

Band 43

Grundlagen
der Sozialen Arbeit

Margret Dörr / Werner Thole (Hrsg.)

Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit





Grundlagen der Sozialen Arbeit

Band 43

**Das Pädagogische
in der Theorie und
Praxis Sozialer Arbeit**

Herausgegeben von

Margret Dörr und Werner Thole



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Grundlagen der Sozialen Arbeit

Herausgegeben von Karin Bock, Margret Dörr, Hans Günther Homfeldt,
Jörgen Schulze-Krüdener, Werner Thole

Wissenschaftlicher Beirat:

Gunter Graßhoff, Daniel Gredig, Ingrid Miethe, Martina Richter, Uwe Sander,
Matthias D. Witte, Norbert Wohlfahrt

*Alle Bände der Reihe durchlaufen vor Veröffentlichung ein
unabhängiges **Peer-Review-Verfahren***

Umschlaggestaltung: Regina Herrmann, Esslingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1996-7

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Margret Dörr/Werner Thole

Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit

Einleitung 1

Historische Perspektiven

Manfred Kappeler

Eine Wurzel der Sozialpädagogik

Jugendfürsorge und Fürsorgeerziehung in der Weimarer Republik 11

Richard Münchmeier

Die Widersprüche der Pädagogisierung Sozialer Arbeit

Versuch einer historischen Klärung im Kontext der Entwicklung

des Wohlfahrtsstaats 25

Lothar Böhnisch

Die Soziale Arbeit ist „ein mit der Eigenart der industriellen Gesellschaft
notwendig verbundenes System neuer Maßnahmen gesellschaftlicher

Integration [...], das seine innere Einheit durch die pädagogische

Sinnggebung erfährt“ (Klaus Mollenhauer) 37

C. Wolfgang Müller

Mein Streifzug durch die Praktiken der Sozialen Arbeit

Ein Beitrag zu einer erweiterten Idee von Erziehungswissenschaft 47

Theoretische Positionen und Konzepte

Michael Winkler

Was Sie schon immer über Erziehung wissen wollten – und vor
lauter Bildung nicht zu fragen wagten

Eine subjektive Betrachtung 59

Reinhard Hörster

Auf dem Tummelplatz der Bedeutungen in der Sozialen Arbeit Zur Rekonstruktion einer sozialpädagogischen „Dazwischenwirkung“ . . .	79
--	----

Micha Brumlik

Vertrauen und Verantwortung	97
---------------------------------------	----

Helmut Richter

Bildung statt Arbeit – Vom wissenden zum dialogischen Experten	107
--	-----

Maria-Eleonora Karsten

Digitalisierung und Ganztagszeitorganisationen erforschen, erlernen, verstehen und sozial-didaktisch gestalten	121
---	-----

Wilma Aden-Grossmann

Bedeutung der Pädagogik für die Soziale Arbeit am Beispiel der Entwicklung der Schulsozialarbeit	135
---	-----

Hans Thiersch

Zum Pädagogischen der Sozialen Arbeit Ein Gespräch mit Margret Dörr und Werner Thole	149
---	-----

Die Autor*innen und Herausgeber*innen	161
--	------------

Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit

Einleitung

Konsens dürfte weitgehend darin bestehen, dass für den deutschsprachigen Diskurs eine umfängliche Theorie der Sozialen Arbeit nicht vorliegt. Konsens könnte auch dahingehend vorliegen, dass eine historisch sich versichernde Suche nach der theoretischen Architektur der Sozialen Arbeit mindestens zwei Theorietraditionen identifizieren kann. Eine, die erzieherische, pädagogische Aspekte als eine wesentliche Interventionsform hervorhebt, verortet sich im Feld der Erziehungswissenschaft und kann als „sozialpädagogische Linie“ beschrieben werden. Eine andere, die fürsorgerische und helfende Handlungsmuster als zentrale Interventionen nennt sowie betont, dass das Helfen sich primär Individuum bezogen zu realisieren hat, kann als „sozialarbeiterische Position“ markiert werden.

In den beiden letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts schienen sich theoretische Überlegungen nicht mehr durchgängig über die Herstellung von Differenz gegen die jeweils andere Linie positionieren zu wollen oder zu müssen. Aus einer beobachtenden Perspektive wurde weitgehend von einer scharfen Differenzierung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik abgesehen, vielleicht auch weil erstens sich bezüglich der professionellen Handlungsfelder keine kluge Differenzierung mehr anbietet und zweitens die Erkenntnis an Zustimmung gewann, dass die theoretische Markierung von Unterschiedlichkeit allein kein Erkenntnisgewinn generiert.

Gegenwärtig scheint sich die Situation allerdings wieder zu verändern. Im Kontext respektive im Schatten hochschulpolitischer Veränderungen und disziplinärer Neuformatierungsversuche gewinnen Initiativen an Aufmerksamkeit und Zuspruch, die das wissenschaftliche Profil der Sozialen Arbeit abgekoppelt von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien und Fragestellungen zu begründen und zu konzipieren suchen. Entsprechende Argumentationsfiguren sind beispielsweise im Zuge der Bemühungen zu erkennen, für Hochschulen für angewandte Wissenschaften das Promotionsrecht zu reklamieren. In den entsprechenden Diskursen wird zumeist darauf verzichtet, auch zu diskutieren, wie eine ausgewiesene Forschungslandschaft etabliert werden kann und die Berufsbedingungen für Hochschullehrer*innen¹ verändert respektive qualifiziert werden

¹ In dem Band wird weitgehend den von den Autor*innen favorisierten Formen der Geschlechterschreibweisen gefolgt.

können, also auch ausgewiesenen Wissenschaftler*innen ohne ausufernde Erfahrungen in entsprechenden berufspraktischen Handlungsfeldern auf Professuren berufen werden können. Und auch in den Versuchen, die Etablierung einer disziplinär eigenständigen, von der Erziehungswissenschaft abgekoppelten Wissenschaft der Sozialen Arbeit zu stärken, zeichnen sich Argumentationen ab, die meinen, Soziale Arbeit könne darauf verzichten, sich auch erziehungswissenschaftlich zu rahmen. Diese Unternehmungen koppeln sich nicht nur vom erziehungswissenschaftlichen Denken ab, sondern gleichfalls von den historischen, die Soziale Arbeit reflektierenden Überlegungen. Die theoretischen wie handlungsfeldbezogenen Arbeiten von Ilse Arlt, Alice Salomon, aber beispielsweise auch von Herbert Lattke, Hertha Kraus, Jane Addams oder Siddy Wronsky durchzieht die Prämisse, dass das professionelle Handeln in den Feldern der Sozialen Arbeit ohne pädagogisches Wissen und Können nicht zu realisieren ist. In vielen gegenwärtigen Diskursen bleiben genuin pädagogische, erziehungswissenschaftlich zu lokalisierende Fragen allerdings systematisch ausgeblendet, werden verschwiegen oder aber es wird vorgetragen, dass diese fachwissenschaftlich im Kontext von Integrations- und Inklusionsparadigmen neu zu lokalisieren wären.

Ausgehend von der Annahme, dass die Herausforderungen, Fragestellungen und Antworten der wissenschaftlichen wie handlungspraktischen Sozialen Arbeit ohne Bezug auf erziehungswissenschaftliches Wissen nicht, lediglich reduziert oder aber nur verengt sich bearbeiten lassen, werden in diesem Band Antworten und Beiträge publiziert, die die sozialpädagogische Kontur Sozialer Arbeit herausstellen, also beschreiben, diskutieren oder begründen, dass Soziale Arbeit ohne pädagogische Konzepte und vielleicht sogar ohne eine erziehungswissenschaftliche theoretische Kontextualisierung nur um den Verlust ihrer bildsamen und damit aufklärerischen Intentionen gedacht werden kann. Insbesondere Kolleg*innen der Sozialpädagogik, die bereits auf eine lange Zeit der Entwicklung der Sozialen Arbeit als Theorie und Profession zurückblicken und an der Entfaltung der aktuellen Theorie und Praxis einen maßgeblichen Einfluss haben, sind gebeten worden, ihre Perspektive auf die Frage nach der Bedeutung des Pädagogischen in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit darzustellen und damit an diesem kleinen Projekt mitzuwirken.

Die hier nun vorliegenden Beiträge geben einen kleinen Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten zur Annäherung an die von uns vorgegebene Frage und zeigen zugleich, in welcher differenter Weise das „Pädagogische“ in den Reflexionen um Soziale Arbeit aufgenommen werden kann. So bewegen sich die in den jeweiligen Texten aufgegriffenen Spannungsfelder in unterschiedlichen Kontexten und lassen allenfalls eine grobe Systematisierung zu. Dennoch hoffen wir, dass wir mit der Unterteilung – historische Perspektive und theoretische Positionen und Konzepte – für die Leserschaft Orientierungspunkte nennen, die auch neugierig machen.

Zu den Beiträgen

Historische Perspektiven

In historisch-kritischer Wendung legt *Manfred Kappeler* in seinem Beitrag „*Eine Wurzel der Sozialpädagogik: Jugendfürsorge und Fürsorgeerziehung in der Weimarer Republik*“ frei und stellt damit radikal die von den Herausgeber*innen unterstellte eindeutig bildsame und aufklärerische Intention des Pädagogischen in Frage. Um die Entwicklung des Sozialpädagogischen in der Jugendwohlfahrt/Jugendhilfe als bedeutenden Teilbereich der Wohlfahrtspflege/Sozialen Arbeit kritisch nachvollziehen zu können, skizziert er die Anfänge der Jugendpflege und Jugendfürsorge und deren – bis in die 1970er Jahre der alten Bundesrepublik hineinreichenden – Verstrickungen in Herrschaftsinteressen. Im Weiteren dekonstruiert M. Kappeler quellenkritisch die Versuche von (sozial)pädagogischen Theoretikern der „Nachkriegszeit“, die Wurzel des sozialpädagogischen Denkens und Handelns in der Sozialen Arbeit einzig in der gesellschaftskritisch, aufklärerischen Seite der „pädagogischen Bewegung“ der 1920er Jahre zu sehen. Die Ausblendung der auch darin eingewobenen bürgerlichen Normen, die Psychopathologisierungen, Zwänge und Gewaltformen interpretiert er als den „idealisierenden Versuch“, dem „beruflichen Nachwuchs das ‚Erbe‘ der jugendbewegten Pädagogik der 1920er Jahre als historischen Referenzrahmen und Identifikationsfolie [...] für die ‚berufliche Identität‘ zu vermitteln.“

Richard Münchmeier analysiert in seinem Beitrag „*Die Widersprüche der Pädagogisierung Sozialer Arbeit. Versuch einer historischen Klärung im Kontext der Entwicklung des Wohlfahrtsstaats*“ die konstitutive Bedeutung von Pädagogisierungsprozesse als Grundproblem für auch gegenwärtige Widersprüche in der Sozialen Arbeit. Seine historischen Reflexionen streifen die Entwicklung der Arbeitsteilung zwischen Sozialer Politik und Sozialer Pädagogik, die Bestrebungen der Fürsorge, sich als eigenständiges Arbeitsfeld zu etablieren sowie die damit einhergehende entpolitizierende Veränderung der Perspektiven auf Ursachen sozialer Probleme und demnach einzuschlagende Lösungswege. Skizziert werden einschränkende Wirkungen der Pädagogisierung auf die Entwicklung von Theorie- und Handlungswissen Sozialer Arbeit, das Dilemma ihrer „strukturellen Erfolgslosigkeit“ und dabei die Notwendigkeit betont, durch eine soziale Reformpolitik – die eine Trennung von materieller und beratend-persönlicher Unterstützung ermöglicht – flankiert zu sein. R. Münchmeier schließt seine Reflexionen mit einem wenig optimistischen Blick auf die aktuelle Politik des aktivierenden Sozialstaats, der auf eine „Politik der Lebensführung“ zielt: Die damit hervorgebrachten neuen Zielstellungen, Aufgaben und Funktionen der Sozialen Arbeit drohen den „historisch für überwunden gehaltenen Zug zur repressiven Hilfefewährung wieder rückgängig zu machen“.

Mit dem Titel *„Die Soziale Arbeit ist, ein mit der Eigenart der industriellen Gesellschaft notwendig verbundenes System neuer Maßnahmen gesellschaftlicher Integration [...] ‘das seine innere Einheit durch die pädagogische Sinngebung erfährt’“* greift *Lothar Böhnisch* in seinem Artikel interpretierend ein Leitmotiv von *Klaus Mollenhauer* auf, um es in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zu variieren. Dabei geht er von der grundsätzlichen Prämisse aus, dass eine auf das Soziale ausgerichtete Pädagogik sich auf Fragen und Prozesse sozialer Integration und Desintegration zu beziehen hat. In Erinnerung an *Mollenhauers* Topos der Emanzipation, verweist er, als Folge der Dialektik von Arbeit und Kapital, auf die Konfliktgeschichte, die zur Entwicklung und zu den spezifischen Formationen der Sozialpolitik und der Sozialen Arbeit – als ihr „lebensweltliches Inventar“ – geführt hat. Im Weiteren umreißt *L. Böhnisch* die Leistung von *Mollenhauer*, den Widerständen der traditionellen Pädagogik, die gesellschaftliche Konflikt- und Herrschaftsdimension in ihr Selbstverständnis aufzunehmen, durch eine konfliktorientierte Bildungstheorie zu begegnen. Bezogen auf aktuelle gesellschaftliche Prozesse, in der die soziale Konfliktodynamik zwar auf Dauer gestellt aber auch den Subjekten in vielfältiger Weise verborgen bzw. unbewusst bleibt, fordert der Autor von der Sozialen Arbeit, den Kern sozialpolitischer Reflexivität ebenso zu wahren wie in Hilfeprozessen nach den sozialen Konfliktstrukturen zu suchen, um diese als konfliktpädagogische Lernprozesse zu gestalten.

C. Wolfgang Müller lädt die Leser*innen ein, ihn auf seinen persönlichen „Streifzug durch die Praktiken der Sozialen Arbeit als Beitrag zu einer erweiterten Erziehungswissenschaft“ zu begleiten. Mit biografischen Blitzlichtern zu seinem familialen Hintergrund, den jugendpolitischen Gruppenerfahrungen und seiner Berliner Studienzeit im Nachkriegsdeutschland stimmt der inzwischen über 90 Jahre alte Sozialpädagoge die Leser*innen auf seine persönliche Antwort auf die Frage nach dem Pädagogischen in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit ein. Er skizziert seine Erfahrungen als Leiter einer neuen akademische Ausbildungseinrichtung von Jugendpflegern in Westberlin und illustriert dabei geschichtlich informativ die darin eingewobenen und sich weiter entwickelnden Ideen und Praktiken einheimischer und internationaler Jugendbewegungen, die erst nachträglich in den Begriff „soziale Gruppenarbeit“ gebündelt wurden. Im Weiteren entwirft *C. W. Müller*, mit Bezugnahme auf historisch bedeutende Personen sozialer Bewegungen und der Sozialen Arbeit, einen produktiven Panoramaausschnitt seiner pädagogischen lehr-lerntheoretisch fundierten Systematisierungen der traditionellen Methoden der Sozialen Arbeit: Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit werden darüber als Bestandteile einer erweiterten Erziehungswissenschaft im Sinne der Berliner Schule der Didaktik begründbar.

Theoretische Positionen und Konzepte

Mit dem Titel *„Was Sie schon immer über Erziehung wissen wollten – und vor lauter Bildung nicht zu fragen wagten. Am Ende eine subjektive Betrachtung“* skizziert Michael Winkler in sieben Abschnitten Momente der theoretischen Vergewisserung seiner These, dass der Sozialen Arbeit das pädagogische Bewusstsein abhanden gekommen ist, obgleich das Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt als ein pädagogisches Problem zu begreifen ist. In seinen kritischen Reflexionen akzentuiert er die aktuelle Entleerung des Bildungsbegriffs, betont die strukturelle Spezifik der anthropologisch fundierten bi-subjektiven Praxis der Erziehung und erinnert daran, dass Sozialpädagogik sich der Wahrnehmung der Zerbrechlichkeit von Gesellschaft verdankt, die sich zerstörerisch auf die Entwicklung der (nicht nur individuellen) Subjektivität auswirkt, weil sie die Grundlagen des Aufwachsens und den Zugang zum gesellschaftlich-geschichtlichen Wesen ausmacht. Im Weiteren begründet M. Winkler sein Plädoyer, dass eine aktuelle Sozialpädagogik einer Suspendierung von Erziehung zu Gunsten einer einseitig nur Freiheit versprechenden Bildungsideologie radikal mit einer Erziehung zur Mündigkeit entgentreten muss. Und ebenso gilt es, eine Verengung Sozialer Arbeit auf Konzepte der Sozialwirtschaft, die sich zudem einer neoliberalen Gesellschaftsentwicklung anschmiegen, mit einer „Pädagogik in all ihrer Dialektik“ zurückzuweisen. Hierbei geht es dann zu allererst „um die Sicherung von Erziehung als die Praxis, in welcher menschliche Subjekte, Kollektive wie Individuen, die für sie erforderlichen Handlungsmittel gewinnen, um ein menschliches Wesen zu finden, das sie zu einem selbstbestimmten Leben befähigt. Das schließt Bildung ein, weil und sofern diese ein gleichsam inneres Moment von Erziehung ist und als solches gefasst sein muss.“

Reinhard Hörster geht in seinem Beitrag *„Auf dem Tummelplatz der Bedeutungen in der Sozialen Arbeit. Zur Rekonstruktion einer sozialpädagogischen ‘Dazwischenwirkung’“* den Fragen nach, wie sozialpädagogisches Denken in dem Komplex der Sozialen Arbeit einsetzt, auf welchen Ebenen es sich artikuliert und wie es sich formt. Damit greift er das auch in der Sozialen Arbeit virulente, spannungsgeladene Problem auf, wie ein richtiges Schlussfolgern aus lediglich wahrscheinlichem Wissen möglich wird und erkundet dazu das Potenzial einer sozialpädagogischen Perspektive, durch die ein methodisch greifbares Urteilen in der Sozialen Arbeit trotz Konfrontation mit Ungewissheit und unbeabsichtigten Nebenfolgen möglich werden kann. Unter Rekurs auf Simmels Figur der „Dazwischenwirkung“ skizziert er mit „Intersubjektivität“, „Normkonstitution“ und „Grenzobjekte“ drei sensible Punkte der Sozialen Arbeit und vergewissert sich der darin liegenden Gelegenheiten, unscheinbare Sozialformen zu zeigen, sie explizit zum Medium von Lernprozessen zu machen und darüber sozialpädagogische Denkräume für die Theoriebildung Sozialer Arbeit zu entwickeln. Zur Begründung

und Stützung der Besonderheit einer sozialpädagogischen Reflexion tariert R. Hörster Einsatzpunkte und Bruchlinien sozialpädagogischen Denkens aus, hebt das Erfordernis der Berücksichtigung der Bedeutungsvielfalt hervor, beschreibt spezifische Bedingungen zur Erstellung substanzieller Berichte und Erzählungen und skizziert gemeinschaftliche Prozesse forschendem Lesen und Lernen samt der darin liegenden Möglichkeit, alternative unscheinbare Sozialformen der Dazwischenwirkung zu entdecken.

Micha Brumlik nähert sich dem Pädagogischen in einer Theorie und Praxis Sozialer Arbeit über eine Auseinandersetzung des Zusammenspiels der Phänomene „*Vertrauen und Verantwortung*“ in generationalen Beziehungen und reflektiert die Frage der Verantwortung der Generationen füreinander als moralische Konstellation vor dem Hintergrund einer „*Advokatorische Ethik*“. Dabei betrachtet er die Implikationen von Verantwortung in einer Ethik der Lebensalter und zeigt auf, wie sich Verantwortung in asymmetrischen Beziehungen in einem Vertrauensverhältnis materialisiert, das durch die Zeitgestalt menschlichen Lebens begründet ist. Anschließend nimmt er die Phänomenologie von Vertrauen in den Blick und macht in sieben Schritten anschaulich, dass Vertrauen ein affektiver Zustand und zugleich ein moralisches Gefühl ist. Auch bei diesem Phänomen nähert er sich dem mehrdimensionalen Thema einer intergenerationellen Ethik an, die – wie er zeigt – nicht auf Verpflichtungen sondern auf Vertrauen basiert und zudem über eine leibgebundene intersubjektive Beziehung hinaus von einem vielfältig verflochtenem Netzwerk getragen sein muss. Mit einer literarischen Reflexion macht M. Brumlik die Fragilität von Vertrauen sichtbar, und deutet schließlich die besondere Schwierigkeit einer professionsgebundenen Vertrauensproduktion an, die für eine Pädagogik der Sozialen Arbeit unerlässlich ist.

Helmut Richter beginnt seinen Text „*Bildung statt Arbeit – Vom wissenden zum dialogischen Experten*“ mit einer knappen biografischen Einbettung seiner Überlegungen und zeichnet dann schlaglichtartig nach, wie sich das Pädagogische in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit seit der Nachkriegszeit entwickelt hat und in welcher Weise in der Sozialen Arbeit, nunmehr als Dienstleistung begriffen, die spezifische Qualität sozialpädagogischer Handlungspraxis nur noch attributivrandständig in Erscheinung treten kann. Dazu setzt er sich dezidiert mit den Prämissen der „stellvertretenden Deutung“ in der Professionalisierungsdebatte der Sozialen Arbeit auseinander und kritisiert die ihr immanente Monologstruktur als Dialogbremse sozialpädagogischen Verstehens und Handelns. Da aber – so H. Richter – ein pädagogischer Diskurs, mit der Perspektive eine demokratische Praxis zu ermöglichen, auf die Bildung von Identität abzielt, die als eine kommunale Einheit von Arbeit und Interaktion zu entwickeln ist, erfordert dies unhintergebar eine konsequente (kontrafaktische) Unterstellung der Mündigkeit sozialpädagogischer Zielgruppe. Vor diesem Hintergrund fundiert er eine „Pädagogik

des Sozialen“ als radikale „Vereinspädagogik“ und betrachtet dazu u. a. ein Bildungsbündnis (statt Arbeitsbündnis) als Grundlage einer interaktiven Gemeinschaftlichkeit, in der auch Betroffene der traditionellen Nothilfe nicht durch die Fremd-Kontrolle der sogenannten stellvertretenden Deutung ausgeschlossen werden. In diesem Sinne plädiert H. Richter für die Zurücknahme des Übergangs von der Sozialpädagogik zur Sozialen Arbeit.

Maria-Eleonora Karsten greift mit dem Titel ihres Beitrags „*Digitalisierung und Ganztagszeitorganisationen erforschen, erlernen, verstehen und sozial-didaktisch gestalten. Zwei tiefgreifende und grundlegende Herausforderungen für Theoriebildung, Profession und soziale (Frauen-)Berufe*“ auf. Obgleich diese Schlüsselbegriffe aktuell auf der politischen, wirtschaftlichen, medialen und gesellschaftlichen Agenda stehen, stellen sie insbesondere im Kontext der Ganztagsbildung eine noch immer vernachlässigte Perspektive der Sozialpädagogik dar. In ihrem Nachweis der zeitdiagnostischen Herausforderungen für das (sozial)pädagogisch-didaktische Denken und Handeln knüpft sie an die Grundideen wie Emanzipation und Bildungsgerechtigkeit der ersten Bildungsreform an, die mit gesellschaftskritischem Denken verbunden waren. Anschließend macht sie am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe einschließlich ihrer Familien sowie der sich verändernden schulischen Arrangements die Dringlichkeit anschaulich, sowohl das sich im Zuge der Digitalisierung neu formierende Mensch-Technik-Verhältnis als auch die sich verändernden Zeitgestaltungsverhältnisse in das sozialpädagogische Denken, Forschen und Handeln aufzunehmen und sozialdidaktische Reflexionen entsprechend neu zu konturieren. Zuletzt umreißt M. Karsten die Leistungsfähigkeit des Denk- und Arbeitsprogramms der Sozialdidaktik für eine aktive Professionalisierung als Bildungsprojekt der Sozialpädagogik.

In ihrem Beitrag „*Zur Bedeutung der Pädagogik für die Sozialer Arbeit am Beispiel der Entwicklung der Schulsozialarbeit*“, gibt *Wilma Aden-Grossmann* einen knappen und dennoch profunden historiographischen Überblick über die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland. Dabei erinnert sie an die stockenden Anfänge an den Gesamtschulen ab den 1975er Jahren und skizziert die bildungspolitischen Interessen der BRD, sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche an Schulen unter Verwendung (sozial)pädagogischer Methoden zu unterstützen. Es folgen Schilderungen der Phasen von Stagnation aufgrund unzureichender Finanzierung trotz nachgewiesener Erfolge sowie der sich abzeichnenden Aufschwünge ab den 1990er Jahren, die sich im Zuge der Wiedervereinigung sowie des neu verabschiedeten Kinder- und Jugendhilfegesetzes langsam formierten. Ferner erörtert die Autorin das – gegenüber der Schulpädagogik – erweiterte Bildungsverständnis von Schulsozialarbeit, das den Erziehungsauftrag aufnimmt, indem sie Lernprozesse im Lebenszusammenhang der schulisch benachteiligten Heranwachsenden initiiert und dabei bildungswirksame Potenziale ihrer sozialen

Nahwelt zu nutzen weiß. Nachfolgend konkretisiert W. Aden-Großmann die Problemstellungen und Aufgaben der Schulsozialarbeit und nimmt dabei ausdrücklich die Herausforderungen aufgrund der ethnischen und kulturellen Vielfalt an Schulen in den Blick. Ihre Ausführungen machen das pädagogische Potenzial der Schulsozialarbeit sichtbar, das allerdings zur weiteren Entwicklung von einem angemessenen politischen Rückhalt abhängig ist.

Hans Thiersch lässt uns in einem Gespräch mit *Margret Dörr* und *Werner Thole* an seinen Überlegungen „zum Pädagogischen der Sozialen Arbeit“ teilhaben. In einer ersten Perspektive nähert er sich den Analogien zwischen Pädagogik und Sozialer Arbeit an und vermag bereits die vielfältigen Schattierungen seines Begriffs des Pädagogischen andeuten, wobei er hierbei auch das Potenzial der im Erziehungsbegriff eingelagerten Figur „der konkreten Utopie“ (Bloch) entziffert. Anschließend geht er noch einmal grundsätzlicher den Korrespondenzen zwischen Begriffen der Pädagogik und den Aufgaben der Sozialen Arbeit nach, pointiert dazu den Gehalt des für ihn zentralen Bildungsbegriffs und veranschaulicht so den konstitutiven Zusammenhang der Bildung in den Verhältnissen und der Bildung der Verhältnisse als notwendige Doppelperspektive Sozialer Arbeit. Ausdrücklich formuliert er sein Bedauern darüber, dass innerhalb der Hochschulen für angewandte Wissenschaften, aber ebenso in der universitären Sozialpädagogik, Pädagogik in ihren Traditionen und ihrem heutigen Diskussionsstand relativ wenig präsent ist, auch wenn er die Wichtigkeit einer eigenen Begriffsbildung in der Sozialen Arbeit, die sich entsprechend der gewachsenen Aufgaben entwickelt hat, keineswegs in Abrede stellt. An seinem Konzept einer lebensweltlich orientierten Sozialen Arbeit, das er gesellschafts- wie professionskritisch positioniert, begründet H. Thiersch den normativen, den pragmatischen sowie den utopischen Anspruch seiner Rede von einer „gelingenderen Lebenspraxis“, und fordert für die Ausbildung Sozialer Arbeit eine frühzeitige und konsequente Einübung in eine Kasuistik, die als Basis aller Praxis diesen Spannungsmomenten Rechnung tragen kann.

Historische Perspektive

MANFRED KAPPELER

Eine Wurzel der Sozialpädagogik

Jugendfürsorge und Fürsorgeerziehung in der Weimarer Republik

Die Herausgeber*innen dieses Bandes gehen in ihrem Anschreiben an potentielle Autor*innen davon aus, dass die Soziale Arbeit „ohne pädagogische Konzepte“ und „ohne eine erziehungswissenschaftliche theoretische Kontextualisierung“ ihre „bildsamen und damit aufklärerischen Intentionen“ verlieren könne und plädieren für die Schärfung ihrer „sozialpädagogischen Kontur“. Mit den „Intentionen“ ist implizit auch die Geschichte des sozialpädagogischen Denkens und Handelns innerhalb der Sozialen Arbeit angesprochen, das sich in den die Jugendhilfe konstituierenden Bereichen „Jugendfürsorge“ und „Jugendpflege“ verwirklichte. Dass die Intentionen der sozialpädagogischen Theorie und Praxis per se „bildsam“ und „aufklärerisch“ seien, ist aber, zumindest was die Jahrzehnte von 1880 bis 1970 betrifft, eine Idealisierung.

Bevor ich mich den Anfängen der „Jugendfürsorge“, zuwende, um die es in diesem Beitrag vor allem gehen soll, muss kurz über die „Jugendpflege“ geredet werden, weil sich nur aus dem Zusammenhang beider Bereiche die Entwicklung des Sozialpädagogischen in der Jugendwohlfahrt/Jugendhilfe als bedeutendem Teilbereich der Wohlfahrtspflege/ Sozialen Arbeit kritisch nachvollziehen lässt.

Die „Jugendpflege“ ist nicht aus der kulturkritisch inspirierten „Deutschen Jugendbewegung“ entstanden. Sie war vielmehr der Versuch, den emanzipatorischen Impulsen der bürgerlichen Jugendbewegung mit monarchistisch-vaterländisch und militaristisch orientierten Vereinen und Verbänden zu begegnen und die „werkstätige Jugend“ durch die „Jugendpflege“ dem politischen Einfluss der Arbeiter*innenjugendbewegung zu entziehen. Der von der sozialpädagogischen Geschichtsschreibung gemeinhin als Ausgangspunkt der organisierten Jugendpflege aufgefasste preußische „Jugendpflegeerlass“ von 1911 war ein Instrument dieser Bestrebungen. Im „Almanach der arbeitenden Jugend“ von 1914 (veröffentlicht 1913) wurde die „Jugendpflege“ radikal kritisiert:

„Ihr Gegenstand ist nicht das verwahrloste, sondern das normale, wohlgeratene Kind, und nicht das einzelne Kind, sondern *die gesamte Jugend einer bestimmten Bevölkerungsschicht*, eben der Arbeiterklasse. Welche bodenlose Überhebung, welche wahnwitzige Anmaßung liegt nicht darin, wenn solchermaßen das Bürgertum durch seine Jugendpflege der Arbeiterklasse die Fähigkeit abspricht, deren Nachwuchs ordentlich zu erziehen!“

Trotz der langen Jahre in der „Zuchtanstalt Volksschule“ und in der sich anschließenden „Fortbildungsschule“ müsse der Staat noch „die Millionen der Jugendpflege“ einsetzen, „um der *freigewordenen* Arbeiterjugend“ habhaft zu werden:

„Und wenn es Euch im Guten, durch die Lockmittel Eurer Spiele und Butterbrote nicht gelingt, versucht Ihr's ja auch jetzt wieder im Bösen: denn die Hetze auf die freie Jugend, die Verfolgung unserer Vereine, die Unterdrückung unserer Bildungsbestrebungen, das Kesseltreiben mit Staatsanwalt, Gendarm und Polizeihund ist ja die glorreiche Kehrseite der 'positiven Arbeit' Eurer Jugendpflege.“

Die staatliche Jugendpflege erleide mit ihrem Versuch der „Beeinflussung der Schulentlassenen“ mit dem Ziel „das Vaterland zu retten“ zusammen mit dem gesamten „System der offiziellen Jugendbearbeitung“ einen „blamablen Bankrott“ (Zentralstelle für die arbeitende Jugend 1913, S. 23 ff.). Leider war es kein „Bankrott“, denn nur wenige Monate nach der Veröffentlichung dieser Kritik meldeten sich Tausende junge Proletarier*innen, wie ihre Altersgenossen aus dem „Wandervogel“ und anderen bürgerlichen Jugendbünden als „Kriegsfreiwillige“ und Millionen ließen sich widerstandslos auf die Schlacht-Felder des 1. Weltkriegs schicken, während die wenigen antimilitaristischen Gruppen der Arbeiterjugend weitgehend isoliert wurden (vgl. dazu Kappeler 1999, S. 14 ff.).

Es würde sich lohnen, hier im Anschluss die Vermittlung der „pädagogischen Bewegung“ zwischen „Jugendpflege“ und der „Bündischen Jugendbewegung“ der 1920er Jahre genauer darzustellen, weil sich die idealisierende Rezeption sozialpädagogischer Autor*innen der „alten“ Bundesrepublik aus ihrer unkritischen Bezugnahme auf diese „Vermittlung“ herleiten lässt. Das muss aus Gründen des vorgegebenen Umfangs und der Schwerpunktsetzung dieses Beitrags leider unterbleiben.

Die staatlich oder in staatlichem Auftrag organisierte „Jugendfürsorge“ für „verwahrloste“ Kinder/Jugendliche, nahm ihren Anfang mit den „Zwangserziehungsgesetzen“, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als Konsequenz aus § 55 des RStGB von den Bundesstaaten des „Deutschen Reiches“ erlassen wurden. § 1 des preußischen „Gesetzes betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder“ vom März 1878 lautet:

„Wer nach Vollendung des sechsten und vor Vollendung des zwölften Lebensjahres eine strafbare Handlung begeht, kann von Obrigkeitwegen in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungs- und Besserungsanstalt untergebracht werden, wenn die Unterbringung mit Rücksicht auf die Beschaffenheit der strafbaren Handlung, auf die Persönlichkeit der Eltern oder sonstigen Erzieher des Kindes und auf dessen übrige Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung erforderlich ist.“

Die in Folge solcher Gesetze errichteten „Zwangserziehungsanstalten“ hatten ein zweistufiges System: In die „Besserungsanstalten“ kamen die „schwereren Fälle“,

bei denen die „sittliche Verwahrlosung“ als bereits verfestigt galt. Diese Kinder sollten mit „härteren“ Methoden „gebessert“ werden, die an militärischer Disziplin und extremer Bedürfnisrestriktion ausgerichtet waren. Die „Erziehungsanstalten“ sollten die „leichteren Fälle“ mit „konsequenter Erziehung“ an Arbeit und Legalverhalten gewöhnen. Ihnen drohte die „Verlegung“ in eine „Besserungsanstalt“, wenn sie diesen Anforderungen nicht nachkamen.

Schon bald zeigte sich, dass die von der Zwangserziehung erwarteten individual- und generalpräventiven Wirkungen sich nicht erfüllten. Auf einer Konferenz im Mai 1893 forderten Anstaltsleiter kirchlicher und staatlicher Träger die Prävention der „Verwilderung, Verrohung und Begehung strafbarer Handlungen der Jugend“ durch Erziehung statt Strafe und die staatliche Überwachung der Erziehung „verwahrloster und verbrecherischer Kinder“. Die Zwangserziehung sollte dementsprechend als „Fürsorgeerziehung“ bezeichnet werden. Der zwangsweisen „Unterbringung“ sollte mit dieser sprachlichen Camouflage bei gleichzeitiger Verschärfung der „Geruch der Strafe“ genommen werden. Die untere Altersgrenze sollte aufgehoben und die obere von 18 auf 21 Jahre angehoben werden. Die gerichtliche Anordnung, die den elterlichen Willen außer Kraft setzte, sollte beibehalten werden. In den §§ 1666 und 1838 des am 1.1.1900 in Kraft getretenen BGB und im preußischen „Fürsorgeerziehungsgesetz“ vom Juli 1900 wurden diese Forderungen umgesetzt.

Das „Scheitern“ der Zwangserziehung hatte in den Kreisen der Jugendfürsorge zu einem Diskurs über das „Wesen der Verwahrlosung“ geführt. Dass die Anstaltserziehung bei den meisten „Zöglingen“ trotz der angeblich von christlich-humanistischen Werten getragenen Erziehungspraxis keinen „Erfolg“ hatte, musste nach Auffassung der Pädagog*innen an deren „unfassbar verdorbenem Wesen“ liegen. Wissenschaftliche Aufklärung darüber erhofften sich die Pädagog*innen von Psychiater*innen, die sich zu Spezialist*innen für das Seelen- und Geistesleben „verwahrloster“ und „schwererziehbarer“ Kinder und Jugendlicher erklärt hatten. Dass die eugenisch konnotierten psychiatrischen „Erklärungen“ von den Pädagog*innen so kritiklos angenommen wurden, lag nicht zuletzt an der umfassenden Entlastung, die ihnen damit erteilt wurde: nicht ihrem Denken und Handeln war der erzieherische „Misserfolg“ geschuldet, auch nicht der Organisation der Anstalten, die dem Typus der „totalen Institution“ entsprachen, sondern der „schlechten Veranlagung“ der „Verwahrlosten“.

Der pädagogische Diskurs über die Ursachen der „Verwahrlosung“ verband sich mit gleichzeitigen rassehygienischen, medizinisch-psychiatrischen, juristischen, kriminologischen und bevölkerungspolitischen Diskursen über „Verwahrlosung“ (vgl. Kappeler 2000). Vor allem Jugendfürsorge und Psychiatrie, aber auch die Kriminologie/Strafjustiz identifizierten dabei „Verwahrlosung“ mit „Proletariat“, ohne aber die „Klassenlage“ proletarischer Kinder und Jugendlicher zu verstehen.

Sie hielten an ihren auf bürgerlichen Wertorientierungen beruhenden Erziehungszielen fest, die, auf proletarische Kinder und Jugendliche gerichtet, pure Ideologie waren. Sie behaupteten, die „Integration“ der ihnen zugeführten Kinder und Jugendlichen in die bürgerliche Gesellschaft anzustreben, während ihre pädagogische Praxis das Gegenteil betrieb und bewirkte. Dieser Widerspruch konstituierte die sozialpädagogische Praxis, die Gertrud Bäumer als „Erziehungsfürsorge“ bezeichnete, bis in die 70er Jahre der Bundesrepublik und, verdeckt durch andere politische Vorzeichen, auch die der DDR bis zu ihrem Ende.

Die Wurzeln des sozialpädagogischen Denkens und Handelns in der Sozialen Arbeit wurden von den meisten Autor*innen der „Nachkriegszeit“ in der „pädagogischen Bewegung“ der 1920er Jahre gesehen. Mit diesem Namen bezeichneten Frauen und Männer aus der sog. Deutschen Jugendbewegung ihre pädagogischen Auffassungen und Aktivitäten. Die das heutige Bild der „pädagogischen Bewegung“ bestimmende Rezeption der Schriften ihrer Autor*innen setzte unmittelbar nach dem Ende des NS-Regimes ein. Sie ist bestimmt von dem Bemühen, den von ihnen als Kulturbruch verstandenen NS-Staat in einem „doppelten Salto mortale rückwärts“ zu überspringen und sein Vor-Her als Legitimation für eine behauptete Kontinuität „fortschrittlicher“ Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu benutzen. Die „Zwölf Jahre“ wurden als „Unterbrechung“ dieser Kontinuität dargestellt, an die „wieder“ anzuknüpfen in einem „Neuanfang“ geboten sei.

Ein Dokument aus dieser Zeit ist das im Frühjahr 1949 von der „Arbeitsgemeinschaft Jugendrecht und Jugendpflege“ herausgegebene „Jahrbuch der Jugendarbeit“ in dem die Einheit von Jugendfürsorge und Jugendpflege betont wird. Die ersten neuentstandenen Jugendgruppen seien von „Menschen aus der alten Jugendbewegung“ initiiert worden, die „aus echter innerer Bestimmung heraus“ eine „neue Betätigung“ gesucht hätten, heißt es dort. In dem Interesse der Jugendgruppen „an den Aufgaben der Jugendpflege und der Jugendfürsorge“ wurden Anzeichen „einer echten neuen Jugendbewegung“ gesehen. Aus dem „Ineinandergreifen von Kräften aus der Jugend selbst und den Bemühungen der Jugendpflege und Jugendfürsorge“ sei der „gemeinsame Begriff Jugendarbeit“ entstanden. In der Diktion der „pädagogischen Bewegung“ heißt es:

„Deshalb nennen wir Jugendarbeit heute alle Bemühungen der Jugend selbst und der für sie verantwortlichen Menschen, dieser Jugend in der Ordnung der Lebensalter des Volkes den Raum zu sichern, in dem sie sich zu einem freien, verantwortungsbewußten Menschentum eines freien Staates entwickeln kann“ (Arbeitsgemeinschaft Jugendrecht und Jugendpflege 1949, S. 7 ff.).

Die organisatorische Basis für die „Jugendarbeit“ bildeten, neben den kommunalen Jugendämtern, von den Militärverwaltungen in den Besatzungszonen zugelassenen Jugendverbände, die schon in der Jugendbewegung vor 1933 die Bedeutendsten waren. Die Darstellung der Jugendverbände im Jahrbuch zeigt,

dass sie mit ihren tradierten Selbstverständnissen nach dem Ende des NS-Regimes einfach weitermachten. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Wirkungen und Folgen nationalsozialistischer Jugendpolitik findet in dieser ersten Gesamtschau der Jugendarbeit nach dem 8. Mai 1945 nicht statt. Skeptisch bis abfällig wird dagegen über den einzigen neuen Jugendverband, die FDJ, berichtet, die auch in den „Westzonen“ zugelassen war. Ihr jugendpolitisches Programm fiel völlig aus dem „Rahmen“ der anderen Verbände:

„Die Parolen der FDJ, die in den ‘Grundrechten der jungen Generation’ niedergelegt sind, heißen vor allem: Einheit der Jugend auf Grund der ‘gemeinsamen antifaschistischen Linie’, Recht der Jugend auf sozialen und kulturellen Aufstieg, auf ‘Freude und Erholung’, Herabsetzung des Wahlalters, Beteiligung der Jugend am politischen Leben“ (Arbeitsgemeinschaft Jugendrecht und Jugendpflege 1949, S. 11).

Die FDJ habe „in der russischen Zone [...] eine ausgesprochen funktionelle Rolle im staatlichen Aufbau zugewiesen“ bekommen, „im Westen“ beteilige sie sich aber kaum an „gemeinsamen Hilfswerken der Jugend“: „Meist erschöpfte sie sich in Resolutionen.“ Zu den massiven Anfeindungen der FDJ-W. durch die bürgerlich-konfessionellen Jugendverbände und die Ausgrenzung durch die kommunale Jugendpolitik findet sich im „Jahrbuch“ kein Wort. Im Leitartikel wird behauptet, dass die „Erschütterung der persönlichen Existenz“ in der „Kriegs- und Nachkriegszeit“ die „Klassengegensätze in unserem Volk als Ganzem äußerlich und teilweise auch schon innerlich beseitigt“ habe. Es könne kein Zweifel darüber bestehen, dass vor allem „die Jugend in ihren eigenen Reihen diese Gegensätze nicht mehr“ kenne:

„Die Gemeinsamkeit des Erlebnisses und das gemeinsame, gleichartige äußere Schicksal hat diese Generation so fest zusammengefügt, daß alle Versuche mancher Politiker, die Jugend für alte Kampfparolen zu erwärmen, von ihr nicht einmal ernsthaft diskutiert werden“ (Arbeitsgemeinschaft Jugendrecht und Jugendpflege 1949, S. 3).

Wenige Monate nach der Niederschrift dieser Sätze schlossen die bürgerlichen Jugendverbände die FDJ bei der Gründung des „Bundesjugendringes“ im Sommer 1949 aus und leiteten damit die Verfolgung ihrer Mitglieder und ihr Verbot durch Regierung und Parlament der jungen Bundesrepublik im Jahr 1953 ein (vgl. dazu Kappeler 1994).

1956 wurde in der Reihe „Quellenhefte für die Soziale Ausbildung“ das Heft „Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre“ von Gertrud Herrmann, einem Mitglied dieser Bewegung, herausgegeben. Unter dem „Eindruck der Nachkriegsnöte“ (1. Weltkrieg) sei die sozialpädagogische „Erziehung der Gefährdeten und Verwahrlosten“ zum Ausgangspunkt einer Entwicklung geworden, „die unmittelbar bis in unsere Tage hineinwirkt“, schrieb sie im Vorwort. Angehörige der

ersten Generation der Jugendbewegung hätten sich nach dem „Zusammenbruch“ (1918/19) „zu verantwortlicher Mitarbeit an den vielen dringlichen Aufgaben der Zeit“ entschlossen:

„Sie hatten auf Grund ihrer Erfahrungen von eigenständigem Jungsein eine Fülle von erzieherischen Grundeinsichten gewonnen und hatten erkannt, wie gefährdet in der Welt der industriellen und zivilisatorischen Entwicklung der Mensch und besonders der junge Mensch in seinem tiefsten und eigentlichen Wesen ist“ (Herrmann, G. 1956, S. 10).

Aus der Jugendbewegung kommend, seien sie zur sich „kraftvoll ausbreitenden pädagogischen Reformbewegung“ gestoßen, die „Sprecher der ‘tiefsten Sehnsucht der Zeit’ nach einem ‘neuen Menschentum’ und einer neuen Volksbildung“ gewesen sei. Mit dem „brennenden Wunsch, grade im Verwehrtesten und Kriminellen, im frühreifen Großstadtkind und im mißtrauischen jungen Arbeitslosen den Kameraden, den zu kurz gekommenen jungen Menschen anzusprechen“, hätten die aus der Jugendbewegung kommenden Sozialpädagog*innen ihre Arbeit begonnen. Schwärmerisch schreibt die Autorin über „die große sozialpädagogische Idee vom Jugendamt als der „Wahrerin“ der Rechte der Kinder und Jugendlichen und „als einer Stätte, in der sich alle Kräfte zu lebendiger Arbeitsgemeinschaft zusammenfinden“ sollten (Herrmann, G. 1956, S. 19). Die Herausgeberin illustrierte mit ausgewählten Praxisbeispielen das Denken und die Arbeit der „pädagogischen Bewegung“ und präsentiert in einem Anhang Auszüge aus Texten ihrer bedeutendsten Vertreter*innen. Die Absicht, mit diesem „Quellenheft für die Soziale Ausbildung“ dem beruflichen Nachwuchs das „Erbe“ der jugendbewegten Pädagogik der 20er Jahre als historischen Referenzrahmen und Identifikationsfolie für die „berufliche Identität“ professioneller Sozialpädagog*innen in der bundesrepublikanischen Jugendhilfe zu vermitteln, ist unübersehbar.

In ähnlicher Absicht schreibt Wilhelm Flitner 1961 in der Einführung zu dem Band „Die Pioniere der pädagogischen Bewegung“, dass dem pädagogischen Nachwuchs zu „wirksamer praktischer Ausbildung im Sinne“ des die „pädagogische Bewegung“ kennzeichnenden „Reformwillens“, deren Dokumente studieren müsse, um sich „Klarheit und kritische Übersicht“ für die pädagogische Arbeit der Gegenwart zu verschaffen und „für die pädagogische Berufstätigkeit einen festen Standpunkt“ zu gewinnen (Flitner & Kudritzki 1961, S. 9).

Auch Berthold Simonsohn betont im „Nachwort“ zu der von ihm 1969 herausgegebenen Sammlung von Texten zu „Fürsorgeerziehung und Jugendstrafvollzug“ die Bedeutung des pädagogischen „Sturmes und Dranges“ der Reformpädagogik der 20er Jahre. Bei jedem aktuellen Problem der Sozialpädagogik stoße man auf Reformvorschläge jener Zeit, die „oft klarer und entschiedener“ seien „als heute“. Die „pädagogischen Reformansätze der Weimarer Republik“, so B. Simonsohn, wurden vom NS-Regime mit brutaler Gewalt unterdrückt. Erst nach seinem Ende

sei es möglich geworden, „wieder dort anzuknüpfen, wo die Entwicklung unterbrochen worden war.“¹ (Simonsohn 1969, S. 133 ff.)

1974 schrieb Gustav Buchhierl im 3. Band der „Dokumentation der Jugendbewegung“, dass „zu Beginn der zwanziger Jahre“ die „Älteren“ aus der Jugendbewegung auf die Entwicklung der Sozialpädagogik großen Einfluss gehabt hätten, in deren „Aufgabengebieten“ sich „ihre in der Jugendbewegung erworbene innere Haltung erfüllen konnte.“ Bei der Erziehung und Unterstützung benachteiligter Kinder und Jugendlicher hätten sie sich engagiert eingebracht: „Damit fanden viele Jugendbewegte ihren Weg in einen sozialen Beruf, insbesondere als Erzieher und Fürsorger für familiär gefährdete und vernachlässigte Kinder und Jugendliche.“ Die „moderne Sozialarbeit“ habe „aus der Jugendbewegung wesentliche, besonders sozialpädagogische Anstöße empfangen.“ (Buchhierl 1974, S. 1477 f.)

C. Wolfgang Müller schrieb 1982, dass die aus der Jugendbewegung kommenden Sozialpädagog*innen „einen Teil der ‘Schuld’, die sie als privilegierte Bürgerkinder auf sich geladen zu haben glaubten, durch massive Zuwendung zu Kindern und Jugendlichen der unteren sozialen Schichten“ abtragen wollten. Die „sozialpädagogischen Ansätze des Jugendamtes“ hätten sie zur entschiedenen Unterstützung „des Rechtes der jungen Generation auf politische Bildung und soziale Tüchtigkeit“ genutzt und sich dabei methodisch an den „positiven Erfahrungen jugendlicher Selbsterziehung in Gruppen von Gleichaltrigen“ orientiert, „die sie selber als berührend und bewegend erfahren hatten.“ (Müller 1982/2013, S. 189)

Im „Handbuch Jugendverbände“ (Böhnisch, Gängler und Rauschenbach 1991) betonte Ulrich Herrmann die „nachhaltige“ Bedeutung der Jugendbewegung über die „Reformpädagogische Bewegung“ in der Weimarer Republik „hinaus bis heute“. Die „führenden Praktiker und Theoretiker“ in der Jugend- und Sozialarbeit der 20er Jahre, viele von ihnen auch Mitglieder der 1925 gegründeten „Gilde Soziale Arbeit“, seien „fast ausnahmslos“ aus der Jugendbewegung gekommen: „So mündeten Ideen der Jugendbewegung auch in die Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit und in die Disziplingeschichte der Sozialpädagogik ein.“ (Herrmann, U. 1991, S. 39 f.)

In den zitierten Texten wird den Akteur*innen der „pädagogischen Bewegung“ der 1920er Jahre eine gesellschaftskritische und aufklärerische Intention zugeschrieben. Das Bestreben, damit die „Haltung“ der „fortschrittlichen“ Pädagog*innen der Weimarer Zeit als identitätsstiftendes Merkmal für die Sozialpädagogik der Bundesrepublik zu reklamieren, ist deutlich zu erkennen. Ein Anknüpfungspunkt dafür war die Kritik, die von reformpädagogischen „Pionier*innen“ an den Er-

¹ Einige Mitglieder der „pädagogischen Bewegung“ wurden 1933 allerdings überzeugte Nationalsozialist*innen. Justus Erhart z.B., Hauptfürsorger im Berliner Landesjugendamt, Gründer der „Gilde Soziale Arbeit“, Autor vieler kritischer Schriften zur Fürsorgeerziehung, trat 1933 in die SA ein, wurde Ausbildungsleiter bei Siemens und konnte seine dem NS angepassten Schriften weiter veröffentlichen.

ziehungsanstalten und Gefängnissen geleistet wurde. Ein anderer Anknüpfungspunkt waren die unter der Bezeichnung „Jugendpflege“ zusammengefassten sozialpädagogischen Aktivitäten der 1920er Jahre, die, mit dem kulturellen und methodischen Inventar der bürgerlichen Jugendbewegung, das nun auch die sozialdemokratische Arbeiter*innenjugendbewegung weitgehend übernommen hatte, die „gesunde“ Jugend der „unteren Schichten“ zu einer „sinnvollen Freizeitgestaltung“ anregen und fördern wollte. Die Klammer zwischen beiden Bereichen wurde mit dem RJWG von 1922 geschaffen: In den nun obligatorischen Jugendämtern wurden „Jugendfürsorge“ und „Jugendpflege“, zumindest formell, zur „Jugendwohlfahrtspflege“ vereinigt. Damit wurde eine vom „Ausschuß der Deutschen Jugendverbände“ in der „Zentralstelle für Volkswohlfahrt“ erhobene Forderung erfüllt. Sie erhofften von der Verbindung zwischen Jugendfürsorge und Jugendpflege eine präventive Wirkung. Schon auf der 8. „Jugendpflegekonferenz“ im Juni 1918 wurde diese Verbindung als Aufgabe eines zukünftigen Jugendamtes diskutiert, das „darüber zu wachen“ habe, „daß den gefährdeten Minderjährigen der erforderliche Schutz gewährt und der Verwahrlosung entgegengewirkt“ werde.² C. W. Müller schrieb 1982, Frauen und Männer aus der Jugendbewegung und der Arbeiterbewegung seien „von der neuen ganzheitlichen Arbeitsweise“ der Jugendämter fasziniert gewesen und wollten deren „sozialpädagogische Ansätze“ zur Unterstützung „des Rechtes der jungen Generation auf politische Bildung und soziale Tüchtigkeit“ nutzen. (Müller 1982/2013, S. 189). In seinem Beitrag zum „Handbuch Jugendverbände“ (1991), in dem C. W. Müller der Entwicklung der Beziehungen zwischen Jugendverbänden und Jugendpflege nachging, findet sich kein Hinweis auf den für die „pädagogische Bewegung“ der 1920er Jahre konstitutiven Zusammenhang zwischen Jugendpflege und Jugendfürsorge und den psychiatrisch-eugenisch konnotierten Verwahrlosungsbegriff der sich zu dieser Bewegung rechnenden Sozialpädagog*innen (Müller 1991). Dieser Begriff bestimmte aber deren pädagogische Praxis mit den „verwahrlosten“ Kindern und Jugendlichen. Erst diese Ausblendung ermöglichte den idealisierenden Rückbezug auf das „sozialpädagogische Jugendamt“ der Weimarer Republik. Tatsächlich entsprachen nur wenige Jugendämter diesem positiven Bild. Ähnliche Sichtweisen bestimmten, bis in die 1990er Jahre, weitgehend die Rezeption der Theorie und Praxis der „pädagogischen Bewegung“ der 1920er Jahre.

Wie bereits angedeutet, fixierte sich der Blick der sozialpädagogischen Autor*innen der Bundesrepublik auf die von den „Pionier*innen“ (Karl Wilker, Curt Bondy, Walter Herrmann, Clara Schwanke, August Verleger, um hier nur die bekanntesten zu nennen) geleistete Kritik an den Erziehungsanstalten: Ihren gefängnisartigen

² Die „Zentralstelle für Volkswohlfahrt“ gab in der Verantwortung von Hertha Simering die Monatszeitschrift „Ratgeber für Jugendvereinigungen“ heraus. In der Ausgabe Juli/August 1918 ist der hier zitierte, nicht namentlich gezeichnete, Bericht abgedruckt worden.

Bauten, ihrer autoritären Erziehungspraxis und ihrer die Kinder und Jugendlichen marginalisierenden Binnenorganisation. Dass diese reformpädagogischen Sozialpädagog*innen, wie alle anderen, ihre „Zöglinge“ als „verwahrlost, kriminell, psychopathisch“ bezeichneten, wurde nicht gesehen bzw. übersehen.

An den Schriften Walter Herrmanns zur Fürsorgeerziehung lässt sich die diskriminierende und klassifizierende Sicht jener Sozialpädagog*innen auf „verwahrloste“ Kinder und Jugendliche exemplarisch darstellen. Zusammen mit Curt Bondy hatte er den Versuch einer pädagogischen Jugendstrafanstalt auf der Elbeinsel Hahnöfersand unternommen. Beide kritisierten die Fixierung des Jugendstrafvollzugs auf die Strafe als Sühne und Vergeltung und orientierten sich am „Erziehungsgedanken“ der Jugendgerichtsbewegung, der 1923 im RJGG festgeschrieben wurde. In seinem Bericht über Hahnöfersand schrieb W. Herrmann:

„Nicht Ducken, Biegen, Unterdrücken durfte also unsere Aufgabe sein, sondern Helfen, Aufrichten, Abtragen von Schutt und Schlacke, unter der das Gute, an das wir auch bei unseren Gefangenen glauben, verborgen liegt.“

Dem „Guten zum Wachstum zu verhelfen, das Böse zu bekämpfen und ein Übergewicht an Gutem, Positivem zu schaffen“ sei das Leitprinzip des erzieherischen Handelns gewesen. Im selben Beitrag heißt es ein paar Seiten weiter:

„Genügte der Versuch, zu überzeugen, nicht, so wurde auch Zwang angewandt. Es gab im Wesen unserer Leute vieles, was ihrem besseren Wollen entgegenstand, und die Gewöhnung an das Gute ließ sich oft nur durch unmittelbaren Zwang ermöglichen. Die Gefangenen wußten, daß sie einen Befehl auch dann auszuführen hatten, wenn ihnen der Grund dafür nicht sofort einleuchtete oder ihnen einmal keine Erklärung gegeben worden war. Darin liegt kein Widerspruch zu dem vorher gesagten, denn unsere Leute verstanden sehr wohl, daß die Aufrechterhaltung der Disziplin nur bei unbedingtem Gehorsam möglich war.“

Das war die Offizierssprache der Disziplinarordnung des Militärs. Offensichtlich funktionierten diese Methoden aber nicht, denn W. Herrmann schreibt, dass seine und C. Bondys „Ansprüche an die Disziplin bei den Jugendlichen mit der Zeit immer größer wurden und schon geringe Unordnung und kleine Undiszipliniertheiten Anlaß zu Tadel und Strafe waren.“ Und weiter:

„Um die Disziplin zu gewährleisten, nahmen wir auch die Strafe zu Hilfe. Sie war für uns nicht das Negativum, das man häufig in ihr sieht, sondern ein Erziehungsfaktor, dem bei richtiger Anwendung hoher positiver Wert zukommen kann.“ (Herrmann, W. 1956a, S. 51 f.)

Mit dieser Argumentation wurde schon immer jede Prügelpädagogik gerechtfertigt. Ihr Scheitern in Hahnöfersand wurde von W. Herrmann und C. Bondy mit den Widerständen der Justizverwaltung und des übernommenen Anstaltspersonals begründet. Sie werden vermutlich aber auch an den eigenen Widersprüchen, nicht nur in ihren Erziehungsmethoden, sondern auch in ihrem Menschenbild