zahlreiche empirische Studien, die diese Tendenz im Hinblick auf Exklusionsprozesse bestätigen.

In ihrer Untersuchung von Strategien der Armutsbewältigung bei Grundschulkindern berichtet Richter von zahlreichen mit Armut verbundenen Belastungen, die den drohenden sozialen Ausschluss zu einer prägenden Sozialisations-erfahrung machen. Sie zeigt am Beispiel von Kindergeburtstagen, dass z.B. Einladungen zu Kindergeburtstagen nicht wahrgenommen werden, weil das Geld für ein Geschenk fehlt, oder dass das Feiern des eigenen Geburtstages mit Freundinnen oder Freunden nicht möglich ist. Im Kontakt zu Gleichaltrigen, im Umgang mit Konsumwünschen sowie im Hinblick auf Spiel- und Freizeitmöglichkeiten zu Hause und in der Wohnumgebung erleben die Kinder vielfältige Einschränkungen (Richter 2000). Die Bewältigung der Armutserfahrungen erfordert Strategien der Verdrängung und Tabuisierung, der Selbsttäuschung und Ersatzbefriedigung, die den drohenden Selbstwertverlust überspielen sollen, die aber in der überwiegenden Zahl der Fälle zu sozialem Rückzug und zur Einschränkung des eigenen Handlungsspielraums führen. Die „Sozialisation des Mangels“ wird zu einer biografischen Grunderfahrung, die im Prozess der Selbstbildung als „Selbstmangel“ internalisiert wird. Ein elfjähriges Mädchen bringt diesen Zusammenhang folgendermaßen auf den Punkt: „Also, ich kenne nur Kinder, die gut, die besser als ich bin“ (ebd.: 219). Die Bewältigung der Armutssituation führt letztlich zu einer „Demoralisierung“, die die materiellen Einschränkungen mit mentalen Einschränkungen verknüpft und sich auch auf schulische Bildungsaspirationen auswirkt (Klocke 2001: 282; Lauterbach/Lange 1998: 128).

Ähnliche Rückzugstendenzen zeigt Baum am Beispiel von Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten. Trotz der Beschränkungen und Diskreditierungen, die mit dem Wohnen in einem solchen Wohngebiet verbunden sind, zeigen sie häufig keine Tendenz zum Verlassen ihres Territoriums, sondern sie ziehen sich aus anderen Bereichen, die eher verunsichern, zurück und beschränken sich zum Zweck der Identitätssicherung auf das Milieu, „das man im Griff hat“ (Baum 1998: 65). Die Vermeidung der Teilhabe an sozialen Aktivitäten, die über das vertraute Territorium hinausgehen, enthält den biografischen Lern- und Bildungsprozess, diskreditierbare Interaktionen, die Erfahrungen der Abwertung und Ausgrenzung nach sich ziehen, zu umgehen. Die Wahrung der Selbstachtung unter Ausgrenzungsbedingungen beinhaltet

damit Strategien der Selbstausschließung, die die sozialstrukturelle Spaltung der Gesellschaft durch die jeweiligen selbsttätigen Bildungsbewegungen verdoppeln.

5.3 Die interaktive Dimension

Gesellschaftliche Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen, alltägliche soziale Praktiken und soziale Anerkennung werden in konkreten Interaktionskontexten wie Familien, Schulklassen oder Peergroups ausgehandelt. Dies verweist auf die *interaktive Dimension* sozialer Bildung. Handlungsbefähigungen werden in den jeweiligen Milieus und Gruppenkontexten erworben; sie sind damit immer „milieuspezifisch“ und von den jeweiligen interaktiv konstituierten „Anerkennungsverhältnissen“ abhängig.

Grundmann u.a. unterscheiden soziale Anerkennungsverhältnisse dahingehend,

„ob und inwieweit die spezifischen Persönlichkeitseigenschaften und Fähigkeiten der Heranwachsenden in ihren Lebenswelten sozial nachgefragt und welche Bedeutung ihnen dort beigemessen werden. Anerkennungsverhältnisse beeinflussen also die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen ...“ (Grundmann et al. 2003: 30).

An allgemeinen Bildungszielen wie „Aktivität“ und „Selbstbestimmtheit“ zeigen sie, wie diese je nach Interaktionskontext ganz unterschiedliche Ausprägungen annehmen können. „Körperaktivität in Freundschaften unterscheidet sich von aktiver Beziehungsarbeit in der Familie und aktiver Beteiligung am Unterricht.“ Zugleich werden sie milieuspezifisch bewertet, so dass z.B. „Selbstbestimmtheit“ in autoritär restriktiven Bildungsmilieus dadurch erfahren werden kann, dass man sich mit Gewalt Anerkennung verschafft (Grundmann et al. 2003: 32). Angesichts der Tatsache, dass soziokulturelle und sozialstrukturelle Differenzen in informellen Interaktionsbeziehungen ausgehandelt werden, wird z.B. jugendlichen Peergroups zunehmend eine eigenständige Bildungswirksamkeit zugesprochen. Als Vermittlungsinstanz zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft, den jeweiligen Lebensbedingungen und den Bedürfnissen des einzelnen Subjekts stellen sie eine wichtige „Bildungsressource“ dar, die vielfältige Anschlussmöglichkeiten für sozialpädagogische Bildungsperspektiven bietet. Sie fördern den Erwerb von sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die Herausbildung von Norm- und Wertvorstellungen und die Identitätsbildung. Mit Hilfe von Ritualen stabilisieren sie gruppenbezogene Gesellungspraktiken, was die Bestimmung von Zugehörigkeiten und die Grenzziehung nach außen ermöglicht (Sting 2006). Dabei positionieren sie sich in unterschiedlicher Weise zu schulischen Bildungsanforderungen, was z.B. den Erwerb von Lesekompetenz oder den Umgang mit Medien beeinflusst (Baumert et al. 2001; Stecher 2005). Die interaktive Praxis von Peergroups erzeugt eine Differenz im Hinblick auf die

Anerkennung und Aneignung gesellschaftlich erwarteter Kompetenzprofile und sie produziert zugleich verschiedene Formen des Umgangs mit dieser Differenz: der Offenheit gegenüber Anderen, der Akzeptanz heterogener Praxisformen und der Integrationsfähigkeit bzw. Ausgrenzungspraxis im Hinblick auf abweichende Orientierungen und Verhaltensweisen.

Die Ausgrenzung aus Peer-Beziehungen und die soziale Isolation in der Klasse werden in einer Untersuchung von Hössl als „schlimmste Form der sozialen Belastung im Schulleben eines Kindes“ identifiziert, die erheblich zu einer Verstärkung von Leistungsdefiziten beiträgt (Hössl 2006: 493). Am Beispiel der Schulverweigerung kann verdeutlicht werden, dass die Ausgrenzung von schulischer Bildung in vielen Fällen durch ausgrenzende Interaktionen in Familien- oder Peerkontexten verdoppelt wird. Schlägereien auf dem Pausenhof, Ausgrenzung bei Gruppenarbeiten, Spott bei Fehlern und schlechten Noten können sich zu Erfahrungen des Ausgeschlossenenseins verdichten, die mit der Flucht aus der Schule beantwortet werden. Schulversäumnisse verstärken wiederum die Entfremdung von der Schule und die Isolation von den schulischen Peers, was die Konzentration auf soziale Beziehungen außerhalb der Schule notwendig macht (Hoffmann-Lun/Michel 2004: 30ff.) und im Prozess der Selbstbildung zur Herausbildung anders gelagerter Bildungsziele wie z.B. einer radikalen Gegenwartsorientierung oder einem subkulturellen Lebensstil führt (Permien 2000). Ausgrenzungserfahrungen in Interaktionskontexten können so den Erwerb formeller Bildung beeinträchtigen und die Herausbildung sozial integrativer Orientierungen und Praxisformen blockieren.

6 Perspektiven sozialpädagogischer Bildungsförderung

Die Skizzierung der verschiedenen Dimensionen sozialer Bildung verdeutlicht die soziale Kontextualität von Bildung. Als Anstrengung zur sozialen Integration mittels Herausbildung von Subjektivität bleibt Bildung auf den übergreifenden Rahmen gesellschaftlicher Wert- und Anerkennungsstrukturen bezogen; aber sie erzeugt durch die Differenz der Kontextbedingungen unterschiedliche Effekte. In der so entstehenden Bildungsungleichheit verschränken sich soziokulturelle Differenzen mit strukturell bedingten Ungleichheiten, die auf der interaktiven Ebene zu heterogenen Anerkennungsverhältnissen und einer kontextabhängigen Aneignung von Kompetenzen und Status führen. Sozialpädagogische Bildungsperspektiven müssen sich an diese ausdifferenzierten Formen von Bildung anschließen. Sie müssen einerseits die kontextgebundenen Selbstbildungsprozesse und Handlungsbefähig-

gungen in ihrer lebensweltlichen Praktikabilität wahrnehmen und anerkennen, und sie müssen sich andererseits mit der Frage nach eigenen Zielbestimmungen von Bildung auseinandersetzen. Im übergreifenden Horizont der Herstellung von Subjekt-Welt-Relationen geht es zum einen um die Frage, welche Position sozialpädagogische Bildungsangebote im Hinblick auf die Ungleichheit gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten einnehmen und wie sie zur Beförderung von Bildungsgerechtigkeit beitragen können (Sting 2007). Zum anderen geht es um die Frage, welche Chancen zur Verwirklichung von Subjektivität sozialpädagogische Bildungsangebote eröffnen können und wie sie mit der Heterogenität von Bildungsvoraussetzungen umgehen. Dabei wird sichtbar, dass bisher wenig Wissen über die Bildungsbedürfnisse und -horizonte von bildungsbenachteiligten Milieus vorhanden ist (vgl. Grundmann et al. 2003: 42), was ein Anknüpfen an die Selbstbildungsbestrebungen der Bildungssubjekte erschwert.

Sozialpädagogische Bildungsförderung kann zunächst an der Selbstentfaltung der Bildungssubjekte ansetzen und die Herausbildung soziokulturell akzeptierter Fähigkeiten und Praxisformen unterstützen. In dem Zusammenhang ist die Vorstellung verbreitet, dass sozialpädagogische Institutionen komplementäre Bildungsorte darstellen, an denen Bildung in Form einer kompensatorischen Kompetenzentwicklung stattfinden kann. Dafür spricht, dass diejenigen, die in Folge von Bildungsbenachteiligungen und Ausgrenzungsprozessen den Erwerb von formeller Bildung mit Versagenserfahrungen, Bildungsblockaden und Verweigerung verbinden, zahlreiche Defizite im Bereich gesellschaftlich anerkannter kognitiver, sozialer und personaler Kompetenzen aufweisen. Ein Problem besteht darin, dass diese Defizite einerseits aus der Nichtanerkennung faktisch vorhandener Kompetenzen resultieren und damit wie oben beschrieben als Passungsprobleme zu betrachten sind und dass zweitens die Verweigerung von Bildungsangeboten selbst als kontextabhängige Bildungsfigur anzuerkennen ist, die einer Aneignung gesellschaftskonformer Kompetenzen im Wege steht. In dem Moment, wo die Bereitstellung kompensatorischer Bildungsangebote die Normativität gesellschaftlicher Kompetenz- und Handlungserwartungen ungebrochen transportiert und die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für deren Einlösung nicht reflektiert, geht sie an ihren Adressaten vorbei. Dies betrifft sowohl Angebote zur beruflichen Qualifizierung und Kompetenzentwicklung als auch persönlichkeitsbezogene Angebote zu einer umfassenden „Lebenskompetenzförderung“, wie sie im Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung verbreitet sind.

Sozialpädagogische Bildungsförderung müsste ihre Adressaten zunächst als „Akteure“ ernst nehmen (Homfeldt et al. 2008), die bereits selbsttätige Selbstbildungsprozesse vollzogen haben. Die Wahrnehmung und Anerkennung bereits vorhandener Fähigkeiten und Lebensarrangements unter teils restriktiven Bedingungen scheint mir eine wesentliche Voraussetzung gelin-

gender Bildungsarbeit zu sein. Des Weiteren geht es darum, subjektive Potenziale und Bildungsbestrebungen aufzuspüren, deren Entfaltung in der Bildungsarbeit gefördert werden kann. In diesem Sinne wird z.B. im Rahmen der Jugendarbeit versucht, beschäftigungsbezogene Bildungsangebote nicht von gesellschaftlichen Qualifikationserfordernissen aus, sondern von der „biographischen Bewältigungsperspektive“ aus zu konzipieren (Oehme et al. 2007). Es geht um die Unterstützung beim Übergang in Arbeit, der als selbst zu „organisierender“ Entwicklungs- und Bildungsprozess betrachtet wird. Selbstbildung und subjektiv erreichbare Arbeits- und Tätigkeitsformen müssen in Übereinstimmung gebracht werden. Ein wichtiger Aspekt gerade in der Arbeit mit sozial Benachteiligten ist dabei, Tätigkeitsfelder zu erschließen, die neben Gelegenheiten zur Selbstentfaltung und Kompetenzentwicklung Chancen zu gesellschaftlicher Anerkennung und Teilhabe eröffnen. Oehme betont zu Recht, dass dies mit einem gesellschaftspolitischen Diskurs über neue, soziale Formen von Arbeit verknüpft werden muss (Oehme 2008: 178f.). In ähnlicher Weise gibt es erfolgversprechende Ansätze im Bereich der Gesundheitsförderung und Prävention, die die Zielgruppe als kompetente Akteure in die Gestaltung von Präventionsmaßnahmen einbeziehen. Viele gesellschaftlich diskutierte „Probleme“ im Gesundheitsbereich erscheinen bei Wahrnehmung der Sicht der Beteiligten in einem anderen Licht. So wird z.B. jugendliches Rauschtrinken als sinnhafte soziale Praxis erkennbar, die mit der Lebenskonstellation Heranwachsender in der gegenwärtigen Gesellschaft zusammenhängt (Sting 2004a; Institut für Erziehungswissenschaft 2009). Das unter den Akteuren vorhandene Wissen und Problembewusstsein stellt eine unverzichtbare Voraussetzung sozialer und gesundheitsbezogener Bildungsarbeit dar.

Ein anderer Zugang sozialpädagogischer Bildungsförderung orientiert sich an der Perspektive sozialer Integration. Er zielt auf die Integration im Kleinen, auf die Gestaltung des Sozialen auf der Mikroebene konkreter Interaktionskontexte wie Gruppen oder Gemeinschaften. Werden z.B. jugendliche Peergroups als Bildungsressource anerkannt, dann stellt sich die Frage, welche Aufgaben sich in dem Zusammenhang für die sozialpädagogische Bildungsarbeit ergeben. Zunächst kann es nicht darum gehen, pädagogisch inszenierte Gemeinschaftsformen als Modelle jugendlicher Gesellungspraxis durchzusetzen. Die Inszenierung institutionenbezogener Gemeinschaftserlebnisse und Rituale in der Heimerziehung, Schule oder Jugendarbeit kann zwar zur Erhöhung der Verbindlichkeit pädagogischer Institutionen beitragen (Friebertshäuser 2001; Hoffmann/Schröder 1996; Müller 2002), bietet aber für die selbsttätige Weiterentwicklung der sozialen Praxis der Heranwachsenden nur wenig Anhaltspunkte. Demgegenüber zeigen ethnologisch ausgerichtete, kollektive Interaktionsstudien, dass jugendliche Gemeinschaften bereits in hohem Maße ritualisiert und reguliert sind (Bohnsack et al. 1995; Wulf et al. 2001), dass sie differenzierte Formen des Ein- und Ausschlusses

sowie der Bestimmung von Zugehörigkeiten und Ausgrenzungen ausgebildet haben (Schmid 2004) und dass in ihnen vielfältige informelle Bildungsprozesse stattfinden (Müller et al. 2005; Cloos et al. 2007).

Ein Problem der Konstitution von Interaktions- und Gruppenkontexten besteht darin, dass sie eher auf Integration und Stabilisierung des Gruppenzusammenhangs als auf die Entfaltung der Potenziale der einzelnen Gruppenmitglieder gerichtet sein können. Die Etablierung kollektiver Praxisformen bewegt sich in einer Gesellschaft mit pluralen Handlungsorientierungen in der Spannung zwischen der Erzeugung von Übereinstimmungen, Passungen und Zugehörigkeiten und der Abgrenzung gegenüber Abweichungen, Randständigem und Differenzen. Bildung zielt in dem Kontext darauf, die Herstellung integrativer Gruppen- und Interaktionskontexte mit der möglichst vielseitigen Selbstentfaltung der einzelnen Mitglieder zu verbinden. Die sozialpädagogische Bildungsarbeit befördert also Formen der Differenzbearbeitung, die zu einer Erweiterung des Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsrepertoires beitragen. Im Anschluss an Schleiermachers „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“ (Schleiermacher 2000) lassen sich dabei drei Differenzebenen unterscheiden: die Differenz im Subjekt selbst, die aus dessen Einbindung in unterschiedliche Gruppen und Kontexte resultiert, die soziale Wirklichkeit „disharmonisch“ und „widersprüchlich“ erfahren lassen; die Differenz zwischen der Gruppe und dem Außen, die durch die Ausbildung eines eigenen „Profils“ entsteht, bei der dasjenige ausgegrenzt wird, was nicht ins Gruppen- oder Gemeinschaftsprofil passt, und schließlich die Differenz zwischen Subjekt und Gemeinschaft, die sich daraus ergibt, dass die gemeinsame Sphäre nicht das Ganze der beteiligten Subjekte umfasst und dass daher jeder mit Anteilen seiner Person konfrontiert ist, die im Gruppen-geschehen keinen Platz finden.

Sozialpädagogische Bildungsförderung kann nun versuchen, entsprechend dieser drei Differenzlinien Bildungsprozesse anzuregen, die zu einer produktiven Differenzbearbeitung beitragen.

1. Peergroups z.B. vermitteln zwischen den Einflüssen der Familie, der Schule und der Freunde. Dabei stellt sich die Frage, in welcher Weise sie ihren einzelnen Mitgliedern Raum für die Auseinandersetzung mit den daraus resultierenden Widersprüchen lassen – inwiefern z.B. unterschiedliche Herkunftserfahrungen artikuliert werden können oder inwiefern dies durch die Verpflichtung auf Gruppenkonventionen tabuisiert wird.
2. In der Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Gruppen und Interaktionskontexten wäre zu prüfen, ob es sich um eher geschlossene bzw. „regressive“ Milieus handelt oder um „offene“ Milieus, die Raum lassen für Neues und Unbekanntes und für die Begegnung mit anderen (Böhnisch 1997).
3. Ein dritter Ansatzpunkt besteht z.B. darin, wie Gruppen mit ihren eigenen randständigen Mitgliedern oder Außenseitern umgehen, inwiefern sie ab-

wertend oder ausgrenzend wirken oder inwiefern sie unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen zu integrieren vermögen.

Bildung als Selbstentfaltung im Sinne der Aneignung soziokulturell anerkannter Fähigkeiten und Teilhabemöglichkeiten und Bildung als interaktive Gestaltung von sozial integrativen Gesellungsformen lässt sich nicht unabhängig von ihrer sozialstrukturellen Verortung denken. Die Gelegenheitsstrukturen von Bildung im Sinne der Verfügbarkeit von Ressourcen und anregungsreichen Umgebungen sowie die Chancen zum Erwerb von sozialer Anerkennung und Status stellen wesentliche Bedingungen von Bildung dar. Bildungsprozesse, die eine über den unmittelbaren Lebenskontext hinausweisende Lebensgestaltung anstreben, erfordern eine zumindest punktuelle Freiheit vom unmittelbaren Druck der Lebensbewältigung. Bourdieu sieht die Muße (altgriechisch „skholè“) als Grundidee von Schule und Grundbedingung von Bildung, die einen Abstand zur umgebenden Welt verschafft und die „scholastische Sicht“ des reflektierend-abwägenden Sich-Einlassens auf Neues und Unbekanntes hervorbringt (Bourdieu 1998: 203ff.). Die Ermöglichung von Bildung stellt damit bis heute ein Privileg dar, das in den skizzierten Situationen sozialer Ausgrenzung, die letztlich zur Blockierung von weiterführenden Bildungsprozessen führen, nicht gegeben ist. Sozialpädagogische Bildungsförderung muss deshalb auch an den sozialen Rahmenbedingungen von Bildung ansetzen, an den Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen, an der Kritik an vorherrschenden, gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnissen und an der Analyse und Sichtbarmachung struktureller Deformationen von Bildung.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1972): *Theorie der Halbbildung*. In: Ders.: *Soziologische Schriften I*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.
- Anhorn, Roland (2005): *Zur Einleitung: Warum sozialer Ausschluss für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit zum Thema werden muss*. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank (Hrsg.): *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 11–41.
- Baader, Meike S./Böttcher, Nastassia L./Ehlke, Carolin/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schröder, Wolfgang (2024): *Ergebnisbericht. „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/256>.

- Baum, Detlef (1998): Armut durch die Stadt oder Urbanisierung der Armut. Städtische Jugend im sozialen Brennpunkt – Bedingungen und Folgen räumlicher und sozialer Segregation in einem städtischen Kontext. In: Mansel, Jürgen/Brinkhoff, Klaus-Peter (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa, S. 60–75.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, Dietrich (1991). Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München: Juventa, S. 11–28.
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Berse, Christoph (2005): „Wir verändern die Schule – und schaffen uns ab?“ In: Sozial Extra (29), H. 9, S. 11–16.
- Bock, Karin/Andresen, Sabine/Otto, Hans-Uwe (2006): Zeitgemäße Bildungstheorie und zukunftsfähige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Ernst Reinhardt, S. 332–347.
- Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München: Juventa. Böhnisch, Lothar (2006): Abweichendes Verhalten. Weinheim/München: Juventa.
- Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendliquen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.: Insel.
- Bonvin, Jean-Michel (2009): Der Capability Ansatz und sein Beitrag für die Analyse gegenwärtiger Sozialpolitik. In: Soziale Passagen 1, S. 8–22.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Brown, Philip/Green, Andy/Lauder, Hugh: High Skills (2001): Globalization, Competitiveness and Skill Formation. Oxford: Oxford University Press.
- Büchner, Peter/Wahl, Katrin (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (8), H. 3, S. 356–373.
- Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: neue praxis (32), H. 1, S. 3–9.

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005) (Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin
- Cloos, Peter/Königeter, Stefan/Müller, Burkhard/Thole, Werner (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS.
- Coelen, Thomas (2002): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis (32), H. 1, S. 53–66.
- Coelen, Thomas (2008): Kommunale Jugendbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 732–740.
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 17–25.
- Cremer-Schäfer, Helga (2005): Situationen sozialer Ausschließung und ihre Bewältigung durch die Subjekte. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 147–164.
- Frevort, Ute (1999): Renaissance der Bürgerlichkeit? Historische Orientierungen über die kulturellen Ressourcen der Wissensgesellschaft. In: Graf, Friedrich Wilhelm/Platthaus, Andreas/Schleising, Stephan (Hrsg.): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Friebertshäuser, Barbara (2001): Rituale im pädagogischen Alltag. In: Neue Praxis, 31. Jg., S. 491–506.
- Fürstenau, Sara (2008): Transnationalität und Bildung. In: Homfeldt, Hans-Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim/München: Juventa, S. 203–218.
- Gebauer, Gunther/Wulf, Christoph (1998): Spiel-Ritual-Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt.
- Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (6), H. 1, S. 25–45.
- Hansmann, Otto (1988): Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Wilfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21–54.
- Heid, Helmut (1994): Erziehung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 43–68.
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. Ein Essay. München/Wien: Hanser.
- Herder, Johann Gottfried (1961): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Paderborn: Schöningh.
- Herder, Johann Gottfried (1966): Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Stuttgart: Reclam. Herder, Johann Gottfried (1967): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Hoffmann, H./Schröder, A. (1996): Zum gesellschaftlichen und pädagogischen Umgang mit jugendlichen Ritualen. In: Brenner, G./Hafeneger, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Weinheim/München: Juventa, S. 130–140.

- Hofmann-Lun, Irene/Michel, Andrea (2004): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. In: Diskurs 14, H. 1, S. 28–35.
- Höhne, Thomas (2004): Über das Wissen (in) der Wissensgesellschaft und einige Konsequenzen für die Pädagogik. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 133–148.
- Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (2008): Vom Adressaten zum Akteur – eine Einführung. In: Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 7–15.
- Hössl, Alfred (2006): Strategien zwischen Anpassung und Verweigerung – Die Grundschule aus der Sicht der Kinder. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (1), H. 4, S. 481–495.
- Humboldt, Wilhelm v. (1967): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, Wilhelm v. (1980): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, Bd. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 337–375 (a).
- Humboldt, Wilhelm v. (1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen/Forschungsinstitut tifs (2009): Einflussfaktoren, Motivation und Anreize zum Rauschtrinken bei Jugendlichen (Endbericht des Forschungsprojekts im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit). Tübingen.
- Klocke, Andreas (2001): Die Bedeutung von Armut im Kindes- und Jugendalter – ein europäischer Vergleich. In: Klocke, Andreas/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Opladen: Leske + Budrich, S. 272–290.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Kreher, Thomas; Oehme, Andreas (2002): Wie entwickeln Jugendliche in Beschäftigungsmaßnahmen Kompetenz? In: Sozial Extra (26), H. 7–8, S. 27–31.
- Kronauer, Martin (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Langewand, Alfred (1994): Bildung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 69–98.
- Lauterbach, Wolfgang/Lange, Andreas (1998): Aufwachsen in materieller Armut und sorgebelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In: Mansel, Jürgen/Neubauer, G. (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen: Leske + Budrich, S. 106–129.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik (43), H. 6, S. 949–968.
- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1977): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Kronberg: Fischer Athenäum.

- Lüders, Christian (2007): Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In: SOS Dialog, S. 4–10.
- Mack, Wolfgang (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 741–749.
- Marotzki, Wilfried (1991): Bildung, Identität und Individualität. In: Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München: Juventa, S. 79–94.
- Marotzki, Wilfried (1995): Qualitative Bildungsforschung. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung, Band 1: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 99–133.
- Müller, Burkhard (2002): Siegfried Bernfelds Begriff der „Instituetik“ als Orientierungspunkt für ein Programm der Bildung der Affekte. In: Liegle, Ludwig/Trepptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 157–166.
- Müller, Burkhard/Schmidt, Susanne/Schulz, Marc (Hrsg.) (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich (NQR) – Konsultationspapier (2008). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Natorp, Paul (1968): Erziehung und Gemeinschaft. Sozialpädagogik. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 1–10.
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oehme, Andreas (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit. Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, H. 2, S. 167–180.
- Oehme, Andreas/Beran, Christina/Krisch, Richard (2007): Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Wien: Verein Wiener Jugendzentren.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004): Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung? In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 7–16.
- Permien, Hanna (2000): „Mit einem Bein zu Hause, mit einem Bein auf der Straße“ – „Straßenkinder“ in sozialen Brennpunkten. In: Altgeld, Thomas/Hofrichter, Petra (Hrsg.): Reiches Land – kranke Kinder? Frankfurt a.M.: Mabuse, S. 31–42.
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2), H. 4, S. 439–453.
- Richter, Anke (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Erfolgreiche Coping-Modelle von Kindern im ländlichen Raum. In: Altgeld, Thomas/Hofrichter, Petra (Hrsg.): Reiches Land – kranke Kinder? Frankfurt a.M.: Mabuse, S. 215–228.
- Richter, Ingo (1999): Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München, Wien: Hanser.

- Scherr, Alfred (2008): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 137–145.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1983): Theorie der Erziehung. In: Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh, S. 36–243.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Texte zur Pädagogik, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 15–35.
- Schmidt, Axel (2004): Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schroeder, Joachim (2004): Offene Rechnungen – Benachteiligte Kinder und Jugendliche als Herausforderung für die Schulentwicklung. In: Diskurs 14, H. 1, S. 9–17.
- Stecher, Ludwig (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 3, S. 374–393.
- Sting, Stephan (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sting, Stephan (2004): Soziale Bildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 77–83.
- Sting, Stephan (2004a): Rausrituale. Zum pädagogischen Umgang mit einem wenig beachteten Kulturphänomen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Innovation und Ritual. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 2-04, S. 104–114.
- Sting, Stephan (2005): Bildung jenseits von Schule? Perspektiven zur Förderung von Bildungsprozessen in der Jugendhilfe. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule. Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 22–34.
- Sting, Stephan (2006): Peergroup-Kultur und soziale Bildung. In: Heimgartner, Arno/Laueremann, Karin (Hrsg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 179–193.
- Sting, Stephan (2007): „Bildungsgerechtigkeit“ als sozialpädagogische Aufgabe? Soziale Bildung im Kontext schulischer Ausgrenzungserfahrungen. In: Knapp, Gerald/Laueremann, Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras, S. 204–220.
- Sünker, Heinz (1996): Kritische Bildungstheorie – Jenseits von Markt und Macht? In: Benner, Dietrich; Kell, Adolf; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt (Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz, S. 185–201.
- Sünker, Heinz (2006): Bildung und Zukunft. Vermittlung individueller und gesellschaftlicher Bildungsprozesse. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München: Reinhardt, S. 90–112.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik (43), H. 6, S. 969–984.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (7), H. 2, S. 169–182.

- Thiersch, Hans (2002): Bildung und Soziale Arbeit. In: Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 74–91.
- Thiersch, Hans (2006): Leben lernen, Bildungskonzepte und sozialpädagogische Aufgaben. In: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, S. 21–36.
- Vogel, Peter (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 118–127.
- Winkler, Michael (2000): Für eine Identität der Erziehungswissenschaft? Fünf Skizzen zu einer Art Psychogramm der Disziplin. In: Böhme, P./Heil, D./Kessl, F./Landhäuser, S./Reinke, T. (Hrsg.): Von der Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 31–53.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Göhlich, Michael/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, Christoph (2001): Mimesis und Performatives Handeln. Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München: Juventa, S. 253–272.

Lebenslanges Lernen in der Spannung zwischen Bildung und Bewältigung

Lothar Böhnisch

Vom Bewältigungskonzept (Böhnisch 2022) ausgehend bietet sich die Möglichkeit, einen eigenen sozialpädagogischen Bildungsansatz zu entwickeln. Bislang fallen Bildungs- und Bewältigungsdimension im pädagogischen Diskurs meist auseinander und werden auch institutionell getrennt, Jugendhilfe/ Sozialarbeit auf der einen, Bildung und Schule auf der anderen Seite. Angesichts des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft und der damit verbundenen Prozess- und Wechselhaftigkeit von biografischen Übergängen und Umbrucherfahrungen wird deutlich, dass Bewältigungserfahrungen und bildungsrelevante soziale Kompetenzen aufeinander beziehbar sind, weil sie eben auch in der sozialen Wirklichkeit zusammenhängen. Gerade auch die Prozesse lebenslangen Lernens sind nicht linear strukturiert, sondern setzen Bewältigungsleistungen voraus, die erst Lernprozesse ermöglichen und in einer erweiterten Bewältigungsdimension vorantreiben.

So hat der Bewältigungsansatz seinen Bildungsbezug vor allem dort, wo es um die Spannung zwischen Bewältigung und Bildung geht. Sei es in der Offenen Jugendarbeit, in der Schulsozialarbeit oder in der sozialpädagogischen Beschäftigungsförderung, wo Bildungsprozesse nur in Gang gesetzt werden können, wenn gleichzeitig die psychosozialen Bewältigungsprobleme bearbeitet werden. In die offene Jugendarbeit kommen vor allem auch sozial benachteiligte Jugendliche mit oft regressiven Einstellungen, die nichts über ihre Fähigkeiten, aber viel über ihre soziale Lage sagen. Sie brauchen Anerkennungs- und Selbstwerterlebnisse, aus denen heraus sie erst formalen Bildungsangeboten zugänglich sind. Ähnlich ist es in der Schulsozialarbeit, wo von der Schule an den Rand gedrängte Schüler*innen in sozialpädagogischen Projekten zu sich kommen und Fähigkeiten an sich entdecken können, die im Unterricht übergangen oder nicht gefragt sind. Wenn Jugendliche oder junge Erwachsene dauernd bei der Arbeitssuche scheitern und entsprechende Entwertungsprozesse durchlaufen, braucht es sozialpädagogische Begleitungs- und Projektangebote, in denen sie auch wieder spüren können, dass sie auch außerhalb der Erwerbsarbeit etwas wert und darin fähig sind, neue Zugänge zu Ausbildung und Arbeit zu finden. Auch hier sind Bewältigung und Bildung miteinander verschränkt. Diesen Zusammenhang darf man nicht übergehen, wenn man von *informellen Bildungsprozessen* spricht, die in der Sozial- und Jugendarbeit ablaufen, denn die damit gemeinten sozialen Kompetenzen werden meist erst in Bewältigungsprozessen erfahrbar. Ob und

inwieweit sie in erweiterte Handlungsfähigkeit eingehen, hängt wiederum von den Bewältigungskulturen ab, in denen man sich bewegt.

Dieses in sich notwendige Verhältnis von Bildung und Bewältigung zeigt sich aber auch im Alltag des Lernens. Der lerntheoretische Zugang zu dieser Erkenntnis war nicht von ungefähr lange Zeit verschüttet, verweigerte sich doch die hier gemeinte „kritische Lernpsychologie“ von Klaus Holzkamp (1995) den kognitiven Optimierungskonzepten, wie sie für die Leistungsschule immer intensiver entwickelt wurden. Holzkamps Ansatz des *expansiven* wie des *widerständigen Lernens* versucht, Lernprozesse als Erweiterung, aber auch Blockierung subjektiver Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten aufzuschließen. Menschen lernen nicht – so Holzkamp –, weil sie dazu angehalten werden, sondern wenn sie spüren können, dass sie ihre Aneignungs- und Handlungsspielräume erweitern können. Von widerständigem oder defensivem Lernen spricht Holzkamp dann, wenn Lehrinhalte und -formen vermittelt werden, die die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen übergehen, diese aber gezwungen sind, sich anzupassen, um ihre situative Handlungsfähigkeit zu erhalten. Es wird also nicht im Sinne der Aufschichtung von Erfahrungen gelernt, sondern in der abwehrenden Selektion, um in der Lernsituation handlungsfähig zu bleiben. Meist bleibt da – wie zum Beispiel bei rein kognitiv strukturierten Prüfungen – nach der Lernphase wenig hängen. Expansives Lernen kann dagegen dann entstehen, wenn die Lernorte identitätsbildende Aneignungsqualität für die Subjekte aufweisen. Holzkamps Intention ist vor dem Hintergrund der 1968er- und 1970er-Emanzipationsbewegungen zu verstehen, deren Programmatik auf das Aufbrechen der institutionellen pädagogischen Hierarchien, aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen heraus, abzielte. Das Lernen in der Schule wurde als Entfremdungszusammenhang gebrandmarkt, dem ein Konzept entgegengesetzt werden sollte, nach dem die Schule und das Lernen den Schüler*innen gehören sollten. Deshalb sollten Lernräume als erweiternde Aneignungsräume über die Schule hinaus und auf diese zurückwirkend eröffnet werden.

Der bewältigungsbezogene Blick auf Bildung und Lernen geht heute über das Kindes- und Jugendalter hinaus. *Lebenslanges Lernen* ist angesichts des Wandels der arbeitgesellschaftlichen Strukturen zum Schlüsselbegriff des Diskurses zur Wissensgesellschaft geworden. Unter *Wissensgesellschaft* wird in diesem Zusammenhang eine Gesellschaft verstanden, deren ökonomische Produktivität sich nicht mehr primär in Kategorien von industrieller Massarbeit errechnet, sondern auf wissensbasierter Technologie beruht. Bildung und Ausbildung sind in dieser neuen Sichtweise nicht mehr nur Voraussetzungen von ökonomischer Produktivität und Wachstum, sondern direkt Produktionsfaktoren. In der neueren wirtschaftswissenschaftlichen Wachstumsforschung besteht Konsens darüber, dass Wachstum – besonders in rohstoffarmen Ländern wie in Deutschland – immer mehr von wissensbasierten

Innovationen anhängt. Gleichzeitig enthält die auch durch den globalisierten Wettbewerb verursachte Beschleunigung und Veränderungsintensität der technologischen und ökonomischen Abläufe einen permanenten Aufforderungs- und Bewährungscharakter in der Richtung, dass der Umgang mit neuem Wissen und neuen Technologien immer wieder und eben neu erlernt werden muss. In einer wissensbasierten Gesellschaft ist die gesellschaftliche Teilhabe an aktivierbare und erweiterbare Bildungspotenziale der Individuen gebunden, soziale Verdrängung droht zunehmend denen, die in der Bildungshierarchie unten stehen. Oft wird aber im neueren Bildungsdiskurs zum Lebenslangen Lernen übersehen, dass sich die Lebensläufe entgrenzt haben und somit offene und riskante Übergangskonstellationen freigesetzt werden, die bewältigt werden müssen. Gerade im Erwachsenenalter bedeuten Umlernen und Umschulung immer auch ein Aufgeben, einen Verlust biografisch erworbener Erfahrung. Der psychosoziale Druck, biografische Brüche und Entwertungen durchstehen zu müssen, und gleichzeitig der Druck, Neu- und Umqualifikationen ausgesetzt zu sein, stehen meist nebeneinander, werden weder bildungs- noch sozialpolitisch hinreichend aufeinander bezogen. Deshalb gewinnen die non-formalen sowie informellen Lernorte eine strategische Bedeutung für die Erlangung biografischer Handlungsfähigkeit auch im Erwerbslebenslauf. Lernen in diesem nun ganzheitlichen Sinne hat nicht mehr nur der beruflichen Qualifikation zu dienen, sondern zielt auf *Lebenskompetenzen* und damit auf immer wieder neu anzustrebende biografische Handlungsfähigkeit ab.

Angesichts dieser Bewältigungsproblematik ist vor einer einseitigen Ökonomisierung und Technologisierung des *Lebenslangen Lernens* zu warnen. Das macht gerade der Erwachsenenbildung zu schaffen. Einerseits hat sich ein elitäres Weiterbildungssystem längst in den Betrieben und auf einem kostspieligen Weiterbildungsmarkt verselbstständigt: Die Ökonomie bildet sich ihr Humankapital selbst aus, was sie nicht braucht, lässt sie zurück. Diesem Trend läuft ein hochgradig subventionierter Fort- und Weiterbildungsbereich hinterher, der reaktiv organisiert ist und gleichzeitig nicht verhindern kann, dass die Wissensgesellschaft sozial auseinanderklafft. Die Vokabeln von Chancengleichheit und politischer Partizipation, die den Weiterbildungsboom der 1970er-Jahre begleiteten, sind denen der neuen Steuerung und der marktgerechten Bildung gewichen.

Diese Tendenzen zur Sozialtechnologisierung und Ökonomisierung der Bildung im Sinne einer verwertungszentrierten Ausschöpfung des Humankapitals lassen sich in jenem Bild der Verschmelzung von ökonomischer und pädagogischer Form darstellen, wie es Thomas Höhne in seiner „Pädagogik der Wissensgesellschaft“ (2003) gekennzeichnet hat:

„So scheint die neoliberale Formation sich durch eine Versöhnung von Markt und Individuum auszuzeichnen. Begriffe wie ‚Kreativität, Verantwortungsbereitschaft, Loyalität, Kommunikativität, Begeisterungsfähigkeit, Leistungswille usw.‘ [...] deuten auf eine neue

Synthese bzw. ein Prinzip hin, das man als ‚inneren Markt‘ beschreiben könnte. Nur auf dem Markt, so scheint es, kann das gesamte Spektrum an Möglichkeiten und Fähigkeiten der Individuen ausgeschöpft werden [...]. Der Markt ist dabei nicht mehr länger das Außen der Gesellschaft, sondern wird zum zentralen Ort der Bildung sozialer Identitäten und Differenzen. [...] Dabei geht es nicht nur um eine höhere Vernutzung von Arbeitskraft, sondern auch um ein neues Selbst-Ethos. Althergebrachte Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit, Geldverdienen und Selbstverwirklichung, d.h. allgemein zwischen fremd- und selbstbestimmten Bereichen sollen aufgehoben werden“ (ebd.: 236f.).

Der biografische Bewältigungsdruck, der diesen Prozessen innewohnt, bleibt dabei verdeckt. Denn jedes Umlernen ist mehr oder weniger – je nach dem ein Arbeitsplatz gehalten oder gewechselt werden muss – mit biografischen Integritätsproblemen verbunden: Kann ich auf dem aufbauen, was ich bisher gewusst und getan habe, oder ist dies – bin ich – nichts mehr wert? Entsprechende Erfahrungen aus der betrieblichen Sozialarbeit zeigen uns auch, dass der Bewältigungsdruck nicht erst mit dem kritischen Ereignis der Umsetzung oder Konfrontation mit neuen Arbeitsanforderungen beginnt, sondern schon lange vorher betriebs- und sozialklimatisch von den Menschen gespürt wird. Dies wirkt nicht nur als Stress, weil die verselbstständigte Logik von Rationalisierung und Digitalisierung, die hinter Personalabbau und Umsetzung steht, für die Einzelnen nicht mehr durchschaubar ist, sondern vor allem auch, weil dies der Logik der sozial eingebetteten Arbeits- und Lebenserfahrung zuwiderläuft. Ein pädagogischer Diskurs zum Lebenslangen Lernen, der diesen Bruch nicht kritisch thematisiert, sondern nur anpassungsorientiert geführt wird, wird sich deshalb genauso vom Menschen entfernen wie der ökonomisch-technologische Prozess selbst.

Lernen war bisher in der Moderne auf zweierlei Weise institutionalisiert: Zum einen in den Lebensaltern Kindheit und Jugend, zum zweiten in entsprechenden Bildungsinstitutionen, vornehmlich der Schule. Das aber auch anderswo gelernt wird – an unterschiedlichen außerschulischen Lernorten – ist in den Bildungsdiskussionen der letzten Jahrzehnte immer wieder thematisiert worden (vgl. Wiesner/Wolter 2004). Jedoch wird das formelle, durch Zertifikate ausgewiesene Lernen in den schulischen Institutionen wird aber bis heute als vorrangig im Ensemble der Lernorte und als ausschlaggebend für die soziale Platzierung im Lebenslauf gesehen. Ebenso gelten das mittlere Kindes- und das Jugendalter als die Lebensphase, in denen dieses institutionalisierte Lernen hauptsächlich stattfindet und die dadurch geprägt sind. In der Geschichte der Pädagogik wird in diesem Sinne von der *Erfindung der Jugend* als einer der zentralen Erfindungen der Moderne gesprochen. Damit ist gemeint, dass erstmals in der Geschichte die Gesamtheit einer Altersgruppe zum Zwecke des Lernens aus der Gesellschaft ausgegliedert wurde, um später – nun auf höherer Qualifikationsstufe – wieder in die Gesellschaft eingegliedert zu werden. *Integration durch Separation* lautet die entsprechende Jugendformel in der industriellen Gesellschaft, die in das gesellschaftlich gewährte Bildungsmoratorium eingelassen ist.

Im Sog der arbeitgesellschaftlichen Entgrenzungsprozesse sind auch diese institutionellen Kontexte des Lernens typischen Entgrenzungen unterworfen. Zum einen stellt das Jugendalter nicht mehr den allein entscheidenden Kristallisationspunkt des Lernens im Lebenslauf dar. Es soll nun *lebenslang* gelernt werden. Zum anderen gewinnen die nicht institutionalisierten, non-formalen sowie informellen Lernorte an strategischer Bedeutung für die Erlangung biografischer Handlungsfähigkeit, wie an früherer Stelle pointiert worden ist. sozialisatorische Tragweite dieser Entgrenzung des Lernens ist aber mit den beiden Tendenzen noch nicht hinreichend erfasst. Denn die Perspektive des Lernens erhält in unserer Gesellschaft erst durch den Bildungsbegriff ihren vermittelnden Charakter. Stehen im Konstrukt des Lernens noch deutlich die Erwartungen der (Arbeits-)Gesellschaft an die Anpassungsleistungen der Individuen im Vordergrund, so hebt der Bildungsbegriff genauso die subjektive Seite der Entwicklung einer sich selbst verantwortlichen Individualität, einer tendenziell autonomen Persönlichkeit in einer diese Autonomie fördernden Gesellschaft hervor. Daraus ergibt sich dann auch – besonders im Jugendalter – die Spannung zwischen Sozialisations- und Produktionslogik. Insofern geht es bei der Diskussion um die Entgrenzung des Lernens und die damit verbundenen Folgen für den Sozialisationsprozess nicht nur um das Verfließen der Grenzen zwischen formellen und informellen Lernorten und zwischen den Lebensaltern. Darüber hinaus lässt sich an den so räumlichen und zeitlich entgrenzten neuen Formen des Lernens ablesen, dass und wie der postmoderne Sozialisationstyp in die lebensweltliche Sphäre eindringt. Denn die darin enthaltenen ökonomisch-technologischen Lernaufforderungen scheinen den traditionellen Bildungsbegriff keineswegs zu verdrängen, sondern zu vereinnahmen. Lernen wird damit stärker als Sozialisationskontext definiert, in dem sich die gesellschaftliche Entwicklung in die Person vermittelt, wobei die ökonomisch-technologische Aufforderung zur Kompetenzentwicklung vor dem emanzipatorischen Selbstbezug des Subjekts steht.

In der Logik dieser Perspektive der Kompetenzentwicklung ist Lernen nicht mehr auf die traditionellen *Lernalter* Kindheit und Jugend, bei denen das Lernen in psychophysische Entwicklungsprozesse eingebunden ist, beschränkt. Seit der Kompetenzbegriff zum Schlüsselbegriff des Diskurses zur *Wissensgesellschaft* geworden ist, gilt Lernen in Kindheit und Jugend lediglich als Sockel für ein lebenslanges Lernen angesichts des arbeitgesellschaftlichen Strukturwandels.

„Wissen und Wissensaneignung werden im Zuge wissensbasierter Gegenwartsgesellschaften zur entscheidenden Ressource menschlichen Handelns erklärt. [...] Unter den Bedingungen aktueller neo-sozialer Transformationsprozesse hin zu einem neuen Typus von Wissensgesellschaften spitzt sich dieser Sachverhalt aber zu. Denn die neuen Ökonomien präsentieren sich in den OECD-Staaten vor allem als Wissensökonomien, in denen die Teilhabe der Akteure zunehmend von deren Fähigkeit zur Generierung und Verarbeitung von Informationen und damit der Verfügbarkeit von Wissen abhängig gemacht werden soll“ (Kessl/Richter 2006: 311).

Bildung und Ausbildung sind also in dieser neuen Sichtweise nicht mehr nur Voraussetzungen von ökonomischer Produktivität und Wachstum, sondern direkt Produktionsfaktoren. In der neueren wirtschaftswissenschaftlichen Wachstumsforschung besteht Konsens darüber, dass Wachstum – besonders in rohstoffarmen Ländern wie Deutschland – immer mehr von wissensbasierten Innovationen abhängt. Gleichzeitig enthält die auch durch den globalisierten Wettbewerb verursachte Beschleunigung und Veränderungsintensität der technologischen und ökonomischen Abläufe einen *permanenten Aufforderungscharakter* in der Richtung, dass der Umgang mit neuem Wissen und neuen Technologien immer wieder und eben neu *erlernt* werden müsse. Dies erfordere nicht nur der ökonomisch-technologische Sachzwang, sondern sei eben auch zur Schlüsselfrage in der sozialen Problematik von arbeitsgesellschaftlicher Inklusion und Exklusion geworden. In einer wissensbasierten Gesellschaft ist die gesellschaftliche Teilhabe an aktivierbare und erweiterbare Bildungspotenziale der Individuen gebunden, der soziale Ausschluss droht zunehmend denen, die in der Bildungshierarchie unten stehen. Diese soziale Problematik wird dadurch verfestigt, dass angesichts von Wissenswandel und Wissensbeschleunigung eine *Bildungskluft* vorhersehbar ist.

Die neue Bildungsherausforderung besteht nun darin, dass fachliche Qualifikationen zwar weiterhin gefragt sind, aber nicht mehr ausreichen, um das qualifizierte Individuum in einem nun offenen und fragilen Arbeitsmarkt zu platzieren sowie zu befähigen, im sich stetig wandelnden ökonomischen und technologischen Geschehen zu bestehen. Sowohl für die Integration in den Arbeitsmarkt als auch für die optimale Ausschöpfung des Humankapitals im Arbeitsprozess werden nun *Kompetenzen* abverlangt, die das gesamte personale und soziale *Vermögen* eines Menschen biografisch umfassen, also nicht mehr nur sektoral-fachlich fixiert und lebenszeitlich begrenzt sind. Diese lebenszeitliche Entgrenzung der Bildung ist in der Perspektive und Programmatik des Lebenslangen Lernens meistens bildungsoptimistisch gewendet. So versteht die Europäische Kommission darunter „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgerschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2001: 9). Dies erfordere einen Lernbegriff, so das Kommissionspapier weiter, in dem formales, non-formales und informelles Lernen aufeinander bezogen und unterschiedlichste Lernorte anerkannt sind.

Im expandierenden Weiterbildungsbereich hat sich schon seit den 1970er-Jahren die zentrale Auffassung durchgesetzt, dass Bildung als eine grundlegende Produktivkraft in der industriekapitalistischen Moderne zu begreifen sei. Seither gilt Bildung als entscheidender Modernisierungsfaktor auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft. Bildungsreserven sollten ausgeschöpft werden. Bildungsreformen richten sich darum auch gezielt auf das Erwachsenenalter. Gleichlaufend hat die Informalisierung von Bildung an Bedeutung

gewonnen. Die Volkshochschule, die klassische Einrichtung der Erwachsenenbildung, fand sich bald innerhalb eines Feldes konkurrierender Anbieter von Weiterbildung wieder. Bildung findet nicht nur in Bildungsinstitutionen statt, ist nicht auf einen Ort und eine Lebensphase festgeschrieben, sie begleitet den Lebenslauf und ist entsprechend räumlich und zeitlich entgrenzt. Diese Entgrenzung und die damit einhergehende massenhafte Mobilisierung der Produktivkraft ‚Bildung‘ konnten sich vor allem deshalb öffentlich durchsetzen, da sie Teil einer sozialstaatlich gefassten Politik der Chancengleichheit und Partizipation waren. Sie wurden begleitet von einem umfassenden Aufstiegs-, Integrations- und Demokratisierungsversprechen.

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts, in einer Zeit der Ökonomisierung des Sozialen, in der Wissen zunehmend zu einem ökonomisierten und patentrechtlich geschützten Faktor im Wirtschaftsleben geworden ist, gerät nun die Erwachsenenpädagogik unter Druck. Einerseits hat sich ein elitäres Weiterbildungssystem längst in den Betrieben und auf einem kostspieligen Weiterbildungsmarkt verselbstständigt: Die Ökonomie bildet sich ihr Humankapital selbst aus, was sie nicht braucht, lässt sie zurück. Diesem Trend läuft ein hochgradig subventionierter Fort- und Weiterbildungs- sowie Umschulungsbereich hinterher, der reaktiv organisiert ist und gleichzeitig nicht verhindern kann, dass die Wissensgesellschaft sozial auseinanderklafft. Die Vokabeln von Chancengleichheit und politischer Partizipation, die den Weiterbildungsboom der 1970er-Jahre begleiteten, sind denen der neuen Steuerung und der marktgerechten Bildung gewichen. Als *Unternehmer*in der eigenen Arbeitskraft hat* – in dieser Logik – jeder und jede Einzelne ihre*seine Lernprozesse zu steuern. Wer überflüssig wird, hat die *Fehlsteuerung* zu beheben und den Weiterbildungsbereich aufzusuchen. Dieser entwickelt mit ihm oder ihr neue Steuerungsmodelle *Lebenslangen Lernens*. Dass diese zu *lebenslänglichen Gefängnissen* werden können, weil für viele die Weiterbildung nicht mehr als die symbolische Abwehr vor dem sozialen Aus bedeutet und sie daher in Kauf nehmen müssen, dass sie nur in perspektivlosen Umschulungskarrieren weitergereicht werden, ist in diesem sozialtechnologischen Denken nicht thematisierbar.

Peter Alheit (1995) hat in diesem Kontext gefordert, dass sich die Erwachsenenbildung an Bildungsprozessen zu orientieren habe, die nicht offiziell organisiert oder intendiert sind, und die man als *subversive* Bildungsprozesse bezeichnen könnte. Damit meint er einen Bildungsauftrag, der sich aus den Bewältigungskonstellationen im individuellen Lebenslauf ergibt. Bildung könnte so selbst die je eigenen Erfahrungen sozial transformieren und die Menschen zu Akteur*innen machen: Der Bildungsdiskurs wird damit aus der einseitigen ökonomisierten Bewertung herausgelöst und in den Kontext von sozialen Brüchen und biografischen Bewältigungskonstellationen gestellt. Die sozialpolitische Seite des Lebenslangen Lernens tritt hervor.

Literatur

- Alheit, P. (1995): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a.M./New York.
- Böhnisch, Lothar (2022): *Lebensbewältigung*. 3. Aufl. Weinheim Basel.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2001): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Luxemburg.
- Höhne, T. (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M./New York.
- Kessl, Fabian/Richter Martina (2006): *Lebenslanges Lernen oder ununterbrochene Bildung?* In: *Neue Praxis* H 3.
- Wiesner, Gisela/Wolter, André (Hrsg.) (2004): *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim und München.

Geselligkeit und soziale Bildung in Organisationen

Michael Göhlich

Sozialität im anthropologischen Sinne des Bezugs und der Angewiesenheit der Menschen auf Andere sowie auch im weiteren sozialwissenschaftlichen Sinne der Fähigkeit, sich sozial zu verhalten, etwa Kontakte zu knüpfen und freund(schaft)liche Gemeinschaften zu bilden, spielt in der Debatte um und Forschung zur Organisationsentwicklung seit langem eine wichtige Rolle. Gemeinschaft und Partizipation gewannen mit der Theorie des situierten Lernens in Communities of Practice (kurz: CoP; Lave/Wenger 1991), die rasch auf organisationales Lernen übertragen wurde (Brown/Duguid 1991), an Bedeutung. Spätestens seit Beschreibung des Organizational Citizenship Behaviour (kurz: OCB) durch Organ (1988) ist bekannt, dass Menschen sich auch innerhalb einer Organisation altruistisch verhalten, also Hilfeleistungen für andere Organisationsmitglieder erbringen, ohne seitens der Organisation hierzu beauftragt worden zu sein oder von ihr belohnt zu werden. In den letzten Jahren wird der Diskurs um Organisationsentwicklung stark von der Frage geprägt, wie Diversity, Equity und Inclusion (kurz: DEI) in Organisationen zur Geltung gebracht und in deren Praxis verwirklicht werden können (Lyman et al. 2022).

In solchen Phänomenen werden Organisationen als menschliche Sozialgebilde sichtbar. Organisationen sind also anthropologisch zu verstehen (Göhlich 2014). Da CoP, OCB und DEI als Felder organisationalen Lernens angesehen werden können, interessieren sie auch in pädagogischer Hinsicht. Im vorliegenden Beitrag werden Organisationen aus einer organisationspädagogisch und pädagogisch-anthropologisch orientierten Perspektive betrachtet. Im Zentrum steht die Frage, ob und wie Geselligkeit und soziale Bildung in Organisationen möglich sind.¹

1 Der vorliegende Beitrag ist Stephan Sting gewidmet – in Erinnerung an unsere gemeinsame Berliner Zeit, an den interessanten Austausch im Doktoranden- bzw. Postdoktorandenkreis, die produktiven Gespräche im Ritualprojekt und in der Kommission Pädagogische Anthropologie, die Zusammenarbeit bei aus diesen Kontexten hervorgehenden Publikationen, aber auch an unsere fröhlichen Gespräche im privaten Kreis, unsere schweißtreibenden Tennisabende, und last not least unsere schöne Bergwanderung auf den Mittagskogel.

1 Geselligkeit und soziale Bildung

Obzwar gesellige Momente ein wesentlicher Bestandteil menschlichen Lebens sind, werden sie im pädagogischen Diskurs selten fokussiert. Das mag ihrem nicht-intentionalen Charakter geschuldet sein, ist aber schon deshalb nicht angemessen, weil sie Bildungsressourcen beinhalten, also menschliches Lernen generieren können. Zu den wenigen deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler*innen, die die pädagogische Relevanz der Geselligkeit beleuchten, gehört neben Wolfgang Hinrichs (1965), Klaus Mollenhauer (1968, 1989), Stefanie Antoni (1989), Johannes Schilling (1989) und Wolfgang Seitter (2018) auch Stephan Sting (1998, 2002, 2005). Als historischer Bezugspunkt dienen dabei vornehmlich die Salons, Tisch- und Lese-Gesellschaften des späten 18. Jahrhunderts. Als theoretische Referenz dient meist Schleiermacher, der die Geselligkeit neben Kirche, Wissenschaft und Staat als eine der vier Kultursphären ausweist. Deutlich seltener wird auf Simmel Bezug genommen.

Während Geselligkeit Simmel (1969: 4) zufolge notwendig ist, um Vergesellschaftung frei von konkreten Zwecksetzungen spielerisch zu realisieren, ist sie Schleiermacher (1967: 3) zufolge notwendig, damit die Sphäre eines Individuums „von den Sphären Anderer so mannigfaltig als möglich durchschnitten werde, und jeder seiner eigenen Grenzpunkte ihm die Aussicht in eine andere und fremde Welt gewähre“. Schleiermacher sieht die Geselligkeit als Bildungsraum, „als ein gesellschaftliches ‚Nirgendwo‘, in dem allein das ästhetische Ich auch sozial überleben könnte“ (Mollenhauer 1990, 489).

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist dieser Zusammenhang nicht angekommen. Im Grimmschen Wörterbuch (...) werden drei Bedeutungsnuancen von Geselligkeit genannt: das Zusammensein als Genossen oder Freunde; der freundliche Umgang und die Neigung und Fertigkeit dazu; das Zusammenleben in einer Gesellschaftsordnung. In der Allgemeinsprache des späten 20. Jahrhunderts reduziert sich die Bedeutung auf die beiden erstgenannten Nuancen (z.B. Meyers Großes Universal-Lexikon 1982: 551: „zwangloses und zweckfreies durch gemeinsame Unterhaltung und Amusement bestimmtes Zusammensein von Menschen“).

In den wenigen erziehungswissenschaftlichen Publikationen, die Geselligkeit fokussieren, wird der Zusammenhang von Geselligkeit und Bildung hingegen bis heute wiederholt thematisiert. Hinrichs unternimmt dies in allgemeindidaktischem Interesse; Mollenhauer fragt nach dem Zusammenhang von Geselligkeit und ästhetischer Bildung; Seitter betrachtet Geselligkeit als Praxisform der Erwachsenenbildung; Sting untersucht sie als Ermöglichungsraum sozialer Bildung. Dem Fokus des vorliegenden Beitrags entsprechend sei die letztgenannte Perspektive etwas näher ausgeführt.

Ausgehend von einer Untersuchung des Verhältnisses von Subjekt und Sozialem im Bildungsd Denken Schleiermachers (Sting 1998) rekonstruiert Sting Geselligkeit im Schnittfeld von Bildungstheorie und Sozialpädagogik und fokussiert dabei auf den Zusammenhang von Geselligkeit und sozialer Bildung (Sting 2002). Mit Schleiermacher sieht er in zweckfreier ungebundener Geselligkeit eine eigene Sphäre, die „Chancen dafür bietet, den Bildungsprozess des Subjekts in sozial differenzierten Gesellschaften zu befördern“ (ebd.: 48). Unter Rekurs auf Mollenhauer nennt er drei Facetten solcher Geselligkeit: Forum (Selbstorientierung via Wissens- und Meinungs-Austausch), Bühne (Selbstinszenierung via Tausch kultureller Praktiken), Markt (Selbstpositionierung via Erwerb statusgenerierender Güter). Geselligkeit ermöglicht soziale Bildung, indem die Interaktion der Beteiligten „sich von einem kleinsten gemeinsamen Nenner aus tentativ an eine möglichst weitgehende Entfaltung der Einzelsubjekte und Integration der differierenden Positionen annähern kann“ (ebd.: 49). Sting (2005) macht deutlich, dass soziale Bildung soziokulturell (sozialisatorisch erworbene soziale Praktiken), sozialstrukturell (Status, soziale Anerkennung) und gesellig (informelle Bildung in der Peergroup) begründet ist.

Der vorliegende Beitrag folgt dieser Perspektive, schreibt Geselligkeit als Ermöglichungsraum sozialer Bildung allerdings nicht – wie die vorgenannten Autoren zumindest tendenziell – nur Peergroups zu, sondern geht der Frage nach, ob und wie Geselligkeit und mit ihr soziale Bildung in Organisationen zu finden ist. Wenn Bildung als sozial kontextgebunden, sich in Gemeinschaft vollziehend verstanden wird (Sting 2018: 402ff.) und Organisationen sich als Räume gemeinschaftlicher Praxis erweisen, ist dies zu vermuten.

Zur Untersuchung der Vermutung wird zudem ein zweites Verständnis sozialer Bildung mit herangezogen, das soziale Bildung nicht im vorgenannten Sinne als an sozialen Kontext gebundene Selbstbildung, sondern als Entwicklung von Sozialität begreift. So definiert Zwiedineck-Südenhorst (1911) soziale Bildung als „Entwicklung eines sittlichen Bewusstseins im Sinne eines sozialen Altruismus“ (ebd.: 130). Wohnlich (1930) fordert eine soziale Bildung der Lehrer und meint damit deren Vorbereitung auf soziale Aufgaben neben dem Unterrichten. Röckel versteht unter sozialer Bildung die Vermittlung von Einsichten in Lebenszusammenhänge von Gemeinschaften. Soziale Bildung solle von „Grunderfahrungen sozialer Lebensführung“ wie „Achtung und Ehrfurcht, Treue und Hingabe, Opferbereitschaft und Dienst ... durchdrungen sein“ (Röckel 1956: 10). Das Zitat zeugt, darin nicht untypisch für die Pädagogik der Adenauerzeit, von einer Fortführung der Sprache der Pädagogik aus der Zeit des Nationalsozialismus. Zugleich schreibt sich in Röckels Text die Tradition eines Verständnisses von sozialer Bildung fort, das weniger auf Selbstbildung in als vielmehr auf Ausbildung zum Dienst an der Gemeinschaft gemünzt ist. Diese Begriffstradition setzt sich bis heute fort. So heißt es in der Bundeskonzeption evangelischer Freiwilligen-

dienste: „Im Kontext sozialer Bildung erweitern die Freiwilligen ihre Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Bedürfnisse anderer Menschen wahrzunehmen und zu reflektieren. Sie lernen Kommunikation gelingend zu gestalten, Kompromisse einzugehen und individuelle und gemeinsame Ziele zu realisieren. In der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Menschen werden die Freiwilligen befähigt, Konflikte konstruktiv zu bewältigen, für sich und andere verantwortungsbewusst einzustehen und ihren Beitrag zu einem positiven gesellschaftlichen Zusammenleben zu leisten.“ (Ev. Freiwilligendienste 2018: 12).

Für eine Untersuchung, ob und wie Organisationen sich als Orte bildungsförderlicher gemeinschaftlicher Praxis erweisen, bieten beide Auffassungen sozialer Bildung Anhaltspunkte. So können sowohl die sich in geselliger Gemeinschaft vollziehende Selbstbildung als auch die in solcher Gemeinschaft erfolgende Entwicklung der Fähigkeit zu Kooperation und sozialer Verantwortung als Kriterien dienen.

2 Geselligkeit in Organisationen

Fokussieren wir zunächst auf die Frage, ob und wie Geselligkeit in Organisationen möglich ist. Entgegen der im pädagogischen Diskurs gängigen Tendenz, Geselligkeit nur Peergroups, Freundeskreisen oder ähnlichen nicht-institutionalisierten Kontexten zuzuschreiben, sprechen historische und empirische Befunde dafür, dass Geselligkeit auch in Organisationen zu finden ist und von organisationaler Rahmung profitieren kann.

Schon der – Schleiermacher als Erfahrungsgrundlage für seinen Geselligkeitsbegriff dienende – Salon von Henriette Herz ist insofern eine Organisation, als er einem bestimmten Zweck dient (Austausch über Literatur), sozialstrukturell geprägten Teilnahmeregeln folgt (literarisch gebildet), sich damit zugleich von anderen, dem Austausch dienenden Einrichtungen (zuvorderst den von Marcus Herz im selben Haus veranstalteten naturwissenschaftlich und philosophisch orientierten Vortragsabenden) abgrenzt, und eine eigene Kultur generiert (einfacher Teetisch, charmante Gastgeberin, Leidenschaft für Literatur, sprühende Konversation, freundschaftlicher Umgang). Geselligkeit wird hier organisiert.

In dem von Teilnehmer*innen dieses Salons gegründeten Tugendbund tritt der Organisationscharakter noch deutlicher zutage, indem aus Teilnehmer*innen Mitglieder werden sowie Statuten samt Zweck explizit festgelegt werden: „Wir haben uns verbunden, weil durch freundschaft und liebe die vollkommenheit, nach der wir streben, am schnellsten und besten reift. Nun fragt es sich, warum es dazu einer [,Verbündung*] bedürfe? Freundschaft, wie sie gewöhnlich zwischen gleichgestimmten seelen entsteht, wäre ja hin-

reichend. Auf diesen einwurf antworten folgende 2 gründe: 1. Wenn wir uns absichtlich miteinander zu höherer moralischer ausbildung verbunden haben, so behalten wir diesen zwek besser vor augen, suchen mehr durch gegenseitige mittheilung unsren ideen klarheit und bestimmtheit zu geben, mehr durch beispiel und rath auf den charakter einer des andren zu wirken (...) Freundschaft, wie veredelnd sie auch für den charakter ist, befördert jenen zwek doch nur gelegentlich. 2., bei einer [,Verbündung‘] ist es leichter, neue mitglieder mit in den bund aufzunehmen“ (Humboldt 1789, S. 387). Gerade in organisierter Form, so lässt sich Humboldts Argumentation zusammenfassen, ermöglicht und fördert Geselligkeit Selbstbildung.

Ähnliches gilt für den 1859 in Prag gegründeten, heute weltweit verbreiteten Männerbund Schlaraffia, den Seitter (2018) als Beispiel vereinsgestützter Geselligkeit näher beschreibt. Auch diese Einrichtung dient einem bestimmten Zweck (Vergnügen durch Kunstpflege; über Kunst, Freundschaft und Humor auch moralische Entwicklung, vgl. Maaß in Seitter 2018: 68) und folgt sozialstrukturell geprägten Mitgliedschaftsregeln („Männer in gesicherter Position“, kunstliebend, deutschsprechend). Über die ansatzweise Organisiertheit der Salons des 18. Jahrhunderts hinausgehend wird das für die Aufnahme-prozedur und für den Ablauf der geselligen Abende entwickelte Regelwerk im „Schlaraffen-Spiegel“ festgehalten (Seitter 2018: 69).

In der empirischen Organisationsforschung wird Geselligkeit – in englischsprachigen Publikationen meist als „conviviality“ oder „sociability“ bezeichnet – seit Mitte der 2000er-Jahre vermehrt fokussiert. Die Studien widmen sich z.B. Freizeitorganisationen wie Landfrauen- und Jungfarmer-Clubs (Neal/Walter 2008) oder Sportclubs (Neal et al. 2017; Neal et al. 2019; Llopis-Goig/García-Alcober 2020). Aber auch zu klein- und mittelständischen Unternehmen wie etwa einem Coffee Shop (Fantinel/Paes 2019), Kulturproduktionsfirmen (Lantz 2005) sowie weiteren Unternehmen (Goffee/Jones 2019) liegen einschlägige Studien vor. Fast all diese empirischen Studien beziehen sich in Theorie und Begriff der Geselligkeit auf Simmel.

Besonders intensiv hat sich Sarah Neal mit Geselligkeit in Organisationen befasst. Ihre erste Studie (Neal/Walter 2008) arbeitet an Women’s Institutes und Young Farmers’ Clubs in England heraus, dass soziale Organisationen im ländlichen Raum mit Geselligkeit operieren und dadurch das Zugehörigkeitsgefühl in dem betreffenden ländlichen Raum stärken. Diese Organisationen verbinden Praktiken gemeinschaftlicher Verantwortung und Sorge (z.B. alten Menschen Holz liefern, Schulspenden übergeben) mit sozialem Vergnügen und Geselligkeit. Während solche Geselligkeit auf den ersten Blick Konformität der Akteur*innen erfordert, finden sich in der Studie Belege dafür, dass auch Fremde bzw. Außenstehende in den geselligen Raum einbezogen werden können. Lokale soziale Organisationen fungieren hier als „community glue“ (Neal/Walter 2008: 288), „they ... transform 'thin' social relations into the thicker relations of community and belonging. This occurs

through an alchemic fusion in which mundane practices of conviviality and friendship are enmeshed with the desire for community and the everyday, small-scale efforts to create tangible structures of community feeling.“ (ebd.: 293)

In weiteren Studien, die auf Sportclubs und Laufgruppen fokussieren, stellt Neal unter Verweis auf Lave/Wengers Konzeption der CoP den Zusammenhang von Geselligkeit und gemeinsamem Tun heraus: „... we suggest here that conviviality is made in, and can be understood through, the embodied practices that are often the focus of leisure organisations“ (Neal et al. 2017: 102). Die Bedeutung der Organisationen für die Geselligkeit (sempfindung) ihrer Mitglieder besteht „... in assembling a placed togetherness through participation amongst, at times, heterogeneous local populations“ (ebd.: 93). Dies wird durch eine Studie zu spanischen Sportvereinen bestätigt, die zu dem Ergebnis kommt, dass der Geselligkeit in diesen Organisationen ein deutlich höherer Stellenwert zukommt als dem sportlichen Erfolg (Llopis-Goig/Garcia-Alcober 2020: 277).

Dass Geselligkeit in Freizeitorganisationen praktiziert wird, kann somit als belegt gelten. Darüber hinaus finden sich Belege dafür, dass dies auch für Organisationen anderer Art gilt. So stellt Lantz (2005) in ihrer Studie zu einer schwedischen Filmproduktionsfirma und weiteren Kulturproduktions-Unternehmen fest, dass es in diesen „episodes of sociability“ (ebd.: 68) gibt. Dabei betont sie unter Bezug auf Simmel, dass Geselligkeit eine Trennung zwischen Form und Inhalt impliziert, wobei Form autonom wird, d.h. Menschen sich um der Unterhaltung willen unterhalten. Obwohl inhaltlich zweckfrei übernimmt die Geselligkeit eine organisationsrelevante Funktion, da Unternehmen auf organisationsinterne Kooperation angewiesen sind und Geselligkeit diese fördert: „... the positive descriptions of social spaces such as the canteen and the coffee rooms as well as of the co-workers are aspects of organizational life rather than of a field struggle. I refer to the fact that a defining feature of organizational life is cooperation. I understand these social spaces as arenas for sociability where divisions between different departments and poles of legitimacy are trounced.“ (Lantz 2005: 331)

An die Debatte um Organisationskultur anschließend haben Goffee und Jones schon 1996 ein Modell samt Fragebogen und Fallbeispielen vorgelegt, das mittels der Dimensionen Geselligkeit und Solidarität, jeweils gering versus stark ausgeprägt, vier Organisationskultur-Typen unterscheidet. Ohne explizit auf Simmels Geselligkeitsbegriff Bezug zu nehmen, definieren sie ähnlich: „Sociability, like the laughter that is its hallmark, often comes naturally. It is the measure of emotional, noninstrumental relations (those in which people do not see others as a means of satisfying their own ends) among individuals who regard one another as friends. (...) In its pure form, sociability represents a type of social interaction that is valued for its own sake.“ (Goffee/Jones 1996: 134) Geselligkeit birgt ihnen zufolge mehrere

Vorteile für Unternehmen: Mitarbeitende fühlen sich in einem geselligen Umfeld wohler; Geselligkeit fördert das Teilen von Information und die Offenheit für neue Ideen; Individuen sind in einer geselligen Umgebung bereit, über ihre Aufgaben hinaus aktiv zu werden, etwa um anderen zu helfen. Dass letzteres in Unternehmen regelmäßig geschieht, ist aus Studien zum OCB (Organ 1988) bekannt. Der Zusammenhang zwischen Geselligkeit und OCB wird von neueren Studien belegt (Moon et al. 2008). In „geselligkeitsintensiven Organisationen“ (Fantinel/Paes 2019) wird besonders sichtbar, wie Geselligkeit die Organisationsdynamik antreibt.

Auch wenn die Zahl der Studien klein ist, sprechen die Befunde dafür, dass Organisationen verschiedenster Art gesellige Räume enthalten. Die anthropologische Argumentation zu Beginn des vorliegenden Beitrags aufgreifend, lässt sich mit Fantinel und Paes (2019) festhalten: „Because sociability is intrinsic to the human condition, organizations cannot exist without a minimum level of sociability.“

3 Soziale Bildung in Organisationen

Um den zweiten Teil der eingangs formulierten Frage zu beantworten, also ob und wie in Organisationen soziale Bildung möglich ist, sind zunächst die differenten Auffassungen von sozialer Bildung zu erinnern, einerseits als an sozialen Kontext gebundene Selbstbildung, andererseits als Förderung bzw. Entwicklung von Sozialität.

Zu ersterem, also ob und wie Organisationen soziale Bildung im Sinne einer an sozialen Kontext gebundenen Selbstbildung ermöglichen, liegen nur wenige Hinweise vor. Entsprechende Indizien finden sich immerhin in Studien zur Jugendverbandsarbeit (Fauser et al. 2008) und Erziehungshilfe (Zeller 2012; Köngeter et al. 2016). So kann Heimerziehung als „Arrangement einer Lebenswelt“ (Thiersch 2009: 46) verstanden werden, in dem die Gruppe der Gleichaltrigen und die Pädagog*innen Alltag gestalten und miteinander leben. „Insofern ist es ein Arrangement, (...) das im Alltäglichen Anregungen und Möglichkeiten zu Selbstbildungsprozessen bietet. Gleichzeitig ist es aber auch ein Arrangement, das durch die Professionellen gestaltet wird, die dadurch Bildungsgelegenheiten inszenieren oder schaffen können. (...) Die Art und Weise, wie Professionelle versuchen, solche Bildungsgelegenheiten entstehen zu lassen, kann unter dem Prinzip der ‚Gelegenheitsstruktur‘ (...) oder der ‚strukturierten Offenheit‘ (...) eingeordnet werden.“ (Grunwald et al. 2018: 1288). Organisationen der Erziehungshilfe haben das Potenzial, gesellige Situationen zu generieren, in denen Selbstbildungsprozesse angeregt und möglich werden. Ähnliches gilt für Jugendverbände. So stellen Sturzenhecker und Deinert (2018) unter Bezug auf Fausers Studie zur

evangelischen Jugendverbandsarbeit fest, „dass Jugendverbandsarbeit als jugendliche non-formelle Selbstbildung statt als staatlich gesteuerte Erziehung verstanden werden muss. (...) Die Gelegenheitsstrukturen solcher Jugendarbeit erlauben es, ein breites Spektrum von Kompetenzen anzueignen (...), die sich – im Unterschied zu den formellen Ausbildungssettings von Schule – nur in den für Jugendarbeit typischen selbsttätigen und selbstbestimmten Erfahrungen entfalten können.“ (Sturzenhecker/Deinert 2018: 700f.).

Wenn man dies zusammendenkt mit den Belegen für die Funktionalität von Organisationen für Geselligkeit (s.o. Abschnitt 2), spricht viel dafür, dass Organisationen relevante Generatoren geselliger Gelegenheiten sind und dadurch auch Selbstbildung-anregende Situationen schaffen. Gilt dies angesichts oben erwähnter Studien zumindest für sozialpädagogische Organisationen, so sprechen im Gender- und Organisations-Diskurs vorliegende Studien zum Identitätslernen dafür, dass es auch für andere Organisationen wie etwa Wirtschaftsunternehmen gilt. So zeigt eine auf Interviews mit lesbischen und schwulen Beschäftigten basierende Studie zur Rolle von Kolleg*innen für die sexuelle Identitätsbildung (van Laer 2017), dass das soziale Umfeld am Arbeitsplatz bei der Offenlegung der sexuellen Orientierung eine wichtige Rolle spielt. „Zu solchen diskursiven Praktiken zählen Gespräche zwischen Lesben oder Schwulen und deren Kolleg*innen, in denen es zum Beispiel um die sexuelle Attraktivität von Dritten geht oder um die Frage, wann (endlich) eine feste Partnerschaft eingegangen wird. Dabei spielen auch verschiedene weitere Diskurs-Motive eine Rolle, wie der Wunsch ehrlich zu sein, die in anderen Umgebungen vorherrschende Homophobie und die Wichtigkeit guter sozialer Beziehungen am Arbeitsplatz.“ (Krell et al. 2018: 34). Sofern Identitätslernen als Bestandteil von Selbstbildung angesehen wird, ist dies ein Beleg dafür, dass auch in Unternehmen zumindest gelegentlich gesellige Räume entstehen, in denen soziale Bildung in diesem Sinne geschieht.

Mehr Belege liegen dafür vor, dass soziale Bildung im Sinne der Entwicklung von Sozialität in Organisationen möglich ist. Solche Belege finden sich sowohl in Studien zu Freiwilligenorganisationen (z.B. Eccheverri 2018; Fernandez/Nicole-Berva 2022) als auch in auf Organisationen verschiedener Art wie etwa Bildungseinrichtungen, Krankenhäuser oder Wirtschaftsunternehmen bezogenen Studien zu OCB und DEI. Dabei erweisen sich die innerorganisationale Erzeugung aufgabenfreier Begegnungsräume, die organisationskulturelle Wertschätzung von Gemeinschaft sowie die Ermöglichung von Partizipation an Gemeinschaft als wichtige Elemente der Förderung bzw. Entwicklung von Sozialität.

So kommen die Autor*innen einer DEI-fokussierten Studie in einer aus zwei Kliniken und einem Gesundheitszentrum bestehenden kanadischen Gesundheitsorganisation zu dem Ergebnis: „Creating safe spaces has enabled participants to open up their hearts and minds to compassion and new learn-

ing.“ (Kaur Gill et al. 2018: 197). Ähnlich konstatiert die Autorin einer Studie zu employee-resource-groups in einem Wirtschaftsunternehmen: „A core mission of all the ERGs was to develop community in the broadest sense. This meant building a shared space where members felt comfortable addressing difficult topics and providing newer members with insight into the organization’s culture. Members shared and processed their experiences in the company, for example, navigating micro-aggressions.“ (Green 2018: 640) Sowohl positiv als auch in negativer Umkehrung findet sich dieser Befund auch in einer Längsschnittstudie zur Frage, wie in einem Wirtschaftsunternehmen ein offener und wertschätzender Umgang mit Diversität institutionalisiert werden kann. Die Studie zeigt, dass einschlägige Schulungen und explizite Aufmerksamkeit für das Thema Diversität dazu führen, dass sich in der Personalabteilung eine ‚learning community‘ bildet, die die Fähigkeit entwickelt, schwierige und emotional besetzte Themen anzusprechen und sich darüber zu verständigen. Zugleich zeigt die Studie, dass die Entwicklung von Sozialität (hier: Diversitätssensibilität und die Fähigkeit, mit Diversität wertschätzend umzugehen) voraussetzt, dass die einen sicheren Kommunikationsraum in der Organisation bietende Gemeinschaft von Dauer ist. Im untersuchten Unternehmen fehlt letztlich ebendies: „... the inability to sustain a learning community impeded the building of an organizational memory. Especially the high internal staff mobility in the organization and poor knowledge transfer between successive diversity officers resulted in a lack of collective memory on diversity.“ (van den Brink 2020: 388).

Es genügt also nicht, innerorganisational Freiräume zur Ermöglichung von Geselligkeit zu schaffen, sondern diese müssen über eine längere Dauer hinweg gesichert, explizit für Verschiedenheit offengehalten und auf dialogischen Austausch angelegt werden. Damit schließt sich der Kreis zu den historischen Beispielen der Salons, Tugendbünde und Geselligkeitsvereine (s.o. 2. Abschnitt).

4 Schluss

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die im pädagogischen Diskurs bestehende Annahme, dass Geselligkeit soziale Bildung ermöglicht, auch durch Befunde aus Studien zu Organisationen verschiedenster Art bestätigt wird. Ebenso festzuhalten ist, dass diese Studien zugleich belegen, dass Geselligkeit keineswegs nur in Peergroups, Freundeskreisen oder anderen nicht-institutionalisierten Kontexten entsteht, sondern auch in Organisationen, sofern in diesen zweckfreie (Zeit-)Räume eröffnet und zwangloses Zusammensein ermöglicht werden. Dass dies (auch) im Interesse der Organisationen selbst liegt, weil sich Mitarbeitende im geselligen Umfeld wohler fühlen,

leichter Information teilen, sich für Neues öffnen, über ihre üblichen Aufgaben hinaus aktiv werden u.a.m., ist kritisch im Blick zu behalten, da solche Funktionalisierung von Geselligkeit der Ausbeutung Vorschub leisten kann.

Geselligkeit in Organisationen ist aber durchaus auch im Interesse der Individuen, nicht zuletzt, weil eben auch die in Organisationen geschaffenen geselligen Räume soziale Bildung – als sozial kontextuierte Selbstbildung – und/oder als Entwicklung von Sozialität – ermöglichen. Dies gilt, wie die Studien zeigen, nicht nur für sozialpädagogische Organisationen, sondern für Organisationen verschiedenster Art und verschiedenster Sektoren. Entscheidende Voraussetzung dafür, dass in einer Organisation geschaffene gesellige Räume soziale Bildungsprozesse generieren, ist, dass die Räume zweckfrei und sicher, ideell offen und diskursiv tolerant sind, und somit nicht nur Gemeinschaftsbildung, sondern auch Individualität und Identitätsbildung partizipativ ermöglichen.

Für die organisationspädagogische Praxis, sei es als OrganisationsberaterIn, PersonalentwicklerIn, Coach oder SupervisorIn, stellt sich somit die Aufgabe, die betreffende Organisation – sei es ein Jugendverband, ein Heim, ein Krankenhaus, ein Unternehmen oder eine Behörde – darin zu unterstützen, organisationsinterne (Zeit-)Räume zu schaffen, in denen wer will (Prinzip der Freiwilligkeit) zweckfrei und (vor negativen Folgen) sicher mit anderen zusammen sein und sich über selbstgewählte Themen ideell offen und gegenseitig tolerant austauschen kann.

Literatur

- Antoni, Stefanie (1989): Bildung und Geselligkeit. Zur Theorie der Geselligkeit. In: Kaiser, Arnim (Hrsg.): *Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143-160.
- Brown, John S./Duguid, Paul (1991): Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. In: *Organization Science*. Vol. 2, No. 1, pp. 40-57.
- Eccheverri, Per (2018): Co-creating sociality: organizational identity and marketing in voluntary organizations. In: *The Service Industries Journal*. Vol. 38, No. 5-6, pp. 282-302.
- Evangelische Freiwilligendienste (2018): *Bundeskonzeption für Freiwilligendienste der Evangelischen Trägergruppe*. Hannover.
- Fantinel, Leticia/Paes, Eduardo (2019): Learning from Sociability-Intensive Organizations: An Ethnographic Study in a Coffee Organization. In: *Brazilian Administration Review*. Vol. 16, No. 4 (online, ohne Seitennummerierung).
- Fernandez Guzman, Eva/Nicole-Berva, Ophelia (2022): How perceptions matter: organizational vulnerability and practices of resilience in the field of migration. In:

- Voluntas. International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations (online, ohne Seitenangaben).
- Goffee, Rob/Jones, Gareth (1996): What holds the modern company together? In: Harvard Business Review. Nov-Dec, pp. 133-148.
- Goffee, Rob/Jones, Gareth (2019): Why should anyone be led by you? Boston: Harvard Business Review Press.
- Göhlich, Michael (2014): Institution und Organisation. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie (S. 65-75) Wiesbaden: Springer.
- Green, Wendy (2018): Employee resource groups as learning communities. In: Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal. Vol. 37, No. 7, pp. 634-648.
- Grunwald, Klaus/Köngeter, Stefan/Zeller, Maren (2018): Lebensweltorientierung. In: In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe Wiesbaden: Springer, S. 1281-1302.
- Hinrichs, Wolfgang (1965): Die pädagogische Schleiermacher-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 14. Beiheft: Historische Pädagogik. Hrsg. v. Ulrich Herrmann, S. 285-299.
- Humboldt, Wilhelm von (1789): Entwurf zu einer Statutenrevision des Tugendbundes. In: Motschmann, Uta (Hrsg.): Handbuch der Berliner Vereine und Gesellschaften 1786-1815. Supplement: Satzungen und Programmatische Schriften. Berlin: DeGruyter, S. 387-390.
- Kaur Gill, Gurwinder et al. (2018): Effective diversity, equity, and inclusion practices. In: Healthcare Management Forum. Vol. 31, No. 5, pp. 196-199.
- Klinger, Sabine/Mayr, Andrea (2016): Soziale Bildung als Perspektive sozialpädagogischen Wirkens. In: Heimgartner, Arno/Lauermann, Karin/Sting, Stephan (Hrsg): Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit Wien: LIT, S. 55-67.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Weinheim: Beltz.
- Krell, Gertraude et al. (2018): Gender and Diversity in Organisationen. Wiesbaden: Springer.
- Lantz, Jenny (2005): Taste at Work. On Taste and Organization in the Field of Cultural Production. Dissertation. Stockholm School of Economics.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.
- Linke, Angelika (2006): ‚Ich‘: Zur kommunikativen Konstruktion von Individualität. In: Jannidis, Fotis/Friedrich, Hans-Edwin/Willems, Marianne (Hrsg.): Bürgerlichkeit im 18. Jahrhundert. Tübingen: Niemeyer. S. 45-67.
- Llopis-Goig, Ramon/García-Alcober, Maria (2020): Conviviality, Social Relationships and Democracy at the Basis of Spanish Sports Clubs' Culture. In: Nagel, Siegfried et al. (eds.): Functions of Sports Clubs in European Societies. Cham: Springer, pp. 263-287.

- Lyman, Bret et al. (2022): Diversity, Equity, Inclusion: Crucial for Organizational Learning and Health Equity. In: *Nurse Leader*. Vol. 20, No. 2, pp. 193-196.
- Meyers Großes Universal-Lexikon (1982): Band 5. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
- Mollenhauer, Klaus (1968): Zur pädagogischen Theorie der Geselligkeit. In: Mollenhauer, Klaus. *Erziehung und Emanzipation* (S. 119-133): München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 36, H. 4, S. 481-494.
- Moon, Henry et al. (2008): Beneath the Surface: Uncovering the relationship between extraversion and organizational citizenship behavior through a facet approach. In: *International Journal of Selection and Assessment*. Vol. 16, No. 2, pp. 143-154.
- Neal, Sarah/Walter, Sue (2008): Rural Be/longing and Rural Social Organizations: Conviviality and Community-Making in the English Countryside. In: *Sociology*. Vol. 42, No. 2, pp. 279-297.
- Neal, Sarah et al. (2017): Conviviality and the social relations of social leisure organisations in diverse urban places. In: Neal, Sarah et al. *Lived Experiences of Multi-culture. The New Social and Spatial Relations of Diversity*. London: Routledge, pp. 90-106.
- Neal, Sarah et al. (2019): Community and Conviviality? Informal Social Life in Multicultural Places. In: *Sociology*. Vol. 53, No. 1, pp. 69-86.
- Organ, Dennis W. (1988): *Organizational Citizenship Behavior*. Lexington: Lexington Books.
- Röckel, Hermann (1956): Was ist das Pädagogisch-Eigentliche? In: *Bildung und Erziehung*. Vol. 9. Dezember, S. 1-10.
- Schilling, Johannes (1989): *Freizeit und Geselligkeit: Inhalte der Geselligkeitspädagogik*. München: Kösel.
- Schleiermacher, Friedrich (1967, orig. 1799): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: *Schleiermacher Werke Bd. 2*. Aalen: Scientia. S. 3-31.
- Seitter, Wolfgang (2018): Zwischen geselliger Bildung und bildender Geselligkeit: Die „Schlaraffia“ als Verbund kunstvergnügliher Männer. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*. H. 1, S. 65-74.
- Simmel, G. (1969, orig. 1910): Soziologie der Geselligkeit. In: *Verhandlungen des 1. Deutschen Soziologentages vom 19. bis 22. Oktober 1910 in Frankfurt am Main*. Frankfurt am Main: Sauer u. Auvermann, S. 1-16.
- Sting, Stephan (1998): Einigung und Differenz. Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken von Schleiermacher. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 44, H. 2, S. 295-308.
- Sting, Stephan (2002): Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Beiheft 1: Forschungsfelder der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. Lothar Wigger, S. 43-51.
- Sting, Stephan (2005): Geselligkeitsformen, soziale Bildung und sozialer Raum. In: Lang, Susanne et al. (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223-234.

- Sting, Stephan (2018): Bildung. In: Graßhoff, Gunther et al. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 399-412.
- Sturzenhecker, Benedikt/Deinert, Ulrich (2018): Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 693-712.
- Thiersch, Hans (2009): Perspektiven der Heimerziehung im Horizont von Bildung und Lebenswelt. In: Hast, Jürgen et al. (Hrsg.) Heimerziehung und Bildung. Frankfurt: IGFH, S. 33-51.
- Van den Brink, Marieke (2020): ‚Reinventing the wheel over and over again‘. Organizational learning, memory and forgetting in doing diversity work. In: Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal. Vol. 39, No. 4, pp. 379-393.
- Van Laer, Koen (2017): The role of co-workers in the production of (homo)sexuality at work: a Foucauldian approach to the sexual identity processes of gay and lesbian employees. In: Human Relations. Vol. 71, No. 2, pp. 229-255.
- Wohnlich, Laura (1930): Die soziale Bildung der Volksschullehrer. In: Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung. 34. Jg., Nr. 7, S. 109-113.
- Zeller, Maren (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim: Juventa.
- Zwiedineck-Südenhorst, Otto (1911): Sozialpolitik. Leipzig und Berlin: Teubner.

Berufliche Orientierung en passant. Otfried Preußlers Figuren – der starke Wanja, Hotzenplotz und die kleine Hexe – als role models berufsbiografischer Reflexion

Alban Knecht, Peter Schlögl

1 Einleitung

Berufliche Karriereverläufe werden zunehmend mit Diskontinuitäten und Brüchen beschrieben und so werden wiederkehrend Neuorientierungen im Zusammenhang mit Bildung und Beruf als eine Aufgabe in Zuge der Lebensspanne angesehen. Wenngleich berufsförmige Arbeit auch kein globales Phänomen darstellt, sondern in den vielen anderen Arbeitsmarktregimen, abgesehen von den harten Professionen (Medizin, Rechtsberufe u.a.), weniger gestaltende Bedeutung hat, so ist einen Beruf zu haben in Zentraleuropa als Verständnis von kultivierter Arbeit weitgehend bestimmend. Stellte es zunächst auf ein vormodernes Menschenbild in göttlicher Ordnung ab (Conze 1972: 492), wandelte es sich im kollektiven Verständnis anhaltend weiter und wurde im späteren merkantilistischen Denken sodann ein säkularisiertes Gefäß für den individuellen Beitrag zum gesellschaftlichen, sprich wirtschaftlichen Nutzen (Blankertz 1969: 31). In weiterer Folge wurde es auch eine für den/die Einzelne*n übergeordnete Sinnstruktur der Sozialisation, des produktiven und identitätsschaffenden Platzes in der Gesellschaft. Dieses Einfügen in die sozialen Bedingungen zeigt sich im Verständnis einer Passung von jeweilig vermuteten oder zugeschriebenen Persönlichkeitsmerkmalen mit arbeitsbezogenen Anforderungen, das gerahmt durch den gewerbebürgerlichen Lebenslauf gegenüber feudalen oder ständischen Strukturen durchaus eine soziale Innovation, eine Öffnung darstellte (Schlögl 2014: 65ff.). Folglich wird der jeweilige Beruf im Zuge eines individuellen Orientierungsprozesses erst gefunden und ist durch Entscheidung zu ergreifen.

Vor dem Hintergrund zunehmender Pluralisierung von Gesellschaften und dynamischen Transformationen seit der zweiten Moderne wird Berufsorientierung als Entwicklungsaufgabe immer früher angesetzt und ist in Österreich, abgesehen von der speziellen einjährigen polytechnischen Schule als Brückenangebot in die betriebsbasierte Lehrausbildung, spätestens mit der seit 1998 für die 7. und 8. Schulstufe eingeführten verpflichtenden Berufs-

orientierung auch pädagogischer Auftrag aller Schulen gegen Ende der Pflichtschulzeit geworden. Dessen ungeachtet sind und bleiben entsprechende Hinweise, Erfahrungen oder Informationen dennoch ein typisches Beispiel informeller Bildung im jeweilig gegebenen sozialen Umfeld: Bereits im Vorschulalter lernen Kinder Berufe kennen und entwickeln – im Rahmen ihrer Identitätsbildung – erste Ideen, welche beruflichen Aufgaben möglich, für sie interessant, aber auch welche voraussichtlich erreichbar sein werden. Kinder erhalten Informationen über Berufe im Elternhaus, in der weiteren Verwandtschaft, im Freundeskreis sowie durch Medien (Fernsehen, Filme, Kinderbücher, Internet) und bilden daraus nach und nach eine Wissensbasis über die Berufs- und Arbeitswelt, oder vielmehr über die Perspektiven auf diese, wie diese von Personen in ihrem Umfeld oder einschlägigen Instanzen dargestellt werden.

Soziale Bildung und Selbstbildungsprozesse spielen insofern bei der Berufsorientierung eine zentrale Rolle. In Auseinandersetzung mit diesen von Stephan Sting ausgearbeiteten Konzepten (Sting, in diesem Band, Sting 2020; 2016; Sting/Sturzenhecker 2021), wie auch mit Bezug auf traditionelle und rezente Berufswahltheorien, wollen wir in unserem Beitrag einen Blick auf drei Geschichten von Otfried Preußler richten und das jeweilig thematisierte, demonstrierte oder implizite Berufskonzept nachzeichnen. Preußlers Werke, dessen Geburtstag sich 2023 zum einhundertsten Mal jährt, zählen im deutschsprachigen Raum zum klassischen Kanon der Kinderliteratur und es ist über Generationen hinweg von einer weiten Verbreitung auszugehen. Davon ausgehend möchten wir mögliche Bedeutungen für die berufliche Orientierung skizzieren und Hinweis für die *Kunst der Berufswahl*, die *Entwicklungsaufgabe* bzw. die *Beherrschung des Chaos* herausarbeiten. Denn obwohl schon länger hervorgehoben wird, dass mehr oder weniger zufällige Ereignisse einen Einfluss auf Bildungsweg- und Berufsentscheidungen einer Person haben, wird dies in den Berufswahltheorien erst jüngst aufgegriffen (Krumboltz 2009; Pryor/Bright 2003) und in der Bildungspraxis oder allgemeinen Wahrnehmung noch nicht systematisch gewürdigt.

2 Berufswahl als Selbstbildung qua informeller Bildung

Spätestens mit dem Ende der Schulzeit stellt sich für Jugendliche die Frage, welchen (Ausbildungs-)Beruf sie erlernen oder welche berufsqualifizierende (Hoch-)Schule sie besuchen wollen. Während manche Jugendliche dann schon länger einen mehr oder weniger klaren Wunsch hegen, einen bestimmten Beruf zu erlernen und vielleicht auch genaue Vorstellungen haben, wel-

che Tätigkeit diesen kennzeichnen, sind viele ungenügend orientiert, fühlen sich nicht ausreichend vorbereitet und bleiben unentschlossen.

Die Berufsberatung hat sich seit ihrer Verwissenschaftlichung (Holland 1997; Super 1953) lange an der Vorstellung orientiert, dass die Ausübung eines speziellen Berufs spezifische Fähigkeiten verlangt und entsprechende persönliche Dispositionen getestet werden müssen, damit in der Folge die berufstypischen Inhalte erlernt werden, der Beruf ergriffen und sodann eine höhere Berufs- und Lebenszufriedenheit erzielt werden kann. Vor dem Hintergrund sich rascher wandelnder Bedingungen in der Erwerbsarbeit wird heute durch lebenslanges Lernen, trainability (Bernstein 2001: 365f.) und transversale Kompetenzen jedoch von erweiterten und flexibleren Fähigkeiten- und Anwendungsprofilen ausgegangen. Die Notwendigkeit dazu ergibt sich auch aus der Tatsache, dass in Berufskarrieren Arbeitsplatz und Beruf zunehmend häufiger gewechselt werden.

Wenngleich Bildung und auch die Berufswahl – von individueller und staatlicher Seite (*Sozialinvestitionen*) – immer auch unter einem ökonomischen Kalkül betrachtet werden, so bleibt auch im Wandel im Verständnis von Berufswahl klar, dass Selbstbildungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen informeller Bildung eine zentrale Rolle spielen. Stephan Sting rekurriert in seinen Darstellungen von Selbstbildungsprozessen auf den Humboldt'schen Bildungsbegriff, bei dem „Bildung eine Begleitscheinung des Lebensvollzugs [ist], was zur Folge hat, dass jedes ‚Geschäft des Lebens‘ nicht nur für sich selbst steht, sondern darüber hinaus der ‚Erhöhung‘ der Kräfte und der ‚inneren Bildung‘ dienen“ (Sting 2022: 234f.). Gemäß dem Konzept der Selbstbildung realisiert sich Bildung, erstens, immer als Selbstbildung: sie ist an eine aktive Selbsttätigkeit sich bildender Subjekte gebunden; zweitens kann Bildung sich überall, auch abseits pädagogisch gestalteter Umgebungen ereignen; drittens bleibt sie auf einen sozialen Raum bezogen, sofern sie als Reflektion der Tätigkeit in sozialer Umwelt verstanden wird (ebd.).

Zum einen ergibt sich daraus allgemein die Bedeutung der Sphären des informellen Lernens für die Berufswahl. Es sind in jüngerem Alter die Familie, dann zunehmend auch die Schule, die Peer-Group, aber auch die Jugendarbeit die Lernorte der *Bildungslandschaft* darstellen (Sting 2020, insbes. S. 112). Gerade die Schule muss dabei auch als Ort informellen Lernens gesehen werden (ebd.). Zum anderen will dieser Ansatz darauf hinweisen, dass auch erlebte Geschehnisse sowie gelesene und gehörte Geschichten Anstöße für die Berufswahl darstellen.

3 Berufswahltheoretische Perspektiven

Das korrespondiert mit dem Umstand, dass rezente berufswahltheoretischen Diskurse zunehmend Abstand nehmen von Modellen wie den *Matching-Ansätzen*, bei denen als relativ robust eingestufte Persönlichkeitsmerkmale oder mehr oder weniger beliebige Kombination von Merkmalsausprägungen von Kompetenzen mit Arbeitsplatzanforderungen abgeglichen werden (Holland 1997; Super 1953) oder wie dem Ansatz *Persönlicher Reife/Bereitschaft*, die in der Annahme von allgemein bestimmbaren, empirisch beobachtbaren Phasen oder Graden abläuft (Seifert/Stangl 1986; Seifert/Eder 1985) und vor einer metatheoretischen Perspektive von rationalen, individuellen und mehr oder weniger informierten Entscheidungen, ausgeht.

Neue Ansätze gehen stattdessen von anhaltenden Interaktionen von geplantem und ungeplantem Verhalten aus, das in ihrer Komplexität nicht vorhersehbare Resultate erwirken und vielfach mit Zufall benannt werden (Hirschi 2013: 33). In pädagogisch begründeter Berufsorientierung und -beratung wird darauf mit dem Angebot zum Erwerb von berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen (Kaufhold 2009) reagiert. Mit Blick auch auf außerschulische Felder finden sich Modelle wieder wie der *Happenstance Learning Theory* (Krumboltz 2009), der *Chaostheorie der Laufbahnentwicklung* (Pryor/Bright 2003), dem *Life-Designing* (Ertelt 2011) oder *konstruktivistische Theoriemodelle* (Savickas 2002). Diese sind insgesamt verbunden mit dem Aufbau (Trommsdorf 1999: 392) und anhaltender Transformation eigener Identität. Auch die biografisch orientierte berufliche Sozialisationsforschung liefert Befunde, die berufliche Kompetenzentwicklung untrennbar mit der personalen und sozialen Identitätsentwicklung verknüpft (Hoff et al. 1985; Lempert 1986).

Auf dieser Grundlage können und müssen wohl vielfältige Ressourcen in den Blick genommen werden, die als Anregungspotenzial für Perspektivengewinnung und Orientierung im Zusammenhang mit Bildung und Beruf dienen. Anders als für Zwecke von dort eingeschriebenem pädagogischem Wissen (Heckt 1991) ist Kinderliteratur unserer Kenntnis nach noch nicht in Bezug auf Berufsorientierung in den Blick genommen worden. Das soll in der Folge nun explorativ erfolgen.

4 Role models für die Berufsfindung bei Preußler

Betrachtet man Otfried Preußlers Biografie, so ist diese selbst von Brüchen und Berufswechseln gekennzeichnet. 1923 als Sohn eines Lehrer*innen-Ehepaars in Böhmen geboren, wird er selbst später auch Lehrer. Davor wird er

jedoch als Soldat eingezogen und gerät in sowjetische Gefangenschaft, verbringt fünf Jahre in verschiedenen russischen Lagern und geht nach seiner Freilassung nach Bayern. Erste Hörspiele und Bücher schreibt er neben seiner Hauptbeschäftigung und erst 1970 gibt er seine Tätigkeit als Volksschullehrer auf und wird hauptberuflich Schriftsteller.

Im Folgenden wollen wir zeigen, wie Kinder berufliche Orientierung und Berufswahl in Preußlers Büchern ungezwungen und als kreativen Prozess der Weltentdeckung und -eroberung kennenlernen können. Dies erweitert das eher formale, technisch und arbeitsmarktorientierte Verständnis herkömmlicher Berufswahltheorien um Aspekte der informalen und sozialen Bildung sowie der Selbstbildung.

4.1 *Wie aus dem faulen Wanja der starken Wanja wird*

Wanja, der auf einem russischen Bauernhof mit seinem Vater, der Tante Akulina und seinen beiden Brüdern aufwächst, ist unglaublich faul. Während sein Vater und seine Brüder fleißig arbeiten, verträumte er den Tag. Murrten die Brüder, wurde Wanja von Tante Akulina verteidigt: „Was kann er dafür, dass er faul ist? Der liebe Gott hat ihn so geschaffen und damit basta! Er wird sich schon was dabei gedacht haben [...]“. Mit 17 Jahren begegnete Wanja einem blinden, alten Mann mit weißen Haaren und weißem Bart. Der Mann erklärt ihm, dass er Zar werden wird, wenn er sich auf den Kachelofen lege, nur mehr Sonnenblumenkerne esse und, ohne zu sprechen oder herabzusteigen, dort seine Kräfte für zukünftige Aufgaben sammle – bis er stark genug sei, das Dach des Hauses seines Vaters hochzuheben, so dass der Mond und die Sterne durch dem Spalt hineinscheinen. Dann müsse er losziehen durch sieben Länder und sieben Königreiche, jenseits der weißen Berge.

Zwar gewöhnt sich die Familie daran, dass Wanja nichts tut und nicht mehr spricht, aber immer wieder versuchen die Brüder und andere Jungen aus dem Dorf ihn vom Ofen zu locken – Wanja aber hat die Ruhe weg. Schlussendlich, nach sieben Jahren, wollten die Brüder das Haus anzünden, doch Wanja war nun stark genug das Dach zu heben und stieg vom Ofen herunter: „Verzeiht mir den Ärger, den ich Euch sieben Jahre lang gemacht habe – aber es ging nicht anders“ (Preußler, 1968: 60).

Auf seiner Wanderschaft hilft der starke Wanja nun Menschen in Schwierigkeiten, kämpft gegen den bösen Och, gegen die Baba-Jaja-Hexe, gegen den steinernen Ritter Forma Drachensohn sowie gegen den schwarzen Batur und seine Leute, die größte Räuberbande der Gegend. Der Ritter Wolok, den er vor den Räubern gerettet hatte, macht ihm das Angebot ein Ritter der Tafelrunde zu werden. Wanja hatte es sich schon ausgemalt, wie schön es sein müsste, der Tafelrunde anzugehören, aber als er das Angebot bekommt dorthin zu gehen, lehnt er ab, weil er weiß, dass er seinen eigenen Weg gehen

muss: Eine Münze, die er wirft, zeigt ihm immer wieder den Weg. Im Gegenzug für seine Heldentaten bekommt er hilfreiche Waffen, ein schnelles Pferd und zuletzt sogar die Rüstung des Zaren Wassiljewitsch geschenkt. Am Ende seiner Wanderung kann er mithilfe seines neuen Freundes, dem einfachen Soldaten Mischa, der Intrige des Großfürsten, der selbst gerne Zar werden wollte, entgehen. Gut gerüstet reitet er in die Hauptstadt ein, wird schon als zukünftiger Zar erkannt und muss noch letzte Abenteuer bestehen, bevor er schließlich selbst zum Zaren ernannt wird.

Die Abenteuer des starken Wanja können als Plädoyer gelesen werden, seinen eigenen Weg zu gehen. Zu Beginn besticht Wanja durch sein Durchhaltevermögen bezüglich seiner absurd anmutenden Aufgaben und seines abstrakten und völlig unrealistischen Ziels. Mit Beginn seiner Reise muss er zahlreiche Prüfungen bestehen, wobei mit seinen Erfolgen auch seine Reife, seine Wehrhaftigkeit und sein Ansehen wächst. Zuletzt sind es sein Selbstbewusstsein, die Fähigkeit tragende soziale Beziehungen einzugehen und sich im richtigen Moment helfen zu lassen, die ihn letztendlich zum vorhergesagten Ziel führen.

4.2 *Hotzenplotz – umgeschult vom Bösen zum Guten*

Hotzenplotz kennen wir alle als Räuber: Er stiehlt die Kaffeemühle der Großmutter, verbringt eine Zeit lang im Gefängnis, wird immer wieder rückfällig. Im dritten und letzten Band wird allerdings eine berufliche Neuorientierung notwendig, weil der Räuber Hotzenplotz aus dem Räuber-Business aussteigen möchte. „Auf die Dauer wird mir die Sache zu anstrengend. [...] immerzu Großmütter überfallen und Fahrräder klauen; [...] das zehrt an den Kräften und sägt an den Nerven, glaubt mir das!“ (Preußler 1973: 58). Was kann jemand machen, der sein Leben einigermaßen erfolgreich als Räuber verbracht hat, sich stark damit identifiziert, aber nun seine kriminelle Karriere beenden möchte? Dass eine solche Entscheidung Restriktionen unterliegt, wird gleich zu Beginn des dritten Bandes vom Hotzenplotz (Preußler 1973) klar: Als erstes weist die Witwe Schlotterbeck auf die Bedeutung einer qualifizierten Ausbildung hin. Sie, die eigentlich Hellscherin ist, hat ihren Hund in ein Krokodil verhext, konnte ihn aber nicht zurückhexen. „Ich bin eine staatliche geprüfte Hellscherin, aber keine gelernte Hexe. Man soll im Berufsleben möglichst die Finger von Dingen lassen, von denen man nichts versteht.“ (ebd., 16) Auch der Karrieresprung des Polizisten Alois Dimpfelmoser zum Hauptwachmeister mit drei Sternen verweist darauf, dass berufliche Karrieren sich zumeist in geordneten Bahnen und Schritt für Schritt abspielen: „Die Silberknöpfe an seinem Rock blinkten in der Sonne, Stiefel und Leibriemen waren auf Hochglanz gewischt, der ganze Herr Dimpfelmoser machte den Eindruck, als habe ihn jemand frisch gefettet und aufpoliert“ (Preußler, 1973:

17). Hotzenplotz kann sich jedoch nicht auf einen gelernten Beruf zurückziehen oder gar mit dem Beruf verbundene Privilegien wie Berufsschutz oder ähnlichem genießen. Er hat gar keine andere Wahl, er muss ins kalte Wasser springen, eine Neuorientierung muss her.

Seine erste Aufgabe ist es dabei, die Menschen davon zu überzeugen, dass er nicht mehr der Alte ist und jemand anderes geworden ist. Die Zugehörigkeit zu seinem alten Beruf, Räuber – ein Beruf, in den man durch die Umstände und Erfahrung hineinwächst, den man aber nicht regulär erlernen kann –, wird er in den Augen der Menschen, die ihn kennen, so schnell nicht los. Also muss er eine ganz große Veränderung andenken, alles Bisherige hinter sich lassen. Er ist schon auf dem Weg nach Amerika, um in der *new world* – seine Materialkenntnis nutzend – Goldsucher zu werden und der Stigmatisierung „delinquent“ zu entfliehen, als Kasperl und Seppl sich aufmachen ihn zu stoppen. Dann nehmen Kasperl und Seppl die Resozialisierung des verzweifelten Hotzenplotz in die Hand, indem sie erreichen, dass auch er auf das Fest von Frau Schlotterbeck eingeladen wird. Im Rahmen seines neuen Netzwerkes diskutiert Hotzenplotz fast weinerlich seine scheinbar ausweglose berufliche Karrieresituation und seinen damit verbundenen großen Kummer. „Wenn ich an morgen denke, habe ich allen Grund dazu – wo ich doch nichts gelernt habe, um mir auf ehrliche Weise mein Brot zu verdienen [...]“ (Preußler, 1973: 113). Frau Schlotterbeck, die Hellscherin, legt ihm die Karten und prophezeit, dass er ein Wirtshaus mit dem Namen „Zur Räuberhöhle im Wald“ eröffnen wird. Hotzenplotz, dessen Kochkünste schon zuvor in der Geschichte sichtbar wurden, ist von der Idee begeistert und lädt gleich alle Festgäste zur Eröffnung ein „auf Räuberschmaus, Schwammerlrunke mit Knoblauch und Sliwowitz“ (ebd., 115). Hotzenplotz wechselt somit zwar seine Profession, jedoch ohne dabei seine Vergangenheit völlig hinter sich zu lassen. Durch die Wahrsagung von Frau Schlotterbeck zeigt sich, dass Hotzenplotz auf der ergebnisoffenen Suche nach sich selbst dennoch einer Bestimmung folgt, die es für ihn – wie ja auch für den starken Wanja – zu geben scheint und die zur Realisierung drängt. Für die positive Auflösung der Geschichte geben alle ihr Bestes, es handelt sich sozusagen um eine Selbsterkenntnis in „geselliger Bildung“. Am Ende wird Frau Schlotterbeck, deren Hund letztendlich doch entzaubert werden kann, durch die sich selbst selbsterfüllende Prophezeiung in ihrer Professionalität als Hellscherin bestätigt.

4.3 *Eine kleine Hexe, die das Berufsbild sprengt*

Dass das Hexen ein ernst zu nehmendes Handwerk ist, wird gleich auf den ersten Seiten des Buches *Die kleine Hexe* deutlich: „Etwas sechs Stunden am Tage verbrachte die kleine Hexe damit, sich im Hexen zu üben. Das Hexen

ist keine einfache Sache. Wer es im Hexen zu etwas bringen will, darf nicht faul sein. Er muss zuerst alle kleineren Hexenkunststücke lernen – und später die großen. Seite für Seite muss er das Hexenbuch durchstudieren und keine einzige Aufgabe darf er dabei überspringen“ (Preußler, 1957: 4). Tatsächlich bekommt es die kleine Hexe noch nicht so gut hin und lässt es anstelle von Wasser schon mal Mäuse und Frösche regnen.

Dass die kleine Hexe mit ihren erst einhundertsevenundzwanzig Jahren noch zu jung und unerfahren ist, ist gleichermaßen der Grund dafür, wieso sie noch nicht auf der Walpurgisnacht mittanzen darf, wie auch dafür, dass sie dennoch hingeht. Allerdings wird sie von anderen Hexen erkannt und vor die Oberhexe geschleppt. Im Gespräch entlockt die kleine Hexe ihr das Zugeständnis, dass sie eventuell nächstes Jahr auf der Walpurgisnacht-Feier mittanzen darf, wenn sie dann in einer Prüfung zeigen kann, dass sie eine gute Hexe ist.

Die kleine Hexe zeigt sich nun von einer anderen Seite: In kürzester Zeit heht sie ihre Wunden gesund und macht sich ans Lernen. Es zeigt sich aber, dass es im Kern nicht nur um das Wissen geht: Eine gute Hexe zu sein, geht über das Hexenhandwerk und die Hexenkunst hinaus und besteht in einer Qualität des Charakters. Beim Üben lernt die kleine Hexe, dass sie nicht die Bösen mit Bösem besiegen, sondern das Gute in den Menschen hervorbringen lassen sollte. Sie muss lernen, sich an die Regeln der Zunft zu halten: Freitags darf nicht gehext werden. Zu Gunsten einiger Kinder erreicht sie, dass ein Ochse, der der Preis eines Schützenfestes ist, nicht geschlachtet wird und dass der Maroni-Verkäufer nicht mehr frieren musste. Einem Mann, der sein Geld auf der Kegelbahn verprasst und seine Familie vernachlässigt, bringt sie auf die gerade Bahn. Wahre Größe zeigt die kleine Hexe auch auf der Fastnacht der Tiere, auf der sie sich nicht vom hinterlistigen Fuchs täuschen lässt. Als Verkleidung heht sie ihm einen Entenschnabel, den sie auch erst zurückheht, nachdem alle anderen Tiere gegangen und außer Gefahr sind. Die Sinnkomponente, die soziale Verträglichkeit, gemeinwohlorientierte Haltungen und die Übernahme von Verantwortung im Rahmen von beruflichem Selbstverständnis werden demonstriert.

Erst als die kleine Hexe sich ein Jahr später prüfen lässt, wird klar, dass die alten Hexen ein Berufsbild hochhalten, in dem ganz andere Werte zählen: In ihren Augen sind nur böse Hexen gute Hexen. Doch diese Berufsethik steht den moralischen Vorstellungen der kleinen Hexe entgegen. Als die kleine Hexe als Strafe den Auftrag bekommt, das Holz für die Walpurgisnacht aufzustapeln, denkt sie sich eine List aus: Sie zaubert die Hexenbesen und die Hexenbücher zusammen und lässt sie allesamt verbrennen. Darüber hinaus verhindert sie, dass die alten Hexen weiterhin hexen können. Durch diesen Trick, der auch eine Perfektionierung der Hexenkunst darstellt, ist sie ab jetzt die einzige Hexe, die noch hexen kann und kann so die üblen Traditionen bekämpfen, die die Berufsausübung einer Hexe traditionell mit sich

bringt. So revolutioniert sie letztendlich das Berufsbild der Hexe. Statt sich unhinterfragt Initiationsriten zu unterwerfen, lässt sie sich von ihren eigenen moralischen Standards leiten.

5 Berufliche Orientierung en passant, aber nicht nebensächlich

Nimmt man ernst, dass Berufswahl ein „komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen“ ist (Hirschi 2013: 31), dann ist auch jedes en passant (Informelle) in eine gesamthafte Betrachtung mit einzubeziehen. Dies gilt auch, wenn dies für die betroffenen Individuen wohl vielfach erst durch Reflexion vergegenwärtigt und bearbeitbar wird.

Die Erzählungen demonstrierten verschiedenste Entwicklungen: Beim starken Wanja eine Prognostik seines Berufs, die sich durch den Zuspruch als Self-Fulfilling Prophecy realisiert; beim Hotzenplotz eine berufliche Neuorientierung, die dialogisch, beraterisch begleitet wird unter Beachtung möglichst hohem Transferpotenzials und Authentizität; bei der kleinen Hexe eine eigenverantwortete Professionsentwicklung und wohl auch Job-Enrichment als Neuausrichtung ohne fachliche Umsteuerung oder Neuausrichtung.

Sind die Fälle in dieser Hinsicht verschieden, so ist es doch jedes Mal ein innerer Kompass, der den oder die Suchende*n einen alternativen Weg aufzeigt, der sich am Ende als der gute erweist. Der Beruf wird jeweils – auch bei Hotzenplotz, der ja zum Wirten umschult – im Nachhinein als gar nicht anders vorstellbar erlebt. (Selbst-)Erfahrungen sowie Rückmeldungen aus dem individuellen Umfeld stellen einen vermeintlich zeitlich abgegrenzten Orientierungs- und Entscheidungsprozess letztlich als einen über die gesamte Lebensspanne hinweg verankerten kleinteiligen, kontextualisierten, kumulativen und sozialen Lernprozess dar.

Gemeinsam ist so allen Geschichten, dass es Begleiter*innen beziehungsweise starke Helfer*innen gibt, welche die Held*innen auf den neuen und letztendlich auch richtigen Weg führen: Beim starken Wanja ist es der verkleidete Zar, der ihm die Zukunft weissagt und der Soldat Mischa, der ihm am Ende der Geschichte allerwichtigste Hinweise gibt; für Hotzenplotz treten Kasperl und Seppel als Berufsberater und die Witwe Schlotterbeck als Wahrsagerin auf und bei der kleinen Hexe ist es der Rabe Abraxas. Berufsfindung wird in diesen Geschichten als sozialer Prozess konzipiert, der in einem Austausch mit der gewohnten oder zufälligen Umgebung bewältigt wird.

Weder beim faulen Wanja, noch beim naiv-frechen Hotzenplotz, noch bei der nachlässigen Hexe sind es die primären Charaktereigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmale, die zur Berufsfindung führen, sondern innere Haltung

und Weisheit. Kinder können mit diesen Geschichten von Otfried Preußler die berufliche Orientierung und Berufswahl spielerisch und als kreativen Prozess der Weltentdeckung und Welterschließung kennenlernen. Dies erweitert das noch weit verbreitete und eher formale, technisch und arbeitsmarktorientierte Verständnis herkömmlicher Berufswahltheorien und -formate um Aspekte der informellen und sozialen Bildung. Auch wird in jeder der Geschichten das Subjekt als sozial eingebettete*n Akteur*in dargestellt, das weder durch Grübeln noch durch individualdiagnostische Testung mittels einer Zuschreibung ihren Platz in der Gesellschaft zugewiesen bekommt.

Die Rolle des persönlichen Umfelds ist für Berufs- und Bildungswahlprozesse unstrittig. Die Rolle von pädagogischen Fachkräften hingegen ist nun im Wandel begriffen. Denn was wäre die pädagogische Zielstellung, wenn direktive oder isolierte diagnostische Aufgaben ausscheiden? Die Umsetzung der *Happensance*- oder *Designing-Perspektive* würde bedeuten, vielfältige anregende Umgebungen zu schaffen, auch Unplanbares und den Alltag in einen kommunikativ begleiteten Reflexionsprozess einzubeziehen (siehe dazu auch Sting 2020: 117) und damit Offenheit, Reflexionsfähigkeit sowie Entscheidungsbereitschaft und -fähigkeit zu befördern. Dies könnte als Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbildung oder anders konzeptualisiert werden und würde eine allfällige Entscheidung nicht mit dem Nimbus einer Lebensentscheidung überladen und -frachten, der insbesondere in jungen Jahren überfordernd wirken kann und unter hoch dynamischen Bedingungen wohl auch muss. Metakognitive und selbstreflexive Fähigkeiten, die eine Haltung entdeckenden oder biografischen Lernens unterstützen, rüsten so nachhaltig für wechselnde Bedingungen und wiederkehrende Umbrüche.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Kinderliteratur, neben ihrem Unterhaltungswert, jedenfalls auch hinsichtlich so bedeutender Prozesse wie intergenerationaler Berufs- und Bildungswahl ein relevantes Anregungspotenzial bilden (können) und vor dem Hintergrund von Selbstbildungsprozessen einen noch zu hebenden Schatz für professionelle und wissenschaftliche Bearbeitung bietet. Einen Anstoß dazu wollen wir mit dem gegenständlichen Beitrag leisten.

Literatur

- Bernstein, Basil (2001): From Pedagogies to Knowledge. In: Morais, Ana Neves, Isabel/Davies, Brian/Daniels, Harry (Hrsg.): *Toward a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, S. 363-368.
- Blankertz, Herwig (1969): *Bildung im Zeitalter der großen Industrie: Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*. Hannover, Berlin u.a.: Schroedel.

- Bräutigam, Barbara (2009): Die Heilungskräfte des starken Wanja. Kinder- und Jugendliteratur in der Beratung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.
- Conze, Werner (1972): Beruf. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Stuttgart, S. 490-507.
- Ertelt, Bernd-Joachim (2011): Life designing. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 63, 8, S. 44-52.
- Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster: Waxmann. S. 27-41.
- Heckt, Dietlinde H. (1991): Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27). Weinheim, Basel: Beltz, S. 407-413.
- Holland, John L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. 3. Ausgabe. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoff, Ernst-H. u.a. (Hrsg.) (1985): Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. Schriften zur Arbeitspsychologie, 40. Bern: Hans Huber.
- Kaufhold, Marisa (2009): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Bildung und Arbeit. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91365-0_14.
- Krumboltz, John D. (2009): The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment, 17, 2, S. 135-154.
- Lempert, Wolfgang (1986): Sozialisation in der beruflichen Ausbildung. In: Thomas, Helga/Elstermann, Gert (Hrsg.): Bildung und Beruf. Berlin u.a.: Springer. S. 105-144.
- Preußler, Otfried (1957): Die kleine Hexe. Stuttgart: Thienemann.
- Preußler, Otfried (1962): Der Räuber Hotzenplotz: Eine Kasperlgeschichte. Thienemann: Stuttgart.
- Preußler, Otfried (1968): Die Abenteuer des starken Wanja. Würzburg: Arena-Verlag.
- Preußler, Otfried (1969): Neues vom Räuber Hotzenplotz. Thienemann: Stuttgart.
- Preußler, Otfried (1973): Hotzenplotz 3. Thienemann: Stuttgart.
- Pryor, Robert G./Bright, Jim E. H. (2003): The chaos theory of careers. In: Australian Journal of Career Development, 12, S. 12-20. <https://doi.org/10.1177/103841620301200304>.
- Savickas, Marc L. (2002): Career construction. In Brown, Duane (Hrsg.): Career choice and development. Hoboken: John Wiley & Sons. S. 149-205.
- Schlögl, Peter (2014): Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schmitz, Walter (2012): Otfried Preußler – Skizzen zu einem mitteleuropäischen Portrait. In: Brücken, Zeitschrift für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. 20. Jg., H. 1+2, S. 282-311.

- Seifert, Karl Heinz/Stangl, Werner (1986): Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: *Diagnostica*, 32, 2, S. 153-164.
- Seifert, Karl Heinz/Eder, Ferdinand (1985): Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 6, S. 65-67.
- Sting, Stephan (2022): Selbstbildung. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 243-252. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_19.
- Sting, Stephan (2020): Entgrenzte Bildung – Konsequenzen für die offene Jugendarbeit. In: Krusch, Richard/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit*. Beltz Juventa. S. 110-122.
- Sting, Stephan (2016): Bildung. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* Weinheim: Beltz: Juventa. S. 437-456.
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_47.
- Super, Donald E. (1953): A theory of vocational development. In: *American Psychologist*, 8, 5, S. 185-190.
- Trommsdorff, Gisela (1999): Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In: Leu, Hans R./Krappmann, Lothar (Hrsg.): *Zwischen Autonomie und Verbundenheit*. Frankfurt/M. S. 392-419.

Sozialität der Leiblichkeit. Phänomenologische Perspektiven auf Bildungsprozesse zwischen Subjekt und Welt

Hans Karl Peterlini

1 Bildung zwischen (individueller) Autonomie und (sozialer) Abhängigkeit

Diskursmächtige Vorstellungen von Bildung, meist bezogen auf das Humboldt'sche Bildungsideal, betonen die Zentralität des sich bildenden Individuums (vgl. Grochla 2011: 96) in einem Prozess, „in dem sich Subjekte ihre Welt aneignen und sich in dieser Aneignung sowohl als Individuen konstituieren wie sie die Welt reproduzieren“ (Tenorth 1988: 243-244). Als Beispiel mögen die Dimensionen des Bildungsbegriffs nach Lenzen dienen, in denen Bildung als „individueller Bestand“, „individuelles Vermögen“, „individueller Prozess“ und schließlich als „individuelle Selbstüberschreitung und Höherbildung der Gattung“ gefasst ist (Lenzen 1997: 949-957). Wiewohl in der letztgenannten Dimension mit „Gattung“ ein im weitesten Sinne sozialer und generationenübergreifender Aspekt angesprochen wird, stellt auch deren Weiterentwicklung als *individuelle Selbstüberschreitung* eine vom Subjekt zu erbringende Leistung dar. Erst in der fünften Dimension wird Bildung als „Aktivität bildender Institutionen oder Personen“ thematisiert, die demnach auch Einfluss auf Bildungsprozesse haben.

Dem ermächtigenden Anspruch von Bildung, die „aufgrund innerer Regeln des Individuums“ und „durch das Individuum als Handlungssubjekt vollzogen wird“ (Lenzen 1997: 954), haftet zugleich eine Ambivalenz an. Dass dem Individuum die volle Autonomie über seine Entfaltungsmöglichkeiten zuerkannt wird, um im Humboldt'schen Wortlaut „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ zu fügen (Humboldt 1979: 5), bedeutet für dieses Individuum im Umkehrschluss auch die Aufbürdung aller Verantwortung für Erfolg und Scheitern.

Das Konzept „sozialer Bildung“, wie es Stephan Sting (2004: 77) vorschlägt, verweist demgegenüber „auf soziale Abhängigkeiten, Rahmenbedingungen und Einbettungen des Bildungsprozesses“ (ebd.). Mit dem Begriff der sozialen Bildung soll nach Sting jener der informellen Bildung erweitert werden, indem auf das Wechselverhältnis von formalen Bildungsbemühun-

gen „zu lebensweltlichen, informellen Bildungsprozessen“ (ebd.) aufmerksam gemacht wird. Diese für das Verstehen von Bildungsverläufen und Lernprozessen förderliche Perspektive spricht die notwendige Verbindung zwischen formalen und informellen Lernprozessen an, wie sie auch im Konzept des Lernkontinuums mitgedacht ist (vgl. Chisholm/Peterlini 2012: 99-102). Ohne das Ineinandergreifen unterschiedlicher Felder, Möglichkeiten und Bewegungen von Lernen in einem nicht nur zeitlich, sondern auch sozialräumlich gedachten Kontinuum bleiben schulische oder andere formale Bildungsprozesse von ihrer lebensweltlichen Dimension isoliert und verlaufen vielfach ins Leere.

Damit steht die Bildungstheorie vor dem Dilemma, ob Bildung tatsächlich als autonom zu gestaltender Prozess vorstellbar ist oder letztlich unumgänglich abhängig ist von Faktoren der Benachteiligung oder Privilegierung durch sozioökonomischen Status, Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, familiären Bildungsstand und ähnlichen Kategorien. Ihre wirkmächtige Dominanz bezieht die Selbstaktivität weniger aus den dafür oft einseitig rezipierten bildungstheoretischen Diskursen als vielmehr aus einem auf Leistung und ökonomischen Erfolg begründeten Wirtschafts- und Sozialsystem, in dem auf den Einzelnen die Pflicht zu Erfolg und Tüchtigkeit lastet. Im Gegensatz dazu stellt Humboldt die Selbstaktivität in ein Wechselverhältnis mit einem zweiten wichtigen Lebens- und Bildungsprinzip, nämlich mit der „Empfänglichkeit“ (Humboldt 2017: 7). Wiewohl für den Auftrag menschlicher Selbstverwirklichung parteiergreifend, wendet sich Humboldt gegen eine solipsistische Vorstellung des Menschen, der von der Welt als allem, was „Nicht-Mensch“ ist, abgespalten wäre (ebd.: 5-6). Vielmehr versucht er zu begründen, was „vielleicht auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke“ sei, nämlich die „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“ (ebd.: 7). War dies schon zu Humboldts Zeit ein schwieriger Diskurs, trat unter den Bedingungen der Ver zweckung von Bildung (vgl. Ribolits 1997; 2009) auch im „klassischen Bildungsbegriff immer mehr die Selbsttätigkeit in den Vordergrund“ (Meyer-Drawe 2018: 38), während das Prinzip der *Empfänglichkeit für die Welt* aus den dominierenden Bildungsdiskursen verschwand.

Einen Versuch, das dichotom konstruierte Dilemma zwischen Autonomie und Abhängigkeit zu unterlaufen, stellt die leibphänomenologische Perspektive dar. In einer dichotomiekritischen Haltung wird die Gegensätzlichkeit von Autonomie und Abhängigkeit durch ein Weder-Noch in eine Schwebelage gebracht. Demnach bilden sich Menschen weder *nur* autonom noch *nur* fremdbestimmt, sondern *indem* sie als konkrete Menschen in konkreten Lebenslagen auf jene Situationen, Bedingtheiten, Potenziale und Barrieren antworten, in die sie verstrickt sind (vgl. Peterlini 2016: 41). Nach Waldenfels ist Bildung so verstanden ein *Antwortgeschehen*, das nicht einseitig vom Individuum geleistet werden kann, das aber zugleich gerade darin Möglich-

keiten und Potenziale eröffnet, dass Menschen auf gegebene Situationen und fremde Ansprüche antworten (vgl. Waldenfels 2008: 94).

Der Blick wird damit frei für das *Wie* von Prozessen der Selbstkonstituierung unter unterschiedlichen individuellen und sozialen Bedingungen und Bedingtheiten. Anstelle einer wie und woran auch immer geeichten Messung und Bewertung von Bildung als Output, die alle über einen nicht mehr tragfähigen Leisten schert, gewinnt die Frage an Bedeutung, *wie* konkrete Menschen in konkreten Situationen auf konkrete fremde Ansprüche antworten und dadurch jenen Spielraum nutzen, der sich in der responsiven Wechselwirkung zwischen fremdem Anspruch und individueller Antwort aufbauen kann.

2 Der Leib als pädagogische Irritation

Die phänomenologische Perspektive auf Bildungsprozesse in der nicht in einer Synthese aufgehobenen Dialektik *zwischen* Autonomie und Abhängigkeit gründet auf dem Konzept der Leiblichkeit menschlichen Daseins als In-der-Welt-Seins. Nach Merleau-Ponty (vgl. u.a. 1966, 2004) entzieht sich der Leib der Polarisierung, wie sie im Geist-Körper-Dualismus nicht erst seit Descartes gegenwärtig ist, und verunmöglicht damit auch binäre Konstrukte von Autonomie vs. Abhängigkeit zugunsten einer Sozialität von Bildung und Selbstkonstitution (vgl. Meyer-Drawe 2001). Damit wird auch die Spaltung zwischen einem autonomen und alles beherrschenden Subjekt als *homo faber* (vgl. Meinberg 2011: 157) und einer schadlos zu unterwerfenden Welt angezweifelt, da Welt und Subjekt miteinander verstrickt sind. Als Konkretisierung menschlicher Existenz ist der Leib das Medium, „überhaupt eine Welt zu haben“ (Merleau-Ponty 1966: 176). Im Leib ist vereint, was gemeinhin in geistige und körperliche Aktivitäten und Daseinsweisen des Menschen getrennt gedacht wird, er geht über das Körperliche hinaus und umfasst all das, was für Menschen in ihrem Dasein, mit Hoffnungen, Erwartungen, Selbst- und Fremdversagungen, „überhaupt das Leben in der Welt ausmacht“ (Waldenfels 2000: 16).

Für die Annahme der Machbarkeit von Bildungsprozessen – unabhängig davon, ob durch Selbstaktivität oder didaktisch-planerische Steuerung – ist der Leib ein unbequemes Konzept. Gerade weil wir nach Merleau-Ponty nicht etwa einen Leib *haben*, sondern Leib *sind* (vgl. Merleau-Ponty 2004: 181), ist er uns einerseits unbegrenzt gegeben (weil wir ihn nicht ablegen können), andererseits immer auch unzugänglich und entzogen (weil wir seiner nicht ganz *habhaft* werden). So haben wir zwar eine Vorstellung von unserem Rücken und unserem Gesicht, können aber ohne mediale Vermittlung beides nicht sehen (vgl. Meyer-Drawe 2010: 813; Blumenberg 2014:

827). Wir können weder beschließen zu erröten noch das Erröten zu stoppen, wenn es sich als individueller Ausdruck einer zugleich sozial bedingten Beschämung einstellt (vgl. Blumenthal 2014: 11). Weder als „Ding“ noch als „Idee“ (Merleau-Ponty 2004: 199) begreifbar, stellt Leiblichkeit für Meyer-Drawe eine „inkarnierte Ambivalenz“ (Meyer-Drawe 2000: 105) dar. Im Deutschen ist durch die zweifache Begrifflichkeit von Leib und Körper zudem eine ständige Deutungsnot gegeben, was nun womit gemeint ist.

Nach Böhme ist der Körper dadurch charakterisiert, „wie er dem ärztlichen Blick erscheint, wie er naturwissenschaftlich erforscht wird und wie er durch Eingriffe von außen manipulierbar ist“ (Böhme 2003: 40). Dagegen sei der Leib nur der Selbstwahrnehmung zugänglich, was wiederum der phänomenologischen Sichtweise widerstrebt, wonach sich der Leib im konkreten Dasein ausdrückt. Plessner versucht das Paradox, dass der Mensch „als Leib im Körper“ existiere, durch die doppelte Negation zu lösen: „Er ist weder allein Leib noch hat er allein Leib (Körper)“ (Plessner 2003b: 231). Selbst in der vielzitierten Aussage von Merleau-Ponty „Ich bin in meinem Leib, oder vielmehr ich bin mein Leib“ (Merleau-Ponty 1966, S. 180) „zeigt sich am Possessivpronomen die unaufhebbare Ambivalenz, dass wir im Leibsein doch auf einem Leibhaben beharren“ (Peterlini 2020a: 27).

Anknüpfungspunkte bieten mit Bourdieu und Foucault zwei an Leib-Körper orientierte Schüler Merleau-Pontys. Obwohl sie je eigene, von Merleau-Ponty und auch voneinander abweichende Wege gegangen sind, tragen ihre Entwürfe die Spuren gemeinsamer Inspiration an sich, selbst da, wo sie sich voneinander und von Merleau-Ponty abgrenzen (vgl. Meyer-Drawe 2020). In Bourdieus und Foucaults Entwürfen erscheint der Körper – vielfach auch als Leib deutbar – zunächst eher als Objekt gesellschaftlicher Einschreibungen. Zugleich eröffnen sich aber sowohl bei Bourdieu als auch bei Foucault Aspekte der Eigenwilligkeit des Leibes trotz dessen sozialer und historischer Bedingtheit.

Bei Foucault ist der Körper vorwiegend Opfer der – historisch lange gewaltsamen und zunehmend subtilen – Unterwerfung und Disziplinierung mittels der Einschreibung politischer Praktiken und Ordnungen in die schier nackte menschliche Existenz (vgl. u.a. Foucault 1977 und 1991). Im Rückgriff auf das Konzept einer „Sorge um sich“ (Foucault 1989) als ethische und ästhetische Suchbewegung nach stimmiger und selbstbestimmter Lebensgestaltung (er)findet Foucault für das unterworfenen Objekt dennoch Möglichkeiten der Subjektwerdung (vgl. Foucault 2007: 81).

Eine ähnliche Entwicklung – wenn auch inhaltlich und theoretisch anders positioniert – zeigt sich bei Bourdieu. Mit dem *Habitus*-Konzept beschreibt Bourdieu die *Einverleibung* sozialer, ökonomischer, kultureller Gegebenheiten in individuelle Körper, Ausdrucksweisen, Lebensstile, Selbstwahrnehmungen. „Als einverleibte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte ist der Habitus wirkende Präsenz der gesamten Vergangen-

heit, die ihn erzeugt hat.“ (Bourdieu 1987: 105) Allerdings sind es nicht monodirektionale Vorgänge, die den Habitus hervorbringen, sondern sozialisatorische Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Gesellschaft: Mit der Einschreibung von gesellschaftlichen Stilen, Normen, Hierarchien, Zumutungen und Aberkennungen in den Körper des Individuums wird dieses auch in einen gesellschaftlichen Körper integriert.

Damit bietet sich Bourdieus Habitus-Konzept auch für deterministische Deutungen an, die dem sozial und kulturell festgelegten Subjekt wenig bis gar keinen Spielraum gewähren. So beschreibt Bourdieu am Habitus eine „hingenommene Komplizenschaft“ der „Beherrschten“ (Bourdieu 1989: 52) mit ihrer eigenen Benachteiligung. Die von Exklusion und Benachteiligung betroffenen Menschen würden ihren Status als „aus freier Wahl geborenen Geschmack“ (ebd.: 42) annehmen: „Der Leib glaubt, was er spielt“ (Bourdieu 1987: 135). Nicht nur, dass den Subjekten praktisch keine Wahl bliebe, sie würden ihr Schicksal auch noch für selbstbestimmt halten.

Die Bewegungen der Einverleibung erfolgen aber auch nach Bourdieu nicht als reine Reproduktion. Meyer-Drawe deutet sie als „kohärente Deformation“ (Meyer-Drawe 2020: 62): „Wir wiederholen nicht einfach die vorgegebenen Regeln, sondern prägen sie durch unsere individuellen Eigenarten, ohne sie völlig neu zu erfinden, aber auch ohne sie bloß mechanisch zu reproduzieren.“ (Ebd.) Das Subjekt gestaltet die Einverleibung mit. Dies drückt sich u.a. in Überlegungen aus, in denen Bourdieu dem Körper Eigenschaften zuschreibt, die über rein körperliche Funktionen hinausgehen und phänomenologisch als leiblich verstanden würden: „Der Körper denkt immer.“ (Bourdieu 1979: 199)

Körper und Leib werden vielfach nach der Ambivalenz zwischen Abhängigkeit und Autonomie gebeugt. Entsprechend erscheint der Körper eher zum Objekt der Unterwerfung und Kontrolle verdammt, sowohl gegenüber sozialen Einschreibungen als auch gegenüber der Steuerung durch ein vom Körper getrennt gedachtes Selbst, das sich nur ausreichend anstrengen muss, um erfolgreich zu sein. Dem stehen Versuche gegenüber, „dem Leib eine ‚Selbstautorisierung‘ zuzuschreiben, um ihn den Machtinstanzen zu entziehen“ (Iwawaki-Riebel 2004: 64, Fußnote mit Verweis auf Biti 2001: 483). Die Auswege aus dem Dilemma liegen aus phänomenologischer Perspektive nicht in einer Auflösung der Ambivalenz auf die eine oder andere Seite hin, sondern in der Wahrung dieser Schwebehaltung zur Wahrnehmung und Reflexion der konkreten Person und Situation diesseits der theoretischen Konstrukte und Einordnungen.

Eine solche Haltung der Wahrnehmung und Haltung gegenüber dem Subjekt wird im folgenden Abschnitt am Beispiel der leibphänomenologisch orientierten Vignettenforschung versuchsweise dargestellt und reflektiert. Ursprünglich für schulisches Lernen entwickelt (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall Greiter 2012), wurde der theoretische und methodische Zugang auch für

gesellschaftliche, sozialräumliche und lebensweltliche Dimensionen des In-der-Welt-Seins fruchtbar gemacht (vgl. Cennamo/Donlic/Peterlini 2020: 180-182). Daraus ergeben sich auch Anschlussfähigkeiten für sozialpädagogische und im weitesten Sinn humanwissenschaftliche Ansätze.

3 Anwendungsbeispiele der Leibperspektive – die Vignettenforschung

Im Supermarkt steht eine schlanke Frau, circa Ende 40, an der Kassa. Sie trägt lockige blonde Haare und einen eleganten, teuer wirkenden Mantel. Mit auffallend reglosem Gesichtsausdruck wartet sie, bis die Kassierin die aufs Förderband gelegten Lebensmittel eingescannt hat und ihr den zu zahlenden Betrag von etwas über 40 Euro nennt. Die Frau steckt die Bankomatkarte in den Automaten und gibt ihren Code ein. Die Kassierin erhält ein Signal und sagt zu der Frau, dass die Zahlung nicht funktioniert hat. Die Augen der Frau werden größer. Mit einem schnellen Griff zieht sie ihre Karte aus dem Automaten, steckt sie in die Briefftasche zurück und sucht darin. Mit einem verunsicherten Lächeln blickt sie wieder auf und fragt noch einmal nach dem zu zahlenden Betrag. Ihr Blick fliegt über die gekauften Lebensmittel, dann bittet sie die Kassierin, einige Produkte zu stornieren, denn sie habe nur einen 5-Euro-Schein eingesteckt. Den Rest würde sie gerne später bezahlen und mitnehmen, nachdem sie bei der Bank Geld holen war. „Sie können auch bei uns Geld abheben“, schlägt die Kassierin vor, während die Frau weiter die Lebensmittel sortiert und jene zur Seite schiebt, die sie zurücklassen möchte. Mit einem leicht erröteten Gesicht und gesenkter Stimme erwidert die Frau, dass sie zuerst nach Hause müsse, das Sparbuch holen und von dem das Geld nehmen, denn auf dem Konto sei nicht mehr genug. Sie hält kurz inne und presst dann hervor: „Das ist mir jetzt wirklich peinlich.“ (Autorin: Valentina Hofer)

Die Vignette ist im Seminar „Phänomenologie ‚der feinen Unterschiede‘ (in Anlehnung an Pierre Bourdieu): Wahrnehmung und Reflexion von Differenz in Schule und Gesellschaft“ an der Universität Klagenfurt im Sommersemester 2022 entstanden. Die Teilnehmenden hatten den Auftrag, in unterschiedlichen sozialen Räumen auf Momente zu achten, die sie im phänomenologischen Sinne „affizieren“ (Peterlini 2020b: 126) – ein „Hinschauen auf die Welt, auf die Dinge und ihre Zusammenhänge in einer offenen, empfänglichen Haltung“ (ebd.), wie sie Husserl für die phänomenologische Exploration fordert: „Man sehe sich doch die Phänomene selbst an, statt von oben her über sie zu reden und zu konstruieren“ (Husserl 1973: 60). Die Studierenden sollten die wahrgenommene Situation, in die sie auch unerwartet geraten

konnten, im Nachhinein zu kurzen, leibliche Äußerungen einbeziehenden Beschreibungen verschriftlichen. Die daraus entstehenden Vignetten können als *exemplarische Deskriptionen* (vgl. Lippitz 2019) verstanden werden, wonach die konkrete Erfahrung auch Allgemeines konkretisiert und über das Beispiel hinausgehende Zusammenhänge offenlegt.

Für die methodologische Begründung der Vignettenforschung, wie sie zunächst an der Universität Innsbruck entwickelt wurde (vgl. Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter 2012) und mittlerweile über den deutschen Wissenschaftsraum hinaus Ausbreitung gefunden hat (vgl. Agostini et al. 2023a/b/c), ist ihre erkenntnistheoretische Begründung als „miterfahrene Erfahrung“ von Bedeutung (vgl. Peterlini 2016: 11). Nach Laing lässt sich das Verhalten anderer *beobachten*, nicht aber deren Erfahrungen (vgl. Laing 2015: 12). Da im phänomenologischen Verständnis gerade die Erfahrung eine bedeutungsvolle Evidenz und letztlich den Zugang zur Welt darstellt, könnten wir uns als Menschen, allein auf die Beobachtung von Verhalten gestützt, gerade in einer so existenziellen Dimension unseres Daseins nicht sinnlich-empathisch wahrnehmen, da wir Erfahrungen weder sehen noch hören noch riechen können. Wohl aber sind wir nach Laing (ebd.) imstande, andere als *Erfahrende zu erfahren* und dadurch mit diesen zu fühlen.

Die in der Vignette beschriebene Szene im Supermarkt hat die Studierende unmittelbar getroffen, noch bevor sie diese reflexiv erschließen konnten. Die Vignette stellt somit methodisch den Versuch dar, sprachlich festzuhalten, was als Geschehen *in statu nascendi* eine Miterfahrung war. Durch die nachträgliche Verschriftlichung und Verdichtung wird diese Miterfahrung einer Deutung zugänglich, die entsprechend der phänomenologischen Haltung nicht festlegend und letztgültig sein kann, sondern offen bleibt für die Einlassung der Lesenden aus deren Erfahrungshintergründen und Deutungsmöglichkeiten. Die phänomenologische Interpretation von Vignetten, Lektüre genannt (vgl. Agostini 2016), zielt nicht auf eine engführende Rekonstruktion der Wirklichkeit *hinter* dem Beschriebenen ab, sondern auf ein Lernen *am* Beschriebenen als Reflektieren allgemeiner Zusammenhänge am konkreten und das Allgemeine konkretisierenden Beispiel. Mit Bezug zu Finlay (2009: 11) geht es nicht um ein Ausdeuten der Vignetten (*pointing out*), sondern um ein Hindeuten (*pointing to*) auf das Beschriebene aus der Perspektive der Lesenden. Die Vorgangsweise folgt jenem Hin- und Her-Denken im Sinne der Husserl'schen Zirkel- und Zick-Zack-Denkbewegung (vgl. Husserl 2007: 266), wie sich was in der Vignette zeigt und im Nachspüren anfühlt.

So gelesen, sehen wir in der Vignette einen Moment aus dem Alltagsleben in einem sozialen Raum, in dem vitale Lebensbedürfnisse mit ökonomischen Bedingungen und gesellschaftlichen Dynamiken zusammenwirken. Dass die Frau schlank ist und gelocktes blondes Haar trägt, stellt Beschreibungen von körperlichen Merkmalen dar, denen in der Vignette nach und nach leibliche Ausdrucksweisen entgegenstehen – der reglose Gesichtsdruk,

später die sich weitenden Augen, schließlich das verunsicherte Lächeln, die gesenkte Stimme, das hervorgepresste Bekenntnis der Peinlichkeit. In diesem Abgleich von Körper, der kategorisierenden Zuschreibungen ausgesetzt ist, und leiblichen Äußerungen liegt ein verunsicherndes Potenzial für urteilende und einteilende Kategorisierungen. Während das Körperliche annähernd verlässlich durch Beobachtung festgestellt werden kann, entzieht sich die leibliche Äußerung einem sicheren Zugriff – wir müssen der Miterfahrung vertrauen, wie die Studierende sie in ihrer Vignette verdichtet hat und wie wir als gerade Lesende wiederum das Geschehen über die vermittelte Miterfahrung neuerdings miterfahren. Für die Auseinandersetzung mit ableistischen, rassistischen und sexistischen Kategorisierungen bietet die „korporale Differenz“ (Bedorf 2017: 57) die Möglichkeit der Differenzierung, je nachdem, ob ein Mensch nach einem körperlichen Merkmal (fehlendes oder beschädigtes Körperteil, Hautfarbe, primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale) klassifiziert wird oder ob auf Körperhaltung, Gestus, Gehbewegung, Gesichtsausdruck und Auftreten geachtet wird. In leiblichen Äußerungen wie etwa dem ermächtigenden Überschreiten einer baulichen Barriere, der Verletztheit durch Ächtung, dem Aufbegehren gegen sexistische Abwertung tritt die existenzielle Wirklichkeit konkreter Menschen diesseits der Kategorien zutage. Die Frau an der Supermarktkasse gibt Rätsel auf, die mit eben dieser existenziellen Wirklichkeit zu tun haben. Sie muss nicht wirklich in Geldnot sein, sie könnte reich gewesen und verarmt sein, aber vielleicht auch nur Opfer einer gerade chaotischen Lebenssituation oder einer momentanen Verwirrtheit. Die Deutungsbreite ist weit gespannt.

Ein leibliches Schlüsselmoment ist das Erröten. Die Lektüre ermöglicht an dieser Stelle, potenzielle Bedeutungen zu reflektieren, die das Nicht-bei-Kasse-Sein in einem solchen sozialen Raum erfährt. Die Routine, dass in diesem Raum der existenziellen Bedürfnisdeckung und des kapitalistischen Überschussangebots um Niedrigstpreise in der Regel per Bankomatkarte alles bezahlt werden kann, wird durchbrochen. Wenn etwas „aus der Reihe springt“ (Waldenfels 2004: 33), wird das Gewohnte einer geschärften Aufmerksamkeit zugänglich. So kann die hier beispielhaft angeführte Vignette dazu beitragen, Zusammenhänge zwischen sozialer Scham und automatisierten öffentlichen Zahlungsritualen (Griff zur Karte, Code eingeben, der Piepstön) aufzudecken. Die schrittweise Offenlegung der (wie und warum auch immer) sich im Raum erweisenden Zahlungsunfähigkeit erfolgt gerade durch die dem Anschein nach gut gemeinten Hinweise der Kassierin in einer bloßstellenden Grausamkeit: Die Möglichkeit, im Supermarkt Geld abzuheben, veranlasst sie zum Bekenntnis, dass das Konto überzogen ist und sie vom Sparbuch abheben müsste, was den Weg zur Bank nötig macht. Die Automatisierung des Zahlungsverkehrs anonymisiert diesen und macht ihn dadurch bei Routineverletzung erst recht öffentlich. Das Zahlen per Karte erlaubt keine verdeckten Abmachungen mehr, wie es etwa der Fall war, wenn Men-

schen im Geschäft ihres Vertrauens „aufschreiben“ lassen durften und es ein Geheimnis zwischen Kundschaft und Geschäftsinhaber*in war, ob sich dahinter Bequemlichkeit, vergessene Brieftasche oder eine temporäre oder dauerhafte Not verbarg. So birgt die Vignette, die auf den ersten Blick eine banale Alltagsituation beschreibt, jenen phänomenologischen Überschuss, der ein Lesen von historischen Entwicklungen, sozioökonomischen Strukturen und existenziellen Befindlichkeiten eröffnet, ohne letztgültige Sicherheit, wohl aber als produktive Suchbewegung nach der Sozialität von Bildung als Selbst- und Fremdkonstitution.

4 Zusammenfassung und Verdichtung

Die theoretische Auslotung zwischen autonomer Individualität und sozialer Bedingtheit von Prozessen der Bildung und Selbstkonstitution zeigt sich in einer phänomenologischen Perspektive als Antwortgeschehen zwischen Subjekt und Welt. Menschen sind weder nur autonom noch nur abhängig, sondern sie konstituieren sich als Subjekte und bilden sich, *indem* sie auf die sich ihnen stellenden Anforderungen und Bedingtheiten antworten. Die Selbsttätigkeit als konstitutives Prinzip von Erziehungs- und Bildungsprozessen ist in Humboldts Bildungstheorie mit dem Prinzip der Empfänglichkeit verschränkt. In Abgrenzung von einem Menschenbild, das in einen kontrollierenden Geist und einen unterworfenen Körper gespaltenen ist, ermöglicht die Perspektive auf Leiblichkeit eine Hinwendung zur Verstrickung des Subjekts mit gesellschaftlichen, kulturellen, sozioökonomischen und anderen Bedingungen.

In Auseinandersetzung mit der Vignette, die eine Frau im Supermarkt in einer für sie peinlichen Situation beschreibt, werden die theoretischen Grundannahmen an einem Beispiel konkretisiert. In der Peinlichkeit, die der Frau durch ein alle und alles kapitalisierendes System zugemutet wird, zeigt sich ein schmerzhafter Prozess der Selbstkonstitution in der Ambivalenz zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Die Fassade des Auftritts in den ersten Sätzen der Vignette weicht dem öffentlichen Bekenntnis einer wie auch immer schwierigen Lebenssituation.

Der Schlusssatz der Vignette „Das ist mir jetzt wirklich peinlich“ lässt sich auch als ein Bekenntnis zu sich selbst lesen, indem die Frau eine Wahrheit über sich ausspricht und sich dadurch ermächtigt, ihre Beschämung nicht mehr zu verbergen, sondern einzugestehen und damit auch zu sich selbst zu stehen. Für Foucault war ein öffentliches Sprechen, das anderen den Spiegel ihrer Wirklichkeit vorhält, eine Dynamisierung von Machtverhältnissen. Das Subjekt ermächtigt sich durch das „Wahrsprechen des Anderen“ (Foucault 1988) und spricht zugleich das Gegenüber wahr. Im Falle der Frau im Super-

markt geht es um ein schrittweises, durch die Umstände erzwungenes, schließlich herausbrechendes ‚Wahrsprechen des Selbst‘, das seine soziale und individuelle Not einbekennt. Das Subjekt, das sich im Sprechen riskiert, gerät leicht an den Rand der Peinlichkeit und gewinnt doch gerade dadurch seine Würde. In den vielfältigen Deutungen der existenziellen Ausgesetztheit und potenziellen Ermächtigung des Subjekts liegt das Potenzial einer leiblich verstandenen Sozialität menschlichen Daseins.

Literatur

- Agostini, Evi (2016): Lektüre von Vignetten – Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen. Ein Forschungsbericht. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 55-62,
- Agostini, Evi/Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin/Lehner, Daniela/Kumpusch, Verena/Sandner, Isabella (2023a): Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns/The vignette as an exercise in perception. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Agostini, Evi/Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin/Lehner, Daniela/Kumpusch, Verena/Sandner, Isabella (2023b): The vignette as an exercise in perception/H βινιέτα ως άσκηση αντίληψης. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Agostini, Evi/Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin/Lehner, Daniela/Kumpusch, Verena/Sandner, Isabella (2023c): Nuove prospettive di professionalizzazione dell'agire pedagogico/Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bedorf, Thomas (2017): Selbstdifferenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. In: Phänomenologische Forschungen 2, S. 57–75.
- Biti, Vladimir (2001): Literatur und Kulturtheorie. Ein Handbuch gegenwärtiger Begriffe. Hamburg: Rowohlt.
- Blumenberg, Hans (2014): Beschreibung des Menschen. Aus dem Nachlass hrsg. von Manfred Sommer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenthal, Sara-Friederike (2014): Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhme, Gernot (2003): Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht. Kusterdingen: Die Graue Edition.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1989): Satz und Gegensatz. Über die Verantwortung der Intellektuellen. Berlin: Wagenbach.

- Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin/Peterlini, Hans Karl (2020): Die Vignette im Forschungsdesign. Potenziale, Grenzen und Anknüpfungspunkte einer Methodenkombination am Beispiel einer Antragstellung. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 179-200.
- Chisholm, Lynne/Peterlini, Hans Karl (2012): *Aschenputtels Schuh. Jugend und interkulturelle Kompetenz in Südtirol/Alto Adige*. Forschungsbericht über einen verkannten Reichtum. Meran: Alpha Beta.
- Finlay, Linda (2009): *Debating Phenomenological Research*. *Phenomenology & Practice*, 3 (1), S. 6–25.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1988): *Das Wahrsprechen des Anderen. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Materialis-Verlag.
- Foucault, Michel (1989): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit*. Bd. 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Foucault, Michel (2007): *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grochla, Nadine (2011): *Bildung – Qualität – Disziplin. Eine Studie im Feld von Allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Religionspädagogik*. Berlin: LIT.
- Humboldt, Wilhelm von (1979): *Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken?* In: Menze, Clemens (Hrsg.): *Bildung und Sprache*. Paderborn: Schöningh, S. 5-18.
- Humboldt, Wilhelm von (2017): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Lauer, Gerhard (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung*. Stuttgart: Reclam, S. 5-12.
- Husserl, Edmund (1973): *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. *Husserliana II*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (2007): *Das Problem der Lebenswelt*. In: Held, Klaus (Hrsg.): *Edmund Husserl. Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*. Stuttgart: Suhrkamp, S. 220–292.
- Iwawaki-Riebel, Toyomi (2004): *Nietzsches Philosophie des Wanderers: interkulturelles Verstehen mit der Interpretation des Leibes*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Laing, Ronald D. (2015): *Phänomenologie der Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lenzen, Dieter (1997): *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43/6, S. 949-968.
- Lippitz, Wilfried (2019): *Exemplarische Deskription* (1984). In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 315-336.

- Meinberg, Eckhard (2011): *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe*. Berlin: LIT.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (2004): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): *Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion*. In *Zeitschrift für Pädagogik* 56/6, S. 806-818.
- Meyer-Drawe, Käte (2018): *Die Welt als Kulisse. Übertreibungen in Richtung Wahrheit*. Paderborn: Schöningh.
- Meyer-Drawe, Käte (2020): *Praktiken der Einverleibung – Merleau-Ponty, Foucault, Bourdieu*. In: Thein, Christian (Hrsg.): *Philosophische Bildung und Didaktik. Ethik und Bildung*. Stuttgart: Metzler, S. 51-65.
- Peterlini, Hans Karl (2016): *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Peterlini, Hans Karl (2020a): *Der zweifältige Körper. Die Leib-Körper-Differenz als diskriminierungskritische Perspektive – Vignettenforschung zu Rassismus, Sexismus und Behinderung*. In: Peterlini, Hans Karl/Cennamo, Irene/Donlic, Jasmin (Hrsg.): *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck, Wien. Studienverlag, S. 25-45.
- Peterlini, Hans Karl (2020b): *Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren*. In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hrsg.): *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 121-138.
- Plessner, Helmuth (2003a): *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. In: Dux, Günther/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth (Hrsg.): *Helmuth Plessner: Gesammelte Schriften. V: Macht und menschliche Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: S. 7-133.
- Plessner, Helmuth (2003b): *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens*. In: Dux, Günther/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth (Hrsg.): *Helmuth Plessner: Gesammelte Schriften. VII: Ausdruck und menschliche Natur*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: S. 201–387.
- Ribolits, Erich (1997): *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus*. München, Wien: Profil.
- Ribolits, Erich (2009): *Bildung ohne Wert – Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker-Verlag.
- Schatz, Michael/Schwarz, Johanna/Westfall-Greiter, Tanja (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

- Sting, Stephan (2004): Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-84.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Wienfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim: Beltz, S. 241-267.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2008): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

„Was bleibt aber, stiften die Dichter“. ¹

Skizzen zu einer (sozial-)pädagogischen Poetologie

Josef Scheipl

1 Vorbemerkung

Die Einbeziehung von ausgewählter belletristischer Literatur in das Studium der (Sozial-)Pädagogik war mir immer ein Anliegen, da ich bei Schriftsteller*innen ein besonderes Sensorium für die Themen unserer Zunft vermute, welches über den Tag und die wissenschaftlichen Moden hinausreicht. Zahlreiche österreichische Literat*innen haben Aspekte der Erziehung und Bildung in den verschiedensten Variationen in ihren Publikationen aufgegriffen: z. B. Robert Musil; Thomas Bernhard; Peter Handke; Anna Mitgutsch (vgl. Scheipl 2003: 10f.; 42).

Mir war es wichtig, solche Darstellungen als Ergänzung und Erweiterung des wissenschaftlichen Arbeitens in den Blick zu nehmen, um diesen zu öffnen für Horizonte, die nicht schon durch methodische Vorgaben strukturiert waren. Die Studierenden waren dazu angehalten, diese Fundgruben auf ihre Weise auszuschöpfen, in dem Sinne, wonach Literatur die Phantasie zu eigenen Leistungen anregt. Doch die Auseinandersetzungen mit der ausgewählten Literatur blieben häufig spontan und in der Regel den individuellen Zugangsweisen verhaftet.

Diese Eindrücke liegen an die vierzig Jahre zurück. Jetzt bietet Michael Winkler mit seiner jüngst herausgebrachten „Poetologie zur Sozialpädagogik“ (folgend zit. als: MW) für die bislang unmittelbaren Auseinandersetzungen mit pädagogisch relevanter Belletristik eine systematisch aufbereitete Grundlage, ohne daraus ein Korsett zu formen.

In diesem Beitrag soll der Versuch gewagt werden, die systematisierenden Vorgaben zur inhaltlichen Analyse ausgewählter Texte von vier aktuellen, international herausragenden Schriftsteller*innen aus Kärnten – Maja Haderlap, Peter Handke, Florjan Lipuš und Josef Winkler – heranzuziehen, um sie für die Ergänzung und Vertiefung des (sozial-) pädagogischen Verstehens zu nutzen.

1 Friedrich Hölderlin: „Andenken“.

2 Einführung

Voran gehen soll den weiteren Überlegungen die Erkenntnis, dass Schriftsteller*innen mit ihren Texten Phantasieprodukte schaffen, die einen bemerkenswerten Aussagewert über nicht literarische – hier (sozial-) pädagogische – Wirklichkeiten haben können. Die im Roman geschaffenen Wirklichkeiten sind nicht deckungsgleich mit den tatsächlichen Gegebenheiten, was immer die sind, auch nicht, wenn sie autobiografische Züge tragen. Hingewendet zu den Rezipient*innen bedeutet dies:

„Literatur erhebt schließlich den Anspruch, sich selbst sowie dem Glück an der für sich bestehenden Darstellung genügen zu wollen. Sie verweist zudem auf die Aura des künstlerischen Werks, die durch profane Interpretationen auf das Reale hin beschädigt wird – ganz abgesehen von der absichtsvoll inszenierten Vieldeutigkeit des Erzählten und nicht zuletzt des Verschwiegenen“ (MW: 23).

Jedenfalls lässt sich daraus schließen:

„Es gibt keine sicheren Antworten auf die Frage nach einem unmittelbaren oder sogar nur mittelbaren Nutzen der schönen und fiktionalen Literatur für das faktische und an Fakten orientierte Leben“ (MW: 13).

Diese grundsätzliche Offenheit, wo sich die Schreibenden und ihre Rezipient*innen, die Lesenden, in ihrem Bemühen um Sinnverständnis begegnen, wo es um den „Nutzen“ der Literatur für die Lesenden im Allgemeinen geht, rückt bereits vor mehr als hundert Jahren Marcel Proust in das Zentrum seiner Abhandlung „Tage des Lesens“ (Proust 1905/2016: 30-36), wenn er auf die gleicherweise öffnende wie begrenzende Rolle der Literatur für die Lesenden hinweist:

„Und es ist tatsächlich eine der großen und wunderbaren Eigenschaften der schönen Bücher (die uns die zugleich wesentliche und begrenzte Rolle erkennen lässt, die das Lesen in unserem geistigen Leben spielen kann), dass sie für den Autor ‚Schlussfolgerungen‘, für den Leser jedoch ‚Anreize‘ heißen können. (...) Es hieße dem, was nur ein Anreiz ist, eine zu große Bedeutung zu geben, wenn man daraus eine Disziplin machte. Das Lesen liegt an der Schwelle des geistigen Lebens. Es kann uns darin einführen, aber es ist nicht dieses Leben. (...) Solange das Lesen für uns der Initiator ist, dessen Zauberschlüssel uns in der Tiefe unseres Selbst das Tor zu Räumen öffnet, in die wir sonst nicht einzudringen vermocht hätten, ist seine Rolle in unserem Leben heilsam. Gefährlich dagegen wird das Lesen, wenn es, statt uns für das persönliche Leben des Geistes wach zu machen, versucht, sich an dessen Stelle zu setzen.“

Winkler erörtert diese Probleme ausführlich und variantenreich mit Blick auf die Pädagogik, wenn er unter Bezugnahme auf Hegel davon spricht, dass Literatur „*im Denken der Freiheit Wege aufzeigt, die begangen werden können (...), erkennen lässt, was an Möglichkeiten sich andeutet*“ (MW: 36), und dass durch sie „*Vorstellungen und Deutungen sichtbar gemacht werden, ausgehend von Einzelfällen, diese sogar überspitzend, um beispielsweise*

Strukturen von Sachverhalten oder Entwicklungen zu erfassen, die methodisch noch gar nicht erkannt werden können“ (MW: 38). Darüber hinaus meint er unter Hinweis auf empirische Verfahren und theoretische Analysen:

„Poesie, fiktionale Literatur taugt mehr als die verifizierbare Beschreibung und das theoretisch begründete Argument, um das zu begreifende Problem zu isolieren – oder gelegentlich gegenüber einer Umwelt zu kontrastieren, weil Umwelt wie Person so buchstäblich klargestellt werden können. Es könnte mit den Schwierigkeiten moderner Gesellschaften zu tun haben, dass dieser Zugang als Mittel der Erkenntnis gegenwärtig mehr denn je genutzt wird; vermutlich sind Literaten und Filmemacher freier als die Wissenschaftlerinnen, die den Standards ihrer jeweiligen Zunft verpflichtet sind“ (MW: 39–40).

Dies zusammengenommen deutet darauf hin, dass die Befassung mit Literatur den Lesenden Dimensionen eröffnet, *„was als offene Erkenntnis, als Neugier auf Mehrdeutigkeit, Neigung zur Differenz und Vertrauen in unterschiedlichste Erkenntnisformen alle bewegt, die sich zwischen den verschiedenen Formen des Denkens bewegen, mithin die Erzählung als eine legitime Weise verstehen, sich der Welt zu nähern*“ (MW: 45).

Wenngleich Bleibendes von Texten hier Thema ist, kann ihr Unaktuell-Werden nicht gänzlich ausgeklammert bleiben: *„Der Text wird wieder verschwinden. Schon ist er unleserlich. Die Tinte verblasst. Das Papier vergilbt. (...) & es ist denkbar, dass gerade das Entscheidende nicht im Text steht. (...) Das Lesen wird mühsam jetzt. (...) Der Leser gibt auf. Der Text ist verschwunden.“* (Neuner 2022: 253–257)

3 Die Arbeit mit ausgewählten Texten

Michael Winkler greift bei seinen literarischen Bezugnahmen vorwiegend auf Romane und Dramen als Quellen zurück, um daraus „Kennungen“ für weiteres systematisiertes (sozial-)pädagogisches Verstehen zu gewinnen. Solche sind etwa „Überspitzung/Verdeutlichung“, „Kontrastierung“, „Mehrdeutigkeit“, „die Entdeckung alternativer Rahmungen“, „Sichtbarmachung des Sozialen in seiner Vielgestaltigkeit“ (vgl. MW: 38; 39; 45; 72; 112). Auswertungen bleiben solcherart nicht mehr bloß beliebig, sondern erhalten eine inhaltliche Struktur. Dementsprechend nutze ich diese Kennungen und verwende sie aus arbeitstechnischen Gründen im Sinne „systematisierender Vorgaben“.

Im Folgenden beziehe ich mich ebenfalls auf Romane, werte diese aber kleinteiliger aus. D. h. ich ziehe Textauschnitte – die aus Umfanggründen meist etwas gekürzt werden – heran, welche nach meinem Verständnis zentrale (sozial-)pädagogische Inhalte veranschaulichen und dabei die von Winkler gewonnenen Vorgaben verdichtet repräsentieren. Es ist nochmals klarzustellen, dass durch die ausgewählten Texte bzw. Autor*innen nicht

irgendwelche pädagogischen Systeme gestützt werden sollten – das hieße deren Grundverständnis wohl gänzlich misszuverstehen –, sondern es geht darum, (sozial-)pädagogisch relevante Themen durch die sprachliche Fassung der Autor*innen eindrücklicher verstehbar zu machen.

Pro Werk wähle ich (sozial-)pädagogische Themenstellungen aus, die mir signifikant erscheinen und die im Rahmen eines solchen Beitrages umsetzbar sind. Diese Festlegungen sind selbstverständlich subjektiv gerichtet, wie es auch die Auswahl der Textpassagen ist.

Für „Kindergeschichte“ von Peter Handke sind es hier die Themen „Bindung“ und „Sozialwerdung“. Bei Florjan Lipuš hebe ich die Thematik „Internatserziehung“ heraus. Maja Haderlap beschreibt die Entwicklung von „kindlicher zur reifen erwachsenen Bindung“ in Bezug auf ihre Großmutter. Josef Winkler steht für die Vielgestaltigkeit der Auseinandersetzung mit der (väterlichen) Autorität.

Die Einarbeitung von einschlägiger Fachliteratur steht hier nicht im Vordergrund.

4 Textarbeit

4.1 *Peter Handke: Kindergeschichte*

Peter Handke gelingt es mit „Kindergeschichte“ (1981/2019; folgend zit. als PH), dem „feierlichsten“ und „wahrhaftigsten“ „Kinder-Buch“ (Die Zeit), den Praxis- Diskurs der Pädagogik in eine Welt von feinen und zarten Beschreibungen zu führen, die ob ihrer Differenziertheit und Präzision neue Wege des Erkennens sichtbar machen. Die Pointierung von Melzer (2020: 55): „Was im Alltag unter der Wahrnehmungsschwelle bleibt, kann bei Peter Handke zum Ereignis werden“, trifft in besonderem Maße auch auf diese Erzählung zu.

So macht etwa die erlebnisaffine Beschreibung der ersten Begegnung mit dem Kind klar, wie der Autor als Bezugsperson intuitiv die Bedeutung unmittelbarer Bindung (zur Bedeutung von Bindung vgl.: Brisch/Hellbrügge 2022) – sozusagen als einen ersten epochalen Bindungsmoment – erfasst:

„Hinter dem Glas wurde ihm nicht eine ‚Tochter‘ entgegengehalten, oder gar ein ‚Nachkomme‘, sondern ein Kind. Der Gedanke des Mannes war: Es ist zufrieden. Es ist gern auf der Welt. Allein die Tatsache Kind, ohne besonderes Kennzeichen, strahlte Heiterkeit aus – die Unschuld war eine Form des Geistes! – und ging wie etwas Diebisches auf den Erwachsenen draußen über, so dass die beiden dort, ein für alle Male, eine verschworene Gruppe bilden.“ (PH: 9)

Offenbar vermögen poetische Darstellungen wie diese, „Beziehungen und Verhältnisse in einer Art konzentrierten Laborsituation“ sichtbar zu machen, einen Bewusstseinsstrom zwischen dem Ich und der Mitwelt erahnen zu lassen und dabei „die Seele selbst“ zum Sprechen zu bringen, wie Winkler schreibt (vgl. MW: 64ff.). Die literarische Aufarbeitung übertrifft in solchen Fällen sogar ausgezeichnete biografisch-rekonstruktive Untersuchungen; sie macht für Leser*innen gleichsam als „Flash-Erkenntnis“ erfahrbar, was in einer individuell-sozialen Konstellation für die Beteiligten stecken kann.

Neben anderen findet sich ein weiteres Beispiel des Vertrauens in die Bindung in der Erzählung darüber, wie das Kind allein einen Park durchstreift und ihm der Erwachsene in Akzeptanz der kindlichen Selbstständigkeit in einiger Entfernung begleitend folgt, bis hin zur Anrufung des Kindes am Ende des Weges, – *„das sich ohne Überraschung nach ihm umdrehte, wie nach dem für es zuständigen Leibwächter.“* (PH: 28) Die mittels der feinsinnigen Beobachtung auftauchenden Bilder verdichten sich zu einem „gehenden“ Geschehen und vermitteln den Lesenden Eindrücke wie bei einem ablaufenden Film (vgl. MW: 72). Diese Sicherheit trägt bei Handke auch, als der Erwachsene in einer Situation völliger Überforderung das Kind *„gleich einem Totschläger (...) mit aller Gewalt“* (PH: 42) schlug.

Ein ganzes Kapitel widmet der Autor der Hinwendung des Einzelkindes zum Sozialen, also darauf, was neben den mehr oder weniger gezielten Einflussnahmen des Erwachsenen dem Kind in Begegnungen mit anderen Kindern ungeplant, informell, d. h. einfach geschieht und was in der Sozialisationsforschung systematisch zu erforschen versucht wird. Er macht hier die Auseinandersetzungen des Kindes mit seinen sozialen Lebensumständen zum Zentrum der Darstellung und erkennt dieses dabei nicht nur reagierend, sondern auch als Akteur, als Subjekt seiner Entwicklung, wie das die Sozialisationsforschung hervorhebt (vgl. Fend/Berger 2019). Dabei kommt es ihm ganz offenbar aber auch darauf an, Brüche und Schwierigkeiten des Individuums im Rahmen der glatten Theorie-Diskussion von „Sozialmachung“ und „Sozialwerdung“ nicht einzuebnen, sondern darauf hinzudeuten, dass die (kindliche) Mitwelt *„bei allem Schmerz und Unrecht“* (PH: 48) aufgesucht und herausgefordert wird, um „Ko-Konstruktionen“ zu entwerfen und zu versuchen, sich mit den Umständen entsprechend zu arrangieren. Das scheint – thematisch ausklingend – auch zu gelingen, wenngleich mit dem Vorbehalt eines blitzenden Seitenblicks *„von einer gutmütigen Ironie“* (PH: 58), was eine durchaus gelungene „Sozialwerdung“ bei Wahrung der Individualität andeutet. Bei alledem ist nicht zu übersehen, dass Handke der Relativierung des Individuellen im Rahmen der „Sozialmachung“ mit deutlicher Skepsis begegnet und solcherart Problemstellungen kontrastierend verdeutlicht, die oft übergangen, für den sozialpädagogischen Diskurs jedoch fundamental sind (vgl. MW: 39):

„Zugleich kam es jetzt zu einer Umkehrung: nicht mehr der Erwachsene ‚stand mit dem Kind allein‘; sondern dieses war ‚allein mit einem Erwachsenen‘: Obwohl die Treffen mit den Gleichaltrigen fast jedesmal als Kränkung und Niederlage endeten, wurde schon bald darauf an dem Kind – weniger eine Erwartung, als eine Unruhe spürbar. (...) waren „die Kinder“ nicht doch ein eigenes, ganz besonderes Geschlecht, das erst unter seinesgleichen im richtigen Element war und erst dort, bei allem Schmerz und Unrecht, sich mit Selbstbewusstsein bewegen und etwas werden konnte? Waren demnach erst die ‚Artgenossen‘ die eigentlichen Angehörigen und die Erwachsenen im besten Fall bloße Sorgeberechtigte?“ (PH: 47-48)

„Der Erwachsene begann nun erstmals an ihm (dem eigenen Kind; J. Sch.) – das war das einzig entsprechende Wort – zu zweifeln; doch nicht etwa an ihm als Einzelwesen, sondern an der übergeordneten Instanz.“ (PH: 50) „Erst jetzt wird in dem bisher so gleichmäßigen Zug seiner Geschichte das Drama deutlich; als etwas Unausweichliches, nicht mehr rückgängig zu Machendes. Und der Zweifel betrifft, wie zuvor ja auch der Glaube, gar nicht seine (des Kindes; J. Sch.) Besonderheiten, sondern seine ganze Existenz: Ist es, das-es-ist (nämlich Alles), aber, gezwungen, etwas Anderes zu werden, augenfällig Nichts mehr ist (nämlich nur noch leidet-leidet-leidet), für dies offensichtlich naturnotwendige allgemeine Vernichtungsdrama überhaupt geschaffen? Es sind pathetische, möglicherweise ‚ausdiskutierte‘ und zwecklose Fragen, die den Erwachsenen hier beschäftigen; und trotzdem wohlbegreiflich, durch die ihn zuweilen aus dem Gemenge heraus mitten ins Herz treffende Blicke, die etwas Dringlicheres ausdrücken als bloße Zweifel.“ (PH: 53) „Mit der Zeit, langsam, schlossen sich die Kinder freilich doch zusammen, zu einer dann selbstverständlichen, freien und sogar liebenswürdigen Schar.“ (PH: 55f.) „Sein Seitenblick auf den Erwachsenen, aus dem Getümmel heraus, starrt nun freilich nicht mehr flehentlich-trostlos wie früher, sondern blitzt von einer gutmütigen Ironie.“ (PH: 58)

4.2 *Florjan Lipuš: der Zögling Tjaž*

Florjan Lipuš, Träger des Großen Österreichischen Staatspreises für Literatur, nimmt sich im Roman „Der Zögling Tjaž“ (folgend zit. als FL) der Hinterhältigkeit und Korruptionsbereitschaft der angewandten Pädagogik, im engeren Sinn der (herkömmlichen) Internatpädagogik, an. Das Interesse daran dürfte in Kärnten aus mehreren Gründen lebendig sein. In den letzten Jahren etwa hat dort die pädagogische Forschung im Rahmen der stationären Betreuung in der Kinder- und Jugendhilfe Bedrückendes zutage gefördert (vgl. Loch et al. 2022). Natürlich ist Internatserziehung damit nicht gleichzusetzen, doch lassen sich durchaus Parallelen finden.

„(...) er schob das Lärchentor vor sich auf, das langsam nachgab, er witterte die kalte Luft des Vorraums und läutete, er wurde zum Internatling, bekam seine Nummer (...), das Heim ging ihm ins Blut über, er hatte das Heim im Blut, (...)“ (FL: 165-168)

„Als es zur erwarteten Ansprache gekommen war, hat es ihm ob der asthmatischen und rheumatischen Aussage den Geist verschlagen. Derlei Gerede konnte ihm nun nichts mehr vom Lebendigen wegnehmen, er war frei, im Einklang mit sich selber und fühlte keine Belastung mehr. (...) Endlich stand er vor der Tür.“ (FL: 112-115)

Zwischen dem Eintritt des Tjaž ins Internat und seinem Hinauswurf, der mit dem Selbstmord des Jugendlichen enden sollte, analysiert der Autor eine (Internats-)Pädagogik, die bei „Schönwetter“ anstandslos funktioniert, bei Unwägbarkeiten zu oberflächlichem Bemühen schrumpft und in Krisensituationen sich nicht scheut, sich hinterlistig aus dem Problemfeld zu winden. Der Widerstand des Tjaž, der sich zum „Systemsprenger“ entwickelt, kommt dabei aus der Stille und ist dem Schweigen abgerungen (vgl. Melzer 2020: 97):

„Er blieb im Verborgenen, und weil er selbst nicht auf sich aufmerksam gemacht hat, hat man auch keinen Grund gefunden, sich mehr um ihn zu kümmern. (...) seine Unscheinbarkeit ist ihnen recht gewesen.“ (FL: 29-31) „Niemand konnte damals ahnen, dass sich aus dem frommen und bescheidenen Tjaž über Nacht der böseste Kratzer entwickeln würde, den der Volkskörper jemals hervorgebracht hat.“ (FL: 39)

„Einst hast du dich gegen den und den Punkt der Hausordnung versündigt, und der Präfekt hat dich zu sich gerufen, auf dass ihr euch, unter vier Augen, detaillierter, sozusagen mit allen Punkten und Beistrichen aussprechen könntet, du aber hast dich nicht gemeldet, du hast ihnen die Gelegenheit nicht gegönnt, dass sie ihre Güte gezeigt und dich mit ihrer Großherzigkeit angestrahlt hätten. (...) Im ganzen Haus hätte sich der Internats-Edelmut offenbart, der es dem Tjaž erlaubt hätte, ungestraft, auf leisen Sohlen wegzugehen, alle hätten aufgeglüht in christlicher Vollkommenheit, in schwitzender Selbstgefälligkeit, wenn Tjaž nur dem Handel zugestimmt hätte, doch Tjaž hat nicht zugestimmt, hat nicht zugelassen, dass man ihm unter die Arme greift, zugleich aber an seiner Schlinge zieht.“ (FL: 10-11)

Der hier beschriebene „Handel“ der (Sozial-)Pädagogik, den viele Jugendliche als Hintergehung ihrer Selbständigkeitsentwicklung durchschauen (z. B. als Geringschätzung des Eigensinns in der Betreuung „unbetreubarer“ Jugendlicher), wird als zu begreifendes Phänomen klargestellt und illustriert augenscheinlich die Handlungslogik der Beteiligten (vgl. MW: 39f.).

Das fundamentale Unverständnis der Organisation für das Individuum in Schwierigkeiten, welche diese Verständnislosigkeit aus Inkompetenz für sich legitimiert und über die Bezugnahmen auf gesellschaftlich akzeptierte Vorstellungen wie „Willensfreiheit“, „Freiheit“, „Schwererziehbarkeit“, „Maß und Mitte“, „(Haus-) Ordnung“ sowie „Verzeihung“ überdies gesellschaftliche Akzeptanz erheischt, eröffnet in der Klarheit ihrer Darstellung Abgründe pädagogischer Sichtweisen, die man in dieser Weise zu sehen sich oft weigert (vgl. MW: 72):

„(...) die schönsten Meinungen haben sie von ihm gehegt, ohne dafür eine Anerkennung zu verlangen. Er aber hat angefangen, das Internat zu gefährden, und erreicht, dass das Internat anfing, ihn zu gefährden, in diesem ungleichen Kampf musste er unterliegen.“ (FL: 112-113)

„Das Internat aber hat ihm dabei nach Kräften geholfen, (...), auf irgendwelche andern Beziehungen haben wir uns mit Absicht nicht eingelassen, und das war auch nicht nötig, denn dazu muss sich jeder allein durchringen, um nur an den ‚freien Willen‘ zu erinnern, so einfach und leicht erfassbar waren die Grundlagen unserer Erziehung, sie ließen den per-

sönlichen Folgerungen und Freizügigkeiten eine Unzahl von Möglichkeiten (...). Das Internat hat alles getan, was in Tjaž: Fall möglich war, es hat ihn erzogen und ihm wegen seiner Schwererziehbarkeit und seines hartnäckigen Beharrens im Bösen unerhört viel Sorge und Zeit gewidmet, (...), sogar mehr als allen anderen, die es seinetwegen vernachlässigen musste, (...).“ (FL: 202-203)

„Wenn man es so nimmt, ist er an allem selbst schuld, weil er sich nicht das richtige Maß an Freiheit zu nehmen wusste, (...), er fand weder Maß noch Mitte, daher sah er das Heil im Selbstmord, (...), die Freiheit des Wortes, der Meinung, des Denkens, der Entscheidung und des Handelns haben auch wir ihm gegeben, selbstverständlich im Sinne der Hausordnung, Ordnung muss sein, in deren Grenzen waren alle Freizügigkeiten möglich, (...).“ (FL: 204-205)

„(...) sein Ausschluss aus dem Internat war demnach durch und durch gesetzmäßig, das heißt im Einklang mit den Vorschriften der Hausordnung. (...) Der Selbstmord aber hat mit dem Internat überhaupt nichts zu schaffen, von Selbstmord hat er nie gesprochen, Selbstmordgedanken hat er nie offenbart, auch sein Verhalten ließ einen derartigen Schluss nicht zu (...).“ (FL: 214)

„Er hat einen Schatten auf das Internat geworfen, er hat uns erniedrigt, uns, die wir seine Freunde waren und die wir ihm nur Gutes wünschten, (...), wir haben ihn nicht nur aus dem Internat gewiesen, wie er es zu Recht verdient hat, sondern ihm auch verziehen.“ (FL: 216)

4.3 Maja Haderlap: Engel des Vergessens

Maja Haderlap bezeichnet sich in ihrem mit dem Ingeborg Bachmann-Preis ausgezeichneten Roman „Engel des Vergessens“ (folgend zit. als: MH) als „Vaterkind“ (MH: 274). Angebunden an diese Figur thematisiert sie grauenvolle Tragödien, die zahlreiche Kärntner Slowen*innen in der NS-Diktatur erleiden mussten. Diese bleiben hier ausgespart; es geht um ihre Beziehung zur Großmutter, worin sie ihren Text gleichsam einbettet. Sie rahmt ihn sichtlich durch diese, wenn sie ihre Erzählung eröffnet mit dem Satz: „*Großmutter gibt mir ein Zeichen mit der Hand, ich solle ihr folgen*“ – und diese beschließt mit: „*Großmutter gibt mir mit der Hand zu verstehen, dass ich leise sein soll. Nicht so laut, sagt sie, sonst kann man nichts hören.*“ (MH: 5; 287)

Großmutter ist ihr „Kindheitsstock“, an dem sie sich festhält (MH: 13):

„Kaum setzt sie sich in Bewegung, folge ich ihr. Sie ist meine Bienenkönigin und ich bin ihre Drohne. Ich habe den Duft ihrer Kleidung in der Nase, den Geruch nach Milch und Rauch, einen Hauch von bitteren Kräutern, der an ihrer Schürze haftet. Sie gibt mir den Rundtanz vor und ich tänzle ihr nach. Ich passe meine kleinen Schritte ihren schleppenden an, ich summe eine zarte Melodie aus Fragen und sie spielt den Bass.“ (MH: 7)

„*Literatur macht mehr Farben in der Welt zugänglich*“, schreibt Winkler (MW: 56). Wie bunter und variantenreicher als hier könnte eine innige Bindung beschrieben werden?

Eingebettet in das vertrauensvolle Miteinander-Leben öffnet die Autorin anhand von „Nebensächlichkeiten“ den Blick für etwas, was üblicherweise als eher bedeutungslos eingestuft und demnach leicht übersehen werde (vgl. MW: 38): Sie macht sichtbar, wie notwendige Kompetenzen für das alltägliche Leben und Wirtschaften im damaligen bäuerlichen Milieu auf eine Weise erworben wurden, die als „best practice“- Beispiele für „informelle Bildungsprozesse“ gelten können. Solche etablieren eine ‚lebensweltliche Grundbildung‘ und vollziehen „sich an allen Orten, die im Alltag von Kindern und Jugendlichen Bedeutung haben“ (Sting 2010: 9):

„Sie beargwöhnt meine Begeisterung für die Bücher, die ich aus der Schule mitbringe. Was willst du mit dem Blödsinn, sagt sie, wenn sie mich beim Lesen erwischt, ein Mädchen soll nicht nur lesen können. Tanzen zum Beispiel sei ebenso wichtig. (...) Ich male mir aus, während ich mich mit Großmutter im Kreis drehe, wie das Tanzen in unserer Stube, an das sich alle zu erinnern vorgeben, früher wohl ausgesehen haben mag.“ (MH: 31f.) „Ihre zweite Lektion ist das Kartenspiel. Sie nennt ihr Lieblingsspiel Wirtschaften. Wir spielen als Bauern um unsere Höfe. Großmutter spielt im Namen der Unbehausten für die größten Bauern der Gegend. Ich spiele im Namen der Keuschler, deren Kinder mit mir die Schule besuchen und die ich zu kennen glaube. Wir schlagen unsere Karten auf den Tisch und lachen über die Verlierer, die gerade um ihr Hab und Gut gebracht worden sind. Großmutter weiß um den Wert jeder Liegenschaft Bescheid, sie kennt die Sonnenlage der Äcker und Wiesen, die Erträge der Obstbäume, die jeweilige Güte des Schweinefleisches. (...) Die dritte Übung unterweist mich in der Bewirtung der Besucher.“ (MH: 33)

Vertieft wird die Enge der Bindung durch die Einbeziehung des heranwachsenden Kindes in die traumatischen Erlebnisse der Großmutter im KZ Ravensbrück:

„Großmutter gibt mir wiederholt Zeichen, ich solle zu ihr kommen, sie müsse mir etwas verraten. Sie fragt mich, ob ich bei ihr im Auszugshäuschen übernachten möchte, ob ich mich freuen würde, mit ihr das Bett zu teilen. Ich würde, ich will! (...) Großmutterns Schlafzimmer ist ein Gedächtnisort, eine Königinzelle, in der alles in eine milchige Flüssigkeit eingetaucht scheint, eine Brutzelle, in der ich mit Großmutterns Nährflüssigkeit gefüttert werde. In dieser Keimzelle werde ich, wie ich erst Jahre später begreifen werde, geformt. Großmutter richtet meinen Orientierungssinn ein. Von da an gibt es kein Vorbeikommen an ihren Markierungen. (...) Ab dem Moment, da Großmutter beschließt, mich an jenen zwei Jahren ihres Lebens, die sie am tiefsten gezeichnet haben, teilhaben zu lassen, liegen die Büchlein ‚Die Frauen von Ravensbrück‘ und ‚Was geht das mich an‘ auf dem Nachttischchen.“ (MH: 117-118)

Daneben verläuft aber auch eine erwartbare, offenbar mehrdimensionale allmähliche Ablösung aus der engen großmütterlichen Bindung. Zunächst sind es eigene Entwicklungsschritte: „*Ich denke daran, mich aus der Kindheit zurückzuziehen, weil ihr Dach undicht geworden ist, weil ich Gefahr laufe, mit ihr unterzugehen.*“ (MH: 100) Zusätzlich werden neue, innige Bindungen aufgebaut:

„Nach der Schule gehe ich gerne zu Tante Malka. (...) Tante Malka ist die Einzige, die alles, was ich sage, hinreißend findet. Sie lächelt nicht nur, sie strahlt mich an, wenn ich zu

ihr komme, sie klatscht in die Hände und streicht mir über die Wangen. Sie drückt mich an sich.“ (MH: 101)

Neue Wirklichkeiten, mit denen man zunächst nicht rechnet, werden feinsinnig, aber auch unerbittlich, hier im Sinne von „Ablöse“, eröffnet (vgl. MW: 74):

„Großmutter und ich beginnen uns voneinander zu entfernen. Sie schont ihre Kräfte, um mit ihrer wachsenden Gebrechlichkeit zurechtzukommen, und ich gehe auf etwas zu, das verschwommen in der Zukunft liegt. Großmutter versucht nicht, mich festzuhalten, sie lässt mich auf eine eigene, bisweilen beleidigte Weise gehen. Sie wird empfindlicher und unuldamer. Sie lässt sich, nachdem ich beschlossen habe, meine Eltern jeden Montagmorgen, bevor ich ins Schülerheim fahre, zum Abschied zu küssen, von mir eines Tages nicht mehr kosen. Sobald ich mich zu ihr beuge, wackelt sie energisch mit dem Kopf und drängt mich von sich. Im Sommer trage ich zu Hause das erste Mal einen Bikini. Großmutter holt, als sie mich darin erblickt, ihre Gusseisenpfanne und räuchert mich mit dem bitteren Duft der Weidenzweige ein. Sie ist zornig und aufgebracht.“ (MH: 139f.)

Es folgte ein intimes Gespräch über hergebrachte passende Kleidung für junge Frauen, über Brautausstattung mit Wäsche und Totenwäsche sowie über die Menstruation. „*Dieses Gespräch beendete die Vertrautheit zwischen uns. Wir kommen uns nicht mehr nahe, weil sie sich in ihr Wenigerwerden zurückzieht.*“ (MH: 141)

„An einem Vormittag Mitte März werde ich aus der Klasse geholt. Man teilt mir mit, dass meine Großmutter gestorben sei. (...) Während ich weine, dringt Großmutter als Fortgegangene in mich ein.“ (MH: 146-147)

„*Nach Großmutter's Beisetzung wird auch mir kondoliert, was mich erstaunt, weil ich mich bis dahin nicht als Erwachsene wahrgenommen habe.*“ (MH: 162) Hier beschreibt die Autorin „am Punkt“, wie der gesellschaftlich anerkannte Schritt vom Kind zur Erwachsenen wahrgenommen wird, und sich die intim kindliche Bindung an die Großmutter in eine tiefe gereifte Beziehung umgestaltet.

4.4 Josef Winkler: der Ackermann aus Kärnten

Dem Büchner-Preis-Träger Josef Winkler (folgend zitiert als JW) wird attestiert, als „Meister der ‚Variation des Immergleichen‘ an seiner Lebensgeschichte zu schreiben. Beständig erzählt er vom omnipräsenten Katholizismus im bäuerlich geprägten Kärntner Hinterland, vom Tod sowie von der Unterdrückung und Züchtigung durch den Vater“. (Stachelhaus 2016; gek.) Seine Schreibmotivation findet er in der Abrechnung mit der Vaterautorität:

„Ich nahm mir für einige Augenblicke vor, was ich über dich geschrieben habe, zu zerstören, (...) aber ich kann meine Literatur nicht zerstören, weil ich dann die Vaterautorität, die ich zerstört habe, wiedererschaffen würde.“ (JW: 91)

Darin, in dieser vom Kind erfahrenen Nicht-Anerkennung durch den oftmals als gewalttätig erlebten und als abweisend attribuierten Vater dürften wohl die Gründe zu finden sein für seine kindlichen Todessehnsüchte und -ängste, für seine phantasievollen Spiele mit dem Tod und dem Töten.

Seine Todesorientierung symbolisiert die Zerstörung der väterlichen Autorität, sie ist auf den Tod des Vaters gerichtet, um der eigenen Zerstörung zuvorkommen. Das bringt er in vielerlei Wendungen und Bildern zum Ausdruck:

„Jedesmal, wenn ich auf einer Kinoleinwand oder auf einer Bühne einen Menschen spielesenderweise sterben sah, dachte ich in Liebe an dich.“ (JW: 76) „(...) du weißt wohl nicht, dass ich, während ich mit meinen kindlichen Händen die kotbehängene Mistgabel ins Heu drückte, in deinen Eingeweiden herumfuhrwerkte.“ (JW: 103) „Eingekreist (...) standen wir wie Sträflinge im Hof, hier schlugst du mich, (...), ich spürte den faulen Atem deines Mundes an meiner Nase, hielt deine Seele zerknüllt in meinen Kinderfäusten (...)“ (JW: 104) „Warum liegst nicht du, mein Vater, hier auf dem Totenbett?“ (JW: 141)

Solche Beispiele veranschaulichen, dass Literatur über das hinausgreift, wo selbst hervorragende biografisch-rekonstruktive Untersuchungen an Grenzen ihrer Möglichkeiten stoßen, wenn sie etwa dem nachgehen wollen, was bspw. konkrete soziale Situationen, durch eine patriarchale Ordnung gesellschaftlich grundiert, mit einer Person in ihrer Gesamtheit anstellen können (vgl. MW: 65).

Trotz alledem gilt hier aber auch, und solche Ambiguitäten werden in der Forschung häufig übersehen oder finden dort keinen Ausdruck, dass der Autor zugleich auch an einem Sprachbild „malt“, welches die Sehnsucht des Sohnes nach einem liebenden Vater ausdrückt und uns dabei eine Gleichzeitigkeit der Gefühle erleben lässt, die in emotional zurückhaltend abgehandelten wissenschaftlichen Texten nur schwer zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. MW: 79-80):

„Über eine deiner Zärtlichkeiten habe ich stundenlang geweint. Ich lag im leinenüberzogenen Strohbett und hatte hohes Fieber. Du bist in der Tür gestanden. Ich hoffte, dass du meine Krankheit beenden würdest. Ich wollte deine Faust sehen, das Werkzeug deiner Kraft. Mit hohlen, leeren Händen, wie Tote diese Welt verlassen, bist du vor mir gestanden und hast gezittert, dich an den Eichenkasten gelehnt, und ich sah, wie zwischen deinen dem Gesicht vorgehaltenen Fingern die Tränen rannen.“ (JW: 76-77; gek.)

An anderer Stelle wird – in wenigen Zeilen verdichtet – das Ende der väterlichen Gewaltherrschaft und die Befreiung des Jugendlichen klargestellt, wobei der innere Zusammenbruch des Vaters markant ins Scheinwerferlicht der Aufführung gerät (vgl. MW: 39):

„Erinnere dich, mein Vater, als ich siebzehn Jahre alt war. (...) Es waren die letzten Schläge, die du mir gegeben hast, denn meine Worte, schlag nur, schlag zu, ich spüre nichts mehr, haben dich so erschreckt, dass mein Bruder und ich mit offenem Mund das Zusammenknicken deiner Seele in deinen Gesichtsfalten betrachten konnten.“ (JW: 110)

Josef Winkler bedient sich gekonnt einer Schwarz-Weiß-Sprachmalerei und reißt die Wunden der Gegensätze zwischen Vater und Sohn jeweils lustvoll neu auf, um Kontraste und Gegensätze der ambivalenten Sohn-Vater Beziehung zu verstärken (vgl. MW: 56):

„Der Tod hat mich gereizt, zärtlich mit dir umzugehen. Dein grober Umgang mit meinem Kopf, meiner Brust, meinem Rückgrat, (...) du hast draufgeschlagen.“ (JW: 76) „Mir gehörte nichts, nicht einmal mein eigenes Leben, du hattest jeden Brotagroschen in der Hand, auch meinen mageren und weißen Kinderkörper. Du hast meiner Mutter ein Kind geschenkt und mir das Leben, dass ich nicht lache.“ (JW: 104) – „(...) je näher er dem Tod kommt, desto größer wird das Fest, das wir steigen lassen.“ (JW: 208) – „Du hast deiner Mutter bereits als Kind gesagt, dass du deinen Vater verachtest. Was ich liebe, verachtest du, was ich verachte, das liebst du.“ (JW: 197)

Perspektiven, mit denen man nicht rechnet und welche die soziale Welt des Anderen sichtbar machen (vgl. MW: 74), damit überrascht der Autor die Lesenden: Er lässt nämlich auch den Vater zu Wort kommen (wie bereits oben!). Beiden war es aufgrund der Verschiedenheiten ihrer Weltbilder und Zukunftsorientierungen offenbar nicht möglich, Gemeinsamkeiten in ihren persönlichen Beziehungen anzuerkennen. Solcherart werden die Lesenden zur Relativierung des bisher Gelesenen angeregt; ein Transfer in die alltägliche (sozialpädagogische) Praxis liegt nahe (JW: 195 – 206; gek.):

„Hör zu. Du wolltest mehr Sonntagsgewänder, du wolltest die bessern Kleider an Werktagen tragen. Wir hatten nicht so viel Geld, um dich wie einen Prinzen einkleiden zu können. Kam ich zur Küchentür herein, gingst du zur Tür hinaus. Tauchte ich am Dorfanfang auf, sah ich eine kleine Kindergestalt am Dorfende verschwinden. Als Kind trugst du immer einen Bleistift mit dir herum. Er war dein elfter Finger. Ich habe nur neun. In deinem Vater hast du dich geirrt, wie ich mich in dir geirrt habe. Ich stehe in deiner, du stehst in meiner Schuld. Keiner von uns beiden ist besser oder schlechter. Stolz sein wollte ich auf dich, deshalb wollte ich dich nach meinem Ebenbild schaffen. Ich habe dafür arbeiten müssen, dass deine Bücherstallung mit verpönten Dichtern gefüllt worden ist. Aber du irrst dich in mir, wenn auch der Vater einen rachelüsternen Sohn hat, so hat der Sohn keinen rachelüsternen Vater. Ich liebe dich für alles, was du für und gegen mich getan hast. Ich habe dich gezüchtet, so wie du jetzt bist, aber du mich auch.“

5 Nachsätze

Schließlich sei noch ein Beispiel aus der Weltliteratur dafür erwähnt, wonach poetische Literatur Grundstrukturen des (sozial-)pädagogischen Verständnisses sichtbar macht (vgl. MW: 38). Es geht um eine Metapher aus der kirchlichen Sozialarbeit, die im Verlaufe des modernen Professionalisierungsdiskurses – weil möglicherweise zu wenig säkular – ignoriert wird. Es ist die Rede von jenem partizipativ-selbstbestimmten Zugang, den man als „jesuanisch“ bezeichnen könnte. Als „Blindenheilung“ wird er in den ersten drei

Evangelien (Die Bibel ((2016)): Mt 20, 29-34. Mk 10, 46-52. Lk 18, 35-43.) fast wortgleich dargestellt (hier gek. zit. n. Lk):

„Jesus kam in die Nähe von Jericho, da saß ein Blinder an der Straße und bettelte. Er hörte, dass viele Menschen vorbeigingen, und fragte: Was hat das zu bedeuten? Man berichtete ihm: Jesus von Nazaret geht vorüber. Da rief er: Jesus, Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir! Jesus blieb stehen und ließ ihn zu sich herführen. Als der Mann vor ihm stand, fragte ihn Jesus: Was willst du, dass ich dir tue? Er antwortete: Herr, ich möchte sehen können. Da sagte Jesus zu ihm: Sei sehend! Im selben Augenblick konnte er sehen. (...)“

Unabhängig von der kirchlichen Exegetik, wonach „sehend“ in diesem Kontext mit „glaubend“ auszulegen sei, wird hier Partizipation mit Selbstbestimmung als Grundmodell in den Mittelpunkt gerückt: Der Mann aus Nazareth fragt den Erblindeten, was er an ihm tun soll. Er geht nicht wie selbstverständlich davon aus, dass der Blinde sehend werden möchte. Er fragt ihn vielmehr explizit darnach, was ihm das Wesentliche ist. Er bezieht ihn als gleichwertig in die Handlung ein und richtet sein Handeln unter diesem Sinnzusammenhang aus.

Bei Beachtung dieses Aspekts ist es überlegenswert, das traditionelle Bild der Berufsgeschichte vom barmherzigen Samariter, welches C. W. Müller mehrdimensional ausdeutet (Vgl. Müller 1988: 9ff.), und dessen Auslegungen Rauschenbach weiterspinnt (vgl. Rauschenbach 1999: 157ff.), um das hier besprochene Bild zu ergänzen.

Solche Überlegungen ersetzen natürlich nicht die aktuellen theoriebezogenen Diskurse der Professionsforschung, wie sie etwa Dewe/Otto (vgl. 2018) skizzieren. Aber sie sollen die Herausforderung, das notwendige Wagnis unterstreichen, sich auf die Sinnorientierung, den „Eigensinn“, des anderen einzulassen – etwa in der Weise, wie es der Dichter anregt: „*Komm! ins Offene, (...)!*“ (Hölderlin, zit. n. Safranski 2019: 199).

Literatur

- Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.) (2022): Bindung und Trauma. Stuttgart: Klett Cotta. (7. Aufl.).
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203–1213.
- Die Bibel (2016): Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Fend, Helmut/Berger, Fred (2019): Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Loch, Ulrike/Imširović, Elvira/Arztmann, Judith und Lippitz, Ingrid (2022): Im Namen von Wissenschaft und Kindeswohl. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

- Melzer, Gerhard (2020): „Nichts und wieder nichts“. Die Äpfel Peter Handkes. In: Melzer, Gerhard: Von Äpfeln, Glasaugen und Rosenduft. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft, S. 55–59.
- Melzer, Gerhard (2020): Stille und Schrei. Der Literaturrebell Florjan Lipuš. In: Melzer, Gerhard: Von Äpfeln, Glasaugen und Rosenduft. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft, S. 97–101.
- Müller, C. Wolfgang (1988): Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (2. Aufl.).
- Neuner, Florian (2022): Über das Verschwinden. In: Neuner, Florian: Für eine andere Literatur. Wien: Klever Verlag, S. 253–257.
- Proust, Marcel (1905/2016): Tage des Lesens. In: Tage des Lesens. Frankfurt/Main und Leipzig: Insel Verlag, S. 7–56.
- Rauschenbach, Thomas (1999): Bezahlte Nächstenliebe. In: Rauschenbach, Thomas: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 157–174.
- Safranski, Rüdiger (2019): Hölderlin. Komm! Ins Offene, Freund. München: Hanser Verlag, Darin: Hölderlin, Friedrich: „Andenken“. S. 252–253.
- Scheipl, Josef (2003): Soziale Arbeit in Österreich – Ein Torso? In: Lauerer, Karin; Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Klagenfurt, Laibach, Wien: Hermagoras, S. 10–42.
- Stachelhaus, Thomas (2016): Altbekannte Geschichten im neuen Gewand. In: <http://www.literaturkritik.de/id/21903> vom 4.4.2016 [Zugriff: 7.1.2023].
- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (ISSN 2191-8325): Beltz Juventa, 31 Seiten.
- Winkler, Michael (2022): Poetologie zur Sozialpädagogik. Über die Möglichkeiten von Belletristik für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ausgewählte Romane

- Haderlap, Maja (2011): Engel des Vergessens. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Handke, Peter (1981/2019): Kindergeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lipuš, Florjan (1981) Der Zögling Tjaž. Salzburg, Wien: Residenz Verlag.
- Winkler, Josef (1980): Der Ackermann aus Kärnten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gespaltene Migration 2024

Wolfgang Schröer

1 „Zur Aktualität eines Textes von Stephan Sting und Wolfgang Schröer aus dem Jahre 2003“¹

„Wir wohnen doch alle im selben Dorf, behaupten die Verkünder des *global village*. Doch für Migranten, die aus der Wüste der Unterentwicklung in die Oasen des Wohlstands streben, ist die Idylle eine Fata Morgana. Im global village stoßen sie überall auf elektrische Gartenzäune. Dieses Grenzregime steht für den Grundwiderspruch der Globalisierungslehre. Die grenzenlose Mobilität, die angeblich dafür sorgt, dass alle ökonomischen Faktoren ihren produktiven Platz finden, gilt für Waren und Geld, nicht aber für menschliche Arbeitskraft. Das vagabundierende Kapital wird als universaler Träger des globalen Wirtschaftswunders vergöttert, der vagabundierende Mensch als ‚Wirtschaftsflüchtling‘ verteuert. Dabei nimmt er nur die neoliberale Heilslehre beim Wort und will seine Arbeitskraft weltweit anbieten.“ (Kadritzke 2002)

Migration und Flucht stehen 2023 im Fokus der globalen, europäischen und nationalen, aber auch der lokalpolitischen und sozialpädagogischen Auseinandersetzungen. Die Spaltung der Migrationspolitik und -pädagogik könnte dabei kaum größer sein. Es werden in der Politik und den Alltagsdiskussionen – auf der einen Seite – inzwischen Brutalitäten und Grausamkeiten akzeptiert, in denen die Rechte von Menschen verletzt werden, ohne dass dies – jenseits noch engagierter Gruppen – zu einem großen Aufschrei führt. Es

1 2003, also vor 21 Jahren, haben Stephan Sting und ich ein kleines Buch mit dem Titel „Gespaltene Migration“ (Schröer/Sting 2003) herausgegeben. Als ich nunmehr gefragt wurde, ob ich einen Beitrag für diesen Band zu Ehren meines Freundes und langjährigen Kollegen Stephan Sting schreiben möchte, bin ich immer wieder auf dieses Buch gestoßen, da es politisch und sozialpädagogisch so aktuell ist. Beim Lesen unseres Einführungsbetrages habe ich festgestellt, dass dieser Beitrag wieder in die Fachdiskussion gehört – allerdings aktualisiert. Darum habe ich mich entschlossen, den Einführungsbeitrag zu diesem Buch grundsätzlich zu überarbeiten und hier zu veröffentlichen. Eigentlich gehört Stephan Sting mit als Autor auf diesen Text, da ich einiges übernommen habe. Doch er konnte nicht zustimmen, da dann die Überraschung für diesen Band aufgegeben würde. Stephan Stings politisches Engagement wird nicht mit ihm in Pension gehen. Dieser Beitrag drückt sein politisches Engagement als öffentlicher Lehrer und Forscher aus, das andere – auch mich – immer wieder aktiviert, es als sozialpädagogischen Auftrag zu sehen, für die sozialen und kulturellen Rechte von Menschen – und heute gerade für Menschen auf der Flucht – einzutreten.

werden Menschen auf der Flucht diskriminiert und massenhaft zurückgewiesen, es sterben Menschen auf der Flucht und die Förderung von humanitären Organisationen, die ihnen helfen wollen, wird politisch diskreditiert und Menschen, die helfen, gar strafrechtlich belangt.

Auf der anderen Seite hat der Übergang von der nationalstaatlich verfassten industriekapitalistischen Moderne zum globalisierten digitalen Kapitalismus Migration als Ressource erkannt und es wird ganz offensichtlich, dass die globale Ökonomie transnationale Verflechtungen hervorbringt, die eine grenzüberschreitende Mobilität von Humankapital geradezu braucht. Zudem führen die demografischen Entwicklungen in einigen europäischen Ländern dazu, dass die sozialen und ökonomischen Entwicklungen von Migration anhängig sind. Darüber hinaus gilt die Aufrechterhaltung und Beförderung der inhereuropäischen Mobilität als notwendig für die Stabilisierung eines europaweiten Wirtschafts- und Sozialraums. So soll die Zuwanderung von qualifizierten Arbeitskräften und finanzkräftigen transnationalen Investitionen Lücken in den nationalen Volkswirtschaften füllen und Migration die ungünstige Alters- und Sozialstruktur in der demografischen Entwicklung kompensieren.

Diese rein ökonomische Perspektive auf Migration muss im Rückblick auf die Zuwanderung der vergangenen 70 Jahren als verkürzt angesehen werden. Schon der Zuwanderungspolitik der 1950er- und 1960er-Jahren wird vorgehalten, dass sie allein aus der Arbeitskräftebedarfslogik argumentiert hat und nicht sozialpädagogisch und -rechtlich ausbuchstabiert war. Spätestens in der 1970er-Jahren wurde dann schlicht deutlich: „Es sollten Arbeitskräfte geholt werden, es sind – zum Glück – Menschen gekommen“.

Gegenwärtig wird die Spaltung der Migrationspolitik aber noch mehr zugespitzt, wenn es in den politischen Diskussionen heißt, dass der Fachkräftebedarf nicht mit sozialen und humanitären Migrationspolitiken in Verhältnis gesetzt werden könne – diese Diskussionen strikt getrennt werden müssten. So wird suggeriert, dass Arbeitskräfte- und Fachkräfteanwerbung und die massive Abschottungs- und Ausgrenzungspolitik nicht in Verhältnis zueinander stehen: Die brutalen Flüchtlingsdramen vor den Küsten Südeuropas, an den Grenzen der USA, am Kanaltunnel und auf europäischen Flughäfen zeigen eindringlich, dass die Globalisierung der Waren- und Kapitalströme keineswegs zu offenen Grenzen und einer menschenrechtsbasierten Migrationspolitik führen.

2 Erwünschte und unerwünschte Migration – Rechte ohne Ressourcen sind ein grausamer Scherz (Rappaport)

Die aktuellen Steuerungsversuche in der Migrationspolitik auf nationaler, europäischer und supranationaler Ebene beruhen auf einer selektiven Wahrnehmung der Migrationsrealität. Sie zeugen von einer Ökonomisierung der Migrationsdebatte, die Fragen der sozialen, ökonomischen, ökologischen, politischen und rechtlichen Verflechtung von Migration ausblendet. Nur über diese Ausblendung ist es möglich, in der Migrationspolitik eine klare Spaltung in erwünschte und unerwünschte Migrant*innen einzuführen, indem allein ökonomische Kriterien für die Aufnahme von Menschen festgeschrieben werden: Hochqualifizierten und Menschen mit Vermögen werden Bleibeperspektiven zugesagt, eine Aufenthaltserlaubnis wird an ein „übergeordnetes wirtschaftliches Interesse“ gebunden (z.B. bereits: Zuwanderungsgesetz 2002).

Gleichzeitig wird eine inhumane Politik diskursfähig gemacht, um sich von unerwünschter Migration abzuschotten, indem nicht nur im Dunkelfeld zwischen Asylbewerberheimen und Abschiebehaft national sogenannte „Ausreisezentren“ geschaffen werden, die bei mangelnden rechtlichen Voraussetzungen für eine Abschiebung mittels sozialem und psychischem Druck eine „freiwillige Ausreise“ erzwingen sollen (vgl. Korthen 2002). Darüber hinaus wird aktuell – 2023 – mit dem Begriff des sog. Asylkompromisses eine europäische Abschottungspolitik entworfen, die jenseits des EU-Territoriums bereits in sog. Lagern die Einreise nach Europa regulieren und letztlich verhindern soll. Dabei sollen über einen Krisenmodus auch zugesagte Rechte und Verfahren außer Kraft gesetzt werden können. Selbst die Anfragen, wie in diesen Lagern die UN-Kinderrechte umgesetzt werden können, werden kaum wahrgenommen, noch politisch systematisch bearbeitet (BJK 2023).

In diesen Entwicklungen finden Vorschläge für die zukünftige Verfasstheit der *civil society* und für ein humanes transnationales Zusammenleben in postmigrantischen Gesellschaften kaum Niederschlag. Dabei geht es nicht nur um die Frage, „ob ein Land sich als Einwanderungsland beschreibt, sondern vor allem wie das Einwanderungsland gestaltet“ wird und wurde (Foroutan 2019: 223). Das Präfix „post“ in Postmigration impliziert somit nicht das Ende von Mobilitäts- und -Wanderungsprozessen, sondern nimmt „Migration“ entsprechend als einen Anlass, um „gesellschaftliche Transformation in Bezug auf Aushandlungen, die mit diesen empirischen, narrativen und diskursiven“ Verflechtungen von Migration einhergehen, zu reflektieren (Foroutan, 2018: 15).

Zwar hat die Europäische Union zu Beginn des neuen Jahrtausends zwischen 2000 und 2004 unterschiedliche Antidiskriminierungsrichtlinien ent-

worfen – allen voran im Jahr 2000 eine Antirassismus-Richtlinie –, doch auf die Migrationspolitik scheinen diese Perspektiven kaum Einfluss zu haben. Die Antidiskriminierungspolitik bleibt auf das *Europa der Bürger*innen* begrenzt und führt nicht systematisch zu einer zivilgesellschaftlichen Fundierung der Migrationspolitik, die dann auch von den Rechten der Migrant*innen und Geflüchteten ausgehen müsste. Dabei scheint gerade in diesen Diskussionen um die Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft in einem postmigrantischen Europa eine rechtbasierte Perspektive zwingend erforderlich, die nicht nur von den supranationalen Rechten und menschenrechtlichen Grundlagen ausgeht, sondern danach fragt, wie diese durchgesetzt werden können. Denn – so wird so Jahren in der Bürgerrechtsdiskussion formuliert – Rechte ohne Ressourcen sind ein grausamer Scherz (Rappaport 1981).

So wird auch in der Antidiskriminierungspolitik mitunter übergangen, dass der Bürgerstatus selbst zum Ausgrenzungskriterium und Instrument der Abschottung geworden ist (Böhnisch/Schröer 2002). Insgesamt wird zwar nach innen viel über *bridging sozial capital* gesprochen, um ethnische, religiöse und soziale Grenzziehungen zu überwinden. Doch die aktuellen Diskussionen scheinen weit weg, von einer kosmopolitischen Öffnung der europäischen Bürger*innenschaft, die auch Verantwortung und Platz für die „Anderen“, die Nicht-Europäer*innen hat. „Die Kosmopolitisierung verbindet Individuen, Gruppen und Gesellschaften und setzt sie über bestehende Grenzen und Dualismen hinweg auf eine neue Art in Beziehung zueinander, wodurch Stellung und Funktion des ‚Selbst‘ und des ‚Anderen‘ einen Wandel erfahren. Eine solche ‚Verinnerlichung des globalen Anderen‘ (the global other is in our midst) macht die soziologische Konsequenz, das ‚soziologische Gesicht‘ der Globalisierung aus und sichtbar.“ (Beck/Grande 2010: 195)

Zygmunt Bauman macht in diesem Zusammenhang unmissverständlich deutlich, dass die „Chance auf ein menschliches Miteinander“ nicht von der Frage abhängt, ob nun der Staat oder die aktiven Bürger*innen selbst über die Mitgliedschaft und Zugehörigkeit entscheiden, sondern ganz allein davon, welche „Rechte“ die Anderen haben und durchsetzen können (Bauman 1999: 63). In internationalen Migrationsdiskussionen wird darum zunehmend gefragt, wie die „Machtlosen überall auf der Welt“ politisch überhaupt noch „angemessen repräsentiert“ werden können (Shaw 1998: 254). In diesem Sinne wird von internationalen Bürger*innen-Rechtsbewegungen kritisiert, dass in den medial inszenierten Repräsentationen „die Menschen in der Regel als Opfer, nicht als Handelnde“ dargestellt werden (ebd.). Doch letztlich greift auch diese Perspektive zu kurz, wenn sie nicht mit durchsetzbaren rechtlichen Perspektiven untersetzt wird.

Die globale Entwicklung steht weiterhin in der Logik, „dass Gesellschaften sich unter dem enormen Druck des globalen ökonomischen Wettbewerbs in „Wettbewerbsstaaten“ verwandeln können, in denen das gesamte politische Zielsystem auf wirtschaftliche Effizienz ausgerichtet wird“ (Messner

2000: 125). Auch wenn unbestritten ist, dass die rein nationalstaatlich gefasste Konzeption von Demokratie inzwischen „zu eng und unrealistisch“ geworden ist, wird der nationale Staat heute als die „bei weitem bedeutsamste politische Integrationsfaktor des Bürgers“ migrationspolitisch wiederentdeckt (Thürer 2000: 178).

So werden auch die Bemühungen der Vereinten Nationen um transnationale Bürger*innenrechte nicht systematisch aufgenommen. Es wird weitgehend als gegeben postuliert, dass die europäischen Länder den Katalog der Menschenrechte einhalten und die Forderung nach transnationalen Bürger*innenrechten erfüllen. Norbert Cyrus arbeitet seit Jahren demgegenüber die Verfahren heraus, mit denen sich die einzelnen Nationalstaaten den unterschiedlichen Übereinkommen, die im Rahmen der Vereinten Nationen entstanden sind, entziehen. Die Spannbreite reicht von der Nichtratifizierung über die konsequente Ausnutzung aller vorhandenen Handlungsspielräume bis zur Hinterlegung einer Erklärung bei der Ratifizierung. Sie zeigen aber auch, dass die bürgergesellschaftlichen Überlegungen in den europäischen Ländern von den transnationalen Bürger*innenrechten getrennt und damit nicht der „neuen Ära“ oder dem „neuen Zeitalter der Migration“ (Pries 1998: 58) gerecht werden. So wird das Europa der Bürger*innen zu einem „Gehäuse der Zugehörigkeit“ (Nassehi 1997), das sich von der Komplexität postmigrantischer Gesellschaften abschottet.

3 Von der „Hier-und-dort-Migration“ zu transnationalen Spaltungen

Die auf Abschottung bedachte Migrationspolitik geht auch mit einer generellen Zunahme sozialer Spaltungs- und Segregationstendenzen innerhalb der Gesellschaft einher. Wird soziale Benachteiligung dabei aus der Perspektive der verwehrten Zugänge begriffen (Kreckel 2001), so ist die Lebenslage von Migrant*innen häufig durch eine doppelte Zugangsfrage – (ausländerrechtlich-manifestierte) statusbezogene Teilhabebarrrieren und Faktoren sozialer Benachteiligung (Bildung, Milieu, materielle Bedingungen usw.) – charakterisiert. Die Migrant*innen sollen geradezu eine neue Unterschicht bilden, was die soziale Aufwertung der unteren Schichten der einheimischen Bevölkerung ermöglicht (Hoffmann-Nowotny 1970). Dieser strukturelle Prozess wird auf der psychischen Ebene durch die Konstitution von „Etablierten-Außen-seiter-Beziehungen“ untermauert, die über gruppenbezogene Identifikationsprozesse die Ausgrenzung der Zugewanderten als Fremde verfestigen und die Integrationsfrage zu einem permanenten Problem macht (Elias/Scotson 1999). Bei Migrant*innen überlagern sich somit rechtliche und soziale Aus-

grenzung, die wiederum sozialkulturelle Ausgrenzungen und Diskriminierungen nach sich ziehen.

Die europäischen Gesellschaften haben sich noch keineswegs auf eine offene Transnationalität eingestellt, sondern sie gehen von einer politisch ökonomisch regulierten Transnationalität aus, die geprägt ist von einer machtvollen Grenzziehung zwischen „hier“ und „dort“ und machtvollen Neupositionierung des Nationalen.

Seit den 1990er-Jahren werden in der Migrationsforschung Perspektiven und Zugänge aus den sog. „transnational studies“ diskutiert. Migration wird damit nicht mehr als eine Bewegung von einem nationalen Ort zu einem anderen verstanden, sondern – Transmigration – als grenzüberschreitende Mobilität in einem komplexen Verflechtungszusammenhang. Dabei entstehen neue Migrationsformen, die mit Begriffen wie „Pendelmigration“, „temporäre Migration“ oder „Transmigration“ beschrieben werden. Migration wird hier zu einem mehrschichtigen Prozess, zu einem Hin- und Herwandern zwischen Herkunfts- und Zielland, wobei Fragen der sozialen und kulturellen Verflechtung auf eine neuartige Weise gestellt werden. Ludger Pries (2002) hat darauf hingewiesen, dass im Zwischenfeld zwischen Herkunfts- und Zielland soziale Verflechtungsstrukturen entstehen, die als *transnationale Räume* bezeichnet werden können.

Zentral ist die Beobachtung, dass sich in den Sozialwissenschaften und der Migrationspolitik vor allem im 19. und 20. Jahrhundert ein sog. ‚methodologischer Nationalismus‘ herausgebildet hat. Gemeint ist damit, dass vielfach der Nationalstaat wie ein ‚natürlicher‘ Kontext gesetzt wird: „Methodological nationalism is the naturalization of nation-states by the social sciences. Scholars have shared that national borders are the natural unit of study, equate society with nature state, and conflate national interest with the purpose of social sciences“ (Wimmer/Glick Schiller 2002: 302). Mit der Perspektive den *transnational studies* wird das Verorten von sozialen Prozessen und Formationen in einem Nationalstaat herausgefordert und der Blick auch gegenüber nationalen Grenzen verflechtende und konfrontierende Entwicklungen und Konstellationen geöffnet.

Inzwischen zeigt sich aber, dass Vorsicht geboten ist, dass durch die *transnational studies* nicht selbst wiederum eine Form der Naturalisierung oder der Verselbstverständlichung hervorgebracht wird, indem grenzüberschreitende Beziehungen oder Verflechtungen – wie z.B. transnationale Alltagswelten – als neue Formen des ökonomischen und privilegierten Zusammenlebens gepriesen werden, aber unterhalb dieser Alltagswelten politisch und ökonomisch gewünschter Transnationalitäten eine neue Welt der transnationalen Spaltungen geschaffen wird, indem Menschen durch massive Abschottungen in zwischennationalen Lagern gehalten werden oder sie translokalen Fluchtregimen um ihr Überleben kämpfen müssen.

Vor diesem Hintergrund ist mit dem „trans“ heute eine dreifache Perspektive in die Migrationspolitik und Sozialpädagogik zu reflektieren. *Erstens* wird eine Absetzung von dem bisherigen linearen Migrationsbild vorgenommen. Dies bedeutet, dass mit Migration nicht mehr per se ein linearer Wechsel von einem nationalen ‚Hier‘ zu einem nationalen ‚Dort‘ gemeint ist, sondern dass in den Alltagswelten im Rahmen von Migrationsprozessen Grenzen konstituiert, privilegierte und hochgradig lebensbedrohliche trans- und zwi-schennationale Räume (Pries 2002) geschaffen und verflochten werden sowie Nationales wiederum machtvoll verarbeitet und hergestellt wird.

Zweitens wird die vielfach vorherrschende Gleichsetzung des Nationalen mit dem Gesellschaftlichen überschritten. Gesellschaftliches befindet sich nicht *in* einem Nationalstaat, sondern durch politische und soziale Prozesse wird das Nationale unterschiedlich mithergestellt, instrumentalisiert und verarbeitet. Durch das „trans“ und damit mit dem Überschreiten dieser Gleichsetzung werden unterschiedliche Konstellationen von sozialen Zugehörigkeiten thematisierbar. Schließlich wird mit dem ‚trans‘ der Zugang überschritten, dass jenseits des Nationalstaatlichkeit eine diffuse Welt des Kosmopolitismus und der Globalisierung beginnt. In den *transnational studies* werden die unterschiedlichen Relationierungen des Nationalen herausgearbeitet, wie sie politisch und machtvoll dynamisch eingesetzt und miteinander verwoben sind. So haben sich die *transnational studies* heute vor allem mit den transnationalen Spaltungen auseinander zu setzen und die aktuellen machtvollen Relationierungen des Nationalen mit allen grausamen Folgen zu reflektieren.

3.1 *Subjekte versus Objekte der Migration – kaum Beteiligung an den Migrationspolitiken*

Migrationen, dies zeigen auch historische Analysen, sind „äußerst selektive Prozesse“ (Sassen 1997: 14). Es existieren keine Ströme von Menschen, die jenseits von Raum und Zeit unkontrolliert auf die wohlhabenden Länder zusteuern, und auch die Globalisierung hat nicht alle raumzeitlichen ökonomischen Bedingungs-zusammenhänge von Migration ausgelöscht. „Migrationswege haben eine erkennbare Struktur, die mit den Beziehungen und Interaktionen zwischen Herkunfts- und Zielländern zusammenhängen“ (ebd.) und sie sind in unterschiedliche transnationale Politiken der Relationierungen des Nationalen, wie dargestellt, eingebettet. Migrationsprozesse werden durch „vorhandene politisch-ökonomische Systeme strukturiert und geformt“ (ebd., 174).

Doch in diesen Migrationspolitiken werden die Migrant*innen gegenwärtig nicht als Subjekte von Entwicklung, sondern als Objekte der ökonomischen Ressourcenpolitik betrachtet. Sie werden als Ressourcen gesehen,

deren Wert sich danach bemisst, inwieweit sie die ökonomische Entwicklung unterstützen. Zwar ist – wie eingangs beschrieben – diese Betrachtungsweise in der Migrationspolitik nicht neu, doch sie hat sich verschoben: So wird gegenwärtig in der Migrationspolitik nicht mehr von einem industriellen Arbeitskräftebedarf ausgegangen, sondern von den generativen Entwicklungspotenzialen eines hoch qualifizierten Humankapitals.

Der Humankapitalansatz in der entgrenzten Ökonomie geht nicht mehr unbedingt von einem planbaren Bedarf an Arbeitskräften vor Ort aus. Der ökonomische Wert der Migrant*innen lässt sich demnach auch noch nicht an der Arbeitskraft der jeweiligen Migrant*in bemessen. Vielmehr soll der*die Migrant*in den ökonomischen Wert seines Daseins erst vor Ort beweisen. Der ökonomische Wert ist nicht auf die Arbeitskraft begrenzt, sondern darauf, wie ihr Humankapital zur Ressource wird und nachgefragt wird. Erst in der ökonomischen Entwicklung zeichnet sich ab, welchen Wert die Migrant*innen haben. Zwar sind sie als aktiver Anbieter ihres Humankapitals gefragt, doch dieses Angebot wird als Ressource genutzt und entwickelt erst in der Nutzung seine Bedeutung.

Wird noch einmal an den bereits angesprochene Satz aus den 1970er-Jahren erinnert, *es sollten Arbeitskräfte geholt werden, es sind Menschen gekommen*, so ist dieser heute anders zu fassen. In die gegenwärtige Migrationspolitik übersetzt, könnte man formulieren: *Es sollen Humanressourcen erschlossen werden, aber es werden Menschen kommen*. Herausgestellt wird damit letztlich, dass die gegenwärtige Migrationspolitik wiederum Migrant*innen nicht als menschliche Subjekte betrachtet. Die Migrant*innen werden nicht als Subjekte mit eigenständigen und einklagbaren Rechten anerkannt, sondern als *agents* ökonomischer Entwicklung.

Auf ganz unterschiedlichen Feldern wird in der Migrationsdiskussion diese Reduzierung auf eine ökonomische Humanressourcenerschließung massiv kritisiert. Dabei lässt sich in der Migrationsforschung gegenwärtig die Charakteristik finden, dass Migrant*innen als *agents of change* (Lutz 2007) zu betrachten seien. In diesem Zusammenhang wird z.B. gefordert, dass den Organisationen und Vereinen der Migrant*innen selbst, somit die sog. Migrant*innen-Selbstorganisationen eine stärkere politische Stimme zu geben sei. Es wird praktisch eine Migrationspolitik gefordert, die die Migrant*innen als *agents of change* und zivilgesellschaftliche Akteure partizipativ in den Gestaltungsprozess einbindet.

Doch diese Perspektive erscheint nur dann weiterführend, wenn auch die Entwicklungsperspektiven geöffnet werden. So wurde vorgeschlagen, die mit diesen Konzepten verbundenen ökonomischen Entwicklungstheorien dahingehend zu hinterfragen, welche Gestaltungsspielräume sie für die Migrant*innen öffnen. Aus dem Blickwinkel der Akteure ist nämlich entscheidend, dass „Entwicklung“ schon dem Wortsinn nach sowohl eine transitive als auch eine reflexive Dimension enthält. Reinhard Köbler hat dies begriff-

lich verdeutlicht, indem er einfach feststellt: Man kann „sich entwickeln“, aber auch „entwickelt werden“. Es sei entsprechend schwierig mit den großen Begriffen „Partizipation“ und „Empowerment“ eine Veränderung vom „Entwickelt-Werden“ zum „Sich-Entwickeln“ einzuleiten, meistens werde nur der Anschein erweckt, dass dies geschehe (Kößler 2004).

Dies würde aber auch bedeuten, dass Entwicklung, Sozialpolitik und menschliche Mobilität in ein neues Verhältnis zueinander gesetzt werden (Raithelhuber et al. 2018). Bereits 2005 ist die Weltkommission für Migration von einem interdependenten Entwicklungsverständnis ausgegangen. Es ging gerade darum Migrant*innen als menschliche *agents of change* zu sehen, indem diese mobilen Menschen „regelmäßig oder gelegentlich in ihr Heimatland zurückkehren und die Vorteile der Fähigkeiten und Ressourcen, die sie während ihres Aufenthalts und durch ihre Arbeit im Ausland erworben haben, mit ihren Herkunftsgesellschaften teilen.“ (Weltkommission 2005: 42)

3.2 *Gespaltene Migration und Sozialpädagogik: Sorge um das Offene*

Die Sozialpädagogik wird in der Öffentlichkeit postmigrantischer Gesellschaften mit der bildungspolitischen Erwartung konfrontiert, die Menschen zu mehr Toleranz zu ermutigen. Diese Aufforderung ist aber in den sozialhistorischen und -strukturellen Migrationskontext einzubinden, damit sie nicht soziale Benachteiligungen und strukturelle Rassismen mit guten gemeinten Überzeugungen überdeckt (Diehm 2000). Denn Toleranz bedeutet eine neue Akzeptanz für bisher nicht geduldete Überzeugungen – z.B. für unterschiedliche Religionen in einem Land – zu schaffen. Dabei setzt sie eine „erkennbare, und als solche störende Zumutung“ voraus. Die Pädagogik soll dann vor allem dazu beitragen, eine entsprechende Haltung auszubilden, denn „zu Toleranz kann niemand im strengen Sinne verpflichtet werden. Eine Rechtskategorie steckt in ihr nicht“ (Bubner 2000: 48).

Mit anderen Worten: Toleranz ist eine Haltung, die ein Nebeneinander ermöglichen soll. Dieses geduldete Nebeneinander wird als Aufgabe des alltäglichen Zusammenlebens und der individuellen Entscheidung betrachtet.

„Hiermit sind wir bei einem äußerst heimtückischen Aspekt des gegenwärtigen Toleranzdiskurses angelangt. Indem dieser Diskurs die Auswirkungen von Ungleichheit, z.B. den institutionalisierten Rassismus, in eine Angelegenheit, differenter Praktiken und Überzeugungen umdeutet, verschleiert dieser Diskurs die Folgen von Ungleichheit und hegemonialer Kultur, die jene Differenzen erzeugen, die sodann durch die Toleranz geschützt werden sollen. Insofern der gegenwärtige Toleranzdiskurs Differenz essentialisiert und Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe und Ethnizität auf der Ebene von Vorstellungen und Praktiken reifiziert, deckt er das Wirken von Macht bei der Erzeugung jener Differenzen zu, die Geschlecht, Sexualität, ‚Rasse‘, Nationalität und Ethnizität genannt werden. Er lässt jene kul-

turell erzeugten Differenzen, die die menschliche Gattung unterteilen, als angeboren und gegeben, als natürlich erscheinen, anstatt sie als Orte von Ungleichheit und Herrschaft zu demaskieren“ (Brown 2000: 278).

In der Rassismus- und Stereotypenforschung ist dieser Zusammenhang bereits vielfach beschrieben worden (Cyrus 1997). Doch diese Perspektive bedarf einer sozialpolitischen Ergänzung, will sie nicht als ein Appell gegen die Ungleichheit der Machtverhältnisse verhallen. Die Europäische Union verweist und konstruiert gegenwärtig in besonderem Maße das sog. Andere und Fremde jenseits der eigenen Grenzen, es wird das Andere in sich selbst verleugnet und das Verhältnis zum Anderen nur in Vorstellungen der Unterordnung oder Assimilation zu realisiert (Wimmer 1997). Von der Eroberung Amerikas durch die Spanier bis zur heutigen europäischen Abschottungspolitik, die eine Ignoranz und Indifferenz gegenüber den Lebensproblemen der von den Folgen der Globalisierung betroffenen Migrant*innen zum Ausdruck bringt, ist dieser Zusammenhang erkennbar.

Die Auseinandersetzungen z.B. um kulturelle Differenz reflektiert Julius Heinicke (2022) in Anlehnung an postkoloniale Zugänge darum in der kulturellen Bildung mit einer Sorge um die Offenheit. Er stellt in Anlehnung an Mbembe (2014) der Assimilation die Perspektive der Entähnlichung entgegen: „Im Gegensatz zu Assimilation setzt Entähnlichung auf das Verschiedensein, jedoch mit dem Ziel, im Verschiedensein Gemeinschaft zu erfahren. [...] Die Kompetenz, den eigenen Erfahrungshintergrund in die Welt hinein zu transferieren, auch auf die Gefahr hin, dass das ‚Ich‘ sich mit der direkten Umgebung ‚entähnelt‘, weil die Unterschiedlichkeit (und nicht die Homogenität) eigener Erfahrungen zugunsten weltweiter Verknüpfungen betont und initiiert wird, ist ein Motor des nachhaltigen Lebens. Denn sie ermöglicht nicht nur Verantwortung über den eigenen lokalen Raum und dessen Regionalität zu übernehmen, sondern die eigenen Erfahrungen mit weltweiten Kontexten in Beziehung zu setzen.“ (Heinicke 2022: 8f.)

Diese „Sorge um die Offenheit“ rückt auch das historische Verhältnis der europäischen Gesellschaften zu den unterschiedlichen Migrationskonstellationen und ihre Differenzkonstruktionen und Spaltungen in den Vordergrund. Sie muss in der gegenwärtigen Migrationspolitik und Sozialpädagogik die Diskussionen um Differenz und die damit einhergehenden Abschottungen überwinden. Aktuell macht sie aber u.a. Abschottungspolitiken und Politiken sozialstruktureller Benachteiligung von Migrant*innen zu Problemen kultureller Andersartigkeit, was eine Form des kulturellen Rassismus ist (Radtke 1997).

Literatur

- Bauman, Zygmunt (1999): *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Edition.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): *Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der zweiten Modernen*. In: *Soziale Welt* 61, H. 3–4, S. 187–215.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2002): *Soziale Bürgergesellschaft Zur Einbeziehung des Sozialpolitischen in den zivilgesellschaftlichen Diskurs*. Weinheim und München: Juventa.
- Brown, Wendy (2000): *Reflexionen über Toleranz im Zeitalter der Identität*. In: Forst, Rainer (Hrsg.): *Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 257-281.
- Brunkhorst, Hauke (2000): *Ist die Solidarität der Bürgergesellschaft globalisierbar?* In: Brunkhorst, H./Kettner, M. (Hrsg.): *Globalisierung und Demokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 45-59.
- Bubner, Rüdiger (2000): *Die Dialektik der Toleranz*. In: Forst, Rainer (Hrsg.): *Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Bundesjugendkuratorium (2023): *Appell: Rechte junger Menschen auf der Flucht in Europa und an den Grenzen verwirklichen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Cyrus, Norbert (1997): *Grenzkultur und Stigmamanagement. Mobile Ethnographie und Situationsanalyse eines irregulär beschäftigten polnischen Wanderarbeiters in Berlin*. In: *kea – Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 10, S. 83-104.
- Cyrus, Norbert (2000): *EU-Erweiterung und Arbeitnehmerzugehörigkeit. Stellungnahme zu der öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Angelegenheiten der Europäischen Union des Deutschen Bundestages*. Berlin 2001.
- Diehm, Isabell (2000): *Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Jg. 2000, Nr. 2, S. 251-274.
- Elias, Norbert/Scotson, John L (1999): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foroutan, Naika (2021): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Heinicke, Julius (2022): *Kultur als Sustainable Development Goal?* In: *Kulturelle Bildung online*: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kultur-sustainable-development-goal> (letzter Zugriff am 03.12.2023), S. 7-11.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1970): *Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kadritzke, Niels (2002): *Migrationsblockaden und Kapitalströme. Der Nord-Süd-Widerspruch in der Globalisierungslehre*. In: *le Monde diplomatique* 9, S. 2.
- Kößler, Reinhart (2004): *Zwischen Ziel, Norm und Prozess. Gesellschaftstheoretische und politische Probleme des Begriffs »Entwicklung«*. In: Gerlach, O. u.a.

- (Hrsg.): Peripherie und globalisierter Kapitalismus. Zur Kritik der Entwicklungstheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Korthen, Andrea (2002): letzter Stopp vor der Ausreise. In: tageszeitung, 30.09.2002, S. 14.
- Kreckel, Reinhard (2001): Soziale Ungleichheit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 1729–1735.
- Lutz, Helma (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Leverkusen, Opladen: Barbara Budrich.
- Mbembe, Achille (2014). Kritik der Schwarzen Vernunft. Berlin: Suhrkamp.
- Messner, Dirk (2000): Gesellschaftliche Determinanten wirtschaftlicher Entwicklung in der Weltmarktwirtschaft. In: Brunkhorst, Hauke/Kettner, Matthias (Hrsg.): Globalisierung und Demokratie. Wirtschaft, Recht, Medien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (1997): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. In: Nassehi, Armin (Hrsg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Köln/Wien/Weimar: Böhlau.
- Pries, Ludger (1998): Transnationale Soziale Räume. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 56-71.
- Pries, Ludger (2002): Transnationalisierung der sozialen Welt? In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 11/Heft 2, 2002, S. 263-272.
- Radtke, Frank-Olaf (1997): Multikulturelle Gesellschaft. In: Kneer, Georg (Hrsg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München: UTB, S. 32-50.
- Raithelhuber, Eberhard/Schröer, Wolfgang/Sharma, Nandita (2018): The intersection of social protection and mobilities: a move towards a 'practical utopia' research agenda. *Mobilities*, 13, 5. DOI: 10.1080/17450101.2018.1468592.
- Rappaport, Julian (1981): In praise of paradox. A social policy of empowerment over prevention. In: *American Journal of Community Psychology*, Vol. 9 (1), 1981, 1-25.
- Santel, Bernhard (1995): Migration in und nach Europa. Opladen: Leske & Budrich.
- Sassen, Saskia (1997): Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schiffauer, Werner (1997): Fremde in der Stadt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan: Globalisierung und soziale Spaltung. Neue Herausforderungen für die interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit. In: *migration und soziale arbeit*. Heft 1, 2001, S. 40-45.
- Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (2003) (Hrsg.): *Gespaltene Migration*. Opladen 2003: VS-Verlag.
- Shaw, Martin (1998): Die Repräsentation ferner Konflikte und die globale Zivilgesellschaft. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 221-255.
- Thürer, Daniel (2000): Citizenship und Demokratieprinzip: Föderative Ausgestaltungen im innerstaatlichen, europäischen und globalen Rechtskreis. In: Brunkhorst, Hauke/Kettner, Matthias (Hrsg.): *Globalisierung und Demokratie*. Frankfurt a. M. 2000, S. 117-207.

- Treichler, Andreas (2001): Transnationale Migration als Herausforderung einer europäischen Politik des Sozialen. In: migration und soziale arbeit, Heft 1; S. 20-27.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): Methodological nationalism and the study of migration. In: European Journal of Sociology. Vol. 43 (2), S. 217-240.
- Wimmer, Michael (1997): Fremde. In: Wulff, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 1066-1078.
- Weltkommission für Internationale Migration (2005): Migration in einer interdependenten Welt: Neue Handlungsprinzipien. Berlin.
- Zuwanderungsgesetz = Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern. Entwurf vom 01.03.2002, www.bmi.bund.de. 06.06.2002.

Anthropozän: Bildung für Nachhaltigkeit und „Global Citizenship“ als Aufgabe

Christoph Wulf

Allmählich findet der Begriff „Anthropozän“ in immer mehr Ländern eine über die Natur, Sozial- und Geisteswissenschaften hinausgehende Beachtung. In den meisten Fällen dient er dazu, deutlich zu machen, dass sich das Verständnis des Verhältnisses zwischen Natur und Kultur, zwischen dem Menschen und der Natur grundlegend verändert. Lange wurde Kultur als Erbe verstanden, das von Generation zu Generation weitergegeben und weiterentwickelt wurde. Des Öfteren wurde dieser Prozess mit einer Metapher gekennzeichnet, nach der sich jede neue Generation zur Vergangenheit verhalte wie ein Zwerg auf den Schultern eines Riesen. Mit diesem Bild wurden nicht nur die Kontinuität, sondern auch die Eigenständigkeit der Kulturentwicklung und die menschliche Freiheit gegenüber der Natur betont. In der griechischen Antike war der Mensch Teil der *physis* und im Mittelalter Teil der alles umfassenden göttlichen Schöpfung. Mit der Moderne und der Industrialisierung trat der Mensch aus der Schöpfung Gottes heraus. Die Welt war nicht länger *Mit-Welt* (Meyer-Abich 1990), sondern stand dem Menschen gegenüber. Die Welt wurde zum Bild und zum Objekt (Wulf 2022). Natur und Mensch waren voneinander getrennt. Wie problematisch diese Trennung ist, zeigt sich im Anthropozän. In einer bislang unvorstellbaren Weise wird die Natur vom Menschen geprägt, so dass es kaum noch eine vom Menschen unbeeinflusste Natur gibt. Natur und Kultur und ihre wechselseitige Verflechtung sind das gemeinsame Erbe der Menschheit. Alle Formen des Erbes haben ihren Ursprung in der Vergangenheit, zeichnen sich jedoch durch ihre Bedeutung für die Gegenwart und die Zukunft aus. Für jede Generation gilt es das Natur- als auch das Kulturerbe kreativ zu gestalten, es in seiner wechselseitigen Durchdringung zu begreifen und für zukünftige Generationen fruchtbar zu machen. Wenn die Rede von einem gemeinsamen Erbe der Welt ist, so ist dessen Vielgestaltigkeit, dessen Diversität und Alterität eine Grundbedingung. Dies impliziert einen Bildungsauftrag für die gegenwärtigen und die nachwachsenden Generationen. Sie und wir müssen begreifen, wie grundlegend die Verflechtung von Naturerbe und Kulturerbe ist und wie leicht diese gefährdet oder sogar zerstört werden kann. Erbe ist ein offener Oberbegriff für all jene aus einer Vergangenheit überkommenen materiellen und immateriellen Güter, denen einzelne Menschen, Gemeinschaften oder die Menschheit insgesamt Bedeutung zumessen. Diese Situation führt zu einem neuen Verständnis der Natur und des Menschen und einem grundlegenden

Wandel von Anthropologie, Erziehung und Bildung (Wulf 2009, 2013, 2020a).

Mit dem Kolonialismus, der Industrialisierung und dem Kapitalismus ist eine anthropogene Dynamik entstanden, die die Welt grundlegend verändert. Ihre negativen Auswirkungen auf den Planeten hat schon Günther Anders in seinen Studien zur Antiquiertheit des Menschen gesehen (Anders 2002). Den Begriff des Anthropozän haben Crutzen und Stoermer im Jahr 2000 zur Kennzeichnung dieser Situation ins Spiel gebracht, in der der Mensch weitgehend das Schicksal des Planeten bestimmt. Um diese Situation zu kennzeichnen, wurden auch Begriffe wie „Chthulucene“ (Haraway 2018) „Capitolocene“ (Moore 2016), und „Plutocene“ (Glikson 2017) mit guten Argumenten vorgeschlagen. Aufgrund des alle Bereiche menschlichen Handelns durchdringenden Charakters dieser Dynamik und ihrer anthropologischen Komplexität erscheint es mir sinnvoll, am Begriff des Anthropozäns festzuhalten.

Wenn wir vom Anthropozän sprechen, reicht es nicht aus, lediglich die zahlreichen negativen Auswirkungen der Industrialisierung auf die Umwelt zu betrachten. Zu den einschneidenden, die Grundlagen des Lebens auf dem Planeten gefährdenden, Entwicklungen gehören die folgenden Bedingungen: der Klimawandel, die Zerstörung der Biodiversität, biogeochemische Kreisläufe, die Versauerung der Meere, die Umweltverschmutzung, die Vernichtung nichterneuerbarer Ressourcen. Doch hinzu kommen Entwicklungen, in anderen Bereichen, die sich mit den Auswirkungen des Anthropozäns verbinden. Genannt seien in exemplarischer Absicht drei Beispiele: 1) das weite Spektrum der Maschinen, 2) die digitale Transformation einschließlich der künstlichen Intelligenz und der Robotik, 3) die Genetik und Biotechnologie. Diese Bereiche sind lediglich Beispiele dafür, dass der Begriff des Anthropozäns weiter gefasst und nach meiner Auffassung auch nicht auf ökologische Zusammenhänge begrenzt werden sollte. Der Begriff „Anthropozän“ kennzeichnet ein neues umfassendes Menschen- und Weltbild, das mit fast allen gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen verwoben ist (Wulf 2020a, 2020b; Wallenhorst/Wulf 2022a, 2022b; Antweiler 2022). Dabei ist klar, dass es sich um eine in den westlichen Ländern entwickelte Dynamik handelt, die nicht für alle Teile der Welt die gleiche Bedeutung hat.

1. *Maschinen-Welten*: Seit der Industrialisierung ist das Anthropozän durch die Entdeckung und Verbreitung von Maschinen in allen Lebensbereichen gekennzeichnet. Diese Entwicklung hat zu einer gewaltigen Effektivitätssteigerung menschlichen Handelns und Verhaltens geführt. Im Mittelpunkt dieses Prozesses steht die *Mensch-Maschinen-Beziehung*. In dieser Beziehung sind Maschinen längst nicht mehr nur Objekte des Menschen. Vielmehr werden sie selbst zu Aktanten. Als solche werden sie nicht allein durch das Handeln der Menschen bestimmt, sondern sie bestimmen auch das Handeln und Verhalten der Menschen. Mit der Entwicklung von

Robotern und Künstlicher Intelligenz entsteht eine weitere Ausweitung der menschlichen Möglichkeiten. Ein wichtiger Bereich der Verbindung zwischen Menschen und Maschinen liegt in der *Prothetik*. In den letzten Jahrzehnten hat die Herstellung von technischen bzw. maschinellen „Ersatzteilen“ für Organe oder Teile des menschlichen Körpers sehr zugenommen. Maschinen dienen dazu, den defizitären Zustand der Menschen zu kompensieren. Sie nehmen die Funktion von Gliedmaßen, Organen und Organteilen wahr. Exo-Prothesen ersetzen Arme, Hände und Beine, Endo-Prothesen Knie- und Hüftgelenke. Es entstehen neue Formen der Wirkmächtigkeit menschlicher und nicht-menschlicher Akteure, die noch vor kurzem unmöglich zu sein schienen.

2. *Digitale Transformation*: In vielen Fällen haben Computer und Smartphone bereits die Grenzen zu den lernenden Maschinen und damit zur „schwachen“ Künstlichen Intelligenz überschritten. Allerdings ist der Begriff der Künstlichen Intelligenz nach wie vor umstritten. Ist es sinnvoll, maschinelles Lernen in Feedbackschleifen als intelligent zu bezeichnen oder ist es nicht besser, von *maschinellem Lernen* zu sprechen? Diese Form Künstlicher Intelligenz unterstützt schon heute das Handeln der Menschen in vielen gesellschaftlichen Bereichen. Lernende Maschinen werden in den kommenden zwei Jahrzehnten das gesellschaftliche Leben, die Wirtschaft und die Arbeitswelt erheblich verändern. Aus Daten lernende Systeme bilden eine Querschnittstechnologie, die in vielen Bereichen eingesetzt werden kann, sodass die Rede von einer *digitalen Transformation* angemessen ist. Kaum gibt es gesellschaftliche Bereiche, in denen die digitale Transformation und die Künstliche Intelligenz keine Wirkungen haben. Zu den wichtigsten Bereichen gehören zurzeit: sprachliche Mensch-Maschinen-Interaktion, Verkaufsmaschinen, Roboteranwälte, Gesundheitswesen, Katastropheneinsatz (Wulf 2021c).
3. *Genetik und Biotechnologie*: Ein weiteres Merkmal des Zeitalters des Menschen besteht darin, dass Differenzierungen wie die Unterscheidung zwischen Biosphäre und Noosphäre ihre Trennscharfe verlieren und es zu neuen hybriden Mischungen kommt. Das Feld der Genetik bzw. der Genforschung ist dafür ein Beispiel, in dem sich die wachsende Macht des Menschen über die Biosphäre ausdrückt. In dieser Entwicklung lassen sich vier Marksteine identifizieren, die deutlich machen, wie rasant hier die Entwicklung ist: die Entdeckung der Doppelhelix-Struktur der DNA im Jahre 1953, das Klonen des ersten Säugetiers, des Schafs „Dolly“ im Jahr 1996, das Humangenomprojekt mit der Entschlüsselung des menschlichen Erbgutes und die Entwicklung der CRISPR-Cas Methode im Jahre 2015, einer Technik der Manipulation von Genen, deren Erfinderin 2020 mit dem Nobelpreis belohnt wurde (Doudna/Sternberg 2019).

Aus diesen Überlegungen gehen zwei Erkenntnisse hervor: Erstens darf der Begriff des Anthropozäns nicht auf eine Kritik der negativen ökologischen Auswirkungen der Industrialisierung beschränkt werden, wie dies so oft der Fall ist. Vielmehr ist eine Ausweitung der Kritik auf alle gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche des Anthropozäns erforderlich, die sich an der Idee eines kontinuierlichen „Fortschritts“ orientieren. Am Beispiel der Maschinen, der digitalen Transformation und der Genetik galt es, dies zu verdeutlichen. Zweitens darf die Auseinandersetzung mit dem Anthropozän nicht bei seiner Kritik stehen bleiben. Denn dann liefe die kritische Auseinandersetzung mit dem Anthropozän in Gefahr, das Schicksal der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule zu teilen, der wir wichtige Einsichten in die kapitalistische Gesellschaft verdanken, die sich auf Reflexion und Kritik bezogen, die aber oft nicht zu den von vielen erhofften Veränderungen der Gesellschaft geführt haben. Dies gilt zum Beispiel für die Erkenntnisse der Kritischen Theorie über die „Traditionelle und Kritische Theorie“, die „Dialektik der Aufklärung“, die „Negative Dialektik“, den „Eindimensionalen Menschen“, „Erkenntnis und Interesse“, das „Theorie-Praxis-Verhältnis“, „Emanzipation“, „Verdinglichung“, „Gesellschaft“, „Kritik“ usw. (Wulf 1977). Diese auch für das Verständnis des Anthropozäns zentralen Erkenntnisse haben nur langsam zu umfassenden Veränderungen der Gesellschaft geführt. Deshalb ist es wichtig, von Anfang an die Reflexion und Kritik des Anthropozäns mit konstruktiven Veränderungsvorschlägen zu verbinden. Viele von ihnen werden heute unter dem Begriff der Nachhaltigkeit gefasst bzw. als Ziele für nachhaltige Entwicklung bezeichnet. In der UN-Generalversammlung in New York wurden 2015 von der internationalen Staatengemeinschaft 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Sie bilden das Kompensationsprogramm der Weltgesellschaft für die negativen Entwicklungen des Anthropozäns. Daher müssen sie von vornherein als Bestandteil des Anthropozäns, des Zeitalters des Menschen, begriffen werden. Mit Hilfe des Aktionsprogramms 2030 sollen die Lebensgrundlagen der Menschen gerettet werden. Die Ziele der Agenda 2030 lassen sich fünf Bereichen zuordnen: „*Menschen*“ (Armut und Hunger, Leben in Würde, Gleichheit, gesunde Umwelt), „*Planet*“ (Schutz der Ökosysteme), „*Frieden*“ (Inklusion, Frieden, Gerechtigkeit), „*Wohlstand*“ (Wohlergehen aller Menschen durch wirtschaftliche und technische Entwicklung), „*Kooperation*“. Die Realisierung dieser Aufgaben soll sich an den Prinzipien *Universalität, Unteilbarkeit, Inklusion, Rechenschaftspflicht, Partnerschaftlichkeit* orientieren.

Das vierte Ziel nachhaltiger Entwicklung zielt auf den Bereich der Bildung. Aufgabe ist eine *inklusive, gleichberechtigte, hochwertige und lebenslange Erziehung und Bildung*. Sie dient als Referenzrahmen für Bildung in der Weltgesellschaft. Gleichberechtigung im Zugang und in der Behandlung im Bildungswesen sind notwendige Konsequenzen. Besonders für Mädchen und Frauen ist in zahlreichen Regionen der Welt noch viel zu tun. Um das

Wissen und die Kreativität der Kinder und Jugendlichen zu fördern, soll die Qualität von Erziehung und Bildung erhöht werden, u.a. durch eine verbesserte Lehrer*innenausbildung. Schließlich gilt es, die Förderung von Erziehung und Bildung nicht auf das Schulwesen zu begrenzen. Berufsbildung und lebenslanges Lernen sollen entwickelt und informale und non-formale Bildung gefördert werden. 4-6 Prozent des Bruttoinlandprodukts oder 15-20 Prozent der öffentlichen Ausgaben sollen für Bildung aufgebracht werden. Ergänzt werden soll diese Ausrichtung durch *Global Citizenship Education*. Mit dieser Orientierung wird ein neues Referenzsystem für die unterschiedlichen Bereiche der Erziehung geschaffen, auf das sich die Erziehungssysteme in allen Teilen der Welt in unterschiedlicher Weise beziehen kann (Bernecker/Grätz 2017; Wulf 2021a).

1 Strategien nachhaltiger Entwicklung

Um die Transformation der Gesellschaft in Richtung der Ziele nachhaltiger Entwicklung zu fördern, entwirft die deutsche Bundesregierung unter Führung des Kanzleramtes die Nachhaltigkeitsstrategie 21. Mit ihr wird eine Dekade des Handelns auf allen Ebenen entwickelt (Bundesregierung 2021). Im Unterschied zu den bisherigen Bemühungen wird hier eine umfassende mehrdimensionale Strategie entworfen, die viele der bisher erreichten Ergebnisse einbezieht. Nachhaltige Entwicklung wird als eine zentrale Aufgabe der deutschen Politik begriffen, die es im Rahmen der Europäischen Union und der globalen Staatengemeinschaft zu erfüllen gilt. Dazu werden im ersten Kapitel folgende Transformationsbereiche genannt:

1. Energiewende und Klimaschutz,
2. Kreislaufwirtschaft,
3. Nachhaltiges Bauen und Verkehrswende,
4. Nachhaltige Agrar- und Ernährungssysteme,
5. Schadstofffreie Umwelt,
6. Menschliche(s) Wohlbefinden und Fähigkeiten, soziale Gerechtigkeit.

Um erfolgreich zu sein, sollen weiterentwickelt werden: die Überwindung des sektoralen Denkens, die Einbeziehung der gesellschaftlichen Akteure, die Kanalisierung der Finanzströme, die Förderung von Forschung, die Innovation und Digitalisierung sowie die internationale Verantwortung und Kooperation.

Im zweiten Kapitel wird die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie präzisiert. Genannt werden: die zentralen Institutionen, die Strukturen und Zuständigkeiten, die Grundzüge einer „Nachhaltigkeits-Governance“ mit Prinzipien und Indikatoren der Nachhaltigkeit und die Verfahren des Monitorings, das

Maßnahmenprogramm zur Nachhaltigkeit, die Bund-Länder-Zusammenarbeit, die Kooperation mit der kommunalen Ebene, die Einbindung gesellschaftlicher Akteure. Ziel ist die Schaffung eines Gemeinschaftswerks „Nachhaltigkeit.“

Im dritten Kapitel wird der deutsche Beitrag zur Erreichung der siebzehn Ziele nachhaltiger Entwicklung dargestellt. Die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie 2021 präzisiert die Maßnahmen für Deutschland durch einen Hinweis auf den Nationalen Aktionsplan, der von der Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung bereits 2017 beschlossen wurde. Er wurde von mehr als 300 Vertreter*innen von Bund, Ländern, Kommunen, Zivilgesellschaft und Wissenschaft gemeinsam entwickelt und umfasst 130 kurz-, mittel- und langfristige Ziele, an deren Verwirklichung gearbeitet wird. Mit der Kultusminister Konferenz (KMK) zusammen führt das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) zahlreiche Projekte in Schule, Hochschule und in der Berufsbildung durch. Auf diese Arbeiten bauen die neuen Maßnahmen auf, die die Nachhaltigkeitsstrategie für Deutschland entwickeln. Der erste Schwerpunkt liegt hier in dem entschiedenen, sich an Nachhaltigkeit orientierenden Ausbau vorschulischer Bildung *in* Deutschland. Der zweite Schwerpunkt liegt in den Maßnahmen *durch* Deutschland. Genannt werden hier u.a. das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung und das neue UNESCO Programm „Education for Sustainable Development for 2030“. Der dritte Schwerpunkt besteht in den Maßnahmen mit Deutschland. Auf der Grundlage der 2015 veröffentlichten Bildungsstrategie des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) „Gerechte Chancen auf hochwertige Bildung schaffen“ wird die Bedeutung der Berufsbildung für die Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich gemacht, in der Deutschland der international wichtigste Geld-Geber ist. Hier ist Afrika der regionale Schwerpunkt, in dem Chancengerechtigkeit besonders gefördert wird.

2 Global Citizenship Education

Damit Bildung für nachhaltige Entwicklung optimal realisiert werden kann, bedarf es ihrer Verflechtung mit *Global Citizenship*. Diese bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer planetarischen Gemeinschaft und impliziert die Berücksichtigung entsprechender Rechte und Pflichten. Danach hat jeder Mensch im Rahmen seiner Möglichkeiten eine Verantwortung für den Planeten. Diese Verantwortung bezieht sich nicht nur auf andere Menschen, sondern auch auf Tiere und Pflanzen. Bildung für eine Weltgemeinschaft steht im Zentrum des skizzierten neuen Menschen- und Weltbildes, das soziale Partizipation und kulturelle Teilhabe umfasst. Es verpflichtet den einzelnen Menschen gegen-

über der Weltgemeinschaft und die Weltgemeinschaft gegenüber dem Einzelnen. Im Hinblick auf diese umfassende und verpflichtende Perspektive artikulieren viele Regierungen der internationalen Staatengemeinschaft Vorbehalte. Sie wollen vermeiden, „dass die Propagierung des ethischen Prinzips der Weltgemeinschaft zu einer Berufungsgrundlage werden könnte, gegen im rechtlichen Kontext kodifizierte Festlegungen hinsichtlich der Inanspruchnahme oder der Verweigerung staatsbürgerlicher Rechte wie Aufenthalt, Arbeit und Sozialleistungen“ (Bernecker/Grätz 2017:11).

Wie wird nun im Rahmen der UNESCO *Global Citizenship* bzw. *Weltgemeinschaft* bestimmt? Einerseits handelt es sich um eine weitgehend ideale Perspektive; andererseits ist dieses Verständnis mit den engen Grenzen staatlicher Interessen und Zwänge konfrontiert. In der Definition des Begriffs findet sich ausdrücklich eine Bezugnahme auf das Gefühl. So heißt es: *Global Citizenship* „ist das Gefühl einer Zugehörigkeit zu einer großen menschlichen Gemeinschaft. Sie betont dabei besonders die wechselseitige politische, ökonomische, soziale und kulturelle Abhängigkeit und die Wechselwirkungen zwischen dem Lokalen, dem Nationalen und dem Globalen.“ Die Bestimmung des Begriffs als eines Gefühls der Zugehörigkeit berücksichtigt (Wulf 2021a, 2021b), dass der Begriff in den verschiedenen Regionen der Welt gleiche und unterschiedliche Elemente bezeichnet. Alle Menschen haben Zugehörigkeitsgefühle zu Gemeinschaften. Wie sich diese jedoch artikulieren, ist unterschiedlich. Neben biologischen und individuellen Unterschieden spielen historische und kulturelle Differenzen eine wichtige Rolle. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zwischen den Ländern und Regionen, den Staaten und ihren politischen Systemen bestimmt die Qualität und Intensität der Gefühle, also auch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Als solches verbindet die Bildung zu einer Weltgemeinschaft Wünsche und Imaginationen, rationale Erkenntnisse und differierende Empfindungen und setzt Handlungs- und Verhaltensenergien frei (Wulf, 2006, 2016, 2021b; Schröer/Sting 2002; Wulf/Merkel 2003; Sting/Wulf 1994).

3 Nachhaltigkeits und Bildung für Nachhaltigkeit als große Erzählung

So wichtig diese Bemühungen sind, die bedrohliche Situation des Anthropozäns durch systematisches strategisches Handeln zu verbessern, so sehr sind Zweifel angebracht, ob es wirklich gelingen wird, die erforderlichen Korrekturen zu verwirklichen. Ist nicht die Vision einer nachhaltigen Entwicklung und einer entsprechenden Bildung für Nachhaltigkeit eine „große Erzählung“ im Sinne François Lyotards, deren Funktion es ist, darüber hin-

wegzutauschen, dass sich die erforderlichen Veränderungen nicht verwirklichen lassen (Lyotard 2012)? Eine solche Vision bietet bereits ein gewisses Maß an „Befriedigung“. Sie suggeriert, man habe mit dem Aktionsprogramm 2030 bzw. der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie von 2021 bereits etwas verbessert, wisse man doch nun, was zu tun sei und handle entsprechend. Auch sei man bereit, die Anstrengungen in diese Richtung weiter zu intensivieren. Möglicherweise entlastet diese Einsicht bereits viele Menschen davon, sie zu verwirklichen und nachhaltig zu handeln. Diese Kritik gewinnt Plausibilität, wenn man untersucht, welche konkreten Maßnahmen verwirklicht werden und wie deren Verhältnis zu den Zielen und den mit ihnen verbundenen Ansprüchen ist. Der notwendige allgemeine Charakter der Ziele und der Nachhaltigkeitsstrategie verdeckt die Schwierigkeiten, die bei der konkreten Arbeit an der Verwirklichung der Reformen an Gewicht gewinnen. Die Nachhaltigkeitsstrategie 2021 versucht nicht bei einer Narration stehen zu bleiben, sondern diese in eine Veränderung der Gesellschaft zu überführen und ihre Verwirklichung zu überprüfen. Dennoch bleibt die Frage offen, inwieweit dies angesichts der gesellschaftlichen Widerstände in dem erforderlichen Ausmaß geschehen wird.

4 Nachhaltige Entwicklung als Utopie

Für eine Einschätzung, ob die Zielvorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung und einer darauf bezogenen Bildung realisierbar sind, kann vielleicht ein Blick auf die großen Utopien der europäischen Geschichte hilfreich sein: Platons *Staat* (Platon 1958), Campanellas *Sonnenstaat* (Campanella 2012), Thomas Morus' *Utopia* (Morus 2013). Die Reihe ließe sich fortsetzen. Zwar ist die Situation heute eine andere. In den genannten Utopien stand jeweils die Vorstellung eines idealen Gemeinwesens im Mittelpunkt. Sie zeigen, was möglich wäre, wenn sich Utopien verwirklichen ließen. Doch warum waren sie nicht realisierbar? Alle Utopien haben eine Tendenz, die Vielfalt menschlichen Lebens zugunsten einer als gut eingeschätzten gesellschaftlichen Ordnung einzuschränken. Die angestrebte nachhaltige Entwicklung ist vielgestaltiger als alle historisch bekannten Utopien. Ihre Verwirklichung könnte jedoch möglicherweise auch zu einer nicht akzeptablen Einschränkung der demokratischen Grundrechte führen. Begründen ließe sich diese vielleicht mit den destruktiven Bedingungen des Anthropozäns, die die Zukunft der Menschheit und des Planeten gefährden. Doch ist diese Begründung in hohem Maße ambivalent. In Übereinstimmung mit der Erkenntnis Horkheimers und Adornos in der „Dialektik der Aufklärung“ wäre dann die angestrebte nachhaltige Entwicklung vielleicht sogar in Gefahr, in einer Reihe von Punkten in ihr Gegenteil umzuschlagen (Horkheimer/Adorno 1971).

Literatur

- Anders, Günther (2002): Die Antiquiertheit des Menschen 2. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: C. H. Beck.
- Antweiler, Christoph (2022): Anthropozän. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bernecker, Roland/Grätz, Ronald (Hrsg.) (2017): Global Citizenship – Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Göttingen: Steidl.
- Bundesregierung (2021): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021. Berlin: Bundeskanzleramt.
- Campanella, Tommaso (2012): Der Sonnenstaat. Köln: Anaconda.
- Crutzen, Paul. J./Stoermer, Eugene F. (2000): The Anthropocene. In: Global Change Newsletter 41, S. 17-18.
- Doudna, Jennifer/Sternberg, Samuel (2019): Eingriffe in die Evolution. Die Macht der CRISPR-Technologie und die Frage, wie wir sie nutzen wollen. Berlin: Springer.
- Glikson, Andrew Yoram (2017): The Plutocene: Blueprints for a Post-Anthropocene Greenhouse Earth (Modern Approaches in Solid Earth Sciences, 13). Cham: Springer.
- Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1971): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt: Fischer.
- Liotard, Jean-François (2012): Das postmoderne Wissen: Ein Bericht. Wien: Passagen Verlag.
- Meyer-Abich, Klaus (1990): Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt. München: Hanser.
- Moore, Jason W. (Hrsg.) (2016): Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism. Oakland: PM Press.
- Morus, Thomas (2013): Utopia. Hamburg: Nikol.
- Platon (1958): Politeia. In: Sämtliche Werke Bd. 3. Reinbek: Rowohlt, S. 67-310.
- Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hrsg.) (2002): Gespaltene Migration. Opladen: Leske & Budrich.
- Sting, Stephan/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1994): Education in a Period of Social Upheaval. Educational Theories and Concepts in Central East Europe. Münster/New York: Waxmann.
- Wallenhorst, Nathanael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2022a): Dictionnaire d'anthropologie prospective. Paris: Vrin.
- Wallenhorst, Nathanael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2022b): Handbook of the Anthropocene. Basingstoke: Springer Nature.
- Wulf, Christoph (1977): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.

- Wulf, Christoph (2009): *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Köln: Anacanda.
- Wulf, Christoph (2013): *Anthropology: A Continental Perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wulf, Christoph (2020a): *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, Christoph (2020b): *Den Menschen neu denken im Anthropozän*. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Den Menschen neu denken*. Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 29, 1, S. 13-35.
- Wulf, Christoph (2021a): *Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän*. In: *Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 97, S. 463-480.
- Wulf, Christoph (2021b): *Emotion and Imagination: Perspectives in Educational Anthropology*. In: *International Journal of African Studies* 1, 1, S. 45-53.
- Wulf, Christoph (2021c): *Digitale Transformation und Künstliche Intelligenz im Anthropozän*. In: *Bildung und Erziehung* 74, S. 231-248.
- Wulf, Christoph (2022): *Human Beings and their Images. Imagination, Mimesis, Performativity*. London: Bloomsbury.
- Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hrsg.) (2003): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster: Waxmann.

Die Spuren des Anderen: Zugänge der Pädagogischen Anthropologie

Jörg Zirfas

„Die Gestaltung der konkreten sozialen Praxis, der personalen Beziehungen und Interaktionen, ist zu einer Leerstelle geworden, die grundlegende Anstrengungen einer sozialen Bildungstheorie sinnvoll erscheinen lässt.“
Stephan Sting

Dieser Aufsatz versucht aus Sicht der Pädagogischen Anthropologie Aspekte der sozialen Natur des Menschen mit Hilfe der Sozialphilosophie, der Psychoanalyse, der Entwicklungspsychologie sowie der Pädagogik in den Blick zu nehmen (vgl. Zirfas 2002). Er ist dabei zentriert um Fragen der Anerkennung, Fürsorge, Erziehung, Abhängigkeit und Fremdheit. Und er versteht unter dem „Anderen“ nicht den differenten oder fremden Anderen – im Sinne eines Nicht-Menschlichen (z.B. Tiere, Technik, Umwelt) oder eines Fremd-Menschlichen (z.B. Menschen aus anderen Kulturen, Personen mit anderer geschlechtlicher Identität) –, sondern den „ähnlichen“ Anderen im Sinne des Mitmenschen (vgl. Levinas 1983; Wimmer 1994).

Der Mensch ist, und darauf hat die Antike schon eindringlich hingewiesen, ein *zoon politikon*, ein soziales Wesen, das auf seine Mitmenschen in vielfältiger Hinsicht bezogen ist. Bezugstheoretiker wie Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Martin Buber, Emmanuel Levinas, Axel Honneth oder auch Michael Tomasello und Christoph Wulf haben dieser anthropologischen Grundposition in ihren Werken unterschiedliche Geltung verschafft. Auch Tzvetan Todorov erinnert in seinem Buch über die „Abenteuer des Zusammenlebens“, das im Untertitel als „Versuch einer Allgemeinen Anthropologie“ angekündigt wird, an diesen elementaren Sachverhalt: Menschen sind von Anfang an soziale Wesen, die der Fürsorge und Anerkennung ihrer Mitmenschen fundamental bedürfen (Todorov 1996).

Der letzte Gedanke ist etwa von Donald W. Winnicott ausformuliert worden (vgl. für das Folgende: Winnicott 1993; Pohlmann 2020). Ausgehend von seinem wohl berühmtesten Satz: „So etwas wie ein Baby (an sich) gibt es gar nicht [...] man findet (immer nur) ein Mutter-Kind-Paar“ (Winnicott 1976: 99), lässt sich verdeutlichen, dass am Anfang des Lebens einerseits von einem sehr engen Bezug von Mutter und Kind auszugehen ist. Und andererseits ist von einem Stadium der absoluten Abhängigkeit auszugehen, in dem „das ererbte Potenzial eines Säuglings“ nur „ein Säugling werden kann“, wenn es „mit der mütterlichen Fürsorge zusammengebracht wird“ (Winnicott

1993: 55). Insofern ist der Säugling zu Beginn des Lebens absolut allein, aber zugleich „ist dieses Alleinsein nur unter der Bedingung maximaler Abhängigkeit möglich“ (Winnicott 1994: 189). Interessant erscheint, dass Winnicott diese Abhängigkeit mit der Erfahrung von Omnipotenz zusammendenkt. Er beschreibt die Erfahrung von Omnipotenz mit den Worten, dass der Säugling das Stillen so erlebt, als habe er die Brust selbst erschaffen; insofern bemerkt der Säugling diese Abhängigkeit nicht. Bemerkenswert erscheint, dass gerade diese absolute Abhängigkeit bzw. die damit verbundene Vulnerabilität funktionell für die Erfahrung von Omnipotenz ist. Das hat damit zu tun, dass der absoluten Abhängigkeit des Säuglings auf der einen Seite eine „absolut exakte Anpassung“ auf der Seite der haltenden Umwelt entspricht (ebd.: 152). Es ist diese Entsprechung, die allerdings keine vollständige Anpassung ist, die es ermöglicht, dass der Säugling „die Brustwarze entdecken“ kann und dabei die Brust „erschafft“, während sich die Aktivität der Mutter darauf beschränkt, ihm das Auffinden der Brustwarze im rechten Augenblick zu ermöglichen, so dass es tatsächlich ihre Brust ist, die das Baby erschafft“ (ebd.: 153f.). Diese Erfahrung von Omnipotenz, die damit zu tun hat, dass sich die Umwelt dem Kind anpasst, wird aufgrund der Abhängigkeit möglich. Verläuft die Entwicklung gut, dann entwickelt sich schon das kleine Kind zu Unabhängigkeit von der (mütterlichen) Umwelt hin, ohne dass es – wie auch im späteren Leben – zu einer völligen Unabhängigkeit kommen kann.

Folgt man diesen Überlegungen, wird deutlich, inwiefern soziale Erfahrungen von Anfang so bedeutsam für Menschen sind. So wird von der Säuglingsforschung schon seit einigen Jahrzehnten konstatiert, dass Säuglinge in hohem Maße Interaktionen initiieren und aktivieren, dass sie verschiedene affektive Zustände und Aufmerksamkeiten gezielt im Hinblick auf wechselnde Umwelten verwenden und schon recht früh eine aktive, intelligente und durchaus lustvolle und nicht nur durch Versagung gekennzeichnete Beschäftigung mit der Umwelt pflegen (vgl. Stern 2007). Zum anderen konnte in dieser Forschungsperspektive nachgewiesen werden, dass die sich entwickelnde Selbstbeziehung fundamental von sozialen Beziehungen abhängig ist; hierbei geht es um elementare Erfahrungsgehalte, die ein späteres Selbstverhältnis überhaupt erst ermöglichen. Säuglinge lernen etwas über das eigene Selbst, indem sie ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen „erfahren“, etwa in den Situationen, in denen die Welt ihnen nachgibt oder sich ihnen widersetzt, oder anders: in denen sich ihr Verhalten an der Umwelt in vielfältiger Weise „bricht“.

Zieht man aus bildungstheoretischer Sicht die Ergebnisse von Säuglingsforschung und Psychoanalyse zusammen, so beginnt Bildung mit dem Anderen (vgl. Zirfas 2009). Im Gegensatz zu der früher vorherrschenden Ansicht, dass Säuglinge bis ins Kleinkindalter hinein in einer egozentrischen, weitgehend nichtsozialen Welt leben (Mahler/Pine/Bergmann 1980), hat sich heute die Einsicht der primären Sozialität bereits im frühesten Säuglingsalter

durchgesetzt. Bereits die Genese der allerfrühesten Selbstbeziehung in Form eines „propriozeptiven Selbst“ ist unmittelbar an die Erfahrung von Sozialität gekoppelt, auch wenn diese auf einer sehr körpernahen und ansonsten eher undifferenzierten Ebene angesprochen wird (vgl. Gallagher/Meltzoff 1996).

Auch die Psychoanalyse, die jahrzehntelang überwiegend vom Paradigma einer symbiotischen Beziehung von Mutter und Kind im frühesten Säuglingsalter ausging, öffnet sich in jüngster Zeit für eine interaktive Perspektive (vgl. Altmeyer/Thomä 2006). Während die klassisch-psychoanalytische Theorie die Vorstellung eines hilflosen, seiner Triebnatur passiv ausgelieferten Säuglings kultivierte, werden im Zuge der Debatten um den „kompetenten Säugling“ (Dornes 1998) mittlerweile dessen interaktive Fähigkeiten hervorgehoben. Denn der Säugling „ist schon früh in der Lage, die äußere Realität zu kategorisieren und mit Sinn zu erfüllen, Ursachen von Handlungen und Wirkungen zu unterscheiden, Absichten zu erschließen und soziale Interaktionen im Mikrobereich nicht nur zu antizipieren, sondern sogar zu steuern“ (Altmeyer/Thomä 2006: 15).

Schon mit neun Monaten agieren Kinder in einem dyadischen Kontext geteilter Aufmerksamkeiten, die einen Zusammenhang von Selbst (Kind), Anderem (Mutter) und Gegenstand (Welt) herstellen, durch: „gemeinsame Beschäftigung, Verfolgen des Blicks, Verfolgen einer hinweisenden Geste, Imitation instrumenteller Handlungen, Imitation willkürlicher Handlungen, Reaktion auf soziale Hindernisse, Verwendung von Befehlsgesten und Verwendung von hinweisenden Gesten“ (Tomasello 2002: 79f.).

Man kann diese Vielfalt von Verhaltensweisen, die alle im Alter von etwa neun Monaten auftauchen, dadurch erklären, dass sie – nunmehr als Kleinkinder – in der Lage sind, andere Menschen als intentionale Akteure zu verstehen. Das setzt wiederum voraus, dass sie andere Akteure als sich ähnlich verstehen, d.h. diejenigen Vorgänge, die sie selbst betreffen, anderen zuzuschreiben und sich in dieser Zuschreibung zugleich zu vergegenwärtigen, ob diese „funktioniert“. Das bedeutet, dass sie überprüfen, ob diese, den Anderen zugeschriebenen Intentionen in deren Handeln tatsächlich zum Ausdruck kommen. „Personen [...] sind [...] höchstwahrscheinlich die ersten vergegenständlichten Quellen der Kausalität und dies, weil es dem Subjekt dank der Imitation einer anderen Person schnell möglich ist, der Handlung seiner Modelle eine Wirkungsmächtigkeit ‚allein durch ihre Ausübung‘ analog seiner eigenen Handlung zuzuschreiben“ (Piaget 1974: 307).

Kleinkinder verstehen sich – dann etwa im Alter von einem Jahr – im Blick von anderen und verstehen andere in ihrem Blick. Subjektivität und Intersubjektivität sind gleichursprünglich und erwachsenen aus einem doppelten Identifizierungsprozess, in dem man sich mit anderen und andere mit sich selbst identifiziert. Ohne dass in diesem Alter schon ein vollständiges Selbstkonzept bzw. Konzept der Intersubjektivität vorhanden wäre, wird dem Kleinkind bewusst, dass es etwas über die Welt und sich selbst aus dem

Blickwinkel der anderen lernen kann (vgl. Schäfer 2005: 25ff., 41ff.). Insofern lässt sich von einer „primären Intersubjektivität“ (Trevarthen 1979) sprechen, die sich in verschiedenen Modularitäten, sei es als Regulierungsbeziehung (*self-with-a-self-regulating-another*), Resonanzbeziehung (*self-resonating-with-another*) oder als einfaches Zusammensein (*self-in-the-presence-with-another*) ausbuchstabieren lässt. Bildungstheoretisch gewendet erscheint hier von Bedeutung, dass sich das werdende Selbst von Beginn an in sozialen Interaktionen und in weltbezogenen Aktionen konstituiert. Im elementaren Bildungsgeschehen geht es nicht um eine einseitige Subjekt-Objekt-Relation, um die Erfahrungen des einen mit dem anderen, sondern um die Erfahrungen, die man im wechselseitigen Austausch miteinander macht. Im Bildungsgeschehen ist das Subjekt die Interaktion und die Reziprozität. Die Zuwendung zu anderen und zur Welt ist nicht nur durch ein Trieb- oder auch ein Kommunikationsbedürfnis motiviert, sondern dadurch, dass der Mensch erst in der Interaktion und im Dialog zu sich selbst kommt. Das Kleinkind lernt schon in den ersten Tagen und Wochen vor allem in relationalen Erfahrungen und generiert somit Beziehungswissen. Es muss (Strategien) lernen, Kontakt aufzunehmen und zu halten, Situationen und Gegenstände zu vermeiden, Interaktionen auszugestalten, Geschmackspräferenzen auszudrücken, Menschen und Gegenstände nachzuahmen etc. In diesem Bildungsprozess gehen Subjektivität (eigene Erlebnisse, Erfahrungen), Intersubjektivität (Erfahrungen anderer Menschen), Objektivität (Realität, Welt) und Entwicklung eine komplexe Beziehung ein (vgl. Dornes 2006).

Für Bildungsprozesse erscheint also die mit den und in den Interaktionen verbundene Resonanz höchst bedeutsam, die schon in frühen Entwicklungsstadien die Erfahrung eines gemeinsam geteilten Verhaltens oder auch eines gemeinsam geteilten Rhythmus sowohl im nonverbalen als auch im sprachlichen Modus vermittelt. Man könnte hier von einer Anerkennung der Bildungsprozesse durch die primären Bezugspersonen sprechen. Grundlage dieser Anerkennung ist ein schon frühes wechselseitiges sich Einstimmen auf und Anpassen an den jeweiligen anderen. Grundlegend für diesen Anerkennungsprozess ist die menschliche Fähigkeit, symmetrisch ähnlich auf den Anderen zu reagieren, sich auf ihn einzustellen und sich selbst im Anderen zu sehen. Das bedeutet, dass schon kleine Kinder nicht nur in der Lage sind, Subjekte und Objekte, sondern auch Objektbeziehungen zu internalisieren (Dornes 1998: 65). Schon das Kleinkind, so könnte man sagen, ist Hegelianer, denn es passt sich der Anpassung an bzw. es stellt sich darauf ein, dass sich die Mutter auf es einstellt.

Hegel (1981) hat in seiner in der „Phänomenologie des Geistes“ entwickelten Dialektik von Herr und Knecht, die sich im Kern um die Frage des Selbstbewusstseins dreht, eine Anerkennungstheorie entfaltet. Ohne die im Einzelnen sehr subtile Argumentation hier nachzeichnen zu können, kommt er dabei zu dem Ergebnis, dass das individuelle Selbstbewusstsein von der

Wechselseitigkeit der Anerkennungen selbstbewusster Individuen abhängig ist. Selbstbewusstsein ist nur dann möglich, wenn das Individuum ein anderes Individuum anerkennt, von dem es selbst Anerkennung erfährt. Individualität stellt sich also erst in der aktiven und kommunizierenden, Konflikt lösenden Teilnahme an Gesellschaft her, ist wesentlich *Inter-Subjektivität*.

Während Hegel vor dem Hintergrund der sozialen und politischen Entwicklung zu einer bürgerlichen Aushandlungsgesellschaft darauf abhebt, dass Subjektivität sich einem „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1992) verdankt, verweisen Axel Honneth und Tzvetan Toderov in ihren anthropologischen Perspektiven dagegen darauf, dass die Individualität auch einer „Gabe der Anerkennung“ geschuldet sein kann. So lässt sich mit Honneth (ebd.) oder Todorov (1996) – und durchaus in Anlehnung an Hegel – festhalten, dass sich ein Individuum immer dann von anderen gemeint und faktisch auch bejaht erfährt, wenn sich ein Anderer ihm freundschaftlich oder wohlwollend zuwendet. Der Andere versichert das Subjekt seiner selbst und *gibt* diesem sich selbst als liebenswertes und zu bejahendes Subjekt. Das bedeutet auch, dass das Individuum sich als ein Selbst erfährt, das sich nicht selbst gesetzt hat.

Seit Hegel wissen wir mithin, dass Selbstverständnis und Identität zentral von den Meinungen und Sichtweisen anderer auf uns selbst abhängig sind. Ob ich mich anerkannt fühle, hängt von der Anerkennung anderer und meiner eigenen Anerkennung anderer ab (Hegel); wie ich mich auf mich selbst beziehe, ist elementar von den Blicken und Umgangsformen der (signifikanten und generalisierten) anderen bedingt (Mead); dass ich mein *Image* vor anderen immer wieder zur Aufführung bringen muss, bedingt auch, dass es dabei zu Missverständnissen und Verkennungen kommen kann (Goffman); und bei Judith Butler finden wir die Gedanken, dass das Subjekt sich einerseits einer Adressierung und Positionierung durch die anderen verdankt, und dass dieses sich selbst als eines erst im Rahmen der Sprachen und Normen der anderen kennen lernt.

Kurz: Es ist mithin nicht die Autonomie und die Selbstständigkeit, sondern die Vielfalt an sozialen Beziehungen, von denen aus Menschen gedacht werden müssen. Der soziale Status und die individuelle Selbstachtung von Personen sind zentral von Anerkennungspraktiken abhängig. Soziale Beziehungen, die nicht auf egoistische, agonistische, hegemoniale oder machtsüchtige Motive zielen, konzentrieren sich in diesem Sinne um die Begriffe der wechselseitigen Bindung, der Achtung und Wertschätzung, die konstitutiv für Menschen sind (vgl. Burghardt/Zirfas 2016). Und das heißt auch, dass die Identität von Personen enorm verletzlich ist, wenn ihr die „adäquate“ Anerkennung vorenthalten wird, ist doch das Selbstbild von der Versicherung durch den Anderen abhängig (vgl. Dederich 2019).

Insofern stellt der Sachverhalt, dass Lebewesen einer personalen Zuwendung und Ansprache bedürfen, den Einzelnen unmittelbar in den Kreis der

moralischen Adressaten; er wird dadurch aufgefordert sie in ihrer Lebensfähigkeit und in ihrem Wohlergehen zu achten, zu schonen und ggf. zu unterstützen. „In diesem Sinne der Anerkennung unter Personen liegt bereits die Anerkennung einer möglichen Asymmetrie unter ihnen; in der Asymmetrie von Anerkennungsverhältnissen liegt damit zugleich die Symmetrie, dass jeder von uns in seinem Wohlergehen auf asymmetrische Fürsorge angewiesen war und möglicherweise sein wird“ (Seel 19955: 317). Aufgrund der für *alle* Lebewesen gültigen Erkenntnis der Verletzlichkeit und des Strebens nach einem guten Leben bedeuten diese Kriterien für Seel eine unwillkürliche symmetrische Basis, die die Menschen asymmetrisch verpflichten, Schonung, Achtung und Unterstützung gegenüber anderen Menschen auszuüben und Solidarität mit ihnen zu zeigen, insofern sie als direktes individuelles Gegenüber des Menschen auf interaktive Zuwendung angewiesen sind (ebd.: 307ff.). In diesem Sinne kann man einer primordialen Sozialität sprechen: Menschen sind von anderen Menschen abhängig, weil nur diese ihr Überleben sichern und weil nur diese ein glückliches Leben gewährleisten können. Von Aristoteles wird dieser Gedanke so formuliert, dass man ohne die notwendigen Güter und Gemeinschaften weder leben, noch vollkommen leben kann (Aristoteles 1986: 51, 1253b).

Eine Anthropologie der Abhängigkeit verweist zunächst auf Praktiken der sensiblen Wahrnehmung, der differenzierenden Achtsamkeit, die die individuellen Äußerungen des Gegenübers erfahrbar und verstehbar werden lassen, und somit auf die Steigerung von Wahrnehmungsfähigkeiten, Achtsamkeiten und Antastbarkeiten. Es geht dabei praktisch um die Wahrnehmung von Wünschen und Bedürfnissen unserer selbst und des Anderen, und um das Eingeständnis, dass wir und andere in der Erfüllung dieser Wünsche und Bedürfnisse von anderen und Anderem abhängig sind. Und es liegt nahe zu vermuten, dass wir im Aufeinander-Verwiesensein mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten im Verstehen, im Auf-den-anderen-Zugehen oder Mit-dem-anderen-Umgehen zu tun bekommen. In diesem Sinne verweisen die Verklammerungen des Eigenen mit dem Anderen, oder auch die Anerkenntnis eines eigenen Anderen darauf, dass wir in einer Welt der wechselseitig-fundamentalen Abhängigkeiten leben, die von der Wahrnehmung und Erfahrung über die Erinnerung und Reflexion bis hinein in Praxis und Rituale reichen (vgl. Zirfas 2022).

Menschen sind aber nicht nur auf Anerkennung und Fürsorge, sondern auch auf Erziehung angewiesen. Man braucht in diesem Zusammenhang nicht auf das historisch kaum gesicherte „Sprachexperiment“ Friedrichs II. von Hohenstaufen (1194-1250) zu verweisen, der auf der Suche nach der „Ursprache“ Waisenkinder im Säuglingsalter isoliert haben soll, um deren Sprachentwicklung zu erforschen, denn einschlägig wissenschaftlich gesichert sind die Hospitalismusforschungen etwa von René Spitz (1887-1974), die belegen, wie bedeutsam die pädagogische Unterstützung der sprachlichen

Entwicklung und wie bedeutsam eine fürsorgliche Beziehung zwischen den primären Bezugspersonen und dem Kind in den ersten Lebensjahren ist. Auch die Bindungsforschungen von John Bowlby (1907–1990) und Mary Ainsworth (1913–1999) u. a. zeigen, dass unsicher gebundene Kinder als Erwachsene mit Affektarmut und mangelnder Empathie, mit eingeschränkter Erinnerungs- und Reflexionsfähigkeit sowie mit Verlustängsten und übermäßiger Abhängigkeit konfrontiert sind (vgl. Schauenburg 2018: 22ff.).

Man kann mit diesen Forschungen zeigen, dass Erziehung mehr sein muss als Füttern, Pflegen und Schützen. Menschen brauchen Ansprache und Beziehungen, kommunikative Anerkennung als Menschen; erst dann können sie in dieser Welt überleben und auch gut leben. Menschen sind fragile, unvollkommene Wesen, sekundäre Nestflüchter (Portmann), die einer langen Pflege bedürfen. Erziehung lässt sich in diesem Sinne nicht nur als Aufgabe verstehen, die das Überleben der Nachkommen sichert, sondern vor allem als eine, die auf das Zum-Leben-Kommen zielt. Anthropologisch betrachtet ist Erziehung also nötig, weil Menschen abhängig von sozialen Beziehungen und kulturell-symbolischen Sinngehalten sind; insofern lässt sie sich als Gestaltung der Beziehung und der Abhängigkeit verstehen (vgl. Burghardt/Zirfas 2019).

(Pädagogische) Beziehungen sind nicht nur durch reflexiv-bewusste, sondern auch durch nicht-einholbare unbewusste Strukturen gekennzeichnet. Menschen sind sich nicht nur reflexiv gegeben oder pädagogisch aufgegeben, sondern immer auch entzogen und selbstfremd. Diese Selbstfremdheit und Entzogenheit ist auch eine solche, die von anderen herrührt, insofern man mit Butler sagen kann, dass man sich selbst nicht kennt, weil man aus den „rätselhaften Spuren der anderen besteht“ (Butler 2005: 63f.). Menschen sind wechselseitig aufeinander verwiesen und aufeinander angewiesen, und insofern voneinander abhängig. In vielfältigen sozialen und individuellen Bezüglichkeiten sind sie dabei in vielfältiger Weise für sich und für andere zugleich nachvollziehbar und verstehbar und zugleich fremd und unerreichbar. Sie sind sozusagen in „Kaskaden“ (Burak Sezer) vielfältiger Abhängigkeiten und Fremdheiten verstrickt. Diese anthropologische Erkenntnis lässt sich ethisch wenden, da die eigenen Schicksale von denen des anderen nicht zu trennen sind; kurz gefasst sind wir „nicht deshalb aneinander gebunden [...], weil wir vernünftig denkende Wesen sind, sondern vielmehr deshalb, weil wir einander ausgeliefert sind und einer Anerkennung bedürfen, die den Anerkennenden nicht durch den Anerkannten ersetzt“ (ebd.: 67).

Das wechselseitige Auf-einander-Angewiesensein und die damit verbundene Figur einer wechselseitigen Anerkennung gründet dabei nicht in einer, wie auch immer gearteten, stabilen und positiven Anthropologie oder in Formen des wechselseitigen Austauschs und der Gabe (vgl. Ricœur 2006), sondern in je nach Geschichte und Kultur verschiedenen Formen der Be- und Entzogenheit des eigenen wie des anderen sowie einer damit zusammenhän-

genden anthropologischen Erfassung und Unerfasslichkeit, die sowohl zu einer bejahenden und wertschätzenden Form der Anerkennung des anderen wie aber auch zu seiner gewaltförmigen Diskriminierung und Missachtung und Vernichtung führen können. Weil die Menschen sich nicht selbst unmittelbar und weil sie sich gleichzeitig nur wechselseitig gegeben sind, sind sie sich selbst und anderen unendlich aufgegeben – unendlich deshalb, weil die konstitutive Selbstfremdheit des Subjekts und sein unhintergebares Auf-den-anderen-Angewiesensein ein Problem, eine Aufforderung und eine Zumutung und zugleich ein Aufgeben darstellt: „Unsere Unvollständigkeit ist nicht nur konstitutiv, sondern auch unheilbar“ (Todorov 1996: 106). Anschaulich wird diese paradoxe Grundstruktur menschlichen Lebens in „den vielfältigen Bedürfnissen der Spiegelung, des (konkurrierenden) Vergleichs und der darin implizierten Versuchung einer bloß ‚komparativen Existenz‘, sich in der praktizierten Abwertung anderer selbst aufwerten zu können, die – allesamt – den unvermeidbaren Selbstentzug umso eindrücklicher manifestieren und vertiefen und gänzliche ‚Selbstbejahung‘ schlicht ad absurdum führen“ (Ricken 2006: 147).

Die Spuren des Anderen in mir selbst sind nicht nur anerkennende und nicht nur pädagogische, sondern auch Spuren der Nicht-Anerkennung und Verkennung, die mich als denjenigen verfehlen, der ich sein könnte. Sie sind aber auch Spuren einer Selbstverkennung und Selbstfremdheit, die auch durch die Fürsorge und Anerkennung von anderen nicht getilgt werden können. Diese Spuren des Anderen eröffnen und begrenzen meine Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten.

Literatur

- Altmeyer, Martin/Thomä, Helmut (2006): Einführung: Psychoanalyse und Intersubjektivität. In: Dies. (Hrsg.): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett Cotta, S. 7-31.
- Aristoteles (1986): Politik. Hrsg. von Olaf Gigon. 6. Aufl. München: dtv.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2016): Anerkennung als soziale Praxis. Symmetrien und Asymmetrien der Intersubjektivität. In: Gösde, Günter/Stehle, Sabine (Hrsg.): Die therapeutische Beziehung in der psychodynamischen Psychotherapie. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 423-439.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2019): Pädagogischer Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dederich, Markus (2019): Gefährdete Integrität. Axel Honneths Theorie der Anerkennung. In: Stöhr, Robert et al. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS., S. 201-219.

- Dornes, Martin (1998): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. 8. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Dornes, Martin (2006): *Die Seele des Kindes*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Gallagher, Shaun/Meltzoff, Andrew N. (1996): *The earliest Sense of Self and Others: Merleau-Ponty and recent Developmental Studies*. In: *Philosophical Psychology* 9, 2, S. 211-233.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1981): *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Levinas, Emmanuel (1983): *Die Spur des Anderen*. Freiburg/München: Alber.
- Mahler, Margaret S./Pine, Fred/Bergmann, Anni (1980): *Die psychische Geburt des Menschen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Piaget, Jean (1974): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Pohlmann, Werner (2020): *Seelisches und Kultur. Das Menschenbild in den Schriften von Alfred Adler, Sigmund Freud und Donald W. Winnicott*. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 28, 1: Mängelwesen Mensch. Berlin: De Gruyter, S. 114-127.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricœur, Paul (2006): *Wege der Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schäfer, Gerd E. (2005): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Schauenburg, Henning (2018): *Depression und Bindung – Therapeutische Strategien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seel, Martin (1995): *Versuch über die Form des Glücks. Studien zur Ethik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stern, Daniel (2007): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Todorov, Tzvetan (1996): *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Trevarthen, Colwyn (1979): *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*. In: Bullowa, Margaret (Hrsg.): *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*. New York: Cambridge University Press, S. 321-347.
- Wimmer, Michael (1994): *Die Frage des Anderen*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 114-140.
- Winnicott, Donald W. (1976): *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Kindler.
- Winnicott, Donald W. (1993): *Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind*. In: Ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 47-71.
- Winnicott, Donald W. (1994): *Die menschliche Natur*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Zirfas, Jörg (2002): Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1. Beiheft), S. 63-72.
- Zirfas, Jörg (2009): Wann fängt Bildung an? Pädagogische Notizen zu Humboldt, der Psychoanalyse und der Säuglingsforschung. In: Klepacki, Leopold/Schröer, Andreas/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Der Alltag der Kultivierung. Studien zur Bildung, Kunst und Kultur. Münster u.a.: Waxmann, S. 171-190.
- Zirfas, Jörg (2022): Abhängigkeit. In: Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Glossar der Vulnerabilität. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-22.

Bildung und Soziale Arbeit

Sozialpädagogik in Österreich – historische Linien zwischen Bildungsanspruch, Systemstabilisierung und sozialer Kritik

Birgit Bütow

Vorliegender Beitrag rekonstruiert einige historische Linien der Herausbildung und Institutionalisierung sozialpädagogischen Denkens in Österreich, in deren Mittelpunkt Aspekte von Erziehung und Bildung stehen. Der dabei in den Blick genommene Zeitraum reicht vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass aufgrund einer rigiden zentralistischen, eng mit dem Katholizismus verbundenen Politik ganz spezifische Rezeptionsweisen von pädagogischen Ansätzen hervorgebracht wurden und einerseits lange Zeit dazu beitrugen, die gesellschaftlichen Ordnungen von Ungleichheit zu stabilisieren, andererseits aber auch innovative und gesellschaftskritische Akzente zu setzen. Ein sozialpädagogischer Bildungsgedanke jedoch, der Gesellschaft kritisch in den Blick nimmt und dabei helfen soll, (heranwachsende) Menschen als kritisch denkende und handelnde Subjekte zu verstehen, kann in Österreich erst im 20. und 21. Jahrhundert ausgemacht werden.

Die erstmalige, deutschsprachige Erwähnung des Begriffs „Social-Pädagogik“ als Synthese von Individual- und Kollektivpädagogik wird dem deutschen Schulpädagogen Karl Mager im Jahr 1844 zugeschrieben (Kronen 2010). Hinter diesem Begriff steckt die Idee – ganz allgemein formuliert – dass es aufgrund massenhafter sozialer Not und gesellschaftlicher Krisenphänomene in der Erziehung junger Menschen entsprechende Reaktionen und Institutionen geben müsse, die im weitesten Sinne „gemeinschaftsbildend“ auf die*den Einzelne*n einwirken sollen. Es handelte sich nicht einfach um eine begriffliche Erweiterung von Pädagogik, sondern um eine grundlegende Kritik an der Pädagogik im Kontext politischer und sozialer Umbrüche (vgl. Reyer 2002: 13ff.). Die deutsche Historiografie geht größtenteils übereinstimmend davon aus, dass der Begriff *Sozialpädagogik* erst mit Paul Natorp seit 1895 zum Ausgangspunkt eigenständiger disziplinärer Entwicklungen wurde (Reyer 2002: 201). Als bedeutsam kann herausgearbeitet werden, dass Natorp u.a. in Auseinandersetzung mit dem Werk von Pestalozzi die Sozialpädagogik als Erziehung in der, durch die und für die Gemeinschaft verstand und dabei die sozialen Bedingungen von Bildung und die sozialen Bildungsbedingungen im Leben von Menschen in den Mittelpunkt stellte (Natorp 1899). Damit können soziale Institutionen begründet werden, die Hilfen

innerhalb einer (nationalstaatlich und sozialpolitisch verfassten) Gesellschaft anbieten, die soziale Ungleichheiten hervorbringt. Zugleich ermöglicht dieser Begriff die Beschreibung und Analyse der disziplinären Ausdifferenzierung als Teil der Erziehungswissenschaft nicht nur für Deutschland, sondern auch für Österreich.

Ausgehend von diesen Grundlegungen gliedert sich der Beitrag folgend und greift dabei einzelne Entwicklungen exemplarisch heraus: Er beginnt mit einer kurzen Darstellung von Vorläufern und Vorbedingungen für sozialpädagogisches Denken (1). Daran schließt sich die Darstellung von Erziehungsideen in der k.u.k. Monarchie an, welche ihre institutionelle Umsetzung zunächst in Waisenhäusern, später in Rettungshaus- und Kinderschutzbewegungen fanden und in gewisser Weise Bildungsideen inkludierten (2). Mit der „Prager Sozialpädagogik“ Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts taucht zwar der Begriff erstmals auf, er wird jedoch disziplinär nicht weiterverfolgt (3). Anders hingegen verhält es sich mit den in der ersten Republik Österreich entwickelten reformpädagogischen und austromarxistischen Ansätzen: Diese gelten heute als *die* österreichischen Markenzeichen einer innovativen sozialpädagogischen Geschichte (4). Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges knüpfte man nicht daran an. Die soziale Frage, zumindest jene im Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge wurde mehr administrativ-bürokratisch und professionell auf einem niedrigen Niveau geregelt, eine disziplinär verankerte Pädagogik, die ein wissenschaftlicher Ausgangspunkt für eine Sozialpädagogik hätte sein können, gab es in Österreich bis in die 1960er nicht – anstelle dessen kam es zu einer Dominanz heilpädagogischer Ansätze und Institutionen mit Asperger'scher Prägung.

Erst seit 1978 entwickelten sich bis heute wenige sozialpädagogische Schwerpunkte an Universitäten, die sich kritisch mit den sozialen Bedingungen von Bildung auseinandersetzen (5).

1 Die Vorbedingungen und Vorläufer der sozialen Frage

Mit etwa dem 17./18. Jahrhundert beginnt in einem Teil von Europa das Zeitalter der katholischen Aufklärung, das u.a. als Folge der Reformation weitere umfassende Umwälzungen in den Bereichen von Schule, Strafrecht, Zensur sowie Armenwesen nach sich zog – letztendlich mit dem Ziel auch in der k.u.k. Monarchie die Macht des Adels und der (katholischen) Kirche zu restaurieren. So wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt und es entwickelte sich die Kameralistik – beides wichtige Säulen einer katholisch-aufklärerischen Sozialpolitik. Dabei spielt insbesondere Joseph von Sonnenfels eine

zentrale Rolle, der den Lehrstuhl für „Kameral- und Polizeywissenschaft“ von 1764 bis 1798 innehatte und als politischer Berater von Maria Theresia fungierte. In seiner maßgeblichen Ausgestaltung der „Polizeygesetze“ – v.a. hinsichtlich der „Wohlfahrtspolizei“ – verquickte Sonnenfels den Gedanken von Kontrolle, Disziplinierung und Sanktionen durch Arbeit gegenüber den Armen auf eine sehr differenzierte Weise und weitete diese auf Waisenhäuser aus. Als Gegner von „Pein“ und Todesstrafe favorisierte er anstelle dessen den Nützlichkeitsgedanken gegenüber all jenen Delinquenten, Straftätern, Landstreichern, Waisen: Diese seien zur Arbeit jeglicher Couleur und zum öffentlichen Wohle heranzuziehen. Gleichzeitig scheint darin der Gedanke von bildenden und erziehenden Momenten auf:

„Wahre Aufklärung wirkt nicht auf die Oberfläche, sondern auf das Innere, nicht so sehr auf Witz und Lebensart, als auf Verstand und Sitten. Die Fortschreitung wahrer Aufklärung zeigt sich also bey einem Volke in die vollen Kenntnisse, dass alle Klassen von ihren Pflichten haben, und in der Ueberzeugung, dass von Erfüllung dieser Pflichten, das allgemeine und einzelne Beßte abhänget. Wo diese Aufklärung herrschet, indem jeder Stand kennet, wozu andere Stände ihm verpflichtet sind, kennet er zugleich nothwendig, was andere, von ihm fordern, berechtigt sind“ (Sonnenfels 1793: 92).

Im Kontext der allgemeinen Schulpflicht wurde die Idee der Sittlichkeits- bzw. Arbeitserziehung von Waisen mit der der Bildung in sogenannten Industrieschulen verbunden. Dies hatte zur Folge, dass mit dem Primat der Arbeitspflicht für Kinder der Bildungsanspruch daher oft eine formale Etikette bei der Umsetzung in die Praxis blieb und daher von Vierthaler und Milde kritisiert wurde (vgl. nächster Punkt). Absolutistische Aufklärung kann somit einerseits als doppelbödig und in sich widersprüchlich gelten, andererseits als Vorläuferin für bestimmte staatliche Strukturen von Kontrolle und Sozialdisziplinierung (vgl. Scheipl 2007). Aufklärerische Ideen aus Frankreich sowie kritische künstlerische und philosophische Debatten über Emanzipation, Freiheit und Mündigkeit des Subjekts wurden wenig aufgegriffen, vielmehr grenzte man sich davon ab. Zudem bildete der Katholizismus den „religiösen Garanten“, um öffentliche Kritik und Widerstand sowie aufbrechende soziale Konflikte, Not und Elend im Vielvölkerstaat zentralistisch im Zaum zu halten (Bütow 2018).

2 Vorläufer sozialpädagogischen Denkens im 19. Jahrhundert

Franz Michael Vierthaler und Vincenz Eduard Milde gelten als Vorläufer sozialpädagogischen Denkens in Österreich. Während Vincenz Eduard Milde als erster Lehrstuhlinhaber für Pädagogik von der sozialpädagogischen Forschung als *der* wichtige Vorläufer in Österreich diskutiert wurde (vgl.

Scheipl 2003), scheint das Wirken von Vierthaler im Schatten der Aufmerksamkeit zu stehen (Bütow 2022). Gerade das Wirken von Vierthaler und seine nachfolgende Rezeption bieten aber einen wichtigen Schlüssel zum Verständnis von Entwicklungen sozialpädagogischen Denkens und seinen Ausprägungen in Österreich. Daher werde ich mich auf ihn konzentrieren.

Franz Michael Vierthaler, der in einigen Werken explizit als „katholischer Pädagoge“ bezeichnet wird (z.B. Fuhr 1909), wirkte zunächst in Salzburg in den Jahren von 1786 bis 1806 im Bereich der Lehrerbildung und später als Landesschuldirektor, bevor er in Salzburg, später dann in Wien die Leitung der Waisenhäuser übernahm (Laireiter 1958). Hier gilt er als Reformator, der die Professionalisierung im Waisenhaus durchsetzte.

Sein höchstes Ziel, „einen Menschen und Bürger zu erziehen, durch Religion zur innigsten Synthesis vereinig[t] [...] liegt also jenseits der Grenzen der sinnlichen Welt [...] ist also gottverklärte Menschlichkeit“ (Glöckl 1893: 172). Er positioniert sich explizit gegen die französische Aufklärungsidee und grenzt sich insbesondere gegenüber dem durch Jean-Jaques Rousseau scheinbar begründeten „Individualismus“ ab. Die Idee der „Erziehung im Haus“ im Anschluss an den Erziehungsroman von Pestalozzi „Lienhard und Gertrud“ (1896) interpretiert Vierthaler als ein Grundmodell einer (patriarchalen) Familie, das auch für Waisenhäuser übertragbar und daher die optimale Form sei, um die Erziehungsziele zu erreichen (vgl. u.a. Laireiter 1958). Im Mittelpunkt seiner pädagogischen Grundlegungen steht die Erziehung zur Sittlichkeit durch Religion. Religion und Erziehung bilden eine untrennbare Einheit: Religion konstituiert dabei die unabdingbare, vorgängige Grundlage.

Kinder seien als unterschiedliche Individuen zu fördern, die unter bestimmten Bedingungen aufgewachsen sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Gedanke von Vierthaler, dass die „Fehler“ von Kindern¹ oder gar „böartige Kinder“ nicht von „Natur“ aus bestehen, sondern unter bestimmten Verhältnissen entstanden sind. Gleichzeitig relativiert er das „Schwierige“ oder „Böse“, womit Erziehung einerseits auch bei scheinbar aussichtslosen Fällen einen Sinn bekommt, zum anderen begründete er, dass pädagogisches Handeln keine Grenzen hat und demnach alle Kinder – egal wie „schwierig“ sie sind – hierin eingeschlossen werden.

„Ein denkender Lehrer forscht den Quellen des Übels nach, wirft einen Blick auf die Natur, das Alter, die Erziehungsart und die individuellen Verhältnisse der Kinder, und nun wundert er sich nicht mehr, dass sie so böse sind, sondern darüber erstaunt er, dass sie noch so gut sind“ (Vierthaler 1791/1893: 145f.).

Aufgabe der Pädagogik sei es nicht nur, zur Sittlichkeit zu erziehen, sondern auch Lebenswege zu ermöglichen. Erziehung bedeute, Geist und Körper

1 Vierthaler rekurriert mit dem Konzept der „Kinderfehler“ auf einen seit dem 18./19. Jahrhundert wirkmächtigen Diskurs in der Pädagogik, das später dann Verwahrlosungsdiskurse mitbestimmte (z.B. Trüper 1896).

gleichermaßen anzusprechen. Somit gehörten auch sportliche Ertüchtigung und Hygiene dazu. Pädagogik habe nicht die Aufgabe, Politik und Gesellschaft zu kritisieren, sondern im Erziehungswesen dafür zu sorgen, dass Ordnung hergestellt und bewahrt würde. Dies geht konform mit seiner „katholischen Gesinnung“, die Grundlage seiner Auffassung von Pädagogik als Wissenschaft und Praxis als untrennbare Einheit bildete. Somit vollzog er nicht – wie viele Strömungen der Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert in Anlehnung an Herbart – die Trennung von Wissenschaft und Religion, sondern sah im Gegenteil gerade in der Religion eine zentrale Voraussetzung und Begründung von pädagogischem Handeln, wie Rezipienten seines Werkes immer wieder herausstellten (Glöckl 1893; von der Fuhr 1909; Laireiter 1958).

Vierthaler kann somit als ein wichtiger Vorläufer sozialpädagogischen Denkens in Österreich gelten, der nicht nur die sozialen Verhältnisse von Kindern in den Blick nahm, in denen sie aufgewachsen sind, sondern individuelle Bildung und Erziehung als Chancen sieht, um ihren eigenen Lebensunterhalt in den gegebenen Verhältnissen zu erarbeiten.² Gleichzeitig liefern diese Gedanken um Bildung und Erziehung von Kindern eine Begründung für die Professionalisierung in der Arbeit mit Kindern.

3 Eine „Prager Sozialpädagogik“ im 19./20. Jahrhundert

Im Folgenden soll exemplarisch dargestellt werden, welche Antworten die universitäre (Sozial-)Pädagogik auf die neuen sozialen Fragen der Zeit der Revolution(en) von 1848/49, der erstarkenden Arbeiterbewegung und ihrer theoretischen Ideen versuchte. Wichtige Rahmenbedingung dafür ist der seit den 1860er-Jahren rechtlich verfasste Sozialstaat (Armenpflege, Kinderarbeit, Vorläufer von Sozialversicherung). Dieser war im gesamten Vielvölkerstaat bis zum Zusammenbruch der Habsburgermonarchie gültig und sicherte zusammen mit dem katholischen Glauben ein ordnungs- und verwaltungspolitisches System der Armenpflege, das an bisherige Traditionen anknüpfen und sich weiterentwickeln konnte (Tálos 2005). Mit dem Sozialstaat wurde die *Möglichkeit* eröffnet, die (sozial)pädagogische bzw. fürsorgliche Seite zu professionalisieren und entsprechende Bildungseinrichtungen zu schaffen. Letzteres ist insbesondere durch die österreichische Frauenbewegung seit Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts vorangetrieben worden. Die sozialpädagogischen theoretischen Impulse nehmen sich demgegenüber deutlich

2 In seinem 1772 geschriebenen Werk „Lehr- und Lesebuch für Mädchen“ werden zudem die zeitgenössischen Geschlechterrollen deutlich.

bescheidener aus, wie am Beispiel von Otto Willmann gezeigt werden soll, weswegen die Einschätzung als „Prager Sozialpädagogik“ (vgl. Dollinger 2009; Dollinger/Müller 2007) als offene Frage formuliert werden muss.

Otto Willmann sah in der katholischen Scholastik eine zentrale Grundlage zur Begründung (sozial) pädagogischer Arbeit. Er steht demnach für die kontinuierliche historische Linie der Verquickung von (Sozial)Pädagogik mit dem Katholizismus. Die Pädagogik begreift er als gezielte Wechselwirkung der Förderung von „Zöglingen“ zum Zwecke der generationalen Erneuerung von Gesellschaft und zur Sicherung ihrer Ordnung (Coriand 2008: 85). Die Gesellschaft habe dafür zu sorgen, dass die*der Einzelne in den „Gesamtorganismus“ eingefügt würde. Die soziale Frage sei mit Arbeits- und Sittlichkeitserziehung verbunden, die eine Unterordnung unter die bestehende und nicht in Frage zu stellende ahistorische „Substanz“ von „christlicher Wahrheit“ (vgl. Dollinger 2009: 73) fordere. Willmann kann somit als Theoretiker eingeordnet werden, der sich mit seinen Ideen offensichtlich gegen den Zeitgeist von aufkommenden sozialen Konflikten, sich ändernden gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorstellungen Ende des 19. Jahrhunderts und gegen die aufkommenden empirischen Wissenschaften stellte. Zudem lehnt er den expliziten Begriff „Sozialpädagogik“ ab, weil dieser mit seinem Verständnis des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft nicht – wie Natorp herausgearbeitet hat – die Pädagogik insgesamt repräsentieren könne (ebd.: 72).

4 Austromarxismus und reformpädagogische Ansätze in der Sozialpädagogik – Anfang 20. Jahrhundert bis 1933

Während die universitäre Pädagogik eher restaurative Antworten auf die sozialen Fragen der Zeit formulierte und sich stärker auf schulische Kontexte fokussierte (vgl. Brezinka 2008), entfalteten sich einerseits alternative Ideen in Kontexten der Arbeiterbewegung, des sogenannten Austromarxismus, andererseits Projekte und Konzepte, die sich unter den Begriff der „Reformpädagogik“ subsumieren lassen können. Diese konzentrieren sich nicht nur auf die nunmehrige Bundeshauptstadt Wien, sondern finden sich auch in anderen Städten Österreichs im Zeitraum um die Jahrhundertwende bis zum Ende der ersten Republik. Als wichtiger Ausgangspunkt dieser sozialistischen Richtung kann die Gründung des Arbeitervereins der Kinderfreunde 1908 durch Anton Afritsch in Graz genannt werden, dessen Aufgabe zunächst „eine nichtpolitische“ war: Es ging darum, das geistige und leibliche Wohl der Kinder in der Freizeit zu fördern sowie den Kampf gegen die

„Schundliteratur“ aufzunehmen (Afritsch 1909). Ähnlich wie Willmann, unterstellten die Kinderfreunde den Arbeiterfamilien, dass der nötige „sittliche Halt“ dort nicht gegeben sei. Die christliche Fürsorge sei nicht in der Lage, so die Kritik von Afritsch an den Waisenhäusern und Rettungsanstalten, Kindern die entsprechende moralische Unterstützung für ihr Leben zu geben. Zu einer explizit politischen Idee des Sozialismus und ihrer Verbindung mit der Pädagogik kam es bei den „Kinderfreunden“ erst nach 1918 (vgl. Langhoff 1983). Diese blieb nicht auf die Kinderfreunde begrenzt, sondern umfasste mit der Bezeichnung „Das Rote Wien“ von 1919 bis 1934 eine historische Periode sozialdemokratischen Wirkens, in der viele neue, auch sozialpädagogische Ideen und Experimente umgesetzt werden konnten. Wichtige Namen sind hier u.a. Max Adler, der die philosophischen Grundlagen schuf, sowie Alfred Adler, der zunächst mit der Individualpsychologie großen Einfluss auf die Entwicklung der Psychoanalyse hatte, dann die Bedeutung des „Gemeinschaftsgefühls“ für die Entwicklung des Einzelnen und die Gesellschaft herausarbeitete und damit die wissenschaftliche Begründung für eine (sozialistische) Gemeinschaftserziehung lieferte. Dies wurde u.a. durch Otto Felix Kanitz aufgegriffen und durch Anton Tesarek für die Kinderfreunde explizit politisch ausformuliert (vgl. Langhoff 1983). Der reformpädagogische Ursprungsgedanke, für Proletarierkinder in der Gemeinschaft Gleichaltriger und mit neuen, gleichberechtigten Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern optimale Bedingungen zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen, radikalisierte sich sukzessive: Durch die sozialistische Erziehung der Kinder solle die Gesellschaft verändert werden, so die grundlegende These. Auch mit der dafür nötigen Professionalisierung wurde mit der Erzieher Schule in Schönbrunn im Jahr 1919 begonnen, an der u.a. Max und Alfred Adler lehrten. Das daran angeschlossene Heim für Waisen- und Flüchtlingskinder sicherte eine enge Verbindung von Theorie und Praxis. Im Jahr 1924 endete dieses sozialistische Experiment aus Geldnot, während der Arbeitskreis „Rotes Schönbrunn“ noch bis 1934 weiter bestand (Weiss 2008).

Der bekannteste Vertreter der Pädagogik ist Siegfried Bernfeld. Für die Sozialpädagogik ist er deshalb wichtig, weil er psychische und soziale Phänomene nicht isoliert von den gesellschaftlichen Bedingungen diskutiert hatte und dadurch systematische Impulse für die Sozialpädagogik lieferte – neben des „Konzepts vom sozialen Ort“ als analytisches Instrument für die Erfassung von kollektiven Ungleichheitslagen. Mit seinem „Baumgarten-Experiment“, einem als Kinderrepublik für jüdische Flüchtlinge und Waisen konzipierten Heim, versuchte er – ähnlich wie der Schönbrunner Kreis, reformpädagogische und sozialistische Ideen miteinander verknüpft umzusetzen. Dieses scheiterte jedoch an der ausbleibenden Finanzierung.

Ein weiterer wichtiger Vertreter ist August Aichhorn, der insbesondere für die psychoanalytische Pädagogik – konsequent „vom Kinde aus gedacht“ – steht. In der Nähe von Klagenfurt wirkend, hat er sich zunächst in der

Heimerziehung mit dem Phänomen der „Verwahrlosung“ auseinandergesetzt und Ursachen dafür in tiefenpsychologischen Wirkungen familiärer Erziehung gesucht. Durch die Zusammenarbeit mit Sigmund und Anna Freud entwickelte er neue Einsichten zu sogenannten erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen, wie die vorurteilsfreie Sicht auf sie und die Möglichkeit, die bis dato vorherrschende Symptombehandlung von Erziehungsproblemen zu verändern: Verwahrloste Kinder brauchten keinen Drill, sondern Liebe und Zuwendung. Seine pädagogischen Experimente scheiterten – ähnlich wie alle reformpädagogischen Ideen – aus Geldmangel. Dennoch konnte sich Aichhorn im staatlichen Auftrag in Wien von 1923-1938 um den Aufbau der Erziehungsberatung mit der entsprechenden Professionalisierung kümmern. Die Zeit des Hitlerfaschismus überlebt er im Untergrund. Obwohl nach wie vor in Wien (v.a. an der Universität) bekannt und nach seinem Tod 1949 hoch geehrt, gerät sein Werk nach dem Krieg in die Vergessenheit, während seine Ideen in Deutschland bspw. die Kritische Theorie oder die emanzipatorische Pädagogik beförderten (vgl. Adam 1977).

Die skizzierten innovativen Entwicklungen sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach dem Zusammenbruch der k.u.k. Monarchie der Katholizismus nach wie vor die für das Fürsorgesystem bestimmende Denkströmung war. Hinzu kommt die strukturelle Schwäche der Pädagogik in Österreich, die Brezinka ausführlich und detailreich analysierte (Brezinka 2008).

5 Nachkriegszeit bis Gegenwart

Die sozialen Folgen des zweiten Weltkrieges waren für Österreich immens: In noch viel größerem Ausmaße als beim ersten Weltkrieg war die Unterbringung von Waisen- und Flüchtlingskindern und Flüchtlingsfamilien zu sichern – überhaupt wieder einen Alltag zu ermöglichen. Hinzu kamen die nach wie vor vorhandenen ideologischen Verblendungen des Hitlerfaschismus. Dennoch musste zunächst pragmatisch gehandelt werden, was in der Regel für Universitäten³ und in der staatlichen Fürsorge hieß, nach einer „Entnazifizierung“ das entsprechende Personal einzustellen. Die Fortführung der in den 1940er-Jahren gegründeten „Lehranstalten für Volkspflege“ unter einer anderen Bezeichnung kann ebenso ein Beleg dafür sein, die Not nicht nur administrativ zu bewältigen, sondern auch professionell (mit allen damit zusammenhängenden Problemen). Pragmatisch hieß auch, möglichst kosten-

3 Einige Universitäten, wie bspw. die Salzburger, wurden erst in den 1960er-Jahren wieder eröffnet. Zuvor bestanden lediglich einige Fakultäten: in Salzburg war es u.a. die katholisch-theologische, wo u.a. auch Pädagogik studiert werden konnte und es lediglich einige Lehrgänge für Fürsorger*innen gab (vgl. Brezinka 2008).

günstige Formen von Fremdunterbringung in Pflegefamilien und durch Vereine geführte Kinderdörfer zu fördern oder auf die nach wie vor mit Fürsorgeaufgaben betrauten kirchlichen Einrichtungen zurückzugreifen (vgl. Bütow/Holztrattner 2022). Dies hatte den Effekt, dass Professionalisierung nicht in breitem Maße vorangetrieben wurde und auf der anderen Seite „psychotherapeutische Auswüchse“ mit Wurzeln in der NS-Rassenhygiene in Gestalt von „Kinderbeobachtungsstationen“ bspw. in Wien, Salzburg und Tirol entstanden und Ideen einer rassistisch-erbbiologischen Heilpädagogik mit maßgeblicher Prägung von Hans Asperger umgesetzt wurden (zur Analyse vgl. u.a. Ralser et al. 2017).

Bis zur Gründung der ersten Universitätsprofessur für Sozialpädagogik im Jahr 1978 in Graz gab es einige sozialpädagogische Ideen, deren Impulse jedoch nicht systematisch aufgegriffen wurden. Als ein Beispiel kann der in Klagenfurt wirkende Erik Adam genannt werden. Dieser hat sehr viel zur historischen Rekonstruktion des reformpädagogischen sozialpädagogischen Erbes beigetragen, verstand sich aber selbst als historisch-systematisch wirkender Pädagoge auf einer außerordentlichen Professur der Universität Klagenfurt. Explizite sozialpädagogische Fragestellungen werden nach bisherigem Kenntnisstand bis in die 1970er-/1980er-Jahre nur vereinzelt in Qualifizierungsarbeiten aufgegriffen. Anstelle dessen taucht der Begriff Sozialpädagogik in ganz verschiedenen Kontexten der Professionalisierung bzw. als Berufsbezeichnung zu unterschiedlichen Zeitpunkten an tertiären Ausbildungseinrichtungen sowie Universitäten auf. Dadurch werden Unübersichtlichkeit und „Wildwuchs in der Praxis“ befördert (vgl. Scheipl 2003).

In den 1990er-Jahren, so ein Bericht von Gerald Knapp (Knapp 2009: 25ff.), fehlte es – vermutlich mit der Einführung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes – an Institutionen, die die notwendige Professionalisierung für die Umsetzung leisten konnten. Die bislang bestehenden Kollegs für Sozialpädagogik erwiesen sich als quantitativ und qualitativ kaum ausreichend. So war es insbesondere die Praxis, die eine entsprechende universitäre Ausbildung mehr und mehr einforderte. Die Einrichtung einer entsprechenden Professur und die Entwicklung eines Curriculums erwiesen sich als langwierige Angelegenheit, wo universitätsinterne, aber auch fachspezifische Interessenskollisionen innerhalb der Pädagogik deutlich wurden. Schließlich gelang die Einrichtung einer Professur für Sozial- und Integrationspädagogik in Klagenfurt (2005)⁴, der zweiten nach Graz. Zudem gibt (bzw. gab) es sozialpädagogische Studienschwerpunkte in Innsbruck (bis 2002), Wien (je nach Lehrangebot, nicht stetig) und Salzburg (seit 2013 Professur). Das bedeutet, dass der aktuelle Umfang an Professor*innen für Sozialpädagogik insgesamt nur drei mit den jeweiligen Teams umfasst. Die Forschungs-

4 Dieser vorausgegangen war die außerordentliche Professur für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Sonder- und Heilpädagogik (1983-1988) (Brezinka 2014: 568ff.)

schwerpunkte liegen sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch in angrenzenden Bereichen. Herauszustellen sind die Leistungen der noch jungen Sozialpädagogik bei der Beratung und Entwicklung der Praxis sowie Versuche, ein eigenes österreichisches Profil zu entwickeln und die eigene Disziplingeschichte zu rekonstruieren. An allen drei Standorten (Graz, Klagenfurt, Salzburg) haben bildungstheoretische und kritische Perspektiven auf die sozialen Bedingungen von Bildung in Lehre und Forschung einen zentralen Stellenwert.

6 Ein kurzer thesenhafter Ausblick

Der kurze Durchgang durch die Geschichte der Sozialpädagogik in Österreich zeigt einige nationale Problematiken, die aber erst im internationalen Vergleich genauer als solche identifiziert werden können. Die *Professionalisierung* im sozialen Bereich setzte Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts – wie auch in vielen Ländern Europas – ein. Diese entwickelte sich im 20. Jahrhundert regional unterschiedlich und *weitgehend entkoppelt* von der kaum vorhandenen universitären Sozialpädagogik als Disziplin. So ist in Österreich ein höchst vielfältiges Ausbildungssystem mit diversen beruflichen Abschlüssen und unterschiedlichen fachlichen Standards entstanden, dessen Basis bereits Anfang des 20. Jahrhunderts gelegt wurde (vgl. Lauer mann/Sting 2020; 2021).

Die *vergleichsweise späte Entwicklung der Sozialpädagogik* aus der Pädagogik heraus kann ideengeschichtlich mit der Dominanz des Katholizismus und der ebenso zeitlich späten Entwicklung einer eigenständigen Pädagogik als Referenzrahmen erklärt werden. Der Beitrag der universitären Pädagogik im 20. Jahrhundert kann als restaurativer, das bestehende System stützender eingeordnet werden. Zudem lag der Schwerpunkt auf dem schulischen Bereich und der Entwicklung psychologischer Methoden – wohl auch in einer österreichischen Rezeptionsspezifik des Herbart'schen Werkes. Mit dem Zerbrechen des Vielvölkerstaats der Habsburgermonarchie 1918 hätte es durchaus alternative, wenn auch regional begrenzte Modelle sozialpädagogischen Denkens und Handelns gegeben (und ebenso auch von Herbart inspiriert). Viele dieser Ideen blieben nicht beim erziehungsbedürftigen Individuum stehen, sondern stellten die Wurzeln der kapitalistischen Gesellschaft infrage – und scheiterten daran. Die erst sehr späte (Wieder-)Aufnahme der Ideen bspw. von Bernfeld könnte damit begründet werden. Allerdings betrifft dies die deutschsprachige Debatte insgesamt.

Die Reflexion und Entwicklung der *Disziplin* steht somit durchaus (fast) am Anfang, wenngleich die Sozialpädagogik aufgrund der drei Lehrstühle etabliert scheint. Diese muss sich hierbei allerdings nicht nur im Ensemble

der erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen behaupten, sondern auch gegenüber den benachbarten Disziplinen von Geschichtswissenschaft, Psychologie und Rechtswissenschaft. Es wird aber auch deutlich, dass es einen großen ideengeschichtlichen Reichtum gibt, der längst noch nicht erschlossen und essenziell wichtig ist, um eine Sozialpädagogik zu begründen, die die sozialen Bedingungen von Bildung im Blick hat und sich als kritische Wissenschaft versteht.

Literatur

- Adam, Erik (1977): Das pädagogische Experiment August Aichorns. Die Psychoanalytische Pädagogik und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart. Klagenfurt: Verlag Carinthia.
- Afritsch, Anton (1909): Für unsere Kinder. In: Der Kampf. Sozialdemokratische Monatszeitschrift 3, 2, S. 89-94.
- Brezinka, Wolfgang (2008): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Band 3: Cernowitz, Salzburg, Linz. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brezinka, Wolfgang (2014): Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. Bis zum 21. Jahrhundert. Band 4. Cernowitz, Salzburg, Linz. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Bütow, Birgit (2018): Sozialpädagogik in Österreich. (Dis-)Kontinuitäten und Verkanntes. In: Rassegna di Pedagogia 1/2, S. 109-126.
- Bütow, Birgit (2022): Franz Michael Vierthaler – ein „verkannter“ Vorläufer sozialpädagogischen Denkens in Österreich? In: Heimgartner, Arno/Scheipl, Josef (Hrsg.): Geschichte und Entwicklung der Sozialen Arbeit in Österreich. Münster: Lit-Verlag, S. 35-56.
- Bütow, Birgit/Holztrattner, Melanie (2022): Familienähnlichen Fremdunterbringung in Österreich. Biographie-Institution-Geschichte. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Coriand, Rotraud (2008): Otto Willmann und die Methodologie „moralischer Wissenschaften“. in: Hopfner, Johanna/Németh, András (Hrsg.): Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Lebensform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 79-88.
- Dollinger, Bernd (2009): Die „Prager Sozialpädagogik“ und die soziale Dimension des Herbartianismus. In: Adam, Erik/Grimm, Gerald (Hrsg.): Die Pädagogik des Herbartianismus der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Wien, Berlin: Lit-Verlag, S. 55-80.
- Dollinger, Bernd/Müller, Carsten (2007): Gibt es eine Herbartianische Sozialpädagogik? – oder: soziale Aspekte der Pädagogik Herbarts in der Wahrnehmung durch die Sozialpädagogik. In: Bolle, Rainer/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Johann Frie-

- drich Herbart. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik. Wirkungsgeschichtliche Impulse. Münster: Waxmann-Verlag, S. 73-96.
- Glöckl, Leopold (Hrsg.) (1893): Michael Vierthalers Ausgewählte pädagogische Schriften. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagsbuchhandlung.
- Knapp, Gerald (2009): Zur Geschichte der Institutionalisierung der Sozialpädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. In: Knapp, Gerald/Sting, Stephan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria-Raum. Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Hermagoras, S. 25-107.
- Kronen, Heinrich (2010): Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs. In: Müller, Carsten/Kronen, Heinrich (Hrsg.): Sozialpädagogik nach Karl Mager. Quellen und Diskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193-326.
- Laireiter, Matthias (Hrsg.) (1958): Franz Michael Vierthaler zum 200. Geburtstag (1758–1958). Salzburg: Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts.
- Langhoff, Kordula (1983): Mit uns zieht die neue Zeit. Pädagogik und Arbeiterbewegung am Beispiel der österreichischen Kinderfreunde. Bochum: Germinal Verlag.
- Lauerer, Karin/Sting, Stephan (2020): Umwege, Abwege und Sackgassen. In: Sozialpädagogische Impulse 3/2020, S. 12-17.
- Lauerer, Karin/Sting, Stephan (2021): Karin Lauerer, Stephan Sting: Ausbildungen für die Kinder- und Jugendhilfe in Österreich: Umwege, Abwege und Sackgasse. Unveröffentlichter Vortrag am 9.9.2021 im Rahmen der JuQuest Konferenz „Wer macht den Job? – Ausbildung, Professionalität und Standards in der Kinder- und Jugendhilfe, Salzburg.
- Natorp, Paul (1899): Sozialpädagogik: Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaftlichkeit. Stuttgart: Frommanns (E. Hauff).
- Pestalozzi, Johann H. (1896): Lienhard und Gertrud. Ein Buch fürs Volk. Halle: Hendel.
- Ralsler, Michaela/Bischoff, Nora/Guerrini, Flavia/Jost, Christine/Leitber, Ulrich/Reiterer, Martina (2017): Heimlichkeiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Reyer, Jürgen (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Richartz, Nikolaus (1981): Die Pädagogik der „Kinderfreunde“ Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und der Weimarer Republik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Scheipl, Josef (2003): Soziale Arbeit in Österreich – ein Torso? Brüchige Entwicklungen, angedeutete Perspektiven. In: Lauerer, Karin (Hrsg.): Perspektiven in Theorie und Praxis. Wien, Klagenfurt, Ljubljana: Hermagoras, S. 10-38.
- Scheipl, Josef (2007). Geschichte der Sozialpädagogik in Österreich – unter besonderer Berücksichtigung der Jugendwohlfahrt. In: Knapp, Gerald/Sting, Stephan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria-Raum. Klagenfurt: Hermagoras Verlag, S. 134-157.
- Sonnenfels, Joseph v. (1793): Betrachtungen eines österreichischen Staatsbürgers an seinen Freund, veranlasst durch das Schreiben des Herrn von M. an Herrn Abbe Sabatiner über die französische Republik. Wien.

- Tálos, Emmerich (2005): Vom Siegeszug zum Rückzug. Sozialstaat Österreich 1945-2005. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Trüper, Johannes (1896): Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung. Bad Langensalza: H. Beyer.
- Vierthaler, Franz M. (1791/1893): Elemente der Methodik und Pädagogik, nebst kurzen Erläuterungen derselben. In: Glöckl, L. (Hrsg.): Michael Vierthalers Ausgewählte pädagogische Schriften. Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagsbuchhandlung, S. 27-186.
- von der Fuhr, W. (1909). Franz Michael Vierthaler und seine Zeit. Eine vergleichende Studie der Pädagogik des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Berlin: Gerdes & Hödel Pädagogische Verlagsbuchhandlung.
- Weiss, Heinz (2008): Das Rote Schönbrunn. Der Schönbrunner Kreis und die Reformpädagogik der Schönbrunner Schule. Wien: Verlag Jungbrunnen.

Prävention von Gewalt gegen Frauen als Bildungsauftrag in der Sozialen Arbeit

Sylvia Leitner-Medwed

„Weil ich ja mit einem anderen Gefühl hinausgegangen bin wie ich hineingegangen bin weil ich eben die Sicherheit gehabt habe die hat mir jetzt zugehört die hat mir gesagt was Sache ist (.) die hat mich bestärkt in meinem (.) in meiner Psyche (.) sie hat mir wirklich das Gefühl gegeben ich bin wer und ich muss mir das nicht gefallen lassen und ich habe es nicht notwendig dass das passiert was ja keiner hat und ja ich bin wirklich gestärkt hinausgegangen also hochehobenen Hauptes“ (Zitat Klientin aus Sting/Groinig 2019: 53).

1 Problemaufriss

Gewalt in der Familie und damit v.a. auch Gewalt gegen Frauen rückt immer weiter in den Blickpunkt öffentlichen Interesses – nicht zuletzt deswegen, weil steigende (schwere) Gewalt gegen Frauen in der medialen Berichterstattung präsent ist und damit „sichtbarer“ wird. Parallel dazu findet seitens der Opferschutzeinrichtungen und Frauenberatungsstellen Sensibilisierungsarbeit statt, welche insbesondere deswegen wichtig ist, weil der Gewaltbegriff in der breiten Öffentlichkeit häufig immer noch auf körperliche Gewalt begrenzt ist und andere Formen von Gewalt nicht als solche wahrgenommen werden. Dies zeigt sich auch in der Beratung von gewaltbetroffenen Frauen, welche erlebte Gewalt nicht als solche bzw. als nicht „so schlimm“ wahrnehmen, wenn z.B. keine sichtbaren Verletzungen vorhanden sind. Ferner werden auch erste „Warnsignale“ in Beziehungen oft nicht als solche erkannt und Unterstützungsangebote erst spät in Anspruch genommen.

Damit wird auch die Bedeutung von Bildung im Kontext Gewalt sichtbar. Bildung ist dabei nicht als formelle und Schulbildung zu verstehen, denn Gewalt kann jede von uns treffen, unabhängig vom jeweiligen Bildungsgrad, wie zahlreiche Studien und Statistiken belegen. Vielmehr geht es um (informelle) Bildungsprozesse in den jeweiligen Sozialräumen. Dies kann z.B. durch Aneignung von Wissen zum Thema häusliche Gewalt gelingen. Auch die Verbreitung des internationalen Handzeichens für Opfer von Gewalt, welches Gewaltbetroffenen diskret ermöglicht, anderen zu signalisieren, dass Hilfe benötigt wird, kann als Chance zur Prävention von (weiterer) Gewalt verstanden werden.

Im folgenden Beitrag soll neben der Erörterung von Fachliteratur anhand eines Fallbeispiels aus meiner Beratungsarbeit im Gewaltschutzzentrum Kärnten aufgezeigt werden, wie durch Psychoedukation in der Beratung von gewaltbetroffenen Frauen eine Sensibilisierung für ein breites Verständnis von Gewalt und in weiterer Folge ein Ausstieg aus einer Gewaltbeziehung gelingen kann. Dieser Aspekt wird zudem noch um Psychoedukation im Sinne von Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung der Gesamtbevölkerung als gesellschaftspolitischer Bildungsauftrag erweitert, damit gewaltbetroffene Frauen auch im sozialen Umfeld Unterstützung erfahren können.

2 Zahlen und Fakten

Warum es wichtig ist, sich mit dem Thema Gewalt an Frauen auseinanderzusetzen und weiter Aufklärungsarbeit zu leisten, zeigen die Entwicklungen von „öffentlich gemachten“ Gewalthandlungen bzw. Menschen, die von Gewalt betroffen sind. Vorweg ist es wichtig festzuhalten, dass Frauen und Mädchen überproportional häufig von Gewalt durch den Partner/Ex-Partner betroffen sind¹.

Bereits im Jahr 2000 wurde bei einer Konferenz in Lissabon gegen Gewalt an Frauen auf das Ausmaß von Gewalt gegen Frauen und Mädchen hingewiesen: „Weltweit werden Mädchen und Frauen im Alter zwischen 15 und 44 Jahren häufiger durch Männergewalt verletzt oder getötet als durch Krebs, Unfälle, Malaria oder Kriege zusammen“ (Diamantopoulou in Fraueneinheit der Stadt Wien 2000).

Auch die WHO erachtet Gewalt als eines der größten Gesundheitsrisiken für Frauen. Ebenso steigt die Anzahl der beratenen Menschen in den Gewaltschutzzentren seit ihrer Gründung stark an. Wurden im Gründungsjahr des Gewaltschutzzentrums Kärnten (1999) 263 Menschen beraten, so liegt die Zahl seit dem Jahr 2016 kontinuierlich bei mehr als 1000 beratenen Personen (Gewaltschutzzentrum Kärnten 2019: 11). Der Anteil der weiblichen Opfer bei Gewalt in Paarbeziehungen lag in den Jahren 2019, 2020 und 2021 und 2022 jeweils bei 93% (Gewaltschutzzentrum Kärnten 2019; 2020; 2021; 2022).²

Laut polizeilicher Kriminalstatistik wurden im Jahr 2022 in Österreich 39 Frauenmorde verzeichnet. Ein trauriger Höchststand wurde 2018 erreicht, als

- 1 Aus diesem Grund wird in diesem Artikel in der Folge von Frauen als Opfern und Männern als Gewalttätern gesprochen und auf eine gendersgerechte Formulierung verzichtet.
- 2 Für detaillierte Informationen sei auf die Statistiken unter <https://www.gsz-ktm.at> in den Jahresberichten der jeweiligen Jahre verwiesen.

41 Frauen von ihrem Partner oder Ex-Partner ermordet wurden – also alle neun Tage eine Frau! Medienberichten zufolge wurden im Jahr 2023 mit Stand 24.05.2023 bereits 23 Frauen ermordet, davon jedenfalls zehn Femizide, also Frauen, die durch Partnergewalt gestorben sind (Bundesministerium für Inneres/Bundeskriminalamt 2023: 32; Autonome Österreichische Frauenhäuser 2022: 1).

3 Möglichkeiten der Prävention

Im wissenschaftlichen Verständnis umfasst Prävention alle Maßnahmen und Interventionen, die dazu beitragen, gesundheitliches Risiko zu minimieren. In Bezug auf Gewalt würde dies also bedeuten, sämtliche Maßnahmen zu ergreifen, die das Risiko von Gewalt an Frauen reduzieren. Hierzu zählen insbesondere das 1997 in Kraft getretene Gewaltschutzgesetz (siehe 3.1) sowie die 2014 unterzeichnete Istanbul-Konvention mit Verpflichtungen der Mitgliedstaaten zur Verhinderung und Prävention von Gewalt, zum Schutz von Opfern und zur wirksamen Strafverfolgung. Darüber hinaus wurden in Österreich zusätzliche Maßnahmen ergriffen, wie z.B. die Umsetzung von Sicherheitspolizeilichen Fallkonferenzen, der Einsatz von sogenannten GIP-Beamten (GIP = Gewalt in der Privatsphäre) an allen Polizeiinspektionen oder die Etablierung von Beratungsstellen für Gewaltprävention (Täterarbeit). Betrachtet man den Ausstieg aus einer Gewaltbeziehung im sozialen Kontext und auch als Strategie der Lebensbewältigung, so kommt Psychoedukation und Sensibilisierung im Sinne von Bildung zum Thema Gewalt zusätzlich zu den bereits umgesetzten Maßnahmen große Bedeutung zu. Insofern würde nämlich sämtliche Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit einen wesentlichen Teil dazu beitragen, dass toxische Gewaltbeziehungen von gewaltbetroffenen Frauen nicht nur erkannt, sondern auch beendet werden können und damit ein Weg in ein gewaltfreies Leben möglich wird.

Aus meiner Sicht umfasst Bildung und Sensibilisierung in diesem Kontext mehrere Bereiche, nämlich erstens das Wissen um diverse Unterstützungsangebote, zweitens das Wissen um unterschiedliche Formen von Gewalt sowie drittens das Wissen um die Beziehungsdynamik in Gewaltbeziehungen und die Strategien von Tätern. Insbesondere letztere begünstigen, dass Frauen (länger) in Gewaltbeziehungen verbleiben bzw. erschweren den Ausstieg.

3.1 *Unterstützungsangebote*

Das Thema Gewalt in der Familie ist noch immer sehr schambesetzt und häufig ein Tabuthema. Umso wichtiger ist es, das Unterstützungsangebot für alle Bevölkerungsgruppen sichtbar zu machen und zu vermitteln, dass es Unterstützungsangebote für gewaltbetroffene Menschen gibt. An dieser Stelle ist das 1997 in Kraft getretene Gewaltschutzgesetz zu erwähnen, welches bis heute mehrfach novelliert und an gegebene Anforderungen angepasst wurde. Diese staatliche Reaktion macht jedenfalls deutlich, dass Gewalt im häuslichen Kontext keine Privat- oder Familienangelegenheit ist und nicht hingenommen wird. Die Sicherheit gewaltbetroffener Personen wiegt also höher als der Schutz der Privatsphäre.

Das Gewaltschutzgesetz ist ein Zwei-Phasen-Modell, nach welchem die Polizei die Möglichkeit hat, ein sogenanntes Betretungs- und Annäherungsverbot für 14 Tage auszusprechen, um den Gewaltkreislauf vorerst zu unterbrechen. Für gewaltbetroffene Menschen besteht weiters die Möglichkeit, unter bestimmten Voraussetzungen beim jeweils zuständigen Bezirksgericht eine Einstweilige Verfügung zu beantragen, die Gewalttätern u.a. das Betreten der gemeinsamen Wohnung, den Aufenthalt an bestimmten Orten, das Annähern an bestimmte Bereiche und auch an die betroffene Person selbst für maximal 12 Monate verbieten kann.

Als Begleitmaßnahme dazu wurden in allen österreichischen Bundesländern Gewaltschutzzentren etabliert, um Betroffenen rasch und unbürokratisch psychologische und rechtliche Unterstützung anbieten zu können (Andre 2022: 101f.; Wehinger 2017: 34ff.).

Das Gewaltschutzzentrum Kärnten (gegründet 1999) ist eine gesetzlich anerkannte Opferschutzeinrichtung und wird vom Bundesministerium für Inneres, vom Bundeskanzleramt sowie vom Bundesministerium für Justiz finanziert – die Beratung im Gewaltschutzzentrum ist für die Betroffenen somit kostenlos. Die Mitarbeiter*innen unterliegen der Verschwiegenheit. Das Unterstützungsangebot umfasst zum einen Maßnahmen, die zum Ziel haben, den Schutz und die Sicherheit zu erhöhen, zum anderen Prozessbegleitung im Strafverfahren und beinhaltet sowohl psychosoziale als auch rechtliche Aspekte³.

Im Jahr 2022 nahmen 1321 Klient*innen, davon 1.036 Frauen, das Unterstützungsangebot des Gewaltschutzzentrums Kärnten in Anspruch. Diese Zahlen verdeutlichen die Notwendigkeit solcher Angebote. Die jährlich steigenden Fallzahlen unterstreichen aber gleichzeitig, dass bisher geleistete Aufklärungsarbeit „Früchte trägt“ und Unterstützungsangebote mehr in Anspruch genommen werden.

3 Siehe: Folder des Gewaltschutzzentrums Kärnten: „Es gibt mehrere Wege für meine Sicherheit.“

Neben den Gewaltschutzzentren erhalten Frauen, die von Gewalt betroffen sind, auch Unterstützung über die Frauenhelpline, die Frauenhäuser in den Bezirken sowie über diverse Frauenberatungsstellen bzw. in Akutsituationen über die Polizei.

3.2 *Formen von Gewalt*

Die eingangs erwähnte Istanbul-Konvention Gewalt gegen Frauen ist das „erste völkerrechtlich verbindliche Instrument zur umfassenden Bekämpfung aller Formen von Gewalt an Frauen in Europa“ (Bundeskanzleramt o.J.: o.S.). Unter häuslicher Gewalt, von der Frauen unverhältnismäßig häufig betroffen sind, werden in der Istanbul-Konvention „alle Handlungen körperlicher, sexueller, psychischer oder wirtschaftlicher Gewalt, die innerhalb der Familie oder des Haushalts oder zwischen früheren oder derzeitigen Eheleuten oder Partnerinnen beziehungsweise Partnern vorkommen, unabhängig davon, ob der Täter beziehungsweise die Täterin denselben Wohnsitz wie das Opfer hat oder hatte“ (Istanbul-Konvention 2011: Artikel 3 b) verstanden. Gewalt gegen Frauen gilt demnach als Menschenrechtsverletzung und als eine Form der Diskriminierung. Sie umfasst sämtliche „Handlungen geschlechtsspezifischer Gewalt, die zu körperlichen, sexuellen, psychischen oder wirtschaftlichen Schäden oder Leiden bei Frauen führen oder führen können, einschließlich der Androhung solcher Handlungen, der Nötigung oder der willkürlichen Freiheitsentziehung“ (Istanbul-Konvention 2011: Artikel 3 a).

Vieles, das unter Expert*innen und in der Theorie als Gewalt definiert ist, wird von Betroffenen oft nicht als solche wahrgenommen. Dies zeigt sich auch in den Beratungsgesprächen im Gewaltschutzzentrum Kärnten, wie das Fallbeispiel unter 3.4 verdeutlichen wird. Auch eine länderübergreifende empirische Untersuchung kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Bei physischer Gewalt zeigt sich ein relativ hohes Gewaltbewusstsein, wobei subtilere Formen wie schubsen, packen oder stoßen nur von etwa der Hälfte der Bevölkerung als Gewalt erkannt wird. Noch deutlicher wird es bei psychischer Gewalt – bei etwa einem Drittel ist selbst bei massiven psychischen Gewaltformen das nötige Grundverständnis nicht vorhanden. Auch Beschimpfungen, Beleidigungen und Entwertungen werden nur von etwa einem Drittel als Gewalt eingestuft. Bei ökonomischer Gewalt bedarf es noch massiver Öffentlichkeitsarbeit und Bewusstmachung (Geser-Engleitner o.J.: 15ff.).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Gewaltdefinitionen immer auch im gesellschaftlichen und kulturellen Kontext gesehen werden müssen. Schon Godenzi betonte diesen Aspekt: „Wer welche Handlung, welches Ereignis, welche Institution als gewalttätig definiert, hängt entscheidend vom sozialen Ort der evaluierenden Person ab. Gewaltdefinitionen sind Werturtei-

le“ (Godenzi 1994: 34). Insofern orientieren sich Gewalterfahrungen in Beziehungen immer an „normativen Bildern und gesellschaftlichen Erwartungen“ und können nicht auf situative Dynamiken und körperliche Gewalterfahrungen reduziert werden (Nef 2021: 95).

Der wissenschaftliche Diskurs unterscheidet verschiedene Formen von Gewalt, die im Folgenden erörtert und in Bezug zur Beratungsarbeit gestellt werden:

Körperliche Gewalt

In allen Erstgesprächen im Gewaltschutzzentrum Kärnten wird mit den Betroffenen eine Gefährlichkeitseinschätzung gemacht, in welcher Risikofaktoren abgefragt werden. Die Frage nach der Häufigkeit und Intensität von körperlicher Gewalt wird von Betroffenen immer wieder verharmlost oder verneint. Bei genauerem Nachfragen zeigt sich, dass von vielen Betroffenen lediglich Schläge (mit Verletzungen) als körperliche Gewalt wahrgenommen werden. Daher ist es wesentlich aufzuzeigen, dass körperliche (physische) Gewalt neben Schlägen auch folgende andere Formen umfasst, z.B.: treten, beißen, festhalten, schütteln, würgen, an den Haaren ziehen, auf den Boden drücken, anspucken, stoßen, boxen, am Weggehen hindern, rempeln, mit Gegenständen werfen oder prügeln, Zigaretten am Körper ausdrücken, mit gefährlichen Gegenständen oder Waffen bzw. waffenähnlichen Gegenständen attackieren (Bundeskanzleramt 2023a). Zählt man im Beratungskontext auch diese Formen als Beispiele auf, so sind Betroffene oft erstaunt und bejahen die Frage nach körperlichen Gewalterfahrungen.

Psychische und verbale Gewalt

Psychische bzw. verbale Gewalt hinterlässt zwar keine „sichtbaren“ Narben, hat aber dennoch enorme negative Auswirkungen auf die Betroffenen, manchmal – so erzählen Betroffene in Beratungsgesprächen – sind Beschimpfungen und Demütigungen für sie subjektiv schlimmer als erlebte körperliche Gewalt. Die Bandbreite von psychischer Gewalt ist sehr umfangreich und umfasst alle Handlungen, die darauf abzielen, die Betroffenen zu entwerten und zu erniedrigen bzw. unter Druck zu setzen, so z.B. Beschimpfungen, Erniedrigungen, Drohungen, Liebesentzug, verletzend verbale Äußerungen und Redensarten, Abwendung und Ablehnung, emotionales Erpressen, Benutzung von Kindern als Druckmittel, absichtliche Beschädigung von Dingen usw. (Gloor/Maier 2010: 19; Thomas 2020: 263). Im Beratungskontext zeigt sich aber auch, dass Betroffene häufig eine Art „Gewöhnungseffekt“ entwickeln, v.a. wenn psychische Gewalt über Jahre stattfindet, nämlich insofern als dass ein Teil der täglichen psychischen Gewalt als „normal“ hingenommen wird.

Soziale Gewalt

Soziale Gewalt umfasst u.a. Kontrolle und Isolation. Insbesondere bei diesen Formen ist es wesentlich zu sensibilisieren, wo Gewalt beginnt bzw. was aus fachlicher Sicht als Warnsignal zu werten ist, denn jede Frau kann sich im Laufe ihres Lebens in einen Mann verlieben, der sich später als gewalttätig entpuppt. Gerade am Beispiel von sozialer Gewalt lässt sich dies gut verdeutlichen: In der ersten Verliebtheit möchte jede gerne viel Zeit mit der neuen Liebe verbringen. Die Bitte, eine Verabredung mit einer Freundin abzusagen, weniger Zeit mit der Familie und mehr mit dem neuen Partner zu verbringen, Bescheid zu geben, wenn man „gut zuhause angekommen“ ist, ständige Anrufe während der Arbeit oder Treffen mit Freundinnen, Abholen von der/Hinbringen zur Arbeit oder auch Eifersucht werden häufig als Liebesbeweis missverstanden und nicht als erste Anzeichen von kontrollierendem Verhalten erkannt. Mehr noch, solche Verhaltensweisen vermitteln das Gefühl, etwas Besonderes zu sein. Die Grenzen zwischen normalem Verhalten am Beginn einer Liebesbeziehung und missbräuchlich motiviertem Verhalten wie übertriebene Aufmerksamkeit, Besitzansprüche oder (extreme) Eifersucht sind oft verschwommen, können jedoch Anzeichen für eine grundsätzliche Gewaltbereitschaft sein. Nur zu häufig werden Besitzansprüche als Liebe und Eifersucht als Sorge missverstanden. Tatsächlich ist es aber Ausdruck einer inneren Haltung, jemanden besitzen und kontrollieren zu wollen. Reicht die übertriebene Aufmerksamkeit als Strategie der Isolierung nicht aus, kommen oft andere Formen von Gewalt wie Beschimpfungen und Entwertungen, Einschüchterungsversuche durch Drohungen oder auch körperliche Gewalt hinzu (Raffaeli 2001: 25ff.).

Ökonomische Gewalt

Ökonomische Gewalt umfasst u.a. das Verbot einer Arbeit nachzugehen, das Einkommen abgeben zu müssen oder darüber zu berichten bzw. sich rechtfertigen zu müssen, wofür das eigene Geld ausgegeben wird. Aber auch subtilere Formen wie z.B. ein gemeinsames Konto zu haben, können Anzeichen für finanzielle Kontrolle sein. Verfügen Frauen über kein eigenes Einkommen oder werden ungenügende Geldmittel für Haushaltsangelegenheiten zur Verfügung gestellt, ist auch dies ein Ausdruck von ausgeübter Macht und Kontrolle (Bundeskanzleramt 2023a). Eine solche finanzielle Abhängigkeit findet sich auch in Jungfamilien, da Frauen nach wie vor einen Großteil der Kinderbetreuungspflichten abdecken und „nur“ Teilzeitbeschäftigungen nachgehen.

Sexualisierte Gewalt

Sexualisierte Gewalt umfasst alle sexuellen Handlungen, die einer Frau aufgedrängt oder aufgezwungen werden. Sie reicht von sexueller Belästigung oder Vergewaltigung erwachsener Frauen bis hin zu sexuellem Missbrauch von Kindern. Der Vollständigkeit halber seien auch Missbrauchsdarstellungen von Kindern oder der Zwang zur Prostitution genannt. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass eine Vergewaltigung in der Ehe erst 1989 strafbar wurde. Hier ist es beispielsweise in der Beratung wichtig aufzuzeigen, dass jede Frau das Recht hat nein zu sagen und dass es nicht ihre Pflicht ist (auch nicht ihre „eheliche Pflicht“) sexuelle Handlungen auszuüben, nur weil der Partner dies verlangt. Aussagen wie: „wenn du mich wirklich lieben würdest, dann...“ werden häufig dazu benutzt, Frauen unter Druck zu setzen. Diese greifen aber jedenfalls in das Recht von Frauen auf (sexuelle) Selbstbestimmung ein (Bundeskanzleramt 2023a).

Stalking/Cyberstalking

Stalking als eine Form der psychischen Gewalt meint alle Kontaktaufnahmen gegen den Willen einer anderen Person auf sämtlichen Wegen des persönlichen Kontakts (Verfolgen, Auflauern), der Telekommunikation (Briefe, Mails, Nachrichten via SMS, WhatsApp, Facebook...) oder auch unerwünschte Kontaktaufnahmen über Dritte. Solche Verhaltensweisen beeinträchtigen Betroffene sehr stark in ihrer Lebensführung (Bundeskanzleramt 2023b). Auch hier ist die Abgrenzung zu missverständlicher Sorge und Liebe (insbesondere bei aufrechter Beziehung) besonders schwierig. Aufgrund der Vielzahl an sozialen Medien gewinnt auch das Thema Cyberstalking in den Beratungen immer mehr an Bedeutung.

Fazit Gewaltformen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, welche enorme Ausprägungen ein breit gefasster Gewaltbegriff hat. Insofern muss es unsere Aufgabe als Expert*innen sein, das Wissen, wo Gewalt beginnt, an die breite Masse der Gesellschaft weiterzugeben. Denn ein „auf körperliche Gewalt reduzierter Gewaltbegriff hat zur Folge, dass auch der gesellschaftliche Fokus noch immer stark auf körperlicher Gewalt liegt. Das Leid der Opfer wird dadurch verharmlost, sie erfahren keine, zu späte oder ungeeignete Hilfen, und das Verhalten der Täter wird legitimiert und verstärkt“ (Steingen 2020: 21). Insofern kann ein Wissen um Gewaltformen und Unterstützungsangebote dazu beitragen, sich (früher) Hilfe zu holen.

3.3 Wissen um Besonderheiten von Partnergewalt, Gewaltdynamik und Täterstrategien

Ein wesentliches Charakteristikum bzw. eine Besonderheit von Partnergewalt ist, dass die überwiegend männliche Gewalt in den eigenen vier Wänden stattfindet und damit in einem sehr persönlichen, intimen Bereich, der normalerweise Geborgenheit, Sicherheit und Schutz für alle Familienmitglieder vermitteln sollte. Eine Kollegin bezeichnete es treffenderweise als „Gefängnis aus Angst und Scham“. Es besteht zusätzlich eine emotionale Bindung, d.h. die Gewalt wird von jemandem ausgeübt, den man liebt und dem man vertraut, vielleicht vom Vater der gemeinsamen Kinder. Und: Gewalttäter haben häufig auch eine sehr liebevolle Seite, die bei den Betroffenen Hoffnung auf Veränderung weckt. Bei Partnergewalt handelt es sich meist nicht um ein einmaliges Ereignis, sondern um ein System aus Misshandlungen, das auf Macht und Kontrolle abzielt. Die betroffenen Frauen sind häufig verschiedenen Gewaltformen gleichzeitig ausgesetzt, was den Ausstieg aus der Gewaltbeziehung zusätzlich erschweren kann.

An dieser Stelle muss auf die von der amerikanischen Psychologin Lenore E. Walker beschriebene Gewaltdynamik in Paarbeziehungen hingewiesen werden. Sie beschreibt drei Phasen, die sich immer wiederholen: Spannungsaufbau, Gewaltausbruch und Entschuldigungsversuche. Insbesondere die dritte Phase ist für Psychoedukation wesentlich, da reuevolles, liebevolles Verhalten des Gewalttäters gepaart mit Entschuldigungen und Versprechungen, dass so etwas nie wieder vorkommt und er eine Therapie machen wird, es begünstigen, dass Frauen in Gewaltbeziehungen bleiben. Betroffene Frauen wünschen sich zumeist, dass die Beziehung wieder so wird, wie sie zu Beginn war, also eine Veränderung seines Verhaltens und ein Ende der Gewalt, nicht ein Beenden der Beziehung. Genau diese Faktoren kommen in der sogenannten *honeymoon*-Phase zum Tragen und Tätern wird eine zweite (manchmal dritte, vierte...) Chance gegeben. Wesentlich zu wissen ist, dass diese Dynamik zwar eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, die Abstände zwischen den Phasen aber kürzer werden und die Gewaltausbrüche an Intensität und Schwere zunehmen (Schmid 2010: 39f.). Im Sinne von Schutz und Sicherheit gilt es, dies mit den Frauen in der Beratung zu besprechen und die Dynamik aufzuzeigen.

Hier ist es auch wesentlich Strategien von Gewalttätern zu besprechen, die maßgeblich dazu beitragen, dass Frauen (länger) in Gewaltbeziehungen bleiben. Denn bei „Täterstrategien handelt es sich um schädigende Verhaltensmuster, die es Tätern ermöglichen, ihre Gewalt- und Machtstrukturen in der Beziehung zu den Opfern aufrechtzuerhalten, indem Opfer und Umfeld manipuliert, getäuscht und instrumentalisiert werden“ (Steingen 2020: 68). Das häufigste und sicherste Mittel, das aufgrund der Nähe in Paarbeziehungen sehr gut funktioniert, ist die Einflussnahme auf die Partnerin durch Ein-

schüchterungsversuche, Drohungen, Selbstmorddrohungen oder Erregung von Mitleid. Frauen berichten häufig, dass sie tatsächlich der Meinung waren, ihnen würde niemand glauben und sich deshalb keine Hilfe gesucht zu haben. Auch das so genannte *victim-blaming*, also die Frau zur eigentlichen Täterin zu machen und ihr die Schuld für den Gewaltausbruch des Mannes zu geben, erleben wir im Beratungskontext sehr häufig. Typische Aussagen sind: „Ich hätte ja nur rechtzeitig heimkommen müssen.“ oder: „Ich hätte ihn nicht provozieren dürfen.“ Hier gilt es klarzumachen, dass die Verantwortung für gewalttätiges Verhalten immer beim Gewalttäter liegt und Gewalt durch nichts und niemanden zu rechtfertigen ist. Dies gilt auch für andere Erklärungsversuche wie Stress in der Arbeit, Geldprobleme oder eine schwierige Kindheit.

Eine zusätzliche Problematik liegt darin, wenn seitens des sozialen Umfeldes, der Behörden oder sonstiger Instanzen dem Opfer implizit oder explizit die Schuld zugeschrieben wird, d.h. dem Gedanken Ausdruck verliehen wird, dass die Verantwortung für die Gewalthandlung bei den Frauen liegt. Beispiele für explizite Schuldzuschreibungen, mit denen wir im Beratungsalltag immer wieder konfrontiert werden, sind Sätze wie: „Warum sagt sie das erst jetzt?“, „Sie hätte sich doch wehren können.“, „Sie hätte ja nein sagen können.“, „Sie hätte ja gehen können.“ Explizite Schuldzuschreibungen sind häufig in typischen Rollen- und Geschlechterstereotypen zu finden wie z.B. „Ein starkes Mädchen kann keine Gewalt erfahren.“ Solche Aussagen führen bei Betroffenen zu einem Gefühl von Verunsicherung. Im Sinne von Psychoedukation in der Beratung gilt es, solche Aussagen zu identifizieren, um sichtbar zu machen, dass die Verantwortung immer bei denjenigen liegt, die Gewalt ausüben.

3.4 Fallbeispiel

Monika K.⁴ ist 43 Jahre alt und kommt auf Anraten von Freundinnen und Familie zur Beratung ins Gewaltschutzzentrum Kärnten. Die Frage der Beraterin, warum diese ihr eine Beratung nahegelegt haben, beantwortet sie mit den Worten: „Die meinen, ich wäre von Gewalt betroffen, aber das stimmt so nicht, psychische Gewalt vielleicht schon“. Nach Informationen über das Gewaltschutzzentrum Kärnten und dessen Unterstützungsangebote fragt die Beraterin u.a. nach dem Alltag und der Gestaltung ihrer Beziehung sowie nach Formen von Gewalt. Frau K. erzählt, sie habe drei Kinder aus einer früheren Beziehung und seit ca. drei Jahren eine Beziehung mit einem Mann, die immer wieder von kurzen Trennungen geprägt war. Die beiden haben zwar getrennte Wohnungen, leben aber in unmittelbarer Nähe.

4 Name anonymisiert.

Sie erzählt auf Nachfrage, dass sie einen relativ großen Freundeskreis hatte, den Kontakt zu Freundinnen aber sukzessive reduziert und abgebrochen hat, weil der Partner sehr eifersüchtig ist, diese Kontakte nicht duldet und großen Wert darauf legt, dass die beiden gemeinsame Aktivitäten alleine machen. Wenn sie sich dagegen auflehnt, wirft er ihr vor, sie würde ihn nicht genug lieben. Bei den seltenen Treffen mit den Freundinnen ruft er sie ständig an und bombardiert sie mit Nachrichten.

Auch in Bezug auf die gelebte Sexualität ist der Partner immer wieder grob und teilt ihr mit, er brauche das und sie solle nicht so empfindlich sein.

Frau K. geht einer beruflichen Beschäftigung nach, managt den Haushalt und die Erziehung ihrer Kinder. Vom Partner erfährt sie diesbezüglich ständig Entwertungen, jedenfalls keine Wertschätzung dafür.

Ein paar Monate zuvor hatte der Partner erstmals einen Wutausbruch, gefolgt von weiteren, bei welchen er verbal laut wurde, die Türen zuschlug, Dinge auf den Boden schmiss und Frau K. an der Hand zog. Der Partner betont dabei, dass Frau K. Schuld an seinen Ausrastern hat. Im Gespräch erzählt sie auch, dass er gegenüber dem neuen Partner seiner Ex-Freundin handgreiflich wurde.

Auf Frage nach dem Anliegen der Frau, teilt diese mit, dass sie Sorge hat, was sie ihren Kindern vorleben würde. Die Beraterin meldet Frau K. psychoedukativ rück, dass ein Charakteristikum von Gewalt in Partnerschaften das System aus unterschiedlichen Gewaltformen ist und zeigt ihr anhand ihrer Erzählungen auf, welche Formen von Gewalt vorhanden sind. Frau K. ist sichtlich betroffen und teilt mit, dass sie über das Gesagte erstmal nachdenken müsse. Bereits einen Tag später ruft sie aktiv an, um einen neuen Termin zu vereinbaren, da der Partner sie gestern wieder unter Druck gesetzt hat und, als sie nicht reagierte, sie dafür verantwortlich machte. Mit dem Wissen um Gewaltformen und Täterstrategien ziehe sie eine endgültige Trennung in Erwägung.

Der Fokus der weiteren Beratung lag darin, das Risiko von (schweren) Gewalttaten in Trennungssituationen im Blick zu haben und basierend darauf, Maßnahmen zum Schutz von Frau K. zu besprechen sowie Frau K. ihre Selbstbestimmung zu verdeutlichen: es ist ihre Entscheidung, ob sie sich vom Partner trennt. Wichtig ist es zu signalisieren, dass eine Beratung auch trotz Verbleiben in der Beziehung möglich ist, weil die Beraterin den Eindruck hat, dass Frau K. noch nicht bereit ist, diesen Schritt zu setzen. Großes Thema ist auch die Dynamik in Gewaltbeziehungen, die mit Frau K. in der Beratung immer wieder besprochen wird. Frau K. hat offenbar Vertrauen gefasst und berichtet im Verlauf der Beratung von erneuten Gewaltvorfällen unterschiedlicher Art (Beschimpfungen, Kontrolle, körperliche Gewalt ihr und den Kindern gegenüber). Es gelingt ihr aber zunehmend die Strategien des Partners zu erkennen und zu reflektieren und die Schuld nicht unhinterfragt bei sich selbst zu suchen. Das anfängliche Bemühen von Frau K. ihn zur Einsicht

für sein Fehlverhalten zu bringen, weicht sukzessive der Erkenntnis, dass sie – trotz Angst vor den Konsequenzen und dem Festhalten an den schönen Momenten in der Beziehung – Schritte setzen muss.

Frau K. schafft es nach knapp einem Jahr intensiver Arbeit bzgl. Aufzeigen von Gewaltformen, Rückmeldung von Täterstrategien, Besprechen der Dynamik in Gewaltbeziehungen sowie Stärkung ihres Selbstwertgefühls verbunden mit der Vermittlung, dass die Verantwortung für das Gewalthandeln beim Täter liegt, sich aus der Gewaltbeziehung zu lösen, jedenfalls sich zu distanzieren, und sich auf ihr eigenes Wohlergehen sowie das ihrer Kindern zu konzentrieren. Ob diese Lösung dauerhaft ist, bleibt zum aktuellen Zeitpunkt offen.

Dieses Fallbeispiel verdeutlicht die Destruktivität, wie sie in Gewaltbeziehungen üblich ist, nämlich insofern, als dass Gewalt als „beziehungs-gestaltendes Mittel“ (Richl-Emde 2011: 90) verstanden wird. Gewaltkreisläufe können dabei (unbewusst) funktionalisiert werden, um dem Partner besonders nahe zu sein, insbesondere in typischen Versöhnungsritualen, die häufig auf Gewalteskalationen folgen. Aus präventiver Sicht hätte ein Wissen um und damit ein früheres Erkennen von Gewaltformen und Täterstrategien dazu geführt, dass sich Mechanismen, die zum Verbleib in Gewaltbeziehungen führen, nicht festigen hätten können.

Psychoedukation – und das muss festgehalten werden – vermag auf kognitiver Ebene einen Beitrag zu leisten, Gewalt zu erkennen, sich Unterstützung zu holen und im Idealfall die Gewaltbeziehung zu beenden. Dabei wird aber ein wesentlicher Teil, der zum gelungenen Ausstieg notwendig ist, außer Acht gelassen, nämlich, dass auch das subjektive Erleben und die emotionale Verbundenheit zum Gewalttäter eine große Rolle spielen. Psychoedukation ist aber jedenfalls ein Beitrag zu mehr Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung – beides wesentliche Elemente, um Gewaltbeziehungen dauerhaft zu beenden. Insofern ist es wichtig, unterschiedliche Berufsgruppen im Sinne eines gesellschaftlichen Bildungsauftrags zu sensibilisieren, damit Hilfesuchende möglichst früh ernst genommen werden und ein Unterstützungsangebot bereitgestellt werden kann.

4 Ausblick

Prävention von Gewalt in der Familie und damit Prävention von Gewalt an Frauen muss als gesellschaftspolitische und gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe verstanden werden, die insbesondere dadurch gelingen kann, dass eine breite Masse der Bevölkerung auch subtilere Formen von Gewalt als solche erkennt und dementsprechend handeln, gegenwirken und Hilfestellungen anbieten kann. Hier kommt den im Gesundheits- und Bildungssektor

tätigen Mitarbeiter*innen als Multiplikator*innen eine große Bedeutung zu. Insofern versteht sich auch dieser Fachartikel als Beitrag zur Sensibilisierung von Menschen, um in weiterer Folge gewaltbetroffene Personen auf ihre Gewalterfahrungen anzusprechen und entsprechende Unterstützungsangebote bereitzustellen beziehungsweise auf solche hinzuweisen, damit Frauen wieder zu Gestalterinnen ihres Lebens werden. Denn Empowerment und Psychoedukation tragen dazu bei, dass Frauen Wertschätzung und Stärkung ihrer Persönlichkeit erfahren und sich der eigenen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten bewusst werden. Dies sind wichtige Voraussetzungen, um von der gewalttypischen Ohnmacht ins Handeln zu kommen, damit in weiterer Folge ein Ausstieg aus der Gewaltbeziehung gelingen kann und ein Leben ohne Gewalt für Frauen und deren Kinder möglich wird.

Literatur

- Andre, Peter (2022): Gewaltschutz. In: Öffentliche Sicherheit 7-8/22, S. 101-102. https://bmi.gv.at/magazinfiles/2022/07_08/15_gewaltschutzgesetz_070822.pdf [Zugriff: 10.04.2023].
- Autonome Österreichische Frauenhäuser (2022): Gewalt an Frauen und Mädchen in Österreich. Factsheet. https://www.aodef.at/images/04a_zahlen-und-daten/Factsheet_Gewalt-an-Frauen-und-Maedchen-in-Oesterreich.pdf [Zugriff: 24.05.2023].
- Bundeskanzleramt (2023a): Formen von Gewalt. <https://www.gewaltinfo.at/fachwissen/formen/> [Zugriff: 10.04.2023].
- Bundeskanzleramt (2023b): Stalking. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gewalt-gegen-frauen/gewaltformen/stalking.html> [Zugriff: 10.04.2023].
- Bundeskanzleramt (o.J.): Istanbul-Konvention Gewalt gegen Frauen. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gewalt-gegen-frauen/istanbul-konvention-gewalt-gegen-frauen.html> [Zugriff 29.02.2024].
- Bundesministerium für Inneres/Bundeskriminalamt (2023): Kriminalstatistik 2022. Die Entwicklung der Kriminalität in Österreich. Wien. https://bundeskriminalamt.at/501/files/2023/PKS_Broschuere_2022.pdf [Zugriff: 24.05.2023].
- Frauenabteilung der Stadt Wien (2000): Sensible Berichterstattung zum Thema GEWALT AN FRAUEN. Wien. https://www.graz.at/cms/dokumente/10194973_7753526/3f66ce15/sensible-berichterstattung.pdf [Zugriff: 29.2.2024]
- Geser-Engleitner, Erika (o.J.): Weil Wände nicht reden können ... schützen sie die Täter. Gewalt in Paarbeziehungen. Eine Empirische Untersuchung in Vorarlberg (Österreich), im Fürstentum Lichtenstein und im Kanton Graubünden (Schweiz). <https://archiv.llv.li/files/scg/pdf-llv-scg-weil-waende-nicht-reden-koennen.pdf> [Zugriff: 27.02.2024].
- Gewaltschutzzentrum Kärnten (2019): Ein Ziel und viele Wege. 20 Jahre Gewaltschutzzentrum Kärnten.

- Gewaltschutzzentrum Kärnten (2020): Ein Ziel und viele Wege. Jahresbericht 2020.
- Gewaltschutzzentrum Kärnten (2021): Ein Ziel und viele Wege. Jahresbericht 2021.
- Gewaltschutzzentrum Kärnten (2022): Ein Ziel und viele Wege. Jahresbericht 2022.
- Godenzi, Albert (1994): Gewalt im sozialen Nahraum. Basel/Frankfurt am Main: Helbing und Lichtenhan.
- Gloor, Daniela/Meier, Hanna (2010): Zahlen und Fakten zum Thema häusliche Gewalt. In: Fachstelle für Gleichstellung Stadt Zürich et al. (Hrsg.): Häusliche Gewalt erkennen und richtig reagieren. Handbuch für Medizin, Pflege und Beratung. Hogrefe Bern: Verlag Hans Huber, S. 17-35.
- Istanbul-Konvention (2011): Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt und erläuternder Bericht.
- Nef, Susanne (2021): Deutungen häuslicher Gewalt von Betroffenen im Kontext normativer Bilder und gesellschaftlicher Erwartungshaltungen. In: Soziale Passagen 13, S. 95-114.
- Raffaelli, Ruth Morgan (2001): Wenn die Liebe zur Hölle wird. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Riehl-Emde, Astrid (2011): Liebe und Gewalt in Paarbeziehungen: Wann ist Paartherapie indiziert, und was ist dabei zu beachten. In: Borst, Ulrike/Lanfranchi, Andrea (Hrsg.): Lieben und Gewalt in nahen Beziehungen. Therapeutischer Umgang mit einem Dilemma. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, S. 86-95.
- Schmid, Gabriela (2010): Die Situation von Frauen, die Gewalt in der Paarbeziehung erleben. In: Fachstelle für Gleichstellung Stadt Zürich/Frauenklinik Maternité/Stadtpital Triemli Zürich/Verein Inselhof Triemli Zürich (Hrsg.): Häusliche Gewalt erkennen und richtig reagieren. Handbuch für Medizin, Pflege und Beratung. Bern: Verlag Hans Huber, S. 37-50.
- Steingen, Anja (2020): Häusliche Gewalt. Handbuch der Täterarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Sting, Stephan/Groinig, Maria (2019): Evaluation Gewaltschutzzentrum Kärnten. Ein Projekt im Auftrag des Gewaltschutzzentrums Kärnten. Forschungsbericht.
- Wehinger, Angelika (2017): Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung – Opfer häuslicher Gewalt im Spannungsfeld. In: Mayrhofer, Mariella/Schwarz-Schlöglmann, Maria (Hrsg.): Gewaltschutz. 20 Jahre Gewaltschutzgesetz und Gewaltschutzzentren/Interventionsstellen. Wien: Verlag Österreich GmbH, S. 33-54.

Wie kann man soziale Mentoringprogramme sozialpädagogisch beforschen? Soziale Bildung als Perspektive auf eine wachsende Form sozialer Intervention

Eberhard Raithelhuber

1 Einleitung: soziales Mentoring und Soziale Arbeit

Mentoringprogramme werden weltweit vermehrt angeboten, vor allem für sozial Benachteiligte, Menschen in belasteten Lebenssituationen oder neu ankommende Migrant*innen. Solche Formate werden im deutschsprachigen Raum auch als Patenschafts-, Buddy- oder Lotsenprojekte bezeichnet. Im europäischen Fachdiskurs spricht man von „Mentoring for Social Inclusion“ oder „Mentoría Social“ (Raithelhuber 2023; Prieto Flores/Feu 2018).

Soziale Mentoringprogramme definieren ihre Adressat*innengruppen ähnlich wie personenbezogene soziale Dienstleistungsorganisationen. Sie wollen die Handlungsfähigkeit von Personen einer Zielgruppe wiederherstellen oder steigern und die Entwicklung von Kompetenzen fördern. Das Problemverständnis und die Zielperspektive dieser Programme sind weitgehend dieselben wie in etablierten Berufsfeldern der Sozialen Arbeit. Gleiches gilt für den Modus, in dem die Wirkung hervorgebracht werden soll: interpersonale Prozesse in einer asymmetrischen Beziehung, die intentional hergestellt wird.

Angesichts der Popularität der Programme sowie der Fortentwicklung des Felds in Europa erstaunt, dass soziales Mentoring überwiegend *nicht* bzw. noch nicht als Handlungsansatz und -bereich Sozialer Arbeit verstanden wird. Mehr noch: weitgehend fehlt eine sozialwissenschaftlich fundierte und fachliche Auseinandersetzung mit sozialem Mentoring. Dies gilt für den deutschsprachigen Diskurs (Jakob 2019: 3) und darüber hinaus. Vor allem werden sozialpädagogische Theoriebestände noch kaum genutzt, um Mentoring zu konzeptualisieren und zu erforschen. Deshalb wird hier ein Vorschlag entwickelt, wie diese Lücke geschlossen werden kann. Leitend ist dabei die Suche nach einer gewinnbringenden sozialpädagogischen Perspektive, um soziales Mentoring in der Sozialen Arbeit als eine stark wachsende, relativ neuartige personenbezogene Form der Problembearbeitung in Europa zu beforschen.

In einem ersten Schritt wird dazu soziales Mentoring aus Sicht der Wohlfahrtsproduktion als pädagogische Intervention bestimmt. Aus der Charakteristik solcher pädagogischen Maßnahmen wird abgeleitet, dass es eine erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretisch informierte Perspektive braucht, um diese soziale Hilfeform zu untersuchen und wirksam zu gestalten. Im darauffolgenden Schritt wird das Phänomen soziales Mentoring als zivilgesellschaftlich rückgebundene und lokal-gemeinschaftlich verankerte soziale Innovation aufgeschlossen. Der anschließende Teil entfaltet, dass sich die Perspektive „soziale Bildung“ als ein sozialpädagogischer Ansatz gewinnbringend nutzen lässt, um Differenzbearbeitungen im sozialen Mentoring zu untersuchen. Denn damit lässt sich insbesondere das Wechselverhältnis von Bildungsprozessen einerseits und sozialer Heterogenität, Diversität und Ungleichheit andererseits in den Blick nehmen. Als Fazit wird vorgeschlagen, den Gegenstand in einem zweifachen Zugriff zu analysieren: einerseits aus der Perspektive „soziale Bildung“ (Sting 2010) und andererseits aus der prozessorientierten Perspektive auf „social problems work ‚in the making,‘ ‚outside the box‘ and ‚in limbo““ (Raithelhuber 2019a).

2 Soziales Mentoring als pädagogische Intervention

Programme des sozialen Mentoring geben an, auf problematische Lebensverhältnisse, fehlende Verwirklichungsmöglichkeiten und gesteigerte Herausforderungen sozialer und beruflicher Integration wirksam zu reagieren. Sie wollen auf personaler Ebene Teilhabechancen verbessern und soziale Mobilität fördern. Lobbyist*innen zufolge trägt Mentoring gar zur sozialen Kohäsion bei und bekämpft soziale Ungleichheit. Angesichts solcher Verheißungen macht es zunächst Sinn, zentrale Elemente zu identifizieren und das Phänomen sozialpolitisch einzuordnen.

2.1 Grundlinien des sozialen Mentoring

Soziales Mentoring bietet Einzelnen zusätzlich zu „natürlich“ vorhandenen Beziehungen in Familie, Freundschaft, Schule, Ausbildungs- und Arbeitsplatz oder Community einen verlässlichen, weiteren Kontext zur Entwicklung und Entfaltung oder zur sozialen und ökonomischen Integration, der für sie *ohne* das Programm nicht erreichbar oder gegeben ist. Dadurch sollen die Mentees eine Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit und Aneignung von unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen, altersbezogenen, religiösen, habituellen, emotionalen, praktisch-wissensbezogenen, oder geschlechtlichen

Kontexten erhalten – v.a. im Kontext von vorhandener oder drohender Exklusion, erfahrener Benachteiligung und verwehrter Teilhabe.

Zentrales Medium dafür ist eine persönliche Eins-zu-Eins-Beziehung, die zumindest auf mehrere Monate angelegt wird. Programmträger*innen „matchen“ dazu eine*n Mentee mit eine*r Mentor*in. Mentees werden als unterstützungsbedürftig beschrieben, Mentor*innen hingegen häufig als Personen, die aufgrund von Alter, Erfahrung oder sozialer Position über mehr Ressourcen und Kompetenzen verfügen. Diese freiwillig Tätigen bilden dabei eine zivilgesellschaftliche Verankerung der Programme (Gesemann et al. 2020). Die Tandems sind in institutionelle Praktiken eingebettet, bspw. der Information, Vorbereitung und Auswahl. Nach dem Matching bieten Mitarbeiter*innen oft Beratung, Supervision und Fortbildung an – oder stehen gar für eine Krisenintervention zur Verfügung.

Im Gegensatz zu etablierten Formen der sozialen Hilfe, in denen Professionelle bezahlt tätig sind, vollzieht sich soziales Mentoring meist unter Beteiligung von ehrenamtlich engagierten Mentor*innen. Die personalen Interaktionsformen in den Tandems in Form von face-to-face Begegnungen und/oder medial vermittelte Kommunikationen finden meist im lebensweltlichen, außerinstitutionellen Kontext statt. Soziales Mentoring reicht in den Alltag des Privaten hinein und wird mit Praktiken in Familie, Erwerbstätigkeit, Freizeit, Peerkultur oder Nachbarschaft von Mentor*innen und Mentees verbunden.

2.2 *Mentoring als Teil von Wohlfahrtsproduktion*

Soziales Mentoring reicht zunehmend auch in den Bereich des Öffentlichen bzw. Politischen hinein. Denn zum einen wird es von kollektiven Akteur*innen und Initiativen unterschiedlichen Typs durchgeführt – teils in Kooperation mit (Hoch-)Schulen, religiösen Gemeinschaften, Wirtschaftsbetrieben, Kommunen und sozialen Dienstleister*innen. Zum anderen werden entsprechende Programme immer öfter auch durch staatliche und suprastaatliche Stellen gefördert, bspw. aus Budgets der Jugendwohlfahrt, der Flüchtlingsintegration oder der Bildung. Auch durch solche Zuwendungen wird ehrenamtlich getragenes Mentoring Teil sozialpolitischer Maßnahmen und Zielbestimmungen – von der kommunalen bis hin zur supranationalen Ebene. Die Entwicklung ist zunehmend von Multi-Level-Governance geprägt. Das zeigt sich eindrücklich in einer Stellungnahme des European Committee of the Regions von 2023, die den Titel „Mentoring als ein wirksames und sinnvolles Instrument für das Europa von morgen“ trägt. Schon der „Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027“ der European Commission von 2020 fordert den Ausbau inklusiven Mentorings, das in lokalen Gemeinschaften verankert ist. Damit sollen v.a. Übergänge Jugendlicher und junger Erwach-

sener, der Bildungserfolg junger Menschen sowie die berufliche Integration und das Unternehmertum von neu Zugewanderten abgesichert werden.

Angesichts dessen ist es erstaunlich, dass eine konzeptionelle Einordnung von Mentoring als Teil der Wohlfahrtsproduktion in Europa bisher nicht vorliegt. Nutzt man allerdings die Typologie des Sozialpolitiktheoretikers Kaufmann, so lassen sich m.E. Programme des sozialen Mentoring dem Kern nach als „pädagogische Interventionsform“ bzw. als „personenbezogene Intervention“ (Kaufmann 2002: 96) beschreiben. Denn der oben dargestellten Programmatik folgend stellen solche Programme „Maßnahmen zur Verbesserung der Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft von Personen(-mehrheiten)“ (Kaufmann 2002: 101, insb. Fußn. 39) dar, die Teilhabechancen erhöhen sollen. Ein Kernelement ist dabei aus Perspektive der Wohlfahrtsproduktion die Ausgestaltung interpersonaler Kontakte (Kaufmann 2012: 170-174). Denn um wirksam zu sein, müssen pädagogische Interventionsformen eine bestimmte zwischenmenschliche Kommunikations- und Beziehungsqualität erzeugen, damit sie die Kompetenzen der Zielgruppe in gewünschter Weise beeinflussen können.

Kaufmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es besonders für Menschen in benachteiligten Lebenssituationen neben rein formalen Angeboten der Bildung und Qualifikation soziokulturell erreichbare und anschlussfähige Infrastrukturen und Gelegenheiten braucht, einschließlich eines entsprechend geschulten Personals. Und eben hier können Formen der Wohlfahrtsproduktion, die *nicht unmittelbar* politisch-öffentlich reguliert sind, sozialpolitisch hochbedeutsam sein. Als Beispiele dafür nennt Kaufmann die kollektive Selbsthilfe (2010) und Angebote von freien, bürgerlichen Vereinigungen und Verbänden. Denn in und mit ihnen können non-direktive Bildungsprozesse – d.h. „processes of social learning“ (Kaufmann 2012: 175) – so beeinflusst werden, dass die Betroffenen subjektive Handlungsfähigkeit (wieder-)erlangen und soziokulturelle Kompetenzen erwerben, über die sich ihre Teilhabemöglichkeiten verbessern lassen. Und an eben diesem Punkt gleichen sich professionell wie auch nicht-bezahlt erbrachte personenbezogene Formen sozialer Hilfe: ihr Nutzen wird maßgeblich *im Prozess selbst* hergestellt (Kaufmann 2010). Dabei kommen bekanntlich sozial bedingten Heterogenitäten und individuellen Unterschiedlichkeiten ebenso eine besondere Bedeutung zu, wie den sozial ungleichen Bedingungen *aller* Interaktionsbeteiligten.

Aus dieser Betrachtung lässt sich Folgendes schließen: Unabhängig davon, ob soziale Hilfe, Beratung oder Unterstützung nun durch Professionelle in Dienstleistungsorganisationen erbracht werden (bspw. Träger der Sozialen Arbeit) oder aber durch andere Akteur*innen (bspw. Gemeinschaften, ehrenamtliche Initiativen) haben personenbezogene Formen sozialer Intervention einen *pädagogischen Grundton*. Untrennbarer Bestandteil der damit verbundenen kommunikativ-interaktiven Aushandlung von Beziehung ist, dass mit

Differenz(en) umgegangen werden muss – im Horizont von sozialer Ungleichheit und mit Blick auf eine Realisierung eines Mehr an Teilhabe. Soziales Mentoring kann dabei m.E. als eine neuartige Form der sozialen Problembearbeitung verstanden werden, die gerade für die Soziale Arbeit insgesamt interessant ist, wie der folgende Teil zeigt.

3 Soziales Mentoring und soziale Innovation

Soziales Mentoring ist in etlichen Bereichen, in denen es zum Einsatz kommt, neuartig. Beispiele dafür sind die vielen zivilgesellschaftlich getragenen Initiativen, die v.a. im Zuge der Ankunft von Geflüchteten aus dem Nahen Osten und Afrika in den letzten zehn Jahren in vielen Teilen Europas gestartet sind – und die sich aktuell teils neuen Gruppen Geflüchteter zuwenden, bspw. aus der Ukraine. Auch wird Mentoring als soziale Intervention vermehrt eingesetzt, um den psychosozialen Folgen der Covid-19 Beschränkungen zu begegnen. Denn letztere haben sich besonders auf die Bildungsbeteiligung, den Schulerfolg und die berufliche Integration Heranwachsender negativ ausgewirkt.

Mentoring-Forschende wie auch Praktiker*innen in Europa nehmen dabei wahr: Die theoretischen Konzepte, methodologischen Zugänge und Perspektivierungen, die sich in den etablierten Mentoring Studies finden, sind unzureichend, um das Phänomen angemessen zu erfassen. Denn die bisherigen Erkenntnisse zu „youth“, „student-faculty“, „workplace“ oder „career mentoring“ sind stark von der Psychologie her informiert und vom US-amerikanischen Kontext beeinflusst. Für die Forschung und Entwicklung in europäischen Wohlfahrtssystemen braucht es eine eigene Verständigung.

3.1 Soziales Mentoring als soziale Problembearbeitung

Akteur*innen und Initiativen in Europa reagieren mit sozialen Mentoringprogrammen auf Unzulänglichkeiten traditioneller Systeme sozialer Sicherung zur Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme. Ihre Bewegmomente sind u.a. soziale Gerechtigkeitsvorstellungen und Ideen progressiven sozialen Wandels. Eben dies drückt sich im Begriff „soziales Mentoring“ bzw. „Mentoring for Social Inclusion“ aus (Raithelhuber 2023).

Viele Mentoring-Initiativen stellen Forderungen, soziale Missstände abzubauen, die vom etablierten Arrangement wohlfahrtsstaatlicher Interventionen nicht oder nicht zufriedenstellend angegangen werden. Im Rahmen ihres „claimsmaking“ verlangen sie, dass die Unzulänglichkeiten als soziales Anliegen öffentlich anerkannt werden. Gleichzeitig warten diese Initiativen

nicht, bis sie einen öffentlichen Auftrag erteilt bekommen und ihnen Ressourcen zugeteilt werden. Auf die von ihnen beanstandeten Bedingungen reagieren sie selbst mit neuartigen sozialen Praktiken unter Einbindung lokaler Akteur*innen und Nutzung zivilgesellschaftlichen Engagements. In der Sprache der Theorie sozialer Probleme ausgedrückt (Best 2013) ist also die öffentliche Problemaushandlung noch nicht insoweit abgeschlossen, dass schon klare Problemkategorisierungen erstellt und davon abgeleitete Intervention durch spezialisierte Organisationen vereinbart sind (bspw. soziale Dienstleister, die als legitimierte Akteure regelmäßig fiskalische Ressourcen erhalten). Zudem haben sich Mentoring-spezifische Bearbeitungsformen noch nicht stark institutionalisiert (Raithelhuber 2023).

Zusammenfassend lässt sich soziales Mentoring daher als personenbezogene Form der sozialen Hilfe, Unterstützung und Begleitung fassen, deren sozialpolitische Problembearbeitungsqualität erstens noch als *ungewiss* gilt, die, zweitens *quer* zu den etablierten sozialen Hilfestrukturen liegen und in der, drittens, aber bereits *im praktischen Vollzug* (zivil-)gesellschaftlich verankerte Problemarbeit stattfindet. Meines Erachtens sollte soziales Mentoring daher als „social problems work ‚in the making,‘ ‚outside the box‘ and ‚in limbo““ betrachtet und in einer prozessorientierten Perspektive auf soziale Problemarbeit (Raithelhuber 2019a) untersucht werden, die die öffentliche Problemaushandlung ebenso in den Blick nimmt wie auch die konkret geleistete Problemarbeit. Dabei ist es hilfreich, Wissensbestände zu sozialer Innovation aufzunehmen.

3.2 *Mentoring als lokal rückgebundene Form sozial innovativer Maßnahmen und Initiativen*

Soziale Mentoringprogramme lassen sich als soziale Innovation verstehen, weil sie alternative oder komplementäre Formen der Problembearbeitung darstellen. Denn etliche Programme haben sich gegründet, weil ihre Promotor*innen der Meinung sind, dass es an Lösungen für die (verschiedenen) Integrations- und Teilhabebedürfnisse ihrer Adressat*innen mangelt – oder dass bestehende Lösungen nicht angemessen sind. Diese heterogenen Initiativen sind in ihrem Kontext und in der Art und Weise, wie sie ihre Zielgruppen unterstützen, relativ neu. Was sie eint, ist, dass sie informelle Unterstützung durch das bürgerschaftliche oder freiwillige Engagement „normaler“ Menschen vor Ort leisten und durch persönliche Beziehungen aktiv werden.

Soziales Mentoring stellt – so betrachtet – eine lokal verankerte und gemeinschaftlich rückgebundene Form sozial innovativer Maßnahmen und Initiativen dar, wie sie bspw. Moulaert, MacCallum, Mehmood und Hamdouch (2013: 2) beschreiben. Offensichtlich zeigen sich im sozialen Mentoring mehrere Aspekte, die v.a. in Forschungen zu sozialer Innovation (SI)

untersucht werden: soziale Kohäsion, Veränderung sozialer Beziehungen, Befriedigung ungedeckter Bedürfnisse, Teilhabe, Empowerment und Inklusion von Bürger*innen, oder Bearbeitung von sozialen Problemen (van der Have/Rubalcaba 2016: 1298). Außerdem erhält soziales Mentoring seine Dynamik auch durch Verbindungen zwischen zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und Gruppen einerseits, mit Regierungsverantwortlichen andererseits – sowohl bei der neuartigen Deckung von Bedarfen wie auch beim Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext lokaler Entwicklung. Eindeutig zeigen sich hier Parallelen zu Forschungsthemen der Sozialen Arbeit. Und angesichts der Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wird das Verhältnis von Sozialer Innovation und Sozialer Arbeit auch schon länger thematisiert (Lorenz 2006).

Allerdings nehmen die internationalen SI-Studies (noch) nicht ausreichend in den Blick, *wie* Handlungsfähigkeit und Kompetenzbildung von Mitgliedern marginalisierter Gruppen in lokal gebundenen Aktionen und Initiativen in interpersonaler Beziehungsgestaltung konkret hergestellt werden. Ebenso liegen zu wenig Erkenntnisse vor, *wie* die Verstetigung solcher Problembearbeitungszusammenhänge im organisationalen Feld gelingt und *mit welchen Folgen* dies einhergeht, bspw. für die beteiligten Akteur*innen und deren Praktiken.

In umgekehrter Blickrichtung zeigen sich auch in der Forschung Sozialer Arbeit blinde Stellen. Hier fehlt ein kritisches, *komplexes* Verständnis der Prozesse, in denen angesichts sozial bedingter Heterogenität, individueller Unterschiedlichkeit und machtbezogener Positionierung der Akteur*innen unter der Bedingung sozialer Ungleichheit und im Horizont von Teilhabe im Rahmen von Multi-Level Governance neuartige soziale Hilfen entwickelt, hergestellt und ausverhandelt werden bzw. werden können. Gleichsam fehlt ein Wissen darum, *wie* die unterschiedlichen Wirkungen von pädagogischen Interventionen mit diesen Entwicklungen im Zusammenhang stehen.

3.3 *Die Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Perspektive*

Daran anschließend lässt sich folgende Überlegung plausibel anstellen: Gerade eine sozialpädagogische Perspektive könnte erhellen, *wie* in lokal verankerten und gemeinschaftlich rückgebundenen, sozial innovativen Maßnahmen und Initiativen Differenzbearbeitung mit Blick auf unterschiedliche soziale Dimensionen stattfindet und *welche Folgen* dies hat.

Wenn man dem folgt, dann sind nicht (nur) *inner- oder intersubjektive* Prozesse der (Selbst-)Bildung von Interesse. Es bräuchte auch ein Verständnis der (*inter-*)*organisationalen* Aspekte des sozialen Mentorings auf Programmebene, bspw. hinsichtlich der losen Kopplung heterogener Akteure

und damit verbundener sozialer Praktiken und symbolischer Repräsentationen (Raithelhuber 2019c). Denn letztlich lassen sich auch Kategorisierungen und moralische Handlungsentwürfe – bspw. einer „guten Mentor*in“ oder einer „bedürftigen Mentee“ –, wie sie bspw. im Rahmen von Vorbereitungskursen oder Supervisionen an Mentor*innen vermittelt werden (Raithelhuber 2018), als Teil von (Selbst-)Bildungsprozessen im Kontext von sozialem Mentoring begreifen. Zudem wäre es dann ebenfalls erforderlich, soziales Mentoring auch in seinen *öffentlich-politischen* Implikationen zu untersuchen, bspw. hinsichtlich von Aspekten der Wohlfahrtsproduktion. Denn bekanntlich kann lokale soziale Innovation zum räumlichen und institutionellen Wandel des Wohlfahrtssystems beitragen und steht dabei im Wechselspiel mit einem Mehrebenen-System der Governance (Oosterlynck et al. 2013: 12; Galego et al. 2020).

Wie der zweite Teil dieses Beitrags herausgearbeitet hat, ist es gerade angesichts der *pädagogischen* Grundnote *aller* Formen personenbezogener Interventionen auch für die Erforschung und praktische Ausgestaltung von sozialem Mentoring unerlässlich, dafür erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Wissensbestände zu nutzen. Dies liegt darin begründet, welche typischen Effekte solche Maßnahmen hervorbringen sollen (d.h. die Entwicklung oder Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit) und an welche sozialen Bedingungen und Prozesse dies gebunden ist. Letzteres erfordert auch einen Fokus auf die konkreten interaktiv-personalen und soziokulturellen Kontexte.

Unter dem Strich stellt sich damit die Frage: Welche sozialpädagogisch-theoretische Rahmung eignet sich, um eine solche empirische Analyse von sozialem Mentoring auszurichten? Welcher Ansatz liefert Ergebnisse, mit denen die identifizierten Lücken gefüllt werden können? Aus der Menge vorliegender Entwürfe wird nun im Folgenden auf die sozialpädagogische Perspektive „soziale Bildung“ von Sting (2010) scharfgestellt. Grund dafür ist, dass sie explizit das Wechselverhältnis von Bildungsprozessen einerseits und sozialer Heterogenität, Diversität und Ungleichheit andererseits in den Blick nehmen will. Dazu werden in nächsten Teil Aspekte entfaltet, die für eine Untersuchung des Phänomens soziales Mentoring vielversprechend sind.

4 „Soziale Bildung“ als sozialpädagogische Perspektive

Mit dem Terminus soziale Bildung verbinden sich v.a. sozialpädagogische Arbeiten von Sting im weiteren Horizont der erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischen Diskussion, v.a. jene in der humanistischen Tradition und im deutschsprachigen Raum. Sting (2013: 17) ist der Ansicht, dass v.a.

für die Soziale Arbeit allgemeine Bestimmungen von Bildung – bspw. als Herstellung einer „Subjekt-Welt-Relation“ – weiter konkretisiert werden müssen. Unter Rückbezug auf Klassiker der Sozialpädagogik wie Pestalozzi (Sting 2016) und Natorp (Sting 2010) zielt das Konzept soziale Bildung darauf, die „sozialen Einbettungen von Bildungsprozessen“ (Sting 2023: 577) besser untersuchbar und verstehbar zu machen.

4.1 *Bildungsprozesse in Relation zu Heterogenität, Diversität und Ungleichheit*

Bildung verweist in diesem Sinne zunächst auf Prozesse der Selbstbildung und -konstitution von Subjekten in der Breite und Länge ihres Lebens (Sting 2013: 14). Damit ist also mehr gemeint als eine von „außen“ herangetragene gesellschaftliche Bildungserwartung oder der Erwerb von Wissen und kognitiven Kompetenzen im Rahmen formalisierter Prozesse und Bildungsinstitutionen. Gleichzeitig wird betont, dass sich Bildung – als aktive (Aus-)Gestaltung des Subjekt-Welt-Verhältnisses durch Einzelne – jeweils im Kontext gegebener gesellschaftlicher Bedingungen und Anforderungen vollzieht. „Soziale Bildung“ will also explizit nicht auf das Individuum verkürzen (Sting 2010: 3). Vielmehr wird hervorgehoben, dass Selbstbildung durch das Medium des Sozialen hergestellt wird (Sting 2013: 15):

„Der Fokus auf soziale Bildung macht sichtbar, dass ‚Welt‘ nicht als monolithische Ganzheit erfahren wird, sondern vielfältig sozial konstituiert, in Lebenswelten differenziert und mit unterschiedlichen sozialen Chancen versehen.“ (Sting 2013: 18)

Soziale Bildung als Konzept will dabei in unterschiedlichen Kontexten fragen, „welche Bildungsperspektiven sich in Relation zu gegebenen Lebensumständen eröffnen“ (Sting 2010: 17) – und auch schließen. Sting arbeitet dabei drei analytische Vermessungsbereiche aus, in denen sich die „Sozialität von Bildung“ anschauen lässt: die (1) *sozialstrukturelle*, (2) *soziokulturelle* und (3) *interaktive* Dimension (ebd.: 16-23, 2004: 79-82). Dadurch soll verstehbar werden, dass und wie angesichts gesellschaftlicher Wert- und Anerkennungsstrukturen die je gegebenen Kontextbedingungen auf individueller Ebene unterschiedliche Effekte erzeugen – und so Bildungsungleichheit entsteht (Sting 2010: 23).

Mit der *soziokulturellen* Dimension verdeutlicht Sting, dass Bildungsprozesse in sehr verschiedenen sozialen Milieus und Lebenskontexten stattfinden. Beispielsweise eignen sich Subjekte im Familienalltag in unterschiedlicher Art und Weise an, wie man Herausforderungen praktisch bewältigt, wie intuitiv zu handeln ist und was als „richtige“ Lebensweise angesehen wird. Solche Orientierungs- und Verhaltensweisen passen dabei mehr oder weniger zu Leitorientierungen. Das bedingt auch, ob und wie Bildungsprozesse der

Subjekte von Institutionen (bspw. Schule oder Arbeitsmarkt) anerkannt werden und wie erfolgreich sie in solchen Systemen sein können (ebd.: 19-20).

Mit der *sozialstrukturellen* Dimension wird thematisierbar, dass die Bildungsvoraussetzungen der Einzelnen je nach sozialer Position differieren. Sie bedingen mit, wie Subjekte ihre Chancen sehen, einen sozialen Status und soziale Anerkennung zu erwerben, bspw. im Kontext formaler Bildung. Individuelle Bildungsbemühungen und gesellschaftliche Bildungserwartungen können auch hier mehr oder weniger auseinanderklaffen. Erlebte gesellschaftliche Machtverhältnisse und Strukturen auf der Seite der Individuen können zu Rückzugs- und Selbstbeschränkung führen. Das prägt bspw. auch eigene Lebens- und Bildungsaspirationen und schließt Teilhabechancen, die im Angesicht struktureller Exklusion möglicherweise doch erreichbar wären.

Mit der *interaktiven bzw. Geselligkeitsdimension* weist Sting darauf hin, dass die vorgenannten Aspekte – gesellschaftliche Anforderungen, habitualisierte Tuns- und Seinsweisen, Anerkennungsstrukturen – immer in konkreten, meist informellen Interaktionen und Alltagssituationen verhandelt werden – bspw. mit Familie, Peers, Mitschüler*innen oder Kolleg*innen. Sie unterscheiden sich darin, *was* etwas gilt – und *ob und wie* dies konkret nachgefragt wird. Das wiederum bedingt, wie Einzelne darin Handlungsfähigkeit erlangen können, welche Wert- und Normvorstellungen sich Subjekte aneignen oder welche Kompetenzen sie erwerben. Auch dies kann in mehr oder weniger größerer Differenz zu sozial anerkannten Umgangsformen und erwünschten Kompetenzsets stehen (ebd.: 21-23). Und das beeinflusst dann auch formale Bildungsprozesse.

Sting hebt hervor, dass (Selbst-)Bildungsprozesse untrennbar körperlich vermittelt und sozial durchdrungen sind. Dies hat Folgen: Erstens kann damit Selbstbildung nicht grundlegend getrennt vom Sozialen stattfinden. Übliche Unterscheidungen – bspw. von „innen“ versus „außen“ oder „Individuum“ versus „Gesellschaft“, lassen sich so nicht als essenziell gegeben und als grundsätzlich voneinander getrennt annehmen. Zweitens findet Bildung als eine Sich-eigen-Machen-von-Welt durch das Subjekt in mimetischen Vorgängen der Anähnlichung statt, die letztlich auch „auf die Öffnung des Selbst zur Welt, auf das Anderswerden und Anderssein des Selbst“ zielt (Sting 2010: 15). Mit dieser Denkfigur wird deutlich: Differenz, die das Subjekt erfährt, löst sich nicht einfach auf. Differenz schreibt sich – in veränderter Form – auch fort (ebd.: 16).

4.2 Produktive Differenzbearbeitung in sozialen Hilfen

Die Perspektive „soziale Bildung“ lässt sich Sting zufolge für verschiedene Anliegen nutzen.

Erstens kann man damit bestimmen, wie sozialpädagogische Bildungsperspektiven angelegt sein können und sollten – vor allem, wenn sie bewusst vor dem Hintergrund ungleicher Teilhabemöglichkeit an Gesellschaft operieren und Bildungsgerechtigkeit befördern sollen (Sting 2010: 23). Damit lässt sich auch ein Modell einer sozialpädagogischen Bildungsförderung im Horizont einer produktiven, bildungstheoretisch reflektierten Differenzbearbeitung entwerfen und begründen (ebd.: 16, 25-26): Sozialpädagogische Bildungsangebote eröffnen Selbstentfaltungsmöglichkeiten – „im Sinne einer Aneignung soziokulturell anerkannter Fähigkeiten und Teilhabemöglichkeiten“ (ebd.: 26) – und bieten interaktive Gelegenheiten für soziale Integration.

Zweitens lassen sich generell professionalisierte soziale Hilfen als „sozialpädagogische“ verstehen und anlegen (Sting 2023: 578, kursiv im Original). Sting verweist damit explizit auf die (Selbst-)Bildungsdimensionen, die in sozialen Hilfen prinzipiell reflektiert werden sollten. Das heißt, dass sie auch ein Element in jenen Hilfen sind, die sich nicht im engeren Sinne auf formale Bildungsprozesse und gesellschaftlich-ökonomische Bildungsanforderungen beziehen. Sting zufolge ist die soziale Problembearbeitung im gesamten Feld Sozialer Arbeit eng mit folgender Frage verbunden, die er als *pädagogisch* charakterisiert: Wie lässt sich die subjektive Handlungsfähigkeit von Betroffenen stärken und wie können sie Kompetenzen zur Bewältigung von Lebenskrisen und zur Gestaltung einer gelingenderen Lebenspraxis entwickeln?

Drittens – und das ist entscheidend – argumentiert Sting mit Verweis auf ähnliche Positionen (bspw. Schilling/Klus 2015: 118, mit Bezug auf Friedländer/Pfaffenberger 1966: XXXI), dass *sozialpädagogische* Theorieansätze an das verwohlfahrtsstaatliche Gesamtfeld personenbezogener sozialer Hilfe anschlussfähig sind – und darauf auch bezogen werden sollten. Denn eine eigenständige, sozialpädagogisch rückgebundene Bildungsperspektive (Sting 2023, mit Verweis auf Winkler 1995: 176) kann auch Prozesse und Bedingungen in *heterogenen* sozialen Orten untersuchbar machen.

Hier zeigt sich m.E. von der sozialpädagogischen Blickrichtung her deutlich ein Anschluss an die im zweiten Teil dargestellten Überlegungen zur *pädagogischen* Dimension personenbezogener sozialer Dienstleistungen und anderen Formen sozialer Hilfe als Teil der Wohlfahrtsproduktion. Kaufmann (2002) hat diesen Nexus zwar angedeutet, ihn aber letztlich nicht erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretisch ausgearbeitet. Und damit bietet sich nun schlussendlich auch ein sozialpädagogisch entwickelter Zugang zur Untersuchung von sozialem Mentoring.

4.3 „Soziale Bildung“ als Blick auf Handlungsbefähigung im sozialen Mentoring

Die sozialpädagogische Perspektive „soziale Bildung“, mit ihrem bildungswissenschaftlich rückgebundenen Verständnis einer produktiven Differenzbearbeitung kann also auch eingesetzt werden, um nach der Bildungsdimension und dem Bildungsgehalt von Formen einer sozialen Problembearbeitung zu fragen, die *nicht* der Sozialen Arbeit als Berufsfeld zugeordnet ist und *nicht* durch Professionelle erbracht wird (Sting 2002: 44). Sting plädiert gar dafür, dass es solches sozialpädagogisch informiertes Bildungsverständnis braucht, um in und durch Bereiche jenseits professionalisierter sozialer Hilfen entsprechende „Subjekt- und Gemeinschaftsbildungsprozesse“ (Sting 2023: 579) so ausgestalten zu können, dass damit ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit erreicht und eine sozial inklusive Gesellschaft befördert werden kann.

Vorstellbar sind hier Vergesellschaftungsformen und deren Handlungspraxen, wie bspw. Gruppierungen und freie, zivilgesellschaftlich getragene Vereinigungen im Bereich von Kunst-, Kultur-, Sport- und Freizeitaktivitäten, oder alltägliche Hilfe- und Nachbarschaftssysteme. Sie werden der sozialpolitischen Typik nach nicht primär als Teil personenbezogener Interventionsmaßnahmen begriffen. Auch Formen der sozialen Hilfe, die nicht – oder noch wenig stark – wohlfahrtsstaatlich eingebunden und noch nicht vergleichbar professionalisiert sind, lassen sich aus einer solchen Perspektive sozialer Bildung untersuchen – und praktisch gestalten. Dies gilt zumindest dann, wenn die drei oben genannten Dimensionen für die soziale Problembearbeitung mit Blick auf die Herstellung von Handlungsfähigkeit im Rahmen personaler Begegnungen und Ausverhandlungen von Beziehungen zur Vergrößerung und Absicherung von Teilhabemöglichkeiten relevant sind.

Bei aller Kritik, die am Forschungsstand zu sozialem Mentoring geäußert werden kann, lässt sich dies auf Basis der vorliegenden Studien (bspw. Colley 2003; Lorenzen 2017; Selle 2018; Raithelhuber 2019b; Alarcón et al. 2021; Prieto Flores et al. 2021; Jakob 2021) als gegeben behaupten. Die *soziokulturelle*, die *sozialstrukturelle* und die *interaktiv (personale)* Dimension sind hochbedeutsam, um im Kontext von gematchten Partnerschaften zwischen (freiwillig tätigen) Mentor*innen und (als bedürftige Zielgruppe definierte) Mentees Handlungsfähigkeit wiederherzustellen oder zu steigern und die Entwicklung individueller Kompetenzen im Horizont sozialer Ungleichheit und mit Blick auf die Eröffnung von Teilhabechancen zu ermöglichen. Ergo stellt sich die Perspektive „soziale Bildung“ als besonders gewinnbringend dar, um soziales Mentoring zu untersuchen.

4.4 Ein Schlaglicht auf den Forschungsstand

Weltweit wird soziales Mentoring allerdings noch kaum im Rahmen erziehungswissenschaftlicher oder gar sozialpädagogischer Forschungen oder Theorierahmungen untersucht (Selle 2018: 154). Die Zahl theoretisch fundierter, umfassender Arbeiten mit qualitativen Methoden zu Programmen, die unter dem Begriff soziales Mentoring gefasst werden können, ist international überschaubar (Sánchez-Aragón et al. 2021: 488), auch in Europa.

Im deutschsprachigen Raum gibt es in jüngerer Zeit eine einstellige Zahl von sozialwissenschaftlich und/oder bildungstheoretisch rückgebundenen Studien zu (sozialem) Mentoring, die an sozialpädagogische Thematisierungslinien anschlussfähig sind. Gemeint sind damit Forschungen, die sich in den theoretischen Rahmungen, konzeptionellen Verortungen oder bei der Einordnung und Interpretation von Befunden entweder direkt auf Diskussionslinien, Konzepte und Autor*innen der Sozialen Arbeit beziehen oder zumindest daran inhaltlich anschlussfähig sind. Daneben finden sich vereinzelte Arbeiten zu Mentoring, die bildungstheoretisch-erziehungswissenschaftliche Fragestellungen verfolgen, dabei aber keine bzw. kaum Bezüge zu sozialer Ungleichheit oder zur Teilhabe marginalisierter Gruppen und Menschen in problematisierten Lebensverhältnissen herstellen.

Eine umfassende Auswertung dieses Forschungsstands steht aus. Auf Basis meiner Vorarbeiten hierzu formuliere ich folgende Einschätzung: Eine explizite theoretische Rahmung der (Selbst-)Bildungsprozesse im Kontext von sozialem Mentoring, wie sie mit der Sozialpädagogik prinzipiell angelegt werden kann, oder davon abgeleitete Überlegungen zur Methodologie und methodisch-praktischen Umsetzung sind in den existierenden Publikationen bisher allenfalls angedeutet. Dies ist angesichts der Beobachtung, dass soziales Mentoring in der Fachdebatte wie auch in der Praxis Sozialer Arbeit näher an die wohlfahrtsstaatlich etablierten Handlungsfelder heranrückt (Jacob/Schüler 204; Raitelhuber 2023; Schott-Leser 2018: 11), unbefriedigend. Es braucht dringend Erkenntnisse aus grundlagenorientierter sozialwissenschaftlicher Forschung – und auch Vorschläge für eine konzeptionell-theoretische Rahmung.¹ Für den engeren Erkenntnisgewinn zum Phänomen selbst ist dies erforderlich, um allgemein Grenzverschiebungen und Entwicklungen im Feld der Sozialen Arbeit wahrnehmen und strategisch beforschen zu können (Raitelhuber 2023).

¹ Ein Zusammentragen und Systematisieren des vorhandenen, forschungsbasierten Wissens zu Patenschaften und sozialen Mentoringprogrammen erfolgt nun erstmals im Rahmen der ERASMUS+ Kooperationspartnerschaft „Ment4EU – Mentoring for Social Inclusion in Europe: Sharing Knowledge and Building Capacity“, die durch die Europäische Kommission von 2024 bis 2026 gefördert wird. Das Projekt Ment4EU, das vom Autor dieses Beitrags geleitet wird, erstellt u.a. erstmals ein Europäisches Handbuch zu sozialem Mentoring.

5 Fazit: ein zweifacher Zugriff auf soziales Mentoring

Zentrales Anliegen dieses Beitrags ist es, zu eruieren, ob und inwiefern eine sozialpädagogische Perspektive gewinnbringend sein kann, um soziales Mentoring in der Sozialen Arbeit als eine stark wachsende, relativ neuartige soziale Hilfe in Europa zu beforschen.

In Teil zwei wurde dazu aus Sicht der Wohlfahrtsproduktion herausgearbeitet, dass sich das Phänomen als eine personenbezogene Intervention beschreiben lässt – und damit eine pädagogische Grundnote hat. Dies gilt, auch wenn Mentoring gerade *nicht* durch Professionelle als wohlfahrtsstaatlich abgesicherte, soziale Dienstleistung erbracht wird, sondern v.a. durch zivilgesellschaftlich Engagierte in lokalen Gemeinschaften.

Der dritte Teil hat aufgezeigt, dass es noch Gegenstand von öffentlich-politischen Aushandlungen ist, ob soziales Mentoring als reguläres Instrument im Rahmen von Sozialpolitik genutzt werden soll, um die drohende Exklusion, erfahrene Benachteiligung und verwehrte Teilhabe von Menschen zu bearbeiten. Ohne eine solche finale Klärung abzuwarten, vollziehen Mentoring-Programme bereits als lokale, gemeinschaftlich rückgebundene, sozial innovative Maßnahmen und Initiativen soziale Praktiken, mit denen sie angeprangerte Missstände auf personaler Ebene unmittelbar bearbeiten. Soziales Mentoring lässt sich damit als „social problems work ‚in the making‘, ‚outside the box‘ and ‚in limbo““ charakterisieren. In diesem Teil wurde ebenfalls hervorgehoben, dass neben einer unmittelbaren inner- und intersubjektiven Ebene auch die (inter-)organisationale Ebene sowie die politische Ebene (u.a. Multi-Level Governance) zentrale Bestandteile des Phänomens sind.

Gerade aus solchen Fassungen heraus wurde dann die Notwendigkeit betont, erziehungswissenschaftlich und bildungstheoretisch rückgebundene, sozialpädagogische Wissensbestände zu nutzen, um die existierenden Bestimmungen von sozialem Mentoring einzuordnen und seine Wirkungszusammenhänge und -bedingungen untersuchbar zu machen. Dazu wurde im vierten Teil „soziale Bildung“ als eine Perspektive präsentiert, die sich auf das Phänomen gewinnbringend beziehen lässt.

Im Ergebnis lässt sich soziales Mentoring als eine besondere Form der personenbezogenen Intervention darstellen, die – so kann man das dahinter liegende Prinzip jetzt benennen – zu einem für das Individuum bedeutungsvollen Kontext der produktiven Differenzenerfahrung und -bearbeitung werden soll, so dass Mentees – und ggf. auch Mentor*innen – ein Mehr an Handlungsfähigkeit erwerben können. Dies soll v.a. durch interaktiv-kommunikative Prozesse zwischen „gematchten“ Personen in einer asymmetrischen Beziehungskonstellation befördert werden. Aus sozialpädagogischer Erkenntnisperspektive lassen sich die angestrebten Veränderungen begrifflich als be-

deutsame (Selbst-)Bildungsprozesse fassen. Das sozialpädagogische Erkenntnisinteresse an sozialem Mentoring ist dabei, – mit Sting formuliert –

„wie ein produktiver Umgang mit Konflikten und Differenzen befördert werden kann, der Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten nicht durch die mimetische Erzeugung von Abwehr und Ausgrenzung verdoppelt (indem z.B. sozial und strukturell Benachteiligte im interaktiven sozialen Handeln als Außenseiter stigmatisiert und ausgegrenzt werden), sondern der sozial integrative und inklusive Perspektiven der Differenzbearbeitung eröffnet.“ (Sting 2010: 16)

Besonders von Interesse ist am sozialen Mentoring also, *ob und wie* die Differenzbearbeitung konstruktiv stattfinden kann, *zu welchen* Ergebnissen und Effekten dies auf unterschiedlichen Ebenen führt und *welche* Bedingungen dabei wirksam sind. Meines Erachtens hat eine sozialpädagogisch informierte Forschung zu sozialem Mentoring, die durch die Perspektive soziale Bildung informiert ist, das Potenzial, Erkenntnisse zu produzieren, die über die bisherigen, letztlich positivistischen Mainstream-Konzeptualisierungen von Wirkungen und Wirkungszusammenhängen in den herkömmlichen, v.a. von der Psychologie her informierten Mentoring Studies hinausgehen.

Deshalb mache ich hier – verdichtet formuliert – den Vorschlag, soziales Mentoring in der Sozialen Arbeit aus einer Doppelperspektive zu beforschen – der erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretisch rückgebundenen, sozialpädagogischen Perspektive „soziale Bildung“ einerseits sowie der sozialkonstruktivistisch-prozessorientierten, integrierten Perspektive auf „social problems work ‚in the making‘, ‚outside the box‘ and ‚in limbo““ (Raithelhuber, 2019a) andererseits.

Eine solche neue Perspektivierung von sozialem Mentoring in der Sozialen Arbeit muss sich im internationalen, mehrsprachigen und transdisziplinären Austausch in Europa zur Diskussion stellen, in dem aktuell erst darum gerungen wird, welche wissenschaftlichen Zugänge sich eignen, um dieses wachsende Phänomen adäquat zu erfassen.

Literatur

- Alarcón, Xavier/Casademont, Xavier/Lendzhova, Vladislava/Erdoğan, Emre (2021): Inclusive Settlement of Young Asylum Seekers in a Rural Region: The Role of Informal Support and Mentoring. In: Sustainability 13, 9, S. 5132.
- Best, Joel (2013): Constructionist Social Problems Theory. In: Annals of the International Communication Association 36, 1, S. 237–269.
- Colley, Helen (2003): Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships. London, New York: Routledge Falmer.
- European Commission (2020): Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027. Brussels, 24.11.2020. COM (2020) 758 final.

- European Committee of the Regions (2023): Opinion: Mentoring: a powerful and meaningful tool for the Europe of tomorrow. SEDEC-VII/038, 157th plenary session.
- Friedländer, Walter A./Pffaffenberger, Hans (1966): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Galego, Diego/Moulaert, Frank/Brans, Marleen/Santinha, Gonçalo (2022): Social innovation & governance: a scoping review. In: *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 35, 2, S. 265–290.
- Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (2020): Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte: Systematisierungen – Wirkungen – forschungsmethodische Zugänge. Eine Einführung. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–25.
- Jakob, Gisela (2021): Passungen in Patenschaften im Übergang Schule-Ausbildung. Zur Bedeutung von Biografie und Generativität für gelingende Patenschaftsbeziehungen. In: *Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete* 70, 1, S. 8–15.
- Jakob, Gisela (2019): Bürgerschaftliches Engagement in Patenschafts- und Mentoringprojekten. Forschungsbericht unter Mitarbeit von Clara Heinz & Anne-Marie Schwalm. Projektlaufzeit: Januar – Dezember 2018. Darmstadt: Hochschule Darmstadt – Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik.
- Jakob, Gisela/Schüler, Bernd (2024): Eine neue Kultur des Engagements für junge Menschen: Zur Entwicklung von Patenschaften und Mentoring, ihrer Unterstützung und Erforschung in Deutschland. Einführung und Überblick. In: Jakob, Gisela/Schüler, Bernd (Hrsg.): *Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche. Eine neue Kultur des Engagements zur Förderung von Bildung, Teilhabe und Integration*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 9–38.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2012): *European Foundations of the Welfare State*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2010): Selbsthilfe und Wohlfahrtsstaat. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): *Systemanalyse als politische Reformstrategie. Festschrift für Dieter Grunow*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 228–240.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2002): *Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lorenz, Walter (2006): Wie innovativ ist die Soziale Arbeit in Europa? Möglichkeiten und Grenzen. In: Badawia, Tarek (Hrsg.): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–165.
- Lorenzen, Jule-Marie (2017): *Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Moulaert, Frank/MacCallum, Diana/Mehmood, Abid/Hamdouch, Abdelillah (2013): General introduction: the return of social innovation as a scientific concept and a social practice. In: Moulaert, F./MacCallum, D./Mehmood, D./Hamdouch, A.

- (Ed.): *The International Handbook on Social Innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, S. 1-6.
- Oosterlyncx, Stijn/Kazepov, Yuri/Novy, Andreas/Cools, Pieter/Wikovitsch, Florian/Saruis, Tatiana/Barberis, Eduardo/Leubolt, Bernhard (2013): Exploring the multi-level governance of welfare provision and social innovation: welfare mix, welfare models and rescaling. *ImPRovE Working Papers*. Discussion Paper No. 13/12, August 2013. Antwerpen.
- Prieto Flores, Òscar/Feu, Jordi (2018): What type of impact could social mentoring programs have? An exploration of the existing assessments and a proposal of an analytical framework. In: *Pedagogia Social* 31, S. 149–162.
- Prieto Flores, Òscar/Feu, Jordi/Casademont, Xavier/Alarcón, Xavier (2021): Critical autonomy, social capital, and mentoring programmes for children and youth. In: Prieto Flores, Òscar/Feu, Jordi (Hrsg.): *Mentoring Children and Young People for Social Inclusion*. *Global Approaches to Empowerment*. London: Routledge, S. 1–15.
- Raithelhuber, Eberhard (2023): Mentoring for Social Inclusion: A Call for Social Work to Engage with an Emerging Model of Social Intervention. In: *European Journal of Social Work* 26, published online: 20 July 2023. DOI: 10.1080/13691457.2023.2236319.
- Raithelhuber, Eberhard (2019a): Youth Mentoring for “Unaccompanied Refugee Minors” as Social Problems Work “in Limbo”. A case study at the intersections of personal life, social support for marginalized people, and popular engagement. Cumulative Habilitation dissertation submitted to the Paris Lodron University of Salzburg on 12 June 2019. Salzburg: Unpublished manuscript.
- Raithelhuber, Eberhard (2019b): Turning into a “Godparent”. How Adult Volunteers Negotiate their Personal Life to Become a Mentor for “Unaccompanied Refugee Minors”. In: *Social Work and Social Welfare* 1, 1, S. 23–36.
- Raithelhuber, Eberhard (2019c): Rearranging Differential Inclusion through Civic Solidarity. Loose Coupling in Mentorship for ‘Unaccompanied Minors’. In: *Social Inclusion* 7, 2, S. 149–164.
- Raithelhuber, Eberhard (2018): How “Godparents” Are Made for “Unaccompanied Refugee Minors”: An Ethnographic View into the Training of Future Youth Mentors. In: *Child & Youth Services* 39, 4, S. 250–283.
- Sánchez-Aragón, Anna/Belzunegui-Eraso, Angel/Prieto-Flores, Òscar (2021): Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes.
- Schilling, Johannes/Klus, Sebastian (2015): *Soziale Arbeit*. Geschichte, Theorie, Profession. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schott-Leser, Hannah (2018): Ehrenamt im Kontext von Flucht und Marginalisierung. Eine Untersuchung pädagogischer Laientätigkeit auf Basis von Patenschaftsbeziehungen mit Jugendlichen in prekären Lebenslagen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Selle, Ulrich (2016): Patenschaften bei auffälligem Verhalten. Ein Projekt für Risikokinder in der weiterführenden Schule. Weinheim, München: Beltz Juventa.

- Sting, Stephan (2023): Sozialpädagogik. In: Huber, Matthias/Döll, Marion (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.
- Sting, Stephan (2013): Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit. In: Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–26.
- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet: Soziale Arbeit.
- Sting, Stephan (2004): Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77–83.
- Sting, Stephan (2002): Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 1, S. 43–51.
- van der Have, Robert P./Rubalcaba, Luis (2016): Social innovation research: An emerging area of innovation studies? In: Research Policy 45, 9, S. 1923–1935.
- Winkler, Michael (1995): Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. In: Thiersch, Hans/Grundwald, Klaus (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Veröffentlichungen der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag, 155–183.

Solidarische Bildung in der Stadt

Caroline Schmitt, Lukas Baumann, Elisabeth Engberding

1 Einleitung

Der Beitrag befasst sich mit sozialen Bildungsprozessen innerhalb solidarischer Stadtbewegungen. Solidarische Stadtbewegungen haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Sie sind eine Reaktion auf zunehmende globale Ungleichheiten und setzen sich für eine inklusive Gesellschaft ein, in der alle Menschen – über potenziell trennende Kategorisierungen wie Herkunft, Nationalität, Sprache, sexuelle Identität, Weltanschauung, körperliche und psychische Verfasstheit, Alter oder Geschlecht hinweg – am urbanen Leben partizipieren können. Konzepte und Strategien gehen u.a. auf Sanctuary City-Ansätze in den USA und in Kanada seit den 1980er-Jahren zurück (z.B. Kreichauf/Mayer 2021). Sie werden angesichts verwobener Problemlagen wie Krieg, Armut, Klimakrise und Naturkatastrophen sowie einer damit einhergehenden steigenden Anzahl an Menschen auf der Flucht¹ und an Personen(-gruppen), die mit irregulärem Aufenthaltsstatus und unklaren Bleibe- und Lebensperspektiven unter prekarierten Bedingungen leben, auch in Europa diskutiert und in solidarische Praxen übersetzt. Während die Europäische Union (EU) mit weiterer Abschottung reagiert und an ihren Außengrenzen feste Kontrollen und Camps installieren will, bringen solidarische Bewegungen globale Selbst- und Weltverhältnisse in Bewegung. Sie verbinden sich unter Bezeichnungen wie ‚solidarische Städte‘ (<https://solidary.city/maps.html>, <https://solidaritycities.eu/>) oder ‚Moving Cities‘ (<https://moving-cities.eu/de>) zu transurbanen Allianzen. Auch im österreichischen Bundesland Kärnten arbeiten Akteur*innen gemeinsam daran, solidarische Städte zu gestalten und sie zu einer solidarischen Region zu verzahnen (Plattform Migration o.J.). Eine dieser Bewegungen wird in diesem Beitrag aus einem bildungstheoretischen Zugang heraus vorgestellt.

Solidarische Stadtbewegungen sind in den vergangenen Jahren zum Untersuchungsgegenstand u.a. in der Geografie (Bauder 2021), (Stadt-)Soziologie (Schilliger 2019) sowie Politikwissenschaft und Landschaftsplanung (Schröder/Walk 2014) geworden. In der Sozialen Arbeit und Bildungsfor-

1 Ihre Anzahl lag im Jahr 2011 bei 38.54 Millionen, im Jahr 2015 bei 65.03 Millionen und ist zum Jahr 2022 auf 108.4 Millionen Menschen angestiegen (UNHCR 2022).

schung wird ihnen bisher wenig Aufmerksamkeit zu Teil (Deutschmann 2021: 6), dabei werden in ihrem Entstehen gegen globale Ungleichheitsverhältnisse – so unsere These – soziale Bildungsprozesse deutlich. Soziale Bildungsprozesse sind nach Sting (2018: 408) „an konkrete lebensweltliche Situationen und Lebenslagen gebunden [...] [und verfolgen] ganz wesentlich soziale Zielstellungen, die auf soziale Inklusion, Zugehörigkeit und Anerkennung ausgerichtet sind“.

Dieser Beitrag untersucht solidarische Stadtbewegungen als Räume sozialer Bildung und wirft Licht auf die Debatten zu sozialer Bildung im Zusammenhang mit solidarischen Stadtbewegungen, um dann anhand empirischen Materials aus dem Projekt „Weltoffene Solidarität in der Stadt“ aufzuzeigen, wie solidarische Bewegungen in krisenhafte Wirklichkeiten intervenieren und dabei das transformative Potenzial von Kunst in ihr Zentrum stellen.

2 Soziale Bildung und solidarische Bewegungen

Bildung ist ein „Container-Wort“, das einerseits mannigfaltige Positionen in sich aufnimmt und oftmals unscharf bleibt, andererseits aber offen für kreative Auslegungen ist (Sting 2010: 5). Stephan Sting (2005, 2018, 2021) setzt sich in seinen Arbeiten für ein umfassendes Bildungsverständnis ein, das über formale Bildung in der Schule hinausreicht, Wechselwirkungen zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen berücksichtigt und das ‚Soziale‘ der Bildung im Blick hat. Im Zentrum stehen die „grundlegende Sozialität von Bildung“ (ebd. 2018: 404), Bildungsorte und -dimensionen wie sozialräumliche Zusammenhänge, Lebenswelten, Gesellschaftskontexte und die soziokulturellen Eingebundenheiten von Menschen (ebd. 2005). Hierbei geht es darum, „welche Bildungsperspektiven sich in Relation zu gegebenen Lebensumständen eröffnen bzw. wie die ‚Subjekt-Welt-Relation‘ im Rahmen je spezifischer Lebenskonstellationen gestaltet werden kann“ (ebd. 2010: 17). Mit diesen Ausführungen schließt Sting u.a. an die Arbeiten von Wilhelm von Humboldt, aber auch an John Dewey an (ebd. 2018).

Um 1800 wird Bildung ausgehend von einem ganzheitlichen Verständnis als „allgemeine Menschenbildung“ gefasst und als „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/2017: 7). Damit betont Humboldt die Bedeutung von Persönlichkeitsbildung und Entfaltung von Autonomie. Die freieste Wechselwirkung spannt das Individuum in ein Selbst- und Weltverhältnis ein, dessen inhärente Prozesshaftigkeit eine Aufeinander-Bezogenheit meint, wesentlich durch informelle, nicht-intendierte Bildungsdynamiken geprägt ist, und Menschen in die Lage versetzt, Gesellschaft mitzugestalten. John Dewey (1964)

entfaltet in seinen Arbeiten demokratietheoretische Zugänge zur sozialen Kontextgebundenheit von Bildung. Deweys Bildungsverständnis fokussiert auf die Verbundenheit von Menschen als Bildungsprozess hin zu demokratischen Lebensweisen, in welchen „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat, und [...] Schranken zwischen Klassen, Rassen² und nationalen Gebilden, die es den Menschen unmöglich machten, die volle Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen, [niedergebrochen werden]“. Demokratie meint bei Dewey mehr als eine Regierungsform, nämlich „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsam und miteinander geteilten Erfahrung“ (ebd.: 121).

Die Arbeiten von Sting und die skizzierten Bezüge zeigen, dass Bildungsprozesse weit über die kognitive Aneignung von Wissen und Fertigkeiten hinausreichen. Sie sind Schauplätze von Begegnung und „konjunktive Erfahrungsräume“ (Sting 2021: 928), welche die Verortung des Selbst zur Welt in Bezug von einzelnen zu anderen und sozialen Verhältnissen setzen. Ein solcher Zugang ist in der Lage, aus einer macht- und herrschaftskritischen Reflexion die Ambivalenzen von Bildungsdebatten einzufangen, die sich zwischen der gesellschaftlichen Betonung von (formaler) Bildung einerseits und der Vergessenheit eines weiten Bildungsverständnisses andererseits aufspannen (Ebele 2021: 127). Hierbei geht es darum, alltägliche und widerständige Formen von Bildung – die in den öffentlichen Debatten vielfach randständig bleiben – sichtbar und zum Analysegegenstand zu machen und sie auf ihren transformatorischen Charakter zu untersuchen (Koller 2018). Mit transformatorischen Bildungsprozessen bestimmt Koller Bildungsprozesse, die auf „die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen“ (ebd. 2016: 155) reagieren, bestehende Ordnungen in Frage stellen (ebd. 2018: 167) und zu veränderten Welt- und Selbstverhältnissen führen. Im Sinne Deweys (1964) geht es um eine „beständige Erneuerung der Erfahrung“ (ebd.: 112), aus der das Subjekt „verändert hervorgeht“ (Koller 2012: 9). Bildung umschließt in dieser Optik eine Bildung als Kritik und Intervention.

Bildungsprozesse und ihre sozialen Bezüge sind für die Soziale Arbeit ein wichtiges Thema, ebenso für die Migrationsforschung, in welcher sich die Autor*innen dieses Beitrags gleichsam verorten. So zeigen postmigrantisch ausgerichtete Studien, wie transgenerationale Bildungsprozesse im Zusammenspiel verschiedener Lebensweisen mehrheimische Weltverortungen und Zugehörigkeiten schaffen, welche z.B. in Form von Kunst und Kultur zum Ausdruck gebracht werden (z.B. Rotter 2023). Solche Prozesse als Bildungsprozesse innerhalb diskriminierender Gesellschaftsstrukturen zu lesen und ihr befähigendes Potenzial zu fokussieren, schließt an befreiungspädagogische

2 Die Autor*innen distanzieren sich von einem biologischen Rassebegriff, sondern erachten ‚Rasse‘ als soziales Konstrukt.

sowie machtkritische Bildungszugänge an, wie sie u.a. von Paolo Freire (1970/2005) und bell hooks (1994) entwickelt wurden. Freire (1970/2005: 54-69) versteht Bildung als Möglichkeit, Unterdrückung zu erkennen und ihr entgegen zu treten. Nach Freire entfaltet Bildung dann eine transformatorische Kraft, wenn Lehrende und Lernende als Co-Kreator*innen von Wissen gleichermaßen in Bildungsprozesse involviert sind und Bildung in den Lebenswelten verankert ist. In ihrem Werk „Teaching to Transgress“ untermauert hooks die Wichtigkeit einer „meaningful education“ (ebd.: 19), die auf Kritikfähigkeit, eine „education as the practice of freedom“ (ebd.: 14), well-being und Freude zielt (ebd.: 14-21).

Mit einem sozialen, alltagsweltlichen und kritischen Zugang zu Bildung ist der Bogen zu solidarischen Stadtbewegungen gespannt, welchen es gerade darum geht, eine „gegenhegemoniale Antwort in Bezug auf wahrgenommene, strukturelle Problemlagen in Stellung [zu bringen]“ (Ebele 2021: 115).

3 Solidarische Stadtbewegungen

Der Entstehungskontext solidarischer Stadtbewegungen reicht in die 1980er-Jahre zurück. Zur damaligen Zeit nahmen Fluchtbewegungen aus mittel- und südamerikanischen Ländern in die USA zu, jedoch war die Asylpraxis unter der damaligen Präsidentschaft Ronald Reagans restriktiv ausgelegt. Als Reaktion auf die gefährlichen Fluchtwege und die Hoffnungslosigkeit der Fliehenden formierten sich in Nordamerika Zusammenschlüsse aus religiösen Bewegungen, Menschenrechtsaktivist*innen und weiteren sozialen Gruppen. Sie forderten Sicherheit und Bleibeperspektiven für Menschen auf der Flucht unabhängig von ihrer Herkunft und Nationalität. Ihr Engagement führte auf bundesstaatlicher Ebene jedoch zu keinen weitreichenden Änderungen, weshalb sie ihren Fokus schließlich auf den Stadtraum richteten (Bauder 2021). In den USA und in Kanada haben diese Entwicklungen zu Entstehung und Aufschwung von *Sanctuary Cities* (dt.: Städten der Zuflucht) geführt. Hierbei handelt es sich um urbane Praxen, die Teilhabe und Teilnahme für Menschen ohne irregulären Aufenthaltsstatus zumindest partiell erschließen wollen. Spezifische Strategien sind etwa die ‚Don’t Tell, Don’t Ask-Strategie‘ (DTDA), in deren Rahmen sich städtische Vertreter*innen und die Polizei darauf verständigen, Menschen nicht nach ihrem Aufenthaltsstatus zu befragen, und sich weigern, an Abschiebungen mitzuwirken. Ein Beispiel urbaner Sanctuary-Strategien sind zudem Stadtausweise, wie die 2015 in New York City eingeführte ‚New York City ID‘. Mit dieser Karte können Personen eine Wohnung anmieten oder eine Anzeige bei der Polizei aufgeben, ohne weitere Ausweisdokumente vorlegen zu müssen. Die Maßnahmen explorieren Spielräume für Menschen mit prekariisiertem Aufenthaltsstatus, gehen jedoch nicht

mit einem Zugang zu sozialversicherungsrechtlichen Leistungen einher (Lebuhn 2016). Sie sind zu unterscheiden von großformatigen Regularisierungswellen und bieten keine Schutzgarantie vor Abschiebung, sondern lassen sich als soziale Interventionen ‚von unten‘ lesen, um innerhalb nationalstaatlicher Schließungsprozesse auf Ebene der Stadt Inseln der Teilhabe und Teilnahme zu schaffen. In den USA haben sich mittlerweile mehrere hundert Städte zu Sanctuary Cities erklärt (eine Karte findet sich hier: <https://cis.org/Map-Sanctuary-Cities-Counties-and-States>). Sie wurden während der Präsidentschaft von Donald Trump attackiert, haben ihr Engagement jedoch weitgehend festigen können. Auch in Europa stoßen die Konzepte vor dem Hintergrund restriktiver nationalstaatlicher Migrationspolitiken auf zivilgesellschaftliches Interesse (Schilliger 2019). Ein Beispiel hierfür ist der angestoßene Prozess zur Einführung der Züri City Card, einem Stadtausweis nach US-amerikanischem Vorbild, der die Lebenssituation prekarisierter Stadtbewohner*innen in der Stadt Zürich verbessern soll (z.B. Morawek 2019; Schmitt 2023; Hill/Schmitt 2023).

4 Das Forschungsprojekt ‚Weltoffene Solidarität in der Stadt‘

In unserem Forschungsprojekt ‚Weltoffene Solidarität in der Stadt‘ untersuchen wir seit April 2021 solidarische Bewegungen im Alpen-Adria-Raum und in der Stadt Zürich. Wir fokussieren auf ihr Verständnis von Solidarität, ihre Anliegen sowie ihre solidarischen Praxen. Das Forschungsprojekt verzahnt teilnehmende Beobachtungen, qualitative Interviews und Gespräche mit Protagonist*innen der Bewegungen sowie die Sammlung alltagsgegenständlichen Materials. Das erhobene Material wird mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie (Strauss/Corbin 1996) analysiert und zu Kategorien verdichtet. Darüber hinaus werden Akteur*innen der Bewegungen vor dem Hintergrund einer partizipativen Öffnung des Forschungsprojekts in die Verarbeitung des erhobenen Materials eingebunden. Sie diskutieren die Deutungen des hauptamtlichen Forschungsteams und haben gemeinsam mit ihm Veranstaltungen zu ihrem Engagement und den bisherigen Forschungsergebnissen in der Stadt Klagenfurt und an der Universität durchgeführt. Im Rahmen von *engaged science* wurden zudem Kooperationen in der Hochschullehre eingegangen und gemeinsame Workshops durchgeführt. Durch diesen Schritt möchte das Forschungsprojekt dazu beitragen, Bildungsprozesse zwischen sozialen Bewegungen, Wissenschaftler*innen und Studierenden zu verbinden und Räume des konvivialen Austauschs zu kultivieren.

In den folgenden Unterkapiteln geben wir einen Einblick in Ergebnisse des Forschungsprojekts mit Fokus auf die solidarische Bewegung ‚Wochenenden für Moria Kärnten/Koroška‘³. Hierbei handelt es sich um eine Bewegung, die regelmäßig in der Stadt Klagenfurt am Wörthersee sichtbar wird. Die Engagierten übernachteten etwa in Zelten auf zentralen Plätzen in der Stadt, um auf die österreichische und europäische Asylpolitik, die Lebensumstände in Geflüchtetenlagern auf der ganzen Welt und auf die Lebenswelten geflüchteter Menschen vor Ort in Kärnten aufmerksam zu machen. Sie gestalten Veranstaltungen in der Stadt und imaginieren Möglichkeiten eines inklusiveren Zusammenlebens. Mit ihrem Engagement schaffen sie „einen Türöffner für politische Partizipation und Bildung“ (Deutschmann 2021: 8) zu einem Themenfeld, dem in den parteipolitischen Debatten zum Zeitpunkt der Erhebung vor allem mit Abwehr begegnet wird. Die Bewegung wurde im Dezember 2020 in Innsbruck ins Leben gerufen, als das Geflüchtetenlager Moria auf der Insel Lesbos im Blick der Öffentlichkeit stand. Mittlerweile hat sie sich auf weitere österreichische Städte ausgedehnt. Eine zentrale Bedeutung kommt dem Verein ‚Kärnten *andas*‘⁴ zu, dessen Gründer*innen die Bewegung durch ihre engmaschigen Netzwerke in der Region und darüber hinaus zusammenhalten.

Im Folgenden untersuchen wir das urbane Engagement aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive. Hierbei gilt es herauszustellen, dass unsere Gesprächspartner*innen ihr Engagement zwar als solidarisches Eintreten gegen Ungerechtigkeit deuten, dieses Eintreten aber nicht als Bildungsprozess präsentieren (Yıldız 2014: 37).

4.1 „Verantwortung für alle anderen“: Solidarität über Grenzen hinweg

In Gesprächen kritisieren die Engagierten die separierende Trennung in ‚die Geflüchteten‘ und ‚die Österreicher*innen‘. Sie betonen die Gleichheit aller Menschen und sprechen immer wieder auch die Klimakrise und die Bedeu-

- 3 Wir danken allen Involvierten der ‚Wochenenden für Moria Kärnten/Koroška‘ (insbesondere Bettina Pirker und Martin Diendorfer vom Verein ‚Kärnten *andas*‘, Baback Soleymani und seiner Solband, der multimedial arbeitenden Künstlerin Barbara Ambrusch-Rapp, der Initiative ‚We4Moria‘, insbesondere Lena Woschitz, sowie dem Rapper Mighty M. aka Himmeldach), dass sie ihre Tür für diese Forschung geöffnet haben, die Forschung unterstützen und wir gemeinsam Formen der Zusammenarbeit explorieren und gestalten.
- 4 Der Vereinsname ‚Kärnten *andas*‘ geht auf Überlegungen der Gründer*innen zurück, Kärnten anders denken und gestalten zu wollen und jene Engagierte zusammenzubringen, die sich gegen „Menschenverachtung“ (I.Be, Z. 660) und für Weltoffenheit einsetzen. Als namentliches Vorbild diente das politische Bündnis ‚Wien *andas*‘.

tung eines nachhaltigen Zusammenlebens auf der Welt an. Einige der Engagierten stellen die Verzahnung von Fluchtmigration und Klimakrise explizit heraus und bringen sich sowohl bei den ‚Wochenenden für Moria‘ als auch bei der lokalen *Fridays for Future*-Gruppe ein, sodass sich Verknüpfungen ergeben und Aktivitäten gegenseitig beworben werden. So entstehen „Intensiv-Aktivistenkreise [...] wo 500 Leute drinnen sind [...]“ und sich „innerhalb von zehn Minuten alle [kennen]“ (I.L., Z. 439-441). Im Fokus des Engagements steht eine Referenz auf die Menschenrechte, auf Nachhaltigkeit, die Würde jedes*jeder einzelnen und ein Verständnis, dass alle Menschen auf der Welt miteinander in Verbindung stehen und füreinander verantwortlich sind. Die Engagierten begreifen es als ihren Auftrag, gegen Menschenrechtsverletzungen aufzustehen, ein „Unrechtsbewusstsein“ (I.B., Z. 407) in der Öffentlichkeit zu schaffen sowie Räume der Begegnung zu ermöglichen. Solidarität bedeutet für sie zu handeln und aus dem „Kammerl“ (I.L., Z. 82) herauszutreten, „nicht länger die Augen zu [zu] machen [...] nicht länger weg[zu]sehen“ (I.L., Z. 255-258) und „ganz klar [zu] sagen, ey, das geht ab in der Welt“ (I.L., Z. 259). Hiermit soll ein Signal gegen die österreichische Abschottungspolitik gesetzt werden: „Es gibt auch diese österreichische Gesellschaft. Die diese Politik nicht will“ (I.B., Z.192-194). Der Radius der Problemidentifizierung ist dabei transnational („es ist nicht nur Kärnten, es ist nicht nur Österreich, es ist nicht nur Europa, die Welt ist größer [...] mal außerhalb unserer Grenzen zu schauen“, I.L., Z. 295-297) und führt zu konkreten Aktionen vor der eigenen Haustüre. Die Überwindung von Grenzziehungen zeigt sich dabei in der Gruppe selbst: im geteilten Anliegen ‚hinzuschauen‘, findet sie als Bewegung zusammen.

Diese Erfahrung kontrastiert ein Musiker, der bei den Wochenenden für Moria als Rapper aktiv ist, mit seinen Bildungserfahrungen in der Schule. Während er in der Schule keinen Raum zur Thematisierung von Diskriminierungsverhältnissen vorfand, geht es bei den Wochenenden für Moria darum, diese zu benennen und aufzubrechen: „i hab auch versucht über die Sachen zu sprechen [...] mit Lehrern. Und das ist aber immer so abgetan worden: ‚[...] was willst Du überhaupt? Dir geht's ja eh gut‘. Ja aber es bringt ja mir nix wenn es den anderen [...] schlecht geht“ (I.M., Z. 165-167). Im formalen Bildungssetting wird aus Sicht des Interviewten thematisch, was von Lehrer*innen als relevant für das ‚eigene Leben‘ erachtet wird. Bei den Wochenenden für Moria steht hingegen eine Verantwortungsübernahme über den unmittelbaren Lebenszusammenhang hinaus im Zentrum: „für mich [ist] Solidarität, dass man eben nicht nur auf einen eigenen Vorteil aus ist, sondern, dass man auf andere Leute schaut. [...] nicht nur auf [...] die eigene Familie“ (I.L., Z. 271-273). Für eine der Hauptinitiator*innen geht es um eine „Verantwortung für alle anderen rundherum. [...] Ich will nicht, dass ich eine tolle Wohnung habe, und ich einen Job habe, und ich mein gutes Leben habe. Ich will, dass es die anderen auch haben. Und ich will nicht, dass mein

gutes Leben nur deshalb funktioniert, weil es anderen schlechtgeht“ (I.Be., Z. 589-593). Diese Gesprächspartnerin unterstreicht eine in ihren Augen unbegrenzte, solidarische Verantwortung füreinander. Ein eng geführtes Verständnis von Solidarität wird hingegen als unzureichend kritisiert: „Das stört mich auch bei diesen ganzen Slogans [...]: ‚Für unsere Kinder und für unsere Enkel‘. [...] warum muss das immer so einen Bezug zu mir selbst haben? [...] mich betrifft Umweltschutz genauso wie Flüchtlingskrise, weil es nicht immer nur um mich, mich, mich geht“ (I.Be., Z. 605-611). Die Gesprächspartnerin betont die Verantwortung auch für jene Problemlagen, die über den als unmittelbar wahrgenommenen Lebenszusammenhang hinausreichen, der schließlich doch mit dem eigenen Leben verknüpft ist. Unsere Gespräche und Beobachtungen zeigen, dass eine weit verstandene Solidarität in der Bewegung als normative Referenz gilt, die von den Engagierten geteilt wird. Zugleich bleibt die Bewegung nicht bei normativen Appellen stehen, sondern will andere Menschen für „totgeschwiegene Themen“ (I.L., Z. 171) sensibilisieren und ein Wissen dazu vermitteln, dass Flucht und Klimakrise ‚alle betreffen‘: „Wir haben das mit dem Klimathema. [...] wir haben ja etliche Situationen mit der Flüchtlingskrise [...] das betrifft uns alle“ (I.L., Z. 172-176).

4.2 *Artivismus: mit Kunst berühren und ‚Türen öffnen‘*

Die Engagierten zielen auf eine breite gesellschaftliche Debatte zum Umgang mit multiplen Krisenlagen und setzen sich unter Nutzung des Stadtraums für ihre Anliegen ein. Hierbei fungiert eine Verzahnung von Artivismus und künstlerischen Formaten – die als Artivismus bezeichnet wird – als sensibilisierendes Medium mit dem Ziel, eine weit gedachte Solidarität auch bei anderen zu erwirken. Artivistische Praxen sind für die Protagonist*innen eine Möglichkeit, das verbindende Potenzial von Kunst zu nutzen, um mit jenen ins Gespräch zu kommen, welche bisher ‚außerhalb‘ der Anliegen der Bewegung stehen: „Kunst, wurscht welcher Art, [macht] einfach Türen auf. Andere Türen als zum hundertsten Mal die gleiche Rede und zum hundertsten Mal das Gleiche erzählen. Kunst berührt dich einfach auf einer ganz anderen Ebene [...] da müssen wir eher hin. Uns wieder berühren lassen von Themen“ (I.Be., Z. 530-533). Die Initiatorin weist darauf hin, dass Redebeiträge, wie sie bei solidarischen Bewegungen üblich sind, Grenzen haben und Kunst Menschen affizieren kann. Hiermit verbunden ist die Hoffnung, dass sich möglichst viele Menschen den Themen, welche die Bewegung in den Stadtraum bringt, zuwenden und sie mitfühlen mit jenen, die an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden. Die gelernte Designerin und promovierte Kommunikationswissenschaftlerin sieht den Wert von Kunst in ihrem ‚aufzeigenden Charakter‘: „Kunst ist für mich grundsätzlich was Kritisches, was Protestierendes, was Aufzeigendes. Kunst, die nicht politisch ist oder nicht kri-

tisch ist, ist für mich [...] Design“ (I.Be., Z. 518-520). Eine solche politisierte Kunst öffnet in den Augen der Engagierten neue Möglichkeiten: Mit Hilfe von Performance Art, Rap-Musik, Slams, Graffiti und Breakdance bringen die Engagierten ihre Fähigkeiten aktiv ein. Der hierdurch auf den Veranstaltungen der Bewegung immer wieder auf ein neues entstehende Raum der Aushandlung globaler Ungleichheiten und der Begegnung lesen wir als einen solidarischen Bildungsraum: Menschen mit und ohne Fluchterfahrung stehen gemeinsam für ein inklusives Zusammenleben ein. Zum anderen ermöglichen öffentlichkeitswirksame Formen von Artivismus potenziell Momente der Solidarisierung von bislang Unbekannten mit den Akteur*innen der Bewegung und abwesenden Menschen, die nicht vor Ort sind, aber von Ungleichheiten betroffen und im Engagement der Bewegung mitgedacht sind. Anlässlich des Internationalen Tages der Menschenrechte 2022 erinnerte etwa der Musiker Soleymani, der selbst aus dem Iran geflohen ist, an die Situation von Frauen und Gegner*innen des politischen Unterdrückungssystems und spielte mit seiner Band die Protesthymne ‚Baraye‘. Der Musiker betont, dass Kunst für ihn ein „Symbol für Freiheit“ (I.Ba, Z. 46) sei, er mit der Musik Menschen über die Situation im Iran „informieren“ (I.Ba, Z. 25) und erwirken möchte, dass sie „ihre Politiker unter Druck setzen, damit sie ihre politische diplomatische Verbindung [...] mit [dem] iranische[n] Regime [beenden]“ (I.Ba, Z. 40-42). Während des musikalischen Beitrags und der Erläuterungen Soleymanis entstand auf der Veranstaltung eine Atmosphäre betroffener Verbundenheit und Anteilnahme, die dazu führte, dass sich die iranische Community in Klagenfurt mit den Akteur*innen eines Kulturraums in der Stadt zusammenschloss und schlagkräftige politische Synergien zu bündeln versucht. Gemeinsam setzen die Engagierten ein Zeichen für „Menschlichkeit“ (I.B., Z. 201). Menschlichkeit bedeutet für die mitwirkende Performance-Künstlerin Ambrusch-Rapp, dass geflüchtete Menschen nicht als „anonyme Masse“ (I.B., Z. 204) oder „Objekt hingestellt“ (I.B., Z.204) werden, um sie sodann „leichter wegschieben“ (I.B., Z.205) zu können. In Abgrenzung dazu betonen die Engagierten der Bewegung immer wieder das gemeinsame ‚Mensch-Sein‘ und die geteilte Verantwortung für ein solidarisches Zusammenleben mit und auf dem Planeten; sie setzen sich für die würdige Unterbringung geflüchteter Menschen in adäquaten Wohnungen ein und diskutieren Wege und Möglichkeiten solidarischer Stadtgestaltung.

4.3 *Ambivalente Bildungsräume, ambivalente Solidarität*

Die Engagierten eignen sich den Stadtraum mit ihren Aktivitäten immer wieder auf ein Neues an und schaffen mit Hilfe von künstlerischen Zugängen einen solidarischen Bildungsraum, der Passant*innen zur Positionierung zu globalen Ungleichheiten auffordert und die Anwesenden affizieren soll. Hierdurch werden geteilte Emotionen hervorgerufen: Während bei den Veranstal-

tungen regelmäßig zu beobachten ist, dass Passant*innen das Gespräch mit den Engagierten suchen, sie von den Darbietungen berührt werden und Geld in die Spendendose werfen (Beobachtungsprotokoll), berichteten Engagierte zugleich von Beschimpfungen und Aggression, insbesondere im digitalen Raum. Der solidarische Bildungsraum ist einerseits wiederkehrend und lebt vom Engagement aller Involvierten; zugleich ist er fragil und unterliegt dem sich wandelnden politischen Klima – er ist mitunter selbst auf Solidarität angewiesen. Interessanterweise stößt die Gruppe in Teilen selbst in ihren engen Netzwerken auf Ablehnung und Skepsis bezüglich ihres Engagements, was ein bejahendes Echo untereinander besonders zentral erscheinen lässt. Neben einer auch in privaten Netzwerken migrationskritischen bis -feindlichen Haltung artikulieren Familienmitglieder junger Engagierter die Sorge, dass die formale Schulbildung unter dem Engagement ‚auf der Straße‘ leiden könnte: „Ja, Kind muss das sein, Schule schwänzen und so. Du weißt die Bildung [ist] das höchste Gut der Welt“ (I.L., Z. 51-53).

5 Verdichtung und Ausblick

Der Beitrag hatte zum Anliegen, das Engagement solidarischer Stadtbewegungen aus der Perspektive sozialer Bildung zu ‚lesen‘. Soziale Bildungszugänge ermöglichen eine kontextuelle Betrachtung von Bildung und sind besonders hilfreich für die Analyse von Stadtbewegungen, die in gesellschaftliche Verhältnisse intervenieren und diese verändern wollen. Unsere Untersuchung zu Bildungsprozessen im Zuge der ‚Wochenenden für Moria Kärnten/Koroška‘ öffnet den Blick zu bisweilen marginal bleibenden Formen von Bildung. Das empirische Material hat aufgezeigt, dass die Engagierten Missstände im Stadtraum sichtbar machen und herausstellen, dass die Notlagen anderer „strukturelle Größen“ (Brodin/Mecheril 2014: 14) auch des jeweils eigenen „Lebenszusammenhangs darstellen“ (ebd.). Verstehen wir Bildung als Selbst- und Weltverhältnis und transformatorische Praxis, zeigt sich am Analysebeispiel eine inklusive, solidarische Bildung mit vielfältigen Dimensionen: Zum einen umschließt sie ein Erkennen von gesellschaftlichen Schieflagen und ein Wissen um die transnationale Produktion von Ungleichheit als „Praxis der Kritik“ (ebd.); zum anderen führt die Auseinandersetzung mit diesen Ungleichheiten zu Begegnungen und Zusammenschlüssen von Engagierten und der Stadtgesellschaft sowie zu einer intervenierenden Solidarität als gelebte Praxis, die auf Teilhabe und Teilnahme an Gesellschaft für alle Menschen zielt. Die Engagierten finden in der Bewegung einen Weg, um sich selbst zu ermächtigen und sich zu gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu positionieren. Gleichzeitig streben sie an, durch die kreativen Mittel von Kunst eine Solidarisierungsfähigkeit mit marginalisierten Perso-

nengruppen auch bei anderen Menschen zu fördern. Sie eröffnen utopische Momente des Verbunden-Seins und -Werdens sowie der Involviertheit in globale Ungerechtigkeitsverhältnisse und wollen fühl- und erlebbar machen, dass eine solidarische Welt möglich sein kann. Jene Affektivität erscheint als zentraler Modus solidarischer Räume, denn, wie Agnes Heller meint: „Fühlen heißt, in etwas involviert zu sein“ (ebd. 1981: 19).

Im Humboldt'schen Sinne zeigen sich weltoffene Selbst- und Weltverhältnisse, die kollektiv in die Öffentlichkeit getragen werden. Diese Bildungsprozesse ‚von unten‘ verstehen sich nicht als Anhäufung von formalem Bildungskapital, sondern als Einstehen für Gerechtigkeit, Solidarität und Inklusion. Sie entspringen im Sinne von hooks und Freire einem emanzipatorischen Motiv, gegen Ungleichheitsverhältnisse aufzubegehren. Dabei stoßen sie nicht uneingeschränkt auf ein bejahendes Echo.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Schule als Ort formaler Bildung von den Bildungsprozessen solidarischer Bewegungen lernen kann. Mit Heinemann und Castro Varela (2016) gesprochen – die sich auf die Arbeiten von Gayatri Spivak beziehen – geht es um ein ‚Verlernen‘ vermeintlicher Selbstverständlichkeiten; in diesem Fall um ein Verlernen der Verengung von Bildung auf formale Bildung und eine Anerkennung solidarischer Räume der Bildung in den Alltagswelten von Menschen. In Zeiten multipler Krisen appellieren die Engagierten an eine kollektive Agency, die strukturellen Ursachen von Leid und Ungleichheit auf der Welt nicht hinzunehmen.

Metzger (2020: 305) schreibt zurecht davon, dass eine so verstandene solidarische Bildung „Gefahr laufen [kann], überspannt zu werden, zu überfordern“. An dieser Stelle sehen wir Anschluss- und Bündnismöglichkeiten zwischen sozialen Bewegungen, Bildungseinrichtungen, Parteienpolitik, transnationalen Politiken, dem wissenschaftlichen Feld und weiteren Akteur*innen, um eine solidarische Bildung in den jeweiligen Feldern gemeinsam voranzutreiben, vielstimmige Perspektiven anzuerkennen und die Bearbeitung von Ungleichheitsverhältnissen nicht einseitig der Zivilgesellschaft zu überlassen, sondern sie als kollektive Aufgabe zu begreifen.

Als Forschende und Lehrende ist in unseren Augen eine Verzahnung von Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Sozialer Arbeit und solidarischen Bewegungen ein interessantes Unterfangen, welchem wir uns im Projektrahmen zuwenden – wohlwissend um die unterschiedlichen Strukturiertheiten dieser beiden Kontexte: zum einen, um in Räumen des Austauschs über Erfahrungen der Solidarität und Ungleichheitsverhältnisse zu sprechen, zum anderen, um durch Vernetzung Bildungsprozesse aus solidarischen Bewegungen und dem wissenschaftlichen Bereich zusammenzubringen. Diese Überlegungen bleiben unvollständig und verstehen sich als Anstoß für weitere Reflexion zum Zusammenspiel vielfältiger Bildungsräume. Inspiration hierfür finden wir in den wertvollen Arbeiten von Stephan Sting, wofür wir ihm dankend verbunden sind.

Literatur

- Bauder, Harald. (2021): Urban migrant and refugee solidarity beyond city limits. *Urban Studies* 58, 16, S. 3213–3229.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Einleitende Bemerkungen. In: Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Solidarität in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 7–20.
- Deutschmann, Anna (2021): Institutionalisierung und Transformation: Bildungs- und Lernprozesse in und von (Protest-)Bewegungen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 44, 3, S. 4–9.
- Dewey, John (1916/1964): *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann.
- Eble, Lukas (2021): Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 4, 2, S. 112–134.
- Freire, Paulo (1970/2005): *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York, London: Continuum.
- Heinemann, Alisha M.B./Castro Varela, María do Mar (2016): *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! Zwischenräume #10*. Wien: Büro trafo.K.
- Heller, Agnes (1981): *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Hill, Marc/Schmitt, Caroline (2023): Solidarität in einer Stadt für alle. Skizzierungen einer urbanen Vision am Beispiel der Züri City Card. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Rolshoven, Johanna/Yildiz, Erol (Hrsg.): *(Re-)Konstruktionen von lokaler Urbanität*. Wiesbaden: VS, S. 247–262.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Humboldt v., Wilhelm (1792/2017): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Lauer, Gerhard (Hrsg.): *Schriften zur Bildung*. Ditzingen: Reclam.
- Koller, Hans-Christian (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen?. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreichauf, René/Mayer, Margit (2021): Negotiating urban solidarities: multiple agencies and contested meanings in the making of solidarity cities. In: *Urban Geography* 42, 7, S. 979–1002.
- Lebuhn, Henrik (2016): „Ich bin New York“. Bilanz des kommunalen Personalausweises in New York City. In: *Luxemburg* 3, S. 114–119.
- Metzger, Lorian (2020): Zur Idee einer solidarischen Bildung. In: Dörner, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpflinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.):

- Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Opladen: Barbara Budrich, S. 298–307.
- Morawek, Katharina (2019): Städtische Bürgerschaft und der kommunale Personalausweis. In: Wenke, Christoph/Kron, Stefanie (Hrsg.): Solidarische Städte in Europa. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 37–52.
- Plattform Migration (o.J.): Solidarische Stadt/Region. <http://www.plattform-migration.at/index.php?id=634&L=672> [Zugriff: 10.06.2023].
- Rotter, Anita (2023): Postmigrantische Generation. Das intergenerationale Familiengedächtnis als Bildungsprozess. Bielefeld: transcript.
- Schilliger, Sarah (2019): Undoing Borders in Solidarity Cities. In: *Global Dialogue* 9, 3, S. 35–36.
- Schmitt, Caroline (2023): Solidarity Cities. Urban Citizenship und Artivismus als Praxis inklusiver Solidarität. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Baden-Baden: Nomos, S. 121–142.
- Schröder, Carolin/Walk, Heike (2014): Genossenschaften und Klimaschutz. Akteure für zukunftsfähige solidarische Städte. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sting, Stephan (2005): Geselligkeitsformen, soziale Bildung und sozialer Raum. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugend. Wiesbaden: VS Verlag, S. 223–234.
- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Schröder, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet: Soziale Arbeit, Grundbegriffe. Weinheim/München: Juventa, S. 1–31.
- Sting, Stephan (2018): Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: VS, S. 399–411.
- Sting, Stephan (2021): Soziale Topographien von Bildung. Sozialräumliche Kontexte der Bildungswege von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeeinführung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67, 6, S. 923–942.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- The UN Refugee Agency (UNHCR) (2022): *Figures at a glance*. <https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance> [Zugriff: 30.06.2023].
- Yıldız, Erol (2014): Migration und Bildung: Von der interkulturellen zu einer diversitätsbewussten Bildung. In: Gombos, Georg/Hill, Marc/Wakounig, Vladimir/Yıldız, Erol (Hrsg.): *Vorsicht Vielfalt*. Klagenfurt/Celovec: Drava, S. 15–41.

Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe

Geschwisterbilder im Kontext von Familienbildern. Erkundungen in einem noch kaum erforschten Terrain

Petra Bauer, Sascha Neumann, Christine Wiezorek

1 Einführung

Dass „die Arbeit mit Familien seit jeher zum Alltag in pädagogischen Handlungsfeldern [gehört], sei es, dass Familien selbst Adressaten sind oder aber eher zu den relevanten Umwelten gehören“ (Bauer et al. 2015: 25), ist in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten eine Binsenweisheit. Umso mehr erstaunt es, dass es erst in jüngerer Zeit Forschungen dazu gibt, die sich mit Fragen der Bezugnahme von Pädagog*innen auf Familien und vice versa auseinandersetzen (vgl. z.B. Eßer 2013; Schierbaum et al. i.E.). Einen eigenen Schwerpunkt stellen hier Familienbilder dar, bildhafte Vorstellungen davon, wie eine („richtige“) Familie aussieht, was die Familie zu einer („echten“) ‚Gefühlsgemeinschaft‘ macht oder was („gutes“) Familienleben ist. Der Begriff des Familienbildes fokussiert diese Anschaulichkeit des Sprechens über Familie (im Überblick Bauer/Wiezorek 2022). Vor dem Hintergrund gewachsener Legitimationsanforderungen in Bezug auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung kommt der Bildhaftigkeit des professionellen Sprechens über Familie eine bedeutsame Rolle hinsichtlich der Legitimierung professioneller Zugänge und Interventionen in Familien zu. Denn das bildhafte Sprechen über bzw. von Familie entlastet – da im Bild der Kern einer Sache anschaulich gemacht wird – offensichtlich von der weiteren Erläuterung einer Sach- oder Problemlage, ermöglicht aufgrund der Diffusität eines Bildes eine Reihe impliziter kommunikativer Anschlüsse – und beschleunigt Verständigungs- und Entscheidungsprozesse (Bauer/Wiezorek 2023; Junge 2019).

Der Begriff des Familienbildes bezieht sich auf einen in sich zunächst diffusen Topos: So umfasst er mitunter auch Familien*leit*bilder, also normative Leitvorstellungen, die sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Gesellschaftsformationen entwickelt haben und bei denen es sich gegenüber den auf einzelne Personen bezogenen Vorstellungen von Familie um gesellschaftlich breit akzeptierte, kollektivierte normative Vorstellungen handelt (Lüscher 1997: 531; BMFSFJ 2015). In einer expliziten Unterscheidung von Familien-

leitbild und Familienbild steht das Konzept des Familienbildes für die familienbezogenen Vorstellungen konkreter Personen (Bauer/Wiezorek 2020). Diese lassen sich wiederum als auf einzelne Personen bezogene Vorstellungen insofern ausdifferenzieren, dass sie immer auch Mutter- oder Vaterbilder (Dreßler 2022; Großkopf 2017), Kindheitsbilder sowie Geschwisterbilder beinhalten. Es ist hier zu einem großen Teil der Verdienst von Stephan Sting und seinen Kolleginnen Sylvia Leitner und Ulrike Loch, auf die Relevanz von Geschwisterbildern für die sozialpädagogische Arbeit aufmerksam gemacht zu haben, die noch kaum erforscht sind.

Dieser Befund ist für uns Anlass, uns in diesem Beitrag den Geschwisterbildern zu widmen.

Im Folgenden werden wir am Beispiel von Problematisierungen des Einzelkindstatus den Blick zunächst auf die Verwobenheit von Familien- und Geschwisterbildern in der Familien- bzw. Kindheitsforschung richten. Anschließend wenden wir uns sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektivierungen der (Relevanz der) Geschwisterbeziehungen und den hier sichtbar werdenden Geschwisterbildern in institutionellen sozialpädagogischen Settings zu. Schließlich thematisieren wir, wie ein spezifisches Bild von Geschwisterlichkeit als gesamtgesellschaftliches Leitbild der Gestaltung von Sozialbeziehungen fungiert.

2 Geschwisterbilder als Teil von Familienbildern: zur Thematisierung von ‚Einzelkindern‘ und ‚Ein-Kind-Familien‘ in der Familien- und Kindheitsforschung

Forschungen zu Familienbildern haben wiederholt deren Wirkmächtigkeit hervorgehoben, so etwa für die Legitimation pädagogischer Interventionen in Familien (Bauer/Wiezorek 2023). Diese Wirkmächtigkeit korrespondiert gerade auch mit der Bildhaftigkeit der entsprechenden Vorstellungen und normativen Erwartungen. Diese Bildhaftigkeit markiert nicht zuletzt den impliziten Charakter solcher Vorstellungen sowie mithin deren Implikationsreichtum (Euteneuer/Uhlendorff 2019). Familienbilder enthalten dabei ebenfalls Geschwisterbilder, genauso etwa wie Bilder von Elternschaft oder Kindheitsbilder (vgl. Honig/Ostner 2014). Ähnliches gilt jedoch auch umgekehrt: Kindheitsbilder, Geschwisterbilder oder Bilder von Elternschaft verweisen implizit immer auch auf Familienbilder. Familienbilder, Bilder von Elternschaft, Geschwisterbilder oder Kindheitsbilder stehen also nicht einfach nebeneinander, sondern interferieren miteinander bzw. sind vielfältig ineinander verwoben.

Dies zeigt sich auch in der Familien- und Kindheitsforschung. Zwar wird in Studien zum Lebensumfeld von Kindern vor allem die Beziehung zu Eltern und weniger diejenige zu Geschwistern ins Zentrum gerückt (Kreuzer 2016: 15). Beispielhaft lässt sich die Verwobenheit von Kindheits-, Eltern-, Familien- und Geschwisterbildern jedoch anhand der (bis heute immer wieder vorfindbaren) Problematisierung des Einzelkindstatus bzw. des vermeintlichen gesellschaftlichen Wandels zur so genannten Ein-Kind-Familie in der deutschsprachigen Kindheits- und Familienforschung ab den 1970er-Jahren nachzeichnen (Nauck 1995). Erklärt wurde der Wandel zur Ein-Kind-Familie seinerzeit sowohl mit der Verfügbarkeit zuverlässiger Verhütungsmittel für Frauen, der zunehmenden Beteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt als auch mit einer normativen Orientierung hin zu einer verantwortbaren Elternschaft (Huinink 1989). Die Problematisierung des Einzelkindstatus steht dabei nicht nur im Zusammenhang mit der erklärten Notwendigkeit des „Ersatzes“ der fehlenden Geschwister durch Peers (Nauck 1995: 137). Sie verweist gerade darauf, dass Geschwister ein zentrales Kriterium für die Bemessung dessen darstellten, was die sozialisatorisch ‚vollwertige‘ Familie und damit zugleich die ‚gute‘ Familienkindheit ausmacht. Entsprechend wurde denn auch mit Blick auf Einzelkinder deren Geschwisterlosigkeit als ein sozialisatorisches Risiko betrachtet: Die Bedingungen des Aufwachsens für Einzelkinder seien bei jenen in erhöhtem Maße von der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung abhängig, die Eltern wiederum würden aber auch stärker individualistisch außenorientiert agieren als in so genannten ‚Mehrkindfamilien‘ (Schulz 1988). Dies wurde seinerzeit wiederum von der Forderung nach einer stärkeren pädagogischen Flankierung des Aufwachsens von Einzelkindern begleitet, so etwa durch den Ausbau von schulischen Ganztagsstrukturen sowie vor- und außerschulischen Betreuungsangeboten (vgl. z.B. Grundmann/Huinink 1991).

Was die Verwobenheit der einzelnen Bilddimensionen bezogen auf Kindheit-, Elternschaft und Geschwisterlichkeit für die Forschung zu Familienbildern interessant macht, ist der Umstand, dass sich gerade über Geschwisterbilder bzw. Bilder von Geschwisterlosigkeit differenzierende empirische Annäherungsmöglichkeiten eröffnen, um auch auf der Ebene von Familienbildern unterschiedliche Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata familialer Lebensformen aufzuspüren. So wird in Bezug auf die Thematisierung der Geschwisterlosigkeit offensichtlich, dass die ‚Mehr-Kinder-Familie‘ die ‚bessere‘ ist: Geschwister, so die Annahme, sichern offenbar einen stärkeren Zusammenhalt der Familie insgesamt, weil sie die Binnenorientierung der Eltern stärken und die Eltern von Sozialisationsaufgaben entlasten. Diese Problematisierung des Einzelkindstatus mit der Vermutung einer geringeren Binnenorientierung und eines gesteigerten Selbstverwirklichungsdrangs der Eltern impliziert damit letztlich auch die Idealvorstellung einer tendenziell *uneigennützig* Elternschaft als normatives Maß der Beurteilung elterlichen

Verhaltens und familiären Zusammenhalts. Der Blick auf Geschwisterbilder sensibilisiert dabei für solche normativen Aufladungen, die – auch bei pädagogischen Fachkräften – immer wieder anzutreffen sind.

3 Geschwisterbilder als Moment sozialpädagogischer Professionalität – die Perspektivierung von Geschwisterbeziehungen in institutionellen pädagogischen Kontexten

In einer Studie zur Ausgestaltung von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern in Österreich werfen Stephan Sting sowie seine Kolleginnen Sylvia Leitner und Ulrike Loch den Blick genau darauf: Geschwisterbeziehungen im Feld stationärer Hilfen und damit einhergehende Geschwisterbilder von Professionellen (Leitner et al. 2011; Sting 2017). Sie untersuchen, wie Geschwister von sozialpädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden bzw. welche Bedeutung Geschwisterbeziehungen in pädagogischen Institutionen zugeschrieben wird. Dies wollen wir im Folgenden aufgreifen.

Im Vergleich zur breiten Untersuchung intergenerationaler Beziehungen ist die Geschwisterforschung marginalisiert. Dabei verweisen die vorhandenen Studien allerdings immer wieder auf die große Bedeutung von Geschwisterbeziehungen als „weites Feld zum Erwerb von sozialen Fertigkeiten und emotionaler Kompetenz“ (von Schlippe 2021) und als Grundlage für die Entwicklung spezifischer Formen von Sozialität (Bossek 2022): Geschwisterbeziehungen sind dabei von einer grundlegenden Ambivalenz geprägt, z.B. in der Gleichzeitigkeit von Konkurrenz und Kooperation, Unterordnung und Dominanz, Gleichberechtigung und Solidarität, was von Brock (2010: 315) als „multiple Beziehungsbereicherung“ gefasst wird.

Diese Bedeutung von Geschwistern wird in pädagogischen Kontexten wiederum nur partiell wahrgenommen, wie im Folgenden entlang der Ergebnisse einiger Studien dargelegt werden soll. In einer Interviewstudie beschäftigt sich Petri (2015) mit Geschwisterbeziehungen in sogenannten „riskanten Familienkonstellationen“, die sich als Gemengelage aus materieller Armut, häuslicher Gewalt, Vernachlässigung, diffusen Beziehungs- und Generationenverhältnissen entwickeln können. Ihre Einzelfallanalysen zeigen, dass Geschwister zwar auch in solchen schwierigen Familienkonstellationen positiv wirken können, wenn z.B. ältere Geschwister ausgeprägte Kompensationsleistungen übernehmen, gleichzeitig aber emotional belastete Beziehungen zu den Eltern auch „feindselig-aggressive Beziehungen zu Geschwistern bedingen können“ (ebd.: 85f.). Ob sich dann, wenn es zu einer Fremdunterbringung kommt, eher Aspekte von Solidarität oder von Konkurrenz in den Ge-

schwisterbeziehungen verstärken, wird damit zu einer Frage des pädagogischen Umgangs mit den Geschwistern. Interessant ist, dass hier, in eher beiläufig formulierten Überlegungen von Petri zu zwei der wichtigsten Konzepte der Pflegekinderhilfe Bezüge zu Geschwisterbildern relevant werden: Wird die Arbeit mit einer Pflegefamilie entlang des sogenannten Ersatzfamilienkonzepts gestaltet, das die entwicklungsförderliche Kraft der ‚neuen‘ Familie und die Notwendigkeit des Aufbaus exklusiver Beziehungen zur Pflegefamilie besonders betont, werden, so Petri (Petri 2015: 90f., FN 7), vorhandene Geschwisterbeziehungen aus der Herkunftsfamilie eher als problematisch betrachtet. Dagegen weist das sogenannte Ergänzungsfamilienkonzept ein Mehr an Flexibilität in der Berücksichtigung von Geschwisterbeziehungen auf, weil der bewussten pädagogischen Gestaltung der Dreiecksbeziehung, in die Kinder in der Balance von Zugehörigkeit zur Pflege- und zur Herkunftsfamilie gestellt sind, zentrale Bedeutung beigemessen wird. Diese gegensätzlichen Perspektivierungen zur Relevanz der Geschwisterbeziehungen treffen aus Petris Sicht bei Fachkräften „auf ein Resonanzfeld, das unter anderem auch von eigenen biografischen Erfahrungen sowie tradierten Haltungen gegenüber Geschwisterbeziehungen in ihrer Dienstleistungsorganisation geprägt ist“ (Petri 2015: 90). Die jeweils biografisch geprägten Wahrnehmungen von Geschwisterbeziehungen durch sozialpädagogische Fachkräfte erscheinen, so wird deutlich, eingelagert in konzeptionelle Grundorientierungen des gesamten Systems. Sie lassen damit auch spezifische *Leitbilder* von Familie (Einmaligkeit von Familie vs. Offenheit und Pluralität familialer Lebensformen) erkennen, die unmittelbar pädagogisch relevant werden.

In ähnlicher Weise zeigt sich dieser Zusammenhang zwischen der Bedeutungszuschreibung von Geschwistern und konzeptionellen pädagogischen Grundannahmen in einer Studie von Schliwa (2022: 118) zu Geschwisterbeziehungen in der klassischen Heimerziehung der DDR. Hier zeigt sie auf, dass in den Regelformen der damaligen Heimerziehung über lange Zeit Geschwisterbeziehungen keine positive Bedeutung zugesprochen bzw. marginalisiert wurden. Stattdessen verweist sie auf Durchführungsbestimmungen, in denen gefordert wird, Geschwister nicht gemeinsam in Heimeinrichtungen unterzubringen. Konzeptuell fand dies seine Begründung in der vorherrschenden Ausrichtung an einer sozialistisch ausgerichteten Kollektiverziehung, in dem „geschwisterliche bzw. familiäre Beziehungen durch das Kollektiv (soziale Geschwister und Erzieher*innen) simuliert werden“ sollen (ebd.: 108).

Geradezu gegensätzlich stellt sich dies in Konzeptionen der SOS-Kinderdörfer dar. In der bereits angesprochenen Studie zur Ausgestaltung von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern in Österreich (Leitner et al. 2011) wird gezeigt, in welcher Weise die von SOS-Kinderdörfern konzeptionell als Grundlage betrachtete Familienähnlichkeit auch in Bezug auf Geschwister in den Wohngruppen praktisch umgesetzt und wie dies von befragten Kindern und Jugendlichen wahrgenommen wird. In SOS-Kinderdör-

fern zählt Geschwisterlichkeit zu einem der vier zentralen pädagogischen Prinzipien, nach denen die Dorffamilien organisiert sind (Sting 2017: 186). Geschwisterlichkeit realisiert sich damit zunächst als *soziale Geschwisterlichkeit*, indem alle in der jeweiligen Dorffamilie zusammenlebenden Kinder und Jugendlichen als sogenannte „Hausgeschwister“ bezeichnet werden. Gleichzeitig werden vorhandene Geschwisterbeziehungen pädagogisch gestaltet, in dem Geschwister ggf. auch gemeinsam untergebracht werden. Die in der Studie erhobenen Aussagen der Kinder und Jugendlichen nehmen dieses „Leben in zwei Familien“ differenziert auf und beschreiben wie Kinder soziale und herkunftsfamilienbezogene Geschwisterlichkeit wahrnehmen. Auch hier werden Zusammenhänge zwischen pädagogischen Leitvorstellungen von Geschwisterlichkeit und deren institutionell-pädagogische Wirksamkeit deutlich.

Geschwisterbilder im engeren Sinn werden bisher nur in einer innovativen Einzelfallanalyse von Stephan Sting (2017) näher betrachtet. Auf der Grundlage der Analyse eines Interviews mit einer Kinderdorfmutter aus dem Sample der Geschwisterstudie zeichnet er nach, wie stark die Wahrnehmung einer Geschwistersituation in ihrer Kinderdorffamilie von ihren eigenen biografischen Erfahrungen geprägt ist. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen sehr positiv erlebten Geschwisterbeziehungen entwickelt sie einen stark defizitären Blick auf die in ihrer Dorffamilie lebende Geschwistergruppe. Wie Sting anschaulich herausarbeitet, biologisiert sie das von ihr als hoch problematisch wahrgenommene Verhalten im Verweis auf die „Gene der Mutter“ (2017: 188). Diese Biologisierung erscheint dabei so wirkmächtig, dass sie kaum mehr Anhaltspunkte für eine positive pädagogische Förderung formulieren kann.

Insgesamt zeigt sich die grundlegende Relevanz der bisher erst in Ansätzen entwickelten pädagogischen Geschwisterforschung, zu denen die Geschwisterstudie von Stephan Sting, Sylvia Leitner und Ulrike Loch einen wesentlichen Beitrag geleistet hat. Dies gilt erst recht für die Analyse Stephan Stings hinsichtlich der Untersuchung von Geschwisterbildern für das Verständnis professionellen pädagogischen Handelns, das bislang vor allem als Leerstelle erscheint.

4 Geschwisterlichkeit als gesellschaftliches Leitbild und menschenrechtliches Prinzip

Von den konkreten, durch eigene biografische Erfahrungen geprägten Geschwisterbildern pädagogischer Akteur*innen lassen sich, wie die Arbeiten von Sylvia Leitner, Ulrike Loch und Stephan Sting (2011, Sting 2017) verdeutlicht haben, institutionell-konzeptionelle Leitbilder unterscheiden, die

wiederum in spezifischer Weise auf ein gesellschaftliches Leitbild der Geschwisterlichkeit bezogen sind. So ist bspw. Geschwisterlichkeit eines der zentralen institutionellen Strukturprinzipien der pädagogischen Arbeit in den SOS-Kinderdörfern: Die Relevanz der (leiblichen) Geschwister wird hier vor allem darin gesehen, dass (Bindungs-)Ängste in der Fremdunterbringung reduziert und vorangegangene traumatische Erfahrungen gemeinsam besser verarbeitet werden können (Leitner/Loch/Sting 2011: 11). Das bedeutet allerdings nicht, dass es zwischen Geschwistern keine Rivalität, Unverständnis oder Aggression gäbe. Dennoch scheint konzeptionell die Einsicht grundlegender zu sein, dass aus der gemeinsamen familialen Herkunft ein für die Kinder der Familie ähnlicher konjunktiver Erfahrungsraum erwachse, der mit spezifischen Qualitäten des Einanderverstehens einhergeht: „Geschwisterbeziehungen beinhalten ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten. Sie beruhen auf gemeinsamen Erinnerungen, gemeinsamer Sprache und Symbolik und oft auf gemeinsam gehüteten Familiengeheimnissen“ (ebd.: 7). Insofern gelten Geschwisterbeziehungen zugleich als priorisierter Ort der Einübung symmetrischer und egalitärer Beziehungen, wobei diese, da Verwandtschaft nicht kündbar ist, als von grundlegender emotionaler Ambivalenz gekennzeichnet angesehen werden (ebd.).

Die Bedeutung der Geschwisterbeziehungen als horizontale, nicht hierarchisierte Beziehungen, die auch gegenseitige Sorge implizieren, verweist wiederum auf ein gesellschaftlich kollektiviertes Leitbild: das (traditionell) der Brüderlichkeit (*fraternité*) bzw. (moderner formuliert) der Geschwisterlichkeit, das sich kulturübergreifend herausgebildet hat.¹ Brüderlichkeit bzw. *Geschwisterlichkeit* beschreibt als solidarische Haltung gegenüber dem bzw. der Anderen neben Freiheit (*liberté*) und Gleichheit (*égalité*) eines der zentralen Menschenrechtsprinzipien: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen“ (Art. 1 der Allgemei-

1 Der Begriff der Brüderlichkeit verweist einerseits grundlegend auf die Tradierung eines patriarchal geprägten dualistischen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses, worauf an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann (hierzu Sturm 2010). Andererseits verweist der Begriff etymologisch auf seine Wurzeln im Judentum und Christentum, wo ausgehend von der Bezeichnung der Glaubensgenossen als Brüder im Urchristentum der Begriff der Bruderschaft durch Luther „zum allgemeinen christlichen Solidaritätsbegriff erhoben“ (Schieder 1979, 554) wurde. Über die pietistische Ausdeutung als Bruderliebe sowie später im (säkularisierten) Bruderkult der Freimaurer verstanden als „Verpflichtung, allen Menschen brüderliche Sympathie entgegenzubringen“ (ebd., 565), etablierte sich der Begriff der Bruderschaft als ein Gesinnungsbegriff und bereitete so die Entstehung des in der französischen Revolution entstandenen Begriffs Brüderlichkeit vor, der intentional auf die politische Gleichheit aller (männlichen) Staatsbürger zielte und damit die Konnotation eines demokratischen Gesinnungsbegriffs erhielt (ebd., 569).

nen Erklärung der Menschenrechte). Ganz offensichtlich dient das Ideal der Geschwisterbeziehung als gesellschaftliches Leitbild, um eine zwischenmenschliche Beziehungsqualität anschaulich zu kennzeichnen, die sich in sorgend-solidarischer Haltung gegenüber dem bzw. der Anderen als einem bzw. einer Gleichen ausdrückt. Nach Kaufmann (1979: 71) verlangt diese „Idee der Brüderlichkeit [...], dass Ihr Bruder seid auch dem, der wenig mit Euch gemeinsam hat, der anders ist als Ihr und der Eure Interessen nicht teilt. Nur Brüderlichkeit kann den Verfall Eurer Freiheit in bloßen Eigennutz noch hindern“ (ebd.). Das im Zuge der französischen Revolution 1789 neben Freiheit und Gleichheit gestellte Prinzip ist in seiner Verwirklichung als Menschenrechtsprinzip konkreter als die beiden anderen Prinzipien auf den zwischenmenschlichen Umgang bezogen, dies auch oder gerade jenseits konkreter politisch gesellschaftlicher Bedingungen. Dies wurde 2018 beispielhaft deutlich, als sich in Frankreich der Pariser Verfassungsrat der Argumentation des Olivenbauern Cedric Herrou anschloss, der unter der Bezugnahme auf das Prinzip der Brüderlichkeit (*fraternité*) gegen seine Verurteilung wegen Beihilfe zum illegalen Aufenthalt in Revision ging, nachdem er mehrfach Geflüchteten in der südfranzösischen Grenzregion geholfen hatte und sich hierbei auf das Prinzip der Brüderlichkeit berief (Joerres 2018): „Aus dem Prinzip der Brüderlichkeit folge die Freiheit, einem Zweiten zu helfen, ohne seinen Aufenthaltsstatus zu beachten – so ihre [gemeint sind die Verfassungsrichter*innen; d.A.] als ‚historische Entscheidung‘ gewertete Rechtsauslegung“ (ebd.: 1). Brüderlichkeit bzw. Geschwisterlichkeit zielt demnach also auf „solidarisches Handeln als individuelles, von den einzelnen Menschen selbst verantwortetes Handeln“ (Tamm 2013: 47), das gesellschaftlicher Gerechtigkeit vorausgeht (Hartmann 2013: 44). Dass diese – solidarische – Haltung mit dem Bild der Geschwisterlichkeit bzw. der Brüderlichkeit anschaulich zum Ausdruck gebracht wird, verdeutlicht wiederum – rückbezogen auf Geschwisterlichkeit als gesellschaftlichem Leitbild – die Normativität desselben: Auch unter bzw. trotz der Anerkennung der grundlegenden Ambivalenz, die Geschwisterbeziehungen innewohnt, ist das Leitbild der Geschwisterlichkeit normativ auf eine symmetrisch egalitäre solidarische Haltung ausgerichtet; Geschwister stehen hier prototypisch für Menschen, mit denen man zwar „wenig [...] gemeinsam“ (Kaufmann 1979: 71) hat, die als Gleichgestellte aber nicht nur ebenbürtig, sondern auch einer solidarisch emphatischen Haltung würdig sind.

5 Ausblick

Ziel unseres Beitrags war es, einige mögliche Erträge zu verdeutlichen, dies es lohnenswert machen, sich empirisch wie theoretisch-systematisch mit Geschwisterbildern und -leitbildern zu befassen. Dabei hat sich zum einen gezeigt, dass sich Familienbilder im Horizont von Geschwisterbildern differenzierter untersuchen lassen, dies insbesondere auch hinsichtlich der jeweils enthaltenen Implikationen für normativ aufgeladene Vorstellungen von ‚guter‘ Kindheit oder ‚verantwortungsbewusster‘ Elternschaft. Zum zweiten ist ersichtlich geworden, dass Geschwisterbilder eine häufig genutzte Referenz für die qualifizierende Charakterisierung von (sozialisatorisch relevanten) Sozialbeziehungen und gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnissen darstellen. Drittens und nicht zuletzt hat sich gezeigt, dass Geschwisterbildern eine zentrale Bedeutung für das professionelle Handeln in (sozial-)pädagogischen Kontexten zukommt, vor allem in so genannten familienanalogen Settings der Heimerziehung. Hier gehört Stephan Sting zu denjenigen, die auf diesem Gebiet wichtige Pionierarbeit geleistet haben.

Literatur

- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Sting, Stephan/Ummel, Hannes/Wiezorek, Christine (2015): Familienbilder und Bilder ‚guter‘ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In: Fegter, Susanne/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Transformationen von Familie und Elternschaft – sozialpädagogische Perspektiven. Neue Praxis. Sonderheft, S. 16-28.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2023): „Also, ich habe so verschiedene Bilder im Kopf gehabt“ – Überlegungen zur Relevanz der Bildhaftigkeit pädagogischer Sichtweisen auf Familien. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krininger, Dominik/Uhlendorff, Uwe: Familie – wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 219-236.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2022). Familienbilder in der Sozialpädagogik. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 621-640.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2015): Familienbilder in Frankreich und Deutschland. Monitor Familienforschung. Ausgabe 34. Berlin.
- Bossek, Jan Frederik. (2022): Geschwisterbeziehungen. In Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.), Handbuch Familie. Band I: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder. Wiesbaden: Springer VS, S. 473-491.

- Brock, Ines (2010): Geschwister und ihr Einfluss auf die Entwicklung von sozialer und emotionaler Kompetenz. *Familiendynamik*, 35(4), S. 310-317.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2015): *Familienbilder in Frankreich und Deutschland. Monitor Familienforschung. Ausgabe 34.* Berlin.
- Dreßler, Diana (2022): „Dann sollen sie nicht so viele Kinder bekommen.“ Die Wirkmächtigkeit von Familien- und Mutterbildern am Beispiel transstaatlicher Mutterschaft. In: *Familiendynamik* 47(3), S. 184-191.
- Eßer, Florian (2013): Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung. Ethnographische Betrachtungen zu ‚familienähnlichen‘ Formen der Heimerziehung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8 (2), S. 163-176.
- Euteneuer, Matthias/Uhlendorff, Uwe (2019): *Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Großkopf, Steffen (2017): Die optimierte Familie: Über heimliche Leitbilder und Kultur. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel – Analysen zur (sozial-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme auf Familie.* Weinheim und Basel: Juventa, S. 92-112.
- Grundmann, Matthias/Huinink, Johannes (1991): Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (4), S. 529-554.
- Hartmann, Martin (2013): Solidarität als Ideologie. In: *APuZ* 34-36/2013, S. 39-44.
- Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona, 2014: Die ›familialisierte‹ Kindheit. In: Baader, Maïke S./Eßer, Florian/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge.* Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 360-390.
- Huinink, Johannes (1989). Das zweite Kind: Sind wir auf dem Weg zur Ein-Kind-Familie? In: *Zeitschrift für Soziologie* 18 (3), S. 192-207.
- Joerres, Annika (2018): Wo Fraternité heißt, Flüchtlingen zu helfen. In: *Zeit Online*, 14. Juli 2018. Abrufbar unter: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2018-07/frankreich-verfassung-bruederlichkeit-fluechtlingshilfe-nationalfeiertag-cedric-herrou/komplettansicht#print> [letzter Zugriff am 20.05.2023].
- Junge, Matthias (2019): Images von Scheitern und Erfolg, oder: Das Bild im Sprachbild. In: Junge, Matthias (Hrsg.): *Das Bild in der Metapher.* Wiesbaden: Springer, S. 7-18.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1979): Über die Brüderlichkeit: Rede eines demokratischen Hofnarren an ein bürgerliches Publikum. In: Rahner Karl/Welte, Bernhard (Hrsg.) (1986): *Mut zur Tugend: Über die Fähigkeit, menschlicher zu leben.* Freiburg im Breisgau: Herder, S. 67-71.
- Kreuzer, Tillmann F. (2016): *Geschwister als Erzieher?! Leiden: Brill.*
- Leitner, Sylvia./Loch, Ulrike/Sting, Stephan (2011): *Geschwister in der Fremdunterbringung. Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern: Fallrekonstruktionen als Basis zur Entwicklung von Empfehlungen zum Schutz vor Retraumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen.* Projektbericht. Klagenfurt: Alpen-Adria-Uni-

- versität. Abrufbar unter: <https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/ef46ba42-47e4-4d95-bd53-12f240f41a00/GeschwisterProjektberichtKurzf-Aug2011> [letzter Zugriff: 04.05. 2023].
- Lüscher, Karl (1997): Familienrhetorik, Familienwirklichkeit und Familienforschung. In: Vaskovics, Laszlo. A. (Hrsg.): Familienleitbilder und Familienrealitäten. Op-laden: Leske und Budrich, S. 50-67.
- Nauck, Bernhard (1995). Lebensbedingungen von Kindern in Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien. In: Nauck, Bernhard/Bertram, Hans (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Deutsches Jugendinstitut Familien-Survey, Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-169.
- Petri, Corinna (2015): Geschwister in riskanten Familienkonstellationen. In: Brock, Inés (Hrsg.): Bruderheld und Schwesterherz. Geschwister als Ressource. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 83-96.
- Schieder, Wolfgang (1979): Brüderlichkeit, Bruderschaft, Brüderschaft, Verbrüderung, Bruderliebe. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band I A-D. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 552-581.
- Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krinninger, Dominik/Uhlendorff, Uwe (i.E.): Familie – wozu? Erziehungswissenschaftliche Familienforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlippe, Arist v. (2021): Geschwister: Zwischen Nähe und Distanz, zwischen Intimität und Feindseligkeit. In: Kontext, 52 (4), S. 382-394.
- Schliwa, Constanze Reila (2022): „Wir als Geschwister hatten manchmal auch Rangeleien und so, aber das waren die Geschwister und dort... das waren alles Fremde“. Der Einfluss der Fremdunterbringung auf Geschwisterbeziehungen am Beispiel von Normalkinderheimen der DDR. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 17 (1), S. 105-121.
- Schulz, Reiner (1988): Einzelkinder – Auswirkungen zunehmender Geschwisterlosigkeit. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 14, S. 3-21.
- Sting, Stephan (2017): Zum Stellenwert von Geschwisterbildern in der Jugendhilfe. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel – Analysen zur (sozial-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme auf Familie. Weinheim und Basel: Juventa, S. 181-194.
- Sturm, Gabriele (2010): Das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis als Konfliktfeld. In: Imbusch, Peter/Zoll, Rolf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 405-440.
- Tamm, Sascha (2013): Solidarität aus freiheitlicher Perspektive. In: APuZ, 34-36/2013, S. 45-47.

Freundschaft und Soziale Bildung. Zur Relevanz der Freundschaftsbeziehung für Bildungsprozesse von Care Leaver*innen

Maria Groinig

Der Begriff Care Leaver*in adressiert und kollektiviert junge Menschen, die zumindest zeitweise und auf der Grundlage eines Hilfeplanverfahrens, außerhalb der Herkunftsfamilie in stationären Wohnformen (u. a. Wohngruppen, Wohngemeinschaften, betreutes Wohnen) oder in der Vollzeitpflege (u. a. Fremdpflege, Pflegefamilien, Verwandtschaftspflege, Netzwerkpflege) aufgewachsen sind und von dort den Weg ins Erwachsenenleben beginnen (Thomas 2013: 12). Für die Gruppe der in der Regel soziokulturell, bildungsbezogen und politökonomisch benachteiligten Heranwachsenden hat sich nicht nur im Fachdiskurs, sondern ebenso vonseiten der Selbstvertretungsvereine die Bezeichnung Care Leaver*in durchgesetzt. Neben der häufig prekären Erfahrung in den Herkunftsfamilien sowie den unbegleiteten Übergängen im Kinder- und Jugendhilfesystem und im Bildungssystem hat in den vergangenen Jahrzehnten insbesondere der strukturelle und lebensweltliche Übergang von der Jugendhilfe ins eigenverantwortliche Erwachsenenleben an sozialpädagogischer Aufmerksamkeit, sozialwissenschaftlicher Forschungstätigkeit und vermehrter Projektaktivität gewonnen, um die überwiegend riskanten und deprivierenden Übergangsbedingungen in einen sozial- und bildungswissenschaftlichen sowie sozial- und jugendpolitischen Diskurs zu bringen. Für den österreichischen Kontext zeigt die Analyse des sozioökonomischen Status und der damit einhergehenden Lebenssituation von Care Leaver*innen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren erhebliche Nachteile in allen untersuchten Teilhabebereichen. Zwar wurde auch festgestellt, dass sich die Benachteiligungen bei den 25- bis 29-jährigen Care Leaver*innen verringern, allerdings bleibt die Zielgruppe in den meisten Bereichen hinter der Vergleichsgruppe zurück (Hagleitner et al. 2022). Care Leaver*innen müssen die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe im Alter von 18, spätestens 21 Jahren – im Sinne eines institutionell und rechtlich regulierten Übergangsmodus (Walther 2015: 43) – verlassen, während Gleichaltrige durchschnittlich bis zum Alter von 25;02 Jahren im elterlichen Haushalt leben (FICE Austria 2019: 176). Diese Entwicklung steht im Kontext des sozialen Wandels und der Entgrenzung der in der Jugendforschung thematisierten Übergangsphasen (Hurrelmann/Quenzel 2012: 17). Unsicherheiten während biografischer Übergänge und krisenhafte Yoyo-Übergänge zählen zu zentralen

Herausforderungen in den Lebens- und Bildungsverläufen der Heranwachsenden (Stauber/Walther: 2013).

1 Sozialpädagogische Perspektiven auf Bildungsprozesse

Deutschland und Österreich zählen im globalen Kontext zu rohstoffarmen Regionen, wodurch formale Bildung im Sinn von Qualifizierung und Kompetenzerwerb die Konkurrenzfähigkeit im globalisierten Wettbewerb gewährleisten soll (Sting/Sturzenhecker 2021). Die gesellschaftliche Entwicklung führt dazu, dass formale Bildung und damit allgemeine und berufliche Qualifikationen für den Erfolg von Lebens-, Berufs- und Erwerbsarbeitsbiografien zunehmend wichtiger werden. Um nachhaltig an Gesellschaft, Kultur und Arbeitsmarkt teilhaben zu können, bedarf es neben der (Aus-)Bildung von Grundkompetenzen (u. a. Sprache(n), Mathematik, Naturwissenschaften, digitalen Medien und soziales Miteinander) vor allem fachlichen Wissens im angestrebten Berufs- und Erwerbsarbeitsfeld. Die Perspektivierung von Bildung als Humankapital setzt allerdings ein verengtes Verständnis von Bildung voraus, welches durch drei Merkmale charakterisiert wird: (1) Bildung wird auf den Erwerb von Wissen und kognitiven Kompetenzen im Modell der schulischen Bildung reduziert, während Bildung als ganzheitliches Geschehen in lebensweltlichen Entwicklungsprozessen unberücksichtigt bleibt (u.a. zahlreiche physische, emotionale, soziale und handlungspraktische Aspekte). (2) Im Sinne der Vermittlung von Qualifikationen und der Hervorbringung marktfähiger und produktiver Kompetenzen wird Bildung von gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben her bestimmt, während subjektive Bildungsbestrebungen und nicht auf Employability bezogene Aspekte von Bildungsprozessen aus dem Blickfeld geraten. (3) Die Humankapitalperspektive setzt voraus, dass kompetente und qualifizierte Subjekte ihre Potenziale zum Zweck der gesellschaftlichen Produktivität einsetzen werden. Demgegenüber steht die ideell orientierte Tradition der kritischen Bildungstheorie, aus deren Perspektive Bildung primär der Emanzipation aus gesellschaftlichen Zwängen und der subjektiven Selbstbildung dient (vgl. Sting/Sturzenhecker 2021: 677f.): *„Das sich bildende Subjekt setzt den Kompetenz- und Qualifikationserwartungen der Gesellschaft das Bestreben nach Erweiterung seiner subjektiven Verwirklichungschancen und Lebensgestaltungsmöglichkeiten entgegen“* (ebd.: 678).

Allerdings legen schulische Bildungsräume und formale Qualifikationen die Grundlagen für den Kompetenz- und Qualifikationserwerb, der wiederum die objektiven Teilhabeperspektiven, die subjektiven Verwirklichungs-

chancen und die aspirierten Lebensgestaltungsmöglichkeiten determiniert. Diverse internationale Studien der letzten Jahrzehnte verweisen darauf, dass Heranwachsende mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung insbesondere im Bereich der formalen Bildung benachteiligt sind, da sie im Vergleich zur Gruppe der Gleichaltrigen ein niedrigeres Bildungsniveau erreichen (Ferguson/Wolkow 2012; Johansson/Höjer 2012; Jackson/Cameron 2012; Cheunga et al. 2012; Berridge 2012; Königeter et al. 2016). Die Studien machen deutlich, dass die Erwartung zur Aufnahme tertiärer Bildungswege sowohl vonseiten der Fachkräfte als auch vonseiten der jungen Menschen relativ gering ist (Melkman et al. 2016). Empirische Analysen belegen, dass primär der Erwerb einer akademischen Identität mit der Inkorporierung von Kapital in Verbindung steht, welche einen maßgeblichen Einfluss auf die Kontinuität von Bildungswegen hat. In der Regel haben Care Leaver*innen geringe Möglichkeit, um ausreichendes kulturelles und soziales Kapital zu erwerben, da weder die existenziellen und sozialen Bedürfnisse noch die materiellen Versorgungsbedürfnisse ausreichend abgesichert sind (Johansson/Höjer 2012). Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeefahrung keine Bildungsprozesse durchlaufen. Bildungsprozesse sind in ihrer Sozialität mehrdimensional und umfassen auch Selbstbehauptungs- und Lebensbewältigungsstrategien unter exkludierenden Bedingungen. Im Zentrum der sozialpädagogischen Diskussion um Soziale Bildung stehen die gesamten sozialen Zusammenhänge und deren Bedeutsamkeit für Bildungsperspektiven im Rahmen spezifischer Lebenskonstellationen, (bildungs-)relevanter Institutionen und Rahmenbedingungen (Sting 2002: 17). Mit Blick auf Soziale Bildung sind es speziell drei Dimensionen, die Bildungsprozesse begünstigen: (1) Die interaktive und Geselligkeitsdimension als zentraler Aspekt von Bildungsprozessen, (2) der biografische Bezug und die Rückbindung der Selbstbildungsbestrebungen an die jeweiligen politökonomischen und soziokulturellen Lebenslagen und (3) der Bewältigungsaspekt mit Blick auf die sozial ungleich verteilten Bildungschancen (Sting/Sturzenhecker 2021: 680f.). Damit kann angenommen werden, dass Freundschaftsbeziehungen einen Einfluss auf Bildungsprozesse im Lebens- und Bildungsverlauf von Heranwachsenden haben. Vor diesem Hintergrund erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln eine theoretische Annäherung an die Relevanz der Freundschaftsbeziehung und eine empirische Annäherung an Freundschaftsbeziehungen von Care Leaver*innen.

2 Resonanztheoretische Perspektiven auf Freundschaftsbeziehungen

Mit der Resonanztheorie ist es Rosa ein Anliegen, die kulturell und institutionell etablierten Weltbeziehungen der Moderne und die damit verbundenen Lebens- und Handlungsstrategien auf ihre Resonanz- und Entfremdungserfahrungen hin zu untersuchen. Als Welt können dabei andere Menschen, Artefakte und Naturdinge, aber auch wahrgenommene Ganzheiten wie die Natur, der Kosmos, die Geschichte, Gott, das Leben, der Körper oder die eigenen Gefühlsäußerungen in Erscheinung treten. Dabei variiert die Art der Resonanzbeziehung oder Entfremdungserfahrung mit der Art des resonierenden oder entfremdenden Weltausschnitte. Um dieses Vorhaben heuristisch einzufangen, nimmt Rosa eine Sphärentrennung zwischen (1) horizontalen Resonanzachsen (u.a. Familie, Freundschaft und politischer Raum), (2) diagonalen Resonanzachsen (u.a. Objektbeziehungen, Arbeit, Schule, Sport und Konsum) und (3) vertikalen Resonanzachsen (u. a. Religion, Natur, Kunst und der Mantel der Geschichte) vor.

Im Folgenden wird auf die horizontalen Resonanzachsen eingegangen, die sich im Kontext der Freundschaftsbeziehung etablieren. Insgesamt geht Rosa davon aus, dass Resonanz das Versprechen der Moderne bleibt, während Entfremdung und Beschleunigung ihre Realität ist. Freundschaftsbeziehungen scheinen aus resonanztheoretischer Perspektive allerdings von Anfang an auf der Idee der Resonanz, im Sinne des Zusammenstimmens, -schwingens oder -klingens ausgerichtet zu sein: *„Zwei Menschen sind Freunde, wenn zwischen ihnen ein Resonanzdraht (aus Sympathie und Vertrauen) vibriert“* (Rosa 2019: 353). Rosa geht dabei von drei systematischen Differenzen zwischen Freundschafts-, Familien- und Berufsbeziehungen aus, die im Kontext der Jugendforschung um die Betreuungsbeziehung zu pädagogischen Fachkräften und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung weiter ausdifferenziert werden können:

1. Freundschaftsbeziehungen sind nicht rechtlich oder politisch institutionalisiert. Sie gehen damit nicht mit Rechten und Pflichten einher und tragen keinen vertraglichen Charakter. Während eine respektvolle Haltung zu Berufskolleg*innen, eine aufgrund von Erfahrungs- und Wissensdefiziten beruhende unterwerfende Haltung zu Lehrer*innen und Vorgesetzten oder die Liebe zu den Eltern, den Großeltern, den Geschwistern, den Ehepartner*innen, den Kindern und dem erweiterten Familiensystem institutionalisiert wird, werden Freundschaftsbeziehungen von keinen rechtlichen Rahmenbedingungen konstruiert. Freundschaftsbeziehungen sind zunächst keine Netzwerk- oder Organisationseinheit des Sozialen und stehen damit nicht unter Akkumulationszwang und Optimierungs-

druck. Dennoch dienen sie den Subjekten als soziales Kapital, das mitunter nutzenmaximierend und zeitoptimierend evaluiert wird.

2. Freundschaftsbeziehungen werden in der Regel in der Form außeralltäglicher Begegnungen inszeniert und erlebt (u. a. im Konzert, beim Spaziergang, im Skatepark, beim Holzfällen, beim Zocken, am Berg, im Kurzurlaub, beim gemütlichen Abendessen oder beim Kaffeetrinken). Während insbesondere Routinen und Alltagszwänge das Eintreten in den Resonanzmodus verhindern oder erschweren (u. a. shoppen, putzen, planen, verhandeln, Optimierungstätigkeiten, Gruppenabende oder Zwangsurlaube in Wohngruppen, Weihnachtsfeierlichkeiten), dienen Freundschaftsbeziehungen mitunter der Entlastung vom Schul-, Berufs-, Care-, Familien-, Leistungs- und Optimierungsalltag: *„Berührt, bewegt oder ergriffen werden Menschen tendenziell in besonderen, außeralltäglichen Kontexten, während sie im Alltag mit der Bearbeitung, Kontrolle und Bewältigung stummer Weltbeziehungen befasst sind“* (Rosa 2019: 354).
3. Freundschaftsbeziehungen implizieren in der Regel eine physische Resonanzbarriere. Während Familien- und Care-Beziehungen mitunter körperliche Berührung erlauben bzw. erfordern, endet die Freundschaft bei Erwachsenen in der Regel an der Körpergrenze – ausgenommen sind limitierte ritualisierte Begegnungen wie Umarmungen, Händeschütteln oder Wangenküsse. Zwar muss hier eine Differenzierung mit Blick auf Kindheit und Jugend vorgenommen werden, da die Körperlichkeit bei Heranwachsenden mitunter eine wichtige Funktion in der Herstellung von Freundschaftsbeziehungen einnimmt. Zudem sind Mädchen-, Jungen- und Queer-Freundschaften zu differenzieren. Im Gegensatz zu Familien- und Care-Beziehungen implizieren Freundschaftsbeziehungen jedenfalls keine (dauerhaften) Pflegepflichten und -rechte. Die sekundären Resonanzdrähte der Freundschaftsbeziehungen scheinen umso wichtiger, je brüchiger, unsicherer und kontingenter Familienverhältnisse werden. Der Austausch mit guten oder besten Freund*innen dient spätmodernen Subjekten zur Versicherung ihrer Lebendigkeit oder zum Austausch über ihre Familien-, Berufs- oder Care-Beziehungen, für den Fall, dass diese zu zerbrechen drohen. Vor dem Hintergrund, dass Freundschaft nicht institutionalisiert wird, von relationalen Pflichten und Zwängen befreit ist und in außeralltäglichen Begegnungen erfahren wird, eröffnen Freundschaftsbeziehungen damit die Möglichkeit reiner interpersonaler Resonanz-erfahrungen (Rosa 2019: 353f.).

Diese Perspektive eröffnet aber noch keineswegs, wie resonante Freundschaftsbeziehungen zu Bildungsprozessen beitragen können, wenn diese doch in der Regel im Kontext des Wettbewerbs zu verorten sind. Offen bleibt zudem, wie Freundschaften im Lebensverlauf hergestellt und erhalten werden. Zum einen dient der private Raum der Familie oder der semi-private und

semi-öffentliche Raum der Care-Institutionen nicht zwangsläufig der Herstellung von resonanten Freundschaftsbeziehungen, da diese Kontexte mitunter von stummen Weltbeziehungen okkupiert sind, die der Alltagsbewältigung dienen. Die Bildungs- und Berufsinstitutionen scheinen ebenso wenig darauf ausgerichtet zu sein, da die zentralen Qualitäten, die Freundschafts- oder Kameradschaftsbeziehungen auszeichnen, nicht hergestellt werden können. Die sozialen Institutionen und gesellschaftlichen Interaktionsformen, die systematisch auf Berechnung, Wettbewerb und Abrechnung hin angelegt sind, ermöglichen wenig Raum zur Überwindung einer durch Kälte, Repulsion und Gleichgültigkeit bestimmten stummen Weltbeziehung.

Das Zurückfallen im Wettbewerb produziert allerdings nicht nur Verlierer*innen, sondern führt auch zur systematischen Produktion von entsolidarisierten Individuen sowie beschämten und schuldigen Subjekten, wenn diese bspw. aufgrund der sozial eingebetteten Isolation zu dick werden, zu unspornlich sind, aufgrund mangelnder Schulbildung und/oder systemischer Diskriminierung keine Stelle bekommen oder infolge unzureichender Vorsorge die Altersarmut droht. Damit wird die Entfremdung der Subjekte im Kontext der gesellschaftlichen Strukturen systematisch hergestellt und die Resonanzfähigkeit systematisch untergraben (Rosa 2019: 361f.). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass auch Freundschaftsbeziehungen dem Wettbewerb, der Beschleunigung und der Entfremdung unterworfen sind. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass langjährige Freundschaften auch in institutionellen Kontexten hergestellt werden (u. a. Kindergarten, Schule, Hort, offene Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Ausbildung, Universität) und dadurch mit einem Resonanzdraht verbunden sind, der sich inmitten des Wettbewerbs entfaltet. Insbesondere dann, wenn im Lebensverlauf die Entfremdung und die Fragmentierung droht, kann die Freundschaftsbeziehung Momente der Kontinuität und Kohärenz stiften: *„Freunde wirken daher just dann oft als Resonanzkatalysatoren, wenn sich in unseren dominanten Weltbeziehungen – den Sphären der Familie und des Berufes – alles zu verhärten scheint“* (Rosa 2019: 359).

Neben den biografisch relevanten Freundschaften bietet der prospektive Lebensverlauf kontinuierlich die Perspektive auf neue Bekanntschaften, die sich zu Freundschaften entwickeln können. Allerdings wird davon ausgegangen, dass erwachsene Personen ihren Freundesstock in der Regel schon aufgefüllt haben, wodurch das Interesse an tiefgehenden Freundschaften in den Hintergrund rückt und nur die Bekanntschaft oder die oberflächliche, interessen geleitete, kontext- oder kriteriumsbezogene Freundschaft (u. a. Yoga-Freundschaften, Freundschaften im Sommelier-Kurs, Segel-Freundschaften, Surf-Freundschaften, Fortbildungs-Freundschaften, Übergangs-Freundschaften, Reise-Freundschaften, Haustier-Freundschaften, Autoclub-Freundschaften, Ehrenamt-Freundschaften) Anlass zur rudimentären Resonanzbegegnung bietet: *„Bekanntschaften können momenthaft oder sogar dauerhaft zu*

Freundschaften mutieren, während umgekehrt Freundschaften oftmals noch als Bekanntschaften (und als Kapitalstock) aufrechterhalten werden, wenn sie ‚erkaltet‘ sind“ (Rosa 2019: 359).

Die Freundschaftsbeziehung ist damit insbesondere durch die Wärme und den vibrierenden Resonanzdraht gekennzeichnet, der sich im Beziehungsraum entfaltet. Während Entfremdung, Beschleunigung und Wettbewerb die alltägliche Lebensbewältigung determinieren, stellt sich die Frage, wie Care Leaver*innen außeralltägliche, nicht rechtlich institutionalisierte Freundschaftsbeziehungen mit physischen Resonanzbarrieren herstellen und welchen Einfluss die Freundschaftsbeziehung auf Bildungsprozesse der marginalisierten und vulnerablen Heranwachsenden nimmt. Vor diesem Hintergrund erfolgt im nächsten Kapitel eine Annäherung an empirische Perspektiven auf Freundschaftsbeziehungen von Care Leaver*innen.

3 Empirische Perspektiven auf Freundschaftsbeziehungen von Care Leaver*innen

Die Grundlage des empirischen Materials liefern 23 biografisch-narrative Interviews mit Blick auf die kontextuellen Erfahrungen bezogen auf die Bildungsbiografien der Heranwachsenden.¹ Die Interviews wurden durch egozentrierte Netzwerkkarten ergänzt, in denen die jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrungen angaben, welche Personen positiven, negativen und/oder neutralen Einfluss auf die formale Bildungsbiografie ausüben. Freundschaftsbeziehungen werden mit all ihren Qualitäten – positiv, negativ und neutral – auf den Netzwerkkarten verortet. Zunächst dokumentiert sich, dass die sozialen Räume, in denen Care Leaver*innen auf potenzielle Peer-Freundschaften treffen, häufig institutionell gerahmt sind. Sandra berichtet vom Kindergarten, in dem sie die ersten Freundschaften knüpfte, die bis ins Erwachsenenleben als biografische Freundschaften erhalten bleiben:

„Also ich bin mit drei Jahren in den Kindergarten gegangen. Ähm, bis sechs Jahre. Habe da natürlich Freundschaften geknüpft, hab da- (2) manche Freunde, oder einige von diesen, wo man jetzt auch immer noch wieder Kontakt hat [...]“ (Sandra, Z. 32-34).

1 Das Forschungsprojekt „Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiografien von Care Leavern“ wurde von 2016 bis 2019 unter der Leitung von Stephan Sting an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt umgesetzt und durch den Jubiläumsfond der Österreichischen Nationalbank (Projekt: 16821), SOS-Kinderdorf und Pro Juventute gefördert.

Für Pascal wird die Schule zum zentralen Ort, um normale Freundschaften außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe zu knüpfen. Peer-Freundschaften werden vor diesem Hintergrund sowohl in den Kinder- und Jugendhilfeinstitutionen, als auch in den schulischen Institutionen hergestellt:

„Und das war eigentlich immer so (.) für mi zumindest das wichtigste, dass i da noch in die Schul gehen kann, dass i dorten unter Anführungszeichen wie ein normales Kind Schul gehen kann und Nicht-Heimkinder als Freunde hab. (.) Also, es is mit schlecht, dass du so mit Heimkindern zamm bist, aber es war dann a so wichtig, dass du halt andere Freunde a noch ghabt hast, mit der Zeit. (.) Und Schule hat das quasi alles geboten, als Gesamtpaket“ (Pascal, Z. 526-532).

Mit Blick auf formale Bildungsprozesse zählen Peer-Freundschaften damit als motivationaler Einflussfaktor zum Schulbesuch. Schule bietet als Gesamtpaket nicht nur die Arbeit am Stoff, die Perspektive auf Qualifikationen zur gesellschaftlichen Teilhabe oder die Vorbereitung auf den beruflichen Leistungswettbewerb, sondern ebenso den sozialen Raum zur Herstellung von Freundschaftsbeziehungen. Schulfreundschaften tragen maßgeblich dazu bei, dass junge Menschen trotz schwieriger familiärer Verhältnisse, biografischer Belastungen und traumatischer Erfahrungen gerne zur Schule gehen:

„Oben, wo ich daheim war, wo ich meine ganzen Freunde gehabt hab in der Schule und so, da habe ich ja nicht geschwänzt, oder? Aber einfach da in der Psychiatrie, weil da drinnen waren die ganze Zeit so dumme Leute, oder? Die haben, weiß ich nicht- (.) ich war auch dumm, oder? Aber, wenn dir-, wenn vor dir (.) einer sich, ähm, die Hand aufschlitzt, ist das sicher auch nicht mehr normal“ (Chantal, Z. 553-557).

Mit Blick auf Freundschaftsbeziehungen werden insbesondere die Aufenthalte in der Kinder- und Jugendhilfe und in psychiatrischen Institutionen von den Heranwachsenden als ambivalente Erfahrungen thematisiert, da diese die Herstellung von Freundschaftsbeziehungen erschweren oder behindern. Durch den Aufenthalt in der Rolle als Klient*in oder Patient*in treffen in der Regel Heranwachsende mit unterschiedlichen Belastungserfahrungen, Traumatisierungen und Störungsbildern aufeinander, während es dadurch in anerkannten Institutionen zu gruppenspezifischen Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozessen kommt, die für die Heranwachsenden erneut belastend und mitunter traumatisierend sind. Diese Prozesse dokumentieren sich in unterschiedlichen Facetten im empirischen Material.

Dalias Narrationen deuten zudem auf freundschaftliche Resonanzdrähte zu den Fachkräften. Dalia übernimmt in der Wohngruppe eine Übersetzungsfunktion zwischen Fachkräften und Heranwachsenden. Damit erfährt sie sowohl mit den Jugendlichen als auch mit den Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe freundschaftliche Gesprächsatmosphären, die der klassischen und asymmetrischen Betreuungsbeziehung nicht entsprechen. Durch die Vermittlungsfunktion ist Dalia aufgefordert, sowohl mit den hierarchisch überlegenen Fachkräften als auch mit den gleichaltrigen und jüngeren Peers in kommunikative Dialoge zu treten. Durch den Prozess der Sensibilisierung für die

Vielfalt der Stimmen im Sinne von Perspektiven, Existenzweisen und Weltbeziehungen erfährt Dalia die Sphäre der politischen Aushandlung, in der sie sich und die Stimme der Mitinsass*innen hörbar macht, während sie auch von anderen – in diesem Fall den Fachkräften – erreicht und transformiert wird:

„[...] So gsehn waren's mehr Freunde als jetzt Betreuer und auch die jungen, die jüngeren Jugendlichen sind immer zu mir gekommen und haben halt gefragt: ‚Ma. Könntest du nit mit de Betreuer reden. I trau mi nit.‘ Nachher bin halt i reingegangen und hab halt gefragt: ‚Was kann man da jetzt machen?‘ Und die haben halt gesagt: ‚Ja, wenn sie sich nit traut kommen, sagst halt du.‘ Ja. I war halt immer irgendwie so die Zwischenperson zwischen Jugendlichen und Betreuer [...]“ (Dalia, Z.666-673).

Franz Joseph wiederum ermöglicht im Jugendalter die Einbettung in einen Freundeskreis mit negativem Einfluss auf den Lebens- und Bildungsverlauf relevante Resonanzverfahren. Bei den pädagogischen Fachkräften stößt diese Herstellungspraxis allerdings auf Missverständnis und konflikthafte Auseinandersetzungen. Mit Blick auf das Misslingen des Hilfeziels versuchen die Fachkräfte zu erwirken, dass Franz Joseph der Ausstieg aus der Peer-Group mit negativem Einfluss gelingt. Allerdings wird dabei das Spannungsverhältnis zwischen Resonanzverfahren und Entfremdungserleben übersehen:

„Aber wenn jetzt dein ganzes Leben irgendwie allein, verlassen bist, nachhand in der Jugendzeit draufkommst, dass du eigentlich allein bist, dass du niemanden hast, dass du keine Unterstützung hast und die eine Unterstützung, was du hast, das Jugendhaus, lässt di anfach so fallen, will di loswerden. (.) Äh, wo glaubst, suchst du nachhand, äh, Halt? Bei den Freunden. Und wenn se nachhand manen: ‚Ja, WEG von da!‘ Ja, glauben de, dass du so weiterkommst“ (Franz Joseph, Z. 474-479).

Das Weiterkommen bezieht sich dabei weniger auf die Leistungsanforderungen im Bildungs- und Berufsausbildungssystem oder auf die Hilfeziele im Kinder- und Jugendhilfesystem, sondern auf die existenzielle Notwendigkeit von Resonanzverfahren und Bildungsprozessen, die Franz Joseph in einer Peer-Group mit negativem Einfluss erfährt. Vor diesem Hintergrund dokumentiert sich die existenzielle Notwendigkeit der Freundschaftsbeziehung, die nicht nur durch ausgewählte und selektierte Verbindungen hergestellt wird. Die Wahl von schlechten Freund*innen mit negativem Einfluss dient damit der Prävention vor der haltlosen Isolation und Einsamkeit, einer durch Kälte, Repulsion und Gleichgültigkeit bestimmten stummen Weltbeziehung sowie der Herstellung von Bildungsprozessen unter exkludierenden gesellschaftlichen Strukturen.

4 Zusammenfassung

Die Freundschaftsbeziehung ist aus resonanztheoretischer Perspektive von Anfang an auf der Idee des Zusammenstimmens, -schwingens und -klingens ausgerichtet, wodurch sie der alltäglichen Entfremdung während der Bearbeitung, Kontrolle und Bewältigung stummer Weltbeziehungen entgegenwirken. Freundschaftsbeziehungen dienen spätmodernen Subjekten der Versicherung ihrer Lebendigkeit und zum Austausch, wenn sich die dominanten Weltbeziehungen in den Sphären der Familie, der Care- und Bildungsinstitutionen und des Berufs zu verhärten drohen. Für Care Leaver*innen haben Freundschaftsbeziehungen aber auch einen zentralen Einfluss auf formale und informelle Bildungsprozesse im Lebens- und Bildungsverlauf. Kindergarten- und Schulfreundschaften dienen mitunter der Herstellung der Normalitätserfahrung im Kontext der stigmatisierenden Erfahrung der Fremdunterbringung. Die Freundschaftsbeziehungen in den schulischen Bildungsräumen bieten den Heranwachsenden zudem Halt, in der auf Wettbewerb und Optimierungsdruck ausgerichteten formalen Bildungs- und Berufslaufbahn, deren dominanter Interaktionsmodus durch Kälte, Repulsion und Gleichgültigkeit bestimmt ist. Das Zurückfallen im gesellschaftlichen Wettbewerb produziert i.d.R. entsolidarisierte Individuen sowie beschämte und schuldige Subjekte, deren Resonanzbedürfnisse systematisch untergraben werden. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, weshalb auch schlechte Freund*innen mit negativem Einfluss für Care Leaver*innen eine existenzielle Notwendigkeit darstellen und der Herstellung von Wärme, Resonanzdrähten und Bildungsprozessen im Sinne der Lebensbewältigung dienen.

Literatur

- Berridge, David (2012): Educating young people in care. What have we learned? *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1171–1175.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Cheunga, Connie/Lewin, Kristen/Jenkins, Jennifer (2012): Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review* Volume 34, Issue 6, 1092–1100. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740912000564>. Zugegriffen: 27. Juni 2016.
- Ehlke, Carolin, Sievers, Britta/Thomas, Severine (2022): *Werkbuch Leaving Care. Verlässliche Infrastrukturen im Übergang aus stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben*. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

- Ferguson, Harvey/Wolkow, Katherine (2012): Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1143–1149. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.034.
- FICE Austria (Hrsg.) (2019): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Verlag Plöchl.
- Groinig, Maria/Maran, Thomas/Hagleitner, Wolfgang/Sting, Stephan (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Hagleitner, Wolfgang/Sting, Stephan/Maran, Thomas (2022): Socio-economic status and living situation of care leavers in Austria. *Children and Youth Services Review* 142, 106620. doi:10.1016/j.childyouth.2022.106620.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa.
- Jackson, Sonia/Cameron, Claire (2012): Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1107–1114. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.041.
- Johansson, Helena/Höjer, Ingrid (2012): Education for disadvantaged groups. Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review* 34 (6), 1135–1142. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.042.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Melkman, Eran/Refaeli, Tehila/Benbenishty, Rami (2016): An empirical test of a model of academic expectations among youth in residential care. *Children and Youth Services Review* 67, 133–141. doi:10.1016/j.childyouth.2016.05.023.
- Rosa, Hartmut. (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2013): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: L. Böhnisch/K. Lenz/W. Schröer/B. Stauber/A. Walther (Hrsg.): *Handbuch Übergänge* (S. 270–290). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sting, Stephan/Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet/B. Sturzenhecker/L. von Schwanenflügel/M. Schwerthelm (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 675–691). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Sting, Stephan (2002): Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit. In: Wigger, Lothar/Cloer, Ernst/Ruhloff, Jörg/Vogel, Pete/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 43-51.
- Thomas, Severine (2013): Keine Zeit für Abenteuer. Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen. *PFAD* (4), S. 12–13.
- Walther, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, S./Felden, H. von/Pätzold, H. (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. (S.35-56). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Das alltägliche Überleben nach einem Konzept von Stephan Sting

Arno Heimgartner

Mit den Worten „Wenn das Abenteuer mal Pause macht ...“ zündete sich einst der vom Krokodil verfolgte Mann in der Werbung eine Zigarette an, nachdem er dem Krokodil mit dem Paddel das aufgerissene und zuschnappende Maul aufgespreizt hatte. In diesem Beispiel, das zum Konsum einlädt, geht es mit der Lebenskompetenz um ein Konstrukt, das gerade auch in der Suchtprävention verwendet wird (vgl. Sting/Blum 2003). Nach Stephan Sting (2014: 176) geht es prägnant und mit überraschender Deutlichkeit in bestimmten Lebenskonstellationen und unter bestimmten Bedingungen des Aufwachsens um das pure „Überleben“. Stephan Sting (ebd.) erläutert die Berechtigung des von ihm kreierten Ansatzes des „Überlebenslernens“ in der „Wohlstandsgesellschaft“ in Bezug auf Armut- und Ungleichheitserfahrungen und im Umgang mit Ausgrenzung mit einer so überzeugenden Offenheit, dass andere eingeführte Konzepte wie die soziale Gestaltung (Autrata/Scheu 2006) oder die inhaltlich nähere Lebensbewältigung (Böhnisch 2010) in ihrer Dynamik nachgeordnet bzw. als Vorstufen betrachtet werden können.

1 Die Abgrenzung zum Survivalansatz der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik hat eine große Tradition im Überlebensdenken (z.B. Michl 2015). Mit ihrer Reduktion auf das Überlebensnotwendige fordert sie den Menschen heraus, sich auf seine eigenen Bedürfnisse zu besinnen. Sie orientiert sich aber auch am Erlebnishunger des Menschen, dem Wunsch nach Abenteuer (oft in der Gruppe) und der sinnlichen Begegnung mit den Kräften der Natur. Mit dem Ansatz des City Bound findet die Erlebnispädagogik unmittelbare Anknüpfungspunkte zum Alltag in der Stadt und löst sich damit vom Klischee, dass Abenteuer nur in der Wildnis der Natur stattfinden können. Zum Survival-Konzept von Stephan Sting lässt sich die Parallele ziehen, dass der Alltag zur Arena des Überlebenskampfes wird. Während jedoch in der Erlebnispädagogik die Situation artifiziell bzw. pädagogisch hergestellt wird, schlittern die Akteur*innen im Konzept von Stephan Sting sozialisatorisch in das Geschehen hinein. Das heißt, die Person befindet sich nicht in

einer pädagogisch konstruierten und daher selbst gewählten Lernsituation, die schon durchaus lebensbedrohlich sein kann. Die Person ist in ihrer konkreten Existenz vom komplexen Dschungel des sozialen Lebens mit seinen Regeln, Versprechungen und Begrenzungen betroffen. Sie muss nach Auswegen und Lösungen suchen, denn sie kann nicht einfach aussteigen und zum gewohnten Alltag zurückkehren. Ein solcher Ausweg ist nach Stephan Sting (2014) beispielsweise der Rückzug ins Milieu.

2 Die Bedeutung des Begriffs des Überlebens

Im Gegensatz zu Bourdieus „La misère du monde“/„Das Elend der Welt“ (Bourdieu 1993; 1997) und dem in ähnlicher Form regional entwickelten Sammelband über das „ganz alltägliche Elend“ (Katschnig-Fasch 2003) verharrt der Überlebensbegriff von Stephan Sting nicht im Leiden, sondern enthält den Versuch einer Überwindung des Krisenhaften bzw. eines Weiterlebens trotz des Krisenhaften und des Bedrückenden. Das Überleben wird zum emotionalen Strom, auf das die Selbstbildung abzielt. Auch wenn das Verhaltensarrangement, wie Stephan Sting (2014: 176) schreibt, „subkulturell“ sein kann, ermöglicht es dem Individuum zu bleiben¹ bzw. weiterzukommen. Vor der Entscheidung zu bleiben, zu gehen oder vielleicht zurückzukehren, stehen beispielsweise junge Erwachsene bei der Wahl ihres Lebensmittelpunktes (Leitner/Sting 2014). Überlebensstrategien können im Sinne gesellschaftlicher Regeln unangemessen sein, sie können für andere bedeutungslos sein, aber sie beinhalten immer eine kreative, für die Person nachvollziehbare Richtigkeit. In der situativen und subjektiven Ausweglosigkeit findet sich eine Fortsetzung. Der Alltag und die Lebenswelt stehen dabei im Mittelpunkt: „Der Blick auf den Fortschritt verliert sich nicht nur hinsichtlich des Wissens, sondern vor allem auch hinsichtlich seiner Verwirklichung in der alltäglichen Lebenswelt.“ (Sting 1991: 2) Überleben, die Situation überstehen, ist ein Minimalziel, für das auch regelwidriges Verhalten von der Person akzeptiert wird, denn Regeln und Bedingungen können aus subjektiver Perspektive nicht richtig bzw. zu Ende gedacht sein, wenn sie mit Grundbedürfnissen unvereinbar sind. Im Folgenden soll daher das „Überlebenskonzept“ von Stephan Sting dazu genutzt werden, Zusammenhänge in der Sozialpädagogik aufzuspüren, die dem alltäglichen Überleben zuzuordnen sind. Zunächst wird nach Beispielen des Überlebens gesucht, um anschließend empirische Zeitverwendungsstudien im Alltag mit dem Thema in Beziehung zu setzen.

1 Etymologisch ist „leben“ mit dem Wort „kleben [bleiben]“ bzw. auch nur mit dem Wort „bleiben“ verwandt (Duden 2007).

Ausgangspunkt ist die Verletzlichkeit des Lebens. Hans Thiersch formulierte einst in Anlehnung an Erich Kästner, das Leben sei lebensgefährlich. Mit Überleben ist also gemeint, dass die individuellen Bedürfnisse des Menschen bedroht sind, der Mensch aber einen Weg findet, sie zu befriedigen. Der Mensch findet einen Weg, trotz aller Widrigkeiten weiter zu leben. Die Bedrohung kann von der Natur ausgehen, sie kann aber auch durch soziale Normen oder gesellschaftlichen Druck entstehen. Bedürfnisse werden vielfach thematisiert: Ilse Arlt, Abraham Maslow, Diethelm Damm, T. Berry Brazelton und Stanley I. Greenspan, Werner Obrecht und Heinrich Zwicky (vgl. Heimgartner 2014). Auch der Capability-Approach mit seiner stärker strukturellen Ausrichtung (Nussbaum 1999) sowie ein breiter Gesundheitsbegriff (vgl. Homfeldt/Sting 2006) schließen hier an. Als wichtige Erweiterung des im Folgenden verwendeten Überlebensbegriffs ist zu erwähnen, dass nicht nur die Überwindung physiologischer Restriktionen als Überleben interpretiert wird. Auch die Überwindung einer Einschränkung der Autonomie oder Integrität wird im Folgenden als Überleben verstanden.

3 Das alltägliche Überleben als Kind oder Jugendliche*r

In der ethnografischen Studie zur sozialen Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten (Gspurning et al. 2010) wurden neben zahlreichen Best-Practice-Beispielen auch Phänomene beobachtet, die durchaus Überlebenscharakter in sich tragen, aber damals nicht als solche bezeichnet wurden:

- a. *Die eigene Sprache sprechen:* Im Bereich der verwendeten Sprache gab es Einrichtungen, die den Gebrauch der eigenen Herkunftssprache verboten haben. Die Kinder fanden die in Bezug auf die Aufmerksamkeit bzw. Überwachung der Situation sehr aufwendige Lösung bzw. Überlebensstrategie, sich untereinander in ihrer Muttersprache zu verständigen, bis die Betreuer*innen in Hörweite kamen. In diesen Momenten wechselten die Kinder blitzschnell in die verordnete Sprache „Deutsch“ (ebd.: 153).
- b. *Die Lasagne vom Fleisch befreien:* Zum an sich existentiellen Thema „Mittagessen“ gibt es die dokumentierte Beobachtung, wie ein Kind, das kein Schweinefleisch isst, in einer Einrichtung, die nur ein Gericht anbietet, versucht, das Fleisch aus einer Fleischlasagne herauszukratzen, dann aber erfolglos zu weinen beginnt. Dies wird von der Betreuerin mit den Worten kommentiert, sie habe ihm den Hinweis auf das Schweinefleisch gegeben (ebd.: 153).

Während im ersten Beispiel die Kinder in gewisser Weise eine funktionierende Form der Selbstbehauptung gefunden haben, bleibt im zweiten Beispiel die Nahrung aus, das Herauskratzen der Nahrung funktioniert nicht und die Selbstregulation angesichts der Lebensumstände und -normen führt zum emotionalen Zusammenbruch. In beiden Fällen handelt es sich um eine massive Herausforderung, Überlebensstrategien zu entwickeln.

Ein weiteres Beispiel beschreibt wertvolle Handlungen für ein Kind, das nie eine Jause mithat. „(...) und wir machen dann auch so etwas, was vielleicht rechtlich nicht so erlaubt ist, dass wir ihm immer wieder Dinge einpacken oder ihm mitgeben oder ihn fragen, ob er ein Brot gerne mitnehmen möchte oder einen Käse, dass er einfach daheim etwas zu essen hat. Der hat zum Beispiel auch nie eine Jause mit, da hat mich sogar die Lehrerin von der Schule angerufen und hat gefragt, ob wir da etwas wissen. Ihr fällt nur auf, dass er nie etwas mithat. Und da versuchen wir dann einfach, ohne seine Würde zu verletzen, und er nimmt es auch dankbar an, also er weiß dann schon, also da reden wir dann nicht darüber, das machen wir nicht vor anderen Kindern, sondern das machen meine Damen da ganz vorsichtig und achtsam und wir ernähren da ein bisschen die Mama und ihn mit (...)“ (ebd.: 156). Lehrreich ist neben der Hilfsbereitschaft auch die Haltung der Betreuer*innen, die Würde des Kindes nicht zu verletzen und deshalb die unterstützenden Aktivitäten nicht an die große Glocke zu hängen. Hervorzuheben ist auch die erwähnte Reflexion, dass es rechtlich möglicherweise nicht in Ordnung ist, dem Kind und auch der Mutter etwas mitzugeben und damit ihr Überleben zu unterstützen, aber die Menschlichkeit für die Betreuer*innen vorgeht. In der Hilfsbereitschaft gibt es also einen Normkonflikt.

Wie das Leben nach Enttäuschungen weitergeht, erläutert das folgende Beispiel. In der Studie zu Geschwistern in der Fremdunterbringung (Leitner/Loch/Sting/Schrabeck 2011) erzählt das Kind traurig vom Vaterschaftstest: „Mein Papa, da haben wir Test gehabt, die Tage beim Papa, also kein richtiger Papa, mein anderer Vater.“ Ein Bruder hilft bei der kognitiven Einordnung dieser Nachricht: „Ein Leben lang (...) sie bei ihm (...), bei unserem Papa war, von Anfang an hat sie ihn.“ (ebd.: 51) Die Kinder erzählen auch, wie die Mutter den Kontakt zu ihnen abgebrochen hat und wie sie mit Briefen und Fotos versuchen, wieder Kontakt zu ihr aufzunehmen. Für das Mädchen ist der Kontakt zum „Papa“, der weiterhin Kontakt hält, nur bedingt ein Trost, seitdem es erfahren hat, dass er nicht ihr biologischer Vater ist. So verliert es nach und nach die vertraute Beziehung zu beiden Elternteilen. Harmonie finden die Kinder „in gemeinsamen Aktivitäten wie Spieleabenden, gemeinsames Keksebacken etc.“ (ebd.: 52).

4 Die Zeitverteilung im Alltag von Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Die folgende Untersuchung zur Zeitverwendung von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe soll zeigen, wie Kinder ihren Alltag gestalten. In einer explorativen Studie wurden Kinder und Jugendliche des Sozialpädagogischen Betreuungszentrums Hinterbrühl gebeten, einen Tag lang ihre Aktivitäten zu protokollieren. Das ausgeteilte Raster enthielt Freifelder für den Beginn und das Ende der Aktivität, den Namen der Aktivität, den Ort der Aktivität, die beteiligten Personen und eine dreistufige Bewertung. Aus diesen Angaben wurden die Variablen Dauer der Aktivität, Zeit im Freien, Bewegungszeit, Bildschirmzeit und Schlafzeit generiert. Alternativ konnten die Kinder und Jugendlichen ihre Inhalte auch zeichnerisch mitteilen.

Die Befragung fand im September 2021 statt. Ein Mädchen und 14 Jungen im Alter von neun bis 15 Jahren ($\bar{X} = 13,54$ Jahre) nahmen teil. An 15 Tagen wurden 182 Einträge gemacht. Davon entfielen 176 Einträge auf die Wochentage Montag bis Freitag. Die sechs Einträge eines Sonntags wurden nicht berücksichtigt, da sie sich auf einen Aufenthalt in der Herkunftsfamilie bezogen.

Zunächst wurden die durchschnittlichen Zeiten für die einzelnen Aktivitäten berechnet. Unter den Aktivitäten, für die tagsüber, falls sie auftreten, durchschnittlich viel Zeit aufgewendet wird, steht die Schule mit 248 Minuten an erster Stelle. Es folgen Radfahren (135 Min.) und Fußball (82 Min.). Diverse Spiele (76 Min.) liegen etwa gleichauf mit Handy- und Videospielen (75 Min.) sowie Fernsehen (73 Min.). Die Erledigung der Hausaufgaben dauert durchschnittlich 60 Minuten. Für Körperpflege, Duschen, Zähneputzen, Toilette etc. werden durchschnittlich 23 Minuten und für Essen 35 Minuten aufgewendet. Die Wegezeiten betragen durchschnittlich 39 Minuten.

35 Prozent der erfassten Zeit verbringen die Kinder und Jugendlichen im schulischen Kontext mit Lehrer*innen bzw. Mitschüler*innen. Bereits an zweiter Stelle steht die Zeit, in der die Kinder und Jugendlichen angeben, allein zu sein (26 %). 17 Prozent der Zeit wird mit der Gruppe gestaltet und zehn Prozent der Zeit wird als Zeit mit der Betreuerin bzw. dem Betreuer wahrgenommen. Acht Prozent der Zeit verbringen die Kinder und Jugendlichen mit mehreren Freunden und vier Prozent der Zeit mit einem (besten) Freund bzw. einer (besten) Freundin.

Kinder und Jugendliche halten sich überwiegend in Räumen auf. Der Anteil der im Freien verbrachten Zeit liegt bei 17 Prozent. Bei insgesamt guten Bewertungen der verbrachten Zeit wird die Zeit im Freien ($\bar{X} = 1,07$) besser bewertet als die Zeit in Räumen ($\bar{X} = 1,67$) ($F = 16,67$; $p < 0,00$).

Zu den gut bewerteten Aktivitäten ($< 1,5$) gehören Handy und Videospiele, Musik hören, Freunde treffen, Spielen, Fahrrad fahren, Singen, Kochen, Gitarre spielen, Chillen, Gartenarbeit, Vorstellungsgespräch, Fußball, der Schulweg, Fernsehen und Essen. Im mittleren, neutralen Bereich (1,5 bis 2,0) liegen das Anziehen, die Körperpflege, das Zubettgehen, der Gruppendienst, der Corona-Test, das Lesen eines Buches, das Reden und das Spaziergehen. Zu den schlechter bewerteten Aktivitäten ($> 2,0$) gehören die Zimmerstunde, Hausaufgaben, Schule, Tisch abwischen und Einzelbetreuung. Die Aktivitäten des täglichen Lebens bilden somit eine emotionale Achterbahnfahrt.

5 Das alltägliche Überleben als Sozialakteur*in

Für die Studie zu Biografien von freiwillig Engagierten (Heimgartner/Findening 2017) berichtet eine Mitarbeiterin eines Kriseninterventionsteams, wie sie es schafft, im Notfall von einer zunächst ablehnenden Gruppe akzeptiert zu werden:

„Und dann komme ich hin und dann erfahre ich, 20 bis 25, eine Gruppe Jugendliche und Punker und einer, also ich meine, die haben wahrscheinlich Alkohol getrunken, die haben wahrscheinlich noch mehr genommen. Und einer geht da ins Wasser, das darf man zwar dort nicht, und taucht unter und verschwindet. Und den haben sie dann rausgeholt, innerhalb von 15 Minuten. Und haben den dann drei Stunden reanimiert. Also, das war Horror. Und ich gehe dahin und der eine Polizist, damals war ich noch dumm genug, und der sagt: ‚Geh schnell, der dreht da durch.‘ Und ich gehe, normal sind wir immer zu zweit, und dann war es der blanke Horror. Alles hat geblockt natürlich. Und irgendwann habe ich mir dann gedacht, meine Güte, wenn ich jetzt ein Flüchtler wäre, würde ich weg, würde ich mich umdrehen und würde gehen. Dann ist mein Kollege gekommen und der ist genauso angestanden, obwohl der ein uralter [Kollege] ist, mit sehr, sehr viel Erfahrung. Und dann war ich so verzweifelt, dass, ich habe mir gedacht, ich habe gemerkt, da sind immer so Dreier- bis Vierergrüppchen gewesen, und jedes Mal, wenn ich auf eine Gruppe zugegangen bin, waren sie weg. Und dann habe ich mir gedacht: So. Aus. Meinen Rucksack hingestellt. Habe mich da auf den Boden gesetzt, aufs Wasser rausgeschaut und habe mir gedacht: Ich sitze jetzt hier einfach. Und der eine, auf den mich die Polizei, zu dem mich die Polizei geschickt hat, der ist dann immer wieder so vorbeigelaufen. Und irgendwann, so hat er mich angesehen: [Grimassen schneidend] Verschwind! Und so auf die Art. Und irgendwann, als er vorbeigelaufen ist, habe ich zu ihm gesagt: ‚Geh bitte, schau mich nicht so böse an! Ich sitze hier nur. Und ich bleibe da auch sitzen‘, habe ich gesagt. Dann ist er weitergerannt und dann innerhalb von einer

Stunde hat es dann angefangen, ich habe natürlich dann telefoniert mit dem Krankenhaus. Und irgendwann ist ein Hund hergekommen (...) und zehn Minuten später das dazugehörige Herrchen. Und so hat es dann langsam angefangen, dass sie kommen. Weil sie gesehen haben, dass ich telefoniere, um zu erfahren, was mit ihm ist. Und das hat dann ein paar Stunden gedauert (...) Das waren dann irgendwann 40 Leute und dann 50 Leute. Und dann ist eine Flasche Wein gekreist. Da habe ich mir dann gedacht: Hilfe! Aber eine Flasche Wein für 40 Leute spielt keine Rolle. Und dann haben sie angefangen, ihre Zigaretten zu fünf zu rauchen. Und wir haben in der Ausbildung gelernt, eine Schachtel Zigaretten im Rucksack. Dann habe ich diese rausgeholt und gesagt: ‚Da habt ihr sie.‘ Als wir dann gegangen sind, nach ein paar Stunden, war keine Gruppe, die gegangen ist, dabei, die uns nicht ‚Auf Wiedersehen‘ gesagt hat. Zum Teil sind sie auch gekommen, gehalten und gedrückt und gemacht. Und das ist so etwas, wo ich mir gedacht habe, das war für mich auch sehr, sehr wertvoll, zu sehen, selbst wenn etwas horrormäßig anfängt, dass man nicht aufgibt und dass man einfach durchhält und dass man einfach schaut. Ich meine, hätte jetzt können auch anders ausgehen, ist es aber nicht.“ (Heimgartner/Findenig 2017: 52)

In der Erzählung taucht das Überleben im engeren Sinne auf, da sich die Ärztinnen und Ärzte um das Leben des Ertrunkenen bemühen. Das alltägliche Überleben in der Situation der Sozialakteurin zeigt sich in ihren Gedanken zur Flucht aus der Situation. Ein Schlüsselmoment in der Erzählung ist, als die Sozialakteurin den Rucksack auf den Boden legt, sich auf den Boden setzt und auf das Wasser schaut. Beziehungsgesten (Omer/Streit 2016), der Kontakt mit dem Hund, das Telefonieren mit dem Krankenhaus oder die mitgebrachten Zigaretten helfen der Sozialakteurin schließlich, allmählich akzeptiert zu werden und einen Beitrag leisten zu können.

6 Die Zeitverwendung von Mitarbeiter*innen in der stationären Kinder und Jugendhilfe

In einer von mir betreuten Masterarbeit von Juliana Mathe (2023) protokollierten 16 Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe im Viertelstundentakt ihre Zeitverwendung während des Tagesdienstes. Bei 775 Einträgen insgesamt zeigt sich, dass 37 Prozent der Tätigkeiten im Kontakt mit den Kindern bzw. Jugendlichen stattfinden. Der Austausch mit den Kolleg*innen umfasst 17 Prozent der Nennungen. Fast ebenso häufig werden Verwaltungstätigkeiten (13%), hauswirtschaftliche Tätigkeiten (12%) und Dokumentationsstätigkeiten (11%) genannt. Deutlich seltener werden Angehörigenarbeit und externe Netzwerkarbeit genannt. Pausen und Wegezeiten fallen im Zeitaufwand weniger ins Gewicht.

Rang	Tätigkeit	Nennungen	Prozent (gerundet)
1	Kontakt Kinder/Jugendliche	289	37,3
2	Austausch Kolleg*innen	128	16,5
3	Administratives/Organisatorisches	101	13,0
4	Haushalt	92	11,9
5	Dokumentation	85	11,0
6	Angehörigenarbeit	19	2,5
7	Externer Austausch	18	2,3
8	Pause	16	2,1
9	Sonstige Aktivitäten	14	1,8
10	Weg	13	1,7
Gesamt		775	

Betrachtet man die Bewertung der Tätigkeiten (nach Schulnoten: 1 = sehr gut; 5 = ungenügend), so stellt sich fast traurig, aber im Sinne des täglichen Überlebens verständlich heraus, dass die Pausen am besten bewertet werden ($\bar{x}=1,4$). Es wäre wünschenswert, wenn die direkte Arbeit mit den Kindern am attraktivsten wäre. Diesem Ergebnis ist hinzuzufügen, dass die Pause erst durch die Arbeitsbelastung ihre Bewertung erhält. Die Pause, allein und ständig, würde wahrscheinlich nach einiger Zeit ihren Sinn verlieren. Mit etwas Abstand folgen der Austausch mit den Kolleg*innen ($\bar{x}=1,94$), die Angehörigenarbeit ($\bar{x}=2,0$) und die Wegzeiten ($\bar{x}=2,08$). Erst danach kommt der Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen ($\bar{x}=2,28$), immer noch nahe an der Note „gut“. Schlechter bewertet werden die administrativen Tätigkeiten ($\bar{x}=2,61$), die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten ($\bar{x}=2,64$) und die Dokumentation ($\bar{x}=2,68$).

Auch über den Ort lassen sich Aussagen treffen. So verbringen die Fachkräfte ein Drittel der Zeit im Dienstzimmer (33%), 23 Prozent in den Gemeinschaftsräumen der Wohngruppe und 22 Prozent in der Küche. Sieben Prozent der Zeit halten sich die Fachkräfte in den Zimmern der Kinder und Jugendlichen auf. Externe Orte wie Garten und Auto werden seltener aufgesucht. Ein Prozent der Zeit verbringen die Fachkräfte nach eigenen Angaben im Internet.

Da bei den Einträgen auch Gedanken notiert wurden, konnte Juliana Mathe auch eine Auswertung der emotionalen Aussagen vornehmen. Von den 76 kategorisierten Gefühlsäußerungen überwiegen die negativen (Sorgen, Ärger, Müdigkeit, Enttäuschung; 61) gegenüber den positiven (Freude, Liebe, Rührung, Erleichterung; 15). Dies ist auch ein Hinweis auf die von den Fachkräften erlebten Belastungen und Anstrengungen. Als Beispiel für einen freudigen Gedanken nennt Juliana Mathe (2023: 77): „Die Kinder sind gut

drauf, das freut mich“. Als negativer, emotionaler Gedanke gegenüber den Kindern/Jugendlichen wurde genannt: „Sag spinnst die, ich räum doch nicht alleine ihren Müll weg.“ Das folgende Beispiel steht für eine unspezifische, negative Gefühlsäußerung: „Ich hasse sowas. Das nervt!“ Ein negativer Gedanke, der auf die Rahmenbedingungen abzielt, lautet: „Das Dokumentationssystem funktioniert wieder mal nicht richtig. Und braucht unnötig viel Zeit.“ Auch das Privatleben und dessen Organisation ist in den Gedanken präsent: „Wann hab‘ ich morgen meinen Friseurtermin?“

7 Das Überleben im Forscher*innenleben

Forscher*innen sind vielleicht eine Berufsgruppe innerhalb der Sozialen Arbeit, bei der einem das Thema „Überleben lernen“ nicht sofort in den Sinn kommt. Das Shelter der Forscher*innen ist in der Regel imposant, die Gehälter solide. Dennoch lassen sich auch bei Forscher*innen Strategien finden, die sich aus den Belastungen des Alltags ableiten lassen und ein Überleben als Forscher*in bedeuten. Den Einfluss oder zumindest einen Zusammenhang zwischen Forscher*innenleben und Privatleben zeigt eine österreichische Studie von Caroline Berghammer, Isabella Buber-Ennsner und Alexia Prskawetz (2016), die die häufige Kinderlosigkeit von Forscherinnen thematisiert, obwohl sich junge Wissenschaftlerinnen in ihrem Kinderwunsch nicht von anderen hochgebildeten Vergleichsgruppen unterscheiden. Als zu berücksichtigende Rahmenbedingungen thematisieren die Autorinnen berufliche Erschwernisse wie prekäre Arbeitsverhältnisse, mangelnde Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Belastung durch die eigene Karriereorientierung und zeitliche Herausforderungen für Beziehungen.

Nadia Bashir (2020) analysiert in ihrer qualitativen Studie die Machtverhältnisse zwischen Forscher*innen und Beforschten und ergänzt die Perspektive des privilegierten Forschers bzw. der privilegierten Forscherin durch Perspektiven auf die Angst von Sozialwissenschaftler*innen, in fremden sozialen Kontexten zu bestehen und mit der Ungewissheit der Akzeptanz durch die Beforschten umzugehen. Interessant ist auch der Hinweis auf die Ohnmachtsgefühle der Forscher*innen, die Gesellschaft positiv verändern zu können. Arno Heimgartner und Stephan Sting (2012) formulierten Herausforderungen, die mit der Rolle als Forscher*in in der Sozialen Arbeit einhergehen, von denen etwa folgende ihre Gültigkeit behalten haben:

- Die Dominanz der von den Forscher*innen nicht bestimmbareren Ressourcenfrage, die aber für die Qualität der sozialen Leistungen maßgeblich ist,
- die Bewältigung der externen, temporären Rolle, die im Kontakt mit Praktiker*innen viel an dauerhaft nicht erfüllbaren Hoffnungen aufmacht,

- die Bewältigung der räumlichen Situiertheit, die im Vergleich zu anderen Disziplinen viel regionaler soziale Systeme analysieren und zur Forschungsbeteiligung einladen will,
- die Bewältigung der möglichen Quantität, die durch die Breite an Handlungsfeldern und Einrichtungen überfordernd gegeben ist.

8 Zum Abschluss: das alltägliche Überleben der Menschheit

Die Soziale Arbeit ist mit Schicksalen konfrontiert, in denen das Überleben individuell (z.B. Krankheit, Unfall, Überdosis, Suizid) oder regional (z.B. Erdbeben, Überschwemmungen, Krieg) scheitert. Eine noch andere Dimension eröffnet sich, wenn es um das Überleben der Menschheit geht. Wenn die Atmosphäre kippt, wenn der Planet aufgrund der Temperaturen unbewohnbar wird, wenn die Erde durch Kriegshandlungen radioaktiv verseucht wird, dann stellt sich die Situation radikal anders dar. In den Worten von Stephan Sting (1991: 3): „Der Un-Fall stellt die Logik der Normalfälle in Frage und verweist auf die besonderen Umstände in jedem spezifischen Fall.“

Sandrine Dixson-Declève et al. (2022) nennen ihre Vorschläge für ein konstruktives Zusammenleben auf unserem Planeten „A Survival Guide for Humanity“ und sehen die Menschheit an einem entscheidenden Punkt: „Jeder weiß, dass wir die extreme Armut von Milliarden Menschen beenden müssen. Jeder Mensch weiß, dass wir die Krise der Ungerechtigkeit beenden müssen. Jeder Mensch weiß, dass wir eine Energierevolution brauchen. Jeder Mensch weiß, dass die industrielle Ernährung uns umbringt und dass die Art und Weise, wie wir unsere Landwirtschaft betreiben, die Natur schädigt und ein sechstes Massensterben der Arten begünstigt. (...) Und wir wissen, dass unser ökologischer Fußabdruck auf unserer begrenzten blauen und grünen Erde nicht unendlich wachsen kann.“² Die Autor*innen bringen u.a. folgende Überlebensvorschläge ein, die Parallelen zu den Sustainable Development Goals besitzen und in der Sozialpädagogik auf offene Ohren stoßen dürften:

- Sag tschüss zu Armut
- Teile die Dividenden auf
- Erreiche Geschlechtergerechtigkeit
- Mache unsere Ernährung gesund für Menschen und den Planeten
- Entwickle dich von „der-Sieger-bekommt-alles“ zu einer „Erde-für-alle-Ökonomie“.

2 Übersetzung von Arno Heimgartner.

Insbesondere der geschlechterstrukturierte Care-Bereich benötigt eine gesellschaftliche Aufwertung. Das Wirtschaftssystem bevorzugt eine hohe Zahl an zu vergebenden Einheiten. Die menschliche Beziehung, die zu einer wertvollen Bildung, zu einer qualitätvollen Betreuung, zu einer authentischen Pflege führt, verwirklicht sich jedoch in einer Face-to-Face-Situation bzw. in kleinen Gruppen, in Privatissima. Sie benötigt Zeit und damit Ressourcen. In ihrer emotionalen, sinngebenden Qualität ist sie jedoch einer entfremdeten, hastigen, wenig achtsamen Gesellschaft systemtragend überlegen.

Literatur

- Autrata, Otger/Scheu, Bringfriede (2006): Gestaltung des Sozialen. Klagenfurt: Verlag Mohorjeva – Hermagoras.
- Bashir, Nadia (2020): The qualitative researcher: The flip side of the research encounter with vulnerable people. In: *Qualitative Research*, 20 (5), S. 667-683.
- Berghammer, Caroline/Buber-Ennser, Isabella/Prskawetz, Alexia (2016): Childlessness intentions of young female researchers in Austria. Intendierte Kinderlosigkeit von jungen Wissenschaftlerinnen in Österreich. In: *Zeitschrift für Familienforschung* 28, 3, S. 267-287.
- Böhnisch, Lothar (2010): Lebensbewältigung. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 219-234.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK. (Original: (1993): *La Misère du monde*. Paris: points).
- Duden (2007): *Das Herkunftswörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut AG.
- Gspurning, Waltraud/Heimgartner, Arno/Leitner, Sylvia/Sting, Stephan (2010): Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten. *Soziale Arbeit/Social Issues*, Bd. 7. Wien: LIT Verlag.
- Heimgartner, Arno (2014): Raumbedürfnisse. In: Arlt, Florian/Gregor, Klaus/Heimgartner, Arno (Hrsg.): *Raum und Offene Jugendarbeit*. *Soziale Arbeit/Social Issues*, Bd. 18. Wien: LIT Verlag. S. 49-64.
- Heimgartner, Arno/Findenig, Ines (2017): *Biografien und freiwilliges Engagement*. Wien: Sozialministerium.
- Heimgartner, Arno/Sting, Stephan (2012): Empirische Forschung zur Sozialen Arbeit in Österreich. In: Heimgartner, Arno/Loch, Ulrike/Sting, Stephan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit – Methoden und methodologische Herausforderungen*. *Soziale Arbeit/Social Issues*, Bd. 15. Wien: LIT Verlag. S. 9-24.
- Homfeldt, Hans Günther/Sting, Stephan (2006): *Soziale Arbeit und Gesundheit*. München: Verlag Ernst Reinhardt.
- Katschnig-Fasch, Elisabeth (2003): *Das ganz alltägliche Elend. Begegnungen im Schatten des Neoliberalismus*. Wien: Löcker.

- Leitner, Sylvia/Loch, Ulrike/Sting, Stephan/Schrabeck, Rita (2011): Geschwister in der Fremdunterbringung. Fallrekonstruktionen von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Soziale Arbeit/Social Issues, Bd. 14. Wien: LIT Verlag.
- Leitner, Sylvia/Sting, Stephan (2014): Kärnten als Lebensort. Wanderungs-, Bleibe- und Rückkehrmotive von jungen Menschen aus Kärnten. Klagenfurt: Drava Diskurs.
- Mathe, Juliana (2023): Soziale Arbeit unter der Lupe. Zeitverwendung und berufsbezogene Gedanken von Professionellen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Masterarbeit im Master Sozialpädagogik der Universität Graz.
- Michl, Werner (2015): Erlebnispädagogik. München: UTB-Taschenbuch/Ernst Reinhardt Verlag.
- Nussbaum, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Frankfurt: Suhrkamp.
- Omer, Haim/Streit, Philip (2016): Neue Autorität. Das Geheimnis starker Eltern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dixson-Declève, Sandrine/Gaffney, Owen/Ghush, Jayati/Randers, Jorgen/Rockström, Johan/Stoknes, Per Espen (2022): Earth for All – A Survival Guide for Humanity. The Club of Rome. New Society Publishers.
- Sting, Stephan (1991): Der Mythos des Fortschreitens. Zur Geschichte der Subjektbildung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Sting, Stephan (2014): Überleben lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 176-187.
- Sting, Stephan/Blum, Cornelia (2003): Soziale Arbeit in der Suchtprävention. UTB-Taschenbuch. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Die Perspektive von Herkunftsfamilien auf die Fremdunterbringung ihrer Kinder

Hannelore Reicher

1 Prolog

Viele Themenstränge, mit denen sich Stephan Sting in den letzten Jahren auseinandergesetzt hat, sind für den vorliegenden Beitrag wichtige Bezugslinien. Explizit nennen möchte ich hier die Qualitätsdiskurse in der Kinder- und Jugendhilfe (Sting 2019) und die Forschungsarbeiten zur Lebenssituation (Hagleitner et al. 2022) und den Bildungschancen von jungen Menschen im Übergang aus der Kinder- und Jugendhilfe, den sog. Care Leavers (Groining/Sting 2019; Groining et al. 2019). Die Rolle der Familienbeziehungen im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe wird von Stephan Sting und seinem Team in einem derzeit laufenden FWF-Drittmittelprojekt (Sting o.J.) erforscht. Auch im vorliegenden Beitrag geht es um die Familien, und zwar um die Herkunftsfamilien von Kindern und Jugendlichen, die in der Obhut der Kinder- und Jugendhilfe aufwachsen.

Stephan Sting ist ein Impulsgeber für die Entwicklung der Forschungslandschaft im Fach. Im Editorial Board des von ihm mitbegründeten neuen Open-Access-Journals „Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit“ sind seine Beteiligung in Volume 1 zu „Konsequenzen der Kinder- und Jugendhilfe“ (Bütow et al. 2019), in Volume 3 zu „Partizipation in der Sozialen Arbeit“ (Bütow et al. 2021) und in Volume 5 zu „Persönlichen Beziehungen und Sozialen Interventionen“ (Bauer et al. 2023) zu nennen. Mit ihm im Team macht es Freude, gemeinsam Themen zu konzipieren und den Publikationsprozess zu begleiten.

Darüber hinaus sind die persönlichen Gespräche mit Stephan – sei es bei einem Kaffee am Campus der Alpen-Adria-Universität (während meiner Tätigkeit an der Universität Klagenfurt 2012-2014) oder im Rahmen von nationalen und internationalen Tagungen – stets motivierend und inspirierend.

Dieser Beitrag ist Stephan Sting gewidmet, der als Mentor und Forscherpersönlichkeit nicht nur für meine eigenen Forschungsarbeiten bedeutsam ist, sondern die Scientific Community der österreichischen Sozialpädagogik nachhaltig prägt.

2 Themenstellung

Wie erleben Eltern die Fremdunterbringung ihrer Kinder? Was gelingt in der Begleitung durch die Fachkräfte gut, wo besteht Verbesserungsbedarf? Diese Fragen stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags, der den aktuellen Forschungsstand zum Thema in Österreich zusammenfasst und die Ergebnisse einer qualitativen Studie vorstellt (Ilesic 2021). Dabei wird auf die Themen Partizipation, Unterstützung, Informationen, Haltung und Probleme eingegangen. Die Ergebnisse werden mit Bezug auf aktuelle Forschungsstudien (Heimgartner et al. 2022) sowie vor dem Hintergrund der aktuellen Fachdiskurse (Heimgartner/Reicher 2023) diskutiert.

In neueren Forschungsarbeiten werden Herkunftsfamiliensysteme zunehmend in den Blick genommen (Faltermaier et al. 2022: 9). Eltern werden als zentrale Akteure in den Hilfen zur Erziehung gesehen. In der Hilfeplanung für die Kinder und Jugendlichen ist auch ein verbindliches Elternarbeitskonzept vorzusehen und auch für Rückführungsoptionen sind die Herkunftsfamiliensysteme bedeutsam (Thomas/Ehlke 2022). Um die Fremdunterbringung bewältigen zu können und Veränderungsprozesse initiieren zu können, ist das Verstehen und Annehmen der Situation seitens der Eltern wichtig. Diese Eltern- und Familienperspektive ist auch für die Bewältigung der Kinder selbst bedeutsam. Das Thema gewinnt vor einer verstärkten Adressat*innen-Orientierung in Forschung und Praxisentwicklung (Sting o.J., in Druck) an Bedeutung.

Spannungsfelder ergeben sich durch die Rechte der Eltern – Eltern sind Leistungsberechtigte und Verantwortliche, sie sind aktiv Handelnde, aber sie sind auch in Machtverhältnisse eingebunden und durch ihre Problemlagen mit einem Hilfe-Stigmatisierungs-Dilemma konfrontiert (Schrödter et al. 2022).

In der Kinder- und Jugendhilfe Österreichs haben sich in den letzten Jahren Qualitätsstandards für Partizipation (Heimgartner/Reicher 2023) entwickelt, wobei die von der FICE (2019) publizierten Qualitätsstandards eine zentrale Rolle einnehmen: Partizipationsermöglichende Haltung, Reflexion der Machtverhältnisse, dialogische Beziehungsgestaltung, Transparenz und Kommunikation und strukturelle Verankerung (Sting 2019). In den FICE-Qualitätskriterien (2019) wird der Einbezug der Eltern vom Prozess der Gefährdungsabklärung, über das Hilfeplanverfahren und begleitender Elternarbeit während der stationären Unterbringung und auch bei der möglichen Rückführung als wichtig erachtet. Diese Standards sollen nicht der Normierung dienen, sondern „zur Weiterentwicklung von Professionalität in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Sting 2019: 33) beitragen.

Die Umsetzung von Partizipation in Konzepten ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Eine österreichweite Studie zur Evaluierung des

B-KJHG wurde von Kapella et al. (2018) und Hornung/Kapella (2022) vorgelegt. In dieser Multi-Method-Studie wurden 379 fallführende Sozialarbeiter*innen, 1.355 Fachkräfte, 366 Eltern und 298 Jugendliche in Voller Erziehung befragt. Die Ergebnisse der Befragung der Eltern mit Kindern in Voller Erziehung zeigen, dass 58% die Sozialarbeiter*innen wöchentlich oder monatlich treffen. Ein Drittel von ihnen ist mit der Beteiligung unzufrieden. Aus Sicht der Sozialarbeiter*innen gelingt es bei einem Viertel der Familien nicht, Wünsche der Eltern betreffend Art und Umfang der Erziehungshilfen zu berücksichtigen. Für einen stärkeren Einbezug der Eltern in die Hilfeplangespräche fehlt Zeit. Als grundsätzliches Problem wird es gesehen, dass zu wenig zeitliche und personelle Ressourcen für die Arbeit mit den Herkunftseltern verfügbar sind. Das sagen 52% der befragten Sozialarbeiter*innen in der österreichweiten Evaluationsstudie (Kapella et al. 2018)

Aus der Steiermark liegt eine umfangreiche Studie zu den Gründen der Fremdunterbringung vor (Heimgartner et al. 2022): In einer Analyse von 259 aktuellen und 147 abgeschlossenen Akten aus zwei steirischen Bezirken wurden insgesamt $n = 406$ Akten nach den Gründen für die Fremdunterbringung analysiert. Demnach sind folgende Meta-Gründe bzw. Primärgründe zu finden: Vernachlässigung 58%, körperliche Gewalt 22%, psychische Gewalt 14%, sexuelle Gewalt 5%. Sekundärprobleme, d.h. damit verbundene psychosoziale Problemlagen sind familiäre Probleme/Partnerschaftsprobleme 34,4%, Überforderung/Verzweiflung/Trauer 31,7%, Problematische Wohnverhältnisse 24,3%, Psychische Auffälligkeiten 18,1%, Armut 17,4%, Sucht 17%.

In dieser Studie zeigt sich ein Drittel der Eltern widerständig in Bezug auf die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, was sich in der Nichteinhaltung von Terminen, fehlender Aushandlungsbereitschaft oder einer Verweigerung von Hausbesuchen äußert. In Bezug auf Verläufe konnte bei 38% eine Rückführung in die Familien durchgeführt werden, bei 25% kam es zu Abbrüchen. Davon waren 25% ausgehend von den Familien, 62% von den Jugendlichen und 17% von den Einrichtungen. Aus Sicht der Sozialarbeiter*innen waren es v.a. finanzielle Gründe oder die „Sehnsucht nach dem Familiensystem“ (Heimgartner et al. 2022: 140f.). Diese Problemlagen in den Familien sind relevant, wenn es um die Fremdplatzierung der Kinder und die Weiterbetreuung der Familien geht (Heimgartner et al. 2022).

3 Forschungsdesign und Stichprobe

In der vorliegenden qualitativen Studie, welche auf eine von der Autorin betreuten Masterarbeit von Carmen Ilesic (2021) beruht, werden folgenden Forschungsfragen bearbeitet: Wie erleben Herkunftseltern die Fremdunter-

bringung ihres Kindes/ihrer Kinder? Welche Emotionen sind damit verbunden? Wie nehmen sie Unterstützung wahr? Wie erleben sie die Zusammenarbeit mit dem Fachpersonal? Und wie sehen Fachkräfte die Kooperation mit den Herkunftseltern?

Um die Perspektive der Eltern und Fachkräfte erfassen zu können, wurde ein qualitatives Forschungsdesign mittels Interviews gewählt. Konkret wurden fünf Personen aus dem Herkunftssystem befragt: drei Mütter, ein Vater und eine Großmutter. Alle Kinder leben derzeit dauerhaft in Pflegefamilien. Die drei interviewten Fachkräfte waren als Sozialarbeiter*in, als Fachkraft für Besuchsbegleitung und als Familienberater*in tätig.

4 Ergebnisse

Die inhaltsanalytische Strukturierung der Transkripte der Interviews ergibt vier Kategorien, die im Folgenden beschrieben und mit Interviewpassagen illustriert werden sollen: 1. Unverständnis und schwierige emotionale Verarbeitung; 2. Mangelnde Informationen über die eigenen Rechte. 3. Unzureichende Kooperation mit den Fachkräften und 4. Fehlende Unterstützungsangebote für die Eltern.

4.1 *Unverständnis und schwierige emotionale Verarbeitung*

Der Ablauf der Fremdunterbringung wird aus Sicht der fünf befragten Personen (P1 bis P5) rückblickend wie folgt beschrieben:

P1 (Mutter): Kind 1 ist seit einem Jahr fremduntergebracht. Dies kam überraschend und ist für die Mutter nicht nachvollziehbar. Sie hat selbst um Hilfe gebeten, einerseits litt sie unter einer Depression, andererseits hatte der Partner ein Medikamentenproblem. Sie fühlte sich von den Sozialarbeiter*innen unter Druck gesetzt und hat alles unterschrieben. Das Kind kam in eine Krisenpflegeeinrichtung, sie selbst in die Psychiatrie.

P2 (Mutter): Kind 2 ist seit 10/11 Jahren in einer Pflegefamilie untergebracht. Für die Mutter sind die Gründe vorerst nicht verstehbar. Die Sozialarbeiterin und Kinderärztin waren plötzlich da; sie wurde in ein Krankenhaus gebracht. Das Kind war dann nicht mehr da. Auch das erste Kind wurde nach der Geburt fremduntergebracht.

P3 (Mutter)+P4 (Vater): Kind 4 lebt seit vier Jahren in einer Pflegefamilie. Aufgrund von Beziehungsstreitigkeiten verließ die Mutter die Wohnung, das Kind verblieb beim Vater in der Wohnung. Am nächsten Tag wurde das Kind

vom Jugendamt vom Kindergarten abgeholt, der Vater hat es im Kindergarten erfahren, als er das Kind abholen wollte, die Mutter hat dies erst zwei Tage danach erfahren.

„Wollte ihn abholen vom Kindergarten, hat es geheißsen, nein ich krieg ihn nicht mehr, er ist gar nicht mehr da. Die Fürsorge hat ihn abgeholt“ (Ilesic 2021: 76, P4: 41). „Es ist eine Anzeige irgendwoher gekommen und die Kinder, der Bub ist halt weggekommen“ (Ilesic 2021: 77, P4: 46).

P5 (Großmutter): Kind 5 lebt seit drei Jahren in einer Pflegefamilie. Die Tochter, die die Mutter des Kindes ist, leidet an einer Borderline-Störung. Sie wurde besachwaltet, lebte im Frauenhaus und war mit der Erziehung ihres Kindes überfordert.

Befragt nach dem Erleben und Befinden in dieser ersten Phase, wird deutlich, dass die Personen diese erste Zeit nach der Herausnahme des Kindes als dramatisch erlebt haben: für sie unverständlich und nicht nachvollziehbar. Die Emotionen zu diesem Zeitpunkt werden als traumatisierend erlebt; alle erleben einen Schock und berichten von großer Traurigkeit, aber auch Wut (Ilesic 2021: 81):

„Du fühlst dich so verlassen ... und da bricht das ganze Leben über einen drüber und da erinnert man sich an alles, was nicht so gut ist ... da ist es mir so richtig schlecht gegangen dann“ (P1: 111)

„Nicht so gut, ich war wütend und traurig“ (P2: 48)

„Schlecht, sehr schlecht. Ich kann es gar nicht. Ich glaub, ich hab das jetzt mittlerweile so weit von mir weggeschoben. Also das, was ich damals gefühlt habe, kann ich jetzt gar nicht sagen“ (P3: 58)

„Ja nicht gut... Jeder Elternteil will das Kind bei sich haben“ (P4V: 126)

„Schlecht, sehr schlecht muss ich sagen“ (P5, 146)

Heute sagen alle befragten Personen, dass sich diese anfänglichen belastenden Emotionen verändert haben. Es besteht zu den Kindern Besuchskontakt und die Eltern sehen jetzt auch Vorteile in dieser Unterbringung in Pflegefamilien.

4.2 Unzureichende Informationen über Rechte

Fast alle Personen (vier von fünf) fühlen sich nicht ausreichend über Rechte und Pflichten aufgeklärt, sie hätten sich mehr Informationen gewünscht (Ilesic 2021: 98).

„Weil – ich habe es gar nicht gewusst, ich habe zwar was Freiwilliges unterschrieben, aber ich wusste gar nicht, dass ich das zurückziehen kann“ (P1: 1019).

„Das haben wir nicht gewusst. Dass wir auch mitreden können, quasi“ (P5: 347).

Vor allem zu Beginn berichten die Interviewten von ihrer Wahrnehmung, dass sie zu wenig Information erhalten haben und auch keine Unterstützung. Drei Herkunftseltern erleben die Unterbringung als zu überstürzt, und sie fühlen sich alleingelassen und zu Beginn überhaupt nicht gut unterstützt (Ilesic 2021: 74f.).

„Ja das war schlimm. Das war irgendwie nicht so nach meinem Willen oder so. Das war alles so eine Hauruck-Aktion“ (P1: 49).

„Das war überraschend, aber ich habe nicht verstanden warum, aber die haben gesagt, weil ich krank war und so weiter“ (P2: 22).

Die befragten Personen nehmen auch keine Beteiligung an Entscheidungsprozessen wahr. Hier ergeben sich Diskrepanzen zur Sicht der Fachkräfte: Diese sehen grundsätzlich den Prozess der Fremdunterbringung als strukturiert und gut unterstützt an.

4.3 *Mangelnde Kooperation mit den Fachkräften*

Zur Kooperation mit den Fachkräften im Verlauf der Fremdunterbringung der Kinder haben drei Personen keine positiven Erfahrungen gemacht. Es wird von vielen Wechseln betreffend die zuständige Sozialarbeiter*innen (P4) berichtet; eine Person (P1) erzählt von einer Zwangseinweisung in die Psychiatrie wegen Suizidgefährdung (P1). Eine Mutter (P3) gibt ab an, nach anfänglichem Rückzug und Abbruch mittlerweile eine gute Beziehung zu haben (Ilesic 2021: 91):

„Also, dass sie mich wieder sehr gut aufgefangen haben, wie ich dann wieder Kontakt hatte. Also das ist nicht irgendein böses Wort gefallen oder dass mir Vorwürfe gemacht worden sind, Es war halt so, und jetzt schauen wir, dass es besser wird“ (P3: 118).

Fragt man nach der Beziehung zu den Fachkräften derzeit, so werden diese als unterstützend, verständnisvoll und entgegenkommend erlebt. Veränderungen im Arbeitsbündnis lassen sich in Richtung Akzeptanz der Situation beschreiben. Aber dennoch kommen in den Interviews immer wieder auch Elemente des Nicht-Verstanden Werdens zum Ausdruck (Ilesic 2021: 93):

„Also ich bin mir nicht gut behandelt vorgekommen. Ich wurde immer ein bisschen schief angeschaut. Fast ein bisschen wie eine Verrückte, oder die ist nicht fähig, oder die ist ein Burn-Out Fall“ (P1: 77).

Während die Kontakte zu den Fachkräften am Anfang weitgehend in persönlichen Treffen bestanden, werden sie im weiteren Verlauf v.a. telefonisch weitergeführt, und das von der Häufigkeit her ein-bis viermal jährlich.

Wie wird die Beteiligung derzeit erlebt? Alle befragten Personen haben derzeit Besuchskontakt und beschreiben gute Beziehungen zur Pflegefamilie.

Die Befragten fühlen sich derzeit ausreichend informiert und in das Leben der Kinder einbezogen (durch die Pflegefamilien).

4.4 Unzureichende Unterstützungsangebote für die Eltern

Wie sieht nun die Wahrnehmung von konkreten Hilfeangeboten für die Eltern aus (Ilesic 2021: 86f.)? Grundsätzlich ist hier zu sagen, dass die Informationen nur über die Sozialarbeiter*innen liefen. P3 wurde eine Therapie angeboten, die abgebrochen wurde. Auch P4 brach eine Therapie ab, er fühlte sich unverstanden; die Gespräche mit der Besuchsbegleitung waren hilfreich (Ilesic 2021: 84): *„Nein, das – weil schon alles wehgetan hat, dann braucht man nicht zusätzlich noch irgendwas“* (P4: 149). Die Großmutter kommentiert das Therapieangebot an ihre an einer Borderline-Störung erkrankten Tochter ähnlich: *„Haben sie ihr vorgeschlagen, aber sie ist halt durch ihre Krankheit so schwierig.... Und darum ist sie auch nicht hingegangen“* (P5: 182).

Es ist erstaunlich, dass fast alle Angebote abgebrochen oder nicht wahrgenommen werden. Vielleicht wäre hier eine andere Informationsquelle bzw. Person, die nicht die*der Sozialarbeiter*in ist, wichtig, um diese emotionale Verwicklung zu vermeiden – die*der Sozialarbeiter*in wird ambivalent erlebt und möglicherweise werden Hilfeangebote von dieser Seite daher abgewehrt? Insgesamt ist die Zufriedenheit über Information betreffend mögliche Angebote akzeptabel. Es werden auch Probleme in ländlichen Regionen betreffend soziale Infrastruktur benannt (Ilesic 2021: 86): *„Die Wartezeiten sind riesig. ... Da müsste viel mehr gemacht werden, viel mehr. Alleine schon bei der Information fängt es an“* (P1: 751).

Wie sieht nun die Sicht der Fachkräfte zu den Angeboten für Eltern aus? Vorrangig werden Information über Hilfeangebote im persönlichen Gespräch gegeben. Informationen werden auch über Broschüren oder Flyer bzw. im Internet angeboten. Es wird dann von wenig Kooperation berichtet, wenn Fremdunterbringung ohne Einverständnis passiert. Weiters wird davon gesprochen mit dem Familiensystem zu arbeiten im Sinne eines „Familienrats“ oder eines Elterncoachings, um Entscheidungen erklären zu können. Zudem werden psychologische Beratung oder der vereinzelt Einsatz von Programmen, wie z.B. das Bindungsprogramm „SAFE“ genannt. Niedrigschwellige Informationen im Vorfeld werden gefordert, beispielsweise in Form eines „Beratungsschecks“. Grundsätzlich werden präventive Angebote als ausbaufähig gesehen, wie z.B. Frühe Hilfen. All diese Nennungen stellen eine Aufzählung in Möglichkeitsform dar. Es wird nicht konkret angesprochen, wie oft welche Maßnahme auch tatsächlich umgesetzt wird. Die befragten Familien haben davon in den Interviews jedenfalls nichts berichtet.

5 Fazit

Die Ergebnisse aus den Interviews machen deutlich, dass es Verbesserungsbedarf in Bezug auf Mitsprachemöglichkeiten und Informationen über Rechte und Pflichten v.a. zu Beginn der Intervention der Kinder- und Jugendhilfe gibt. Eltern wünschen sich mehr Verständnis für ihre persönliche Situation und keine Schuldzuschreibungen. Es wird der Ausbau von Angeboten für den Notfall gewünscht. Auch wird der Wunsch nach mehr Möglichkeiten, z.B. mehr Pflegefamilien, seitens der Eltern geäußert, ein Wunsch der angesichts des derzeitigen Mangels an verfügbaren Pflegefamilien schwierig zu erfüllen sein wird. Ein Austausch mit anderen betroffenen Familien in Form von „Elternrunden“ würde helfen, die Lebenssituation zu verstehen und zu bewältigen.

Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Elemente für gelingende Elternarbeit ableiten: Es braucht Information, Hilfe und Unterstützung v.a. in der sensiblen Anfangszeit. Es braucht vor allem auch eine Begleitung in den ersten Phasen nach der Fremdplatzierung der Kinder. König spricht (2021: 8f.) diesbezüglich vom „Emotionalen Supergau“, vom „eigenen Versagen“, vom „Scheitern pur“. Es gilt typische Bewältigungsmuster zu erkennen und damit konstruktiv umzugehen: (1) „Eltern im Rückzug“ vermeiden schmerzliche Konfrontationen, sodass sie nicht mehr mit alledem konfrontiert werden, was schiefgegangen ist. (2) „Eltern im Kampfmodus“ beschwerten sich ständig, stellen Anträge und kritisieren alles. „Das Böse wird ausgelagert“. Sie fühlen sich im Selbstwert weniger beschädigt, die Kooperation zu den sozialen Diensten wird schwierig. (3) Eltern präsentieren sich als „Supereltern“: Sie sind da, halten Termine ein und versprechen alles. Dies führt zu einem Dilemma für die Kinder, die dies als „emotionales Gummiband“ erleben. Entscheidungen der Kinder- und Jugendhilfe werden in weiterer Folge in Frage gestellt. Das Verhalten der Eltern – einmal sind sie präsent, dann sind sie plötzlich nicht mehr erreichbar – diese „Wellen“ sind Anzeichen der Abwehr von emotional schwer Auszuhaltendem. In diesem überaus schwierigen Verarbeitungsprozess der Fremdplatzierung ist eine professionelle Begleitung der Eltern notwendig.

Die in der vorliegenden Studie befragten Personen nehmen zu wenig Verständnis für ihr Erleben und ihre Lebenssituation wahr. Eine einfühlsame Beratung im Prozess der Fremdplatzierung ist wichtig, damit Eltern diesen schmerzhaften Trennungsprozess gut verarbeiten können (Lehnst/Reuß 2002). Im Sinne des Konzepts der partiellen Elternschaft haben betroffene Eltern, deren Kinder fremdunterbracht sind, neue Aufgaben und eine neue Elternrolle. Diese Rollenklarheit sollte partizipativ erarbeitet werden. Dazu braucht es Biografiearbeit mit den Kindern und auch mit den Eltern, um „Bruchstellen“ verarbeiten zu können (König 2021).

Stephan Sting (2019: 32) betont in den FICE-Qualitätskriterien die Bedeutung der Beziehungsgestaltung und Beteiligung aller Personen für eine gelingende Begleitung der Kinder, Jugendlichen und Eltern. Gemeinsame Zielsetzungen und ein tragfähiges Arbeitsbündnis können zu Verbesserung der Erziehungskompetenz und Sorgefähigkeit und zur Stärkung bzw. Neudefinition der elterlichen Rolle beitragen.

Je nach Problemkonstellation und Lebenslagen sind differenzierte Unterstützungs-Konzepte notwendig. Psychische/psychiatrische oder andere gesundheitliche Probleme der Eltern, Widerstand, Schamgefühle u.a. können die Beziehungsebene bzw. das Arbeitsbündnis gefährden. Bemerkenswert ist, dass alle hier befragten Elternteile angebotene Therapieangebote abgebrochen haben bzw. überhaupt nicht angenommen haben. Das Thema Gesundheit entfaltet hier eine sozialpädagogische Dimension (Homfeldt/Sting 2005: 41): „Soziale und gesundheitliche Themen sind eng miteinander verknüpft“.

Auch unabhängige Ombuds-, Anlauf- oder Beschwerdestellen für betroffene Eltern wären wünschenswert. Die Einbeziehung der betroffenen Eltern als Nutzer*innen in Qualitätsdialoge könnte interessante Impulse liefern, um Kinder und Familien gut begleiten und unterstützen zu können (vgl. Ackermann/Stork 2022: 190).

Literatur

- Ackermann, Timo/Storck, Remi (2022): Eltern als Co-Forschende in Qualitätsdialogen. In: Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (Hrsg.): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 176 – 191.
- Bauer, Petra/Loch, Ulrike/Raithelhuber, Eberhard/Sting, Stephan (2023): Editorial zur Schwerpunktausgabe „Persönliche Beziehungen und soziale Interventionen“. Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, Volume 5, S. 5-20. doi 10.30424/OEJS2305005.
- Bütow, Birgit/Reicher, Hannelore/Sting, Stephan (2021): Editorial zur Schwerpunktausgabe „Partizipation und Soziale Arbeit“. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit-Annual Review of Social Work and Social Pedagogy in Austria, Volume 3, S. 5-23. doi 10.30424/OEJS2103005,
- Bütow, Birgit/Loch, Ulrike/Raithelhuber, Eberhard/Reicher, Hannelore/Sting, Stephan/Brandstetter, Manuela (2019): Editorial zur Schwerpunktausgabe „Konsequenzen der Kinder- und Jugendhilfe“. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, Volume 1, S. 8-14. doi 10.30424/OEJS1901008.
- Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (2022) (Hrsg.): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa.
- FICE (2019): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Plöchl Druck GmbH.

- Groinig, Maria/Hagleitner, Wolfgang/Maran, Thomas/Sting, Stephan (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver?: Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung. Verlag Barbara Budrich.
- Groinig, Maria/Sting, Stephan (2019): Educational pathways in and out of child and youth care. The importance of orientation frameworks that guide care leavers' actions along their educational pathway. *Children and Youth Services Review*, 101, S. 42-49.
- Hagleitner, Wolfgang/Sting Stephan/Maran Thomas (2022): Socio-economic status and living situation of care leavers in Austria. In: *Children and Youth Services Review* 142. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106620>.
- Heimgartner, Arno/Hojnik, Sylvia/Pantuček, Gertraud/Reicher, Hannelore/Stuhlpfarrer, Elena/Gspurning, Waltraud (2022): Gründe für Fremdunterbringungen. In: *soziales kapital*, no. 26. Online: https://soziales-kapital.at/index.php/soziales_kapital/article/view/744/1382 [Zugriff: 2.4.2023].
- Heimgartner, Arno/Reicher, Hannelore (2023): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Kinder- und Jugendhilfe Österreichs. Entwicklungslinien und aktuelle Reflexionen. In: Eberitzsch, Stephan/Keller, Samuel/Rohrbach, Julia (Hrsg.): Partizipation in stationären Erziehungshilfen Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz. Weinheim: Beltz, S. 61-72.
- Homfeldt, Hans Günther/Sting, Stephan (2005): Soziale Arbeit und Gesundheit. In: *Sozial Extra*, 29, S. 41–45. <https://doi.org/10.1007/s12054-005-0099-6>.
- Hornung, Helena/Kapella, Olaf (2022): Gefährdungsabklärung aus der Perspektive von Jugendlichen. ÖIF Forschungsbericht 46. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. http://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Forschungsberichte/FB46-Gefahrdungsabklaerung.pdf [Zugriff: 10.07.2022].
- Ilesic, Carmen (2021): Elternarbeit und professionelle Haltungen bei der Fremdunterbringung von Kindern – das subjektive Erleben von Herkunftsfamilien und Fachkräften. Masterarbeit. Graz: Universität Graz/Umwelt-Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät.
- Kapella, Olaf/Rille-Pfeiffer, Christiane/Schmidt, Eva-Maria (2018): Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG) 2013. Zusammenfassender Bericht aller Module und Beurteilung. Österreichisches Institut für Familienforschung, Nr. 29. Wien: Universität Wien. Online: <https://phaidra.univie.ac.at/o:1030365> [Zugriff: 10.07.2022].
- König, Gertrude (2021): Wenn Eltern ihre Kinder nicht selbst aufziehen können. Gertrude König im Gespräch über „partielle Elternschaft“ und ihre Arbeit mit Herkunftseltern. Online: https://www.affido.at/wp-content/uploads/2021/06/eh_131.pdf [Zugriff: 11.2.2023].
- Lehnst, Elke/Reuß, Heike Anne (2002): Fremdunterbringung aus der Sicht betroffener Eltern. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): *Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion*, Münster, S. 20-27. Online: <https://www.sos-kinderdorf.de/resource/blob/8716/98f0a2e47a2786346254bcaaf0c6c73c/gluecklich-am-fremden-ort—familienaehnliche-betreuung-data.pdf> [Zugriff 12.4.2023].

- Schrödter, Mark/Thalheim, Vinzenz/Ferres, Katharina (2022): Bedingungslose Jugendhilfe – vom Stigma-Management zur De-Stigmatisierung von Eltern. In: Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (Hrsg.): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 88-103.
- Sting, Stephan (2019): Qualitätsstandards als Medium der Qualitätssicherung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: FICE (Hrsg.) Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Verlag Plöchl, S. 30-36. Online: www.fice.at/files/ugd/b9f7fe_5a21f0cdface45a1815cc0d875bdb1ff.pdf [Zugriff: 10.07.2022].
- Sting, Stephan (o.J.). Die Bedeutung von Familie im Übergang aus der Jugendhilfe. Online: <https://www.careleaver.at/ueber-uns/> [Zugriff 18.4.2023].
- Thomas, Severine/Ehlke, Carolin (2022): Care Leaver und ihre Eltern – (k)ein Thema im Übergang? In: Faltermeier, Josef/Knuth, Nicole/Stork, Remi (Hrsg.): Handbuch Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 123-139.

Autor*innen

Bauer, Petra, Prof.in Dr.in für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen. Schwerpunkte: Sozialpädagogische Professionsforschung, sozialpädagogische Beratung, multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung, Soziale Arbeit und Familie. Kontakt: petra.bauer@uni-tuebingen.de

Baumann, Lukas, Univ.-Ass, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Transnationale Migrations- und Solidaritätsforschung, Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Emotionssoziologie, Professionalisierung Sozialer Arbeit, Fluchtmigrationsforschung, Solidaritätsforschung, Psychoanalytische Pädagogik. Kontakt: lukas.baumann@aau.at

Blumenthal, Sara, Dr.in phil., Assistenz-Professorin im Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Kinder- und Jugendforschung, Sexualpädagogik, Pädagogische und Historische Anthropologie und Ethnographie. Kontakt: sara.blumenthal@aau.at

Böhnisch, Lothar, Em. Prof. Dr. rer. soc. habil., emeritierter Professor für Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter an der Technischen Universität Dresden und ehemaliger Kontraktprofessor für Soziologie an der Universität Bozen/Bolzano. Schwerpunkte: Generation und Geschlecht, insbesondere männliche Sozialisation (Männerforschung), Lebensalter, abweichendes Verhalten mit dem Problem der Lebensbewältigung als einem zentralen Ansatzpunkt Sozialer Arbeit. Kontakt: lotharboehnisch@gmx.de

Bütow, Birgit, Univ.-Prof.in Dr.in für Sozialpädagogik, Beratung und Intervention an der Paris-Lodron-Universität Salzburg, FB Erziehungswissenschaft, AG Sozialpädagogik; Schwerpunkte: Historisch-systematische Aspekte von Kinder- und Jugendwohlfahrt bzw. Kinder- und Jugendhilfe sowie zum Grenzbereich Kinder- und Jugendpsychiatrie, Gender-, Jugend- und Jugendhilfeforschung, Theorien und Geschichte der Sozialen Arbeit, Geschichte der Sozialpädagogik in Österreich, Geschichte der Jugendhilfe in der DDR. Kontakt: birgit.buetow@plus.ac.at

Engberding, Elisabeth, Studienassistentin im Arbeitsbereich Transnationale Migrations- und Solidaritätsforschung, Mitarbeiter*in der Servicestelle Tutoring & Mentoring des Centers for University Learning and Teaching, Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Transkulturelles Lernen, Tutorienarbeit, Begegnungsförderung. Kontakt: elisabeth.engberding@aau.at

Göhlich, Michael, Senior Professor of Education, Institut für Pädagogik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Adult Learning & Leadership Adjunct Full Professor, Teachers College, Columbia University, New York. Schwerpunkte: Allgemeine Pädagogik und Organisationspädagogik. Kontakt: michael.goehlich@fau.de; mg3684@tc.columbia.edu

Groinig, Maria, Dr.in phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim, Mitglied im Forschungsverbund der Panelstudie Care Leaver Statistics (CLS-Studie), Gründungsmitglied von CENTRAC – dem zentraleuropäischen Chapter von Global INTRAC – und Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt (AAU). Schwerpunkte: Bildungsforschung, Lebensverlaufsforschung, Teilhabeforschung, Kinder- und Jugendhilfe und traumainformierte Ansätze. Kontakt: groinig@uni-hildesheim.de

Heimgartner, Arno, Univ.-Prof. Mag. Dr., Universitätsprofessor für Sozialpädagogik, Arbeitsbereich und Masterstudium Sozialpädagogik, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz. Schwerpunkte: Allgemeine Sozialpädagogik, sozialpädagogische Leistungen (u.a. Kinder- und Jugendhilfe, Offene und Verbandliche Jugendarbeit, Schulsozialarbeit), Professionalisierung und freiwilliges Engagement, soziale Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft. Kontakt: arno.heimgartner@uni-graz.at

Lauermann, Karin, Prof.in Mag.a Dr.in, Direktorin des Bundesinstituts für Sozialpädagogik Baden, Lehrbeauftragte am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt, Vizepräsidentin der internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg, Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Chefredakteurin von Sozialpädagogische Impulse. Kontakt: karin.lauermann@bisopbaden.ac.at

Leitner-Medwed, Sylvia, MMag.a Dr.in, Lehrbeauftragte an der Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Beraterin im Gewaltschutzzentrum Kärnten. Schwerpunkte: Häusliche Gewalt, Gewalt gegen Frauen, Gewaltprävention und Opferschutz, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention. Kontakt: sylvia.leitner@aau.at

More, Rahel, Dr.in phil. Postdoc am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik, sowie am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Sozialpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Dis/Ability Studies, Sozialpädagogik, Inklusionsforschung, Partizipative Forschung. Kontakt: rahel.more@univie.ac.at

Neumann, Sascha, Prof. Dr. phil., Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Forschungsschwerpunkte: Theorie der Kindheit und Kindheitsforschung, Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit.

Kontakt: sascha.neumann@uni-tuebingen.de

Knecht, Alban, Dr. habil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Migration und Rechtspopulismus, Beschäftigungsförderung benachteiligter Jugendlicher. Kontakt: alban.knecht@aau.at

Kočnik, Ernst, Beratungs-, Mobilitäts- und Kompetenzzentrum, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Inklusion, Selbstbestimmt-Leben, Partizipation.

Kontakt: ernst.kocnik@aau.at

Peterlini, Hans Karl, Univ.-Prof. Dr. für Allgemeine Pädagogik und Interkulturelle Bildung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft und Diversitätsbewusste Bildung, Leiter des UNESCO Lehrstuhls Global Citizenship Education – Culture of Diversity and Peace, Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Personale und soziale Prozesse der Bildung, Diversität in Schule und Gesellschaft; phänomenologische Lernforschung.

Kontakt: hanskarl.peterlini@aau.at

Raithelhuber, Eberhard, Univ.-Prof. Dr. für soziale Intervention und sozialen Wandel, Studiengang Soziale Arbeit, Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten. Schwerpunkte: (Flucht-)Migration und Mobilität, soziale Inklusion und Benachteiligung, Übergänge im Lebenslauf, Jugend und junges Erwachsenenalter, Kinder- und Jugendhilfe. Kontakt: eberhard.raithelhuber@gmx.at

Scheipl, Josef, Univ.- Prof. i. R., Dr., bis 2011 Leiter des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz. Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Joanneum Graz bis 2018 und an der Universität für Weiterbildung Krems bis 2023. Schwerpunkte: Allgemeine Sozialpädagogik, Jugendhilfe und Jugendforschung, Ganztagschulforschung, Geschichte des österreichischen Schulwesens, Schulbuchautor. Kontakt: josef.scheipl@uni-graz.at

Schlögl, Peter, Univ.-Prof. Dr. für Erwachsenen- und Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung, Universität Klagenfurt. Wissenschaftlicher Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung,

Wien. Schwerpunkte: Bildungswegentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, (Berufs-)Bildungspolitiken. Kontakt: peter.schloegl@aau.at

Schmitt, Caroline, Dr.in phil. habil., Professorin für Ecosocial Work and Care, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Frankfurt University of Applied Sciences. Schwerpunkte: Inklusion und Diversität in der Sozialen Arbeit, Solidarität und solidarische Städte, Ecosocial Work und Soziale Arbeit als Katastrophenhilfe, Transnational Studies.
Kontakt: caroline.schmitt@fb4.fra-aus.de

Schröer, Wolfgang, Prof. Dr., Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. Schwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Kindheits- und Jugendpolitik, Transnationale Soziale Arbeit. Kontakt: schroeer@uni-hildesheim.de

Sigot, Marion, Ao. Univ.-Prof.in Dr.in, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Inklusion, Selbstbestimmung, Partizipation, partizipative Forschung.
Kontakt: marion.sigot@aau.at

Sting, Stephan, Dr., Univ.-Prof. für Sozial- und Integrationspädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt. Schwerpunkte: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit, Suchtprävention.
Kontakt: stephan.sting@aau.at

Wiezorek, Christine, Prof.in Dr.in für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen; Arbeits- & Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung, Bildungs- und Sozialisationsforschung, pädagogische Professionalität, Familienbilder.
Kontakt: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Zirfas, Jörg, Dr. phil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie im Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische und Historische Anthropologie, Bildungsphilosophie, Kulturelle Bildung, Kritische Lebenskunst und Vulnerabilität.
Kontakt: jzirfas@uni-koeln.de

Was bedeutet Bildung? Bildung stellt eine Beziehung zwischen Subjekt und Welt her, so die Prämisse des vorliegenden Bandes – Bildung wird hiermit als genuin sozial gefasst. Die Autor*innen geben Einblicke in sozialpädagogische und anthropologische Diskurse um Bildung anhand der drei Themenbereiche theoretische Beiträge zu Sozialer Bildung, Bildung und Soziale Arbeit sowie Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Herausgeber*innen:

Ass. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sara Blumenthal, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt

Dr. habil. Alban Knecht, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt

AR Ernst Kočnik, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Lauermann, Bundesinstitut für Sozialpädagogik, Baden

Dr.ⁱⁿ Rahel More, Postdoc, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien & Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz

Ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Marion Sigot, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, Universität Klagenfurt

ISBN 978-3-8474-3085-8



9 783847 430858

www.budrich.de