

Soziale Rolle, Partizipation und die schwierige Bewältigung des Alltags

Die Integras-Fortbildungstagung 2004 hat sich einer schwierigen und komplexen Thematik angenommen, die jedoch von fundamentaler Bedeutung ist. Die «Soziale Gesellschaft mit beschränkter Haftung» setzt Rahmenbedingungen und Gestaltungsspielräume für sozial- und sonderpädagogisches Handeln. Meist tut sie das in einer abstrakten und schwer zu durchschauenden Weise – der gesellschaftlich gesetzte Rahmen ist in den Handlungsfeldern immer diffus spürbar und tritt selten glasklar gezeichnet zu tage. Jedenfalls gilt das dann, wenn die Dinge ihren Gang gehen.

Wenn aber der Rahmen geändert werden soll, gewinnen die Dinge schnell eine ganz andere Dynamik. Die Grenzen der Gestaltungsspielräume werden dann oftmals sehr konkret, um nicht zu sagen: schmerzhaft spürbar. Man holt sich Beulen und versucht noch intensiver als sonst, (wieder) Einfluss auf die Modellierung des Rahmens zu gewinnen. Das ist ein politischer Prozess, kein pädagogischer.

Ein aktuelles Beispiel ist die Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA), die am 28. November 2004 von einer Mehrzahl der Stimmberechtigten gutgeheissen worden ist. Die NFA ist eine seit gut zehn Jahren vorbereitete und sehr komplexe Vorlage, deren Auswirkungen von Laien – also den meisten Bürgerinnen und Bürgern – kaum abschätzbar sind. Im Vorfeld der Abstimmung argumentierten die Befürworter der Vorlage, die alte, aus dem Jahr 1959 stammende Regelung habe sich überlebt, die neue lichte den Subventionsdschungel, verringere das Gefälle in der Finanzkraft der armen gegenüber den reichen Kantonen und Sorge für mehr Effizienz. Als Gegner der NFA waren vor allem die Sozialverbände – darunter die Behindertenorganisationen – angetreten. Ihre Argumente: Bei Annahme der NFA sei ein Sozialabbau zu erwarten, weil künftig die Kantone allein

für die finanziellen Zuweisungen an Behindertenheime, Werkstätten, Sonderschulen etc. verantwortlich seien. Die Medaille der Vereinfachung, der Angleichung der Finanzkraft und der gesteigerten Effizienz habe eine Kehrseite, nämlich Verteilungskämpfe um finanzielle Ressourcen mit möglicherweise fatalen Konsequenzen, die bis in das Kerngeschäft der sozial- und sonderpädagogischen Arbeit hineinreichen könnten.

Diese Kehrseite der Medaille ist jedoch nur ein Nebeneffekt der höchst komplexen Vorlage. Die Konstrukteure der Vorlage haben das entweder nicht gesehen oder in Kauf genommen, vielleicht war es sogar erwünscht. Es gab aber auch befürwortende Stimmen, sogar in den Reihen der Sozial- und Sonderpädagogik und der Sozial- und Behindertenverbände, die in der NFA eine Chance sehen, um künftig andere Finanzierungsmodelle im Bereich der Behindertenhilfe, aber auch im Sonderschulwesen zu erproben, um innovative professionelle Betreuungsformen ausprobieren zu können, die man nun leichter finanziert bekommt, um effizienter zu integrieren, oder auch, um die «Betreuungsindustrie» zurückzudrängen und behinderte Menschen aktiv Mitverantwortung für die Schweiz übernehmen zu lassen. Auf jeden Fall aber wird das Ja zur NFA für die sozial- und sonderpädagogische Praxis Folgen haben.

Das ist jedoch kein Drohszenario. Ein Vorhaben wie die NFA ist noch nicht deshalb verwerflich, weil es den befürchteten Nebeneffekt haben kann. Auf's Ganze gesehen kann es trotzdem vernünftig und vielleicht sogar ausgewogen und gerecht sein. Dass der Nebeneffekt von den Architekten und Befürwortern der Vorlage entweder nicht gesehen oder aber in Kauf genommen wird, zeigt exemplarisch, inwiefern die Haftung der *Sozialen Gesellschaft* tatsächlich nur eine beschränkte ist. Es zeigt aber auch, dass sozial-

politischer Protest untrennbar zu diesem Bild gehört und nichts ist, was diesen Prozessen äusserlich wäre. Das öffentliche Interesse fällt nicht von selbst mit den Interessen der Klientel oder der Fachangehörigen zusammen. Es muss, von einem öffentlichen Standpunkt aus betrachtet, immer wieder von neuem ein Ausgleich zwischen verschiedenen und widerstreitenden, aber berechtigten Interessen gefunden werden. Diese politische Schnittstelle auszugestalten gehört sicher zu den (immer wichtiger werdenden!) Aufgaben der Sozial- und Sonderpädagogik. Entsprechend wird die Frage nach dem, was Sozial- und Sonderpädagogik als ihren pädagogischen Auftrag verstehen sollen, besonders prekär. Denn: Werden an der *politischen* Schnittstelle die *pädagogischen* Ziele mitverhandelt? Oder muss nicht, wie Emil E. Kobi es formulierte, «Systemverschmierungen» entgegengewirkt werden und in den Gefilden der Pädagogik immer noch die Pädagogik die Oberhand behalten? ¹ Welchen Weg kann, welchen Weg soll die Sozial- und Sonderpädagogik wählen? Wie kann sie unter den gegebenen Bedingungen dem Individuum gerecht werden, ihre Professionalität entwickeln und dabei auch noch den gesellschaftlichen Anforderungen genügen? Was soll sie tun? Was ist ihr Auftrag, wofür ist sie verantwortlich, und wofür nicht? Und welche Forderungen kann sie berechtigterweise an die Gesellschaft erheben, welche nicht?

Es gibt, das liegt auf der Hand, nicht eine Antwort auf diese Fragen, sondern mehrere. Die Frage nach dem pädagogischen Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik möchte ich wie folgt behandeln: Zuerst wird nach der *sozial anerkannten Rolle* gefragt, das heisst, nach dem spezifischen Anerkennungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft beziehungsweise zwischen Person und System. Diesen Zugang bezüglich praktischen Handelns halte ich für nicht besonders leistungsfähig. In einem zweiten Schritt wird *Partizipation* als Zielgrösse in den Blick genommen. Die interessante Frage lautet nicht «Partizipation ja oder nein?», sondern «Partizipation woran?». Ich werde versuchen, eine Antwort darauf zu geben. Drittens schliesslich wird die *schwierige Bewältigung des Alltags* thematisiert. Die Argumentation wird dahin gehen, zwei Aufgabenprofile zu unterscheiden: Eines, das

dem pädagogischen Auftrag der Erziehung zur Mündigkeit verpflichtet bleibt, und eines, das in der konkreten Begleitung des Alltags ein alternatives Modell entwirft.

1. Soziale Rolle

Wenden wir uns also, erstens, der sozialen Rolle zu. Kann der pädagogische Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik – wenn und wie er von der Gesellschaft an sie herangetragen wird – mit dem Konzept der sozial anerkannten Rolle gefasst werden? Um darauf eine Antwort zu finden, müssen wir wissen, was «sozial anerkannte Rolle» bedeutet. Dieser Begriff stammt aus der Soziologie. Die Soziologie befasst sich, grob gesagt, mit der Frage, was die soziale Ordnung ist, wie man sie am besten beschreiben kann und wie sie sich – so immer möglich – erklären lässt. Der Rollenbegriff dient dazu, ein grundlegendes Problem in der soziologischen Theoriebildung zu bearbeiten und (vielleicht) einer Lösung zuzuführen, nämlich das Problem, wie sich das Individuum und die Gesellschaft zueinander verhalten. Die Kernfrage ist also, in welchem Verhältnis die individuellen Handlungen und Interaktionen zur übergeordneten Gesamtheit der sozialen Struktur und Ordnung gesehen werden müssen. Wie kann angesichts lauter einzelner Individuen etwas so Merkwürdiges wie eine übergreifende soziale Ordnung entstehen? Und wie schafft es diese übergreifende Ordnung, sich gegenüber den einzelnen Individuen zu stabilisieren? Darauf eine befriedigende Antwort zu finden, die sich kohärent in die übergeordneten soziologischen Theoriebildungsprozesse einpassen lässt, erweist sich als alles andere als einfach, und tatsächlich gehen verschiedene soziologische Theorien hier unterschiedliche Wege.² Mit dem Begriff der sozialen Rolle jedenfalls wurde ein geradezu genialer Modus gefunden, um das Problem des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft beziehungsweise von Person und System zu behandeln. Klassisch sind sicher die entsprechenden Beiträge von George Herbert Mead aus den 30er Jahren sowie von Talcott Parsons und (auf Parsons Bezug nehmend) Ralf Dahrendorf aus den 50er Jahren.³ Seither hat der Begriff der sozialen Rolle nicht nur die Soziologen beschäftigt, sondern auch Polito-

logen, Pädagogen und andere mehr, und er hält sich, obschon angestaubt, durchaus hartnäckig in den Fachdiskussionen.

Die Grundidee, die allen Positionen gemeinsam ist und uns hier genügt, ist diese: Soziale Rollen sind normative Verhaltenserwartungen. Individuelles Handeln ist nicht als irgendwie freistehendes, unverbundenes Handeln zu verstehen, sondern es ist überformt durch bestimmte Wertemuster. Eine Gesellschaft (besser gesagt, ein soziales Kollektiv) gibt normative Muster für Handlungen vor, sie erwartet von den Individuen bestimmte Handlungen und sanktioniert Verhalten, das von den Erwartungen abweicht. Rollen, die nicht irgendwie normativ überformt sind, gibt es nicht (oder mit anderen Worten, es wäre sinnlos, innerhalb der Theorie davon zu sprechen). Die soziale Rolle fungiert wie eine Art Mediator zwischen Individuum und Gesellschaft. Das Individuum internalisiert die Rollenerwartungen, das heisst, es verinnerlicht Werte, Normen, Erwartungen und Sanktionen. Es tritt gegenüber der Gesellschaft gar nicht als Individuum in Erscheinung, sondern findet seine Position im sozialen System nur über seine soziale Rolle. Das soziale System kann sich dadurch wechselseitig fortlaufend stabilisieren.

Über diese Grundidee gibt es zahlreiche und tief greifende Differenzen im Detail. Darauf soll hier nicht eingegangen werden. Überlegen wir stattdessen, was die soziale Rollentheorie generell für die Frage nach dem Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik leisten kann. Könnte deren Auftrag darin bestehen, an

der sozialen Rolle zu arbeiten – am Passungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft? Nehmen wir einmal an, dass es so ist. Es könnte zwei Möglichkeiten geben: Entweder man arbeitet auf der Seite des Individuums an der Internalisierung der Rollenerwartungen, oder man arbeitet auf der gesellschaftlichen Seite an den Rollenerwartungen selbst. Betrachten wir zuerst die Seite des Individuums. Dort gibt es wiederum zwei Möglichkeiten. Man kann entweder rollenkongformes Verhalten fördern, zum Beispiel, indem man gezielt versucht, die Frustrationstoleranz in Konfliktsituationen zu verbessern. Das Individuum soll eine Anpassungs- oder Adaptationsleistung erbringen, um den sozialen Erwartungen besser zu entsprechen. Das Passungsverhältnis wird – qua sozialer Rolle – verbessert.

Oder man kann im Gegenteil angepasstes Verhalten kritisieren, etwa dann, wenn man schleichende Selbstattribuierungen bemerkt hat, die das Individuum daran hindern, seine reale Situation zu durchschauen. Das Individuum ist überangepasst an soziale Erwartungen, während die Bedingungen, unter denen es lebt, kritikwürdig wären. Es soll nun genau das erkennen und das Heft selbst wieder in die Hand bekommen. Das Passungsverhältnis wird – qua sozialer Rolle – verschlechtert. Beide Möglichkeiten auf Seiten des Individuums können als pädagogischer Auftrag verstanden werden und sind auch so verstanden worden. Da es uns hier ums Thema *Soziale GmbH* geht, und da die Gesellschaft im einen und im anderen Fall auf die Resultate bekanntlich sehr unterschiedlich reagiert, haben wir die gesellschaftliche Seite ebenfalls in den Blick zu nehmen. Von dort aus könnte das Passungsverhältnis auch verändert werden.

Kommt in unseren Fächern die Sprache auf die soziale Rolle, dann schwingt meistens die Vorstellung mit, man müsse die gesellschaftlichen Rollenerwartungen und Entlastungsideologien *verändern*. Die Klientel, mit der wir es zu tun haben, entspricht sehr oft nicht den Rollenerwartungen, und die Betroffenen haben unter den resultierenden Sanktionen zu leiden. Sollte nun die Gesellschaft nicht das ändern (können), was sie eben als «soziale Rolle» anerkennt? Muss nicht die Anerkennung von Verschie-

- 1 Vgl. Kobis Beitrag: *Zur Institutionalisierung und Professionalisierung von Heilpädagogik*, in diesem Band.
- 2 Vgl. für einen Eindruck Martin, J. L. (2001). *On the limits of sociological theory. Philosophy of the Social Sciences*, 31, S. 187–223.
- 3 George Herbert Meads *Klassiker Mind, Self, and Society* wurde 1934 postum veröffentlicht. Talcott Parsons veröffentlichte bereits 1937 *The Structure of Social Action*; als elaborierteste Version seiner strukturfunktionalistischen Theorie gilt jedoch *The Social System* von 1951. Ralf Dahrendorfs *Homo Sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* erschien 1959 und erfuhr bis 1977 nicht weniger als fünfzehn Auflagen.

denheit und Heterogenität gesellschaftlich andere Züge bekommen? Müssen Institutionen – Schulen oder bestimmte Behörden – sich nicht den Bürgern anpassen, statt die Bürger sich den Institutionen? Muss nicht die gesellschaftliche, rollenspezifische Erwartungshaltung selbst zur Disposition stehen? Und besteht der Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik nicht darin, für solche Veränderungen nachdrücklich einzutreten? So oder ähnlich lauten gar nicht selten die Assoziationsketten, wenn die Rede auf die «sozial anerkannte Rolle» kommt.

Zweifellos sind die damit angestrebten Ziele im Grossen und Ganzen gut, richtig und wichtig. Aber kann man die Veränderung der gesellschaftlichen Rollenerwartungen wirklich als Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik fassen? Ich glaube nicht. Für Zwecke der Analyse und Beschreibung ist die Rede von sozial anerkannten Rollen nützlich und auch, um bestimmte Prozesse zu verstehen, gerade in den sozial- und sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Aber: Wir wissen nicht, wie man es erreicht, dass sich das gesellschaftliche Anerkennungsverhalten *ändert*. Die Rollentheorie selbst hilft uns dabei nicht weiter. Sie dient der soziologischen Beschreibung, und ich sehe nicht, dass sie in ein sozialtechnologisches Instrument transformierbar wäre. Gute Beschreibungen allein lösen keine sozialen Probleme. Wie also die gesellschaftlichen Rollenerwartungen beeinflussen? Durch Kampf? Durch Agitation? Durch Aufklärung? Vielleicht durch das alles (nach dem Motto «Versuchen *muss* man es!»), und das könnte ein guter Punkt sein), doch erstens wären das wiederum politische und keine pädagogischen Ziele, und zweitens wäre der Ausgang immer noch ungewiss. Ein einfacher Grund dafür ist, dass es so viele und so grundsätzlich verschiedene gesellschaftliche Gruppen gibt, die unvereinbare Forderungen an die Gesellschaft und an ihr Anerkennungs- und Ressourcenverhalten stellen. Selbst wenn eine bestimmte Gruppierung – ein soziales Sub-Kollektiv, wenn man so will – energisch für bestimmte Veränderungen eintritt, so sind die Wirkungen aufs Ganze gesehen doch so gut wie undurchschaubar und mit Sicherheit nicht plan-, geschweige denn programmierbar. Eine Gesellschaft muss sozial ausgewogen sein. Aber gerade die Aus-

gewogenheit kennzeichnet ihre beschränkte Haftung für partikulare Gruppen.

Das soll keineswegs heissen, man könne die Bemühungen um bessere gesellschaftliche Anerkennung und um möglichst gute Bedingungen für die sozial- und sonderpädagogische Arbeit ebenso gut einstellen. Diese Bemühungen sind unverzichtbar, entsprechen sie doch der notwendigen, nicht aufgebaren sozialpolitischen Dimension sozial- und sonderpädagogischen Handelns. Ich behaupte nur, dass sich weder die Bemühungen noch die Ergebnisse in irgendeinem vernünftigen Sinne des Wortes steuern lassen, soweit es die gesellschaftliche Anerkennung spezifischer sozialer Rollen betrifft. Der Rollenbegriff ist, wenn es um den Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik geht, für die Lösung praktischer Probleme nicht sehr hilfreich. Das ist der Punkt. Angesichts des Befundes, dass es kein wirklich beeinflussbares gesellschaftliches Anerkennungsverhalten gibt, wird nun aber die Frage nach der Ausgestaltung der sozialen Rolle umso prekärer. Denn wenn man die gesellschaftliche Anerkennung im Grossen Ganzen nicht kriegt, aber gleichzeitig einen gesellschaftlichen Entlastungs- oder Anpassungsauftrag hat – was dann?

2. Partizipation

Zum Zweiten möchte ich mich der Partizipation als möglicher Zielgrösse des sozial- und sonderpädagogischen Handelns zuwenden. Besteht der pädagogische Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik darin, die Partizipation ihrer Klientel – die gesellschaftliche Teilhabe, wie es oft genannt wird – sicherzustellen? Und wäre ein so verstandener pädagogischer Auftrag deckungsgleich mit einem gesellschaftlichen? Um das beantworten zu können, muss man zunächst wissen, was mit Partizipation gemeint sein soll.

Mit dem Prinzip der Partizipation, so viel dürfte unbestritten sein, soll in sozial- und sonderpädagogischen Kontexten Ausgrenzungen entgegengewirkt werden: Teilzuhaben bedeutet, nicht ausgeschlossen zu sein. So weit, so gut. Die interessante Frage aber lautet nicht «Partizipation ja oder nein?», sondern «Partizipation woran?». Woran soll die Klientel der Sozial- und Sonderpädagogik partizipieren können,

wovon soll sie nicht ausgeschlossen sein? Was sind die entscheidenden Bezugspunkte?

Treffen wir, um darauf eine Antwort zu suchen, folgende Unterscheidung. Auf der einen Seite gibt es *lebensweltliche Zugehörigkeiten*. Sie beziehen sich auf Familien, Gruppen, Beziehungen, Netzwerke, denen die Menschen unmittelbar und «ganzheitlich» angehören. Sie sind darin Väter oder Mütter, Freunde, Liebhaber, Gesprächspartner oder Kneipengänger. Auf der anderen Seite gibt es viel abstraktere Zugehörigkeiten, nämlich die soziale Teilnahme von Menschen an gesellschaftlichen Systemen. Sie beziehen sich auf Rechte, Macht, Arbeit, Geld, Bildung und dergleichen. Die Menschen sind in diesen Systemen Bürger, Arbeitnehmer, Lohnempfänger, Steuerzahler oder Schulabgänger. Heiko Kleve, Professor für Soziale Arbeit in Berlin, hat in einem vor vier Jahren erschienenen Aufsatz diese Unterscheidung zugespitzt und vorgeschlagen, die lebensweltlichen Zugehörigkeiten mit «Integration» zu bezeichnen, die Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Systemen dagegen als «Inklusion». Entsprechend wäre lebensweltlicher Ausschluss mit «Desintegration» zu bezeichnen und der Ausschluss aus gesellschaftlichen Systemen als «Exklusion»⁴. Mit anderen Worten: «(Eine) Soziale Arbeit, die nur *einen* Begriff für die Partizipation des Individuums an der Gesellschaft hat..., übersieht, dass gesellschaftliche Partizipation genau genommen zweigeteilt ist: in lebensweltliche und systemische Partizipation, in Integration und Inklusion.»⁵

Kleves Sympathien gelten ganz klar einer Aufgabenbestimmung, nach der es der Auftrag der Sozialen Arbeit ist, die Inklusionschancen ihrer Klientel zu sichern – und weit weniger, für lebensweltliche Integration zu sorgen. «Nur wenn Menschen in der modernen Gesellschaft sich Inklusionsmöglichkeiten sichern können», schreibt er, «z. B. hinsichtlich der Bildung, der Wirtschaft, dem Recht, der Politik etc., nur wenn sie, anders gesagt, über Kommunikationsmedien wie Geld, Recht, Macht, Bildung etc. verfügen, können sie ihre physische und psychische Existenz sichern. Denn über Inklusionen in Funktionssysteme, und nicht über Integration in lebensweltliche Gemeinschaften, werden in der modernen Gesellschaft

lebensnotwendige Ressourcen und Kapazitäten vermittelt.» Die Aufgabe der Sozialen Arbeit sei es also, «mit ihren AdressatInnen daran zu arbeiten, deren persönliche Inklusionschancen zu sichern, wieder zu «entdecken» oder zu erhöhen beziehungsweise ihnen dabei zu helfen, auch mit eventuell dauerhafter Exklusion – trotz lebensweltlich loser Integration/positioneller Desintegration – zu leben».

Kleve benutzt für die Entwicklung dieser Unterscheidung von lebensweltlicher und systemischer Partizipation einen systemtheoretischen Unterbau. Seinem Verständnis nach verfehlt man deutlich die Realität der modernen Gesellschaft, wenn man nur auf die lebensweltlichen Aspekte achtet. Systemische Partizipation, als die eigentliche Zielgrösse des Handelns, kann seiner Auffassung zufolge nicht anders als ausschnittthaft sein, niemals vollständig, und es sind für ihn gerade soziale («systemische») Rollen, welche in dieser Hinsicht für die notwendigen Differenzierungen sorgen. Gegenüber der Leistungsfähigkeit der Rollenidee habe ich Vorbehalte und sehe keinen Grund, diese zu revidieren. Mein Verdacht geht vielmehr dahin, dass die Aufgabenbestimmung, die Kleve vornimmt, über einen explizit normativen Zugang auch ohne systemtheoretischen Unterbau ganz gut funktionieren würde, wahrscheinlich sogar besser. Das, was er «systemische Partizipation» nennt, entspricht in weiten Teilen den Fundamenten unserer demokratischen Gesellschaftsordnung. Ausserdem fragt es sich, wie es *praktisch* aussehen könnte, wenn die Soziale Arbeit diese ihr zgedachte Systemfunktion ausübt. Auch die Konsequenzen für die Ausbildung sind völlig unklar. Aber ich will diesen Punkt hier nicht strapazieren. Ungleich interessanter ist die Frage, was aus Kleves Überlegungen folgt. Nehmen wir die Unterscheidung von lebensweltlicher versus systemischer Partizipation als gegeben hin und fragen uns, was sie *praktisch* bedeuten mag. Lebensweltlich ist uns das vielleicht einigermaßen eingängig: Man würde Integration in Gruppen, Vereine,

4 Kleve, H. (2000). *Integration/Desintegration und Inklusion/Exklusion. Eine Verhältnisbestimmung aus sozialarbeitswissenschaftlicher Sicht*. Sozialmagazin, 25, S. 38–46.

5 Kleve, a. a. O., S. 41. Hervorhebung hinzugefügt.

Cliquen etc. betreiben. Aber systemisch? «Inklusionschancen sichern» – wie soll man sich das konkret vorstellen? Kleve sagt dazu wenig. Im Folgenden werde ich aber doch versuchen, auch diesen Punkt der systemischen Partizipation zu illustrieren: am Beispiel der Alltagsbegleitung. Dies geht jedoch nur in der Verknüpfung mit lebensweltlichen Aspekten. Rein systemtheoretisch funktioniert die Sache schon aus dem Grund nicht, dass es in Niklas Luhmanns Version der Systemtheorie – jener Version, auf die Kleve und andere ihre Argumentation stützen – keine Menschen gibt, sondern nur Systeme (soziale, biologische, psychische). Ein pädagogischer Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik ohne Menschen erscheint jedoch völlig absurd. Ohne lebensweltlichen Bezug ist der Auftrag nicht denkbar.

3. Die schwierige Bewältigung des Alltags

Zum Dritten geht es uns um die schwierige Bewältigung des Alltags. Den ganz normalen Alltag zu meistern, das ist in sozial- und sonderpädagogischen Handlungsfeldern oftmals eine Herausforderung der besonderen Art, nicht nur für die Klientel, sondern auch für die Professionellen. Aber was heisst schon «ganz normaler Alltag»? In einem 1994 erschienenen Buch lautet die Diagnose wie folgt.

- Der Alltag von Kindern und Jugendlichen in erschwerten Lebenslagen, also von einem beträchtlichen Teil der sozial- und sonderpädagogischen Klientel, ist geprägt von schlechten Berufsaussichten. Die meisten werden ihr Leben auf einer wirtschaftlich schmalen, oft ungesicherten Basis führen müssen.
- Der Alltag ist geprägt von Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, die nur selten dazu angetan sind, die Kinder und Jugendlichen an eine erfolgreiche Lebensbewältigung heranzuführen und sie hinreichend zu stabilisieren.
- Auf dem Markt der privaten Beziehungschancen ist ihr Alltag geprägt von geringer sozialer Attraktivität, was sich unter anderem in häufigen Partnerwechseln oder ungewollten Schwangerschaften niederschlägt.

- Der Alltag wird durch Zwangskontakte mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge bestimmt, sei es als Strafverdächtige oder als Hilfesuchende.
- Hinzu kommt der unterschwellige oder offene Vorwurf, an seiner Lage selbst schuld zu sein.

Die erste Empfehlung des Reutlinger Lernbehindertenpädagogen Gotthilf Gerhard Hiller, um dessen Buch mit dem prägnanten Titel *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen* es sich hier handelt⁶, ist, diese Diagnose als Beschreibung der Alltagsrealität zu akzeptieren. Schon die erste Empfehlung dürfte vielerorts auf Widerstand stossen; andererseits kann jeder sie mit seinen eigenen Erfahrungen abgleichen. Die zweite Empfehlung ist, daraus auch die pädagogischen Konsequenzen zu ziehen: realitätsnahen Schulunterricht (gemeint ist Unterricht, der diesen Realitäten entspricht – mit allen schulorganisatorischen Konsequenzen) und «nachgehende Betreuung» von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit nicht normgerechter Schul- und Ausbildungskarriere⁷. Das Konzept der «nachgehenden Betreuung» geht weit über den Schulkontext, vor dessen Hintergrund sie ursprünglich verfasst ist, hinaus. Man stellt sie sich besser als eine Art professionelle Alltags- und Lebensbegleitung vor (und nebenbei bemerkt hat Hiller, obschon aus dem Kontext von Schule und Unterricht kommend, sie viele Jahre lang vorgelebt). Sehen wir uns an drei Beispielen an, wie man sich die schwierige Bewältigung des Alltags durch die Begleitung des Alltags konkret vorzustellen hat.

Das erste Beispiel betrifft den Schulunterricht. Hiller zeigt an einer ganzen Reihe konkreter Beispiele, wie Unterrichtsmethodik und -didaktik sich in einer realitätsnahen Schule (s. o.) ändern. Eines dieser Beispiele sind «ikonische Texte». Wie grundlegend die

6 Hiller, G. G. (1994a). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*. 3., durchgesehene Auflage. Langenau-Ulm: Vaas. Die Diagnose findet sich auf S. 15–21, vgl. ausserdem S. 47–50.

7 So Hiller in *Durchblick im Alltag*. Tips, Informationen, Materialien für junge Leute und ihre Begleiter. Erste Folge: Lehrerheft (1992), Berlin: Volk und Wissen, S. 3. Im selben Verlag erschien auch die sonst titelgleiche zweite Folge (1994b).

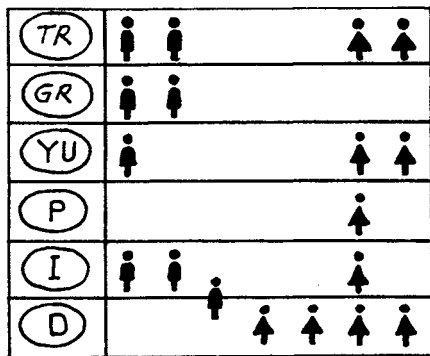


Abb. 1: «Ikonische» Darstellung einer Klassenzusammensetzung (aus Hiller 1994 a, S. 100)

Fähigkeiten im Umgang mit Texten in unserer Gesellschaft sind, muss man niemandem erklären. «Nahezu alle Unterrichtsinhalte von Belang werden im Medium von schriftlichen Texten präsentiert, die entziffert und interpretiert werden müssen. Auch die eigenen Erfahrungen und das Vorwissen der Schüler müssen in der Regel ebenfalls in der Form von Texten objektiviert werden. Unterricht ... ist letztlich Leseunterricht. Schüler, die sich mit dem Entziffern von Texten und erst recht mit deren Produktion (aus welchen Gründen auch immer) sehr schwer tun, geraten zwangsläufig ins Aus.» Eine Alternative, die Hiller nun vorschlägt, besteht darin, die Unterrichtsinhalte bildhaft («ikonisch») darzustellen (siehe Abb. 1).

Was man hier sieht, ist die Darstellung einer multikulturellen Klasse mit 18 Schülerinnen und Schülern. Diese ikonisch-symbolische Repräsentation, erläutert Hiller, formuliert das Problem mit international verständlichen Symbolen und Piktogrammen, vermeidet

den Gebrauch einer Nationalsprache, lässt sich auf verschiedenen Bedeutungsebenen lesen und hilft, den Kern des Problems zu erfassen. Sie ist aber nach wie vor kommentar- und interpretationsbedürftig. Es kann schon deswegen überhaupt nicht darum gehen, an schriftlich formulierten Texten vorbei einen völlig andersartigen Zugang zu schaffen, sondern darum, beides zu kombinieren. Ikonische Texte, so Hiller, kann man Schülerinnen und Schülern genauso abverlangen wie schriftliche Texte, nämlich zur Sicherung von Unterrichtsergebnissen und zur Überprüfung von Lernfortschritten.

Abb. 2 ist ein Beispiel für von den Schülerinnen und Schülern selbst «formulierte» ikonische Texte, die sich mit ihren kulturellen Konflikten beschäftigen.

In der Mitte ist hier jeweils ein weibliches respektive männliches Gesicht zu sehen, das vorgegeben war. «Was man sieht und erlebt» kam vor die Augen, «woran man sich erinnert, was man nicht vergisst» dahinter. Die gewonnenen ikonischen Schülertexte lassen sich weiter anreichern, konkretisieren, differenzieren und, was nicht unterschätzt werden sollte, zur Diskussion stellen.

Dasselbe Prinzip, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen grundlegende Erfahrungen und Bedingungen aus ihrem Alltagsgefüge strukturiert und systematisch, aber zugleich vereinfacht, zugänglich zu machen und begleitet wieder in die Hände zu geben, lässt sich auf andere Bereiche übertragen. Unter dem Titel «Durchblick im Alltag» hat Hiller entsprechend aufbereitete Hefte und Lehrerhefte vorgelegt (vielleicht wäre ihm der Ausdruck «Begleiterhefte» lieber gewesen), in denen Themen wie Lebenslauf, Ausbildung, Freizeit, Wohnen, Versicherungen und Finan-



Abb. 2: «Ikonische» Schülertexte (aus Hiller 1994 a, S. 104f.)

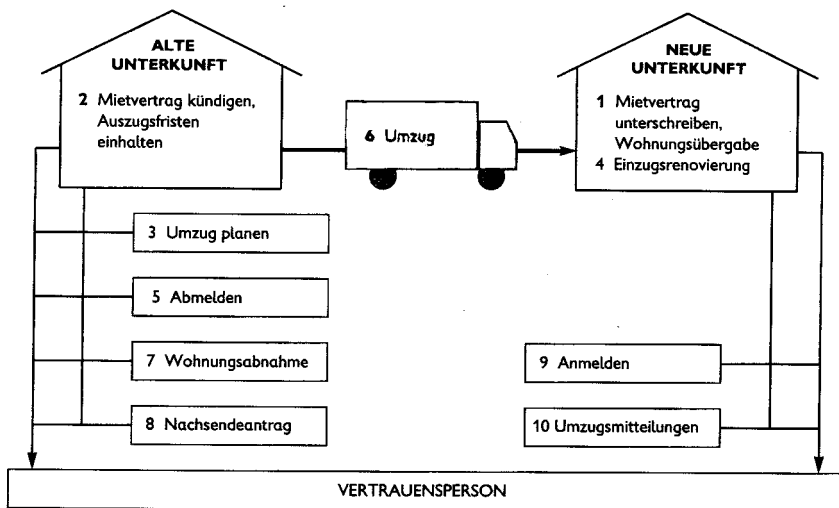


Abb. 3: Visualisierung des Umzugsprozederes (aus Hiller 1994b, S. 31)

zen, Partnerschaft, Sexualität und Ehe, Behörden usw. bis hin zu einfachen Kochrezepten und Kleidungsempfehlungen entsprechend aufbereitet werden. Abb. 3 zeigt Beispiel für einen solchen Unterrichtsinhalt.

Man beachte die Stellung der «Vertrauensperson», die für das Konzept der nachgehenden Betreuung ganz zentral ist. Dieser Grafik ist im Heft eine Checkliste mit ganz praktischen Hinweisen für den Umzug beigefügt, etwa: «Räume niemals deine alte Unterkunft, bevor du den Mietvertrag für deine neue Bleibe unterschrieben hast. Sonst stehst du auf der Strasse.»

Noch einen Schritt weiter geht schliesslich ein Praxisleitfaden mit dem Titel «Alltagsbegleitung konkret», den Michael Storz in Anlehnung an Hillers Konzept vorgelegt hat.⁸ Der Leitfaden unterscheidet sich von Hillers Heften dadurch, dass er den Unterrichtskontext, auf den Hiller stets bezogen bleibt, endgültig hinter sich lässt, sich ausdrücklich nicht nur an Fachleute, sondern auch an interessierte Laien wendet und durchgängig (informellen) Interviewcharakter hat. Er fordert auf, das Gespräch mit den Betroffenen zu suchen und sich dadurch als Begleitperson die re-

levanten Informationen zu verschaffen. Der Leitfaden will Formulierungs-, Informations- und Kontrollierungshilfe sein, kurz, ein Werkzeug, mit dem sich die Begleitpersonen «in kurzer Zeit ein hinreichendes Bild von der Lebenslage ihrer Betreuten erarbeiten können»: Am Anfang jeder Begleitung steht immer ein konkretes Problem. Dann gilt es, nicht genutzte Chancen zu identifizieren und Aufschluss über anstehende Interventionsmassnahmen und -strategien zu gewinnen, und zwar möglichst so, dass dabei, wie Storz formuliert, die «Lebenskarriere», das heisst der grössere biografische Zusammenhang, im Blick behalten wird. Das blosses Anhäufen einer Fülle von Daten wird vermieden (siehe Abb. 4).

Man kann sehen, wie hier versucht wird, mit vertretbarem Aufwand an wichtige Informationen zu gelangen. Neben «Beziehungskarrieren» werden Karrieren in den Bereichen Bildung und Beschäftigung, Finanzen, Aufenthalt, Freizeit, Legalität, Ziviles und Gesundheit thematisiert und aufbereitet.

8 Storz, M. (1994). *Alltagsbegleitung konkret. Ein Leitfaden für die Praxis*. Langenau-Ulm: Vaas.

8. Wenn du alleine nicht mehr weiterkommst, mit wem zusammen erledigst du die wichtigen Dinge des Lebens?

Problem	Wer hilft?
Papierkram	
Geldfragen	
Probleme mit Partner/in	
Konflikte mit dem Gesetz	
Sorgen bei der Arbeit	

9. Wenn du so richtig im Dreck steckst, wenn alles zusammenbricht und du nur einen Telefonanruf frei hast, wen rufst du an?

10. Welche Personen kümmerten sich während deiner Kindheit und Jugend hauptsächlich um dich?

- Eltern Mutter Vater Geschwister
 Großeltern andere Familienmitglieder: _____
 Erzieher/innen Lehrer/innen Sonstige: _____

Abb. 4: Beispiel aus dem Abschnitt «Beziehungskarriere» (aus Storz 1994, S. 54)

So weit die drei Beispiele. Der avisierte Ausbruch aus dem Bildungskeller ist kein Ausbruch in die oberen Etagen der Bildungsgesellschaft. Er ist auch kein Aufbruch zu dem, was in der Pädagogik klassischerweise mit «Erziehung zur Mündigkeit» bezeichnet wird. Es geht nicht um ein gelingendes Passungsverhältnis aufgrund inkorporierter Normen, Werte und Erwartungshaltungen. Hillers Ausbruch aus dem Bildungskeller ist ein Aufbruch in das Leben, das die Jugendlichen und jungen Erwachsenen tatsächlich führen, und in ein tiefgreifend anderes institutionelles und professionelles Profil. Er hat die Orientierung an bürgerlicher Mündigkeit und bürgerlichen Bildungs- und Lebensstandards aufgegeben, ebenso wie das Modell vom gesellschaftlichen Auftraggeber (zumindest in seiner klassischen Formulierung). Er setzt auf den normalen Alltag und die Lebenswirklichkeit der Betroffenen: auf die schwierige Bewältigung des Alltags.

Zusammenfassung

Fassen wir zusammen. Die Frage war: Was kann unter und zu den Bedingungen der *Sozialen Gesellschaft mit beschränkter Haftung* als Auftrag der Sozial- und Sonderpädagogik angesehen werden? Darauf gibt es nicht eine, sondern mehrere Antworten. Die hier vorgetragene lautet zusammengefasst folgendermaßen: Wenn man eine Auslegeordnung der Sozial- und Sonderpädagogik möchte, dann muss diese Auslegeordnung auf irgendeine Art und Weise sinnvoll auf das gesellschaftliche Ganze bezogen werden können, sie kann sich nicht in partikularen Akklamationen erschöpfen. Wenn man nun nicht gerade schreiende und konkret benennbare Ungerechtigkeiten ins Feld führen kann (und das Spiel der Ränkeschmieden und Medien nicht gut beherrscht), stehen die Chancen auf faktische Verbesserungen aufgrund partikularer Interessen, wie sie im Fachgebiet in oftmals typischer Weise gefordert werden, erfahrungsgemäss eher schlecht. Was also tun?

Zunächst einmal ist zu bedenken, dass die düsteren Farben, in denen die Dinge gerne gemalt werden, nicht immer eine in der Sache korrekte Wiedergabe

sind. Die Soziale Gesellschaft mag zwar nur beschränkt haften, aber sie haftet immerhin. Sie ermöglicht zuallererst sozial- und sonderpädagogisches Handeln, indem sie Ressourcen dafür bereitstellt oder die Rahmenbedingungen für deren Bereitstellung setzt. Sie anerkennt, dass Menschen in erschwerten Lebenslagen Hilfe benötigen und nicht selten einen wohlbegründeten Anspruch auf Kompensation haben, und sie gestaltet einen Rahmen, in dem entsprechende Leistungen erbracht werden können. Das alles sind Minimalbedingungen dessen, was es heisst, in einer sozialen Gesellschaft zu leben. Nicht das sozialstaatliche Prinzip steht zur Debatte, sondern die Ausgestaltung.

Bleibt die Frage nach dem Aufgabenprofil. Das Ziel, für das wohl ohne Ausnahme alle in der Sozial- und Sonderpädagogik Tätigen stehen, nämlich Verbesserungen der Lebensbedingungen für ihre Klientel zu erreichen, muss pädagogisch (nicht politisch!) mit Inhalt gefüllt werden. Wie tief ist der Graben zwischen traditionellem pädagogischem Selbstverständnis der Erziehung zur Mündigkeit und der schwierigen Bewältigung des Alltags in den sozial- und sonderpädagogischen Handlungsfeldern? Mündigkeit im Sinne von Autonomie und Verantwortung, als «bürgerliches» Ideal, ist zumindest sicher nicht mehr die einzige Zielgrösse, denn sie ist so meilenweit weg von den ganz praktischen alltäglichen Lebensbedingungen zumindest von Teilen der Klientel der Sozial- und Sonderpädagogik. (Es gibt weitere prüfungswerte Alternativen, etwa Lebensqualität, die hier nicht behandelt worden sind.) Der universelle Anspruch auf eine Erziehung zur Mündigkeit verliert, um den Frankfurter Pädagogikprofessor Andreas Gruschka zu zitieren, möglicherweise zusehends seinen Adressaten und seine materielle gesellschaftliche Grundlage. So rasseln «schliesslich die Erzieher selbst immer lauter an den Ketten . . . , die ihnen die Gesellschaft umgelegt hat», und «dem altherwürdigen Projekt einer Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit, darin eingeschlossen der Befähigung aller zur Vernunft und zur Orientierung an der Herstellung humaner Lebensverhältnisse, (könnte) am Ende die Luft ausgehen»⁹. Hilft der Begriff der sozialen Rolle weiter? Eventuell zur Analyse der Situation, doch handlungsrelevant

wird er kaum sein. Hilft in dieser Situation die Unterscheidung von lebensweltlicher und systemischer Partizipation weiter? Vielleicht. Sie kann nützlich sein, um nichts zu übersehen, was noch geht. Die Erwartungen der modernen Gesellschaft und damit eine Nachrangigkeit lebensweltlicher Bezüge anzuerkennen, um stattdessen Inklusionschancen in den Vordergrund zu stellen, wie es Kleve vorschwebt, könnte helfen, die Spielregeln zu verstehen. Wer die Spielregeln kennt, kann mitspielen – zum Beispiel seine Rechte als Mieter, Wähler, Arbeitsloser de facto ausüben. Hier könnte sich der Kreis zu Hiller schliessen.

Viel spricht indes dafür, dass die Eigenheiten der Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ebenfalls, ja vordringlich erkannt und anerkannt werden müssen – und zwar, sofern Hiller Recht hat, von den Professionellen und nicht von der Gesellschaft. Mir scheint, dass das nicht gerade die leichtere Aufgabe ist. Die Realität der Lebenslagen zu erfassen und davon Abstand zu nehmen, sie in «bürgerliche» Lebenslagen transformieren zu wollen – das ist anspruchsvoll. Ich glaube nicht, dass man Hiller vorwerfen kann, leichtfertig einen subkulturellen Status seiner Klientel zementieren zu wollen. Denn sich mit dem Misslingen der Erziehung zu befassen ist ja geradezu *das* Professionalitätsmerkmal der Sozial- und Sonderpädagogik und der Ausgangspunkt für anwaltschaftliches Handeln. Macht man Hillers Position so stark wie möglich, dann könnte man sagen: Sie steht für den Versuch, die Haftung der *Sozialen GmbH* als *beschränkte Haftung* zu akzeptieren und aus dem realiter verfügbaren an den Rändern der Gesellschaft das Optimum herauszuholen.

9 Gruschka, A. (1996). Einleitung. In ders. (Hg.), *Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 6.