

Pädagogik des Sozialen: Bildungsbündnis in Demokratiebildung

Richter, Helmut

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Richter, H. (2016). Pädagogik des Sozialen: Bildungsbündnis in Demokratiebildung. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 36(142), 47-59. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64279-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Helmut Richter

Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung

Rund zwanzig Jahre nach der Veröffentlichung meines Buches „Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen“ (Richter 1998) bietet mir das Stichwort „Pädagogik des Sozialen“ die Möglichkeit, die zentralen Punkte zu thematisieren, die mich bei der Erstellung der Schrift geleitet und in der Folge herausgefordert haben – das Soziale und die Pädagogik, Begriffe, die im Kontext der Entwicklung der Sozialpädagogik hin zu einem überwiegend struktur-funktionalistischen Verständnis von Sozialer Arbeit immer mehr an Bedeutung verlieren: Das Soziale verflüchtigt sich im unbestimmten Sozialraum, die Pädagogik im individuellen Fallverstehen. Im Folgenden werde ich mein Verständnis des Sozialen nur im Überblick vorstellen, während ich auf die Pädagogik genauer eingehen möchte – gerade in einer Zeitschrift, die eine besondere Nähe zu Politik und Dienstleistung hat.

Das Soziale

Arbeit, Interaktion, Kommune

Über das Soziale lässt sich angemessen nur reden, wenn wir es mit seinem Gegenpol, dem Individuellen, verbinden und in der Identität eines – wie schon Marx es nannte – gesellschaftlichen Individuums vermitteln.¹ Identität wiederum differenziert sich – und hier ist an den frühen Hegel zu erinnern – in die anthropologischen Momente von Arbeit und Interaktion und ihre gesellschaftliche Konkretisierung in den Rollen von „bourgeois“ und „citoyen“ aus. Dabei erhält Arbeit ihre Bestimmung durch das von Marx entdeckte Wertgesetz. Es hat den unhistorisch-anthropologischen Zusammenhang zwischen der gesellschaftlich notwendigen Arbeit und der gleichwertigen Verteilung der erzeugten Produkte zum Inhalt, das von Marx in der historischen Form von kapitalistischer Pro-

¹ Vgl. zum Folgenden Richter (2016).

duktionsweise und Lohn-Arbeit analysiert und kritisiert worden ist: weil eine private Produktion strukturell keine gleichwertige gesellschaftliche Verteilung gewährleisten kann, notwendig in Wirtschaftskrisen gipfeln muss und die Reichen immer reicher und die Armen relational immer ärmer macht.

Für die Interaktion hat Habermas mit der Universalpragmatik ein Naturgesetz des Sprechens entschlüsselt und so die universalen, „anthropologisch tief sitzenden Strukturen“ jeder Verständigung rekonstruiert. Danach können Menschen nicht nur nicht kommunizieren, sondern sie erheben mit ihrer Rede, in welcher Sprache auch immer, unvermeidlich vier Geltungsansprüche: auf Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit. Diese Geltungsansprüche können zwar als solche bestritten werden, aber nur, indem wir sie zugleich anwenden und dadurch in einen performativen Selbstwiderspruch geraten, z.B. mit der paradoxen Behauptung: „Es gibt keine Wahrheit“. Allerdings setzt die Universalpragmatik gleichberechtigte, mündige Redner² voraus, nicht Botschafter, die ihre Botschaft als Medium verkünden müssen – wie Moses die zehn Gebote – und nicht begründen können.

Die Mitte dieser beiden Momente von Arbeit und Interaktion finden wir ebenfalls schon beim frühen Hegel im Begriff der *Gemeinde*, für den ich zur Verdeutlichung der germanisch-romanischen Sprachverwandtschaft den Begriff der *Kommune* verwende. Schon etymologisch kommt im Begriff der Kommune ein Doppeltes zum Einklang: Territorium als immer auch räumlich umgrenzter Arbeits- und Reproduktionszusammenhang sowie interaktive Gemeinschaftlichkeit der Teilhabenden am Reproduktionsprozess. Hinzu kommt frühzeitig – wie Max Weber hervorgehoben hat – das Verständnis des Christentums, diese beiden Momente aus ihren traditionellen Stammesbindungen an Blut und Boden zu lösen und auf kommunaler Ebene zu integrieren: Christ sein, und das heißt *Mitglied* sein, kann jeder durch die Teilnahme am Gemeindeleben und an der Kulthandlung des Abendmahls.

Was sich derart etymologisch und historisch einholen lässt, hat bis heute trotz aller empirischen Herausforderungen und Konflikte zumindest seine utopische Bedeutung nicht verloren; denn die Kommune hat für viele Geisteswissenschaftler, die der Nation, Massenkultur und Individualisierungsdynamik skeptisch gegenüberstehen, die Stellvertreter-Rolle eines Hoffnungsträgers eingenommen, z.B. für Arnold Toynbee, Ulrich Beck, Michael Theunissen oder aktuell Hartmut Rosa.

2 Die weibliche Form bitte ich immer mitzudenken.

Werden daher Arbeit und Interaktion als rekonstruierte Begriffe für Boden und Blut verstanden, d.h. für unhintergebar bodenständiges Tun und ursprünglich in der menschlichen Gattungsgeschichte ethnisch-verwandtschaftliche Kommunikationsformen, so wäre ein Weg bereitet, „rechte“ nationalistische Fremdenfeindlichkeit auch als Sehnsucht zu begreifen, die es zu übersetzen gilt, um mit ihren Anhängern im Gespräch bleiben zu können. Denn in dieser Sehnsucht kommt nicht nur ein nostalgisches Träumen von einem nationalen Sozialismus zum Ausdruck, es verbirgt sich dahinter das ahnende Bewusstsein eines alternativen Seins zum scheinbar unaufhaltsam sich globalisierenden Kapitalismus mit seinen umweltschädlichen, zentralisierten Energieträgern. Popularisiert in dem Slogan „Small is beautiful“, findet es seinen wissenschaftlichen Ausdruck in der *Gleichgewichtsökonomie* des alternativen Nobelpreisträgers Hermann Daly (Daly 1999), die mit ihrer organischen Einheit von Angebot und Nachfrage an Marx' ökonomische Perspektiven in der Zeit der Pariser Manuskripte erinnert.

Sie stellt der *Ideologie des Weltmarkt-Freihandels* eine auf Sonnenenergie basierende und damit relativ *energieautonome* Kommune-Ökonomie entgegen und ermöglicht schon einer Kommune von 5.000 bis 10.000 Einwohnern eine nachhaltige Bedürfnisbefriedigung für alle Mitglieder auf einem höchst wirtschaftlichen und effizienten Niveau. Im Zuge der von Jeremy Rifkin prognostizierten „H₂-Revolution“ (Rifkin 2002) werden dann auch die Standortvorteile entfallen, weil sich die Sonnenenergie überall – also auch in den sog. unterentwickelten Ländern – zu den gleichen Kosten gewinnen lässt, und das, ohne Abgase oder Abfälle zu erzeugen.

Kommunale Identität

Für die Identitätsbestimmung bedeutet die kommunale Vermittlung von Arbeit und Interaktion bzw. „bourgeois“ und „citoyen“, sie im Begriff der kommunalen Identität zu konkretisieren. Dabei ist zu bedenken, dass im Zusammenleben von Menschen schon immer verschiedene Kulturen aufeinandergetroffen sind, wenn wir unter Kulturen differente, an Werten orientierte Sprachspiele fassen, wie die Ethnie, die Klasse/Schicht, die Religion, das Geschlecht und die Generation. Interkulturell geht es also nicht erst zu, seitdem es Migration gibt. Sie könnte uns aber daran erinnern, wie sehr wir unsere bisherigen kulturellen Konflikte durch den herrschaftlichen Habitus des Besserverstehens überspielt haben und nur zu oft auch in der Gegenwart „meistern“, indem etwa Oberschichten die Unterschichten, Männer die Frauen, Erwachsene die Kinder besser als sie sich selbst verstehen. Wollen wir diesen Habitus zugunsten einer wechselseitigen An-

erkenntnis überwinden und damit das traditionelle Herrschaft-Knechtschaft-Verhältnis aufheben, bedarf es einer Verständigung über das Inter-Kulturelle, über das Gemeinsame im Dazwischen der Kulturen. Es erschließt sich, wenn wir mit dem Romanisten Karl Vossler das Wort Kultur nur in der Einzahl, d.h. im Sinne von Menschheitskultur, und die bisher sogenannten Kulturen als Subkulturen bestimmen. Das Dazwischen, das Gemeinsame aller Subkulturen, macht dann die Universalpragmatik aus. Sie ermöglicht es einem kommunalen Publikum, das sich nicht nur aus unbeteiligten Einwohnern, sondern aus Mitgliedern als Mit-Bürgern zusammensetzt, über konfligierende subkulturelle Interessen zu beraten und zu entscheiden und dabei ihre je interkulturelle, d.h. kommunale Identität einzubringen und zu bilden.

Beraten heißt hier, sich in der *Handlungspause*, d.h. handlungsentlastet, über gemeinsame Probleme im Diskurs zu verständigen und zu verstehen, was gesagt wird. Verstehen hat dabei nicht die transitive Bedeutung von „den anderen verstehen“, denn ein solches Verstehen geht nur allzu schnell einher mit Schleiermachers Übersetzung von Hermeneutik: den anderen besser verstehen als er sich selbst. Es hat vielmehr die reziproke Bedeutung von „einander verstehen“ und führt – ggf. auch angeleitet von Experten in einem Bildungsprozess des *pädagogischen* Diskurses – zu einem inhaltlichen oder zumindest formalen Einverständnis, wodurch wechselseitig bestätigt wird, den anderen verstanden zu haben und verstanden worden zu sein –, selbst wenn danach gesagt wird: „Aber ich stimme dem von dir Gesagten nicht zu“. In dem Falle wären – im Interesse von Mündigkeit und Anerkennung – weitere Diskurse erforderlich.

Entscheiden heißt dann, unter *Handlungszwang* ein deliberativ-demokratisches Abstimmungsverfahren durchzuführen. Die deliberative Demokratie ist die theoretische Konsequenz der Universalpragmatik und insofern kein je subkultureller Wert, sondern wie die Menschenwürde eine universelle Norm der Menschheitskultur. Analog dem Diskurs, aber jetzt unter Zeitdruck und deshalb auf der Basis einstimmig angenommener Mehrheitsregeln, Stimmverteilungen und Vetorechte, beschließen hier souveräne, gleichberechtigte Mitglieder für alle Mitbürger verbindliche Regelungen, so dass die Urheber der Beschlüsse zugleich ihre Adressaten sind.

Allerdings: Wir leben (noch) nicht in solchen autarken Kommunen. Dennoch sind konkrete Utopien hilfreich, um die Last der großen, gesellschaftlich erzeugten Probleme auszuhalten und sich von der gesellschaftlichen Erwartung, sie privat zu lösen, kritisch zu distanzieren. Zudem ist die Kommune nicht nur eine Utopie. Gerade Deutschlands Stadtverwaltungen haben eine lange demokratische Tradition, die in den dörflichen und kleinstädtischen Gemeinden fortlebt und in den

großen Städten auf Stadtteilebene aufscheint. Es fehlen diesen Kommunen aber hinreichende Gestaltungsmöglichkeiten, weil die Erzbergersche Finanzreform aus dem Jahre 1919 die Finanzautonomie der Gemeinden beseitigte und damit einem zentralistisch-korporatistischen, kapitalistischen Nationalstaat den Weg bereitere. Dessen zweckrational gesteuerte Systemimperative dringen heute zunehmend mehr in die kommunikativ vermittelte Lebenswelt ein und instrumentalisieren sie in Form der Verbetrieblung (Richter/Sturzenhecker 2011), während der Nationalstaat gleichzeitig seine merkantilistisch begründete Autarkie an große, feudalkapitalistisch agierende Nationalstaaten, wie die USA oder die Europäische Union, abtreten muss. Unabhängig davon gilt jedoch weiterhin Art. 28 Abs. 2 Grundgesetz, der den Kommunen das Recht zusichert, „alle Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft im Rahmen der Gesetze in eigener Verantwortung zu regeln“.

Damit sind auch die heutigen Kommunen durchaus mehr als heterogene und dynamische Orte oder je eigene, administrativ nicht fixiert Stadtteile – „mein St. Pauli“ –, wie es eine Sozialraumorientierung befürwortet, die vor allem auf eine Kritik der Macht- und Herrschaftsverhältnisse fokussiert ist (Kessl/Reutlinger 2011). Denn gerade eine solche Kritik kann sich nicht auf die je eigenen Interessen beschränken, muss sie als subkulturell motivierte Mit-Bürger-Interessen wahrnehmen, denen andere subkulturelle Mit-Bürger-Interessen entgegenstehen können, die es diskursiv zu vermitteln und gegenüber der Administration strategisch zu vertreten gilt. Eben die dabei zu praktizierende Parteilichkeit für die eigenen Interessen, das – auch nachempfindende – Aushalten und Verstehen anderer Interessen und die Akzeptanz von darauf gründenden Entscheidungen machen die kommunale Identität aus. Erst auf ihrer Basis lassen sich größere räumliche Einheiten als Kommunen aus Kommunen (Daly/Cobb 1990: 176) identitär integrieren, ohne in ein freischwebend-abstraktes Weltbürgertum zu verfallen.

Die Pädagogik

Vereinspädagogik: Vorbeugende Fürsorge vs. Demokratiebildung

Vor diesem Hintergrund ist nun über eine *Pädagogik* des Sozialen nachzudenken, die in erster Linie das Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen und die institutionelle Begleitung und Bildung ihrer Lernneugier im Blick hat. Hierzu bedarf es eines Bildungsgesamtplans – wie er in der Bundesrepublik erstmals 1973 und dann noch einmal 1982 vorgelegt, aber nicht umgesetzt wurde –, in dem die kommunale Identitätsbildung entlang den Momenten von Arbeit und Interaktion

bzw. „bourgeois“ und „citoyen“ institutionell ausdifferenziert und pädagogisch spezifiziert wird. Hierfür möchte ich im Folgenden einige Eckpunkte markieren.

Im Verständnis einer Sozialpädagogik als Kinder- und Jugendbildung handelt es sich bei den Institutionen – wenn ich einmal von (Vorschul-)Kindergarten, Peergroups und neuen Medien absehe – um Familie, Schule und Sozialpädagogik, d.h. im Sinne Gertrud Bäumers um eine Sozialpädagogik, die nicht Familie und nicht Schule ist (Bäumer 1929). Bei dieser Dreiheit fällt auf, dass sie keine Institutionen auf gleicher Ebene sind: Die Familie und die Schule werden ohne den Zusatz „-pädagogik“ genannt und sind eine Einrichtung mit Gebäude (bei der Familie wird das besonders deutlich, wenn wir an den mittelalterlichen Begriff von Familie als „ganzem Haus“ denken). Der Sozialpädagogik fehlt eine solche Vergegenständlichung und sie wird auch nicht durch das weitere, ihr zugeordnete Attribut des Außerschulischen – etwa der außerschulischen Jugendarbeit – eingeholt, denn es ist negativ abgrenzend, aber nicht konkret bestimmend.

Diese Unbestimmtheit ist nicht zufällig, sondern hängt damit zusammen, dass nicht konsensuell geklärt ist, worum es schwerpunktmäßig in der Sozialpädagogik geht: um *Nothilfe*, wie zu Zeiten der Industrialisierung, wo Armut und Kinderarbeit vorherrschten und Wichern das Rauhe Haus und den Verein der Inneren Mission ins Leben rief. Oder um *Bildung* für Kinder und Jugendliche, wie sie in Fröbels Kindergarten und mit seinem Aufruf an die deutschen Väter zur Bildung von Vereinen für Erziehung begann, sich mit der Gründung des Wandervogel e.V. und der Jugendbewegung als Bewegung für *gleichaltrige* Jugendliche fortsetzte und ihren aktuellen Ausdruck in der inklusiven Ganztagsbildung findet, in der es keineswegs nur um Ganztagschule geht, sondern um eine Bildungs-Kooperation von Schule und freien, grundsätzlich in Vereinen organisierten Trägern für alle Kinder, d.h. um ihre übergroße Mehrheit und *nicht nur* um Kinder in Not.

Damit wird deutlich, dass die Sozialpädagogik – wie es schon Gertrud Bäumer erkannt und vorweggenommen hatte – in zunehmendem Maße als Kinder- und Jugend*bildung* hervortritt, aber auch, dass sie sich insbesondere als *Verein* neben Familie und Schule etabliert hat und damit neben Familien- und Schulpädagogik als Vereinspädagogik. Ihrer pädagogischen Autonomie stellte sich jedoch schon in der Weimarer Republik eine staatliche Jugendwohlfahrt in kommunalen Jugendämtern entgegen, die vor allem auf eine Sozialdisziplinierung durch Kontrolle und Prävention abzielte. Und als es so scheinen mochte, als hätten die freien Träger und ihre Vereine mit dem Jugendwohlfahrtsgesetz des Jahres 1961 erstmals einen Vorrang vor der kommunalen Jugendwohlfahrt (§ 5 Abs. 3 JWVG), der sich in der Jugendpflege bzw. Jugendarbeit sogar mit einem eigenen Bildungsverständnis verbinden könnte, entschied das Bundesverfassungsgericht im Jahre 1967 – den

in Frage stehenden Begriff des Vorrangs feinsinnig ignorierend –, es gehe bei der Jugendwohlfahrt einzig um eine möglichst wirtschaftliche Verwendung der Mittel und hierfür bedürfe es der freien Träger, weil der Staat die erforderlichen Hilfen „weder organisatorisch noch finanziell in ausreichendem Maße allein leisten“ könne (BVerfGE 22: 200). Ein eigenständiger Bildungsauftrag der Jugendpflege aber wird deshalb verneint, weil ihr Angebot nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts „eine spätere Gefährdung des Jugendlichen ausschließt und künftige Fürsorgemaßnahmen überflüssig macht“ – womit sie unter den Begriff der öffentlichen Fürsorge falle (BVerfGE 22: 213).

Warum aber diese Unterordnung der Kinder- und Jugendarbeit unter die Jugendfürsorge, die sie – einmal abgesehen von den Jahren der Studentenbewegung – bis heute als „vorbeugende Fürsorge“ (Giesecke 1980) dequalifiziert, die Sozialpädagogik als Nothilfe verdinglicht, ihre Pädagogik auf Prävention reduziert und sie insofern konsequent im Begriff der Sozialen Arbeit verschwinden lässt? Und warum die Instrumentalisierung des sozialpädagogischen Vereins als organisatorischen und finanziellen Ausfallbürgen des Staates?

Die Sozialdisziplinierung des Vereins zielt auf die Kontrolle seiner Autonomie, die in folgendem Vereinsprinzip zum Ausdruck kommt: „Der Verein ist ... eine soziale Gruppe (bzw. Organisation), die sich anhand der freiwilligen, formalen, nicht ausschließenden Mitgliedschaft abgrenzt, ein gemeinsames Vereinsziel und Mitgliederhandeln aufweist, sich lokal begrenzt und dauerhaft angelegt sein soll. ... und (die) über ein gewisses Maß an ‚Öffentlichkeit‘ verfügt“ (Bühler et al. 1978). Zu disziplinieren ist dieses Mitgliederhandeln, weil die Vereine sich seit ihrer Entstehung in der deutschen Spätaufklärung nicht nur durch ihre *Sachorientierung* ausgezeichnet haben, sondern insbesondere auch durch ihre spezifische Form der *Geselligkeit*: nämlich egalitäre Verkehrsformen, Diskussionsfreiheit oder Majoritätsentscheidungen, wodurch „die politischen Gleichheitsnormen einer künftigen Gesellschaft eingeübt“ (Habermas 1990/1962) worden sind. Denn ein solches lebensweltlich-diskursives Mitgliederhandeln in der Form einer deliberativen „Demokratie als Lebensform“, wie sie schon Dewey am Anfang des 20. Jahrhunderts anstrebte, steht im deutlichen Gegensatz zu einer „Demokratie als Regierungsform“, wie sie nach dem Zweiten Weltkrieg auf der Grundlage von Schumpeters Elitendemokratie in der westlichen Welt vorherrschend praktiziert wird.

Eine kritische Vereinspädagogik wendet sich gegen eine solche Sozialdisziplinierung und bildet ihre Mitglieder nicht nur, indem sie sich auf die Öffentlichkeit einer „Demokratie von oben“ beschränkt, auf die Mitgliederversammlung und den Vorstand verweist und im Alltag den Sachverstand regieren lässt. Vielmehr

radikalisiert sie den Begriff der Demokratie und schließt auch im alltäglichen Miteinander kein Mitglied vom „demos“ aus. Sie ermöglicht faire Kompromisse, die niemanden benachteiligen, weiß aber auch um die besondere Rolle des Pädagogen und schützt sie daher ebenso wie die pädagogisch Betroffenen – sei es im Kindergarten oder in der Jugendarbeit – durch die satzungsmäßig zu regelnde Vorgabe, „kratia“ bei grundlegenden Entscheidungen nicht ohne das Einverständnis der beteiligten Gruppenmitglieder auszuüben (Richter et al. 2016). Darüber hinaus werden lebensweltliche Entscheidungen, die nicht ausschließlich den Verein, sondern die Kommune betreffen, durch Abstimmung zwischen den segmentierten Öffentlichkeiten der Vereine herbeigeführt.

So realisiert die Vereinspädagogik den gesellschaftlichen Bildungsauftrag einer „citoyen“-Qualifizierung durch praktische Demokratiebildung und gibt damit die Antwort auf die Frage: „Wo wird Mensch Demokrat?“ – eine Antwort, die die Familie wegen ihrer partikularistisch-blutsbezogenen Bindungen und die deutsche Schule wegen ihres Zwangscharakters nur unter Einschränkungen und Vorbehalten geben können.

Und die Nothilfe und ihre stellvertretende Deutung?

Nun gibt es in sozialpädagogischen Vereinen nicht nur eine sachorientiert-ausdifferenzierte Kinder- und Jugendbildung in Kindertagesstätten und in der schulbezogenen oder außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, es gibt zudem die (Not-) Hilfe zur Erziehung. Dies ist vergleichbar mit der Schule, wo selbst die inklusive Schule nicht verhindern kann – und zwar auch nicht im PISA-Musterland Finnland (Ahrbeck 2014) –, dass weiterhin Sonderschulen bestehen. Rechtfertigt dieser Tatbestand nicht nur die Akzeptanz von objektiven Defiziten, sondern auch die Notwendigkeit und Akzeptanz einer nicht an Demokratiebildung orientierten Fachlichkeit, wie sie als Fallarbeit in Form der stellvertretenden Deutung zunehmend Anerkennung findet (Dewe et al. 2001; Winkler 2011)?

Um diese Frage angemessen zu beantworten, bedarf es eines kurzen historischen Rückblicks. Die Phase einer studentenbewegten Sozialpädagogik als Klassenkampf endete in den 1970er Jahren mit der Erkenntnis, dass der Sozialismus weder revolutionär noch über einen Marsch durch die Institutionen zu erwarten war. Nicht die Zukunft als Hoffnungsträger, sondern der Alltag der Gegenwart musste nun hinreichen, um alle Hoffnungen einzulösen. Die Folge für die Sozialpädagogik war die von Thiersch eingeleitete Alltagswende, die mit der Bereitschaft einherging, die Kompetenz der Betroffenen schon im gegenwärtigen Leben und nicht erst nach der Emanzipation in einer revolutionierten Gesellschaft ernst zu nehmen.

Diese Bereitschaft verband sich mit einer gegenläufigen Professionalisierungs-Debatte. Sie führte einerseits zu einer Entprofessionalisierung und Entinstitutionalisierung in der Form von Selbsthilfegruppen, wie z.B. der Release-Bewegung von und für Drogenkonsumenten, andererseits zu einem neuen Professionalisierungs-Verständnis, zentriert um die beiden Schlagworte „Neue Fachlichkeit“ und „Alternative Professionalität“. Das neue Verständnis wurde angeleitet von der Überzeugung, dass es nicht hinreichte, alles abweichende Verhalten nur als definiertes Verhalten zu fassen, weil die Not real und durch Entprofessionalisierung nicht zu beheben, sondern höchstens zynisch zu ignorieren sei.

Wie aber konnte diese Not verstanden bzw. gedeutet und wie „normalisiert“ werden, wenn doch der Alltagswelt nicht nur eine eigene Selbstständigkeit zugemessen wurde, sondern diese auch noch mit subkulturell-differenten Werten verbunden war, der die Professionellen fremd gegenüberstehen, weil sie ihr grundsätzlich nicht angehören? Plakativ lautete die Antwort gleich wie bei den Selbsthilfegruppen: durch den „Abschied vom Experten“ (Olk 1986). Inhaltlich ging es jedoch nicht darum, den „gesellschaftliche(n) Normalisierungsauftrag des Professionellen“ (ebd.: 168) zu hinterfragen, sondern nur um den Abschied vom alten Expertentum, dem unterstellt wurde, Problemlagen „durch ausgeprägt selektive professionelle Deutungsroutrinen in *‘typische Fallkonstruktionen’* transformiert“ zu haben (ebd.: 22). Die neue Fachlichkeit sollte nun darin bestehen, mit „*Inspiration*“ und „situativem Einfühlungsvermögen“ zu einer „sensible(n) Ausdeutung“ der Alltagsprobleme zu gelangen (Olk/Otto 1981) – Deutungen also, die nicht *argumentativ* zu vermitteln sind.

An diesen Diskussionsstand knüpfen Dewe u.a. im Jahre 1992 mit ihrem Buch über „Professionelles Handeln“ an, das im Jahre 2011 in der vierten Auflage erschienen ist. Sie gehen jedoch darüber hinaus, indem sie der stellvertretenden Deutung und der Reflexion eine besondere Relevanz beimessen und damit beanspruchen, zu einer neuerlichen Neubestimmung von Professionalität zu gelangen.

Zu Oevermanns stellvertretender Deutung in der Form der objektiven Hermeneutik möchte ich zunächst eine Vorbemerkung machen. Beide Attribuierungen stellen von ihrem Anspruch her einen Pleonasmus dar. Bei der Hermeneutik oder Deutungslehre handelt es sich grundsätzlich um ein Verstehen oder Interpretieren oder Übersetzen von Aussagen oder Botschaften in einem Text, Kunstwerk oder Gespräch, das mehr ist als ein bloßes Wiederholen des Gesagten. Wie auch immer eine Deutung wissenschaftlich und methodisch begründet auf den Fall angewendet wird, erfolgt sie stellvertretend in einem individuellen Monolog – in den ich auch andere mit einbeziehen kann – und führt zu einem zwar fallbezogenen und deshalb nicht standardisierbaren, aber dennoch objektiven Ergebnis.

Im Falle der von Oevermann in den Blick genommenen Sozialarbeit und der Eingangsvoraussetzung eines Notfalls – eine andere Voraussetzung verbindet er nicht mit der Sozialarbeit – heißt das, die Deutung führt zu „Problemlösungen“ (Oevermann 2013).

Bevor wir uns mit der Frage beschäftigen, was aus solchen Problemlösungen folgt, ist zunächst zu hinterfragen, warum Oevermann diese Deutung als *monologisch*-objektiv versteht und dafür auf das psychoanalytische Therapie-Setting verweist. Denn Habermas hat für seinen therapeutischen Diskurs, der ebenfalls von der Psychoanalyse ausgeht und meinen oben thematisierten pädagogischen Diskurs begründet, schlüssig herausgearbeitet, dass er grundsätzlich *dialogisch* angelegt ist. Das gilt zunächst einmal in Bezug auf den *formellen Rahmen*, der sowohl für den Eintritt in die Therapie wie auch für ihre Beendigung die Freiwilligkeit und ein beiderseitiges Einverständnis vorsieht.

Was dann den nach Oevermann *universellen Inhalt* des psychoanalytischen Settings angeht – der wegen dieser Universalität nicht nur die Psychoanalyse begründet, sondern auch jede professionelle Beratung in der Sozialarbeit³ –, so geht es hierbei für Oevermann immer um das Problem der Krisenbewältigung von Übertragung und Gegenübertragung, womit eine partikulare Lebenspraxis alleine nicht mehr fertig werden konnte. Und auch deren Deutung kann in Habermas' Rekonstruktion keineswegs monologisch erfolgen, denn immerhin handelt es sich um das Deuten der Störung von fünf verschiedenen, empirisch je unterschiedlich gemischten Grundtypen einer familiären Gruppendynamik, die jedes Kind sozialisatorisch durchlebt: der Mutter-Kind-Symbiose, der Autorität des Vaters, der Geschwistereifersucht, der Rolle des Sündenbocks und der Grenzüberschreitung von der Familie in die erweiterte soziale Lebenswelt (ebd.: 130). Ein solches Deuten erfolgt zwar erst einmal immer in einem professionell-monologischen inneren Dialog, ist aber als Gesprächsbeitrag tentativ und damit diskursiv angelegt, das heißt der Patient bzw. Klient hat die Gelegenheit, aus der Kompetenz seiner Betroffenheit heraus mit dem Ziel des Einverständnisses zu widersprechen, um so über Nachvollzug und Widerspruch in einem autonomen

3 Oevermann betont dabei, dass in der Sozialarbeit immer zwei interventionspraktische Komponenten zur Geltung kommen: die Gewährleistung von „somato-psycho-sozialer Integrität einer je partikularen Lebenspraxis“ (ebd.: 124f.) und die Rechtspflege. Er behandelt nur den ersten Fall, weil es hier um Pädagogik gehe, während bei der Rechtspflege die dazu strukturell im Widerspruch stehende soziale Kontrolle im Zentrum stehe. Mit dieser Unterscheidung überbetont er allerdings die Kontrolle gegenüber der Freiwilligkeit der Beziehung, vgl. Kap. 3.

Bildungsprozess zur Einsicht über das Misslingen von Praxis zu gelangen. Insofern lässt sich die monologisch eingelöste objektive Deutung eines Notfalls nicht mit dem Verweis auf das therapeutische Setting begründen. Vielmehr bestätigt dieses Setting das vorher dargestellte Verfahren des (pädagogischen) Diskurses, das einer deliberativen demokratischen Praxis vorausgeht.

Nach dieser Klarstellung des Verhältnisses von Monolog und Dialog in der Analyse ist nun die Frage zu beantworten, was aus den Problemlösungen der sogenannten stellvertretenden Deutung folgt. Sie sollen – so Oevermann – in Form einer *Rückübersetzung* in den fallspezifischen Kontext der betroffenen Lebenspraxis vermittelt werden. Um ihre Autonomie zu sichern, darf diese Rückübersetzung in der professionalisierten Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung nicht standardisiert sein, und sie darf auch nicht zu einer Hilfe-Abhängigkeit führen, die die Selbsthilfe-Potenziale erlahmen lässt. Deshalb sieht die Deutung vor – und zwar erneut in Anlehnung an das psychoanalytische Setting –, dass „der Klient sich in einem Arbeitsbündnis mit den Experten bindet und verpflichtet, möglichst viele seiner Eigenkräfte zu mobilisieren, also aus der Hilfe der Experten eine Hilfe zur Selbsthilfe zu machen“ (ebd.: 123). Es wird jedoch nicht erkennbar, was bei dieser Hilfe zur Selbsthilfe über die Problemlösung hinaus noch von der Sozialarbeit eingebracht wird, das heißt, wie praktische Entscheidungen getroffen werden, auf deren Basis die Selbsthilfe mit eigenen Kräften handelt – wenn nicht aufgrund von Anweisungen.

An dieser Stelle setzt die von Dewe u.a. vorgelegte „Neubestimmung von Professionalität“ an – die erfreulicherweise auf eine Klärung *sozialpädagogischen* Handelns abzielt –, indem sie zunächst den Prozess der sogenannten stellvertretenden Deutung nicht auf die objektive Hermeneutik eines Falles von Übertragung und Gegenübertragung reduziert, sondern das Verstehen des konkreten Falles wie in den 1980er Jahren nicht zuletzt mit hermeneutischer Sensibilität und Intuition verbindet. Darüber hinaus möchte sie den Zeitraum der Deutung erweitern, um mehr Zeit für Reflexion zu haben, insbesondere mit den Berufskollegen und in der Supervision. Insofern erweitert die neu bestimmte Professionalität den Deutungsmonolog um den praktischen Diskurs der Experten (vgl. Richter 1998: 54 ff.), stellt die Ergebnisse aber ebenfalls nicht zur Disposition eines (pädagogischen) Diskurses mit den Betroffenen.

Anders scheint es jedoch zu sein, wenn es um die bei Oevermann nicht geklärte Frage der Abstimmung über praktische Entscheidungen geht, denn – so heißt es bei Dewe u.a. (2001: 66f.) – es sollen „alternative Entscheidungswege zwecks Behandlung und Lösung angeboten und auch im Einverständnis mit ihnen (den Adressaten, HRI) gefunden werden, die jedoch die Kontrollfunktion von Sozi-

alarbeitern/Sozialpädagogen nicht konterkarieren“. Es darf also auch ein Einverständnis geben, aber nur, wenn die Kontrolle nicht auf dem Spiel steht. Warum aber wird dieser Vorbehalt nicht in einem demokratischen Entscheidungsprozess aufgehoben, in dem nicht nur die Kontrolleure, sondern auch die Betroffenen ein Vetorecht haben?

Bildungsbündnis statt Arbeitsbündnis

Die Behandlung der Frage, ob nicht zumindest bei der Nothilfe und zumindest zur Wahrung der Kontrollfunktion eine Sozialpädagogik mit Deutungshoheit erforderlich sei, hat zu dem Ergebnis geführt, dass es keine guten Gründe gibt, an einem Arbeitsbündnis festzuhalten, in dem monologisch entwickelte Deutungen verobjektiviert, zu Problemlösungen erweitert und mit Kontrollimplikaten einer scheinbar autonomen Lebenspraxis „angedient“ werden.

Im Rahmen eines Bildungsgesamtplans in der Form der Kommunalpädagogik, die Identitätsbildung als Einheit von Arbeit und Interaktion fasst, wäre daher zu entfalten, dass es Aufgabe einer Pflicht-Schule ist, im Arbeitsbündnis zur Ausbildung des „bourgeois“ vorrangig eine *Arbeitspädagogik* zu verwirklichen, während es in der Familie im pädagogischen Kernbereich um eine demokratische *Spielpädagogik* und eine Bildung des Taktes bzw. „guten Tons“ in der Einheit aus Empathie, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz geht.

Die Sozialpädagogik als Pädagogik des Sozialen ist demgegenüber vorrangig *Vereinspädagogik*: ein Bildungsbündnis in Demokratiebildung des „citoyen“, das nicht nur für die Kinder- und Jugendbildung gilt, sondern auch das Arbeitsbündnis in der Nothilfe ersetzen kann – wenn es freiwillig eingegangen wird. Denn: So wenig nicht die Arbeit, sondern die Lohnarbeit als Arbeit für andere das Problem ist, so wenig nicht die Kontrolle, sondern die Fremd-Kontrolle. Selbst-Kontrolle aufgrund der freiwilligen Einheit von Urheber und Adressat macht die unhintergehbare Herrschaft der Beschlüsse in einer demokratischen Gesellschaft aus.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd 2014: Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart
- Bäumer, Gertrud 1929: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Herman Nohl und Ludwig Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik. Berlin, Leipzig, 3-17
- Bühler, Walter, Horst Kanitz und Hans-Jörg Siewert 1978: Lokale Freizeitvereine. Entwicklung, Aufgaben, Tendenzen. St. Augustin

- Daly, Herman E. 1999: Wirtschaft jenseits von Wachstum. Die Volkswirtschaftslehre nachhaltiger Entwicklung. Salzburg
- Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff, Albert Scherr und Gerd Stüwe 2001: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis
- Giesecke, Hermann 1980: Die Jugendarbeit. München
- Habermas, Jürgen 1990/1962: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft ; mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Frankfurt am Main
- Kessl, Fabian und Christian Reutlinger 2011: Sozialraumarbeit. In: Sabine Stövesand (Hrsg.), Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Leverkusen, 128-140
- Oevermann, Ulrich 2013: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Roland Becker-Lenz (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, 119-147
- Olk, Thomas 1986: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim
- Olk, Thomas und Hans-Uwe Otto 1981: Wertewandel und Sozialarbeit. Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialpolitik. neue praxis 11: 99-146
- Richter, Elisabeth, Helmut Richter, Benedikt Sturzenhecker, Teresa Lehmann und Moritz Schwerthelm 2016: Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Raingard Knauer und Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel, 106-129
- Richter, Helmut 1998: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt am Main u.a.
- 2016: Demokratie und Identitätsbildung. In: Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Hrsg.), Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, 1-18
- Richter, Helmut und Benedikt Sturzenhecker 2011: Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. deutsche jugend: 61-67
- Rifkin, Jeremy 2002: Die H2-Revolution. Wenn es kein Öl mehr gibt ... ; mit neuer Energie für eine gerechte Weltwirtschaft. Frankfurt/Main
- Winkler, Michael 2011: Der pädagogische Ort. In: Meder, Norbert, Cristina Allemann-Ghionda, Uwe Uhlendorff, Mertens, Gerhard: (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. (= Handbuch der Erziehungswissenschaft 6). Paderborn u.a., 30-68

*Helmut Richter, Universität Hamburg, Binderstraße 34, 20146 Hamburg,
E-Mail: helmut.richter@uni-hamburg.de*