

Sozialpädagogik macht Schule. Eine *alte* richtungsweisende Zukunft

Die Sozialpädagogik in Deutschland ist in eine tiefe Krise geraten. Dafür spricht der anhaltende Selbstzweifel über ihre gesellschaftliche Aufgabe, ihr professionelles Selbstverständnis und ihre wissenschaftliche Verortung innerhalb oder außerhalb der Erziehungswissenschaften. Ein Beispiel für diesen Selbstzweifel ist die in 2002 entbrannte Diskussion über die vermeintlichen Abgesänge auf die Sozialpädagogik, die u.a. Jürgen Reyer, Christian Niemeyer und Michael Winkler zu einer Debatte um einen Weck- oder eben Nachruf auf die Sozialpädagogik inspirierte.¹ Dass dieser Selbstzweifel anhaltend ist, dafür spricht der Themenschwerpunkt des Jahrestreffens der Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Mai 2005: Der Untertitel lautet: Ist die Sozialpädagogik noch zu retten?

Zu betonen ist aber auch, dass der Entwicklungsprozess der Sozialarbeitswissenschaften um Wolf Rainer Wendt, Sylvia Staub-Bernasconi, Albert Mühlum, Werner Obrecht und anderen ins Stocken geraten ist. Die Sozialarbeitswissenschaften strebten und streben ja gerade die Professionalisierung der Sozialarbeit und den Aufbau einer wissenschaftlichen Disziplin außerhalb des pädagogischen Raums an. Die Aufbruchsstimmung zu Beginn der 1990er Jahre ist einer breiten Ernüchterung gewichen, der Einsicht, dass innerhalb der momentanen Wissenschaftspolitik und aufgrund des durch die Ökonomisierung der Gesellschaft provozierten harschen Gegenwindes für Sozialarbeit und Sozialpädagogik die Etablierung einer weiteren wissenschaftlichen Fachdisziplin in weite Ferne gerückt zu sein scheint. Statt der erhofften Professionalisierung der Sozialarbeit droht eine Deprofessionalisierung, und dies gerade durch standardisierte Verfahren des Case Managements, also einer Konzeption des *social work*.²

¹ Vgl. dazu REYER, Jürgen : Sozialpädagogik – ein Nachruf, in: Z.f.Päd. 3/2002, S. 398-413, NIEMEYER, Christian: Sozialpädagogik – ein Weckruf, in: neue praxis 4/2002, S. 321-344; WINKLER, Michael: Wider die Tendenz zum sozialpädagogischen Provinzialismus, in: neue praxis 4/2002, S. 345-358.

² Denn werden zur Umsetzung und Anwendung solcher standardisierter Verfahren überhaupt noch akademisch gebildete Menschen benötigt? Siehe hierzu KLEVE, Heiko, HAYE Britta u.a.: Systemisches Case Management, Aachen 2003. Besonders nachdenklich stimmt dabei das Kopieren dieser Konzeption außerhalb eines Raumes der Profession Sozialer Arbeit durch die Bundesagentur für Arbeit im Rahmen der Hartz IV-Gesetzgebung.

Die ungeklärten Fragen bezüglich des professionellen und wissenschaftlichen Selbstverständnisses erschöpfen sich in einer Unübersichtlichkeit von Verstehensweisen der Sozialpädagogik und Sozialarbeit sowie deren Wissenschaften. Eine Liste dieser Beschreibungen hat Bernd Birgmeier erstellt, sie bezeugt eine unheilvolle Konfusion.³ Aufgrund dieser Konfusion ist es tatsächlich schwierig, in gesellschaftlichen und wissenschaftspolitischen Debatten den professionellen bzw. fachwissenschaftlichen Auftrag von Sozialarbeit und Sozialpädagogik insgesamt zu beschreiben und zu vertreten. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Gesellschaft nicht mehr bereit zu sein scheint, einzelnen Bürgerinnen und Bürgern sowie Gruppen von Bürgerinnen und Bürgern in Notlagen so umfassend zu helfen, wie dies in der Blütezeit des westdeutschen Sozialstaatmodells der vergangenen *Bonner Republik* üblich gewesen ist. Daher drohen im gesamten Bereich der sozialen Arbeit stellenbezogen qualitativ wie quantitativ drastische Einschnitte, wenn diese nicht sogar schon erfolgt sind. Auch wenn es gute Gründe gibt, sich gegen solche Prozesse zu wehren, so stellt sich doch die Frage, was eine in Selbstzweifeln kränkelnde Profession dem wirklich entgegensetzen hat. Im folgenden soll jedoch nicht in dieses Klagegedicht eingestimmt, sondern ein Weg aus der Krise aufgezeigt werden. Das Motto für diesen Weg lautet: **Sozialpädagogik macht Schule!**

Den Weg bereitet ein historische Besinnung darauf, was unter Sozialpädagogik verstanden werden kann. Gewöhnlich wird Sozialpädagogik heute im Sinne einer außerschulischen Jugendhilfe verstanden. Dies hat seine Gründe, denn u.a. verortete Klaus Mollenhauer die Sozialpädagogik als gesellschaftliches *Konfliktlösungsmodell* einer Jugendhilfe außerhalb der Schule.⁴ Die berufspolitische Intention zwischen den 1960er und 1980er Jahren war klar. Im Rahmen des Ausbaus des Sozialstaats lockte die Verheißung eines professionellen und wissenschaftlichen Aufbruchs, der sich in einem immensen qualitativen Ausbau von Stellen für Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagoginnen sowie in einer stetig steigenden Fachlichkeit niederschlug. Im Rausch dieser Jahre gingen andere Traditionslinien der Sozialpädagogik jedoch fast völlig verloren.⁵

³ Vgl. BIRGMEIER, Bernd Rainer: Soziale Arbeit: „Handlungswissenschaft“, Praxiswissenschaft“ oder „Praktische Wissenschaft“?, Eichstätt 2003, S. 107-110.

⁴ Siehe hierzu das Kapitel „Konflikte“ in: MOLLENHAUER, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe, Weinheim 1974⁵.

⁵ Zur Thematisierung der Beziehung von Schule und Sozialpädagogik in dieser Zeit vgl. HOMFELD, Hans-Günther u.a.: Für eine sozialpädagogische Schule, München 1977.

Heute jedoch könnten genau diese vor einer Renaissance stehen. Die Sozialpädagogik kann seit ihren Anfängen bei Karl Mager (1820-1858) und Adolph Diesterweg (1790-1866, selber Volksschullehrer und Lehrerausbilder) als das Aufspüren einer pädagogischen Antwort auf die soziale Frage der jeweiligen Epoche verstanden werden. Ein entscheidender Ort für eine solche pädagogische Antwort ist die Schule. In der Epoche Diesterwegs und Magers bestand die soziale Frage vor allem in der Verelendung des Proletariats im Rahmen der Industrialisierung. Es drohte dabei die Gefahr einer Radikalisierung des Politischen und Gesellschaftlichen hin zu totalitären Systemen, entweder einem reaktionär absolutistischen oder einem sozialistischen. Der aufgeheizten Stimmung in dieser Epoche wollte die Sozialpädagogik als eine gemäßigte, dem bürgerlichen Lager verpflichtete Bewegung mit pädagogischen Mitteln begegnen. Das Mittel war eine Bildung des einzelnen Menschen zu einem selbstverantwortlichen, emanzipierten, aufgeklärten und selbstbestimmten Individuum, das aber gleichzeitig sich dem Gemeinwohl der Gesellschaft gegenüber verpflichtet sah.⁶ Dieses Ideal der am demokratischen Gemeinwesen orientierten Bürgerinnen und Bürger ist heute im Rahmen der Debatten um Bürger- und Zivilgesellschaft aktueller denn je. Die heutige soziale Frage ist dabei gekennzeichnet durch die Herausforderungen der Globalisierung in all ihren Facetten, der Informationstechnologien und der Anthro- wie Gentechniken. Zur Bewahrung eines demokratischen Gemeinwesens unter diesen Herausforderungen bedarf es einer Erziehung zur Demokratie. Für die pädagogische Antwort auf die soziale Frage von heute ist die Schule weiterhin ein entscheidender Ort.

Aber wie soll die Schule aussehen, in der die soziale Frage eine pädagogische Antwort erhält? Auch hierauf finden wir entscheidende Antworten in einer historischen Betrachtung der Sozialpädagogik. Franz Michael Konrad⁷ verweist auf die enge Verbindung des Begriff „Sozialpädagogik“ mit einer gewünschten und angestrebten Schulreform in „Deutschland“ zwischen den Jahren 1900 und 1930. Diese Bewegung gipfelt in den Entwürfen des zurecht als Sozialpädagogen zu bezeichnenden pragmatischen Philosophen John Dewey (1859-1952),

⁶ Vgl. hierzu für diesen und den folgenden Absatz KONRAD, Franz-Michael: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer, in: Merten, Roland (Hrsg.): Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld, Freiburg i.Br. 1998, S. 31-62 und MÜLLER, Carsten: Wir alle sind Aristen ... weil Bürger, in: Andresen, Sabine; Tröhler, Daniel (Hrsg): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Pädagogik, Zürich 2002, S. 14-24 sowie DERS: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Die Postmoderne als Wiederbelebung einer vergessenen sozialpädagogischen Theorie, 2002, Internetportal für Sozialarbeitswissenschaften <http://www.sozialarbeitswissenschaften.de>.

⁷ Siehe Anm. Nr. 5.

ein US-Amerikaner, der sich auf diese Tradition der deutschen Sozialpädagogik stützt.⁸ Der Schüler soll dabei vom Objekt des Lehrens zum Subjekt des Lernens werden. Der Unterrichtsstoff wird nicht vorgegeben, sondern Probleme sollen als solche erfahren und als Projekt in der Gruppe gelöst werden. Dewey entschlüsselte den engen Bezug zwischen der Übermittlung sozialer und gesellschaftlicher Kompetenzen und der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Seine oft auf die Parole „learning by doing“ reduzierte Theorie prägte das amerikanische Bildungs- und Schulwesen theoretisch und praktisch entscheidend mit. Sie basiert auf der Einsicht, dass Erziehung und Entwicklung des Menschen nicht auf Übermittlung von Informationen auf rein rationaler Ebene beruhen, sondern auf eigenen Erfahrungsprozessen mit der Umgebung. Ihm ging es darum, das Schulwesen zu reformieren, es einer immer komplexer werdenden Gesellschaft anzupassen. Erziehungsaufgaben, die bis dahin die Großfamilie wahrgenommen hatte, sollte nun die Schule übernehmen. Dewey schwebte eine Schule vor, die zu einer „embryonic community“ werden sollte, die in ihren Grundzügen der Idealfamilie der vorindustriellen Zeit entsprach. Die Schule sollte für die Kinder zu einer Umgebung werden, zu einem Ort, wo das Kind lebt. „Es wird der Schule dadurch (durch Einführung praktischer Tätigkeiten - Anm. d. Verf.) die Möglichkeit geboten, sich mit dem Leben zu verbinden, des Kindes Heim zu werden, worin es durch ein wohlgeleitetes Leben lernt; anstatt nur ein Ort zu sein, in dem man seine Aufgaben lernt, die eine abstrakte und nur entfernte Verbindung mit irgend einem möglichen Berufe in ferner Zukunft haben. Es wird dadurch der Schule die Möglichkeit geboten, eine Miniaturgemeinschaft, eine embryonische Gesellschaft zu werden.“⁹ Dewey verstand Bildung als aktiven und aufbauenden Vorgang, der ein handlungsorientiertes und lebensnahes Lernen forderte. Durch die Praxis war ein direkter Kontakt mit der Wirklichkeit gegeben, so dass notwendige und persönliche Erfahrungen gemacht werden konnten. Entscheidend war die Selbstaneignung des Wissens durch den Schüler. Die Eigentätigkeit ist ein wichtiger Bestandteil seiner Pädagogik, da nur durch sie Erfahrungen und Erkenntnisse über die Zusammenhänge der Welt gemacht werden können und sie zur Motivation als Ausgangspunkt für weitere Erfahrungen führt.

„Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser

⁸ Vgl. hierzu nochmals MÜLLER, Carsten, a.a.O. Im folgenden vgl. MÜHREL, Michaela: Kinder- und Jugendmuseen im Blickfeld der pädagogisch orientierten Kunsttherapie, unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät, 2000, S. 10-13.

⁹ DEWEY, John: Schule und öffentliches Leben, Berlin 1905, S. 11.

Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung. Das sonst bloß passive *Erleiden* wird zum *Belehrtwerden*, d.h. zur Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge.“¹⁰ Dewey fertigte Pläne für seine Idealschule an, in denen er die enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis veranschaulicht. Vorgesehen waren Werkstätten, Laboratorien, Räume für die darstellenden Künste und die Musik, eine Bibliothek und ein Industriemuseum. Bibliothek und Museum sollten die Orte sein, in denen die praktischen Erfahrungen theoretisch ergänzt, gefestigt und vertieft werden sollten, um wiederum in die laufenden Arbeiten der Werkstätten und Laboratorien integriert zu werden. Schüler und Lehrer konnten ihre Erkenntnisse und Erfahrungen bei gemeinsamen Mahlzeiten im großen Speisesaal austauschen und sich gegenseitig zu neuen Aktivitäten ermuntern. In einem Garten sollte den Kindern Gelegenheit geboten werden, das Gedeihen der Pflanzen und des Gemüses zu beobachten, um sich der Herkunft der Nahrungsmittel bewusst zu werden. Das Industriemuseum kam Deweys Vorstellung der inneren Verbindung von Kunst, Wissenschaft und Industrie am nächsten. Seine Aufgabe sollte darin bestehen, eine Verbindung zu anderen Ländern herzustellen, damit Interesse und Verständnis für andere Länder und Völker zu wecken und Vorurteile zu korrigieren. Die Idealschule, wie sie Dewey vorschwebte, wurde nie gebaut. Allerdings versuchte er einige seiner Ideen in seiner *Versuchs-Elementarschule*, die der Universität von Chicago angegliedert war und die er 1897 eröffnete, zu verwirklichen.¹¹

In diesen Beschreibungen der Reformpädagogik Deweys sind viele Ideen für ein Reformvorhaben der Schule in den heutigen Debatten nach dem Pisa-Schock in Deutschland wiederzuerkennen. Aus sozialpädagogische Sicht ist dabei zweierlei zu betonen. Zum einen dient die *embryonische Gesellschaft* der Schule als Raum des Lernens demokratischen Denkens und Handelns der Erziehung zur Demokratie, d.h. zu einem Handeln als erwachsener Mensch in einem demokratischen Gemeinwesen mit der Übernahme von Rechten und Pflichten. Zum anderen, und nur so kann Demokratie gelingen, müssen die sozialen Bedingungen des Lernens in der Schule berücksichtigt werden. Die Schule ist nicht nur ein Lebensumstand der Schüler neben anderen, sondern sie ist der Ort, wo die Lebensumstände der Schüler artikuliert, berücksichtigt und im emanzipatorischen Sinne im Lernen eingebunden werden müssen. Genau in diesem Sinne *macht* Sozialpädagogik Schule. Auch

¹⁰ Dewey zitiert nach Schreiber in SCHREIBER, Ursula: Kindermuseen in Deutschland. Grundlagen, Konzepte, Praxisformen, Unna 1998, S. 42.

¹¹ Die Ideen Deweys finden sich u.a. wieder in der Beschreibung einer Reformschule in einem SPIEGEL SPECIAL aus 12/1997.

die Neurophysiologie unterstützt durch ihre Erkenntnisse aus naturwissenschaftlicher Sicht die Reform-sozial-pädagogik in ihren Zielen.¹² Der Zeitpunkt für einen Wandel des deutschen Schulsystems ist insgesamt optimal. Die Gesellschaft der Bundesrepublik ist aufgrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse und des öffentlichen, internationalen Drucks bereit, die Schule zu reformieren. In den kommenden zwanzig Jahren wird sich das Schulwesen in Deutschland grundlegend verändern. Aber wird die Sozialpädagogik ein Akteur dieses Reformprozesses sein?

Als inhaltliche Ausgestaltung der Schule ist eine Sozial-reform-pädagogik im Sinne Deweys richtungsweisend. Lehrerinnen und Lehrer sollten demnach genauso wie Erzieherinnen und Erzieher (Frühpädagoginnen und Frühpädagogen) akademisch gebildete Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen, oder doch zumindest sozialpädagogisch geschult, sein. Zudem ergeben sich für ein zukünftig wünschenswertes multiprofessionelles Team in der Schule für Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen interessante Berufsfelder. Um es gleich zu sagen: Mit Schulsozialarbeit als *sozialer Tupper* in Haupt- und Sonderschulen ist es nicht getan. Diese sicherlich positiven Ansätze gehören ausgebaut in einer umzusetzenden Einheitsschule im Sinne Deweys oder/und nach finnischem Vorbild. Hier werden sich Chancen für die soziale Arbeit insgesamt auftun. Sie dürfen nicht vertan werden! Auch die außerschulische Jugendhilfe wird dann gesellschaftlich akzeptabel und durchsetzbar bleiben, wenn sie sich aus der Mitte der Schule als notwendige sozialpädagogische Hilfe für die Familie und den Sozialraum des Schülers erweist, ohne die der Bildungserfolg des jungen Menschen in Frage gestellt ist. Die Behauptung außerhalb jeglichen Schulzusammenhangs wird sich dagegen äußerst schwierig gestalten.

Anstatt über einen angeblich drohenden gesellschaftspolitischen, professionellen und wissenschaftlichen Verfall zu lamentieren sollte die Sozialpädagogik – aber auch die Sozialarbeit - die sich auftuenden Zukunftsfelder entschlossen beschreiten.

Literatur

BIRGMEIER, Bernd Rainer: Soziale Arbeit: „Handlungswissenschaft“, Praxiswissenschaft“ oder „Praktische Wissenschaft“?, Eichstätt 2003.

¹² Beispielsweise sei hier auf die Schriften des Göttinger Hirnforschers, Neurobiologen und Pädagogen Gerald Hüters verwiesen.

DEWEY, John: Schule und öffentliches Leben, Berlin 1905.

HOMFELD, Hans-Günther u.a.: Für eine sozialpädagogische Schule, München 1977.

KLEVE, Heiko, HAYE Britta u.a.: Systemisches Case Management, Aachen 2003.

KONRAD, Franz-Michael: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer, in: Merten, Roland (Hrsg.): Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld, Freiburg i.Br. 1998, S. 31-62

MOLLENHAUER, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe, Weinheim 1974⁵.

MÜHREL, Michaela: Kinder- und Jugendmuseen im Blickfeld der pädagogisch orientierten Kunsttherapie, unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät, 2000.

MÜLLER, Carsten: Wir alle sind Aristen ... weil Bürger, in: Andresen, Sabine; Tröhler, Daniel (Hrsg): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Pädagogik, Zürich 2002, S. 14-24.

DERS: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Die Postmoderne als Wiederbelebung einer vergessenen sozialpädagogischen Theorie, 2002, Internetportal für Sozialarbeitswissenschaften <http://www.sozialarbeitswissenschaften.de>.

NIEMEYER, Christian: Sozialpädagogik – ein Weckruf, in: neue praxis 4/2002, S. 321-344.

REYER, Jürgen : Sozialpädagogik – ein Nachruf, in: Z.f.Päd. 3/2002, S. 398-413.

SCHREIBER, Ursula: Kindermuseen in Deutschland. Grundlagen, Konzepte, Praxisformen, Unna 1998.

SPIEGEL SPECIAL 12/1997.

WINKLER, Michael: Wider die Tendenz zum sozialpädagogischen Provinzialismus, in: neue praxis 4/2002, S. 345-358.

Kurzbiographie:

Prof. Dr. Eric Mührel, geb. 1965, Diplom-Sozialarbeiter u. Diplom-Pädagoge, Professor für Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik an der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven – FB Sozialwesen Emden.