

Ans: Behnisch, H. (2018): Die Organisation
des Täglichen. Alltag in der Heim-
erziehung am Beispiel des Einers.
Wulke: Regensburg.

2.4 Gesellschaftlich-institutionelle Typisierungen im Wohn- gruppenalltag: „Umschlagplatz der verordneten Wahrheiten“

Auf der Hinterbühne: der gesellschaftlich geordnete Alltag

Die „Streiflichter“ zu Beginn des Bandes (Kap. 1.1) haben soziale und gesellschaftliche Ordnungen angedeutet, die sich unmittelbar auf die Alltagswelt auswirken: Die Dominanz religiöser Erziehung, die Selbstverständlichkeit von Gewalt gegen Kinder, die Rassenkunde im Nationalsozialismus wären beispielhaft zu nennen, aber auch partizipative oder familienähnliche Selbstverständnisse. In all diesen Szenen handeln konkrete Menschen intersubjektiv miteinander (Kap. 2.3) und doch sind ihre Haltungen und Motive ohne die historisch-gesellschaftliche Ordnung des Alltags nicht zu erklären:

„Die Systeme machen, wie wir uns benehmen, geben uns das Muster, den Rahmen und das Selbstverständnis des Handelns, sie definieren die Aufgaben, in denen wir uns beweisen, legitimieren oder nicht legitimieren müssen“ (Thiersch 2014: 28 f.).

Das heißt: Der lebensweltliche Alltag als unmittelbar-intersubjektive Vorbildbühne ist „geprägt durch die Hinterbühne der gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen“ (Thiersch 2009: 39). Die in pädagogische Situationen eingefassten, täglichen Erfahrungen des Alltags lassen sich nicht auf das „persönliche Miteinander“ reduzieren, sie sind stattdessen *Spiegelbilder* gesellschaftlicher Strukturen – der Alltag gehorcht hinter dem spontanen Anblick der Unmittelbarkeit gesellschaftlichen Interaktionsordnungen (Hettlage 2014a: 18). Dadurch bedingt werden in der Arena der Alltagswelt Aufgaben angegangen und Machtverhältnisse ausgetragen, „die durch politische, gesellschaftliche und historische Situationen geprägt sind“ (Grundwald/Thiersch 2016: 35): Sie bilden die „Organisationsprinzipien für Ereignisse“ (Goffman 1980: 19 ff.) des intersubjektiven Handelns (Schäfer 2018: 101, Scherr 2013: 212, Abels 2012: 416). Gesellschaftliche Ordnungsregeln werden im Mikrokosmos des Wohngruppenalltags konkret, hier gelangt ein Teil der Welt „in aktuelle Reichweite“ (Schütz/Luckmann 1994: 137): Der Alltag wird zum „Umschlagplatz der verordneten Wahrheiten wie [...] der gesellschaftlichen Praxen“ (Ehlich zit. n. Hettlage 2014a: 16).

Das Merkmal der gesellschaftlichen Ordnung gilt für jeden Alltag. Institutionen allerdings erhalten – durch ihre Aufträge, Konzeptionen oder Finanzierungsgrundlagen – zusätzlich den Charakter eines gesellschaftlich *ingerichteten* und „veranstalteten Alltags“ (Niederberger/Bühler-Niederberger 1988: 115). Die Heimerziehung trägt ihren Anspruch einer gewollten Ordnung bereits im Untertitel: Sie versteht sich als *öffentliche Erziehung*, ihr Handeln basiert (strukturell) auf arbeitsrechtlichen Vertragsgrundlagen, Behördenentscheidungen und Verwaltungsakten. Ihr sozialstaatlicher Auftrag sieht vor, bestimmte „gesellschaftliche Normalzustände“ bei jungen Menschen zu erreichen, wie sie grundlegend im Anspruch einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeitsentwicklung formuliert sind (§ 1, SGB VIII). Dieser – durchaus auch integrativ gedachte – Anspruch einer zur Gesellschaft hin ausgerichteten Erziehung wird insbesondere in den 1920er-Jahren deutlich gesehen. Pädagogik eigne, so Theodor Litt (1958: 69), „ein konservativer Zug. Sie atmet nun einmal im Element der Tradition“. Janusz Korczak notiert zur selben Zeit (1992b: 158): „Die Gesellschaft hat dir den kleinen Wildfang anvertraut, damit du ihn zurechtbiegst und dressierst, ihn für die Umwelt genießbar machst, und nun wartet sie ab“.

In seiner Grundverfasstheit gilt dies auch für heutige Erziehungshilfe: Ohne gesellschaftlich gewünschte Zielbestimmungen – gefasst etwa in

den Begriffen des erzieherischen Bedarfs oder der Abwendung von Kindeswohlgefährdung – gäbe es dieses Handlungsfeld nicht. Unterhalb jener Ebene legitimieren und begründen Erziehungshilfen ihre Funktionen und Handlungsweisen durch Falltypisierungen, die mit dem Anspruch gesellschaftlich gewünschter Zustände verbunden sind. Mit Blick auf das Klientel muss dabei eine *Spezifik* behauptet werden: Es geht der Heimerziehung um Hilfe für junge Menschen, die aus verschiedenen Gründen nicht weiter im Alltag ihrer Herkunftsfamilie leben wollen oder können. Für sie gilt das staatliche Versprechen auf das Inszenieren eines anderen, besseren Alltags. Heimerziehung richtet sich damit – über die anthropologische Grundauffassung der kindlichen Erziehungsbedürftigkeit hinaus – an junge Menschen und ihre Familien, die gesellschaftlich definierte Norm- und Toleranzgrenzen verlassen haben, was zur „offiziellen“ Diagnose einer Entwicklungsstörung oder Gefährdung führt und Interventionen notwendig erscheinen lässt (Wevelsiep 2015: 18). Das Merkmal des gesellschaftlich geordneten Alltags in der Heimerziehung entwickelt sich also wesentlich über Klassifikationssysteme, Kindheitsbilder, Abweichungs- und Entwicklungsdefinitionen sowie über vorherrschende Alltagstheorien, etwa bezüglich „gelingender Erziehung“ (Wevelsiep 2015: 103 ff., Wolf 2010: 553). Sie prägen zugleich den konkreten Alltag als „Hinterbühne“ gesellschaftlicher Ordnung.

Typisierung und Institution

Der Einfluss gesellschaftlicher Ordnungen führt also zu einem spezifisch eingerichteten Wohngruppenalltag, der den typischen Bedingungen und Begründungen seiner eigenen Institutionalisierung folgt. Angesichts dessen bietet es sich an, den Begriff der *Typisierung* einzuführen. Dieser bildet im interaktionistischen Ansatz nach Berger/Luckmann (2016: III) einen zentralen Bestandteil der dort entfaltenen Wissens- und Sozialisationsstheorie. Typisierungen sind demnach ein Teil des menschlichen Wissensvorrats, mit dem Personen, Gegenstände, Ereignisse oder Eigenschaftentypen im Vergleich zu früheren Erfahrungen als *ähnlich bestimmt* werden. Wer, um ein Beispiel zu nennen, eine Tennishalle betritt, erwartet dort Menschen in Sportkleidung, die mit Schläger und Filzball Tennis spielen. Solche Typiken legen sich auf der Basis biografischer und gesellschaftlicher Erfahrungen innerhalb der Wissensvorräte ab und verbinden sich dort mit verschiedenen Arten der Vertrautheit: Die Sprache gehört dazu,

aber auch Sinneserfahrungen wie Geräusche oder Geschmäcker, natürlich auch soziale Erwartungen, Normen und Verhaltensweisen. Aus solchen vertrauten Interpretationen typischen Verhaltens „entsteht die Vorstellung, wie ‚man‘ sich in [...] Situationen verhält und verhalten soll“ (Abels 2012: 408). Typisierungen lassen also gestützte Sinnzusammenhänge und Interpretationsmuster entstehen, „mit deren Hilfe ich den Anderen erfassen und behandeln kann“ (Berger/Luckmann 2016: 33). Dabei spielen selektive Betrachtungsweisen eine große Rolle, weil diese „zugleich als Ausblenfilter für andere Sichtweisen funktionieren“ (Müller 2016: 197). Jesper Juul (2017: 267) hat die Bedeutung der selektiven Wahrnehmung so pointiert: „Wenn man einen Hammer in der Hand hält, sieht plötzlich alles aus wie ein Nagel“. Typisierungen erzeugen infolgedessen spezifische Erwartungen an das (wiederum typische) Handeln (Schütz/Luckmann 1994: 286 ff.): Der Kicker für die Jungs im Jugendzentrum wird schon aufgebaut, bevor überhaupt ein Junge da ist. Und die Heimerziehung? Für sie gilt als typisch, dass hier junge Menschen leben, die eine „schwierige Kindheit“ haben, besonders auffällig oder bedürftig sind. Für den Typisierungsbegriff sind im Folgenden zwei Aspekte besonders zu beachten.

Erstens: Der Typisierungsbegriff ist nicht nur bedeutsam für individuelles Handeln, sondern insbesondere für Entstehung und Bestand von *Institutionen*: Diese nämlich bilden sich heraus, „sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (Berger/Luckmann 2016: 58). Zwar klingt dieser Satz so, als wolle er Kurt Tucholskys (1994: 87) Spott – „Soziologie ist der Missbrauch einer zu diesem Zweck erfundenen Terminologie“ – unbedingt bestätigen, allerdings ist damit eine wichtige Beobachtung ausgesprochen: Institutionen entstehen dadurch, dass bestimmte Tätigkeiten typisiert, also verallgemeinert und damit habitualisiert werden. Jene Tätigkeiten können nun als berufliches Rollenhandeln „durch Typen von Handelnden“ ausgeführt werden. Zugleich müssen Institutionen im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse gewollt sein, sich also reziprok neu herstellen und beweisen, um ihren Bestand zu erhalten. Indem zum Beispiel „gute kindliche Entwicklung“ in spezifischer Weise typisiert wird – etwa durch Gefährdungsabwendung, Bedürfnisforschung oder angemessene Entwicklung –, können Institutionen entstehen, die von solchen Typisierungen geleitet sind. Eine Institutionalisierung der Logopädie gäbe es nicht ohne die gesellschaftliche Übereinkunft über typische Sprachentwicklung und die Notwendigkeit ihrer Förderung. Verändern sich solche Typisierungen bzw. wird ein gesellschaftlicher Wissens-

vorrat nicht mehr reziprok bestätigt, kann sich die Institutionalisierung von Tätigkeitsfeldern auch wieder auflösen; so sind die klassischen Säuglingsheime verschwunden.

Die Bedeutung der Typisierung für Institutionen lässt sich gut im historischen Rückblick veranschaulichen: Das 19. Jahrhundert ist geprägt durch die Entwicklung von Normierungen und Kategorisierungen im technischen wie im sozialen Sektor – angefangen bei den DIN-Normierungen über psychiatrische Klassifikationen und medizinische Vermessungen bis hin zu Kategorisierungen über Abweichung oder Krankheit. Im Ernährungsgesundheitsbereich werden Wachstums- und Gewichtstabellen entwickelt sowie Standards im Rahmen der Körpervermessung oder Bestimmungen über physiologisch sinnvolle Nahrungszufuhr vorgenommen (Barlösius 2016: 64 ff., Turmel 2008). Eine solche *Typisierung* von (Verhaltens-)Normen bzw. ihrer Abweichung bildet die Grundlage für eine Institutionalisierung sozialer Hilfen. Mit ihnen wird, im Gefolge des Aufstiegs von Experten-Diskursen, der Weg bereitet für eine Verberuflichung der Sozialen Arbeit: Typisierungen dienen aufgrund ihrer definierten Soll-Zustände zur rechtlichen und wohlfahrtsstaatlichen Legitimation von Fürsorge-Einrichtungen mit dem Ziel der sozialintegrativen Bewältigung (Böhnisch 2017a: 684). Das im 19. Jahrhundert entstehende Komplexen-tärsystem aus Hilfe und staatlicher Kontrolle wäre ohne die Typisierungen innerhalb der von Foucault so genannten „Normalisierungsgesellschaft“ (Seichter 2016: 158 ff., Meuser 2014, Link 2013) nicht denkbar.

Zweitens: Typisierungen werden insbesondere durch die *Sprache* hergestellt und legitimiert. „Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt mich unaufhörlich mit den notwendigen Objektivationen und setzt mir die Ordnung, in welcher diese Objektivationen Sinn haben und in der die Alltagswelt mir sinnhaft erscheint“ (Berger/Luckmann 2016: 24, auch Schütz/Luckmann 1994: 281 ff.). So haben die sich wandelnden Bezeichnungen über kindliche Abweichung in verschiedenen Epochen – von moralisch-sittlichen Zuschreibungen hin zu psychiatrischen Kategorien – zu gravierend veränderten Sichtweisen sowie Behandlungsformen geführt (Göppel 2010: 202 f.). Michael Winkler (1988a: 23 f.) hat begründet, dass sich die Sozialpädagogik zuallererst über das gemeinsame Sprechen und den sprachlichen Diskurs konstituiert. Für die Handelnden „hat deshalb Sozialpädagogik Wirklichkeit, denn sie bedienen sich der Sprache (bzw.: des Kommunikationscodes) Sozialpädagogik, um ihre eigene Welt, ihre Aufgaben und ihr Tun zu bestimmen“ (Winkler

1988a: 24). Dadurch wird eine berufliche Orientierung ermöglicht, in der „spezifische Interpretationschemata, d. h. Typisierungen von Weltzuständen als ein immer wieder aktualisiertes Hintergrundwissen für die Beteiligten verbindlich gelten“ (ebd.: 30). Mit Bezug auf Berger/Luckmann konkretisiert Winkler diesen Gedanken:

„Der Bezug auf die eigene Sprache ‚Sozialpädagogik‘ [...] versorgt uns mit als sozialpädagogisch qualifizierten Typisierungen von Problemen, Aktivitäten, Institutionen und Fällen, lässt sich also eine durch soziale Kommunikation hergestellte ‚Konstruktion der Wirklichkeit‘ begreifen“ (ebd.: 32).

Die Macht sprachlicher Typisierungen lässt sich ebenfalls an Beispielen gut erläutern. So kann bereits vor einer konkreten Wirklichkeitserfahrung die eigene Aktivität als Vorstellung typischen Handelns antizipiert werden: Studierende können von der Bedeutung pädagogischer Beziehung, vom „andocken“, „kritischen Reflektieren“ und von „professioneller Distanz“ sprechen – ohne jemals eine_n Klient_in aus der Nähe gesehen zu haben. Fachkräfte wiederum können typisches Handeln beschreiben, ohne den konkreten Menschen bereits kennen zu müssen – „wir arbeiten hier immer mit der Methode ...“ oder: „Unsere Klienten haben das Problem, dass ...“.

Aufgaben der Typisierung im Wohngruppenalltag: Sinnwelt und Macht

Typisierungen erfüllen verschiedene Aufgaben innerhalb alltäglicher Wohngruppenabläufe; diese sollen in den folgenden drei Aspekten dargestellt werden.

Erstens: Warum dürfen bestimmte Speisen zum Frühstück gegessen werden, andere nicht? Alltagspraktiken erscheinen zwar oft als selbstverständlich, bei näherem Hinsehen sind die Sinnwelten des Wohngruppenalltags aber keineswegs so homogen und gewiss, wie sie scheinen. Stattdessen kann im Grunde „jede symbolische Sinnwelt [...] potentiell problematisch“ (Berger/Luckmann 2016: 114) werden; der Alltag könnte auch anders sein. Die erste Aufgabe von Typisierungen besteht daher in dem Versuch, das unterschiedliche Denken, Erleben und Handeln der Beteiligten auf die institutionellen Sinnwelten und pädagogischen Ansprüche zu verpflichten – und damit Legitimationsprobleme abzufedern: Die institutionale Ordnung ist nämlich „mit der ständigen Notwendigkeit konfrontiert, ein Chaos in Schach zu halten“ (Berger/Luckmann 2016: 111). Typisie-

rungen erzeugen für diese Aufgabe Deutungsmuster, mit denen institutionseigene Normen und Verhaltensvorschriften stets aufs Neue mit Inhalt versorgt werden (ebd.: 70), um „widersprüchliche Ausschnitte des Alltagslebens durch direkten Bezug auf die symbolische Sinnwelt“ (ebd.: 106) zu integrieren und in Routinen zu übersetzen.

Auf diese Weise entstehen für die Fachkräfte Orientierungen, die sich auf verschiedenen Ebenen präsentieren: schriftlich oder mündlich, ausgesprochen oder unausgesprochen, als Erwartung, Trend, persönliche Überzeugung, strukturelle Vorgabe, als Gerücht oder niedergeschrieben in Akten, Gutachten und Protokollen (Spiegel 2015: 155). Die dabei entstehenden typischen Attributionen können sich entlang unterschiedlicher institutioneller Kulturen signifikant unterscheiden (Mohr/Ziegler 2012: 27 f.) und erlangen großen Einfluss auf das jeweils typische Verhalten und Selbstverständnis von Fachkräften (Müller J. 2007, Hansen 1994: 109 ff.) ~ „die Systeme bestimmen den Stil“ (Thiersch 2014: 28).

Zweitens: Mit Typisierungen lassen sich Sinnwelten und Verhaltenserwartungen nicht nur formulieren, sondern auch *kontrollieren*: Gelingt es nämlich dem institutionalisierten Handeln, einen gültigen und typisierten Wirklichkeitssinn zu erzeugen, „muss jede radikale Abweichung von der institutionalisierten Ordnung als Ausscheren aus der Wirklichkeit erscheinen“ (Berger/Luckmann 2016: 70). Dadurch halten Institutionen allein „durch die bloße Tatsache ihres Vorhandenseins menschliches Verhalten unter Kontrolle. Sie stellen Verhaltensmuster auf, welche es in eine Richtung lenken“ (ebd.: 58). Unterstützt werden solche Muster durch Gestaltungsregeln, Sanktionen, Begründungen oder normative Vorgaben (ebd.: 70), wodurch sich immanente Machtverhältnisse aufrechterhalten: Manche sind darin „zu Vermittlern, andere zu Empfängern des traditionellen „Wissens“ bestimmt [...]. Wer zum Typus des Wissenden oder Nichtwissenden gehört, das wird, wie das Wissen selbst [...] zur Angelegenheit gesellschaftlicher Definition“ (ebd.: 75). Dies lässt sich, nach Berger/Luckmann (2016: 75), gut am Beispiel von Therapie und Erziehung erläutern: Demnach wird das Wissen der älteren Generation nicht primär deshalb weitergegeben, weil die Erziehenden es tatsächlich besser wüssten, sondern sie „wissen es besser“, weil sie Erziehende sind. Eine solche Typisierungsmacht bedient sich also

„einer theoretischen Konzeption, um zu sichern, dass wirkliche oder potentielle Abweichler bei der institutionalisierten Wirklichkeitsbestimmung bleiben. Sie soll mit anderen Worten verhindern, dass ‚Einwohner‘ einer

bestehenden Sinnwelt ‚auswandern‘. Zu diesem Zweck wendet sie den Legitimationsapparat auf individuelle ‚Fälle‘ an. [Dafür, M. B.] bedarf es eines Wissensbestandes, der eine Theorie der Abweichung, eine diagnostische Methodik und ein theoretisches System der ‚Seelenheilung‘ enthält.“ (ebd.: 121).

Das Ziel, so Berger/Luckmann (2016: 122) weiter, bestehe schließlich in der freiwilligen Einsicht des Behandelten, „das heißt, die Diagnose wird subjektiv wirklich für ihn“ und soll dazu beitragen, dass sie „auch noch glücklich dabei sind“ (ebd.: 94) – das Ziel der Typisierung setzt also auf die Einsicht, dass, beispielhaft gesprochen, „es das Beste für mich ist, wenn ich weniger Computerspiele nutze“ oder „mich gesünder ernähre“.

Drittens: Heimerziehung als öffentliche Institution ist darauf verwiesen, dass ihre gesellschaftliche Legitimation durch Typisierungen gesichert, ihr Sinn also als gesellschaftlich gültig anerkannt wird (Berger/Luckmann 2016: 75). Sie agiert also in den Praxen, die für sie real wurden, die nun stets aufs Neue realisiert werden und ihr eine reflexive Struktur bereits vorgeben (Winkler 1991: 78). Einfach gesagt: Heimerziehung existiert nur in einer Welt des Wissens um die Heimerziehung – sie kann nur so sein, wie sie sein soll. Typisierungen sichern in diesem Zusammenhang das für ihre öffentliche Legitimation notwendige, gesellschaftlich objektivierte Wissen. Infolgedessen erfüllt der Wohngruppenalltag die Erwartung, dass in ihm diese „typisierte Wirklichkeit“ auch sichtbar und erfüllt wird – in der Heimerziehung geschieht das, was in der Heimerziehung geschehen soll. Das bedeutet aber auch, dass sich Sinnwelten der Heimerziehung immer dann *verändern* müssen, wenn sich Typisierungen wandeln: Auch Erziehungsverfahren gelten nur solange als sinnvoll, wie ihnen unterstellt werden kann, sie dienen dem, was unter „richtiger Erziehung“ im Rahmen gesellschaftlicher Paradigmen zu verstehen ist (Müller 1991: 35).

Wer wüsste das besser als die „alte Heimerziehung“, die durch die Heimkampagne Ende der 1960er-Jahre zu Recht de-legitimiert wurde und sich grundlegend verändern musste, um zu „überleben“. In solchen Reformentwicklungen zeigt sich, dass „jede symbolische Sinnwelt und jede Legitimation Produkt des Menschen ist“ (Berger/Luckmann 2016: 138). Daher demonstriert die Entstehung jeder alternativen Sinnwelt, dass die alte Sinnwelt wohl doch nicht so „alternativlos“ war wie angenommen: Brachte etwa in den 1960er-Jahren eine Frau ein uneheliches Kind zur Welt, galt dies mitunter als Skandal, im Falle der Minderjährigkeit (unter 21 Jahren) oft genug als Indikator für Heimerziehung – heute werden in Deutschland über 35 Prozent aller Kinder unehelich geboren.

2.5 Berufliches Rollenhandeln im Wohngruppenalltag: „Der sozialisierte Mensch ist einzigartig“

Dialektik des Rollenhandelns in der Wohngruppe

Das intersubjektive Handeln im Wohngruppenalltag ist nicht nur gesellschaftlich geordnet (Kap. 2.4), sondern auch durch die *berufliche Rolle* der Fachkräfte geprägt: Aufträge, (arbeits-)rechtliche Strukturen sowie pädagogische Selbstverständnisse und Methoden bringen ein solches Rollenhandeln hervor. In ihm sind Fachkräfte in ein typisch gestaltetes, gesellschaftlich geordnetes Setting eingebunden. Sie bringen in jede erzieherische Situation einen „sozial abgeleiteten Wissensvorrat und somit ein weitgehend ‚sozialisiertes‘ System“ (Schütz/Luckmann 1994: 305) ein und agieren auf der Basis „gesellschaftlich bestimmter und vor-ausgelegter Motivations- und Interpretationszusammenhänge“ (ebd.: 297). Zugleich jedoch bleiben sie innerhalb ihrer Handlungen einzigartige Personen, deren subjektiv-biografischen Erfahrungen und Sinngebungen für das erzieherische Geschehen relevant bleiben (Kägi 2016: 165). Berger/Luckmann (2016: 79) veranschaulichen diese Dialektik in einer Metapher: Das Rollenhandeln stelle demnach

„so etwas wie ein ungeschriebenes Textbuch eines Dramas [dar], dessen Ausführung von der immer wiederkehrenden Darstellung vorgeschriebener Rollen durch lebendige Akteure abhängt“.

Pädagogisches Handeln zeigt sich als Kommunikationsstück auf zwar vorgegebener Bühne, aber zugleich mit Freiheiten in der Interpretation der Rolle (Tillmann 2006: 172, Mollenhauer 1938: 56). Menschliches Verhalten ist gesellschaftlich *gegeben* und in gleicher Weise individuell *möglich*: „Der sozialisierte Mensch ist einzigartig“ (Schütz/Luckmann 1994: 313).

Diese Dialektik wirkt sich auf die Beziehungen in der Wohngruppe aus: Durch Typisierung und Rollenhandeln entwickeln sich neben Anteilen der *Wir-Beziehung* (Kap. 2.3) auch solche der *Ihr-Beziehung*, denn: „Ich erfasse auch den einzigartigen Mirmenschen, der mir von Angesicht zu Angesicht gegenübersteht, mit Hilfe von Typisierungen“ (Schütz/Luckmann 1994: 106). Die als typisch vermuteten Eigenschaften im Gegenüber können zu (stereotypen) Handlungserwartungen, Verhaltenszuschreibungen oder Behandlungsnotwendigkeiten kausalisiert werden. Ihr-Einstellungen können sich innerhalb der Heimerziehung dementsprechend in Diagnosen oder Kindheitsbildern zeigen. Sie entwickeln sich freilich nicht nur bei Fachkräften, sondern auch bei den jungen Menschen: Typische

Zuschreibungen den Erzieher_innen gegenüber oder der Jugendlichen untereinander wären hier denkbar. Ihr-Beziehungen sind nicht zu vermeiden, sie können sogar einen Bestandteil notwendiger Distanznahme am professionellen Erziehungsort bilden. Wenn sie jedoch keinen Gegenpol – etwa in der Anerkennung des Eigensinns beim Gegenüber – finden, erweitern sie sich als problematisch. Dann nämlich besteht die Gefahr, das Kind oder den Jugendlichen nur noch als „ein Objekt meines Denkens“ (Schütz/Luckmann 1994: 93), somit als „Studienobjekt und nicht als Mensch wie sich selbst zu betrachten“ (Bettelheim 1975: 283). Dies könnte die Betroffenen „in ihrer Überzeugung [bestärken, M. B.], dass sie als Fälle und nicht als Personen behandelt werden“ (ebd.).

Aufgrund der beschriebenen dialektischen Struktur beinhaltet das pädagogische Handeln einen Spielraum in der Ausgestaltung der eigenen Rolle im Wohngruppenalltag. Drei grundsätzliche Varianten dieses Spielraums werden im folgenden Abschnitt skizziert.

Pädagogisches Rollenhandeln: Identifikation, Distanzierung, Verdinglichung

Das Rollenhandeln setzt in der Regel eine *Identifikation* mit dem typisierten Sinn der Handlung voraus (Berger/Luckmann 2016: 77). Zumindest verlangen berufliche Rollen nach einer solchen Identifikation, aber auch Mitarbeiter_innen streben (zunächst) danach, den Erwartungen zu entsprechen und Rollenanforderungen komplementär auszufüllen. Sie streben, in den Worten Goffmans (2011: 48 ff.), nach einer Fassade („front“) innerhalb der interaktionistischen Situationsgestaltung. Für die Fachkräfte unterstützen berufliche Rollen dabei, typische Spannungsfelder des Handelns – etwa die „menschlich gebildete Professionalität“ (Kap. 2.2) oder die Nähe-Distanz-Regulierung – zu bearbeiten, indem sie Handlungssicherheit und Orientierung ermöglichen. Aus *Einrichtungssicht* ist dies auch notwendig, weil Handlungslogiken und Typisierungen (Kap. 2.4) durch konkrete Personen und deren Verhalten „ständig, zum Leben erweckt“ (Berger/Luckmann 2016: 80) werden müssen: „Nur in der Repräsentation durch Rollen manifestiert sich die Institution als wirklich erfahrbar“ (ebd.: 79). Einrichtungen sind zudem darauf angewiesen, dass Handlungsabläufe prinzipiell durch alle Akteur_innen in ähnlicher Weise ausgeführt werden (ebd.). Ein in solcher Weise typisierter Rollenvollzug sichert letztlich den Bestand von Institutionen, weil sie sich von konkreten

Personen unabhängig macht (vielleicht waren viele der reformpädagogischen Projekte der 1920er-Jahre *auch* deshalb so kurzlebig, weil über die Gründerpersonen hinaus kein Rollenhandeln fixiert wurde).

Die relative Freiheit der Rollenausübung kann allerdings auch dazu führen, dass eine Identifikation *abgelehnt* wird: Interaktionssysteme richten sich dann gegen die Organisation, Typisierungen werden nicht anerkannt oder Funktionsabläufe nicht akzeptiert. Es kommt zu einer (partiellen) Abkehr von Rollenerwartungen, wobei sich zwischen einer inneren und äußeren Distanzierung unterscheiden lässt. Die *innere Distanzierung* zeichnet sich dadurch aus, dass das typische Handeln der Einrichtung „eigentlich“ abgelehnt wird. Gleichwohl arrangieren die Fachkräfte sich mit der erwarteten Rolle, suchen Nischen, schlängeln sich durch, auch wenn die Fassade nicht dem inneren Erleben entspricht (Goffman 2011: 23). Es kommt also zu einer Rollendistanz, die sich der sozialen Erwartungen nicht gänzlich verweigert, sondern diese modifiziert, um die Fortführung des gemeinsamen Handelns nicht zu gefährden (Abels 2012: 415). Dabei darf vor allem der Einfluss von Loyalitäten nicht unterschätzt werden: Teamvereinbarungen verlangen Kompromissbereitschaft, Vorgaben von Erziehungsleitungen müssen berücksichtigt werden, Kontinuität ist trotz Schichtwechsels zu sichern. Solche Loyalitäten führen dazu, dass innere Distanzierungen zumeist nur außerhalb der Einrichtung oder in nachträglicher Reflexion thematisiert werden. Die Diskrepanz zwischen privater Auffassung und öffentlichem Verhalten (Audehm 2007: 47) bleibt ein Spannungsfeld: So werden vielleicht bestimmte Verhaltensweisen für die Erziehung der eigenen Kinder strikt abgelehnt, in der Wohngruppe aber mitgetragen.

Die *äußere Distanzierung* von Rollenerwartungen führt demgegenüber zu einem offenen Konflikt, bisweilen sogar zu einer Unterbrechung der Identifikation: Bestimmte Erziehungsstile werden problematisiert, vielleicht sogar verweigert – in diesem Fall „kann ich das Handeln so nicht mehr mittragen“. Die Entscheidungsmacht von Subjekten zeigt sich also darin, dass Rollen nicht angenommen oder Verstöße gegen Rollenvorgaben in Kauf genommen werden. In seltenen Konstellationen können äußere Distanzierungen sogar dazu beitragen, dass neue Sinnwelten errichtet werden, um Institution reformbereit zu halten. Der Einsatz solcher „revolutionärer Ideologen“ (Berger/Luckmann 2016: 137) erhält aber nur Wirksamkeit in einem gesellschaftlichen Klima, das zugleich auch nach neuen Typisierungen sucht – wie dies etwa im Zuge der Heimkampagnen der Fall war.

Neben Identifizierung und Distanzierung ist eine weitere Grundvariante im Umgang mit dem Rollenhandeln in der *Verdinglichung* zu sehen. Diese stellt gewissermaßen eine Über-Identifikation dar, indem der institutionellen Ordnung ein ontologischer Status als „natürliche Gegebenheit“ zugewiesen wird. In psychoanalytische Begriffe übersetzt, könnte man sagen, dass das eigene berufliche Ich dem institutionellen Über-Ich geopfert wird:

„So wie Institutionen können auch Rollen verdinglicht werden. Der Teil der Selbstvorstellung, den die Rolle verdinglicht, wird auch als unvermeidliches Geschick angesehen, für das der Einzelne jede Verantwortung ablehnen kann [...] Es kommt dann zur totalen Identifikation des Individuums mit den ihm gesellschaftlich zugeschriebenen Typisierungen“ (Berger/Luckmann 2016: 97).

In solchen Verdinglichungen wird also keine berufliche „Rolle gespielt“, sondern das Subjekt ist davon *überzeugt*, „dass der Eindruck von Realität, den er inszeniert, die einzig, wirkliche Realität“ sei“ (Goffman 2011: 19). Der Glaube an die eigene Rolle hintertreibt darin jeden Zweifel an der Relationalität von Wirklichkeit (ebd.). Die Geschichte der Heimerziehung zeigt problematische Verdinglichungen etwa in solchen Phasen, in denen institutioneller Machtmissbrauch als normal und angemessen mitgetragen wurde.

Grad der Internalisierung durch Kinder und Jugendliche: „... als wären sie vertraut“

Kinder und Jugendliche stehen in *ihrer Rolle* als „zu Erziehende“ gewissermaßen auf der anderen Seite der professionellen Bemühungen. Für sie stellt sich daher die Frage nach der *Internalisierung* erzieherischer Rollen und ihrer Erwartungen. Berger/Luckmann (2016: 152 ff.) sehen es dabei als unwahrscheinlich an, dass primäre (also familiäre) Lebenswelten mit ihren ursprünglichen Internalisierungen durch pädagogische Einrichtungen nachhaltig zu verändern seien: Deren objektiver Sinn nämlich bleibe flüchtig und „es bedarf ernster Erschütterungen im Leben, bis die dichte Wirklichkeit, die in der frühen Kindheit internalisiert wird, auseinanderfällt“ (Berger/Luckmann 2016: 153).

Zwar muss nun beachtet werden, dass sich die Autoren nicht dezidiert auf die Heimerziehung als *familienersetzende* Hilfe beziehen und die Ergebnisse der Heimerziehungsforschung durchaus Effekte der stationären Hilfe