



Anke Spies (Hrsg.)

Pädagogische Verantwortungen.

**Interdisziplinäre Spurensuche
im intergenerationalen Diskurs**

Sieben Fachgespräche

BELTZ JUVENTA

Anke Spies (Hrsg.)
Pädagogische Verantwortungen.
Interdisziplinäre Spurensuche im intergenerationalen Diskurs

Anke Spies (Hrsg.)

**Pädagogische
Verantwortungen.
Interdisziplinäre Spurensuche
im intergenerationalen
Diskurs**

Sieben Fachgespräche

Unter Mitwirkung von Sandro Bliemetsrieder,
Lalitha Chamakalayil, Benjamin Edelstein,
Lisa Pfahl, Karsten Speck, Gerd Stecklina,
Robert Wunsch und Anke Wischmann

BELTZ JUVENTA

Diese Veröffentlichung wurde außerdem aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN, gefördert aus zukunft.niedersachsen, unterstützt.
Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7230-3 Print

ISBN 978-3-7799-7231-0 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8672-0 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

„Wir können nur das Allereinfachste, das Banalste vom Banalen lehren, das was sich von Generation zu Generation wiederholt: Die Würde des anderen zu achten, sich gegen Unterdrückung zu empören ... und vor allem haben wir eins zu lehren, einander nicht unachtsam und leichtfertig zu verletzen und zu kränken.“

Wladimir Tendrakow: Die Nacht nach der Entlassung, 1975

Inhalt

Interdisziplinäre Zusammenhänge und intergenerationales Kontextwissen	
Einleitung	9
Pädagogische Verantwortungen und diskursive Annäherungen Ein Rahmen der Gespräche mit Wolfgang Edelstein, Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz, Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt, Maria-Eleonora Karsten, Reinhard Wiesner und Dieter Sengling <i>Anke Spies, Lisa Pfahl, Sandro Bliemetsrieder</i>	12
Bildungssysteme, Schulentwicklung und pädagogisches Handeln als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung <i>Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Lisa Pfahl, Benjamin Edelstein und Anke Spies</i>	36
Die Differenzlinie Geschlecht in der intra- und interdisziplinären Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Bedingungen des Bildungssystems <i>Hannelore Faulstich-Wieland im Gespräch mit Anke Spies und Gerd Stecklina</i>	57
Migrationsgesellschaftliche Normierungsprozesse und Anforderungen im Bildungssystem <i>Marianne Krüger-Potratz im Gespräch mit Anke Spies und Lalitha Chamakalayil</i>	80
Sozialraumorientierte Grundschulentwicklung Wissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis in interinstitutioneller Kooperation <i>Dietrich Benner im Gespräch mit Anke Spies und Robert Wunsch</i>	104
Soziale Arbeit und Schule Pädagogisches Handeln im Kooperationsverhältnis zwischen sozial- und schulpädagogischen Institutionen, Professionen und fachdiskursiven Analysen <i>Hans Günther Homfeldt im Gespräch mit Anke Spies und Karsten Speck</i>	125

Wechselwirkungen gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen in sozial- und elementarpädagogischen Diskursen und Handlungsfeldern <i>Maria-Eleonora Karsten im Gespräch mit Anke Spies und Sandro Bliemetsrieder</i>	145
Die Entstehungs- und Reformgeschichte des SGB VIII als Grundlage der Entwicklung und Ausgestaltung sozialpädagogischer Handlungsfelder <i>Reinhard Wiesner im Gespräch mit Anke Spies und Robert Wunsch</i>	164
Aus der Sicht der Wohlfahrtsorganisationen: Wozu Sozialpädagogik? <i>Ein Gespräch mit Dieter Sengling</i>	186
Relationierungen des Pädagogischen: Spurensuche durch Geschichte(n) und Felder der Pädagogik Ein Kommentar <i>Anke Wischmann</i>	205
Ein- und Auslassungen in pädagogischen Verantwortungen <i>Anke Spies, Lisa Pfahl, Sandro Bliemetsrieder</i>	215
Mitwirkende	228

Interdisziplinäre Zusammenhänge und intergeneracionales Kontextwissen

Einleitung

Dieser Band versammelt die autorisierten Rekonstruktionen ausführlicher Fachgespräche mit Wolfgang Edelstein, Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz, Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt, Maria-Eleonora Karsten und Reinhard Wiesner sowie das Reprint eines Interviews, das Andreas Gruschka 1996 mit Dieter Sengling geführt hat. Die Befragten sind für nachhaltig diskursrelevante pädagogische Positionen zum Bildungs- und Hilfesystem bekannt, haben Forschungsdiskurse und Studiengänge geprägt sowie national und international bildungs- und sozialpolitisch beratende Aufgaben übernommen. Die Narrationen der Befragten und die Impulse der Fragenden verdeutlichen bestehende Verbindungen zwischen pädagogischen Anliegen, (inter-)disziplinärer Verortung und politischer wie ethischer Verantwortung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektiven. Darüber hinaus werden in den retrospektiv angelegten Gesprächen fachgesellschaftliche bzw. strukturelle Entwicklungen im Wissenschaftssystem transparent.

Die interdisziplinäre Spurensuche im intergenerationalen Diskurs zeigt, welchen zentralen Stellenwert kooperative Selbstverständnisse und kollegiale Zusammenarbeit für wissenschaftliche Biografien haben: Die ungleichheitskritischen Analysen der Befragten sind grundlegend auf eine demokratische Identifikation und praktische Implementationen im Bildungs- und Hilfesystem angewiesen. Vor dem Hintergrund der Gespräche können gegenwärtige Entwicklungen des direkten oder indirekten Zusammenspiels zwischen bildungs- und sozialpolitischen Diskursen, schul- und sozialpädagogischer Praxis sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fach- und Forschungsdiskursen kritisch hinterfragt werden. Damit stellt dieses Buch neben spannenden Einblicken in die Werdegänge der Akteur*innen und in ihre Befunde auch Wissen für sekundäranalytische Forschung (z. B. zu Archivbeständen) zur Verfügung und regt zu trans- und interdisziplinären Analysen an.

Als Fragende gehen Lisa Pfahl, Gerd Stecklina, Lalitha Chamakalayil, Robert Wunsch, Karsten Speck und Sandro Bliemetsrieder gemeinsam mit der Herausgeberin Anke Spies davon aus, dass pädagogisches Handeln der Gegenwart auf historische Kontextualisierungen angewiesen ist, um normative Setzungen der Gegenwart hinterfragbar zu machen. Ein Kommentar von Anke Wischmann und die Befunde eines gemeinsamen Symposiums rekonstruieren die in den Gesprä-

chen hergestellten Verbindungen zwischen pädagogischen Anliegen, disziplinärer Verortung und politischer sowie ethischer Verantwortung.

Die Gespräche bieten vielfältige sozialräumliche und teilhabeorientierte Bezüge, um aktuelle bildungs- oder sozialpolitische Dynamiken zu verstehen. Sie helfen, rechtliche Rahmungen, ökonomische Ressourcen sowie medial und wissenschaftlich transportierte Einsichten in einen historischen und fachlichen Kontext zu setzen und klären relevante Verantwortlichkeiten auf. Die Rekonstruktion der vorliegenden Gespräche möge nachfolgenden Generationen als Anregung zur historischen Auseinandersetzung mit den Arbeiten der Befragten dienlich sein, um z. B. Machtverhältnisse im Hilfesystem zu untersuchen oder künftige Strategieentwicklungen zur Verbesserung des Bildungssystems sekundäranalytisch zu begründen. Eine erste Erprobung eines solchen Zugangs¹ zu den Gesprächen liegt bereits vor.

Die Gespräche mit Wolfgang Edelstein, Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz, Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt und Reinhard Wiesner wurden von den Fragenden² im Rahmen von Besuchen im Audioformat aufgezeichnet. Mit Maria-Eleonora Karsten mussten wir auf die digitale Begegnung ausweichen. Die Aufnahmen wurden transkribiert, als Transkripte schriftsprachlich aufgearbeitet, danach von den Befragten durchgesehen und autorisiert³. Obwohl z. T. über Männerdomänen ohne weiblich/divers sichtbare Akteur*innen gesprochen wird, wurde in der redaktionellen Bearbeitung eine sprachliche Aktualisierung im Sinne einer durchgehend geschlechtersensiblen Sprache vorgenommen, Formulierungen auf ihre Verständlichkeit hin überprüft und teilweise angepasst oder gekürzt. Insofern eignen sich die Gespräche ausdrücklich nicht für hermeneutisch-rekonstruktive Narrations- oder Gesprächsanalysen, wohl aber für künftige (theoriebildende) Biografie-, Netzwerk-

1 Spies, Anke/Wischmann, Anke (2023): Der ‚historische Prototyp‘ einer Bildungslandschaft – Kohärenz als (primär-)pädagogische Herausforderung in der kommunalen Bildungssteuerung. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): *Bildungskommunen? – Zum Wandel von Kommunalpolitik und -verwaltung im Bildungsbereich*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33–52.

Die Entscheidung, auch für Literaturangaben mit Fußnoten zu arbeiten ist dem Format der Beiträge geschuldet und mag auch eine Vintage-Reminiszenz an den historischen Blick dieses Buchs sein.

2 Die Gruppe der Fragenden basiert auf langjährigen beruflichen Kontakten und kollegialen Freundschaften. Sie ist insofern einerseits willkürlich, aber entspricht andererseits den Forschungsinteressen der Beteiligten, die den fachlichen Anlass zur Bitte um Mitwirkung begründen (siehe dazu Kapitel „Perspektiven und Interessen“).

3 Für Wolfgang Edelstein hat diese Aufgabe sein Sohn Benjamin Edelstein übernommen.

Das Interview mit Maria-Eleonora Karsten konnte leider aufgrund ihres unerwarteten Todes nicht mehr von ihr autorisiert werden. Wir konnten nur im besten Wissen und Gewissen versuchen, das Interview in ihrem Sinne aufzuarbeiten, mit der Reflexion, dass wir der Gefahr des Missverstehens und Unterstellens hierbei nie ganz entkommen können.

oder Dokumentenanalysen. Die in den Gesprächen thematisierten Arbeitskooperationen bieten umfassende Kontextinformationen über Kolleg*innen und Mitstreiter*innen der Befragten und sind ein anschaulicher Beleg dafür, wie sehr wissenschaftliche Arbeit auf kollegiale Kooperation angewiesen ist. Erste Zugänge dazu mögen auch die bibliografischen Hinweise in den Fußnoten geben.

Ich hoffe, dass die Sammlung von Erinnerungen, Antworten und Impulsen Anlass für weitere Nachfragen und Anhaltspunkte für biografische oder netzwerkorientierte Arbeiten bietet. Vielleicht kann sie auch der Selbstvergewisserung dienen und Perspektiven der bekannten Autor*innen einschätzbar(er) machen. Für uns Fragende zeugen die Gespräche von fachlichen Lern-, Verstehens- und Verständigungsprozessen und offenbaren, wie untrennbar Kontinuitäten, Wandel, Reflexion und Kritik zur wissenschaftlichen Biografie gehören. Ich bin gespannt, ob und wie sich künftige Diskurse entwickeln werden, wie sich ganztägige Schulformate und Kooperationsverhältnisse zwischen pädagogischen Handlungsfeldern etablieren, welche bildungs- und sozialpolitischen Wechselwirkungen ermöglicht werden und wie sich die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Verantwortungen in Forschung, Lehre und Praxis zur Förderung und Sicherung von Demokratie und Menschenrechten in der Zukunft ausprägen wird.

Um die Befragten vorzustellen und in thematische, strukturelle und biografische Schnittmengen und Abgrenzungen einzuführen, beginnt der Sammelband mit Überlegungen zu einem fiktiven Symposium, das in die Gespräche einführt und einige biografische Stationen der Befragten zusammenfasst. Danach folgen die rekonstruierten Gespräche als jeweils eigene Kapitel des Bandes. Im Anschluss folgt ein Kommentar von Anke Wischmann. Als Critical-Friend des Buchprojektes führt ihr Beitrag die Gespräche wieder zusammen und schafft einen Ausblick auf künftige Auseinandersetzung. Das Buch schließt in kritischer Perspektive auf die „Ein- und Auslassungen in pädagogischen Verantwortungen“ und klärt nicht zuletzt über die Motivation der Mitwirkenden auf.

Anke Spies, Oldenburg Juni 2024

Pädagogische Verantwortungen und diskursive Annäherungen

Ein Rahmen der Gespräche mit Wolfgang Edelstein,
Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz,
Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt,
Maria-Eleonora Karsten, Reinhard Wiesner
und Dieter Sengling

Anke Spies, Lisa Pfahl, Sandro Bliemetsrieder

Ein fiktives Symposium

Die langjährigen akademischen Arbeiten von *Wolfgang Edelstein, Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz, Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt, Maria-Eleonora Karsten, Reinhard Wiesner* und *Dieter Sengling* begründen die in diesem Buch versammelten diskursiven Auseinandersetzungen mit verschiedenen sozial-, rechts- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten und Handlungsfeldern. Die Befragten stellen uns Lesenden ihren biografischen Erfahrungsschatz zur Verfügung und geben Einblicke in fachgesellschaftliche Strukturen und ihr persönliches, sozial- oder bildungspolitisches Engagement in diversen Expertisegruppen, der Lehre oder in Praxisbezügen. Jedes Gespräch vergegenwärtigt somit auf seine Weise, wie eng bildungs- und sozialpolitische Diskurse miteinander verknüpft sind. Zugleich schafften sie Anlass für Diskussionen mit uns Fragenden und zeugen vom kollegialen¹ Austausch. Dabei wird deutlich, dass Kooperationsverhältnisse unverzichtbare Grundlage und Triebfeder wissenschaftlicher Klärung und Differenzierung sind. Diese bedürfen bestimmter Annäherungen, aber auch Auslassungen und sind somit nie ganz eindeutig zu bestimmen.

Stellt man sich ein Symposium vor, zu dem die Befragten eingeladen würden, wären die fiktiven Beiträge international inspiriert, im epochalen Kontext von innovativen Haltungen bestimmt. Dabei können wir von interdisziplinärer Offenheit ausgehen. Die Diskussion würde sich aus unterschiedlichen Perspektiven absehbar kritisch und neugierig mit öffentlichkeitsrelevanten Bedingungen des Bildungs- und Hilfesystems befassen und sich mit deren Anteilen an ge-

1 In den Gesprächen werden viele Namen erwähnt, die z. T. in den Fußnoten aufgegriffen werden, z. T. aber der eigenen Recherche überlassen bleiben. Letztlich wäre das ursprünglich geplante Verzeichnis aller erwähnten Personen schlicht zu umfangreich geworden.

sellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen und den Grundlagen demokratischen Selbstverständnisses auseinandersetzen. Als Teilnehmer*innen an einem solchen fiktiven Symposium könnten wir nachvollziehen, wie Wissensbestände wachsen, empirische Forschungsmethoden und fachgesellschaftliche Schwerpunkte bzw. erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen sich entwickeln oder abgrenzen und wo Anschlussstellen an z. B. reformpädagogische Traditionen gegeben sind. Auch Rückschritte, Lücken oder thematische Schwerpunktverlagerungen wären zu identifizieren und Fragen des Scheiterns bzw. der Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis und Wirksamkeit zu diskutieren.

Obwohl unsere Gesprächspartner*innen ihre Positionen und Befunde umfangreich in vielen Fachpublikationen sowie in erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwerken² dargelegt haben und einige Inhalte bereits in öffentlich zugänglichen Dokumenten³ von ihnen persönlich erläutert und reflektiert wurden, zeigen sich in den Gesprächen immer wieder Aspekte und Zusammenhänge, die sich nicht aus vorhandenen Veröffentlichungen rekonstruieren lassen. Auch treten persönliche Kontakte und inhaltliche Querverbindungen auf, die erst in der Zusammenschau der rekonstruierten Gespräche deutlich werden. Wenngleich Anlass, Format, Themen und Gesprächspartner*innen dieses Sammelbandes sich auf unterschiedliche berufsbioграфische Entwicklungen und Arbeitsschwerpunkte von Fragenden und Befragten beziehen, bilden sie in Summe und Reihenfolge eine Kontur.

Die Gespräche können als erziehungswissenschaftliche Oral History betrachtet werden, weil sie persönliche und fachliche Perspektiven von wissenschaftlichen Akteur*innen versammeln, die von den Bildungs- und Hilfesystemvorgaben der Nachkriegsjahre und des sog. Wirtschaftswunders bis hin zu den Mitgestalter*innen der sog. 68er-Protestbewegung sowie der deutschen Bildungsreform der 1970er Jahre reichen. Sie beschreiben, wie sich die, in der empirischen Forschung und auch in der Lehre bedeutsame „alltagsorientierte“⁴ Wende in der (sozial-)wissenschaftlichen Pädagogik, der deutschen Wiedervereinigung und auch später nach dem sog. PISA-Schock vollzogen hat und von Wissenschaftler*innen erlebt wurde, die Reformen im bundesdeutschen Bildungs- und Hilfesystems mitgestaltet haben.

Mit gegenwärtigen Begriffen und Konzepten wie z. B. Diversitätssensibilität, Inklusion, Intersektionalität, Bildungslandschaft und -region würden wir im fiktiven Symposium unzweifelhaft intensiv über Ausgrenzungsprozesse, soziale Teilhabechancen und gesellschaftliche Partizipation sowie empirische Zugänge ihrer Erforschung sprechen. Denn alle Befragten haben sich kritisch mit den

2 Publikationshinweise finden sich jeweils (auch mehrfach) in den Fußnoten.

3 Verweise finden sich in den Fußnoten.

4 Hörster, Reinhard (1988): Alltagsorientierte Wende in der Pädagogik. Ihre didaktische und ihre sozialwissenschaftliche Pointe. In: Neue Praxis 18, H. 5, S. 376–385.

selektiven Strukturen des deutschen Bildungssystems bzw. seiner Schnittmengen mit dem Hilfesystem sowie mit der Entwicklung empirischer Verfahren auseinandergesetzt. Jedes Gespräch öffnet uns eine andere pädagogische Perspektive auf die Dringlichkeit demokratischer Bildung, der Erforschung von Ungleichheit und der sozialen Verantwortung staatlich geförderter Hilfesysteme. Darüber hinaus werden rechtsnormative und ethische Rahmungen diskutiert sowie politische Steuerung problematisiert. In der Summe verweisen diese historischen Perspektiven kritisch auf Kontinuitäten in der Gegenwart und besitzen bei erstarkender Ungleichheit und Demokratieverlust erstaunliche Aktualität.

Jenseits des historischen Blicks stellt sich in der Auseinandersetzung mit den Inhalten, fachlichen Diskursen, Professionalisierungsstrategien und -anliegen, Praxismodellen oder -konzepten aber auch die Frage nach der vielleicht möglichen oder unzweifelhaft unmöglichen Zeitlosigkeit erziehungswissenschaftlicher Perspektiven. Zugleich scheinen Bildungs- und Sozialpolitik, die kollegiale Vernetzung und disziplinären Differenzierungen zwingend zeitgebunden zu sein. Insbesondere die interdisziplinäre Verortung einer sozialraumbezogenen oder sozialökologisch reflektierten allgemeinen Pädagogik ist im Hinblick auf schulische Lernsettings (*Benner, Edelstein, Faulstich-Wieland, Krüger-Potratz*) und sozialpädagogische Kontexte (*Homfeldt, Karsten, Wiesner, Sengling*) als Rekonstruktionen von Professionalisierungsanliegen zu betrachten. Sie reichen in randständige Nachbarschaften wie z. B. jenen des Gesundheitssystems, die historisch mit dem Hygieneförderungsauftrag des Volksbildungssystems im Kaiserreich, der sog. „Volkspflege“ im Nationalsozialismus und aktuell mit den 17 Nachhaltigkeitszielen der BNE-Programmatik⁵ verbunden sind.

Das Gespräch zwischen Dieter Sengling und Andreas Gruschka verdeutlicht hingegen, dass die sozialpädagogische Analyse der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen auf die Zuhilfenahme von sozialwissenschaftlichen, rechtsnormativen und ethischen Perspektiven angewiesen ist. Denn um die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien als Adressat*innen des Hilfe- wie auch des Bildungssystems zu erfassen, bedarf es der Reflexions- und Vermittlungsleistung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Analysen des Zusammenwirkens formaler und nicht-formaler Bildungssettings. Hier sind genuin pädagogische Perspektiven gefragt – ganz gleich, unter welchem Begriff⁶ die Bereitstellung staatlicher Transferunterstützung firmiert.

5 UN-Agenda 2030 Bildung für nachhaltige Entwicklung; Die Bundesregierung (2021): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021.

6 Die „Sozialhilfe“, von der Dieter Sengling spricht, firmierte von 2005 bis 2022 unter verschärften Bedingungen für die Betroffenen als „Hartz IV“ und wird seit 2023 mit veränderten Regulierungsmaßstäben mit „Bürgergeld“ bezeichnet. Mit jeder Begriffsänderung sind maßgebliche Änderungen der rechtlichen Steuerung von Zugangsbedingungen verbunden.

Bildungs- und sozialpolitische Auseinandersetzungen wirken zeitlos, wenn sie Innovationen und Erprobungen mit gesellschaftlicher Relevanz vor dem Hintergrund demokratischer Visionen vorantreiben und transdisziplinäre Bündnisse gegen soziale Benachteiligungen eingehen. So z. B. bei vergangenen und gegenwärtigen Debatten um Diskriminierung, der Bedeutung sozialräumlicher Bedingungen des Aufwachsens, interorganisationaler Netzwerke, schulischer Öffnungsmodelle, kooperativer Ganztagsformate oder schulstruktureller Veränderungen. Eine weitere ‚zeitlose‘ erziehungswissenschaftliche Verantwortung besteht darin, die Verbindung zwischen pädagogischem Anliegen, disziplinärer Herkunft und politischer Absicht zu explizieren – zumindest immer dann, wenn eine Wechselwirkung zwischen wissenschaftlicher Analyse, praktischer Erprobung und gesellschaftlicher Transformation absehbar ist.

Das fiktive Symposium würde (vermutlich) thematisieren und als erziehungs- und sozialwissenschaftliche Problemstellung identifizieren, dass das staatliche Hilfesystem an einen bestimmten Bürger*innenstatus geknüpft ist und bspw. geflüchtete Menschen nicht an den regulären Transferleistungen partizipieren können. Auch würde es absehbar der Prämisse folgen, dass strukturelle und personelle Verbindungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Analyse, politischen Diskursen, rechtsnormativen Rahmungen, ethischen Orientierungen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu explizieren und zu kritisieren sind, um pädagogisches Handeln der Gegenwart für nachfolgende Generationen von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen zugänglich zu machen. Ebenso würden vermutlich die Verantwortung für adäquate Studienbedingungen und -strukturen thematisiert und die bildungs- und sozialpolitischen Positionen der Erziehungswissenschaft in der pädagogischen Praxis diskutiert werden.

Bei einem fiktiven Symposium muss zwangsläufig offen bleiben, ob und welche ihrer Anliegen die Befragten als besonders gelungen, (vorläufig) zufriedenstellend gelöst, misslungen oder gescheitert bewerten. Aber es steht außer Frage, dass wissenschaftliches Engagement sich der Errungenschaften und unbewältigten Hürden oder unbewussten Fehlleistungen früherer Generationen gewahr sein sollte, um künftige Herausforderungen erkennen und bearbeiten zu können. Zweifelsfrei werden mit jeder erhellenden Einsicht in ‚vergangene‘ weiße Flecken bzw. Leerstellen im Diskurs neue erzeugt, zu deren Bearbeitungen nachfolgende Generationen aufgefordert⁷ sind.

7 Für die Jubiläumstagung „Der andere Blick. 30 Jahre erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung“ am 7. und 8. Juli 2022 in Berlin hat die DGfE-Sektion Frauen und Geschlechterforschung zusammen mit dem Arbeitsbereich von Prof. Dr. Jeannette Windheuser von der Humboldt-Universität zu Berlin eine Dokumentation der Vorbehalte und Einschränkungen, die seitens der fachgesellschaftlichen Vertretung ‚blinde Fleck‘ und machtvolle Normierungen gegenüber der Erforschung genderbezogener Diskriminierungsstrukturen offenbaren, bereits aufgearbeitet.

Vernetzungen: Thematische, strukturelle und biografische Schnittmengen und Abgrenzungen

„Wir haben eine Geschichte, die sich lohnt, ausführlicher erzählt zu werden ...“ Dieser finale Satz aus dem Gespräch mit *Maria-Eleonora Karsten* dient im Folgenden als Leitlinie für die Einführung und Rahmung der Gespräche mit *Wolfgang Edelstein*, *Hannelore Faulstich-Wieland*, *Marianne Krüger-Potratz*, *Dietrich Benner*, *Hans Günther Homfeldt*, *Maria-Eleonora Karsten*, *Reinhard Wiesner* und *Dieter Sengling*.

In diskursiver Kontinuität und in Reflexion auf die Historizität narrativer Zugänge sollen nun die Befragten in Oral-History-Tradition vorgestellt sowie in ihr Werk eingeführt werden – ähnlich wie im Gespräch von Steffanie Engler und Brigitte Hasenjürgen 1997 die Lebenserinnerungen von Marie Jahoda⁸ erfragt haben, so dass Marie Jahodas wissenschaftliche Vita, ihre Entwicklung qualitativer Forschungsansätze und interdisziplinären Fragestellungen sowie ihr (sozial-)politisches Wirken rekonstruiert werden können⁹. Nach Erscheinen der zweiten Auflage¹⁰ betonte Wolfgang Schröer das für disziplin- und theoriegeschichtliche Zugänge typische Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Biografie sowie die Bedeutung des „Selbstzeugnis als Quelle“ für wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang auch auf weitere Publikationen hingewiesen, die Forschenden und Praktiker*innen biografisches und strukturelles Kontextwissen zur Verfügung stellen, wie es z. B. auch im ausführlichen Dialog zwischen Wolfgang Klafki und Karl-Heinz Braun¹¹, mit dem Gespräch zwischen Elisabeth Siegel und Anne Frommann¹², in den Interviewsammlungen zu Integration und Inklusion von Frank Müller¹³ oder den von Sabine Jungk herausgegebenen Selbstzeugnissen von Pionier*innen migrationspädagogischer Forschung¹⁴ vorliegt.

8 Jahoda, Marie (1997): Ich habe die Welt nicht verändert. Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung. Herausgegeben von Steffanie Engler und Brigitte Hasenjürgen, Frankfurt/M.: Campus.

9 Zur Ergänzung: Jahoda, Marie (2017): Lebensgeschichtliche Protokolle der arbeitenden Klassen 1850–1930. Dissertation 1932. Mit einem Porträt über die Autorin von Christian Fleck. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.

10 Schröer, Wolfgang (2003): 4. Jahoda, Marie: „Ich habe die Welt nicht verändert“. Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung. Vorwort von Sabine Andresen. Biographisches Interview mit Marie Jahoda von Steffani Engler und Brigitte Hasenjürgen. ZfE, H. 6, S. 150.

11 Klafki, Wolfgang/Braun, Karl-Heinz (2007): Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München und Basel: Reinhardt.

12 Elisabeth Siegel im Gespräch mit Anne Frommann (1986). In: Kaiser, Astrid/Oubaid, Monika (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln: Böhlau, S. 83–94.

13 Müller, Frank J. (2018/2023): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1–3. Gießen: Psychosozial.

14 Sabine Jungk (2021): Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch. Leverkusen: Budrich.

In Bezug auf *Wolfgang Edelsteins* Werk fordert Heinz-Elmar Tenorth¹⁵ aktuell dazu auf, sich mit vernachlässigten Aspekten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu beschäftigen. Tenorth beschreibt Edelsteins Werk vor dem Hintergrund seiner biografischen Stationen sowie seines Beitrags zur Bildungsforschung als nach wie vor erziehungswissenschaftlich ertragreiche Arbeiten und empfiehlt, besonders die Dissertationsschrift¹⁶ zum Ausgangspunkt für gegenwärtige Analysen zu nutzen.

Unser Gespräch mit *Wolfgang Edelstein* wurde von seinem Sohn Benjamin Edelstein unterstützend begleitet. Es fand am 9. Dezember 2019 statt, knapp drei Monate vor seinem Tod am 29. Februar 2020. Die biografische Rekonstruktion orientiert sich an Wolfgang Edelsteins vergleichender Perspektive auf Bildungssysteme und ist mit einer sozialwissenschaftlichen Analyse der Bedingungen von Schule verbunden. Wir erhalten Einblicke in Edelsteins Sozialisation, seine Erfahrungen als Lehrkraft, sein wissenschaftliches Werk und seine Positionen in Debatten der Schulreform in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren. Das Gespräch macht die Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des deutschen Bildungswesens plastisch deutlich und zeigt Handlungsspielräume von Wissenschaft auf.

Wolfgang Edelstein erzählt von der Emigration nach Island 1938, dem Studium der Linguistik und Philosophie in Grenoble und Paris und seiner Anstellung als Lateinlehrer an der Odenwaldschule¹⁷. Dafür kommt er 1954 zurück nach Deutschland und übernimmt dort 1961 die Funktion des Studienleiters. Diese berufliche Tätigkeit wird zur Grundlage seiner wissenschaftlichen Schwerpunkte und Perspektiven: Ihm geht es um die Schule als veränderungsbedürftige Institution, um ihre gesellschaftliche Einbettung und um Strukturen, die mit Aufgaben und Gestaltungsspielräumen für Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitungen verbunden sind. Mit der Erforschung des Wandels des isländischen Schulwesens und den damit verbundenen Auswirkungen auf Schüler*innen entwickelt er eine interdisziplinäre und vergleichende Perspektive bei der Betrachtung von Schulsystemen.

Wolfgang Edelstein reflektiert im Gespräch, wie er 1963 aus der pädagogischen Praxis in die Forschung wechselt und zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter, ab 1981 als Direktor des Forschungsbereichs „Entwicklung und Sozialisation“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin tätig wird. Von 1966 bis 1984 übernimmt er die Beratung des isländischen Kultusministeriums, begleitet

15 Tenorth, Heinz-Elmar (2023): Bildungsforschung – vernachlässigte Aspekte ihrer Geschichte am Beispiel der Theoriearbeit von Wolfgang Edelstein. In: ZfE 34; <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01212-5>.

16 Edelstein, Wolfgang (1965): *eruditio und sapientia. Weltbild und Erziehung in der Karolingerzeit. Untersuchungen zu Alcuins Briefen* (Dissertation, Heidelberg 1962). Freiburg/Breisgau: Rombach.

17 Reformschule in Hambach; siehe auch Fußnoten 76 und 77.

die Reform des isländischen Schulsystems und arbeitet auch später zu den Bedingungen und Inhalten demokratischer Erziehung sowie inklusiver Schulen.

Edelstein gab vor dem Hintergrund seiner beruflichen Erfahrung als Lehrer und der Beratung und Gestaltung von Schulentwicklung wichtige Anstöße für die nationale und internationale Bildungsforschung. Er schaffte dabei nicht nur Grundlagen für die Schulforschung, sondern betonte stets die Änderungsbedürftigkeit der Organisation von Schule und erweiterte seine strukturell-vergleichende Perspektive durch gerechtigkeits- und moraltheoretische Impulse aus den USA zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Als Initiator des BLK¹⁸-Modellprogramms „Demokratie leben & lernen“ trug er maßgeblich zur wachsenden Demokratiesensibilität deutscher Schulen und zu Debatten um Inklusion in Bildung bei.

Im Gespräch begegnet uns sowohl der junge, intuitive Pädagoge, der seine Erfahrungen mit einer progressiven, sich verändernden Schule später bildungswissenschaftlich reflektiert und über Themen- und Schwerpunktsetzungen in die Bildungsforschung einbringt, als auch der Forscher und Gründer der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe). Seine Fragen nach gesellschaftlichen und organisatorischen Bedingungen von Schule als demokratische Institution, die Kinder in und für die Demokratie erziehen und bilden kann, reichten von der kritischen Auseinandersetzung mit der selektiven Struktur des deutschen Bildungswesens bis hin zu Konzepten für die Curriculums- und Kompetenzforschung. Dabei wird deutlich, dass Wolfgang Edelsteins wissenschaftliche Biografie in der Beobachtung und Reflexion von Schüler*inneninteraktion, Unterricht und Didaktik ansetzt und sich im Laufe der Zeit mehr und mehr der Organisation von Schule und Schulentwicklung zuwendet, bevor sein kritisches Hinterfragen der Bildungsforschung, ihrer geringen Wirksamkeit sowie die Enttäuschungen über die politische Schulreform in Deutschland ihn wieder zurück zu Fragen der Gestaltung von Unterricht und den pädagogischen Haltungen im Handeln von Lehrkräften führt.

Das Gespräch wird die Grundlage von Wolfgang Edelsteins pädagogischer Arbeit zeigen: Er sucht das Veränderungspotential und versteht Schule als lernende Organisation, die er als Schule *für* Lernende konzipiert. Die damit verbundene Kritik an sozialer Segregation und einer wissensorientierten Lehrkräftebildung führt zu einer pädagogischen Haltung, die Subjektivität von Schüler*innen anerkennt, ihre Lernwelt als Lebenswelt begreift und Schule als Entwicklungsort gestaltet. Mit der Betonung des demokratischen Auftrags von Schule, die gesellschaftliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern, bringt Wolfgang Edelsteins erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Ansätze zusammen und zeigt, wie dies sowohl strukturell bewältigt als

18 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Deutschland (1970–2007).

auch empirisch begleitet und erforscht werden kann. Edelsteins Bildungsforschung ist interdisziplinär angelegt, untersucht die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in einer als Sozialisationsinstanz verstandenen Schule und beruht auf der Grundannahme, dass Kindern als Träger*innen von (Menschen-)Rechten Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten ist. Dabei stellen adressat*innen- und lebensweltorientierte Bildungsangebote (sozial-)pädagogische Voraussetzungen für gegenständliches Lernen, demokratische Erziehung und Schule mit Verantwortung dar.

Auch für *Hannelore Faulstich-Wieland*, u. a. Mitherausgeberin von zwei Jahrbüchern der DeGeDe¹⁹, sind gesellschaftliche Verantwortung, Demokratie und interdisziplinäre Analysen von Ungleichheit in Bildungssettings und -organisationen ebenso wie Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen und deren sozialräumliche Bedingungen zentrale wissenschaftliche Zugänge. Wie sich diese in ihrer eng mit Peter Faulstich²⁰ verbundenen Berufsbiografie spiegeln und als Eckpunkte für Forschung und Lehre mit dem disziplin- sowie bildungspolitischen Engagement in Wechselwirkung stehen, schildert sie eindrücklich und öffentlich zugänglich im berufsbiografischen Selbstzeugnis der Abschiedsvorlesung²¹. Auch in unserem Gespräch vom 13. März 2020 wird deutlich, dass hier die Bezugspunkte für die intensive Auseinandersetzung und kritische Reflexion mit Bedingungen und Strukturen liegen, die zu bildungs- und teilhaberelevanten Benachteiligungen entlang der Differenzlinie Geschlecht führen.

In der Laudatio zur Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises, den die DGfE Hannelore Faulstich-Wieland 2014 für „innovative und unkonventionelle wissenschaftliche Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft“ verliehen hat, würdigt Ingrid Miethe die „herausragende Forschungsleistung einer bedeutenden Erziehungs- und Sozialisationsforscherin [...], die es wie kaum eine andere vermocht hat, bildungspolitisch brennende Fragen der Zeit aufzugreifen, diese aber auf der Basis empirischer Untersuchungen zu bearbeiten, um gerade so mit den Ergebnissen auf die von ihr untersuchten Erziehungsverhältnisse auch

19 Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Faulstich-Wieland, Hannelore/Veith, Hermann (Hrsg.) (2013): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur Genderdemokratie. Schwalbach/Ts: Wochenschau; Berkessel, Hans/Busch, Matthias/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2022): Gerechtigkeit. 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Debus.

20 Peter Faulstich war von 1995–2016 Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg.

21 Faulstich-Wieland, Hannelore (2017): 1968 – Mythos oder nachhaltige Entwicklung? Erfahrungen auf dem langen Marsch durch die (Wissenschafts-)Institutionen. Abschiedsvorlesung an der Universität Hamburg am 12.10.2017 [Vortragsvideo]. Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2017): 1968 – Mythos oder nachhaltige Entwicklung? Erfahrungen auf dem langen Marsch durch die (Wissenschafts-)Institutionen. Abschiedsvorlesung an der Universität Hamburg am 12.10.2017 [Präsentationstranskript].

wieder verändernd einzuwirken und damit die Disziplin voranzubringen²². Neben den Forschungsleistungen finden sich in Hannelore Faulstich-Wielands wissenschaftlicher Biografie mit Forschungsaufenthalten, Beratungstätigkeiten und Begutachtungen eine Vielzahl von Beiträgen aktiver Internationalisierung, die bis zum Gutachten für den Genderreport der UNESCO²³ in 2020 reichen und damit zugleich den thematischen Bogen zurück zum Forschungskontext der Habilitationsschrift²⁴ spannen, die Berufsorientierungsberatung für Mädchen untersuchte. Davor und dazwischen liegen nationale und internationale politische Bildungsberatungsaufgaben in Gremien, Ausschüssen und Räten, die jeweils und in der Summe von breiter Anerkennung fachlicher Kompetenz und Einfluss auf politische Debatten, Perspektiven und Reformprozesse im Bildungswesen zeugen.

Neben interdisziplinären Qualifikationen wie dem Diplom in Psychologie²⁵ an der TU Berlin, der Promotion²⁶ im Fach Sozialwissenschaften an der Universität Bremen, der Habilitation in Erziehungswissenschaft an der TU Berlin und dem ersten Staatsexamen im Lehramt führten Anstellungen am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) in Göttingen, dem Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklungsforschung (HIBIS), der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der Universität Dortmund und des Forschungsinstituts „Frau und Gesellschaft“ in Hannover Hannelore Faulstich-Wieland zu Professuren für „Theorie und Praxis der sozialen Beratung“ an der Fachhochschule Frankfurt am Main (1984–1992), für „Frauenforschung in den Kulturwissenschaften“ an der Universität in Münster (1992–1996) und schließlich ab 1996 zur Professur für „Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Sozialisationsforschung“ an der Universität Hamburg.

Als Sprecherin der AG Frauenforschung in der DGfE war Hannelore Faulstich-Wieland von 1984 bis 1990 an der Etablierung der Geschlechterforschung innerhalb der Fachgesellschaft beteiligt, hat als DFG-Fachgutachterin Verantwortung für die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft übernommen und als Mitglied von Bildungskommissionen (NRW) und Bildungsrat (Niedersachsen), wissenschaftlichen Beiräten (u. a. DJI), Jurys (u. a. Deutscher Schulpreis), Bera-

22 Miethe, Ingrid (2014): Laudatio für Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preis. In: Erziehungswissenschaft 25, H. 48, S. 25.

23 Faulstich-Wieland, Hannelore (2020): Case study on school counselling and vocational or career orientation to improve girls' access in secondary TVET and women's access in STEM. Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report. Gender Report: Inclusion and education. Paris: UNESCO.

24 Faulstich-Wieland, Hannelore (1981): Berufsorientierende Beratung von Mädchen. Frankfurt/M.: Diesterweg.

25 Faulstich, Peter/Faulstich-Wieland, Hannelore (1975): Bildungsplanung und Sozialisation. Braunschweig: Westermann.

26 Faulstich-Wieland, Hannelore (1976): Politische Sozialisation in der Berufsschule. Ein Beitrag zur Rolle des Berufsschullehrers bei der Vermittlung politischen Bewusstseins. Weinheim: Beltz.

tungsgruppen (u. a. Bremen), Kuratorien (u. a. Österreich) und Gutachten (u. a. Böckler-Stiftung) sehr vielfältig an politischen Prozessen in Bildungsplanung und -reform(en) sowie der Schulentwicklung mitgewirkt.

Viele der hier skizzierten Stationen und deren Kontexte werden im Gespräch erläutert und exemplarisch in die kritische Betrachtung einbezogen, für die Hannelore Faulstich-Wieland mit ihren theoretischen Konzepten und den unterrichts- und strukturbezogenen Forschungen zu Koedukationspraxen und -perspektiven²⁷ sowie dem DFG-Projekt „Doing Gender im Schulalltag“²⁸ bekannt geworden ist.

Vor dem Hintergrund der interdisziplinären wissenschaftlichen Biografie von Hannelore Faulstich-Wieland werden im Gespräch die gesellschaftliche Teilhabechancen beeinflussenden Wechselwirkungen zwischen Sozialisation, Individuum und Gesellschaft benannt, Ungleichheiten und Lücken in gendersensibler Berufsorientierungen erörtert, pädagogische Konzepte der Koedukation, Genderkompetenz und Geschlechtsadäquatheit sowie sozialkonstruktivistische Ansätze der schulischen Sozialisations- und Ungleichheitsforschung diskutiert. Auch historische Einzelheiten zu fachgesellschaftlichen und strukturellen Entwicklungen der bildungspolitischen Beratungsarbeit, zur Auseinandersetzung mit dem Beitrag von Wissenschaft bei der Fortschreibung von Geschlechterstereotypen und zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Lehramtsstudiengängen werden thematisiert. Dieses Gespräch belegt, dass die Sozialraumorientierung eine erstaunlich lange interdisziplinäre Tradition hat und wie dringlich fachliche Perspektiven auf wissenschaftliche Praxis in Forschung, Lehre, Beratung und Selbstverwaltung konsequent kritisch und kontrovers fragender Haltung bedürfen. Angesichts der vielen Personen, deren Namen im Laufe des Gesprächs erwähnt werden, wird deutlich, dass fachliche Entwicklungen, Reflexionspraxen und Stellungnahmen stets ein kooperatives Grundverständnis, kollegiale Wertschätzung und Zusammenarbeit erfordern. Hannelore Faulstich-Wielands Erläuterungen zu Sozialraum, Sozialisation, Koedukation, Beratung und Berufsperspektiven zeigen, wie sich dieses Grundverständnis in das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Analyse und pädagogischer Praxis übersetzt.

Von der Differenzlinie Geschlecht und dem Bildungssystem immanenten Reproduktionen von Benachteiligung führt das Gespräch mit *Marianne Krüger-Potratz* zur erziehungswissenschaftlichen Verantwortung für die Auseinander-

27 U. a. Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske und Budrich; Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation. Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: WBG; Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (1987): Abschied von der Koedukation? Frankfurt/M.: Fachhochschule.

28 Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München: Juventa.

setzung mit bildungs- und sozialpolitisch bedingten Begrenzungen gesellschaftlicher Teilhabechancen in der Entwicklung und Genese migrationspädagogischer Perspektiven in Forschung, Lehre und Fachgesellschaft (DGfE). Auch hier zeigt sich, dass Differenzlinien stets intersektional verflochten sind und als Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft zu untersuchen sind. Zugleich setzt ihre differenzierte Analyse eine Reduktion von Komplexität in der theoretischen und empirischen Grundlegung und Einsicht in die Bedarfe pädagogischer Praxis voraus, um Pragmatismus und Diskriminierungen zu minimieren.

In (anderen) Selbstzeugnissen betont Marianne Krüger-Potratz ihre autobiografische Nähe zur Auseinandersetzung mit der Geschlechterungleichheit, indem sie darauf verweist, dass ihr Ruf auf die Professur für „Interkulturelle Pädagogik“ an der Universität Münster 1988 auch im Spannungsfeld der Diskriminierung von Frauen in der Wissenschaft stand²⁹. Im Gespräch erinnert sie daran, wie dies im Kontext des Referendariats für das Lehramt in den 1960er Jahren in der politischen Arbeit ebenso wie in der kommunikativen Alltagspraxis zu erleben war. Auch bildungs- und hochschulpolitische Entscheidungen zur Integration der Lehrkräftebildung in die universitäre Studienstruktur sowie die Auflösung Pädagogischer Hochschulen um 1980 und die damit verbundene akademische Neuplatzierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hatten Einfluss auf den wissenschaftlichen Werdegang von Marianne Krüger-Potratz. Sie wurde 1975 an der Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe promoviert³⁰ und habilitierte 1985 an der Universität Münster in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft³¹. Wie eng der Aufbau der „Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik“ mit hochschulstruktureller, interdisziplinärer kollegialer Zusammenarbeit verbunden und die Professur mit landespolitischen Entscheidungen der Einrichtung eines Sonderprogramms verknüpft waren, schildert Marianne Krüger-Potratz sowohl in unserem Gespräch als auch im Sammelband von Sabine Jungk. Auch dort wird ihre Arbeit in bildungspolitischen Kommissionen wie z. B. der „Unterkommission 21 der Gemeinsamen Studienreformkommission NRW (Ausländerpädagogik)“, der Deutschen UNESCO-Kommission sowie des DGfE-Vorstands thematisiert. Ebenso finden sich Verbindungen von Forschung und Lehre als Reaktionen auf gesellschaftliche Ausgrenzungen und Bemühungen um eine Verbesserung von Teilhabechancen sowie die Erschließung und Bearbei-

29 Krüger-Potratz, Marianne (2021): „Uns war wichtig, dass die Interkulturelle Pädagogik in der zentralen wissenschaftlichen Organisation der Erziehungswissenschaftler:innen sichtbar wird“. In: Jungk, Sabine (Hrsg.): Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch. Leverkusen: Budrich, S. 166–184.

30 Krüger-Potratz, Marianne (1975): Anfänge einer Vergleichenden Pädagogik in der Sowjetunion. Ein disziplingeschichtlicher Beitrag zur Herausbildung und Entwicklung von Elementen einer Vergleichenden Pädagogik in der Sowjetunion 1917–931. (Dissertationsschrift)

31 Krüger-Potratz, Marianne (1987): Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928–1931. München:ewel.

tung erziehungswissenschaftlicher Desiderata in Bezug auf neue Bedarfe in der Praxis.

Marianne Krüger-Potratz führt entlang ihrer berufsbioграфischen Schwerpunktsetzungen deutlich vor, wie teildisziplinäre Differenzierungen von der kritischen Wahrnehmung und Analyse gesellschaftlicher und bildungssystematischer Strukturen abhängig sind, der internationalen Perspektiven bedürfen, durch politische Prozesse beeinflusst und aus Praxiseinsichten gespeist werden sowie zentral auf interdisziplinäre kollegiale Kooperationen und strategische Entscheidungen innerhalb des Wissenschaftssystems angewiesen sind.

Unser Gespräch vom 16. September 2020 ergänzt bereits veröffentlichte, erzählenden Selbstauskünfte³² von Marianne Krüger-Potratz, indem hier die diskursiven Gesprächsimpulse jeweils aufgegriffen und zum Anlass der Erläuterungen oder Positionierungen und auch in Kontrastierungen zu gegenwärtigen Diskursen (u. a. des Otherings und der Sichtbarkeit) gebracht werden. Die Erörterung begrifflicher Differenzierungen zwischen interkultureller Pädagogik und Migrationspädagogik führt im Gespräch zur Problematik von Zuschreibungen, Bezeichnungen, Kategorisierungen und Differenzmarkierung in schulischen und fachdiskursiven Kontexten. Auch Einzelheiten, wie Differenzmarkierungen unter Einfluss von unterschiedlichen historischen und konditionalnormativen Rahmenbedingungen in Schule³³ oder wissenschaftlichen Institutionen gesellschaftliche Verhältnisse abbilden bzw. dort je nach epochaler Kontextualisierung (u. a. Ost-West-Verhältnis; Flucht) bestätigend oder verändernd aufgegriffen werden, kommen zur Sprache. So zeigen sich zum einen Überschneidungen, die u. a. in der teildisziplinären Fokussierung begründet sind und zum anderen Ergänzungen wie z. B. zu den bei Sabine Jungk³⁴nachzulesenden Erläuterungen von Marianne Krüger-Potratz zu Mehrsprachigkeit, zur historischen Einordnung der teildisziplinären Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Bildungsbedingungen oder deren Schnittmengen mit u. a. sozialpädagogischen Diskursen.

Neben der zentralen Rolle von Schule und Schulkritik, politischen Bedarfen und begrenzten Forschungsressourcen wird im Gespräch das Spannungsfeld zwischen fachbereichsübergreifender, erziehungswissenschaftlicher Diversitätsorientierung und der Fokussierung bestimmter Differenzlinien deutlich sowie die Verbindung zwischen fachgesellschaftlichen Rahmungen und deren Entwicklung nachvollziehbar.

32 U. a. ZBI Zentrum für Bildungsintegration: Diversity und Demokratie in Migrationsgesellschaften (2015): ZBI interviewt Prof. Dr. Marianne Krüger Potratz [YouTube-Video].

33 U. a. Krüger-Potratz, Marianne (1995): Die Eigenen und die Fremden. Strukturen von Ein- und Ausgrenzung in Schule und Pädagogik. In: Reiß, Gunter (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim und München: Juventa, S. 131–150.

34 A. a. O.

Während Marcelo Caruso³⁵ in der Laudatio zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE an Marianne Krüger-Potratz neben biografischen Stationen und fachgesellschaftlichem Engagement auch ihre Beiträge zur Internationalisierung, zur wissenschaftlichen Kommunikation und inhaltlichen Positionierung in Akkreditierungsverfahren hervorhebt, rekonstruiert das Gespräch die Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu Fragen von Diversität und Bildung. Dabei wird sowohl der strukturelle und kooperative Vorlauf vor der Einrichtung der „Interkulturellen Arbeitsstelle“ an der Universität in Münster als Institutionalisierung von migrationsgesellschaftlichen Schwerpunktsetzungen im Kontext des Paradigmenwechsels von der sog. „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik sichtbar als auch der Entwicklungsprozess der „Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“ und ihrer aktuellen Kommissionen in der DGfE innerhalb von deren organisationalen Bedingungen nachvollziehbar.

Außerdem gibt Marianne Krüger-Potratz einen kurzen Einblick in die bildungspolitische Auseinandersetzung und Multiplikation des internationalen reformpädagogischen Ansatzes der Freinet-Pädagogik in der Lehre sowie einige Eindrücke aus der Beteiligungsperspektive zur Entstehung und Entwicklung eines Münsteraner Schulentwicklungsmodells, dessen Details das nachfolgende Gespräch mit Dietrich Benner erörtert.

Indem *Dietrich Benner* uns Vorlauf- und Entwicklungskontext des ökosystemisch³⁶ am Sozialraum orientierten Münsteraner Modellprojekts „Öffnung von Schule“³⁷ erläutert, eröffnet sich uns dessen pädagogisches Profil vor dem Hintergrund einer Ganztagsgrundschule der 1970er Jahre, die Dietrich Benner und Jörg Ramseger von 1977 bis 1984 begleiteten³⁸. Das Gespräch bietet ein eindrückliches Beispiel des Zusammenwirkens erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, schulpädagogischer Veränderungspraxis und wissenschaftlicher Verantwortung für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ausgrenzungen: Neben der wissenschaftlichen Kontextualisierung kooperativer schulpraktischer Entwick-

35 Caruso, Marcelo (2014): Laudatio für Prof. i. R. Dr. Marianne Krüger-Potratz anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE, Erziehungswissenschaft, 1–2014, S. 51–54.

36 Die Zuordnung zu Uri Bronfenbrenners ökosystemischen Modell wird nicht von Dietrich Benner benannt, sondern hier rekonstruktiv aus der Anlage des Modellprojektes und dem Kontextwissen der Beteiligung von Dieter Sengling und seiner Bezüge auf dieses Modell abgeleitet; vgl. Bronfenbrenner, Uri (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. The ecology of human development. Aus dem Amerikanischen von Agnes Cranach. Stuttgart: Klett.

37 Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg (1981): Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München: Juventa.

38 Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg (1984): Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung über die vierjährige Modellphase des Grundschulprojekts Gievenbeck an der Wartburgschule in Münster. Münster: Institut für Erziehungswissenschaft Universität Münster.

lungen und deren bildungs- und sozialpolitischen Implementationen werden methodische und strukturelle Anfänge empirischer Begleitforschung rekonstruiert und historische Bezüge hergestellt. So wird nachvollziehbar, wie Ganztagsgrundschule, projektorientierter Unterricht, gestalterische Partizipation von Schüler*innen und Eltern und lebensweltliche Rahmungen unter Berücksichtigung außerschulischer Lernräume erprobt wurden und Praxiseinsichten in die 1987 erschienene Erstauflage der „systematisch-problemgeschichtliche(n) Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“³⁹ eingeflossen sind. In den Schilderungen zum Grundschulprojekt wird deutlich, dass pädagogisches Handeln zum Fokus für kritische Auseinandersetzung mit ungenutzten Chancen wurde und vom ökosystemisch reflektierten Bildungssetting über sozialpolitisches Engagement bis zum differenzsensiblen Umgang mit Ungleichheiten oder der Fehleranalyse im Unterricht reichte.

Dietrich Benners Erläuterungen belegen am historischen Beispiel des Modellschulprojekts Gievenbeck, dass seine Organisations- und Unterrichtsimpulse pädagogische Diskriminierung reflektierten und die kindliche Erfahrungswelt zentral setzten. Unter Berücksichtigung sozialpädagogischer Perspektiven und Handlungsfelder erhalten schulische Entwicklungsprozesse sozial- und bildungspolitische Kontextualisierungen auf kommunalen und überregionalen Ebenen. Ebenso werden Hintergründe der Entwicklung von erziehungswissenschaftlichen Evaluationsverfahren und pädagogischer Konzepte der Mitbestimmung erläutert. Zudem zeigt sich, dass im Modellprojekt neben verbindlichen kollegialen Kooperationen auch eine Positionierung der Universität als mitverantwortliche Partnerin zur Verbesserung von gesellschaftlichen Teilhabechancen in der Bildungslandschaft⁴⁰ nötig war, um nachhaltig Einfluss auf Organisationen des Bildungs- und Hilfesystems zu nehmen.

Wenngleich sich Dietrich Benner im Gespräch am 12. Juli 2019 ausschließlich auf das Modellprojekt in Gievenbeck bezieht, lässt sich eine Vorläuferfunktion für das später gemeinsam mit Herwart Kemper⁴¹ in Münster begonnene DFG-Langzeitprojekt „Allgemeinbildung und Schulstruktur“ (1989–1999) erkennen. Nach dem Wechsel von der Münsteraner Professur⁴² für „Erziehungswissenschaft“

39 Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8., überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

40 Spies, Anke/Wischmann, Anke (2023): Der ‚historische Prototyp‘ einer Bildungslandschaft. Kohärenz als (primär)pädagogische Herausforderung in der kommunalen Bildungssteuerung. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33–52.

41 Herwart Kemper: Professor für Schulpädagogik; zunächst in Münster und ab 1992 in Erfurt.

42 Dietrich Benner wurde 1965 an der Universität Wien promoviert und habilitierte sich im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn.

(1973–1991) auf die Professur für „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ an der Humboldt-Universität zu Berlin führte die Erforschung der Zusammenhänge reformpädagogischer Schulgründungen von der Aufklärung bis in die Zeit der deutschen Teilung sowie der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Reformen im staatlichen Erziehungs- und Bildungssystem zu je vierbändigen Quelltextbänden und Ergebnismonografien⁴³. Darüber hinaus initiierte Dietrich Benner den Aufbau eines umfangreichen Archivs für Reformpädagogik⁴⁴ an der Humboldt-Universität Berlin und das DFG-Projekt „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel“ (1994–2000).

In Dietrich Benners retrospektive Erinnerungen und Einschätzungen zum Modellprojekt Gievenbeck fließen seine späteren Erfahrungen und Einsichten durch internationale Professuren⁴⁵, Ehrendoktorwürden⁴⁶ und Forschungsoperationen ein. Als zuletzt mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis für „innovative und unkonventionelle wissenschaftliche Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft“ von der DGfE 2024 gewürdigter Kollege hat Dietrich Benner die Erziehungswissenschaft und ihre Perspektiven u. a. auch durch seine Arbeit im Vorstand der DGfE (1980–1982; 1988–1994), der Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik (1982–2003) und der Arbeit in wissenschaftlichen Kommission nachdrücklich mitgeprägt.

Die Rekonstruktion des Münsteraner Grundschulmodellprojekts wird durch die Erinnerungen von Marianne Krüger-Potratz zu den in den 1970er Jahren aus Chile nach Münster geflüchteten Familien ergänzt und erhält mit dem Konzept „So-

43 Benner, Dietrich / Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz; Benner, Dietrich / Kemper, Herwart (2009): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz; Benner, Dietrich / Kemper, Herwart (2009): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Reformpädagogik in der SBZ und DDR. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz; Benner, Dietrich / Kemper, Herwart (2009): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2. Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

44 Humboldt-Universität zu Berlin: Archiv für Reformpädagogik.

45 U. a. 2008–2013: Professor für Erziehungswissenschaft an der Kardinal-Stefan-Wyszyński-Universität Warschau; Gastprofessor u. a. an den Universitäten Fribourg, Zürich, Basel, Odense, Prag, Wien und Hamburg und seit 1999 regelmäßig an der Pädagogischen Universität Ostchina (ECNU).

46 U. a. 2004: Ehrenprofessor an der Pädagogischen Universität Ostchina (ECNU) Shanghai; 2009: Ehrendoktorwürde der dänischen Universität Aarhus; 2011: Ehrendoktorwürde der finnischen Åbo Akademi Universität; 2012: Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 2020: Ehrendoktorwürde der Universität Hamburg.

zialpädagogische Schule“⁴⁷, das Hans Günther Homfeldt langjährig erprobt hat, eine epochale Gewichtung, die über den kommunalen bzw. regionalen Kontext der Stadt Münster und ihrer Universität hinausreicht: Hans Günther Homfeldt erweitert das fachdiskursive Kontextwissen um Querverbindungen zwischen Wissenschafts- und Bildungssystem durch seine Schilderungen zum zwölfjährigen Schulversuch, der von 1976 bis 1988 an einer städtischen Hauptschule in Flensburg umgesetzt wurde: Die „sozialpädagogische Schule“ hatte das Ziel, negative Schulkarrieren zu verhindern, indem unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten als sozialräumliche und sozioökologische Einheit gedacht und unter Beteiligung der Schüler*innen umgesetzt wurden.

Im Gespräch vom 3. Juli 2020 werden Hans Günther Homfeldts berufsbiografische Begegnungen u. a. mit Hans Thiersch und Werner Loch sowie empirische Analysen von Stigmatisierungsprozessen und abweichendem Verhalten in der Schule, die in der Dissertation „Stigma und Schule“ an der Universität Kiel mündeten, als Anlass für dieses Modell erläutert. Es wird nachvollziehbar, wie das umfassende, kooperative Praxismodell im Kontext seiner Lehre als Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg (1975–1990) entstand und dazu führte, dass ein sozialpädagogisches Konzept wie das der Lebensweltorientierung in schulische Zusammenhänge eingebracht werden konnte.⁴⁸

Hans Günther Homfeldt berichtet über Einzelheiten aus Forschungskontext und epochalen Bezügen des von ihm wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs, der international als Community Education bezeichnet würde und einem angewandten Labeling Approach⁴⁹ folgte sowie reformpädagogische Anteile hatte. Als weiteres Exempel bietet dieses Schulmodell Einblick darin, wie eng schul- und sozialpädagogische Entwicklungen verbunden sind. Die in diesem Gespräch rekonstruierten Aufgaben und Entwicklungen einer Schule zeigen die Organisation als durchaus sozialpädagogisches Handlungsfeld und könnten Vorläufer späterer Konzepte von Schulsozialarbeit sein. Zugleich wird deutlich, dass Praxiserprobungen den Akteur*innen ein hohes Maß an pädagogischer Verantwortung abverlangen und von bildungs- bzw. sozialpolitischen Begrenzungen abhängig sind.

47 Homfeldt, Hans Günther/Lauff, Werner/Maxeiner, Jürgen (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München: Juventa.

48 Homfeldt, Hans Günther (1974): Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten Lehrern und Schülern. Düsseldorf: Schwann. Goffman, Erving (1967): Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.⁵¹ BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Deutscher Bundestag Drucksache 12860.

49 Goffman, Erving (1967): Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mit dem Wechsel auf eine Professur für „Sozialpädagogik“ an der Universität Trier (1990–2008) war für Hans Günther Homfeldt eine Veränderung der fachlichen Perspektive hin zur Gesundheitsforschung verbunden. Im Gespräch erörtert er den Kooperationsbegriff am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit und zieht dabei Parallelen zum Gesundheitswesen und der Position von Sozialer Arbeit in diesem Kontext: Analog zur ‚Gesundheitsarbeit im Sozialwesen‘ stellt Soziale Arbeit in der Schule eine interprofessionelle Zusammenarbeit dar. Hans Günther Homfeldts Überlegungen zur Ausgestaltung von Schulsozialarbeit in multi- und/oder interprofessionellen Teams diskutieren das Theorie-Praxis-Verhältnis von Pädagogik, die Schwierigkeit der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen sowie die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bildungs- und Lernbegriffs.

Vor dem Hintergrund der Mitwirkung am 13. Kinder- und Jugendbericht⁵⁰ und internationaler Perspektiven auf die Ganztagschule spricht Hans Günther Homfeldt die Verantwortung für die Bedingungen von schul- und sozialpädagogischem Handeln in außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Settings an. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die (teil-)disziplinären Abgrenzungen zwischen schul-, sozial und sonderpädagogischen Konzepten angesichts ihrer Zuordnungen und Ausgrenzungen für die Analyse bildungsbiografischer Bedingungen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien langfristig haltbar und international vertretbar sind.

In den Anfängen der Arbeiten Hans Günther Homfeldts wird die sozialpädagogische Schule mit ihren Maximen Sozialer Arbeit und ihren Handlungsfeldern in eine Vermittlungsposition für lebensweltorientierte Bildungssettings und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte gestellt. Später machen seine Arbeiten zu hochschuldidaktischen Konzepten von Praktika im sozialpädagogischen Diplomstudiengang⁵¹ und die Analyse der Schnittstellen zwischen Biografie, Gesundheit und (Weiter-)Bildung im internationalen Zusammenhang nachvollziehbar, dass existenzielle Fragen junger Menschen nicht in fachlichen Disputen, sondern in kooperativen Differenzierungen bearbeitet werden sollten und vom

50 BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Deutscher Bundestag Drucksache 12860.

51 Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (2021): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied: Luchterhand.

gemeinsamen Handeln⁵² und Forschen⁵³ profitieren sowie des internationalen Transfers bedürfen.

Im Gespräch mit *Maria-Eleonora (Marile) Karsten* wird wiederum nachvollziehbar, vor welchem disziplingeschichtlichen Hintergrund die teildisziplinären Abgrenzungen entstanden sind und wie die Sozialberichterstattung zur Grundlage künftiger Bildungsreformen zu nutzen wäre. Am 8. März 2021, ein halbes Jahr vor ihrem Tod im Oktober 2021, gab Maria-Eleonora Karsten im Gespräch Einblicke in ihre wissenschaftliche Biografie. Sie war eine der ersten Absolventinnen der Diplompädagogik und lernte in den 1970er Jahren ein stark männlich dominiertes Umfeld der Sozialpädagogik als Wissenschaft und Fachgesellschaft kennen.

Nach der Dissertation über die „Sozialisation im Kindergarten“⁵⁴ an der Universität Bremen, einer Stelle als Assistentin in der Erziehungswissenschaft an der Universität Münster und verschiedenen wissenschaftliche Stationen an den Universitäten Dortmund, Hagen und Wuppertal war Maria-Eleonora Karsten ab 1990 Professorin für „Sozialadministration und Sozialmanagement“ an der Universität Lüneburg. Sie baute dort den Lehramtsstudiengang der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik auf und engagierte sich zeitgleich für die Restrukturierung der Universität Rostock, der Gleichstellung in der Hochschule und der Nachwuchsförderung durch Stiftungen.

In einem Nachruf⁵⁵ mit dem Titel „A Lady in Blue“ betonen Susanne Maurer, Melanie Kubandt und Catrin Heite (2022) Professionalität, Aus- und Weiterbildung, Ermöglichung und Ermutigung sowie kämpferisches Engagement

52 Projekt „Weiterbildungnetzwerk Eurosozial. Reseau de formation continue eurosocial“ (1995–1998). Leitung: Homfeldt, Hans Günther; Homfeldt, Hans Günther/Ries, Heinz A./Löns, Nicola/Elsen, Susanne (1997): Zwischenbericht der Arbeit des Weiterbildungsnetzwerks Eurosozial für die Zeit vom Oktober 1995 bis März 1997. Trier.

53 Homfeldt, Hans Günther (1998): Sozialpädagogik als praktische Wissenschaft. In: Merten, Roland (Hrsg.): Sozialarbeit. Sozialpädagogik. Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 145–157; Homfeldt, Hans Günther/Peifer, Helmut (1997): Bildung in Rheinland-Pfalz. In: Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Bildung in Deutschland, Bd. 2. Donauwörth: Auer, S. 217–271; Homfeldt, Hans Günther/Schulz, Wolfgang (1997): Biographisches Lernen, Gesundheit und Soziale Arbeit. In: Homfeldt, Hans Günther/Hünersdorf, Bettina (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gesundheit. Neuwied: Luchterhand, S. 127–154; Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schweppe, Cornelia (2006): Transnationalität, soziale Unterstützung, agency. Nordhausen: Traugott Bautz; Graßhoff, Gunther/Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang (2016): Internationale Soziale Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

54 Karsten, Maria-Eleonora/Raabe-Kleberg, Ursula (1977): Sozialisation im Kindergarten. Frankfurt/M.: Päd.-Extra.

55 Maurer, Susanne/Kubandt, Melanie/Heite, Catrin (2022): „A Lady in Blue“ Nachruf auf Prof. Dr. Maria-Eleonora (Marile) Karsten (7. März 1949 bis 23. Oktober 2021) In: Erziehungswissenschaft 33, H. 64, S. 153–157.

für die dafür nötigen strukturellen sowie sozial- und bildungspolitischen Voraussetzungen, zu zentralen „Referenzpunkten“ der wissenschaftlichen und politischen Arbeit von Maria-Eleonora Karsten. Ähnlich argumentiert sie auch selbst in weiteren Selbstzeugnissen⁵⁶. Im rekonstruierten Gespräch nutzt sie ihren biografischen Bezug zur „Kinderladenbewegung“ und deren Münsteraner Einbindung in den universitären Kontext als Ausgangspunkt für Erinnerungen an ihre Verbindungen zu verschiedenen sozialen Bewegungen der Zeit und formuliert partizipative erziehungswissenschaftliche Ansprüche. Sie verortet ihre wissenschaftliche Position in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Sozialpädagogik und zeigt Möglichkeiten zur Gestaltung von Institutionen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse auf. Im Rückblick erkennt sie auch Widersprüche und Gewaltverhältnisse dieser Zeit und kontextualisiert ihre Beteiligung an der Institutionalisierung von Landesjugendämtern, Auseinandersetzungen im Kinderschutzbund, dem Kindertagesstätten-Gesetz für Nordrhein-Westfalen oder der Gründung wissenschaftlicher Netzwerke. Maria-Eleonora Karstens Erörterungen zeigen, dass sozialpädagogische Tätigkeit stets in machtvollen institutionellen Kontexten, inklusive derer von Netzwerken, Gewerkschaften und Verbänden, positioniert ist und folglich – gerechtigkeitsambitioniert – um Gleichheits- und Normalitätsvorstellungen ringen muss.

Indem Maria-Eleonora Karsten die tendenziell praxeologisch und theoretisch ausgerichteten Diskurse um Bildung und soziale Fragen diskutiert, erläutert sie die Verbindung zwischen (Bildungs-)Reformbemühungen und den sozialpolitischen Bedingungen des Aufwachsens. Kindertagesbetreuung und Schule würden demnach von einer Konfrontation mit der Sozialberichterstattung an Gestalt gewinnen und einen politischen Einmischungsauftrag der Sozialen Arbeit in Schul-, Elementar- und Sozialpädagogik begründen. Vor diesem Hintergrund entwickelt Maria-Eleonora Karsten einen Bildungsbegriff, der von ästhetischer und kultureller Bildung informiert, Konzepte von Aneignung und Konfrontation zirkulierender Gesellschaftskritik in Verbindung mit einem historischen Bewusstsein von Erziehung stellt. Sie nutzt Bildungsfragen für eine Auseinandersetzung mit Diskursen um gesellschaftliche Ungleichheiten, Macht und Lebenswelten von Kindern und deren familialen Kontexten.

Als ehemalige Vorsitzende der Gründungskommission der Universität Rostock nach 1990 sowie als Vorstandsmitglied der DGfE (1990–1994) oder als Mitglied von Akkreditierungsprozessen und aus den Erfahrungen beratender Tätigkeiten und wissenschaftlicher Begleitungen sah Maria-Eleonora Karsten in der Gestaltung von (sozial-)pädagogischen Studiengängen vor dem Hintergrund historischer Aufarbeitungen, im Erzählen sozialpädagogischer Geschichte(n) in West- und Ostdeutschland und in bildungsphilosophischen Orientierungen

56 FernUniversität in Hagen (2020): Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten: Sozialmanagementforschung [YouTube-Video].

sowie kapitalismuskritischen Perspektiven einen Zukunftsauftrag für nachfolgende Generationen. Mit Bezug auf ihre Denomination betonte sie, dass Fragen des Sozialmanagement nicht betriebswirtschaftlich verkürzt, sondern intermediär auf Grundlage „anwaltschaftlicher Kriterien“ wohlfahrtsstaatlich zu verstehen sind. Dafür sind die Positionierungen fachgesellschaftlicher Sektionen und Kommissionen, deren Genese, Differenzierungen und Reichweiten bis hinein in den Prozess der deutschen Wiedervereinigung ebenso wichtig, wie praxisbezogene (gewerkschaftliche) Berufsverbandsarbeit und internationale Projektbeteiligungen⁵⁷.

In Maria-Eleonora Karstens kritischen Schilderungen und Argumentationen werden (teil-)disziplinäre Entwicklungen sichtbar, die vom Verständnis des Konzeptes der Sozial- und Elementarpädagogik als Einheit zur späteren Trennung von Sozialer Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit innerhalb der Strukturen von Studiengängen und Fachgesellschaft geführt haben. Vor allem die machtvoll differenzierenden Diskurse um die Vergleichbarkeit der Qualität von Studiengängen, die aus ihrer Sicht die „gesetzlich fortbestehende Einheit der Kinder- und Jugendhilfe“ gefährden würden, forderte Maria-Eleonora Karstens zur kritischen Begleitung der Reformen des Achten Sozialgesetzbuches auf.

Die sozialpädagogischen und sozialpolitischen Zusammenhänge der rechtssystematischen Entstehung und Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe erläutert *Reinhard Wiesner* als langjähriger Leiter des Fachreferats für Kinder- und Jugendhilferecht im Jugend- und Familienministerium (1985–2010), indem er die verfassungs- und sozialrechtliche Perspektive vertritt. Um das Kinder- und Jugendhilferecht des Achten Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) zu verstehen, müssen demnach zunächst das Verhältnis zwischen Staat und Eltern, die Komplexität des Kindeswohls, die rechtlichen und fachlichen Grundgedanken zu dessen Sicherung, sowie die dialogische Prämisse der „Hilfen zur Erziehung“ im Zusammenhang erörtert werden. Neben Wechselwirkungen von Politik, sozial- und verfassungsrechtlichen Regeln und Normen, sozialpädagogischer Fachpraxis und Auseinandersetzungen in Fachverbänden und Wissenschaft werden in Reinhard Wiesners Erläuterungen auch die sozialräumlichen Maximen des Kinder- und Jugendhilferechts nachvollziehbar.

Das Gespräch macht deutlich, dass sich im Bildungsauftrag der Kindertagespflege und den föderalistisch geordneten Verhältnissen von Jugendhilfe und Schule, das sich auch in der Konzeption von Schulsozialarbeit oder den Grenzen staatlicher Verantwortung ausdrückt, Zusammenhänge zwischen Politik, juristischen Konditionalnormen und ökonomischen Bedingungen in der Gestaltung von Hilfe- und Beziehungssettings ausdrücken. Pädagogisches Handeln

57 Vgl. Maurer/Kubandt/Heite 2022 a. a. O.

und dessen Ziele und Anliegen stehen stets in Wechselwirkung mit zum Teil widersprüchlichen Systemlogiken und problematischen gesetzlichen Standardisierungen.

In Reinhard Wiesners biografischen Schilderungen wird der Einfluss internationaler Studien und die Auseinandersetzung mit dem Rechtssystem in Großbritannien deutlich. Dies führt ihn dazu, eine enge Verbindung zwischen politischen Entscheidungen, fachwissenschaftlichen Einschätzungen und Vermittlungspraxen u. a. in der Lehre vorzusetzen. Als promovierter Jurist ist Reinhard Wiesner auch im Ruhestand als Honorarprofessor der Freien Universität Berlin im Fachbereich „Erziehungswissenschaft und Psychologie“ sowie als Lehrbeauftragter an der Katholischen Fachhochschule für Sozialwesen in Berlin in der Ausbildung tätig und hat 2001 die Ehrendoktorwürde der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Tübingen erhalten sowie 2010 den Ehrenpreis der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Als Vorsitzender der Fachkonferenz „Grundsatz- und Strukturfragen“ des Deutschen Instituts für Jugendhilfe und Familienrecht sowie als Mitglied der Kommission Rechtsfragen der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung, des Fachausschusses Jugend und Familie des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge sowie des Redaktionsbeirats der Blätter der Wohlfahrtspflege übernimmt er als Jurist vielfältige fachgesellschaftliche Aufgaben in der sozialpolitischen Beratung und Vertretung für die Eingliederungshilfe, die Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Organisation Sozialer Arbeit.

Als Herausgeber der Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (ZKJ) sowie bedeutsamer Rechtsexpertisen, wie z. B. dem Kommentar zum SGB VIII⁵⁸ und Schriften für die Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen (IGfH) hat Reinhard Wiesner den sozialpädagogischen Diskurs der Gegenwart maßgeblich geprägt⁵⁹. Er hat zahlreiche wohlfahrtsstaatliche, vormundschaftliche und partizipative Rechtsfragen erörtert, Einschätzungen zu Finanzierungen der Kindertagesbetreuung und Erziehungsberatung gegeben und den Kinderschutz in

58 Wiesner, Reinhard/Wapler, Friederike (2022): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 6. Auflage. München: Beck.

59 Wiesner, Reinhard (2022): Perspektiven für die Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle jungen Menschen. In: Jugendhilfe 60, H. 1, S. 39–47; Wiesner, Reinhard (2021): Die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe der letzten beiden Jahrzehnte – Was konnte entwickelt werden – was blieb auf der Strecke – wo sind zukünftige Herausforderungen? In: Blickpunkt Jugendhilfe 26, H. 3+4, S. 3–11; Wiesner, Reinhard (2022): Umgang mit in Obhut genommen Kindern trotz Corona-VO. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 15, H. 6, S. 235–237; Wiesner, Reinhard (2019): Von der Inobhutnahme in die Anschlusshilfe. In: ZKJ – Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 14, H. 11, S. 402–405; Wiesner, Reinhard (2015): Wer kontrolliert die Jugendämter und die freien Träger? Rahmenbedingungen der (Fach-)Aufsicht in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Das Jugendamt, H. 7+8, S. 349–355; Wiesner, Reinhard (2014): Hilfen für junge Volljährige. Rechtliche Ausgangssituation. Expertise für das Projekt „Was kommt nach der Erziehungshilfe?“. Frankfurt/M.: IGfH.

Einrichtungen sowie die Fachaufsicht als zentrale Themen aufgegriffen, so dass seine Erläuterungen zur Vermittlung von Rechtsgrundlagen für die (sozial-)pädagogische Praxis und die Aus- bzw. Fortbildung von großer Bedeutung sind.

Mit dem Reprint des Gesprächs zwischen Andreas Gruschka und *Dieter Sengling* (1936–1999) wendet sich die von Reinhard Wiesner erläuterte Funktion der Sozialgesetzgebung in der Kinder- und Jugendhilfe wieder verstärkt der (sozial-)pädagogischen Fachperspektive zu. Dieter Sengling diskutiert den sozialpädagogischen Auftrag aus der grundgesetzlich verankerten Pflicht zur Sozialstaatlichkeit im Sinne sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit und macht somit auf die Perspektive der Wohlfahrtsverbände aufmerksam. Seine Position ist am Grundsatz der Menschenwürde orientiert und macht das Maß für Hilfen, die Kindern, Jugendlichen und ihren Familien bzw. jungen Menschen zur Verfügung gestellt werden, an Fragen der Persönlichkeitsentfaltung fest. Seine Analyse reicht von Leistungen des Sozialversicherungssystems bis zum Subsidiaritätsprinzip und weist dem Jugendhilfesystem die Aufgabe der allgemeinen Förderung, der Erziehungshilfe und des staatlichen Wächteramts zur Sicherung sozialer Teilhabe und Mündigkeit zu.

Im historischen Rekurs auf die 1960er und 1970er Jahre erläutert Dieter Sengling mit den von Andreas Gruschka eingebrachten Impulsen die Konzepte der sozialökologischen Gemeinwesenarbeit und problematisiert Individualisierungsströmungen und Ökonomisierungen der Sozialen Arbeit. Er erklärt, wie biografische Bedingungen zu Hilfebedarfen im Lebensverlauf werden und Sozialberichterstattung wie auch die Arbeit der Wohlfahrtsverbände den Sozialstaat bedingen. Sozialstaatliche Strategien der Minderung sozialer Ungleichheit reichen von praktischer und politischer „Einmischungsstrategie“ der Sozialen Arbeit über die Reflexion von Lebensverhältnissen bis zur (sozial-)pädagogischen Forderung „daß wir uns ohne jede Einschränkung verantwortlich fühlen für alle diejenigen, die in dieser Gesellschaft ausgegrenzt werden“. Damit formuliert Dieter Sengling explizit, was in den sieben vorangegangenen Gesprächskonstruktionen als Anliegen impliziert ist. Mit seinen Ausführungen werden zeitintensive pädagogische Beziehungen, ihre Verfügbarkeit sowie gemeinsame Aufgaben und Orte betont und mit Ansprüchen an verbandlich-politische Lobbyarbeit zur Schärfung des Bewusstseins für Benachteiligungen verbunden.

Die Perspektive des langjährig in der Öffentlichkeits- und Vorstandsarbeit des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes auf Landes- und Bundesebene⁶⁰ tätigen Professors für Sozialpädagogik der Universität Münster (1977–1999), die Dieter Sengling in diesem Gespräch zur Verfügung stellt, ist einerseits selbst schon ein historisches Dokument und andererseits ungebrochen aktuell. Als öffentliche

60 1982–1988 Landesverband NRW; 1987–1999 Bundesvorsitzender des DPWV.

Person hat er sich u. a. in mediale Debatten um junge Menschen schädigende Unterbringungsformen⁶¹ eingebracht, ist dem fehlenden politischen Willen zur lebenslagenbezogenen Armuts-/Sozialberichterstattung durch initiative Zusammenschlüsse der Wohlfahrtsverbände und öffentliche Positionierungen⁶² begegnet, hat die Reform des Kinder- und Jugendhilferechts aktiv unterstützt sowie in Lehrformaten multipliziert und sich schon Anfang der 1990er Jahre durch die Unterstützung eines Forschungsprojektes an der Thematisierung sexualisierter Gewalt in der Jugendhilfe beteiligt⁶³.

Vor dem Ruf auf die Professur für „Sozialpädagogik“ leitete und restrukturierte Dieter Sengling von 1970 bis 1977 das Münsteraner Jugendamt. Schon 1967 thematisiert er in einer empirischen Untersuchung mit dem Titel „Das Problem der Überforderung im Kindes- und Jugendalter“⁶⁴ die Arbeit der damaligen Erziehungsberatungsstellen mit Bezug zum Gesundheits- und Bildungssystem die schulischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, deren Beratungsfälle er auswertete. Carola Kuhlmann und Christian Schrapper würdigen in ihrem Nachruf auf Dieter Sengling diese kasuistische Studie als „Brücke von der geisteswissenschaftlichen zur empirisch fundierten sozialwissenschaftlichen Sozialpädagogik“⁶⁵. Für ihn waren Ungleichheitsverhältnisse, ihre sozioökologischen Bedingungen⁶⁶ und die Umsetzung innovativer Ansätze für die sozialpädagogische Praxis in der sozialraumorientierten Beratung⁶⁷ demokratische Grundsätze der Partizipation, die er in der Lehre u. a. über die Auseinandersetzung mit dem Leben und Werk von Janusz Korczak⁶⁸ multiplizierte. Er war sich der Verantwortung gegenüber nachfolgenden Generationen bewusst, was auch in seiner Rede

61 U. a. als Vorsitzender des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes; vgl. Arbeitsgruppe „Geschlossene Unterbringung“ (1995): Argumente gegen geschlossene Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe. Frankfurt/M.: IGfH.

62 Deutscher Gewerkschaftsbund/Paritätischer Wohlfahrtsverband/Hans-Böckler-Stiftung/Hanesch, Walter et al. (1994): Armut in Deutschland. Der Armutsbericht des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

63 Weber, Monika/Rohleder, Christiane (1995): Sexueller Mißbrauch. Jugendhilfe zwischen Aufbruch und Rückschritt. Münster: Votum.

64 Sengling, Dieter (1967): Das Problem der Überforderung im Kindes- und Jugendalter. Weinheim: Beltz.

65 Kuhlmann, Carola/Schrapper, Christian (1999): Nachruf: Dieter Sengling 29.1.1936 bis 5.5.1999. In: Neue Praxis, H. 5, S. 516–520.

66 Sengling, Dieter (1983): Stadteilorientierte Sozialarbeit – Begründung und Modelle. In: Faltermeier, Josef/Sengling, Dieter (1983): Wenn Kinder und Jugendliche an ihren Lebenswelten scheitern – Herausforderungen für die Sozialpädagogik: Kindesmißhandlung – Gefährdung – Realitätsflucht. Frankfurt/M.: Deutscher Verein, S. 243–256.

67 Chow, Sergio (1996): 20 Jahre Beratungsstelle im Südviertel – 20 Jahre Praxis offensiver Jugendhilfe. In: Kuhlmann Carola/Schrapper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Sengling. Münster: Votum, S. 124–138.

68 Sengling, Dieter (1996): Aus dem Unglück leben. Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak. In: ZfP Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34, S. 331–345.

„Über den gesellschaftlichen Umgang mit den ‚anderen‘“⁶⁹ biografisch nachvollziehbar wird. Sowohl in seinen Schriften wie z. B. in der mehrfach aufgelegten „Einführung in die Jugendhilfe“⁷⁰ als auch in den Würdigungen seiner Arbeit in Fest- und Gedenkschriften⁷¹ wird deutlich, wie Dieter Sengling sozialpolitischen Wandel wissenschaftlich und praktisch unterstützte, u. a. indem er beratend Anteil an Dietrich Benners Grundschulprojekt Gievenbeck hatte.

69 Sengling, Dieter (1989): Über den gesellschaftlichen Umgang mit den ‚anderen‘ [Rede], Nachdruck in: Kuhlmann, Carola/Schrappner, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Sengling. Münster: Votum.

70 Jordan, Erwin/Sengling, Dieter (1994): Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 3., überarb. Auflage.; Weinheim und München: Juventa. (1. Aufl. 1977).

71 Jordan, Erwin (Hrsg.) (2000): Theorie und Praxis der Jugendhilfe am Ende eines sozialpädagogischen Jahrhunderts. Dokumentation einer Fachveranstaltung am 17. November 1999 zum Gedenken an Dieter Sengling. Münster: Votum; Kuhlmann/Schrappner 1999.

Bildungssysteme, Schulentwicklung und pädagogisches Handeln als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung

Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Lisa Pfahl,
Benjamin Edelstein und Anke Spies

Lisa Pfahl: Lieber Wolfgang, ich würde gerne biografisch beginnen und dabei an das Gespräch zwischen Dir und dem Bildungsjournalisten Reinhard Karl anschließen, in dem Du Dich als Nomaden bezeichnest. Hast Du den Nomaden als Bild gewählt, weil Nomaden immer wieder ihre Koffer packen und weiterziehen oder weil sie per se Fremde im Eigenen sind? Also, dass Du gar nicht anders kannst, als in Deutschland Schulstrukturkritik zu üben?

Wolfgang Edelstein: Ich bin Isländer. Meine Identität ist Isländisch, nicht Deutsch. Ich bin in Island aufgewachsen und zur Schule gegangen. Nach dem Abitur war ich sechs Jahre zum Studium in Grenoble und Paris. Von Frankreich aus bin ich 1954 nach Deutschland gekommen. Das war eher Zufall, weil Kurt Zier¹, der ebenfalls isländischer Immigrant war, mich gebeten hat, für eine Weile an der Odenwaldschule eine Lehrerstelle zu übernehmen, da dort ein Lateinlehrer fehlte. Ich glaube, der Begriff ist eher aus der subjektiven Erfahrung des Wechsels von einem Land zum anderen entstanden. Meine Wanderung durch die Länder Island, Frankreich, Deutschland und die USA hat ja Auswirkungen auf die Ausbildung meiner Gedanken gehabt. Ich habe mir damals nicht viel dabei gedacht, als ich den Nomaden wählte, vielleicht hätte ich es auch Heimatlosigkeit nennen können.

An der Odenwaldschule wollte ich eigentlich nur ein Jahr bleiben, aber dann bin ich schließlich zehn Jahre dort gewesen. Ich hatte sehr fortschrittsorientierte Vorstellungen von Ausbildung in Schulen und fand Schulsysteme eigentlich überall sehr rückständig gegenüber der Anforderung, eine junge Generation demokratisch zu erziehen. Die Odenwaldschule kam mir sehr entgegen. Ich war progressiv. Meine Schulstrukturkritik ist dabei eher aus einer ideologischen Orientierung und vor einem doppelten Hintergrund entstanden: Auf der einen Seite habe ich versucht, mir das deutsche Schulsystem verständlich zu machen. Auf der anderen, sehr viel bedeutsameren Seite stehen meine Erfahrungen an der Oden-

1 Schulleiter der Odenwaldschule 1951–1962.

waldschule und meine Entwicklung, die ich dort durchgemacht habe. Also eine progressive Schule, die der progressionsbedürftigen Schule gegenüberstand. Als engagiert Handelnder hat mich das sehr nachdenklich und sehr handlungsbereit gemacht.

Benjamin Edelstein: Du bist in Deiner Zeit dort sogar Studienleiter geworden.

Wolfgang Edelstein: Ja, das stimmt. Die Schule war sehr überzeugt von meinen Eingaben und Vorschlägen zur Reform. Es war eine sehr reflexive Schule, darum gab es jeden Tag eine Konferenz, auf der wir Veränderungen diskutierten. Mir ist durch diese zehn Jahre in der Odenwaldschule und den Erfahrungen mit den Gegensätzen des deutschen Schulsystems und seiner Praxis, wie sie von den umliegenden Schulen in Heppenheim, Frankfurt, Heidelberg usw. betrieben wurden, sehr deutlich bewusst geworden, was eine Schulreform eigentlich implizieren würde, um das deutsche Schulsystem zu einem demokratischen Schulsystem werden zu lassen.

Die Liberalität des isländischen Schulsystems hat mir sozusagen eine ‚Leuchtspur‘ gegeben, um über die Gestaltung des Lebens in einem Schulsystem und wie es aussehen sollte, nachzudenken. Auch da, wo ich es sozusagen kritisch erinnert habe, denn es ist ja nicht so, als gäbe es in Island ein vollkommenes Schulsystem. Aber ich habe aus meiner Erfahrung im Umgang mit diesem System sozusagen in den Jahren danach gelernt, was Kindern an Liberalität und Entwicklungsspielräumen eingeräumt werden sollte. Als ich in die Odenwaldschule kam, sah ich, dass man tatsächlich etwas machen kann, und dass man keine staatsorientierte oder vom Staat formulierte Schulreform braucht, um in einer Schule, die sich selbst organisieren kann, eine Schulreform umzusetzen.

Aber um Schulreform betreiben oder in einzelnen Schulen herbeiführen zu können, müssen die Voraussetzungen schon in der Lehrer*innenbildung gelegt werden. Außerdem müssten die Leute merken, dass ein reformiertes Schulsystem gut für die Menschen ist, aber dass es nicht selbstverständlich ist. Es genügt auch nicht, es ein bisschen anders als bisher zu machen, weil es komplexe Voraussetzungen hat. Es ist natürlich auch nicht so, als wären die komplexen Voraussetzungen in Island ohne weiteres schon dagewesen oder gar ausgiebig erfüllt worden, um dort ein reformiertes System herzustellen. Island hatte zwar keine progressiven Schulen, aber die Isländer*innen hatten Liberalität in Bezug auf den Umgang mit ihrer Schule und im Umgang mit denen, die an dieser Schule etwas verbessern wollten.

Benjamin Edelstein: Und die Gesellschaft war natürlich auch per se egalitärer als die deutsche mit ihrer damals schon hoch differenzierten Sozialstruktur. Schulsysteme sind ja immer auch Abbild ihrer Gesellschaft ...

Wolfgang Edelstein: Ja, die isländische Schule war nicht selektionistisch orientiert, sondern gab jedem Kind, das ein Minimum an Fähigkeiten dafür mitbrachte, eine Chance durch seine Ausbildung in der Grundschule. Die Grundschule dauerte dort damals 9 Jahre, also nicht vier Jahre, wie in Deutschland. Das bedeutet, dass man als Lehrer*in in der Grundschule ein völlig anderes Verhältnis zur Aufgabe des Unterrichts, zur kindlichen und kognitiven Entwicklung hat. In einer langjährigen Grundschule weiß man eher, was man machen muss, um diese Entwicklung zu fördern und die Kinder, die die Voraussetzung dafür mitbringen, in die Lage zu versetzen, ein Gymnasium zu besuchen und Abitur zu machen.

Wenn man in Island eine Schulreform machen wollte, gab es zwar keinen unmittelbaren Widerstand, aber es gab auch kein Verständnis, was man dafür machen muss. Ich würde sagen, die Isländer*innen hätten ziemlich allgemein eine Schulreform nicht abwegig gefunden. Sie waren nach dem Krieg progressiv orientiert und haben alles Mögliche zugelassen. Insofern war es eine wirklich lehrreiche Erfahrung, durch das isländische Schulsystem zu gehen. Weil man immer gleichzeitig schon schaute, was man machen könnte und sollte. Die Schuladministration war zwar generell für eine Reform, hatte aber oft keine inhaltlich festgelegte Vorstellung davon, wie eine solche Reform aussehen sollte. Sie sollte für die Kinder und Jugendlichen sein und zugleich auch Forderungen an die Jugendlichen stellen. So habe ich mit 14 oder 15 Jahre eine hohe Selbstständigkeit erworben.

Benjamin Edelstein: Du bist ja damals schon als Schüler ein immens politischer Kopf mit einem starken kommunistischen Leaning gewesen. 1938 seid Ihr ausgewandert. Du warst also acht Jahre alt, als Ihr in Island angekommen seid und bist relativ bald eingeschult worden.

Wolfgang Edelstein: Mit meiner Vergangenheit hatte ich ein kritisches Verhältnis zu gesellschaftlicher Ungleichheit und das Gefühl, Schulen müssten gerecht sein und den Schüler*innen durch Schulerfahrungen Gerechtigkeitsvorstellungen und Gerechtigkeitsbewusstsein vermitteln. Gleichzeitig müsste eine Schule Forderungen nach gerechten Schulen und gerechten Umwelten an sich selbst stellen. Schüler*innen müssten angeregt werden, zu (hinter)fragen und sich zu bemühen, sich selbst zu beteiligen, um eine gerechte Umwelt, also eine gerechte Schule zu entwickeln. Wenn man progressiv war, wurde man bei Kriegsende sehr leicht kommunistisch. Man hatte noch kein Bewusstsein dafür entwickelt, dass der Kommunismus, so wie er realisiert wurde, stalinistisch war. Den Stalinismus hat man als Abwehrhaltung, Abwehrreaktion oder Abwehrmythologie betrachtet und den Kommunismus als Fortschritt. Es hat ein paar Jahre gedauert, um dieses System, mit dem man als gerechtigkeitsorientierter junger Mensch sympathisierte, zu durchschauen.

Bis dahin erwarb man – also ich und meine progressiv orientierten Schulkamerad*innen – sich die Lehren zur Vorstellung von gerechter Gesellschaft und gerechtigkeitsorientiertem Handeln, indem man Mitglied in einer kommunistischen Partei wurde, um das dann auch zu realisieren. Da die kommunistische Partei in Island keine reaktionäre Totschlag-Partei, sondern verhältnismäßig liberal im Umgang war, konnte man mit allen reden. Es gab keine Unterwerfungsorientierung und keine gesellschaftlich wirksame Disziplin. Aber es gab eine Diskussionsbereitschaft und den Willen, die Gesellschaft oder jedenfalls Prozesse in Gang zu setzten, die Gesellschaft gerecht machen sollten. Mit diesen Überzeugungen bin ich dann als Zwanzigjähriger nach Frankreich gegangen. Dort gab es auch eine starke kommunistische Partei, die in jenen Jahren noch nicht das reaktionäre Gebilde war, das sie später geworden ist. Ich wurde nie dazu verführt, in der französischen kommunistischen Partei irgendetwas zu machen, aber man lernte durch Beobachtung und Zeitungslektüre, dass sie auch nicht anders als die anderen Parteien war. Das war enttäuschend und gleichzeitig lehrreich.

Lisa Pfahl: Ich habe herausgehört, dass es nicht einfach ein Schulsystem war, das es Dir ermöglichte, so zu denken, aber dass es das isländische Bildungswesen war, das Dir die Liberalität, Deliberation und Reflexion zur Verfügung gestellt hat, die es Dir ermöglichte, widersinnige Geister, wie Schüler*innen mit kommunistischen Ideen, zum Erfolg zu führen.

Wolfgang Edelstein: Es geht nicht darum, die Inhalte des isländischen Schulsystems, wie z. B. drei Sprachen oder Ähnliches, woanders einzuführen. Man merkte vielmehr später, dass diese Schule den Spielraum gegeben hatte, darüber politisch, sozial und didaktisch nachzudenken. In Island gibt es gewissermaßen die allgemeine Überzeugung, also eine Wertschätzung der Schule und ihrer Verbesserung, die sich auf die Gesellschaft auswirkt. Das ist aber nicht selbstverständlich, denn auch dort musste man Konservative und Reaktionäre überzeugen. Aber es war klar, dass man darüber nachdenken konnte und dass man so handeln konnte. Wenn einzelne Schulleiter*innen oder einzelne Schulen etwas ändern wollen, dann konnten sie das tun. Das ist auch noch heute so. Mein bester Freund in Island ist Berater für Schulen in dieser Hinsicht. Es geschieht rund ums Land. Diese Bereitschaft des schulischen Personals, also der Lehrkräfte, etwas in ihren Schulen zu ändern, hat mir hier in Deutschland vollkommen gefehlt. Deswegen erschien mir das System reaktionär – es gab den Menschen gar keine Chance, ihr Leben damit zu identifizieren und in ihrem Handeln Schulreform zu machen.

Benjamin Edelstein: Wenn man das in den bildungshistorischen Kontext einordnet, dann war mit dem Zeitpunkt, als Du 1954 an die Odenwaldschule kamst, die Restauration des Weimarer Schulmodells seit drei bis vier Jahren abgeschlossen. Das heißt, es lag ein bleierner Mantel über dem Schulsystem, auch wenn kurz

darauf der Ausschuss für das deutsche Erziehungswesen die Reformdiskussion vorsichtig wiedereröffnet. Insofern muss man sich den Kontrast wohl besonders extrem vorstellen.

Wolfgang Edelstein: Die Odenwaldschule war dazu eine Alternative.² Und nun gibt es sie nicht mehr³. Die Odenwaldschule hatte auch diese Auffassung von Veränderlichkeit. Ihre Stabilität im Selbstverständnis enthielt die Möglichkeit, die Orientierung der Schule zu verbessern und sich verändern zu können. Man muss immer beobachten, welche Änderungsbedürftigkeit in der Organisation von Schule ans Licht tritt. Dafür muss man ein System haben, das diese Veränderung ermöglicht, ohne eine schlechtere Schule zu werden. Das bedeutet vor allem eine aufgeklärte Selbstverantwortung der Lehrerschaft.

Benjamin Edelstein: Das lief also quasi im Hintergrund. Die Odenwaldschule war Teil des Verbands der Landerziehungsheime. Die waren in der Restaurationsphase ein Ort, an dem sich noch etwas regte.

Wolfgang Edelstein: Also ich stand dem Verband der Landerziehungsheime aber außerordentlich kritisch gegenüber, weil es ein sehr konservativer Verband war.

Benjamin Edelstein: Das ist die isländische Perspektive.

Wolfgang Edelstein: Ich gehörte nirgends dazu. Aber in der Odenwaldschule habe ich auf einmal so gut dazu gehört, dass ich die Gelegenheit versäumt habe, zurück nach Island zu gehen und dort zu leben. Das hat mich dann, wie ich später merkte, derart in die Entwicklung in Deutschland eingebunden, dass ich blieb, bis ich zu alt war, um zurückzukehren.

Benjamin Edelstein: Dafür warst Du aber letztlich auch zu engagiert.

2 Die Odenwaldschule wurde 1910 von Paul und Edith Geheeb im Kontext des reformpädagogischen Landerziehungsansatzes als Arbeitsschule gegründet, musste sich 1939/40 der nationalsozialistischen Bildungspolitik unterwerfen und wurde ab 1946 mit Billigung der US-Militärverwaltung als integrierte Gesamtschule konzipiert. 1963 wurde die Schule UNESCO-Projektschule.

3 Nachdem das jahrelange sexuelle Ausbeutungssystem von Gerold Becker, der von 1969 bis 1972 als Lehrkraft und von 1972 bis 1985 als Schulleiter dort arbeitete, aufgedeckt, öffentlich bekannt und als sexualisierte Gewalt an Schüler*innen benannt wurde, meldete die Odenwaldschule 2015 Insolvenz an.

Wolfgang „Edelstein gehörte zu den vehementesten und frühesten Kritikern Gerold Beckers (vgl. Brachmann 2015, 280 ff.)“ zitiert nach: Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2022): Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle. Endbericht. Wien: Institut für Konfliktforschung, S. 17.

Wolfgang Edelstein: Es ging dann aber recht plötzlich zu Ende, weil Hellmut Becker, der als Zuhörer und auch als Diskutant über die Weiterentwicklung dieser Schule in der Schulgesellschaft der Odenwaldschule eine beachtliche Rolle gespielt hat, mich eingeladen hat, am 1963 gegründeten Max-Planck-Institut in Berlin mitzuarbeiten.

Benjamin Edelstein: Hatte Hellmut Becker nicht eine zentrale Funktion im Verband für Landerziehung? Die damals reformorientierten und dann irgendwann im Bildungsrat sich versammelnden Menschen gingen doch in der Odenwaldschule ein und aus. Das war doch quasi ein Netzwerk.

Wolfgang Edelstein: Die Odenwaldschule war als Beispiel für die Gestaltung einer progressiven Schule bekannt geworden. Hier konnte man sehen, was notwendigerweise an gemeinsamer, also allgemeiner Disziplin möglich war, aber auch, welche Anforderungen eine schulspezifische Entwicklung innerhalb der Schule, in deren Klassen und auch an individualspezifische Möglichkeiten stellt. Wir folgten der Frage, welche Spielräume die Schule haben muss, damit Individuen einen Entwicklungsspielraum haben.

Die Implikationen einer solchen Einstellung sind mir eigentlich erst wirklich klar geworden, nachdem ich die Schule schon verlassen hatte. Da war ich schon in diesem merkwürdigen Institut angekommen, wo man Bildungsforschung machte, ohne eine Ahnung davon zu haben, welche progressiven Vorstellungen von Schulveränderung man eigentlich haben muss, damit man eine aufgeklärte Forschung machen kann.

Benjamin Edelstein: Es gibt einen Sammelband von 1971 aus dem Odenwaldschulkontext, in dem Deine ersten Schulreformüberlegungen schon verschriftlicht sind.

Wolfgang Edelstein: Meine Vorstellung von Schulreform brachte ich ja schon mit, als ich 1954 an der Odenwaldschule anfang. Aber als ich dort war, habe ich erst gemerkt, was man von den Gegebenheiten einer Schule ausgehend tun muss, um ihr Fortschritte zu ermöglichen und wie gemeinhin Schulen organisiert werden, um Fortschritte zu verhindern.

Benjamin Edelstein: Du hast aber auch eine ausdrückliche didaktische Reformorientierung gehabt. So hat sich u. a. Wolfgang Klafki sehr wertschätzend auf Deine Bemühungen, die Lateindidaktik zu revolutionieren, Bezug genommen, weil es um den demokratischen Impetus auf didaktischer Ebene ging. Die Schulreformagenda der Odenwaldschule setzte also auf allen Ebenen an. Es ging um die Modernisierung des Unterrichtsgeschehens und des Zusammenlebens in der Schule und im Internat.

Wolfgang Edelstein: Im Anspruch der Selbstverwaltung ist mir klar geworden, dass die Schüler*innen so in den Prozess einbezogen werden müssen, dass der Prozess nicht nur lehrerorientiert ist. Umgekehrt müssen die Lehrer*innen in das Bewusstsein versetzt werden, dass es ihre Aufgabe ist, die Schule zu einer Entwicklungsinstitution für die Schüler*innen zu machen. Das war in der Odenwaldschule möglich und eine wirklich sehr tiefgreifende Erfahrung für mich. Schüler*innen können eine Schule entwickeln, wenn sie diese Gelegenheit bekommen, aber man muss sie dabei in der Entwicklung ihrer Interessen ernst nehmen, ohne dass man ihnen einfach das Feld ganz überlässt. Das heißt, die Lehrer*innen brauchen bestimmte Einstellungen und inhaltliche Orientierungen, aber auch Geduld und Fähigkeit, mit Schüler*innen unter Berücksichtigung von deren Entwicklungsstand so umzugehen, dass sie die ganze Zeit aktiv auf ihr eigenes Vermögen zurückgreifen können, um zu einer Entwicklung der Schule beizutragen. Das bedeutet auch, dass die Schüler*innen mit der Schule so weit identifiziert sind, dass sie sich für die Entwicklung der Schule verantwortlich fühlen und sich damit gleichzeitig selbst entwickeln.

Entwicklungspsychologisch betrachtet ist die kindliche Entwicklung davon abhängig, dass diese Gelegenheiten zur Entwicklung in der Schule, also in der Schulerfahrung, selbstverständliche Erfahrungen sind, auf die sie ein Anrecht haben, das ihnen selbstverständlich gewährt wird. An der Odenwaldschule habe ich langsam entdeckt, dass das ein Essential von Schulentwicklung ist, aber anderswo nicht gegeben ist. So war für mich klar: Wenn die Odenwaldschule so funktioniert und nur so funktionieren kann, dann müssen andere Schulen das eben auch lernen.

Die Odenwaldschule war eine Gesamtschule, also eine non-selektive Schule, auf der alle Kinder bis zum Abitur kommen konnten und niemand ausgeschlossen werden sollte, sofern die intellektuellen Fähigkeiten vorhanden waren.

Benjamin Edelstein: Aber die Grenze war doch bestimmt bei der Hilfsschulbedürftigkeit gesetzt, oder?

Wolfgang Edelstein: Da es bürgerliche und zahlende Familien waren, deren Kinder die Schule besuchten, weiß ich ehrlich gesagt nicht, ob es eine solche Selektion an der Schule gab, die bestimmte Kinder ausschloss.

Anke Spies: Haben sozialpädagogische Fragen und die Teilhabechancen von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien damals eine Rolle in der Schulentwicklung gespielt?

Wolfgang Edelstein: In den Diskussionen in der Konferenz hat es natürlich eine Rolle gespielt, ob die Menschen in der Odenwaldschule Ahnung von Sozialpädagogik hatten. Wenn neue Lehrer*innen dazu kamen, entwickelte sich auch diese sozi-

alpädagogische Kompetenz als Zustimmungsprinzip und war zudem immer eine attraktive Eigenschaft von Kandidat*innen für die Odenwaldschule.

Anke Spies: Worin zeichnetet sich die sozialpädagogische Kompetenz damals aus?

Wolfgang Edelstein: Sozialpädagogische Kompetenz war eine Vorstellung. Ich kann allerdings nicht mehr so ganz unterscheiden, was ich zu solchen Begriffen schon im Kopf hatte, bevor ich nach Berlin ging und was durch meine Erfahrungen in der Bildungsforschung entstanden ist.

Damals meinte sozialpädagogische Kompetenz, die Bereitschaft, Abweichungen im Sinne von abweichenden Voraussetzungen und/oder abweichenden Lebensformen zu begreifen, zu dulden und konstruktiv in das, was wir als pädagogische Aufgaben der Schule verstanden, einzubauen. Sozialpädagogik war zwar damals ein (uns) weitgehend verschlossener Bereich, aber es war uns ein selbstverständlicher Bildungsprozess, durch diese Konferenzen begreifen zu lernen, worin die sozialpädagogischen Aufgaben der Schule bestehen.

Benjamin Edelstein: Die Odenwaldschule hatte aber auch eine ‚Quotierung‘ bzw. vielleicht einfach nur eine ‚Mission‘, einen gewissen Anteil der Schülerschaft aus den unteren gesellschaftlichen Schichten zu rekrutieren, meist wohl Jugendliche, von denen man überzeugt war, dass sie das Potential für eine erfolgreiche Bildungsbiografie haben. Z. T. wurden, wenn ich das richtig im Sinn habe, auch Jugendliche mit familiären Problemen im Internat quasi in Obhut genommen. Insofern musste die Schule ja ein Stück weit darauf eingestellt sein.

Wolfgang Edelstein: Man musste ein Stipendium von der Freudenberg-Stiftung für sie einwerben, wenn das beachtliche Schulgeld nicht zur Verfügung stand. Aber es gab natürlich trotzdem eine Ungleichheit sozialer Schichten in der Schule. Insgesamt war es eine Mittelklasseschule, die aber Verständnis für diese Gruppe von Schüler*innen hatte und in der Lage war, auch Schüler*innen aufzunehmen, die nicht der Mittelklasse angehörten, sondern aus Armuts- oder Unterschichtsverhältnissen kamen. Insofern war die Freudenberg Stiftung eine bedeutsame Instanz für die Schule, denn als Berater der Stiftung traf man auch auf Unterschichtskinder, die dort lernten. Das brachte die eigene Auffassung von schulspezifischer oder schichtübergreifender Entwicklung und schichtübergreifendem Entwicklungsvermögen zur einer in Deutschland absolut raren Kompetenz und hat die Schule auch ganz wesentlich geformt.

Benjamin Edelstein: Man muss sich bewusst machen, dass dieser auf Schule bezogene, soziale Gedanke und die damit verbundenen Praktiken wieder in die größeren Netzwerke und damit in die staatliche Schulreformplanung zurückgeflossen sind. Denn die Freudenbergstiftung war ja ein Knotenpunkt in diesem Netzwerk,

das sich dann um den Stifterverband der deutschen Wissenschaft und später um den Bildungsrat und die Forschungsgruppe Modellprojekte (FGM) herum spannte. Personen, die dort auftauchen, sind in nicht unerheblichem Maße Teil des Personenkreises, der dann im Bildungsrat und seinem Umfeld aktiv waren.

Wolfgang Edelstein: Es ging aber nicht unbedingt darum, die Schulreform zentral zu setzen. Wir haben uns vielmehr daran orientiert, die Gestaltung der Schule progressiv zu machen. Das war in hunderten von komplizierten Fällen, die in den Jahren Entscheidungen herausforderten, gegeben, wenn wir diskutierten, was wir mit diesen Jugendlichen machen oder für jenen wollen. Uns war wichtig, dass niemand herausfallen sollte, auch wenn Schwierigkeiten von Schüler*innen immer eine Herausforderung an die Schule und an die Lehrer*innen waren. Wir fragten uns: Wie geht man damit um? Wie bringt man das auf einen guten Weg? Wie kriege ich sie/ihn zum Abitur? Was braucht sie/er noch? Sie/Ihn nach Hause zu schicken, war keine Option. Unsere Aufgabe war es, die Kinder, die wir in die Schule aufgenommen hatten, so weit zu bringen, wie es in ihrem Potential lag. Manche konnten trotz aller Investitionen nur bis zum Ende der Grundschule oder bis zur Mittleren Reife bleiben. Aber es gab viele, von denen man ursprünglich überzeugt war, dass sie nicht weiterkommen, die dann aber doch einen ‚Zipfel‘ Entwicklungsfähigkeit aufwiesen, an dem wir ansetzen konnten. So saß man dann und diskutierte in der Konferenz, was man machen kann, was sie gezeigt haben, dass man sie weiter unterstützen sollte, so dass sie doch das Abitur machen konnten. Diese Bereitschaft, Entwicklungen zu verstehen und in Entwicklung zu investieren und sich nicht Selektion, sondern Förderung als Aufgabe zu machen, war der Kern des Selbstverständnisses der Lehrerschaft, damit Schüler*innen sich entwickeln und Schule helfen konnte, diese Entwicklung zu fordern, durch Erfahrung in Gang zu setzen und weiter zu fördern.

Lisa Pfahl: Habt Ihr als Lehrer*innenkollegium reflektiert, dass Ihr zu großen Teilen Mittelschichtskinder und nur einen geringen Anteil Kinder aus armen Familien unterrichtet? Und habt Ihr auch, wie das heute der Fall ist, diskutiert, ab wann die Heterogenität in der Lerngruppe sozusagen kippt bzw. wie groß die Anteile an bestimmten Schüler*innen sein müssen, um andere mitzunehmen? Bei gleicher Schichtzugehörigkeit sind Empathie und Bereitschaft, sich für ein Kind zu engagieren, typischerweise viel größer. Im Gegensatz dazu stehen die Berührungsängste von Lehrer*innen gegenüber sozioökonomisch benachteiligten Schichten. Da sind Bereitschaft und Engagement viel geringer ausgeprägt.

Wolfgang Edelstein: Das war sogar ein ziemlich zentrales Thema. Wir haben einerseits sehr viel dafür gearbeitet, damit die Kinder nicht einem Selektionsprozess ausgesetzt werden und andererseits immer wieder bedauert, dass wir trotzdem selektieren mussten, weil wir nicht jedem/jeder Schüler*in den Zugang ermögli-

chen konnten. Das Schulgeld war das Problem. Eigentlich wollten wir eine Schule sein, die für jeden zur Verfügung steht und hätten die Schule gerne so mit diesen wohlhabenden Kindern organisiert, dass Unterschichtskinder ohne Geld trotzdem genauso willkommen gewesen wären.

Lisa Pfahl: Aber das Bildungskonzept der lernenden Schule, die große Teile der Verantwortung an die Schüler*innen zurückgeben konnte, hätte mit einer anderen Mischung oder in einer reinen Armutsschule doch anderer Voraussetzungen bedurft oder man wäre möglicherweise nicht so schnell beim Demokratielernen angekommen. Habt Ihr darüber schon reflektiert, dass der nicht-selektionistische Grundsatz auch darauf beruhte, dass die Kinder bestimmte Kulturen und Techniken schon mitbrachten und die Gleichheit zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auch auf der Klassengleichheit gründete? Ich vermute, dass die Odenwaldschule der 1960er Jahre nicht so gut als Armutsschule in Buenos Aires funktioniert hätte, mit Kindern, die nie Bindung erfahren, nichts zu essen hatten usw..

Wolfgang Edelstein: Die Schüler*innen haben über zehn Jahre mit wachsender Selbstverständlichkeit Mitbestimmung praktiziert und Demokratie in der Gruppe erlernt. Sie haben Gleichwertigkeit und Teilhabe an Schulleitung und Organisation gefordert und Wahlmöglichkeiten in Fächerkombination zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse und Vorstellungen davon, was sie werden wollten oder lernen wollten, durchgesetzt. Das hat dazu beigetragen, ihnen Leistungsvermögen in Bereichen zu vermitteln, die sie selber im Augenblick noch gar nicht im Sinn hatten, eben weil sie mitbestimmen mussten und das als Selbstbestimmung wahrnehmen konnten.

Das war möglich, weil sich die gesamte Lehrerschaft in der wöchentlichen Konferenz versammelte, um über die Entwicklung der Schule zu beraten. Das war also das entscheidende Element der Odenwaldschule. Das bedeutete auch, dass Grundschullehrer*innen, Volksschullehrer*innen, Mittelschullehrer*innen und Oberschullehrer*innen gemeinsam und selbstbewusst diskutierten, ohne dass sich Gruppen bildeten oder Unterschiede betont wurden. Alle wurden gleich bezahlt. Das Demokratielernen setzte also auch auf dieser Seite an.

Lisa Pfahl: Das bedeutet doch, dass diese Pädagog*innen auch einen entsprechenden Bildungsprozess durchlaufen haben mussten, um ihre Aufgaben als Lehrer*innen und die Konferenzen in einer lernenden Organisation wahrzunehmen.

Wolfgang Edelstein: Die Schule wurde insgesamt als lernende Institution begriffen. Dahinter stand die Idee, dass man darüber jede Woche einen Morgen lang nachdenkt, Änderungen und Änderungsbedarfe zur Kenntnis nimmt, Änderungsäl-

ternativen durchspricht und so die Schule weiterentwickelt. Die Schule wurde von allen Beteiligten als Entwicklungsaufgabe verstanden. Das bedeutete ziemlich weitgehende Entwicklungen, z. B. der Naturwissenschaften, indem die Notwendigkeit von Erziehungsaufgaben auch in den Naturwissenschaften erörtert wurde und Schulreform als Aufgabe für alle im Alltag der Schule praktiziert wurde.

Lisa Pfahl: Das sind ja unglaublich viele hochaktuelle Themen. Die erzieherischen Aufgaben im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich diskutieren wir doch in den Nachhaltigkeitsfragen, vom Umgang mit Wissen bis hin zu den Sustainable Developmental Goals. Ich würde gerne noch wissen, in welcher Rolle Hellmut Becker an den Lehrerkonferenzen und der lernenden Institution beteiligt war?

Wolfgang Edelstein: Er war eigentlich der juristische Berater der Schule und hat sich nie an den Konferenzen beteiligt. Er hatte keine Ahnung von Schule. Aber er war an der politischen Gestaltung interessiert und hat seine bürgerlich-progressiven Vorstellungen mit mir oder Walter Schäfer diskutiert.

Benjamin Edelstein: Er war doch sicher auch familiär geprägt, denn sein Vater war Kultusminister in Preußen und gemessen an der preußischen Schulpolitik war Karl Heinrich Becker durchaus 'progressiv'. Irgendeine Ahnung muss Hellmut Becker ja doch von Schule gehabt haben, sonst wäre er doch nicht der Berater der Odenwaldschule geworden.

Wolfgang Edelstein: Ja, er war sicher auch insgesamt progressiv, aber ihm als Juristen fehlten die Details. Schule kann man aber nur reformieren, wenn man im Detail begriffen hat, wie sie funktioniert, welche formellen und erzieherischen Aufgaben sie hat. Es war auch wirklich eine Seltenheit, dass Lehrer*innen eine Ahnung hatten, was es impliziert, in der (staatlichen) Schule aktiv zu sein. Die meisten haben sich dort in den Stundenplan eingefädelt, ihr Fach abgearbeitet und mit ihrem Fach bzw. für ihr Fach gearbeitet. Schüler*innen kamen in deren Arbeitsvorstellungen gar nicht vor.

Benjamin Edelstein: Aber warum hat Hellmut Becker Dich 1963 nach Berlin an das in Gründung befindliche Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI) geholt und auch am Bildungsrat beteiligt?

Wolfgang Edelstein: Ich war nicht im Bildungsrat.

Benjamin Edelstein: Aber Du hast an Publikationen und Expertisen wie z. B. den Gesamtschulexpertisen⁴ mitgewirkt und warst als Mitglied im Experimentalaus- schuss der Bildungskommission benannt.

Wolfgang Edelstein: Ich war eben kreativ, hatte Ideen und war ein einerseits un- beliebter, aber andererseits anerkannter Reformier. Es gab eine Gruppe von Leh- rer*innen, die Gedanken von jungen Kolleg*innen wie mir ernst nahmen und da- mit auch die Odenwaldschule ernst nahmen. Und es gab Gegner*innen. Schule war ein umkämpfter Bereich. Ich habe als Lehrer an einer progressiven Schule von Anfang an in meiner Professionalisierung ein Bewusstsein dafür entwickelt, was es an Nachsichtigkeit, an Bewusstheit und Aufmerksamkeit erfordert, um ei- ne Schule progressiv zu gestalten.

Lisa Pfahl: Wie hast Du mit der Erfahrung und dem Wissen, dass eine lernende Schule, dass Demokratie in der Schule möglich ist, Deinen Wechsel an das neu ge- gründete Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und Deine Arbeit als Bildungsforscher erlebt? Wissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren war ja ein sehr hierarchisches Gefäß, während Du ja auch ein demokratisches Wissen- schaftsverständnis hast und überzeugt bist, dass Fragen der Bildungsforschung gründliche Kenntnisse von Schule erfordern.

Wolfgang Edelstein: Hellmut Becker hatte mich im Elternbeirat der Odenwaldschu- le und im Landerziehungsheimverband beobachtet und fand mich wohl auch in- teressant, weil ich ein isländischer Jude war. Er wollte mich unbedingt in Berlin haben. Ich bin dann mit Zweifeln und Vorbehalten ans MPI gegangen und habe eigentlich sofort bedauert, die Schule verlassen zu haben. Ich fand das Leben in Berlin unproduktiv, auch wenn man ins Kino gehen konnte und die FU⁵ nicht un- interessant war.

Benjamin Edelstein: Zunächst warst Du ja ‚nur‘ wissenschaftlicher Mitarbeiter, der einzige sogar, wenn ich mich nicht irre. Dann kamen die ersten Direktoren: Der Soziologe Dietrich Goldschmidt, der Bildungsökonom Friedrich Edding und der Pädagoge Saul B. Robinson und dazu als Gründungsdirektor Hellmut Becker, der diese Institutsgründung bei der Max-Planck-Gesellschaft initiiert hatte. Und Du hast als wissenschaftlicher Mitarbeiter der ersten Stunde das Gründungskonzept maßgeblich mitgeschrieben. Ihr musstet ja erst noch eine Agenda für die Bil- dungsforschung entwerfen.

4 U. a. Deutscher Bildungsrat (1971): Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bil- dungskommission. Stuttgart: Klett.

5 Freie Universität Berlin.

Wolfgang Edelstein: Aber da war ich natürlich nicht alleine. Es wurden ja auch Mitarbeiter*innen ausgesucht, die uns vielversprechend erschienen, weil sie einen bestimmten Blick auf Schule hatten. Am MPI gab es eine Leitungskonferenz, die sich kontroversiell entwickelte. Man war mit Konservativität konfrontiert. Aus heutiger Sicht würde ich sagen, dass eine gewisse Kontinuität sicher nötig ist, um ein solches Institut aufzubauen; ähnlich, wie sich eine Schule im Entwicklungsprozess erst einmal gegen ein konservatives Grundmuster durchsetzen muss. Eine progressive und weitreichende Vorstellung von Bildungsforschung und Bildungsreform setzt aber auch voraus, dass die Bedingungen eines Systems der Forschung akzeptiert werden. Wir haben dabei gemerkt, dass man das System Wissenschaft nicht in einer ähnlichen Weise entwickeln und umgestalten kann, wie man das mit einer Schule machen würde. Auch dort ist es schon schwierig genug. Aber eine kooperative Gruppe kann sich zusammenfinden, um eine Schule zu konstituieren und sich eine Pädagogik zum gemeinsamen Eigentum zu machen. Wissenschaft setzt einem solchen Prozess einen ganz anderen Widerstand entgegen. Ich fand es ziemlich enttäuschend, dass die Bildungsforschung im Grunde gar nichts erreichen konnte.

Benjamin Edelstein: Es gibt verschiedene Aufsätze von Dir – aus der Zeit der Gesamtschuldiskussion, aber auch spätere wie z. B. den Aufsatz „Bildung und Armut“⁶ – die sich dezidiert mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Schule, durch ihre Strukturen und Praktiken beschäftigen. Gleichwohl standen diese Fragen nicht immer so offensichtlich im Mittelpunkt Deiner Arbeit. Ich habe aber den Eindruck, man kann vieles in Deinem Schuldenken nur verstehen, wenn man die Kritik an den selektiven Strukturen als Unterströmung oder Urmotiv bedenkt. Frei nach dem Motto: Man kann über die innere Gestaltung von Schule nicht sinnvoll nachdenken, wenn man ihre äußere Gestaltung ausblendet. Ich glaube, das ist etwas, das in Deinem Schuldenken sehr stark angelegt ist – und Dich wahrscheinlich auch am MPI in gewisse Konflikte gebracht hat ...

Wolfgang Edelstein: Ich kam schließlich aus einem Schulsystem, wo es keine Rolle spielt, ob man Abitur macht, oder nicht.

Benjamin Edelstein: Die Abteilungen, die es heute gibt, kamen erst langsam zustande. Nachdem die drei Direktoren aus Soziologie, Bildungsökonomie und Pädagogik am MPI ankamen, füllte sich das Institut und Aufgaben wurden verteilt. Du bist 1981 Direktor mit einer eigenen Abteilung für „Entwicklung und Sozialisation“ geworden.

6 Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, S. 120–134.

Wolfgang Edelstein: Ich hatte mir nicht vorgestellt, irgendwann in eine Abteilung gehen zu müssen. Es war dann aber schon eine Herausforderung, dass ich meine eigene, über Schule aufgeklärte Forschung zu den Bedürfnissen einer reformierbaren Schule betreiben wollte.

Lisa Pfahl: Was Du ja aber auch gemacht hast, als Du 18 Jahre lang Island bei seiner Schulreform beraten und im Auftrag des isländischen Bildungsministeriums die Islandstudie durchgeführt hast. Wann hat das eigentlich begonnen, dass Du langdauernde große eigene Bildungsforschungsprojekte durchgeführt hast?

Wolfgang Edelstein: Ich war von 1966 bis 1984 Chief Scientific Advisor des isländischen Kultusministeriums und dort maßgeblich an der Reform des Schulsystems beteiligt. Die Beratung war unabhängig von der Forschung. Sie war der positive Input für die Entscheidung Islands, die wissenschaftliche Studie in den Schulen durchzuführen. Ich hatte mir also in Island den Ruf erworben, dass ich etwas von Schule verstehe.

Die Isländer*innen hatten damals selbst zwar keine konkrete Vorstellung von Schulreform, aber sie hatten eine fragende Attitüde, die das ermöglichte und eine basale Vorstellung von Liberalität. Die Jugendlichen sollten in ihrem Aufwachsen nicht eingeengt und unterdrückt werden. Das System sollte so eingerichtet werden, dass es das Interesse an Änderungen bestärkte.

Benjamin Edelstein: Aber wie kam es zu dem Beratungsauftrag, wenn die intrinsische Motivation zur Reform damals in Island gar nicht vorhanden war? Woher hatten die Isländer*innen eine Einsicht in ihren Beratungsbedarf oder den Impuls, Dich als Berater zu engagieren?

Wolfgang Edelstein: Inzwischen hat sich in Island eine eigene Bildungsforschung und Bildungsberatung oder Schulentwicklungsberatung und auch die Soziologie und die Psychologie entwickelt. Damals begann es mit Beratungen des Kultusministeriums zu Schulform und Schulentwicklung. Das war im Zuge einer Einladung in den 1960er Jahren und ging auf Freundschaften und ein paar Menschen zurück, die damals in Island eine Rolle gespielt haben. Zusammen mit dem ersten Psychologie-Professor in Island, Sigurjón Björnsson, habe ich die Studie begonnen, später kam noch Kurt Kreppner vom MPI hinzu. Zusammen haben wir dann den ersten Band der Islandstudie⁷ gemacht. Björnsson habe ich auch als Gast ans MPI nach Berlin eingeladen. Mit Vigdís Finnbogadóttir, meiner ältesten Freun-

7 Björnsson, Sigurjón/Edelstein, Wolfgang/Kreppner, Kurt (1977): Explorations in Social Inequality, Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland. Berlin: Max-Planck-Institut Bildungsforschung.

din und weltweit ersten Staatspräsidentin, hatte das nichts zu tun. Sie wurde erst 1980 gewählt und hatte vorher gar nichts mit Politik zu tun.

Lisa Pfahl: In Deutschland hast Du es, trotz Deiner Enttäuschung über die Hierarchien im Wissenschaftssystem und die Zwänge, in Abteilungsstrukturen denken und handeln zu müssen, anstatt frei forschen zu können, immer wieder geschafft, mit Akteur*innen der real einsetzenden Bildungsreform in Kontakt zu stehen. Du bist zwischen Bildungsrat, Bildungspolitik, Akteur*innen und dem MPI hin und her gependelt, um Deine Forschung zu machen.

Wolfgang Edelstein: Das waren eher die Kompetenzen von Hellmut Becker, der überall dabei sein und sich einbringen konnte oder als Sachverständiger überall hin berufen wurde. Ich habe vielleicht über die Diskussion mit Becker auf bestimmte, begrenzte Bereiche seiner Beratung einen gewissen Einfluss gehabt.

Also Hellmut Becker, oder vielmehr meine Beziehung zu ihm und seine Beziehung zur Realität, haben mich manchmal schon bis zur Wut gereizt. Eigentlich habe ich mich ganz gut mit ihm verstanden, aber es hat mich immer wieder irritiert oder auch geschmerzt, dass ich mich sozusagen als Blatt, Blättchen am Baum begreifen sollte, obwohl ich mehr von Schule verstand und damit so oft gar keinen Widerhall fand, weil dieses Institut das Progressive, das ich aus der Odenwaldschule mitbrachte, ambivalent betrachtete. Man konnte keinen direkten Beitrag zu Prozessen der Schulreform leisten, sondern musste immer über eine Beratungshierarchie gehen, um Verständnis herbeizuführen, zu erklären oder auf Lücken hinzuweisen. Natürlich brauchte so ein Institut ein Jahrzehnt, um überhaupt sich und ein tragfähiges Programm zu entwickeln.

Lisa Pfahl: Die Islandstudie ist aber doch ein Beleg dafür, dass Du schon sehr früh innovativ soziologische Daten erhoben hast. Du hast in Deinen Bildungsforschungsprojekten zusammengebracht, was vorher nicht zusammengedacht wurde, wie z. B. sozialpädagogische Fragen und empirische Erhebungen zu den Tätigkeiten von Lehrer*innen. Du hast Daten erhoben, um das Unterrichtsgeschehen in Verbindung mit der Herkunft von Kindern oder der Herkunft von Lehrkräften zu untersuchen. Auch zeigen Deine soziologischen Daten zu Armut und Einkommen die Bedeutung von Bildungsorganisationen für den sozialen Wandel.

Anke Spies: Alleine mit der an die Islandstudie anschließenden Sekundäranalyse von Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau und Groh-Samberg⁸ von 2004 kann

8 Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und

man noch heute die Notwendigkeit von sozialraumorientierter Schulentwicklung begründen.

Wolfgang Edelstein: Das war mir gar nicht so klar.

Lisa Pfahl: Ich glaube, dass Du der Erfinder einer bestimmten soziologischen Bildungsforschung bist, die Soziologie und Bildungsforschung zugleich ist und deutlich über die soziologische Betrachtung der Position von Schule hinausgeht, indem sie soziologische Interessen mit schulreformerischen Bildungsforschungsfragen verknüpft. Dafür stehst Du.

Wolfgang Edelstein: Das ist letztlich Odenwaldschule.

Benjamin Edelstein: Interessant. Mein Eindruck war eigentlich, dass die in der Abteilung angelegte Forschung, die sich ja auch nach Amerika vernetzt hat, also diese „genuin“ wissenschaftliche, sozialpsychologisch orientierte Bildungsforschung, wo der Anwendungsbezug eher hintergründig war, in der Wissenschaft gar nicht so viel Nachhall gefunden hat und man Dich heute vor allem mit Deinen ‚praxisnäheren, Arbeiten in der Demokratiepädagogik verbindet. Dies hat im Grunde die letzten 20 bis 25 Jahre Deiner Arbeit bestimmt, während die ursprünglichen Forschungsthemen der Abteilung nach und nach in den Hintergrund traten; auch wenn sie in den demokratiepädagogischen Themen und Beiträgen natürlich noch mitklingen. Von daher finde ich es interessant, dass Du meinst, dass die Islandstudie einen großen Impact gehabt hat, das war auch mir nicht so bewusst.

Ich würde an dieser Stelle gerne einmal zu einem anderen Thema überleiten, nämlich dem Versuch, Schulreform im Wege der Curriculumrevision zu betreiben: Parallel zur Schulstrukturdiskussion war bei Euch das sozialwissenschaftliche Curriculum ein großes Thema – in Deutschland, im Verbund mit der von der Freudenberg Stiftung getragenen Forschungsgruppe Modellprojekte (FGM). Dein diesbezügliches Wirken in der isländischen Schulpolitik wurde ja nicht durchgehend positiv gesehen. Da kam es sogar zu einem scharfen Konflikt über die Konzeption des Geschichts- und Sozialunterrichts auf Island.

Wolfgang Edelstein: Die Isländer*innen haben ein nationales historisches Bewusstsein, das von ihnen verlangt, eine partikularistische Position, also keine universalistische Position zu vertreten. Partikularistisch meint, eine von der isländischen Geschichte dominierte, lokale Geschichte: Insbesondere die konservative isländische Unabhängigkeitspartei, die lange Jahre die isländische Politik dominierte,

eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE 24/2, S. 124–145.

beschwor die isländische Unabhängigkeit, also die Ablösung von Dänemark, als nationalen Gründungsmythos. Damit ist ein nationales Selbstverständnis des isländischen Zusammenhalts entstanden, das bis heute Resonanz erzeugt und in der damaligen Curriculum-Diskussion eine große Rolle spielte. Aufgeklärte Isländer*innen sahen diese national-traditionalistische Orientierung kritisch und wünschten sich ein stärker sozialwissenschaftlich fundiertes Curriculum.

Als wir universalistische, stärker auf Europa ausgerichtete Vorschläge für das Curriculum der Lehrkräfte und für das Curriculum in Geschichte und Sozialwissenschaften an weiterführenden Schulen gemacht haben, haben wir den Zorn der Konservativen auf uns gezogen. Eine universalistische pädagogische Perspektive, die den klassischen nationalistischen Kanon zurückgestellt und Kompetenzorientierung vertreten hätte, wurde als Landesverrat an isländischer Geschichte und isländischem Geschichtsbewusstsein betrachtet. Eine pädagogische Reform, die einem universalistischen Prinzip folgte, stellte den Geltungsanspruch des isländischen Nationalbewusstseins in Frage. Damit war ein Eskalationspunkt erreicht, der dieses Kooperationsverhältnis beendete. Die Umsetzung dieser pädagogischen Ziele hätte der Mehrheit in der Exekutive bedurft. Sie gingen den Rechten zu weit.

Anke Spies: Die nationalstaatliche Identität wird in der Gegenwart in Island auch sehr stark über die sprachliche Bildung und die Beherrschung des Isländischen repräsentiert, so dass Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, durchaus benachteiligt werden, weil oder wenn Isländisch nicht ihre Muttersprache ist.

Benjamin Edelstein: Eines muss man vielleicht wissen: Im Allgemeinen verbindet man Island ja stark mit Skandinavien. Wenn man Island kennt, sieht man aber, wie untypisch dieses Land für Skandinavien ist. Die Konzeption des Schulsystems und das Denken über Schule ist sehr skandinavisch, ja. Aber die politische Kultur des Landes ist, bei allen auch wohlfahrtsstaatlichen Gemeinsamkeiten, eher an der US-amerikanischen Leistungsgesellschaft ausgerichtet – die USA waren im kalten Krieg auf Island ja sehr präsent. Egalitäre Vorstellungen und Gestaltungsansprüche, wie man sie etwa mit Schweden verbindet, haben keine so dominante Rolle, denn Island ist durch und durch eine kapitalistische Wettbewerbsgesellschaft und, wenigstens vor der Finanzkrise, der einzige Ort, den ich kenne, wo schon Jugendliche leidenschaftlich für die kapitalistische Idee eintreten.

Wolfgang Edelstein: Aber man muss als Hintergrund auch im Blick haben, dass die Klassenlastigkeit eines selektiven Schulsystems dort nicht besteht. Man musste die Isländer*innen nicht demokratisch bekehren, weil so etwas wie Gleichheit unter allen Schüler*innen in der Gesellschaft als selbstverständlich verstanden wurde und wird. Man wäre nie auf die Idee gekommen, eine frühe Selektivität im Schulsystem herzustellen und den Leistungsvorsprung bestimmter sozialer

Gruppen in den Vordergrund zu stellen. Auch ohne explizites Bewusstsein davon, dass Schule zur Reproduktion der sozialen Hierarchie beiträgt, würden sie kein hochselektives Schulsystem einrichten, obwohl alle mit allen konkurrieren.

Es gibt dort keine tradierten traditionellen Klassen. Fast alle waren Bauern. In Island musste der Gleichheitsimperativ nicht erkämpft werden. Ein Schulsystem, das Klassenvorteile für Abkömmlinge bestimmter Familien zulässt, würde Widerstand hervorbringen. Schule ist für alle da. Natürlich ist Island heute sozialstrukturell viel ausdifferenzierter als früher, heute gibt es auch Privatschulen und feine Unterschiede in den Wertigkeiten usw.. Aber der Grundgedanke trägt noch immer. Ich habe das ja schon angesprochen, dass die einzelne Schule dort eine sehr hohe Autonomie hat. Das bezieht sich auch auf den Weg zum Abitur, der viel entspannter ist. Dieser Weg kann in Schulklassenform, als Kurssystem und auch als Fernstudium organisiert sein. Für jeden Lerntyp und für jede Präferenz gibt es viel mehr Möglichkeiten. Es ist ein System ohne Filter – wer will, bleibt so lange in der Oberstufe, bis er sein Abitur hat, auch wenn er viele Versuche dafür braucht. Und man kann auch studieren, wenn man kein Abitur hat, weil es einen zweijährigen Vorbereitungskurs als ‚Liftkurs‘ gibt.

Lisa Pfahl: Die hohe Autonomie der Einzelorganisationen entspricht der Liberalität, von der wir schon gesprochen haben.

Wolfgang Edelstein: Die isländischen Universitätsabsolvent*innen sind international anerkannt und auch gesucht. Erstaunlicherweise ist das Schulsystem insofern sehr erfolgreich. Es gibt eine große Zahl an Student*innen, die mit wissenschaftlichem Interesse ausgestattet und auch anerkannt sind.

Lisa Pfahl: Für mich sind die Islandstudie und das frühe Etablieren internationaler Forschungsperspektiven in der deutschen Bildungsforschung ein Beleg für Deine Vordenkerposition. Das gilt auch hinsichtlich der Verknüpfung sozialwissenschaftlicher Perspektiven mit der Pädagogik. Du hast mit John Deweys u. a. sozialwissenschaftlichen Theorien, Bildungsforschung so betrieben, dass sie nicht ‚von oben‘ auf die Strukturen, sondern ‚nach innen‘ ins System schaut. Diese Forschung, für die Du stehst, ist eher leise und langsam gewachsen und hat durch wissenschaftliche Kontakte und Kooperationen mit Schulen Verbreitung gefunden. So hat sich etwas etabliert, was ich sonst nirgends finde, mit dem sich heute aber viele Kolleg*innen in der Inklusionsforschung identifizieren. Die Demokratiepädagogik kam auch aus deinen Erfahrungen als Lehrer an der Odenwaldschule heraus. Du hast in Deiner Forschung deren normativen Anspruch empirisch begründet.

Wolfgang Edelstein: Meine Demokratiepädagogik hat, außer an einzelnen Schulen, keinen Eingang im deutschen Schulsystem gefunden.

Benjamin Edelstein: Vor zehn Jahren wäre dieses Statement angemessener gewesen. Inzwischen hat sich das m. E. aber geändert. Die von der deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik vertretene Programmatik ist wohlbekannt, auch wenn sie leider oft nicht im Ganzen aufgegriffen, sondern nur modularisiert umgesetzt wird. Es gibt vermutlich kaum eine Lehrkraft mehr, die nicht weiß, was ein Klassenrat ist. Auch der Begriff der Demokratiepädagogik ist so etabliert, dass die KMK ihn in ihrer Stellungnahme zur Demokratiebildung⁹ nutzt.

Die Demokratiepädagogik kam in den 1990er Jahren zu einer Zeit auf, als Mitte der 90er Jahre mit Lichtenhagen¹⁰ rechtsextreme Aktivitäten in Deutschland aufzuflammen begannen. Da gab es doch zuerst ein Gutachten zu Rechtsextremismus, an dem du mitgewirkt hast. Und dann kam das Projekt „Demokratie Lernen & Leben“ von der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungs- und Forschungsförderung. Vor dem Hintergrund der Wahrnehmung rechtsextremistischer Tendenzen, die sichtbar wurden, entstand ein Gefühl gefährdeter Demokratie. Da hast Du 2001 mit Peter Fauser¹¹ ein Gutachten¹² geschrieben, das die Grundlage für das BLK-Programm zur Demokratie war.

Damals war das Bewusstsein für die Thematik so groß, dass daraus ein BLK-Programm werden konnte, das gleichrangig mit Programmen wie z. B. FürMig¹³ war, die man noch heute in Erinnerung hat. Dann kam 2006 die Föderalismusreform, der das im Erstarken befindliche Programm zum Opfer gefallen ist. Durch diese Reform konnte sich der Bund nicht länger an der Bildungsplanung beteiligen und diese Förderprogramme fortsetzen. So wurde „Demokratie Lernen“ eingestampft. Um aber das, was im Rahmen des BLK-Projektes erarbeitet worden war, zu retten, ist die Deutsche Gesellschaft der Demokratiepädagogik (DeGeDe) als Verein gegründet worden. So wurde aus dem BLK-Programm ein Netzwerk, dem neben Wissenschaftler*innen auch hochrangige Vertreter*innen in den Kultusadministrationen und ebenso Lehrer*innen, die an den BLK-Projektschulen arbeiteten, angehörten. Es hing aber am seidenen Faden: Auf der einen Seite gab und gibt es viele motivierte Menschen und das Bewusstsein, wie immens wichtig

9 KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule.

10 Pogrom in Rostock-Lichtenhagen: Vom 22. bis 25. August 1992 überfielen mehrere Hundert rassistisch motivierte, z. T. rechtsextreme Gewalttäter die Zentrale Aufnahmestelle für Asylbewerber (ZAst) und ein Wohnheim für ehemalige vietnamesische Vertragsarbeiter*innen, indem sie u. a. Brände durch Molotow-Cocktails auslösten, während ca. 3.000 Schaulustige applaudierten und die Polizei nicht eingriff, um den Opfern des Angriffs zu helfen und die in dem brennenden Haus eingeschlossenen Menschen zu retten.

11 Peter Fauser initiiert später den „Deutschen Schulpreis“; vgl. Gespräch mit Hannelore Faulstich-Wieland.

12 Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bonn: BLK.

13 BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004–2009).

die Demokratiepädagogik und wie groß der Handlungsbedarf ist. Auf der anderen Seite ist aber die finanzielle Lage katastrophal, weil der Verein keine Strukturförderung erhält und sich nur aus den Mitgliedsbeiträgen der Einzelnen finanziert. Das frustrierende Gefühl, dass die Idee der Demokratiepädagogik nicht gezündet habe und jenseits von ein paar Leuchtturmschulen nicht angekommen ist, hängt wohl damit zusammen, dass mit dem Ende des BLK-Projektes die systematischen Transferstrukturen fehlten und eine generelle Transformation im Sinne eines Bewusstseinswandels ausblieb.

Wenn man sich historisch mit Reformfragen auseinandersetzt, ist das aber wohl gar nicht so ungewöhnlich. Die Lunte, um im Bild zu bleiben, ist einfach extrem lang, so dass es sich zunächst wie Scheitern oder Verhungern anfühlt. Faktisch ist es aber durch die langsame Diffusion und das Einsickern der Ideen und Begrifflichkeiten in Alltag und angrenzende Disziplinen viel wirkungsvoller gewesen. Auch wenn die Demokratiepädagogik nach wie vor noch weit davon entfernt ist, systematisch in der Fläche abgebildet zu werden, ist sie auf einer programmatischen Ebene durchaus angekommen.

Die Programmatik ist so selbstverständlich geworden, dass mittlerweile ein gleichnamiges Förderprojekt in Millionenumfang das umsetzen soll, was die DeGeDe immer wollte. Beim „Demokratie leben“-Projekt ist sie aber als Antragstellerin ironischerweise leer ausgegangen. Das Bewusstsein für die existenzielle Rolle des BLK-Programms und der DeGeDe für das Programm der Demokratiepädagogik ist nicht selbstverständlich. Den Erfolg des Sich-selbst-überflüssig-Machens nimmt man mit einem lachenden und einem weinenden Auge wahr. Aber wenn Schulen heute viel mehr als vor 20 Jahren versuchen, sich entsprechend demokratisch zu verhalten, ist das ein großer Erfolg.

Lisa Pfahl: Mich würde in diesem Kontext noch Dein Bezug auf John Dewey und die amerikanischen Kontakte interessieren und wie die in Deine Arbeit eingeflossen sind.

Wolfgang Edelstein: Ich habe natürlich in der Institutsphase nach Literatur außerhalb unseres zugänglichen Kulturkreises gesucht, die ich für meine Überlegungen zur Schulreform nutzbar machen konnte. Dabei habe ich auch John Dewey¹⁴ entdeckt, den ich vorher nicht kannte. Dann habe ich geschaut, wie man diese Positionen in den deutschen Problemkontext einbringen kann.

Das hat mich erleuchtet. Ich habe das aus der Überzeugung eines Menschen gemacht, der von der wissenschaftlichen Leistung einer aufgeklärten Sozialwissenschaft überzeugt ist. Also habe ich problemorientierte Forschung betrieben. Und ich würde mir wünschen, dass Pädagogik und Bildungspolitik zusammenar-

14 Grote, John E. (1989): Community and education in John Dewey and Martin Buber. Ann Arbor und Michigan: Univ. Microfilms Internat.

beiten, um eben auch Kommunen pädagogisch zu entwickeln, nicht nur einzelne Schulen.

Lisa Pfahl: In den Inklusionsdebatten und der inklusiven Bildung ist die Demokratiepädagogik sehr wichtig. Kannst du dich erinnern, wie Du mit dem Begriff Inklusion konfrontiert wurdest?

Wolfgang Edelstein: Auch da hat meine eigene isländische Schulerfahrung sicher eine Rolle gespielt, auch wenn ich das nicht so reflexiv wissenschaftlich, sondern vor allem praktisch betrachtet habe. Ausschluss steht Zulassung gegenüber. Man muss die Schule als einen Bereich verstehen, den man aufschließen muss. Das deutsche Schulsystem ist ein System, das ausschließt. Das ist katastrophal, beleidigend und demütigend. Die zentrale Vokabel, die Inklusionspädagogik mit Demokratiepädagogik verbindet, ist die Anerkennung als für beide gleichermaßen zentrale Perspektive.

Die vitale Erfahrung meiner eigenen Kindheit war, dass alle alles konnten. Die professionelle Erfahrung von Zulassung, Inklusion und Förderung war, dass es generalisiert werden muss, alle Kinder als potentiell erfolgreiche Schüler*innen zu betrachten, die bis zum Abitur kommen können. Als jüdisches Kind war ich in der deutschen Schule von Anfang an exkludiert. In Island war ich das Kind, das kein Wort Isländisch sprechen konnte, aber von Anfang an aufgenommen wurde. Ich wurde neben Vigdís Finnbogadóttir, die eine gute Schülerin war, gesetzt, damit sie mir die Sprache und alles, was nötig war, um mitzukommen, beibringen konnte. Hinter einer solchen Praxis steht ein System, das mich als Mensch in meinen Leistungspotentialen anerkannte und nicht über Äußerlichkeiten, Zugehörigkeiten oder Sprache definierte. Auch wenn diese Schule nicht unbedingt demokratisch war, war sie in ihrer Substanz nicht auf Selektion ausgerichtet.

Was für mich am deutschen Schulsystem nach meiner Einwanderung 1954 besonders hervorstach, war die institutionell gemachte Ungleichheit, also dass man als Schüler*in an irgendeiner Stelle in diesem System eingeordnet werden muss, damit es ungleich wird! In Island war das umgekehrt: Alle sind gleich, auch mit gewissen Leistungsunterschieden. Aus welchem Ungleichheitselementen, also aus welchen Ungleichheitsherkünften ich komme, ist nicht dafür entscheidend, wie ich mein Leben gestalten kann. Das System ist offen. Das macht es psychologisch unterschiedlich erträglich Schüler*in zu sein.

Lisa Pfahl, Anke Spies: Lieber Wolfgang und lieber Benjamin, wir danken Euch für das Gespräch.

Die Differenzlinie Geschlecht in der intra- und interdisziplinären Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Bedingungen des Bildungssystems

Hannelore Faulstich-Wieland im Gespräch mit Anke Spies
und Gerd Stecklina

Anke Spies: Liebe Hannelore, Du hast 1992 einen Ruf auf die Professur für Frauenforschung an der Universität Münster angenommen. Als an Genderfragen interessierte Studentin habe ich damals Deine Antrittsvorlesung gehört und Deine Seminare besucht. Später hat mir das staatliche Prüfungsamt die Leistungsnachweise nicht für mein Lehramtsstudium anerkannt. Seitdem habe ich mich immer gefragt, wie das wohl für Dich gewesen sein muss, einerseits mit der Denominierung zur Genderforschung und -lehre beauftragt zu sein, dabei aber andererseits der (schul-)behördlichen Diskriminierung Deiner Inhalte ausgesetzt zu sein?

Hannelore Faulstich-Wieland: Als ich die Professur angenommen habe, flaute das Interesse an Genderfragen bereits wieder ab. Das Problem dieser Professur für „Frauenforschung in den Kulturwissenschaften“ war also zum einen die sinkende öffentliche Aufmerksamkeit und zum anderen die fehlende Einbindung in die Lehre. Sie war strukturell nicht hinreichend eingebunden, hatte keinen eigenen Studiengang und wurde von einzelnen Studiengängen, wie z. B. dem Lehramt, in der Lehre nicht anerkannt. Der eigene Studiengang ist dabei weniger relevant; dem stand und stehe ich auch noch immer skeptisch gegenüber.

Damals kam noch hinzu, dass sich der Anspruch auf Interdisziplinarität gar nicht realisieren ließ. Ich hatte schon bei der Bewerbung gesagt, dass mir das interdisziplinäre Profil der Professur gut gefällt, weil es auch meiner Biografie entspricht. Ich habe aber auch betont, dass ich das gerne als Erziehungswissenschaftlerin, die ich damals schon geworden war, machen wollte. Die Kommission, die mir das auch zusicherte, hatte aber nicht bedacht, dass die Erziehungswissenschaft zu einem anderen Fachbereich gehörte, während die Professur am Fachbereich der Soziologie angesiedelt war. Die Erziehungswissenschaftler*innen haben sich schwergetan, das interdisziplinäre Profil der Professur für Frauenforschung anzuerkennen, aber auch in der Soziologie war es nicht wirklich verankert.

Im Nachhinein deutete alles darauf hin, dass man die Professur mit Blick auf eine ganz bestimmte Besetzung mit einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Kollegin eingerichtet hatte. Wenn dieser Plan umgesetzt worden wäre, hätte man das Problem gar nicht gehabt. Nachdem ich berufen worden war, gab man mir die Lehrbefugnis für Soziologie. Das war schon sehr ungewöhnlich, erklärt aber auch die Weigerung des staatlichen Prüfungsamtes, die Leistungsnachweise anzuerkennen und hat auch dazu geführt, dass die Lehrveranstaltungen nur sehr wenig besucht wurden. Vielleicht hätte ich die Anerkennungen auf Dauer noch veranlassen können, aber ich habe 1996 mitten im Semester einen Ruf an die Universität Hamburg angenommen und Münster eigentlich schon 1995 wieder verlassen, weil ich für ein halbes Jahr eine Gastprofessur in Berkeley, Kalifornien hatte, wo ich zu Frauenhochschulen geforscht habe.

In der kurzen Zeit in Münster habe ich aber schließlich eine doppelte Venia Legendi erhalten, weil Maria Wasna, die damalige Rektorin der Universität Münster, sich gegenüber der Erziehungswissenschaft eingeschaltet und auf meine fachliche Anerkennung als DFG-Fachgutachterin und Mitglied der NRW-Bildungskommission verwiesen hat, ich aber auch mit Klage gedroht hatte. So hat die Erziehungswissenschaft schließlich meine vorhandene erziehungswissenschaftliche Venia Legendi anerkannt und der Habilitationsausschuss der Soziologie hat im Bemühen um eine pragmatische Lösung erklärt, dass meine erziehungswissenschaftliche Venia Legendi adäquat für die Soziologie sei. So konnte ich also in beiden Fächern Promotionen betreuen.

Ursprünglich habe ich ein Psychologiestudium mit einer interdisziplinären Diplomarbeit abgeschlossen, ein zusätzliches Studium für das Lehramt absolviert, in den breit angelegten Sozialwissenschaften promoviert und am soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) bei Martin Baethge gearbeitet, bevor ich bei Klaus-Jürgen Tillmann im Projekt zum regionalen Verbundsystem in Kassel wieder in die Erziehungswissenschaft kam. Meine Habilitation war aber eindeutig in der Erziehungswissenschaft verortet.

Gerd Stecklina: Da muss es doch aber ein verbindendes Element gegeben haben, das letztlich die Interdisziplinarität begründete?

Hannelore Faulstich-Wieland: Das verbindende Element, das sich bis heute durch meine Arbeiten zieht, war mein Interesse an Sozialisationsfragen. Im Psychologiestudium hat mich vor allem die Entwicklungspsychologie, so wie Eberhard Ulich sie an der TU Berlin vermittelt hat, auf Fragen zur Sozialisation gebracht. Was mich in den Sozialisierungstheorien aber immer gestört hat, war, dass entweder vom Individuum oder von der Gesellschaft her analysiert wurde, während die

Zusammenhänge und Wechselwirkungen nicht thematisiert wurden. Also habe ich mich gefragt, wie man das verbinden kann¹.

Aber schon die Diplomarbeit², die ich gemeinsam mit meinem Mann Peter Faulstich bei Peter Koller (Stadt- und Regionalplanung), Eberhard Ulich (Psychologie) und Friedrich Edding (Bildungsökonomie) geschrieben habe, war interdisziplinär und basierte auf den Inhalten des sog. „Plannerhauptseminars“³, vor dessen Hintergrund wir versucht haben, ein interdisziplinäres Raumkonzept mit empirischen Studien und theoretischen Ansätzen zu begründen, weil dieses praxisbezogene Seminar uns als Studierende tatsächlich in den Planungsprozess im Main-Taunus-Kreis einbezog. Wir hatten also Hochschullehrende, denen die gesellschaftliche Relevanz von Wissenschaft und der Blick auf Ungleichheiten wichtig war – was sicherlich unsere Wissenschaftssozialisation⁴ mitgeprägt hat. Ich kann zwar nicht sagen, ob wir dort etwas bewegt haben, aber wir sind tatsächlich hingefahren und haben uns dort mit der Kommunalpolitik getroffen.

Anke Spies: Mit welchen Fragen hast Du Dich den Genderthemen zugewandt?

Hannelore Faulstich-Wieland: Die Genderperspektive kam bei mir erst recht spät hinzu, als ich in der Zeit zwischen SOFI und dem Verbundprojekt in Kassel meine Habilitationsschrift über berufsorientierende Beratung für Mädchen⁵ geschrieben habe. Da habe ich also wieder ein Thema bearbeitet, das individuelle und gesellschaftliche Sozialisationsfragen zusammenführte. Zu diesem Thema bin ich nun wieder zurückgekommen, bzw. ist das Thema wieder zu mir gekommen, denn mein letztes Projekt „Berufsorientierung und Gender“ beschäftigte sich mit der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen und einer Handreichung zur gendersensiblen Berufsorientierung⁶.

-
- 1 Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München: Oldenbourg; Faulstich-Wieland, Hannelore (2002): Sozialisation in Schule und Unterricht. Neuwied: Luchterhand.
 - 2 Faulstich, Peter/ Faulstich-Wieland, Hannelore (1975): Bildungsplanung und Sozialisation. Soziale und politische Determinanten des Bildungsverhaltens, Braunschweig: Westermann.
 - 3 Das Seminar von Peter Koller im Studiengang Architektur folgte dem Schwerpunkt „Stadt- und Regionalplanung“ (Faulstich/ Faulstich-Wieland 2017, S. 10 f.).
 - 4 Ebd., S. 11.
 - 5 Faulstich-Wieland, Hannelore (1981): Berufsorientierende Beratung von Mädchen. Frankfurt/ Main: Diesterweg und Sauerländer.
 - 6 Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Babara (2017): Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung; Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung; Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2016): Berufsorientierung und Geschlecht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa; Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.) (2016): Berufsorientierung im

Anke Spies: Dann bist Du also die Expertin, die dieses Thema sogar im epochalen Kontext betrachten kann?

Hannelore Faulstich-Wieland: Ja, so könnte man das sagen. Auch der UNESCO-Bericht⁷ zu Berufsorientierung und Gender, der die Perspektive des „School Counseling“ verfolgt knüpft an die Peking-Erklärung⁸ von 1995 an und soll nun, nach 25 Jahren, eine Bilanz ziehen.

Meine Habilitationsstudie von 1980 bezog sich im Wesentlichen auf die Materialien der Bundesanstalt für Arbeit, die damals als einzige Institution für Berufsberatung zuständig war. Da ich das Unterrichtsfach „Arbeitslehre“ für das Lehramt studiert hatte, das die sog. Hinführung zur Arbeitswelt, aber keine Beratung beinhaltete, war Berufsorientierung für mich ein naheliegendes Thema. Damals war die Hauptschule für die meisten Jugendlichen die Qualifikation für eine berufliche Ausbildung, aber führte für sehr viele Mädchen in ungelernete Tätigkeiten. Es ging also um einen Kampf für deren Zugang zur qualifizierenden Berufsausbildung. Der Besuch der Realschule führte schon eher in eine berufliche Ausbildung, die dann in der Regel im technischen oder kaufmännischen Bereich lag, während das Gymnasium zum akademischen Studium führte. Das ist ja schon lange nicht mehr derart klar, denn mittlerweile gehen viele nach dem Abitur in eine Berufsausbildung.

Die „Arbeitslehre“ war zwar eigentlich auf die Hauptschulen begrenzt, aber wenn man dieses Fach in der Realschule als Alternative zur zweiten Fremdsprache gewählt hatte, war es das Ausschlusskriterium für die weitere Bildungsbiografie, weil man damit nach dem Realschulabschluss nicht zum Gymnasium wechseln konnte. Mit Berufsberatung haben sich die Schulen tatsächlich erst in den ersten zehn Jahren des neuen Jahrhunderts zu beschäftigen begonnen. Es gibt ein Abkommen zwischen Arbeitsverwaltung und Schulen, dass diese die Berufsorientierung stellvertretend übernehmen können, sie aber dennoch im Hoheitsbereich der Verwaltung bleibt. Nun gibt es dazu auch eine ganze Reihe von politischen Aktivitäten, die darauf gründen, dass wir mittlerweile in fast allen Bundesländern ein zweigliedriges Schulsystem haben, das dem Anspruch nach durchlässig sein soll.

Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. 1–9. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/editorial_bwpat_spezial12.pdf

7 Faulstich-Wieland, Hannelore (2020): Case study on school counselling and vocational or career orientation to improve girls' access in secondary TVET and women's access in STEM. Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report. Gender Report: Inclusion and education. Paris: UNESCO.

8 Die vierte UN-Weltfrauenkonferenz verabschiedete in Peking die „Erklärung zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und der Stärkung von Frauen und Mädchen“, um deren Freiheiten, Wahlmöglichkeiten und Rechte zu betonen.

Eigentlich sollte die Chance darin bestehen, dass über eine berufliche Bildung nach dem Hauptschulabschluss sämtliche Wege offenstehen. Das erfordert eine pädagogische und strukturelle Reaktion, denn es kommt darauf an, wie man Schüler*innen informiert, berät oder vermittelt. Darum – so meine Interpretation – hat man Berufsorientierungsprogramme (BOP) mit Unterstützung der Ministerien, an die inzwischen zur „Bundesagentur für Arbeit“ umbenannte Arbeitsverwaltung gegeben. Zwischenzeitlich sind alle Schulen verpflichtet, Berufsorientierung anzubieten. Allerdings ist völlig unklar, was das bedeutet und beinhaltet selbstverständlich, dass es in den 16 Bundesländern nicht einheitlich gehandhabt wird. Die schulische Gestaltung der Berufsorientierung war also der Gegenstand des Projektes, das wir in Hamburg 2017 abgeschlossen haben. Hier haben wir exemplarisch an drei Schulen geforscht, wobei eine Schule sich auf eine Schülerfirma konzentrierte, die aber so gut wie nichts mit Berufsorientierung zu tun hatte. Es wurde zwar als solche angepriesen, hat aber keine entsprechenden Inhalte gehabt; sie haben es nicht einmal thematisiert.

So haben wir uns im Abschlussbericht auf die beiden anderen Schulen konzentriert, die wöchentlich expliziten Berufsorientierungsunterricht angeboten haben. Eine Schule hat die Klassenleitungen, für die das weitgehend Neuland war, zu Tutor*innen für Berufsorientierung gemacht. Die andere Schule hat dafür, ähnlich wie die dritte Schule mit der Schülerfirma, abgeordnete Berufsschullehrkräfte eingesetzt, die kaum Erfahrung mit dieser Klientel hatten. Die Berufsschullehrerin hat zwar Aufgaben gestellt, sich aber nicht darum gekümmert, ob die auch erledigt wurden. Sie erklärte die Schüler*innen für selbstverantwortlich, was zwar grundsätzlich richtig ist, aber unberücksichtigt ließ, dass die Jugendlichen das weder eingeübt hatten noch der gleichen Motivation wie Berufsschüler*innen folgten. Es war schließlich ein achter Jahrgang, der gar nicht die Motivation zur Eigenverantwortung hatte. Das konnte also gar nicht funktionieren.

Seit das Beratungsmonopol der Bundesanstalt 1998 aufgehoben wurde, dürfen alle, die wollen und sich berufen fühlen, Berufsberatung machen. Seitdem gibt es einen Dschungel an Beratung, so dass kein Überblick über das Berufsorientierungsprogramm möglich ist. Die zwischenzeitlich gegründete Jugendberufsagentur ist aber noch immer der zentrale Faktor. Da die Beratung aber freiwillig und nicht zwingend dort angesiedelt ist, stellt sich die Frage, was Berufsorientierungsunterricht und Berufsberatung eigentlich bewirken können? Das ist auch ein bisschen das Problem des UNESCO-Berichtes, der eher vom amerikanischen High-School- und Collegesystem ausgeht. Dort hat man eine kleine Zahl von Fächern, die man belegen muss und ansonsten die Freiheit der Wahl. Um diese Freiheit auszufüllen, gibt es Counselor in den Schulen und Colleges. Da das Studiefach erst nach den ersten beiden Jahren gewählt wird, haben diese Counselors durchaus Einfluss auf die beruflichen Richtungen. Die UNESCO möchte wissen,

was sich in den vergangenen 25 Jahren an den Entscheidungen von Frauen für technische Berufe und MINT-Fächer verändert hat.

Wenn man diese Zahlen betrachtet, ist der Anteil der Frauen im dualen System und dort in den technischen Berufen nicht nachvollziehbar gestiegen. Es hat sich höchstens minimal etwas verändert. Auch der Girls-Day⁹ hat dabei nichts bewirkt. Kann er ja auch nicht, denn was soll man von einem solchen Tag auch erwarten? Deswegen sind diese Evaluationen auch eher absurd als erhellend. Mit Ausnahme von Sachsen und Bayern behaupten alle Bundesländer, ihre Berufsorientierung sei gendersensibel. Wenn man das aber genauer betrachtet, findet sich jenseits der überwiegenden Aufforderung, dass der Zukunftstag wahrgenommen werden soll, nichts davon wieder. Das, was wir tatsächlich in den Schulen beobachtet haben, hat absolut keine Gendersensibilität gezeigt, obwohl die Schulen auf ihren Homepages Gender dezidiert als Ausweis aufgeführt haben. Wenn Lehrkräfte überhaupt auf Gender eingegangen sind, dann war das in einer problematisch verstärkenden Form.

Gerd Stecklina: Es wird also dramatisiert?

Hannelore Faulstich-Wieland: Ja, dramatisiert und zugleich auch stereotypisierend traditionalisiert. Da hat z. B. eine Lehrerin Materialien ausgeteilt und aufgefordert, dass sie sich einen Beruf, der sie interessieren könnten, raussuchen und genauer anschauen sollten. Als sich ein Mädchen für Estrichleger*in entschieden hat, fragte die Lehrerin: „Estrichleger?“ Der Ton dieser Interaktion war so eindeutig, dass das Mädchen die Botschaft verstanden und das Material sofort zurückgegeben hat. Bei den meisten Lehrkräften fehlt also nach wie vor die Genderkompetenz.

Anke Spies: Was ist in Deinem Verständnis Gendersensibilität oder Genderkompetenz?

Hannelore Faulstich-Wieland: Ich glaube, dass die Individualisierung dabei ein ganz zentrales Moment ist. Aber bezogen auf Genderfragen funktioniert sie nur dann, wenn man gleichzeitig weiß, was sich subtil durchsetzt. Insofern braucht man Kenntnisse über Gendertheorien, damit man überhaupt weiß und einschätzen kann, was man sieht. Das beinhaltet die Reflexion über eigene Werte, Annahmen, Vorstellungen usw. Damit kann man versuchen, die Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung, die ich beschrieben habe, zu erreichen. Eine Dramatisierung ist zwar manchmal z. B. für die Reflexion sinnvoll, aber man muss aufpassen, dass man nicht alles nur durch diese Brille sieht. In der Hand-

9 Ausgangsbegriff für den später z. B. in Niedersachsen zum „Zukunftstag“ umbenannten „Berufserkundungstag“ in geschlechteruntypischen Berufsfeldern.

lung ist die Entdramatisierung nötig, damit man eben möglichst nicht so stark auf Geschlecht Bezug nimmt. In der Handreichung für die gendersensible Berufsorientierung haben wir beschrieben, wie man mit Irritationen arbeiten kann, um das Verständnis zu problematisieren, dass Geschlecht etwas Natürliches sei. Wenn man Frauenberufe und Männerberufe als etwas Natürliches hinstellt, kann man damit auch irritieren. Dann muss man Geschlecht in gewisser Weise dramatisieren, aber nur, um es dann zu reflektieren und deutlich werden zu lassen, dass es eine Konstruktion ist.

Anke Spies: Ist es das, was Du als Paradoxien der Geschlechterdifferenz bezeichnest?

Hannelore Faulstich-Wieland: Ich weiß zwar nicht mehr genau in welchem Kontext das war, aber man kann die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen empirisch erkennen. Wenn im Nachgang der PISA-Studien die Lesefähigkeiten von Mädchen und Jungen unterschieden wurde, dann hat man daraus auf signifikante Differenzen geschlossen. Wenn man aber genauer hinschaut, sieht man, dass die Überlappungen ebenso wie die Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen sehr viel größer als die Differenzen zwischen den Geschlechtergruppen sind. Auch wenn ich eher keine Vertreterin von Judith Butler bin, ist die soziale Konstruktion von Geschlecht ein sehr angemessener Theorieansatz, der durchaus auch normative Möglichkeiten bietet. Wir gehen als Gesellschaft ja noch immer weitgehend von der Zweigeschlechtlichkeit als Selbstverständlichkeit aus. Wenn man sich praktische Maßnahmen überlegt, ist das ein Punkt, den man erst einmal akzeptieren muss. Darum habe ich auch so meine Schwierigkeiten mit einigen neueren Genderforschungsansätzen.

Es geht doch darum, zu hinterfragen, ob es so etwas wie Zweigeschlechtlichkeit überhaupt gibt und was das bedeutet: Wieso nehme ich etwas wahr? Wie lernen Kinder, was genderbezogen angemessen oder adäquat ist und warum orientieren sie sich daran? Die Frage der Geschlechtsadäquatheit ist für mich das zentrale Moment in diesem Theorieansatz, der die gesellschaftliche Übereinkunft problematisiert. Dabei muss man aber auch die Frage zulassen, was Gesellschaft bedeutet und bedenken, dass es nicht die ganze Gesellschaft sein muss. Es kann Subkultur sein, es kann eine Gruppe sein usw. Aber es gibt immer Vorstellungen davon, dass es Frauen und Männer gibt; die meisten haben immer noch Schwierigkeiten damit, was denn das Dritte ist, das es immerhin mittlerweile geben darf. Wir müssen außerdem fragen, was es bedeutet, einer der Gruppen anzugehören. Das wiederum ändert sich historisch und je nachdem, welche Gruppe man betrachtet. Insofern ist Geschlechtsadäquatheit ein Kriterium, das erklären kann, aber nicht festlegt, was weder eindeutig ist noch unveränderbar wäre.

Gerd Stecklina: Ein Problem von Programmatiken wie der gendersensiblen Schule oder Hochschule sind m. E. auch die Top-Down-Strategien, die einzelne Personen auszubilden versuchen, um dann ein institutionelles Projekt daraus zu machen.

Hannelore Faulstich-Wieland: Die Schwierigkeit von Trainings insgesamt und Gendertrainings im Besonderen, die man z. B. im Internet oder über Arbeitsblätter bekommen kann, ist, dass sie Fragen aufwerfen, aber keine Antworten darauf geben. Von den Antworten hängt aber ab, was tatsächlich aufgenommen wird. Das gilt auch für die Berufsorientierungsprogramme, sofern sie Gender überhaupt thematisieren. Sie bleiben auf der Frageebene, obwohl man eigentlich eine Antwortebene braucht. In unserer Handreichung haben wir dafür verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt. Den Wandel der Vergeschlechtlichung von Berufen kann man z. B. für viele Berufe im Medizinbereich oder für Lehrkräfte sehr eindrücklich aufzeigen. Mit Marianne Horstkemper habe ich das mal für den Weg zur modernen Bürokommunikation gezeigt und belegt, wie ein sog. ‚Männerberuf‘ zu einem sog. ‚Frauenberuf‘ geworden ist¹⁰. Das hat sich im kaufmännischen Bereich inzwischen erneut hin zu einem gemischten, deutlich weniger geschlechtlich konnotierten Beruf verändert. Für die Medizin kann man z. B. zeigen, dass im Mittelalter die Frauen die Heilerinnen waren und die Pflege beide Geschlechter mehr oder weniger paritätisch umfasste. Mit den Universitäten wurde die Medizin männlich besetzt, weil Frauen gar nicht zum Studium zugelassen wurden. Gegenwärtig führen wir seit einigen Jahren Debatten um die Feminisierung der Medizin.

Gerd Stecklina: In der Sozialen Arbeit war der Armenpfleger auch zunächst männlich, weil man Frauen diese schwierige Arbeit mit den Ausgestoßenen der Gesellschaft nicht zutraute. Und dann wurde quasi ein Schalter umgelegt und Soziale Arbeit wurde zum Frauenberuf.

Anke Spies: Der klassische Volksschullehrer war auch ein Mann, wurde später sogar durch das Lehrerinnen-Zölibat zu schützen versucht und im Nachgang zum PISA-Schock wurde ein Männernotstand in den überwiegend von Frauen angeählten Berufen der Elementar- und Primarbildung beschworen.

Hannelore Faulstich-Wieland: Ich habe noch einen zweiten Aspekt, wie man die Selbstverständlichkeitsannahme oder Natürlichkeitsannahme von Geschlecht irritieren kann: Dabei beziehen wir uns in der Handreichung auf eine ethno-

10 Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1987): Der Weg zur modernen Bürokommunikation: Historische Aspekte des Verhältnisses von Frauen und neuen Technologien. Bielefeld: Kleine.

graphische Studie von Robin Leidner¹¹ aus den USA, die zum einen Hamburgerverkäufer*innen und zum anderen Lebensversicherungsvertreter*innen untersucht. An den Drive-in-Schaltern von McDonald's sitzen in den USA überwiegend Frauen. Am Anfang dieser organisatorischen Struktur des Verkaufs hat McDonald's nur Männer eingestellt. Niemand war irritiert, nachdem das geändert wurde, sondern die von Leidner dazu befragten Menschen fanden die Maßnahme richtig, weil sie der Ansicht waren, diese Aufgabe erfordere, dass man nett und nicht aggressiv sei, sondern vielmehr Aggressionen aushalten können und Empathie haben müsse. Mit diesen typischen Frauenzuschreibungen waren sie sich einig, dass Frauen die beste Besetzung seien. Bei den Versicherungsvertreter*innen argumentierten die Befragten mit Blick auf die Tätigkeit, dass man sich erst einfühlen und dem Gegenüber zeigen müsse, dass man besonders an seinem Wohlergehen interessiert ist. Man dürfe nicht aggressiv sein, sondern müsse selbst Aggressionen aushalten. Damit kann man viele Parallelen herstellen. Die überwiegend männlichen Versicherungsvertreter in den Trainingsprogrammen haben ihre Arbeit aber ganz anders beschrieben. Ihnen kam es darauf an, dass man standfest ist und Mut hat. Sie haben also Männlichkeitsattribute herangezogen, um deutlich zu machen, was wichtig ist. Empathie war demnach zwar hilfreich, aber Hartnäckigkeit und Durchsetzungsfähigkeiten wurden als entscheidend gewertet. Man kann Berufsbeschreibungen also sehr unterschiedlich anlegen.

In der Abschlussveranstaltung haben wir das mit den Teilnehmenden für Polizist*innen und ein oder zwei andere Berufe ausprobiert. Eine Gruppe sollte überlegen, warum der Beruf besonders für Männer und die andere, warum er besonders für Frauen geeignet ist. Anschließend wurde verglichen. Für jede Tätigkeit waren danach sowohl die Zuschreibungen von Weiblichkeit als auch von Männlichkeit aufgelistet. Bei solchen Übungen muss man aber darauf achten, dass man beim Aufschreiben mischt und keinesfalls untereinander listet, sonst hat man die Differenzierung erneut und verfestigt die Bilder. So konnten wir zeigen, was eigentlich die Konstruktion ‚Polizist*innentätigkeit‘ auszeichnet und was als Männlichkeit und Weiblichkeit konstruiert wird. Es ist immer eine Konstruktion, so dass man darüber die vermeintliche Natürlichkeit problematisieren kann.

Ein Teil des Problems ist natürlich, dass sich nur diejenigen für solche Maßnahmen oder Fortbildungen interessieren, die ohnehin schon sensibilisiert sind. Man kann es aber auch in anderen Formaten unterbringen. Ich habe das in einer Lehrer*innenfortbildung zum Thema „PISA: Ergebnisse und Konsequenzen“ gemacht: In der Ausschreibung war Gender mit keinem Wort erwähnt, aber ich bin ausschließlich der Frage gefolgt, was denn in Bezug auf Mädchen und Jungen

11 Leidner, Robin (1991): Serving Hamburgers and Selling Insurance. Gender, Work, and Identity in Interactive Service Jobs. In: Gender & Society 5, H. 2, S. 154–177.

eigentlich herausgefunden wurde und welche Schlüsse wir daraus ziehen müssen. Am Ende haben es natürlich einige gemerkt und thematisiert. Das war ein Weg, um kognitive Dissonanz herzustellen, die durch die Haltung, dass man nach einem Tag Auseinandersetzung eine sinnvolle Verwertung haben wollte, wieder abgebaut werden konnte, indem man dieses Thema plötzlich auch wertschätzte, als wir die Irritation besprochen und reflektiert haben. Die Rückmeldungen waren, dass man das zwar nicht so erwartet, aber wichtige Anstöße erhalten hätte. Man will sich ja nicht über einen ganzen Tag nur geärgert haben. So hat man mich auch darauf angesprochen, dass man gedacht habe, es ginge um die eigentlichen Fragen, woraufhin ich zurückgefragt habe, was damit gemeint sei. Und plötzlich wussten sie nicht mehr so richtig, mit welchen Argumenten sie sagen könnten, dass die Geschlechterfrage nicht zu den „eigentlichen Fragen“ gehört.

Anke Spies: Die Geschlechterfrage in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zu platzieren war doch sicher auch nicht einfach?

Hannelore Faulstich-Wieland: Ja, das war ein langer Weg. Zuerst haben wir eine Arbeitsgruppe gegründet, die dann zu einer Kommission wurde, aus der schließlich die Sektion hervorging. An dieser Umgliederung war ich nicht mehr beteiligt, aber an der Einrichtung der Arbeitsgruppe habe ich mitgewirkt. – Es fing etwa 1982 an, als Sigrid Metz-Göckel und andere beim DGfE-Kongress in Regensburg ein Symposium veranstalteten, mit dem die Vernetzung beginnen sollte. Ich hatte zwar so meine Schwierigkeiten mit der Form des Zugangs, der betonte, dass wir Frauen anders seien – was ja auf ein Differenzkonzept hinauslief. Es gab damals schon einen Antrag, dass eine Kommission gegründet werden sollte. Da Kommissionen aber längerfristig in der Disziplin verankerte Teilbereiche waren, wurden Arbeitsgruppen für innovative Ansätze eingerichtet. Beim nächsten DGfE-Kongress 1983 in Kiel sollte der Antrag auf eine Arbeitsgruppe vorgelegt werden. Wir bekamen dort vom Vorstand der DGfE die Möglichkeit eingeräumt, ein Symposium auszurichten, von dem aus wir den Antrag auf Einrichtung einer Arbeitsgruppe einbringen könnten. Als Arbeitsgruppen zugelassen zu werden, bedeutete aber, nur die Hälfte des Geldes zu bekommen, das den Kommissionen zustand. Diese Vorgehensweise hat der Vorstand aber wieder zurückgenommen, so dass wir für Frauenforschung eine Arbeitsgruppe auf Zeit einrichten konnten, die den gleichen Status wie eine Kommission hatte. Das Argument der innovativen Fragestellungen, von denen man nicht weiß, wie lange sie gültig sind, fand ich durchaus einleuchtend. Nachdem sich aber herausstellte, dass wir damals eine der aktivsten Gruppen waren, wurde das problemlos verlängert. Ich weiß zwar nicht mehr, ob das mit Kämpfen einherging, aber ich denke schon, dass es eine Menge kontroverser Diskussionen gab. Unter Vorsitz von Margret Kraul wurde aus der Arbeitsgruppe dann eine Kommission und inzwischen die Sektion Frauen- und Geschlechterforschung. Die Anfänge der Sektionsgeschichte, wie ich sie

miterlebt und mitgestaltet habe, habe ich 1989 zum fünfjährigen Bestehen der AG Frauenforschung¹² schriftlich zusammengefasst.

Die Hauptdiskussionslinien waren die Konsequenzen der damals sog. „Frauen-Frage“ für die anderen Sektionen, wenn sich die Frauen quasi rausziehen würden. Hier ging es darum festzuhalten, dass es nötig ist, sich in beiden Kommissionen, in denen man sein darf, zu engagieren, um der Separation des Themas vorzubeugen. Es ist zwar notwendig, einen Raum zu haben, wo man untereinander diskutieren, sich austauschen und Neues entwickeln kann, aber es muss auch für den Transfer gesorgt sein. Auf der ersten Kommissionstagung in Lippoldsborg ging es um Koedukation und auf der zweiten Tagung auf der Frankenwarte um das Thema weibliche Identität.

Anke Spiess: Warum ist trotz der Genderaspekte, die wir bisher besprochen haben, der Begriff „Feminismus“ noch nicht aufgetaucht?

Hannelore Faulstich-Wieland: Mit der Bezeichnung „Feminismus“ bzw. „Feministin“ habe ich mich immer schwergetan, weil sie für mich subjektiv stark mit der Betonung von Geschlechterdifferenzen und Geschlechterkampf Frauen gegen Männer verbunden sind – vielleicht ist das objektiv falsch, aber hier soll es ja um meine Positionierung gehen. Wie schon bei der Koedukationsdiskussion bin ich eher für die Entwicklung von gemeinsamen Formen als für die Ausgrenzung, die ja immer auch mit Etikettierungen und in gewisser Weise Diskriminierungen verbunden ist. Meine schulische, hochschulische und politische Sozialisation ist stark verbunden mit koedukativen Kontexten, studentenbewegten Aktivitäten und linken politischen Gruppierungen. Insofern habe ich mich auch nie wirklich als Teil der Frauenbewegung verstanden, wenngleich mir Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellungspolitik immer wichtig waren und ich auch jahrelang Gleichstellungsbeauftragte unseres Fachbereichs bzw. unserer Fakultät an der Universität Hamburg war.

Anke Spiess: Zur Koedukation hat sich ja kürzlich erst die diesjährige (2020) KMK-Vorsitzende geäußert.

Hannelore Faulstich-Wieland: Ja, dazu hatte ich anschließend Anfragen der Westfälischen Rundschau und auch des Österreichischen Fernsehens, die sich Statements von mir wünschten, weil Frau Hubig, in ihrer Funktion als Vorsitzende der

12 Faulstich-Wieland, Hannelore (1989): Die Arbeitsgruppe Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Kleine, S. 3–11.

KMK¹³ in einem Interview gesagt hat, dass man dem noch immer sehr traditionellen Berufswahlverhalten junger Menschen durch monoedukativen Unterricht begegnen sollte. Sie hat das damit begründet, dass Jungen sich bei Experimenten vordrängen und Mädchen sich zurückhaltender benehmen würden und nicht zum Zuge kämen. Das wurde medial aufgeregt als hochrelevant eingestuft. Bis ich antworten konnte, hatten sie auch schon alle Menschen, die sie erreichen konnten, wie z. B. Bettina Hannover oder Jürgen Budde und andere, die sich jemals zu Monoedukation und Koedukation geäußert hatten, abgefragt. Das, was die Ministerin Hubig gesagt hatte, war im Grunde genommen auf dem Diskursstand der 1980er Jahre. Auch für eine Juristin als Kultusministerin ist es wenig schmeichelhaft, sich fachlich derart zu vergreifen. Das ist vergleichbar mit der Behauptung einer Bundesministerin für Bildung, dass man nur homogene Gruppen unterrichten könne, weil man das seit vielen Jahren so mache.

Ich bekam auch eine Anfrage einer Kindersendung, die das Thema Monoedukation für Kinder aufbereiten wollte. Mir ist aber insgesamt sehr positiv aufgefallen, dass sich alle äußerst skeptisch gegenüber dieser Forderung nach Monoedukation äußerten. Wir werden sehen, wie die öffentliche Diskussion dazu weitergeht.

Gerd Stecklina: Die mediale Berichterstattung über die Befunde der ersten PISA-Studien hat ja auch ein paar problematische Entwicklungen, wie z. B. die Quereinstiege von Männern in Kita und Grundschule, nach sich gezogen. Dazu habt Ihr in Hamburg doch 2008 die Studie „Männer und Grundschule“ gemacht.

Hannelore Faulstich-Wieland: Die Forderung kam damals insbesondere von den Maskulinisten, die behaupteten, dass Männer dort gebraucht würden. Da habe ich mir gedacht, dass man versuchen muss, deutlich zu machen, wie es sich tatsächlich verhält. Ich finde ja durchaus, dass man sie unter Sozialisationsaspekten braucht, aber doch nicht, um Männlichkeit für die Jungs herzustellen und Maskulinisierung zu betreiben.

Es gab damals eine starke Fraktion, die damit argumentierte, dass die Benachteiligung von Jungen – die einfach vorausgesetzt wurde – entstanden sei, weil Männer fehlen würden und dass man Männer brauche, damit aus Jungen ‚richtige‘ Männer werden können. Also haben wir das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „MäGs“ angelegt, das in der ersten Phase (2008–2012) von der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft und in der zweiten Phase (2014–2017) vom Präsidium der Universität Hamburg finanziert wurde. In der Bewegungswissenschaft hatten wir bei den Studierenden einen ausgewogenen Anteil an Frauen und Männern, in der Psychologie und in der

13 Der KMK-Vorsitz rotiert jährlich entlang der Bundesländer.

Erziehungswissenschaft bestand ein deutlicher Überhang an Frauen, ohne dass die Psychologie als Frauenfach galt.

Hier stellt sich die Frage, welche Rolle das Wissenschaftssystem und seine Disziplinen für die Fortschreibung von Geschlechterstereotypen spielen und warum die Psychologie bei gleich hohem Frauenanteil oder gleich niedrigem Männeranteil nicht von den gleichen Abwertungen wie Erziehungswissenschaft und Lehrer*innenbildung betroffen ist. Dazu wurden Interviews in den Einführungsveranstaltungen durchgeführt, die Erstsemester-Einführungsgeschichten untersucht und auch in Seminaren hospitiert. Das Projekt kam zustande, weil ich mir vorstellen konnte, dass die Art der Einführung, die Erstsemester bekommen, einen Effekt hat oder ein Faktor ist: In der Erziehungswissenschaft treffen sich die Erstsemesterstudierenden z. B. vor dem Gebäude, um Kreisspiele zu spielen und sich Bälle zuzuwerfen oder verkleidet einem Motto zu folgen, während in der Psychologie das wissenschaftliche Arbeiten und die Nutzung der Bibliothek im Vordergrund steht. So etwas hat Auswirkungen auf das Image der Fächer.

Wir haben die Befragung in der praxisorientierten Einführung, die alle Lehramtsstudierenden durchlaufen mussten, gemacht, weil wir herausfinden wollten, über welche unterschiedlichen Wege sie zu ihrem Berufsziel gefunden haben. Es waren nur sehr wenig Männer dabei, aber ein wichtiger Punkt war, dass diese Studierenden über praktische Erfahrung, z. B. aus der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit verfügten und sich vorstellen konnten, in der Grundschule zu arbeiten. Das war damals eine relativ neue Entwicklung, denn vorher war es ein kombinierter Studiengang für Primar- und Sekundarstufe, der sich „GruMi“ – für Grund- und Mittelstufe – nannte. Mit Bachelor und Master wurde es umbenannt in „PriSe“ – für Primar- und Sekundarstufe. Daneben gab es das Gymnasial-Lehramt. Die Einführung eines eigenen Studiengangs für das Grundschullehramt lässt vermuten, dass sich der Männeranteil noch weiter reduziert.

Anke Spies: Wenn ein Studiengang, der die Praxisorientierung explizit schon in der Einführung betont und dann Spiele anstelle wissenschaftlichen Arbeitens in den Vordergrund stellt, die genderbezogene Zuschreibung erhält, während ein Studiengang, der den akademischen Kontext betont, der Genderzuschreibung nicht ausgesetzt ist, müsste die derzeit bildungspolitisch und curricular beschworene Praxisorientierung ja wesentlich nachdrücklicher in Frage gestellt werden, als es derzeit der Fall ist. Wenn man das aber macht, findet man keine Mehrheiten.

Hannelore Faulstich-Wieland: Ja, das habe ich auch in meiner Abschiedsvorlesung zu erläutern versucht. Das Theorie-Praxis-Verhältnis hat sich in den Lehramtsstudiengängen sehr ungünstig entwickelt. Sicher sind Erfahrungen in der Praxis auch wichtig und richtig, aber wenn das zu Lasten der Auseinandersetzung mit Theorie geht und in einer Theoriefeindlichkeit mündet, wird es problematisch und entspricht nicht mehr dem Anspruch an ein wissenschaftliches Studium.

Darum habe ich in Hamburg das Institut für Schulpädagogik verlassen und bin in das Institut für Allgemeine Pädagogik gewechselt. Die Studierenden mussten damals im dritten Semester ein Praktikum machen, das beinhaltete, dass sie 50 Stunden in der Schule waren und davon 20 Stunden unterrichten mussten. Da fragt man sich, wozu man sie noch ausbildet, wenn sie das schon im dritten Semester können.

Leider war der zuständige Kollege davon überzeugt, dass es das richtige Konzept sei. In den Diskussionen wurde mit der Notwendigkeit des Forschenden Lernens argumentiert. Diese sog. Praxisorientierung war in ein vorbereitendes und ein nachbereitendes Seminar eingebettet, das gemeinsam mit Lehrkräften durchgeführt werden sollte. Ich habe das entsprechende Seminar unter dem Aspekt von Genderfragen angeboten, so dass sich die Studierenden Fragenstellungen im Kontext der Genderforschung überlegen konnten, die sie dann in der vierwöchigen Praxisphase in Hospitationen überprüfen und mit eigenem Erfahren abgleichen sollten. Etwa nach der Hälfte des Semesters kam ein Merkblatt, das für 20 der 50 Stunden diese Unterrichtsverpflichtung vorsah. Daraufhin wollten die Studierenden nur noch wissen, wie man unterrichtet und hatten kein Interesse mehr an Theorie und Forschung. Die beiden beteiligten Lehrerinnen konnten mit der Begründung, man wisse noch nicht, in welche Klassen man käme, überhaupt keine Hinweise zum Unterricht geben. Das ist also komplett schiefgelaufen. Da ich ein derartiges Konzept nicht tragen konnte, habe ich das Institut gewechselt und mich danach aus Studienstrukturen für die Lehramtsstudierende herausgehalten.

Als ich mein Lehramtsstudium an der PH Berlin absolviert habe, gab es auch ein Praxissemester, das sich damals Didaktikum nannte. Man war ein Semester lang für sechs Wochen in der Grundschule und sechs Wochen in der Sekundarstufe I. Für jede Schulstufe war eine Stunde Unterricht vorgesehen, die von der Didaktikprofessur begleitet und besprochen wurde. In der übrigen Zeit hat man hospitiert. Auf eine solche Stunde kann man sich gut vorbereiten und in der Besprechung reflektieren. Da meine Mentorin das Thema meiner Grundschulstunde wieder aufgegriffen hat, konnte ich lernen, worauf es in Arbeitsanweisungen ankommt, weil ich es mit meinem Ansatz vergleichen konnte. Die Unterrichtseinheit in der Arbeitslehre der Sek I war aufschlussreich, weil zwei Jungs im Stuhlkreis relativ viel gestört haben und einer, nachdem ich sie auseinandergesetzt habe, sich mehr oder weniger auf einen der Tische gelegt hat, was mir aber egal war, da beide nun mitarbeiteten. Da meine Mentorin in Sorge war, welchen Eindruck jemand erhalten könnte, der zufällig in den Raum käme, wurde mir klar, dass die Kritik am Anschein orientiert war, aber nicht berücksichtigte, dass sich beide am Unterricht beteiligt und etwas gelernt haben – es ist doch egal, ob das im Sitzen oder im Liegen passiert. So wurde mir schnell klar, dass Unterrichten in der Schule nicht wirklich mein Themengebiet ist.

Anke Spies: Aber dennoch hast Du Dich als Mitglied der NRW-Bildungskommission, der Jury des Deutschen Schulpreises und auch im DFG-Forschungsprojekt „Doing Gender im Schulalltag“¹⁴ sehr intensiv mit Schule befasst.

Hannelore Faulstich-Wieland: In meiner Zeit in Münster war ich Mitglied in der Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“¹⁵. Diese Kommission ist auch unter dem Namen „Rau-Kommission“ bekannt geworden, weil sie vom damaligen Ministerpräsidenten Johannes Rau eingesetzt wurde. In dieser Kommission haben wir von 1992 bis 1995 an grundlegenden, langfristigen Reformen des Bildungswesens gearbeitet, um Perspektiven für die Entwicklungsprobleme im Bildungswesen und der Schule zu erörtern und zu entwickeln. Das war eine sehr produktive Zusammenarbeit, aus der die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ und das Konzept vom „Haus des Lernens“ hervorgegangen sind, was so etwas wie einen Paradigmenwechsel herbeiführte, weil nun nicht mehr das Lehren, sondern das Lernen zentral gesetzt wurde. Das hat damals viel Furore gemacht.

Der Schulpreis schloss eigentlich direkt daran an. Peter Fauser, der den Schulpreis initiiert hat, hatte einen guten Kontakt zur Robert Bosch Stiftung. Ich war 2005 bei der Sitzung dabei, in der nach Möglichkeiten gesucht wurde, um an das Konzept des „Haus des Lernens“ anzuschließen. Dort kam die Idee zur Auslobung eines Preises, der nicht nur einen kleinen Teil in den Blick nimmt, sondern die Schule insgesamt und auf ihre nachhaltige Wirkung hin prüft, indem Schulen, die sich daran beteiligen und entlang der festgelegten Kriterien des Schulpreises als preiswürdig angesehen werden, sich zugleich verpflichten, ihr Wissen, ihre Erfahrung und ihre Kenntnisse an andere Schulen weiterzugeben. So ist der Deutsche Schulpreis dann 2006 zum ersten Mal ausgeschrieben worden und ich gehörte bis 2012 zur Jury.

Das war eine sehr spannende Arbeit. In der ersten Ausschreibungsrunde hatten wir um die 420 Bewerbungen ganz unterschiedlicher Qualität. Im Laufe der Jahre konnte man sehen, dass die Schulen lernten, wie ihre Bewerbungen aussehen mussten, damit sie eine Chance hatten. Von Anfang an gab es das Korrektiv, dass die 20 Schulen, die in die nähere Auswahl kamen, von der Jury besucht wurden. So hatten wir die Chance zu prüfen, ob das, was in den Bewerbungen stand, sich auch tatsächlich durchgängig in der Praxis abbildet. Anhand der sechs Kriterien hatten die Schulen nach einer Weile zwar gelernt, worauf es in den Bewer-

14 Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München: Juventa.

15 Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.

bungen ankam und dennoch konnte es passieren, dass die Bewerbung gut war, aber die Schule trotzdem schlecht arbeitete. Im ersten Durchgang 2006 wurden alle 20 besuchten Schulen gleichzeitig als nominierte Schulen bezeichnet, was in dem geschilderten Fall natürlich ein Problem darstellte, denn schon die Nominierung wird ja zum Aushängeschild einer Schule. Das wurde ab 2007 geändert, so dass die Nominierungen erst nach dem zweitägigen Schulbesuch von drei Jury-Mitgliedern festgelegt wurden. Am Vorabend eines Besuchs tauschte man sich über die Bewerbungsunterlagen und das Vorgehen während des Aufenthalts in der Schule aus. Die Besuchstage verlangten von den Schulen konkreten Alltag und kein Programm. Wir haben uns also den Unterricht, den wir sehen wollten, selbst ausgesucht und auch die Auswahl der Gesprächspartner*innen gesteuert. Es war uns schon in der Konzeption des Schulpreises wichtig, dass wir kein inszeniertes Programm sehen wollten und dass es neben den Unterrichtsbesuchen unabhängige Gespräche, jeweils mit der Schulleitung, der Lehrkräftevertretung, der Vertretung der Schüler*innen und ein Gespräch mit der Elternvertretung geben musste. Die sechs Kriterien dienten dabei zur Vorbereitung und Orientierung. Das ist ein sehr aufwändiger, aber wichtiger Prozess, der beide Besuchstage in Anspruch nimmt.

Eine erschreckende Einsicht war für mich, dass das Kriterium Unterrichtsqualität – auch bei den Schulpreisschulen – gegenüber den anderen fünf Kriterien eigentlich immer am schwächsten ausgefallen ist und offensichtlich am schwierigsten durchgängig zu realisieren ist.

Gerd Stecklina: Ich stelle mir die Arbeit einer solchen Jury recht anforderungsreich vor.

Hannelore Faulstich-Wieland: Natürlich bringt eine solche Arbeit immer auch Konflikte mit sich, wenn z. B. die Erfüllung der Kriterien als entscheidendes Merkmal gegenüber der Idee, einen Proporz von Ländern oder Schulformen, verteidigt werden musste. Am Anfang waren keine Gymnasien dabei und sind in den Nominierungen noch immer selten. Jenseits der Frage, ob sich das Schulsystem inzwischen stärker zur Zweigliedrigkeit entwickelt und mehr Gemeinschaftsschulen entstehen, zeigen die Schulpreise und Nominierungen, dass überwiegend die integrierten Systeme die Kriterien erfüllen. Es hat lange gedauert, bis ein Gymnasium überhaupt unter den ersten fünf Schulen auftauchte. Wir können gespannt sein, zu welchen Befunden die zwischenzeitlich von der Robert Bosch Stiftung initiierten Forschungsprojekte über die Schulpreisschulen kommen werden.

Es ist auch auffällig, dass die Zahl der Bewerbungen auf unter 100 zurückgegangen ist. Man kann aber nicht sagen, ob die guten Schulen alle schon einen Preis erhalten haben oder sich nicht mehr bewerben. Vielleicht hätte man zum zehnjährigen Jubiläum die Strategie überdenken sollen. Eigentlich sollte die Schulakademie ein Instrument sein, das für Nachhaltigkeit und Implementation sorgt, so

dass man nach zehn Jahren hätte schauen können, wie sich dieser Plan in der Praxis umsetzt. Auch die Digitalisierung könnte man unter dem Aspekt Unterrichtsentwicklung aufgreifen. Allerdings haben wir da das Problem, dass gar nicht richtig geklärt ist, was mit der Digitalisierung gemeint ist und passieren soll, geschweige denn, wie sie umgesetzt werden kann.

Gerd Stecklina: Die Schulpreisarbeit und Ihre Kritik an Bildungssystem und Bildungspolitik ist ja auch Ausdruck politischer Verantwortung; in der Abschiedsvorlesung haben Sie darauf hingewiesen, dass eine Hochschule auch ein Ort der politischen Bildung ist. Worin besteht dieser Auftrag?

Hannelore Faulstich-Wieland: Im Kontext der Abschiedsvorlesung ging es mir darum, deutlich zu machen, dass wir mit der Studierendenbewegung auch die Strukturen der Universität und die Lehr- und Lernformen massiv verändert haben. Wir haben als Studierende bspw. erkämpft, dass wir studentische Beisitzer*innen bei den Prüfungen hatten. Die Diplom-Vorprüfungen und die Diplom-Hauptprüfung waren immer so getaktet, dass eine ganze Woche lang Prüfung war. Ich habe da sehr oft Beisitz gemacht und hätte am Ende dieser Woche mit Glanz alle Prüfungen bestehen können. Nun frage ich mich, warum Studierende das gegenwärtig nicht mehr umsetzen, denn das nimmt doch auch die Angst vor solchen Prüfungen. Außerdem gibt es Einsichten in die Prüfungsstrategien der Prüfenden, so dass man sich darauf einstellen kann. Als Beisitz konnte man sich auch in die Notengebung einmischen und sogar Einfluss auf das Verhalten der Prüfer*innen nehmen. Heute sind Prüfungen zwar öffentlich, aber es wird nirgends proklamiert, dass dem so ist und es gibt auch nur sehr selten Nachfrage. In Hamburg war nur ausnahmsweise jemand anwesend, der oder die zugehört hat. Wir haben auch die Einflussnahme auf die Inhalte erstritten und mitbestimmt, wer für Gastvorträge eingeladen wird. Die Fachschaften geben zwar durchaus Wissen weiter, aber man kann nicht sagen, wie stark sie mobilisiert sind oder mobilisieren können.

Der letzte große Streitpunkt, den ich in Hamburg noch erlebt habe, obwohl ich schon pensioniert und insofern nicht mehr betroffen war, ist die Abschaffung der Anwesenheitspflicht gewesen. Eine Reihe der Kolleg*innen haben massiv dagegen argumentiert, wollten sie wieder einführen und kontrollieren dürfen, ob die Studierenden kommen oder nicht. Das wurde lange Zeit sogar für Vorlesungen kontrolliert. In der Argumentation ging es vor allem um Seminare und deren Kontinuität. Die ist zweifellos wichtig, aber sie über die Anwesenheitspflicht herstellen zu wollen, ist das falsche Argument. Ich habe meine Seminare auch so aufgebaut, dass ich darauf hingewiesen habe, dass es sinnvoll ist, immer anwesend zu sein. Aber es ist doch klar, dass sich das nicht realisieren lässt. Und wenn Studierende öfter als drei Mal nicht gekommen sind, haben sie gemerkt, dass es nichts bringt und sind ausgestiegen oder haben trotzdem weitergemacht und wir haben

im Gespräch geschaut, wie sie die Lücken füllen können, aber niemand musste mein Seminar unfreiwillig verlassen.

Ich habe lange Zeit keine Listen geführt, bis ein Kollege auf Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien verwies, für die seiner Meinung nach Anwesenheitslisten auch ein Signal sind, das ihnen zeigt, dass sie wichtig sind. Das bedeutet die Anwesenheitsliste nicht zu nutzen, um jemanden aus dem Seminar zu schmeißen, sondern um sie für Verständigung und die eigene Wahrnehmung zu nutzen. Das ist für mich zu vertreten.

Gerd Stecklina: Also muss sich die politische Bildung nicht an die Studierenden, sondern an die Lehrenden richten?

Hannelore Faulstich-Wieland: Ich glaube, alle Ebenen vom Fakultätsrat bis zu den Fachschaften sind in den letzten Jahren entmachtet worden und wenn sie sich in einem solchen Entmachtungsprozess nicht selbst wieder ermächtigen, sondern die Entmachtung als Bürokratie hingenommen wird, und z. B. Kandidaturen von Rotationen abgelöst werden, ohne dass ein Wunsch nach Mitbestimmung besteht, wird es problematisch.

Anke Spies: Als DFG-Fachgutachterin hast Du auch in der Forschungsförderung mitbestimmen können. Wie kam es denn zu dieser Kandidatur?

Hannelore Faulstich-Wieland: Fachgutachterin war ich zunächst von 1988 bis 1996. Das System war damals ein anderes als heute. Vorher war ich Sprecherin der Arbeitsgruppe „Frauenforschung“ in der DGfE. Ich bin über einen Vorschlag der DGfE auf die Wahlliste für die DFG aufgestellt worden, weil damals die Fachgesellschaften die Einzigen waren, die Vorschläge machen durften. Dann wurde ich gewählt und als die Wiederwahl anstand, fragte die DFG, ob man wiedergewählt werden will. Man durfte aber nur zwei Perioden hintereinander Fachgutachter*in sein, dann musste man pausieren. Nach der Umstellung des Systems wurde ich von der Universität Hamburg erneut aufgestellt und gewählt.

In der ersten Periode war ich an der Fachhochschule in Frankfurt tätig und gleichzeitig Privatdozentin an der TU Berlin, weil ich mich dort habilitiert hatte. Ich bin also als Universitätsangehörige über die TU Berlin gewählt worden und hatte gleichzeitig ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt an der FH Frankfurt. Irgendwann habe ich mal aufgeschrieben, wie viel Arbeitszeit das insgesamt ausmachte, und um Lehrreduktion gebeten. So kam ich von 18 Lehrveranstaltungsstunden auf acht. Auf die Fachhochschul-Professur bin ich gekommen, weil das Wissenschafts- und Kultusministerium in Hessen eine kurze Phase hatte, wo man eine Aufwertung der Fachhochschulen anstrebte und statt der fünf Jahre Praxis, die ich ja nicht hatte, die Habilitation als Eingangskriterium akzeptierte.

Anke Spies: Ich habe Dein DFG-Projekt „Doing Gender im Schulalltag“ immer als sehr an Nachwuchsförderung orientiert wahrgenommen. Hast du eine Nachwuchsförderstrategie?

Hannelore Faulstich-Wieland: Das DFG-Projekt war als Längsschnittstudie auf fünf Jahre angelegt. Faktisch war das aber gar nicht so viel Nachwuchsförderung. Jürgen Budde hat zwar mit dem Material gearbeitet¹⁶, aber mit einem Stipendium promoviert. Martina Weber war schon promoviert, als sie dazukam und hat die Teilstudie¹⁷ zur Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede erarbeitet. Katharina Willems hat im Projekt ihre Dissertation „Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen“ über Fachkulturen Physik und Deutsch verfasst¹⁸ und wurde damit erfolgreich promoviert, ist aber nicht in der Wissenschaft geblieben, sondern in die Praxis gegangen. Drei weitere Mitarbeiterinnen haben gar nicht im Projekt promoviert, weil ihre biografischen Entscheidungen sie auf andere Wege führten.

In Münster hatte ich vorher ein Forschungskolloquium, das ich dann in Hamburg überwiegend mit externen Promovierenden weitergeführt habe, weil es dort kaum Mittelbaustellen gab; es gab im Institut nur zwei rotierende Promotionsstellen. Also hat es Jahre gedauert, bis ich im Rotationsverfahren überhaupt mit einer Stelle an die Reihe kam. In Hamburg war es ziemlich schwierig ein kontinuierliches Promotionskolloquium anzubieten und zu institutionalisieren; da gab es tatsächlich auch von den Promovierenden massiven Widerstand. Zwischenzeitlich haben sie dafür die Graduierten-Schule eingerichtet und, durchaus auch umstrittene, Lehrdeputate vorgesehen.

Anke Spies: Gab es zu den Befunden der Doing Gender-Studie auch schulpädagogische Widerstände?

Hannelore Faulstich-Wieland: Nein, daran erinnere ich mich eigentlich nicht, außer für Österreich – was ich allerdings erstaunlich fand. Das betrifft aber nicht nur die Studie, sondern eigentlich auch die Arbeiten zur Berufsorientierung. Ich habe immer versucht Rückmeldungen zu geben. Aber ich erinnere mindestens eine Lehrerin, für die es einen produktiven Anstoß gab, weil das neue Perspektiven für sie waren. Ansonsten haben sie das, was wir so berichtet haben oder wenn wir ihnen die Publikation zukommen gelassen haben, zur Kenntnis genommen, ohne

16 Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender in heutigen Bildungsinstitutionen. Bielefeld: transcript.

17 Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske & Budrich.

18 Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript.

dass es eine Reaktion gegeben hätte. Also Empörung oder größere Widerstände habe ich in keinem Fall und auch nicht im Fachdiskurs erlebt. Das mag aber auch an den Kreisen gelegen haben, in denen ich mich aufgehalten habe.

Gerd Stecklina: Mich würde noch Ihre Arbeit zu Martha Muchow interessieren.

Hannelore Faulstich-Wieland: Nachdem Marianne Horstkemper und ich das Buch „Trennt uns bitte, bitte nicht“¹⁹ zur Koedukation geschrieben haben, hat Gerold Scholz mir die Daten der ethnografischen Grundschul-Protokolle gegeben, die seinem Buch mit Gertrud Beck²⁰ zugrunde lagen. Leider bin ich nie dazu gekommen das auszuwerten. Die Martha Muchow-Stiftung hat uns die Muchow-Büste in Hamburg finanziert, aber ich bin dort nicht aktiv. Martha Muchow war ja in Hamburg tätig und hat mit dem „Leben des Großstadtkindes“ eine neue Forschungsmethode entwickelt. Deswegen hat Jürgen Zinnecker das später nochmal herausgegeben²¹. In diesem Kontext hatte ich Zugang und habe Information gesammelt, als wir unseren Hörsaal benennen wollten: Die Universität Hamburg hat die Tradition, ihre Hörsäle nach Personen zu benennen, denen im Faschismus Unrecht geschehen ist. Sozusagen als kleine Form der Wiedergutmachung und Bewusstmachung. Als unser Gebäude saniert wurde und 2006 neu bezogen werden konnte, habe ich Martha Muchow als Vorschlag eingebracht und Christine Meier hat Anna Siemsen vorgeschlagen. Der dritte Vorschlag ist mir leider entfallen. Im Fakultätsrat hat sich dann Anna Siemsen mit der Begründung durchgesetzt, dass Martha Muchow keine Erziehungswissenschaftlerin, sondern Psychologin gewesen sei.

Als dann mit der Fakultätsgründung mehrere Bibliotheken zusammengelegt wurden, habe ich den Vorschlag eingebracht, die Bibliothek nach Martha Muchow zu benennen. Da es nun die Bibliothek von Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft war, konnte unsere Fakultätsbibliothek nach Martha Muchow benannt werden. Als ich merkte, dass die Studierenden davon als „die Martha“ sprachen, ohne etwas mit dem Namen zu verbinden, habe ich in meinen Erstsemester-Seminaren immer auch eine Sitzung über Martha Muchow gemacht. In Bezug auf Anna Siemsen²² gibt es das gleiche Problem, wenn Studie-

19 Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske & Budrich.

20 Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1999): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

21 Muchow, Martha/Muchow, Hans H. (1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg. Nachdruck der Ausgabe 1978 in Bensheim: PädExtra Buchverlag; Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich/Zinnecker, Jürgen (1998): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe mit biografischem Kalender und Bibliografie. Weinheim und München: Juventa.

22 Anna Siemsen emigrierte zur Zeit des Nationalsozialismus in die Schweiz und lehrte nach ihrer Rückkehr nach Deutschland von 1947 bis 1951 an der Universität Hamburg.

rende trotz Bild und Kurzbiografie unter dem Namenszug vom ‚Siemens-Hörsaal‘ sprechen.

Deshalb haben wir in Hamburg eine Ringvorlesung über bewegte Frauen gemacht. Da habe ich den Einführungsvortrag über Anna Siemsen gehalten. Wir haben das Jubiläumsdatum genutzt, um die Biografien genauer aufzuarbeiten, so dass dieses Buch über Martha Muchow²³ zustande kam. Mein Mann Peter Faulstich hat das auch für Wilhelm Flitner gemacht, der dafür gesorgt hat, dass der Erziehungswissenschaft zu Beginn der Bundesrepublik nicht das Promotionsrecht entzogen wurde. Ich habe parallel über Elisabeth Flitner gearbeitet. Hugbert Flitner, der letzte noch lebende Sohn und seine Schwester Roswitha Lohse haben sich sehr gefreut, dass endlich auch etwas über ihre Mutter geschrieben und sie gewürdigt wurde. Wir sind ja noch lange nicht damit fertig, die historischen Frauengruppen so aufzubereiten, dass man sie wahrnimmt. Margret Kraul hat ja schon früh u. a. über Mathilde Vaerting, die erste deutsche Professorin in Erziehungswissenschaft, gearbeitet²⁴. In der Ringvorlesung gab es aber auch einige, wie z. B. Frieda Stoppenbrink-Buchholz, von denen ich noch nie etwas gehört hatte.

Gerd Stecklina: Gibt es Autor*innen, die Sie zu Geschlecht- oder Genderfragen als Ihre Ausgangspunkte bezeichnen könnten?

Hannelore Faulstich-Wieland: Elisabeth Beck-Gernsheims „Das halbierte Leben“²⁵ hat mich stark beeinflusst, weil ihre Analyse des Alltags von Frauen und dessen Konsequenzen beindruckend war. Mit dem Buch zum weiblichen Arbeitsvermögen von Ilona Ostner²⁶ hatte ich dagegen Schwierigkeiten, weil ich gedacht habe, dass man das genauer betrachten muss. Am Anfang standen oft massive Differenzkonstrukte im Zentrum, die sicher mit der guten Absicht, gegen Abwertung vorgehen und Aufwertungen vornehmen zu wollen, verfasst wurden. Aber indem man die Vorzeichen umkehrt und gleichzeitig die Zuschreibung fortführt, ändert sich nichts. Bei Judith Butlers Schriften²⁷ habe ich immer den Eindruck, dass sie unnötig verkompliziert, obwohl bestimmte Dinge vielleicht gar nicht so weit weg von dem sind, wie ich das sehen oder verstehen würde. Ich finde Wissenschaft

23 Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2012): Lebenswege und Lernräume. Martha Muchow 2012: Leben, Werk und Weiterwirken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

24 Kraul, Margret (1987): Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884–1977). In: ZfP Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 4, S. 475–489.

25 Beck-Gernsheim, Elisabeth (1980): Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf, Frauenwelt Familie. Frankfurt/M.: Fischer.

26 Ostner, Ilona (1978): Beruf und Hausarbeit: Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt/M.: Campus.

27 u. a. Butler, Judith (1990): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge.

sollte auch verständlich sein. Als ich in Berkeley war, habe ich sie leider nicht getroffen, weil sie auf Reisen war.

Gerd Stecklina: Sie haben uns durch die beiden beeindruckenden Bibliotheken von Ihnen und Ihrem Mann geführt. Wenn wir uns nun dort jeweils mindestens eine Woche einschließen dürften, was würden wir in Ihren Sammlungen und Archiven finden, um uns Zugänge zu den aus Ihrer Sicht dringlichen Themen der Gegenwart und Zukunft erschließen zu können?

Hannelore Faulstich-Wieland: Das ist eine schwierige Frage. Unser Bücherbestand, der ungefähr 20.000 Fachbücher plus Belletristik, Krimis und Ähnliches umfasst, ist das Sammelergebnis von mehr als 50 Jahren Bildungsbiografien. Wir haben im Studium angefangen, unser weniges Geld vor allem in Bücher zu investieren, weil wir damit arbeiten wollten, Sätze unterstreichen, Kommentare an den Rand schreiben usw., was man mit Büchern aus der Bibliothek nicht machen kann. Wir waren zudem der Meinung, dass es wichtig ist, sich mit den Grundlagen der Wissenschaft zu beschäftigen und auseinanderzusetzen, um Kritik an ihr zu üben, was ja durchaus auch ein Ziel der Studentenbewegung war. Das geht nicht, wenn man sich nur auf Kompendien oder bereits vorgefasste Meinungsäußerungen bezieht.

Entsprechend enthält unsere Bibliothek auch viele Klassiker und Grundlagenbücher aus den Bereichen Philosophie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Wissenschaftswissenschaft, Architektur, Stadt- und Regionalplanung, Bildungsökonomie – alles Gebiete, die mit unseren Studienrichtungen zu tun hatten. Zum Verständnis dringlicher Themen von Gegenwart und Zukunft sind zudem die Bereiche unserer Arbeitsschwerpunkte vertreten: Als übergreifendes Thema betrifft dies gesellschaftliche Ungleichheiten und insbesondere Fragen nach sozialer und geschlechtlicher Gerechtigkeit. Dann kommen natürlich die Fokussierung auf Bildungsfragen von der Kita bis zur Altenbildung hinzu, mit den Schwerpunkten Schule einerseits und Erwachsenenbildung andererseits. Einen sehr großen Anteil machen Bücher aus dem Bereich der Genderforschung aus. Ebenfalls haben wir sehr viele Bücher zur Kunst – ein Bereich, für den Peter sich sehr interessiert hat, zu dem er auch Seminare zu Bildbetrachtungen veranstaltet hat. Nachträglich betrachtet habe ich hier versäumt, mich ebenfalls stärker und damit gemeinsam mit ihm damit zu befassen. Das hole ich nun nach durch viele Museumsbesuche, die zugleich eine bleibende weitere Verbindung mit meinem Mann bedeuten.

Zu unserer Bibliothek kann ich noch sagen, dass ich nach Peters Tod zum einem unseren gesamten Buchbestand in Citavi eingegeben habe, um überhaupt auch die Bücher wiederfinden zu können, die nicht meine unmittelbaren Arbeiten betrafen. Peter hat das weitgehend ohne Hilfsmittel geschafft. Deshalb weiß ich in etwa, wie viele Bücher wir haben. Zum anderen habe ich entschieden, mög-

lichst keine weiteren Bücher anzuschaffen, sondern sehr viel stärker auf die elektronischen Möglichkeiten zurückzugreifen. Das heißt viele aktuelle Publikationen finden sich nicht mehr in unserer Bibliothek, sondern auf der Festplatte meines Computers.

Anke Spies: Nun fehlt noch das Stichwort „Demokratiepädagogik“, für die Du Dich ja auch engagierst.

Hannelore Faulstich-Wieland: Peter Fauser hatte die Idee, beim Wochenschau-Verlag eine Reihe zur Demokratiepädagogik zu etablieren und mich gefragt, ob ich da mitmachen würde. So sind die Jahrbücher zur Demokratiepädagogik entstanden. Ich war im direkten Herausgeber*innenteam für das zweite Jahrbuch 2013/14, das zwei Schwerpunkte hatte: Neue Lernkultur und Genderdemokratie²⁸ und bin derzeit im Herausgabeteam des achten Jahrbuchs zum Thema „Gerechtigkeit“²⁹. In der Mitarbeit an den Jahrbüchern ist mir deutlich geworden, dass es viele interne Debatten um die Differenzen zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik gab, die von scientific communities geführt werden, zu denen ich nicht gehörte. Das bringt einen in die etwas schwierige Lage, einerseits unbelastet zu sein und andererseits manches nicht so gut einordnen zu können.

Anke Spies, Gerd Stecklina: Liebe Hannelore, ganz herzlichen Dank für dieses Gespräch.

28 Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Faulstich-Wieland, Hannelore/Veith, Hermann (Hrsg.) (2013): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur Genderdemokratie. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

29 Berkessel, Hans/Busch, Matthias/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2022): Gerechtigkeit. 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Debus.

Migrationsgesellschaftliche Normierungsprozesse und Anforderungen im Bildungssystem

Marianne Krüger-Potratz im Gespräch mit Anke Spies und Lalitha Chamakalayi

Anke Spies: Liebe Frau Krüger-Potratz, Sie haben in Münster schon Anfang der 1980er Jahre begonnen, migrationsgesellschaftliche Anforderungen und Bedingungen des Bildungssystems in Forschung und Lehre zu verfolgen. Als ich Anfang der 1990er Jahre aus Marburg nach Münster kam, hat es mich irritiert, dass einerseits die Studierendenschaft gegenüber der Marburger Vielfalt doch sehr homogen erschien, aber andererseits in Münster ein Studienangebot vorhanden war, das sich mit der damals sog. „Ausländerpädagogik“ befasste. Was war der Anlass für Sie, sich erziehungswissenschaftlich mit Diversität zu beschäftigen?

Marianne Krüger-Potratz: Ich möchte zeitlich etwas früher bei den Beobachtungen und Erfahrungen, die mein Mann und ich Anfang der 1970er Jahre bei unserem Wechsel nach dem Referendariat von Braunschweig nach Münster gemacht haben, ansetzen, weil das unseren Blick für Differenz geschärft hat. Zuwanderung hat dabei zunächst keine Rolle gespielt. Aufgewachsen in Berlin, habe ich Diversität zunächst ‚nur‘ mit Blick auf Religionszugehörigkeit, politische Zugehörigkeit und Gender als Konfliktthemen wahrgenommen. Anders als z. B. im Ruhrgebiet, war in Münster von Diversität – damals allerdings noch kein eingeführter Begriff – infolge der Anwerbung und Zuwanderung von Arbeitskräften und Flucht, z. B. aus Chile, wenig zu spüren und schon gar nicht im Schul- resp. Gymnasialbereich als unserem ersten Arbeitsplatz. Wir haben mehrheitlich konfessionell- und geschlechtergetrennte Gymnasien vorgefunden. Bis 1969 gab es in Münster eine katholische und eine evangelische Pädagogische Hochschule; eine Trennung, die auch nach der Zusammenlegung noch relativ lange spürbar blieb. Letztlich spielte die Differenzdimension Religion / Konfession bei manchen Entscheidungen institutionell noch nach der 1980 erfolgten Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität Münster eine Rolle, auch wenn es nicht mehr offen ausgesprochen wurde.

Anfang der 1970er Jahre habe ich ein Jahr an einem Jungengymnasium unterrichtet und parallel zusammen mit meinem Mann an der Pädagogischen Hochschule in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ein Zweitstudium begonnen. Ein Jahr später bekam ich die Möglichkeit, auf einer Assistenzstelle zu pro-

movieren. Für mich war das eine große Chance, denn die Abteilung für Vergleichende Erziehungswissenschaft wurde von einer Professorin¹ geleitet, die zu Bildung und Erziehung in Osteuropa (DDR und Sowjetunion) lehrte und forschte. Meine Dissertation untersuchte die Rezeption der internationalen Reformpädagogik in der Sowjetunion in den Jahren 1917/18 bis 1931 und die spätere Habilitationsschrift folgte mit der Frage „Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928–1931“, einer Zeit kühner Entschulungsräume und unerbittlicher Verfolgung von Pädagog*innen ab Ende der 1920er Jahre.

Die PH wurde 1980 aufgelöst und die Lehramtsausbildung für Grund- und Hauptschulen, die beiden Diplomstudiengänge Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik und die Vergleichende Erziehungswissenschaft Fach-zu-Fach in die Universität integriert. Damit wurden auch die Differenzlinien „Status“ und „Konfession“ in den universitären Kontext übertragen. Die Schulpädagogik der PH, die für Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrkräften zuständig war, hatte Schwierigkeiten ihren Platz zu finden, weil immer wieder und mit den disziplin- und studiengangbezogen Argumenten immer auch konfessionelle Fragen aufkamen und Machtverhältnisse ausgehandelt² wurden.

Für die Anfänge der Institutionalisierung der Interkulturellen Pädagogik als neues erziehungswissenschaftliches Studien- und Forschungsgebiet, das in Münster in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft ab Ende der 1970er Jahre aufgebaut wurde, hat die Trennung von PH und Universität letztlich keine Rolle gespielt, u. a. weil die Professur seit 1976 mit ehemaligen habilitierten Mitarbeitenden des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung besetzt war. Für den Aufbau der Interkulturellen Pädagogik war vor allem die Berufung von Prof. Dr. Georg Hansen 1978 auf die Professur für Erziehungswissenschaft im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster entscheidend. Er hatte sich schon in seiner Dortmunder Zeit mit dem Thema Minderheiten und Ausgrenzung befasst. Von ihm stammt übrigens eines der ersten Bücher mit jeweils einem Kapitel zu (fast) jeder der heute diskutierten Differenzlinien³. Auch wenn Georg Hansen damals jeder Gruppe ein eigenes

1 Prof. Dr. Isabella Rüttenauer; sie wurde 1975 emeritiert; ihr Nachfolger war 1976 Prof. Dr. Detlef Glowka.

2 Rothland, Martin (2008): Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945, Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Rothland, Martin (2008): Wider der „Gleichschaltung von Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern“. Der universitäre Widerstand gegen die Integration der Pädagogischen Hochschulen und die Realisierung der Zusammenführung am Beispiel der Universität Münster. In: Zschaler, Frank (Hrsg.): Jahrbuch für Universitätsgeschichte, Bd. II, Schwerpunktthema Katholische Universitäten. Stuttgart: Steiner, S. 135–154.

3 Zur immer wieder umstrittenen Frage, wie viel Differenzlinien in ihrer Verwobenheit zu beachten seien: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich.

Kapitel widmete, war ihm sehr wichtig, sie nicht gesondert, sondern als Teil gesellschaftlicher Vielfalt zu betrachten⁴. Auf seine Initiative hin bildete sich eine fächer- und fachbereichsübergreifende Arbeitsgruppe zu Fragen von Differenz und Gleichheit. Später initiierte er die erste interdisziplinäre Ringvorlesung mit Beiträgen zu den politischen, juristischen, vor allem schulpolitischen und innerschulischen Reaktionen auf Minderheiten, sprachlich-kultureller Diversität und speziell zu den Folgen der 1955 politisch eingeleiteten und 1973 durch den Anwerbestopp beendeten Arbeitsmigration durch Anwerbung⁵.

Für die Etablierung der zunächst unter „Ausländerpädagogik“ firmierenden neuen Fachrichtung in Münster hat die Tatsache, dass Georg Hansen zu diesem Zeitpunkt nicht nur Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft war (1981–1982 und 1985–1989), sondern von 1981 bis 1983 auch als sachverständiges Mitglied der interministeriellen Kommission zu Fragen der Hochschulreform in Nordrhein-Westfalen⁶ angehörte, eine wichtige Rolle gespielt. In dieser Kommission wurde u. a. darüber verhandelt, an welcher der nordrhein-westfälischen Hochschulen ein offiziell anerkanntes Zusatzstudienangebot zu Migration und Bildung etabliert werden sollte. Zur Frage der Standorte gab es eine Art Bewerbungsverfahren, in dessen Verlauf vier Universitäten, darunter Münster, ausgewählt wurden. Die Universität Essen bekam dabei auch einen Forschungsauftrag vom Ministerium zugewiesen; die Standorte Köln, Bielefeld und Münster erhielten keine Forschungsmittel. Das neue erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungsfeld erhielt die offizielle Bezeichnung „Ausländerpädagogik und Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“. Man sprach von der „Beschulung ausländischer Kinder“ oder von „Gastarbeiterkindern in deutschen Schulen“, wie auch der Titel einer der ersten Publikationen⁷ zum Thema lautete. Es hat lange gedauert, bis zunächst der zweite Teil des Titels des Zusatzstudiengangs nicht mehr wie anfangs „Deutsch als Fremdsprache“, sondern – der Sachlage angemessener – auch offiziell „Deutsch als Zweitsprache“ lautete, um das Potential von mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen für ihre schulischen Lernprozesse anzuerkennen⁸ und noch länger dauerte es, bis sich „Interkulturelle Pädagogik“

4 Hansen, Georg (1986): Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Weinheim: Beltz.

5 Damit setzte zugleich ein verstärkter Familiennachzug ein, weil die sog. „Gastarbeiter*innen“, die in Deutschland bleiben wollten, ihre Familien nachholten bzw. hier ihre Familie gründeten.

6 „Sachverständiges Mitglied der Unterkommission 21 der gemeinsamen Kommission für die Studienreform NRW Ausländerpädagogik“.

7 Koch, Herbert R.(1970): Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. Königswinter: Verlag für Sprachmethodik. Siehe auch Kapitel 3, in: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2020): Einführung in die die Interkulturelle Pädagogik. 3. Auflage. (1. Auflage 2010: München: Beck) Stuttgart: utb.

8 Z. B. Gantefort, Christoph/Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen im Unterricht aktivieren und wertschätzen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf. (Abfrage: 19.10.2022).

als Titel für den Studiengang⁹ durchsetzen konnte. Die Bezeichnung „Ausländerpädagogik“, die sich von Begriffen wie „Gastarbeiter“, „ausländische Arbeitnehmer“, „Ausländerkinder“ usw. durchgesetzt hatte, war eindeutig *politisch* ausgrenzend. Sie war Teil des Begriffsfelds der „Nationsbildungsbemühungen“, zu denen schulpolitisch die Ansätze für eine Beschulung aller eigenen, das heißt staatsangehörigen Kinder gehörten und die grundsätzliche Ausgrenzung aller Kinder fremder Staatsangehörigkeit zu legitimieren versuchten.

Hochschulöffentlich begann die Etablierung der Interkulturellen Pädagogik in Münster mit der ersten Ringvorlesung zum Thema Migration, die von der fächer- und fachbereichsübergreifenden Arbeitsgruppe interdisziplinär organisiert wurde, die sich auch für den Auf- und Ausbau eines entsprechenden Studienangebots engagierte. Ihr gehörten damals einzelne Kolleg*innen aus der Erziehungswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Geografie und anfangs auch der Germanistik an. Außerdem kamen hin und wieder Veranstaltungen aus der Mathematikdidaktik und der Evangelischen Theologie und ab 1995 das frisch gegründete Sprachenzentrum unter Leitung von Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber hinzu. Er sorgte dafür, dass das für den Zusatzstudiengang notwendige Kursangebot in Herkunftssprachen sichergestellt werden konnte. Damit war die schwierige Frage gelöst, ob Lehrende der einzelnen Philologien (Romanistik, Arabistik, Turkologie) sich regelmäßig am zielgruppenspezifischen Studienangebot beteiligen bzw. ihre Veranstaltungen auch für „unsere Klientel“¹⁰ öffnen würden.

Es waren also nicht Fächer oder Fachbereiche, sondern jeweils einzelne Kolleg*innen, die zusammen mit der Arbeitsgruppe semesterweise das Programm der Ringvorlesung und das Studienangebot für die IKP-Studierenden entlang der Vorgaben der offiziell genehmigten Studien- und Prüfungsordnung erarbeiteten. Die Ringvorlesung wurde Pflicht- und Einführungsveranstaltung für alle Studierenden des viersemestrigen Zusatzstudiums und zugleich ein freies Angebot für Studierende, die zwar nicht das Zusatzstudium absolvieren wollten, sich aber für die Thematik interessierten. Im Verlauf der 1980er Jahre hat sich daraus die Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik entwickelt. Denn nach und nach lag die Verantwortung für die semesterweise Einwerbung und Bekanntgabe des Angebots durch ein eigenes Vorlesungsverzeichnis und für die Beratung der Studierenden bei mir. Ich wurde dabei zunächst von einer „geliehener“ studentischen Hilfskraft, dann von Personen, die aus dem ABM-Programm finanziert wurden und

9 Die Studienordnung für den Zusatzstudiengang wurde 2011 geändert; Studienbeginn war nun nach dem 4. Semester des Bachelorstudiums; inhaltlich wurden die einzelnen Studienelemente auf mehrere Module verteilt.

10 Im Zusatzstudiengang waren unabhängig von den gewählten Studienfächern acht Semesterwochenstunden für das Erlernen von Anfangskenntnissen in einer der Herkunftssprachen der Arbeitsmigrant*innen vorgesehen.

später durch eine vom Fachbereich finanzierte Wissenschaftliche Hilfskraft unterstützt.

Migration und Bildung war für uns in Münster die zentrale Differenzlinie, auch wenn man bei „Migration“ alle weiteren Differenzlinien (Geschlecht, Sozialstatus, Ethnizität, Sprache usw.) unproblematisch einbeziehen und ihr Zusammenwirken untersuchen kann und letztlich auch muss, führte die institutionelle Verankerung des Zusatzstudiengangs in der Erziehungswissenschaft dazu, dass Migration vor allem auf Fragen der nationalen, ethnischen und sprachlichen Zugehörigkeit bezogen wurde. Je nach Themenzuschnitt spielten – sozusagen unvermeidlich – Gender und Sozialstatus mal mehr, mal weniger explizit eine Rolle. Ab den 1990er Jahren ging es in einigen Studienangeboten auch zentral um die Frage nach den unterschiedlichen Differenzdimensionen und deren intersektionalen Verschränkungen im Kontext von Migration.

Schon vor den Verhandlungen mit den für die Zusatzstudiengänge zuständigen Beamten im nordrheinwestfälischen Bildungsministerium haben Münsteraner Studierende in den 1970er Jahren um ein Seminarangebot zum Thema Migration und Schule gebeten, weil sie sich z. B. in Hausaufgabenhilfekursen der Caritas für „ausländische Kinder“ und/oder in Unterstützergruppen für geflüchtete Chilen*innen einsetzten.¹¹ So habe ich angefangen, mich einzuarbeiten und erste Seminare zum Thema anzubieten. Vor Einführung des Modulsystems im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses ließen die Studienordnungen den einzelnen Arbeitseinheiten noch relativ viel Freiheit in Bezug auf die Gestaltung des Studienangebots. Als Assistentin musste ich meine Themen nur mit meinem Vorgesetzten, Prof. Dr. Detlef Glowka, abstimmen, der sich selbst für das Thema Migration und Bildung interessierte.

Im Rahmen der interdisziplinären Arbeitsgruppe habe ich mich dann ab Ende der 1970er Jahre zunehmend dafür engagiert, dass ein viersemestriges Zusatzstudienangebot mit der Möglichkeit einer Abschlussprüfung zustande kam und institutionell durch Eingliederung in die Arbeitseinheit der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft rechtlich durch eine eigene Studienordnung sowie entsprechende Informationshilfen und ein verbindliches Lehrangebot abgesichert war. Damals war es rechtlich vorgeschrieben, dass ein viersemestriges Zusatzstudium erst *nach* dem erfolgreichen Abschluss der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt aufgenommen werden konnte. Das bedeutete also eineinhalb bis zwei Jahre Studienverlängerung und war als Studiengang nicht attraktiv. Da sich das auch später, als zeitweise die Möglichkeit bestand, mit abgeschlossenem Zusatzstudiengang bevorzugt eingestellt zu werden, nicht änderte, mussten wir im Rahmen geltenden Rechts und im Konsens mit dem zuständigen Landesprüfungsamt Wege und Strukturen finden, um schon während des Erststudiums

11 Hier erhalten wir möglicherweise eine Konkretisierung der im Gespräch mit Dietrich Benner erwähnten geflüchteten Familien s. u.

bestimmte Leistungen erbringen zu können, die für das Zusatzstudium anerkannt wurden. In Münster war das der Anlass für die Gründung der Arbeitsstelle, an anderen Universitäten gingen solche Initiativen u. a. vom Fach „Deutsch als Fremd- /Zweitsprache“ aus.

Lalitha Chamakalayil: Hat es in Münster auch Widerstände oder Relativierungen durch das Kollegium gegeben?

Marianne Krüger-Potratz: Ja, wo gab und gibt es die nicht? Widerstände gehören dazu, ebenso wie Konkurrenz, weil es ja immer auch um die Frage nach zusätzlichen Mitteln seitens des Ministeriums oder auch der Universität geht. Als sich herausstellte, dass es keine zusätzlichen finanziellen Mittel für Zusatzstudiengang und Arbeitsstelle geben würde und der Fachbereich bzw. die Professor*innen, die sich für den Zusatzstudiengang engagieren wollten, die Mittel selbst bereitstellen mussten, um Lehre, Sprechstunden und Publikationen zu finanzieren, schwand das Interesse zuvor interessierter Kolleg*innen.

Mit dem Arbeitskreis hatten wir zunächst eine ‚institutionelle Duldung‘ erreicht und ein ‚Kleinstcurriculum‘ entwickelt, das mit der offiziellen Genehmigung des Zusatzstudiengangs verbindlich wurde. Selbst wenn es der einen bzw. dem einen oder anderen der Kolleg*innen in den verschiedenen Fächern nicht gefallen haben mag, was wir entwickelt und angeboten haben, so hatten wir die Freiheit der Lehre für uns und letztlich ist es insgesamt gelungen, in jedem Semester ein interessantes Angebot zusammenzustellen, bevor diese Freiheit durch die Modularisierung eingeschränkt wurde. Das, was wir machten, passte und zudem war – wie schon erwähnt – ein Teil der Seminare allen interessierten Studierenden zugänglich, um allen angehenden Lehrkräften die Gelegenheit zu bieten, sich mit Fragen von Migration und Bildung auseinanderzusetzen. Das war uns wichtig, da (bildungs-)politisch und gesellschaftlich lange Zeit Positionen vertreten wurden, die Migration nicht als Normalfall, sondern als temporäres Sonderphänomen betrachteten.

Die Frage nach den Widerständen führt uns auch auf die disziplinäre Ebene, denn die Arbeitseinheit Vergleichende Erziehungswissenschaft, der ich disziplinar zugehörte, war nicht nur in Münster, sondern auch an anderen Standorten stark an Osteuropa orientiert. Das änderte sich auch für mich erst mit der sog. „Perestroika-Politik“¹². Mein Engagement für den Zusatzstudiengang wurde akzeptiert, solange ich auch Seminare zu Bildung und Erziehung in Osteuropa anbot, auch wenn uns in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft auch insge-

12 Krüger-Potratz, Marianne (1990): Vergleichende Erziehungswissenschaft und pädagogische Osteuropaforschung. Im Lichte der Umbrüche in den Gesellschaften sowjetischen Typs. In: Osteuropa 40, H. 10, S. 935–946.

samt die Frage der internationalen Migration und ihrer Folgen für Bildung und Erziehung beschäftigte.

An anderen Universitäten mit dem Schwerpunkt Vergleichende Erziehungswissenschaft war das Interesse zunächst nicht so groß. So wurde z. B. auf einer Tagung der „Sektion Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) das von Prof. Dr. Horst Widmann (Universität Gießen) zur Diskussion gestellte Forschungsprogramm zu Migration und Bildung zwar diskutiert, aber an keinem Standort umgesetzt. Letztlich ist in den 1980er Jahren und auch Anfang der 1990er in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nie ernsthaft diskutiert worden, ob dies ein neues Forschungsfeld innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft sein könnte bzw. sollte. Auch wenn an der Universität Heidelberg in den 1970er Jahren verschiedene Dissertationen zu migrationsbezogenen Themen verfasst wurden und einzelne Kolleg*innen Artikel zu Migration und Bildung, vor allem mit Blick auf die Länder, denen ihr Forschungsinteresse auch sonst galt, veröffentlichten, ohne dass daraus Schwerpunkte entstanden. Diese Zurückhaltung gründete vermutlich in der Sorge, dass die Bedeutung der Osteuropa-Forschung und insbesondere die Forschung zu Bildung und Erziehung in der DDR und in der Sowjetunion geschmälert werden könnte. Osteuropa war angesichts der Teilung Deutschlands und der politischen Bedeutung der Sowjetunion ein wichtiges Forschungsfeld, dessen Bedeutung sich jedoch infolge der misslingenden Perestroika und der konfliktreichen Auflösung des Ostblocks und der UdSSR an Bedeutung zu verlieren begann. Aber es gab auch Forschung zu den bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen in Schweden, England, den USA, Kanada, Frankreich, Israel oder auch zu „Ländern des Südens“. Also hat sich die Interkulturelle Bildung im Verlauf der 1980er Jahre nicht nur als notwendiges Studienangebot, sondern auch als neues interdisziplinäres Forschungsgebiet zu entwickeln und etablieren begonnen.

Anke Spies: Welche Rolle hat denn die DGfE als wissenschaftliche Fachgesellschaft in der Institutionalisierung von migrationsgesellschaftlichen Schwerpunktsetzungen gehabt?

Marianne Krüger-Potratz: Für die Sichtbarkeit und Akzeptanz der Interkulturellen Pädagogik als neue erziehungswissenschaftliche Teildisziplin in der DGfE hat die in den frühen 1990er Jahren erfolgte Gründung der „Arbeitsgruppe auf Zeit: Interkulturelle Pädagogik“ eine wichtige Rolle gespielt. In einer zeitlich begrenzten Arbeitsgruppe hatte die Gruppe von engagierten Erziehungswissenschaftler*innen bei Genehmigung ihres Antrags fünf Jahre Zeit, um durch Publikationen, Forschungsprojekte, Tagungen, Entwicklung von Studienelementen, Kooperationen mit anderen (Teil-)Disziplinen – und dies ggf. auch über die deutschen Grenzen hinaus – die Eigenständigkeit und das Potential der neuen Fachrichtung nach-

zuweisen. Einen ähnlichen Weg sind damals die Frauenforschung, die Psychoanalytische Pädagogik und später die Organisationspädagogik gegangen. Ingrid Gogolin¹³ und ich, beide Mitglieder der „Kommission für International Vergleichende Pädagogik“, waren die treibenden Kräfte für die AG Interkulturelle Pädagogik. Es ging um die Sichtbarkeit der neuen interdisziplinären und internationalen Forschungsrichtung, in der die Internationalisierung von Bildung und Erziehung durch Zuwanderung als „internationalisation at home“¹⁴, also die Integration internationaler und interkultureller Dimensionen in das Studium und die lokale Lehre im Mittelpunkt standen. Aber bevor die fünf Jahre um waren und über den Platz der „Interkulturellen Pädagogik“ in der Erziehungswissenschaft hätte entschieden werden müssen, leitete Dieter Lenzen als damaliger Vorsitzender der DGfE eine Strukturreform ein, in deren Umsetzung die „AG's auf Zeit“ aufgelöst wurden und wir waren aufgefordert, Aufnahme bei einer der neu gebildeten 14 Sektionen zu finden. Für uns war sehr schnell klar, dass unser Platz als „Kommission Interkulturelle Pädagogik“ in der „Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ sein sollte, weil das der Zusammenschluss der international vergleichend ausgerichteten Teilgebiete war.

Zur Geschichte der Institutionalisierung der „Interkulturellen Pädagogik“ in Münster gehörten auch die Gründung einer Schriftenreihe zur Information der Studierenden und Lehrenden, Kontakte mit der Bibliothek, damit – in Vor-Internet-Zeiten – die notwendige Buch- und Zeitschriftenliteratur angeschafft wurde, die die Studierenden für Ihre Hausarbeiten und Prüfungen brauchten. Wenn man sich heute diese „selbst gebastelten“ Publikationen und die Anfänge der von mir initiierten Reihe „Interkulturelle Studien (iks)“ ansieht, mag man es kaum glauben: Die Texte wurden auf einer (elektrischen) Schreibmaschine geschrieben und anschließend wurden die Blätter kopiert und mit Klebstoff und Heftmaschine zu Broschüren gebunden. Später, als die Reihe „Querformat“ mit ausgewählten Vorträgen aus der Ringvorlesung hinzukam, konnten wir das getippte Manuskript zum Drucken und Binden an die Druckerei des Fachbereichs geben.

Damals habe ich auch mehrere Bibliografien (mit-)herausgegeben und u. a. zwei Bände mit Zusammenstellungen verlagspublizierter, aber auch nicht in Verlagen erschienener, sog. „grauer Literatur“, die anders gar nicht auffindbar gewesen wäre¹⁵. Dazu gehörten sporadisch publizierte Informationen zu Projekter-

13 Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid Gogolin, Professorin für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

14 Zur Geschichte und Problematik der Bezeichnung „internationalization at Home“ siehe: Beelen, Jos/Jones, Elspeth (2015): Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, Adrien/Matei, Livio/Scott, Peter/Salmi, Jamil/Pricopie, Remus (Hrsg.): The European Higher education Area. Between critical reflections ad future policies. Heidelberg: Springer, S. 59–71.

15 Krüger-Potratz, Marianne (2001): Bibliografisches Handbuch „Migration und Bildung“, Teil I: Gedruckte und elektronische Bibliografien und bibliografische Reihen. Münster: Arbeitsstelle

gebnissen, Newsletter, Informationsdienste aus Praxis- und Forschungsprojekten und erste Ansätze für Zeitschriften¹⁶. Auch heute noch sind die Publikationen der frühen Projekte nicht online auffindbar und gut betreute erziehungswissenschaftliche Literaturdatenbanken als Bibliografien nach wie vor ein wichtiges Hilfsmittel für eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten.¹⁷ Für die Arbeitsstelle war es eine Serviceleistung, die mit hohem Rechercheaufwand verbunden war.

Anke Spies: In 2020 ist die dritte Auflage der „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ erschienen und folgt weiterhin dem Begriff der Interkulturellen Pädagogik, der für mich im Spannungsfeld bzw. im Kontrast zum Begriff der Migrationspädagogik steht, wie er im gegenwärtigen Fachdiskurs sehr präsent ist. Warum halten Sie an der Interkulturellen Pädagogik fest?

Marianne Krüger-Potratz: Den Titel der beiden früheren Ausgaben unserer „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ beizubehalten war eher eine pragmatische Entscheidung von Ingrid Gogolin und mir. Wir haben zwar darüber nachgedacht, Pädagogik durch Bildung zu ersetzen, nicht aber interkulturell z. B. durch „transkulturell“. Auch Titel wie „Diversitätspädagogik“ oder Ähnliches wären aus unserer Sicht nicht passender gewesen, weil wir ‚nur‘ einen Ausschnitt aus dem behandeln, was unter der „Diversität“ gefasst werden kann. „Migrationspädagogik“ als Bezeichnung überzeugte uns aber auch nicht, u. a. weil „Migrationspädagogik“ auch als Besonderung und als Forschung *über* Migrant*innen missverstanden werden kann. Neue Begriffe wie „Migrationspädagogik“ lösen auf jeden Fall Diskussionen aus, was gerade in Seminaren sehr anregend sein kann. Sie bieten zudem gute Gelegenheiten, sich mit der Geschichte des jeweiligen Begriffs auseinanderzusetzen und sich mit den Assoziationen und Bildern, die mit den verschiedenen Varianten aufgerufen werden sowie den möglichen Missverständnissen etc. zu beschäftigen. Aber aus meiner bzw. unserer Sicht gibt es bisher keine Bezeichnung, die wirklich das abbildet, was der Kern der Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik und damit auch der Bezug zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist.

Interkulturelle Pädagogik; Krüger-Potratz, Marianne (2002): Bibliografisches Handbuch „Migration und Bildung“, Teil II: Zeitschriften, Newsletter, Informationsdienste. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.

16 Marianne Krüger-Potratz: Aktuell sind kurz nach Fertigstellung des Manuskripts für die dritte Auflage der utb-„Einführung in die die Interkulturelle Pädagogik“ (a. a. O.) die „Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung“ (ZeM) und die „Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management“ (ZDFm) hinzugekommen, die beide in Kapitel 7 ihren Platz gehabt hätten.

17 Z. B. DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation: deutscher bildungsserver: Erziehungswissenschaftliche Literaturdatenbanken. Fachliteratur zu einzelnen Bildungsbereichen.

Bei der Überarbeitung unserer Texte für die dritte Auflage der Einführung haben wir einiges aus dem Band herausgenommen, anderes neu geschrieben oder neu hineingenommen. Aber das historische Kapitel und die historischen Abschnitte in anderen Kapiteln sind weitgehend erhalten geblieben, um zu zeigen, dass Migration und die damit politisch und gesellschaftlich verbundenen Aufgaben und Herausforderungen auch für Deutschland nicht neu, sondern je nach gesellschaftlicher und politischer Verfasstheit nur anders sind. Denn Migration war stets der Normalfall, aber die Politik hat – immer im eigenen Interesse – darauf in unterschiedlicher Weise reagiert und Migration mal positiv, mal negativ konnotiert. Im Zuge der Durchsetzung des Nationalstaats – als das quasi „natürliche“ Staatsmodell – wurde Migration der mal erwünschte, mal unerwünschte „Sonderfall“. Wir wollen zeigen, dass diese Geschichte bis heute nachwirkt, trotz aller politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen. Die internationalen Entwicklungen, in deren Kontext auch der Diskurs in Deutschland steht, haben wir dabei nicht ausgeführt, weil es kaum möglich ist, diese auch nur exemplarisch aufzuarbeiten.

Wenn man die internationalen Entwicklungen in einer (Teil-)Disziplin darstellen will, so muss man deren Entstehungskontext einbeziehen: Das, was z. B. in Frankreich auf politischer und wissenschaftlicher Ebene unter „éducation interculturelle“ diskutiert wird, ist in einen anderen (historischen) Kontext eingebunden als in Deutschland, England, Italien, den USA usw. Das ist mir in Diskussionen mit französischen Kolleg*innen in verschiedenen, vom Deutsch-Französischen Jugendwerk geförderten Projekten zu unterschiedlichen Aspekten interkultureller Bildung deutlich geworden.

Lalitha Chamakalayil: Und doch scheint der Begriff der „Ausländerpädagogik“ immer noch im Diskurs zu existieren. Für mich ist damit auch eine gewisse gesellschaftliche Realität des Nicht-Hinschauens verbunden, wenn die „Ausländerpädagogik“ doch immer wieder erscheint, wie z. B. auch vor einigen Jahren auf der Website einer ostdeutschen Universität, die das als Vertiefungsrichtung angeboten hat.

Marianne Krüger-Potratz: Ja – sofern ich mich an der Verfestigung solcher Sichtweisen beteilige. Es geht doch nicht darum, den Begriff sozusagen zu verbieten und durch einen anderen – wie passend auch immer er sein mag – zu ersetzen, sondern darum, Gelegenheiten zu suchen, um darüber zu sprechen, was darunter verstanden wird und ob der Begriff das gesellschaftlich-politische Phänomen und dessen Geschichte so genau wie möglich erfasst oder eine bestimmte, politisch gewünschte Sicht auf das Phänomen verstärkt. Für den Fall der ostdeutschen Hochschule könnte die Diskussion der möglichen Nachwirkungen der in der ehemaligen DDR von der Regierung durchgesetzten Sichtweisen auf Arbeitsmigration durch Anwerbung z. B. die politische Freundschaftsrhetorik,

den Bemühungen, jeglichen über die Arbeit hinausgehenden unkontrollierten Kontakt oder gar Freundschaften zwischen der einheimischen Bevölkerung und den auf Zeit Angeworbenen zu verhindern, gegenüberstellen. Mit den ostdeutschen Gesprächspartner*innen¹⁸ aus existierenden Bürgerrechtsgruppen, die sich auch mit der Situation der Arbeitsmigrant*innen befassen, hätte ich im Winter 1989/90 gerne auch über solche Fragen gesprochen, aber zu der Zeit hatten diese Gruppen andere Probleme oder Prioritäten und es war schwierig über Migration zu sprechen, obwohl es gleichzeitig starke Migrationsbewegungen, v. a. von Ost nach West gab und Debatten, wer zum „Volk“ gehöre¹⁹. Vor der „Wende“ hatte ich mich in der Forschung zu Migration und Minderheiten in der DDR weitgehend auf schriftliche Quellen und einige wenige Gespräche mit aus der DDR „ausgereisten“ Personen gestützt. Die Gespräche kamen erst mit der sog. „Wende“. Einige Jahre später konnte ich das aber in einem vom Brandenburger Forschungsministerium unterstützten Projekt²⁰ nachholen. Hier haben wir Lehrkräften und Personen befragt, die an der Spitze der Volksbildungsbehörden gestanden hatten. Die Reaktionen waren sehr interessant, denn am Anfang haben sie überwiegend geantwortet, dass es keine Ausländer und schon gar kein Ausländerproblem gegeben habe. Aber als während des Interviews die Erinnerungen kamen, konnte man deutlich den Unterschied zwischen Erinnerungen an die Wahrnehmung von Migration, Anwerbung und Zuwanderung im DDR-Alltag und dem, was in den Zeitungen bei bestimmten Anlässen zu Freundschaft und Solidarität zu lesen war und gefeiert wurde, erkennen. So gab es z. B. von 1982 bis 1989/90 als einmaliges Schul- und Ausbildungsprojekt die „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt, in der 900 Kindern aus Mosambik und Namibia aufgenommen wurden²¹.

Anke Spies: Wäre es nicht eigentlich auch die Aufgabe einer Akkreditierung und ihrer Gutachten, dafür zu sorgen, dass der *Begriff* „Ausländerpädagogik“ aus den Curricula verschwindet?

18 Krüger-Potratz, Marianne (1991): Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Münster: Waxmann.

19 Schrader, Irmhild/Joskowski, Anna (2015): Mauerfall mit Migrationshintergrund. In: Deutschland Archiv. <https://www.bpb.de/202636> (Abfrage: 27.02.2024).

20 Krüger-Potratz, Marianne/Kaminsky, Annette/Winter, Werner (1996): Völkerfreundschaft und internationale Solidarität. DDR-spezifisches Erziehungsziel zu Multikultur und interkultureller Aufgeschlossenheit? In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin: Basis-Druck, S. 171–259.

21 Bildungsexperiment der DDR; siehe z. B.: Scheunpflug, Annette/Reuter, Lutz-Rainer (2006): Die Schule der Freundschaft. Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik. Münster: Waxmann.

Marianne Krüger-Potratz: Während meiner Mitarbeit im Fachausschuss für die Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften der Akkreditierungsagentur ACQUIN ist es durchaus vorgekommen, dass wir aufgrund der Darstellung eines zur Akkreditierung eingereichten Studiengangs und der Gutachten die Änderung eines Titels empfohlen, aber selten zur Auflage gemacht haben. Sofern der Akkreditierungsantrag dieses Studiengangs bei ACQUIN gestellt worden wäre, hätte das ganz sicher zu Protest geführt. Ob ein Titel dann aber geändert wird, hängt vom weiteren Verlauf des Akkreditierungsprozesses bzw. der Entscheidung der Akkreditierungskommission ab. Dabei ist zweierlei zu beachten: Die Hochschulrektorenkonferenz führte Akkreditierungen 1998 ein, worauf Anfang der 2000er Jahre mehrerer Akkreditierungsagenturen gegründet wurden. Zu diesem Zeitpunkt waren die Debatten über „Ausländerpädagogik“ versus „interkultureller Bildung“ oder ähnlicher Titel zumindest in der (ehemaligen) Bundesrepublik eigentlich abgeschlossen, aber in den Verhandlungen mit den zuständigen Ministerien und anderen amtlichen Stellen weiterhin zu hören. In den „neuen“ Bundesländern war auch im Wissenschaftsbereich noch länger die „Ausländerpädagogik“ im Sprachgebrauch.

Die Frage der Bezeichnung von erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ist kompliziert und kann empfindlich mit Ressourcen verknüpft sein. Dabei sollte man aber Diskurse nicht mit Disziplinbezeichnungen verwechseln. Die Allgemeine Pädagogik ist ja auch nicht nur mit dem „Allgemeinen“ befasst, was immer darunter verstanden wird und über die Frage, ob der Vergleich das Entscheidende für die Vergleichende Erziehungswissenschaft und somit die Bezeichnung der Teildisziplin korrekt ist, ist auch immer wieder mal diskutiert worden. Ab einem bestimmten Punkt lohnt sich nach meinem Verständnis der Streit nicht mehr. Dann muss man pragmatisch entscheiden. Schon die „Arbeitsgruppe auf Zeit“ hat diskutiert, ob man sich Interkulturelle Pädagogik nennen soll oder nicht. Für Diskurse und Begriffe ist das anders, denn Begriffe müssen etwas „begreifen“ und sollen ein Stück gesellschaftlicher Wirklichkeit abbilden. Zu einer wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin gehören bestimmte (Fach-)Begriffe und die wiederkehrende kritische Diskussion, ob sie noch das begreifen und erfassen, was sich politisch, gesellschaftlich und/oder wissenschaftlich zeigt.

Lalitha Chamakalayil: Derzeit ist ja auch von „Ungleichheitsperspektiven“ in der Verschränkung der Differenzlinien die Rede. Ich kann mit der Idee des „zu Migrationsanderen-gemacht-Werdens“ sehr viel anfangen. Das drückt einen gesellschaftlichen Tatbestand aus, der viele Menschen betrifft.

Marianne Krüger-Potratz: Aber ist denn Migration immer das, was anders macht?

Lalitha Chamakalayil: Nein, ich meine die Zuschreibungen, die ich damit besser fassen kann. Die Figur, wegen einer Zuschreibung kategorisiert und damit ‚Ge-

macht-Werden', kann ich nutzen, um Sachverhalte, die ich in empirischen Daten vorfinde, beschreiben zu können. Sicher ist das ein Begriff in all seiner Fehlbarkeit. Mit der Migrationsgesellschaft tue ich mich aber auch schwer, denn sie wird so leicht als die Gesellschaft derer, die migriert sind, verstanden. Ich spreche derzeit von rassifizierbaren Personen, wenn es um diese Differenzlinie geht, aber das sind letztlich alles Approximationen. „People of Color“ finde ich problematisch, benutze es aber trotzdem, weil er sich kommunikativ etabliert hat, um eine gesellschaftliche Realität zu beschreiben, die ich auch wahrnehme. Das ist dem ähnlich, wie Sie von Interkultureller Pädagogik sprechen und gleichzeitig eine differenzierte Betrachtung eingestehen. Aus ähnlichen Gründen würde ich z. B. migrationsgesellschaftliche Kontexte nutzen. Weil es ein geteiltes Verständnis dessen gibt, wie derzeit Sachverhalte damit beschrieben werden. Aber ich hoffe auf weitere Entwicklungen. Wenn ich von intersektional-verschränkten Ungleichheitsverhältnissen spreche, dann beschreibt das schon deutlicher, was ich dann tatsächlich tue. Wenn ich allerdings einen Forschungsantrag schreibe, dann verwende ich den Begriff der Migration.

Marianne Krüger-Potratz: Ja, letzterem stimme ich zu, aber es kommt auf den Kontext an: Wenn für die Bezeichnung der Teildisziplin in Forschung und Lehre Fragen der bildungspolitischen, pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Veränderungen angesichts einer zunehmenden Wahrnehmung der Folgen von Migration im Bildungsbereich als Interkulturelle Pädagogik oder Migrationspädagogik aufgegriffen werden, stellt sich auch die Frage, ob es sich um eine Teildisziplin oder die Erweiterung der Kulturellen Bildung handelt. Für mich ist es ab einem bestimmten Moment nicht mehr zielführend, die Frage der Disziplinbezeichnung mit einer Anpassung an die jeweils aktuellen sprachlichen Lösungsvorschläge lösen zu wollen. So ist „Interkulturelle Pädagogik“ für mich quasi der ‚unschädlichste‘ Ausdruck, auch wenn ich einsehe, dass es letztlich wenig aussagekräftig ist. „Interkulturell“ fasst nur unzureichend, was in Bildung und Erziehung in einer Gesellschaft zu verändern ist, die zu begreifen beginnt, dass sie als „Migrationsgesellschaft“ ein weiterer „Normalfall“ ist. Für mich ist wichtig zu begreifen, dass es kein Land, keine Region, keinen Zeitpunkt gibt, in dem Migration und damit die Folgen von Migration nicht eine Rolle gespielt haben und spielen. Mit Migration war und ist gesellschaftlich, öffentlich, privat – also in allen Bereichen – die Herausforderung verbunden, dass mit Kristeva gesprochen das „Fremde entsteht, wenn in mir das Bewußtsein meiner Differenz auftaucht, und zu bestehen [aufhört], wenn wir uns alle als Fremde erkennen“²².

22 Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11.

Lalitha Chamakalayil: „Interkulturell“ ist aber leider auch aufgeladen und ich kann nachvollziehen, warum er auch als problematisch betrachtet wird. Aber ich finde es tatsächlich auch keine zielführende Diskussion, weil wir immer nur mit temporären Begriffen arbeiten und dann schauen müssen, welche weiteren Entwicklungen geschehen.

Marianne Krüger-Potratz: Wenn wir über das Begriffsfeld, mit dem wir arbeiten, nachdenken versuchen wir zum einen eine augenblickliche und/oder auch eine historische Realität sprachlich zu fassen. Zum anderen müssen wir uns aber fragen, ob wir damit das, was wir bekämpfen wollen, nicht geradezu bedienen und neue Aus- und Abgrenzungen schaffen. Interkulturelle Pädagogik ist nicht mehr und nicht weniger als die Bezeichnungen einer Teildisziplin und lenkt den Blick zu stark auf „Kultur“. Das wurde nicht von ungefähr in der Anfangszeit vielfach so verstanden und hält sich als Sichtweise bis heute. Die Vielfalt der Vorschläge auf der Suche nach einer passenderen Bezeichnung für die interdisziplinäre Teildisziplin bzw. die verschiedenen Studienangebote wie z. B. Diversitätspädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Differenzsensible (Sozial-)Pädagogik, (Reflexive) Inklusionspädagogik, Antirassistische oder Rassismuskritische Pädagogik, Intersektionale Pädagogik usw. zeigt, dass sich etwas verändert hat. Wie sich die als neu wahrgenommenen Herausforderungen im Kontext der Anerkennung von Migration und damit von Migration als „Normalfall“ zeigen, hat Auswirkungen im Bereich Bildung und Erziehung und reicht in der Praxis, wie auch auf Ebenen der Disziplin und ihrer Terminologie, bis zu Auseinandersetzungen um die richtige Beschreibung von Vielfalt. Dafür gibt es keine Lösung, weil wir nicht umhinkommen, Kategorien zu bilden und dabei sprachlich auch immer auszugrenzen.

Lalitha Chamakalayil: Die Einsicht „Damit kann man nicht kämpfen“ hat eine starke Resonanz bei mir. Deswegen lasse ich mich ja auch auf Begriffe wie „People of Color“ ein, obwohl mit den Oberbegrifflichkeiten etwas verdeckt wird. Ich glaube, da kommen die Versuche der ewigen Ausdifferenzierungen auch her. Aber dennoch ist es ganz real spürbar: Ich habe z. B. mit einer Kollegin einen Vortrag gehalten. Wir würden uns beide als People of Color innerhalb einer doch sehr „weißen“ Psychoanalyse beschreiben. Ich bin Inderin. Sie sieht ihrem senegalesischen Vater sehr ähnlich. Nun gibt es für uns unterschiedliche Privilegien, die in mein, im Vergleich zu ihr, sehr indisches Aussehen hineininterpretiert werden. Wir finden aber keinen Begriff, um zu differenzieren, wie sie als afrikanisch-markierte Person andere Zuschreibungen erfährt als ich, obwohl wir beide Rassismus auch auf ähnliche Weise erfahren. Ohne die begrifflichen Differenzierungen nehmen wir uns also die Möglichkeit des Sprechens darüber. Weil es letztlich keinen Ausweg aus diesem Dilemma gibt, finde ich Sprachpolitiken einerseits sehr schwierig und versuche, einen möglichst pragmatischen Umgang damit zu finden. Andererseits müssen die Ebenen thematisiert werden, weil wir uns sonst eine „alle-gleich-

Geschichte“ konstruieren, nur weil wir „The Other“ sind. Aber dieser Unterschied zwischen meiner Kollegin und mir, die wir beide in einer weißen Welt nicht weiß sind, aber trotzdem Unterschiede haben, wird erst besprechbar, wenn sie sich als Black-Person-of Color bezeichnet und ich mich als Person of Color oder als Inderin.

Marianne Krüger-Potratz: Ja, aber damit wird gleichzeitig die so ‚weiße‘ – als deutsch markierte – Mehrheit in einen großen Sack gesteckt. Ich finde den People of Color Begriff ebenso wenig treffend wie ‚weiß‘. Beide nutzen ‚Farbe‘ als zentrales Merkmal, dem sie andere Differenzdimensionen wie z. B. Klasse oder Geschlecht unterordnen, statt sie als Teil von untereinander verflochtenen Differenzlinien zu verstehen. Aus meiner Sicht ist es nicht lösbar, sondern ein Aushandlungsprozess mit Anderen wie mit sich selbst. Man kann eigentlich nur versuchen, die Sachverhalte, über die man streitet, so präzise wie möglich zu fassen. Wenn wir von Markierung sprechen, dann wird vielleicht klarer, dass damit ein Prozess verbunden ist, aber letztlich ist „Markieren“ so etwas wie „Etikettieren“.

Lalitha Chamakalayi: Wir brauchen die Approximation mit Blick auf die Realität der Erfahrungen als andere Formulierungen. Deswegen kann man sich m. E. ruhig mal ein bisschen komplizierter ausdrücken.

Anke Spies: Das erinnert mich an die Diskurse um die Notwendigkeit der sprachlichen Sichtbarmachung von Frauen in den 1980er Jahren. Ich versuche mal eine Annäherung über den Zusammenhang zwischen Sprache und Bewusstmachung: Für professionelles pädagogisches Handeln, also in professionalisierten Zusammenhängen, müssen die Wahrnehmung des Prozesses und seine Reflexion permanent präsent sein. Die Reflexion des Tuns und der Haltung ist aber untrennbar von der Bewusstheit des Prozesses und der Reflexion der Beteiligung abhängig. In der Lehre haben wir den Auftrag, Kompetenzen zu vermitteln, aber als Bildungstheoretikerin bezweifle ich, dass der Prozess der Kompetenzentwicklung tatsächlich vermittelbar ist, weil ich höchstens Wissen vermitteln und damit Irritationen inszenieren oder auslösen kann. Ob das dann schließlich zur Transformation in Kompetenzen mündet, hängt ja von vielen weiteren Faktoren ab, auf die wir keinen Einfluss haben. Schon auf die Zwischenschritte der freiwilligen Adaption und Reflexion habe ich kaum Einfluss. Eine Studie von Barbara Dippelhofer-Stiem²³ hat das schon 1985 sehr klar belegt. Dennoch muss ich als Lehrende alles dafür tun, dass die Studierenden der Gegenwart die Kompetenzen erwerben, die

23 Dippelhofer-Stiem, Barbara (1985): Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Spannungsfeld von studentischen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten. In: ZfP Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 4, S. 481–500.

nötig sind, um Prozesse der Markierung erkennen, reflektieren und mindern zu können. Um Professionalität zu erwerben, sollen sie verstehen und reflektieren können, dass die Unterschiede für die Heranwachsenden, mit denen sie professionell arbeiten, eine Rolle spielen und dass sie selbst am Prozessverlauf beteiligt sind. Ohne Gewährsein der Relevanz solcher Prozesse kann ich als Lehrer*in doch nur unprofessionell handeln. Sonst lande ich bei dem sprachlichen Trugschluss, dass mit meiner Behauptung, alle Schüler*innen gleich zu behandeln, also mit der sprachlichen Selbstentlastung, das Problem gelöst sei.

In der Praxis bewegen wir uns leider in die entgegengesetzte Richtung. Ich arbeite mit Fallvignetten, und wenn dort ein schüchternes und stilles Kind im ersten Schuljahr beschrieben wird und irgendein familiärer Migrationskontext, wie z. B. die Zuwanderungsbiografie eines Elternteils erwähnt wird, sind Studierende geneigt, auf der Stelle einen Sprachförderbedarf anzunehmen, weil sie davon ausgehen, dass vermeintlich korrekte Deutschkenntnisse fehlen und nur noch das passende Trainingsprogramm ausgewählt werden muss. Das ist eine erschütternde Entwicklung des vermeintlich problematischen ‚Umgangs mit Heterogenität‘, wie er sich im schulpädagogischen Diskurs etabliert hat und dort nun vermeintlich ‚sprachsensibel‘ nach Lösungen sucht.

Marianne Krüger-Potratz: Ich stimme zu und möchte zunächst zum Stichwort des Sprachförderbedarfs einen kritischen Blick hinter die Kulissen der Mittelvergabe werfen: Schulen können zusätzliche finanzielle Mittel erhalten, wenn sie Kinder mit sog. Migrationshintergrund, der mit ‚nicht hinreichenden Deutschkenntnissen‘ gleichgesetzt wird, haben. So kommt es, dass Kinder als sprachförderbedürftig eingeordnet werden, die keinerlei Probleme mit der deutschen (Bildungs-)Sprache haben, sondern z. B. lediglich in einem nichtdeutschsprachigen Land oder in so. bi-nationalen Familien hineingeboren wurden. Sie werden statistisch als sprachförderbedürftig geführt, weil die Schulleitung weiß, dass jedes Kind zählt, wenn es um die Beantragung zusätzlicher Mittel geht, egal ob diese Kinder tatsächlich alle Förderbedarf haben. Studierende müssen sich also gerade mit Blick auf Diversität mit Schulpolitik, Schulrecht und den Problemen der Verwaltung von Schulen beschäftigen. Dazu gehören sowohl finanzielle Fragen als auch die Auseinandersetzung mit den institutionellen Strukturen, die solche Effekte erzeugen. Damit sind Kompetenzen angesprochen, um einschätzen zu können, was ein bestimmter Sachverhalt politisch, ökonomisch, kulturell und rechtlich bedeutet, um schulpolitische Regelungen differenziert nachvollziehen und verstehen zu können, also um folglich den Arbeitsplatz mitgestalten zu können und sich *begründet* für Veränderungen einzusetzen, statt Probleme bei Schüler*innen zu verorten. Andernfalls wächst die Gefahr moralischer Reaktionen. Das erinnert mich auch an die Diskurse im Kontext der Frauenbewegung der 1980er Jahre, die den vertrauensvollen Austausch über Probleme und mögliche Lösungen zentral setzten.

Bei vielen Fragen, die zunächst wie pädagogische Probleme erscheinen, müssen ökonomische und politische Einflussfaktoren in Analyse und Lösungssuche einbezogen werden, um Konsequenzen für eigenes Handeln zu ziehen. Schulrecht und Schulpolitik sind schließlich Teil von Gesellschaftspolitik, also Fragen von Diskriminierung, Rassismus, Gewalt gegen Minderheiten usw.

Anke Spies: Diese Bedingungen des Rechtlichen, des Ökonomischen, des Politischen, des Tradierten und medial Transportierten hat Hans Bokelmann 1965 als Konditionalnorm pädagogischen Handelns erörtert²⁴. Das wurde im Diskurs kaum aufgegriffen oder wird als ‚gesellschaftlich‘ subsummiert, wenn wir heute über Antinomien der Sinn- und die Sachnormen pädagogischen Handelns sprechen.

Marianne Krüger-Potratz: Ich habe den Eindruck, es ist ein generelles Problem der Erziehungswissenschaft, nicht sehr politisch bewusst zu sein, obwohl sie faktisch hochpolitisch ist. Historisch betrachtet wird deutlich, wie stark wir in unseren Institutionen, in denen wir arbeiten, unseren Wissensstand weitergeben, unsere Forschungsthemen generieren usw., von politischen und ökonomischen Entscheidungen abhängig sind. So müssten wir uns auch fragen, was uns jeweils wann und warum dazu gebracht hat, ein Forschungsthema zu wählen, wie es dazu gekommen ist, dass sozusagen plötzlich eine Art „Sonderpädagogik für Ausländerkinder“ auf der Tagesordnung stand, obwohl Zuwanderung aus anderen Staaten und Regionen historisch stets gegeben war und es (schul-)politische Regelungen oder andere Vorschriften gab, wie mit diesen Kindern zu ‚verfahren‘ sei: Angefangen von direkter Anwerbung für Arbeiten, z. B. in Bergwerken oder auf Bauernhöfen, über Verbote der Einreise bis zu einem bestimmten Alter und zwischenstaatlichen Verträgen, in denen zumindest die Möglichkeit der Beschulung der Kinder anderer Staaten festgelegt war. Warum, wie bewusst und an welche „Tradition“ schloss man schul- und sprachpolitisch (unbewusst?) nach Ende des Zweiten Weltkriegs und nach der Gründung beider deutscher Staaten oder der in den 1950er Jahren beginnenden Arbeitsmigration durch Anwerbung an? Politisch-ökonomisch waren es die Folgen der Arbeitsmigration durch Anwerbung, des anschließenden Anwerbestopps und der Familiennachzüge. Ganz gleich, welche Maßnahmen ergriffen wurden, ging es doch immer in erster Linie darum, dass die zentrale Aufgabe der öffentlichen Schule die Erziehung und Bildung der Kinder der ‚eigenen Nation‘ und deren Sprache war. Also müssen wir uns mit der Geschichte Institution Schule auseinandersetzen, denn sie steckt weiterhin in den Strukturen und – durch die eigene Schulzeit und Ausbildung – auch in uns, in unserem Bild von Schule und von Schüler*innen, trotz einiger – auch struktu-

24 Bokelmann, Hans (1965): Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg: Werkbund.

reller – Veränderungen im Laufe der Zeit, wie z. B. Koedukation als Normalfall, Ansätze von Gesamtschule, Inklusion als Entwicklungsaufgabe, Versuche zur sozialräumlichen und didaktischen Öffnung und neuer Formen der Ab- und Ausgrenzung.

Lalitha Chamakalayil: Mit Blick auf die Vergleichende Erziehungswissenschaft und auch europäisch gesehen ist die Auseinandersetzung mit der Kolonialzeit ein Thema, dem andere Länder, wie z. B. Großbritannien oder Frankreich gar nicht entkommen konnten. Dort musste es ja qua Präsenz und Zentralität diskutiert werden. Warum ist das nie wirklich zu uns übergeschwappt?

Marianne Krüger-Potratz: Die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus hat auch noch nach dem sog. Verlust der Kolonien in der deutschen Schule stattgefunden: Ein Schlagwort war der ‚Erhalt des Kolonialgedankens in der deutschen Jugend‘. Ich kann ohne einschlägige bildungshistorische Forschungserkenntnisse leider nicht quellengestützt antworten, aber es wäre zu prüfen, wie nach 1918 die mit den Friedensverträgen einhergehenden neuen Grenzziehungen in Europa schulpolitisch aufgegriffen wurden. Die Arbeitsgemeinschaften, die in vielen Schulen gegründet wurden und in denen Schüler*innen und Lehrkräfte sich engagierten, folgten immer dem Ziel, diese Gebiete wieder zurückzugewinnen. Es gab Informationsveranstaltungen, grenzüberschreitende Besuche, Publikationen usw., um den Kontakt zu den nun in einem anderen Staat lebenden neuen deutschen Minderheiten, den Angehörigen des „Auslands- und Grenzlanddeutschtums“ zu halten und damit auch zum Erhalt der deutschen Sprache und Kultur, des „Deutschseins“, in diesen Gebieten der neuen Grenzen beizutragen.

Die Debatten über (Post-)Kolonialismus sind in meiner Wahrnehmung über Großbritannien zu uns gekommen. Dabei dürfte es eine Rolle gespielt haben, dass Deutschland im Unterschied zu Großbritannien die Zuwanderung aus den deutschen Kolonien stark eingeschränkt hatte und Zuwanderung aus den Kolonien und Niederlassung im Land der Kolonialmacht grundsätzlich unerwünscht waren. Der Slogan „Wir sind hier, weil ihr dort wart“ traf auf Deutschland nicht zu. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat dann die (problematische, zögerliche) Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dessen Folgen, insbesondere die Teilung Deutschlands, im Vordergrund gestanden. In Großbritannien war die Situation in eine andere, weil Großbritannien nicht nur länger Kolonialmacht war, sondern Zuwanderung aus den Kolonien zuließ, so dass sich entsprechende Communities bilden konnten.

Lalitha Chamakalayil: Der schreckliche Völkermord an den Herero und Nama war sehr umfangreich und die Communities haben kaum überlebt – sicher ist Zusammenarbeit hier auch schwierig.

Marianne Krüger-Potratz: Das ist richtig, entschuldigt nichts und entbindet nicht davon, sich heute damit zu befassen. Auch die Nichtbeschäftigung und die Leugnung haben Folgen, die für die aktuelle Situation und das Bild, das Deutschland dazu von sich selbst entwickelt hat, relevant sind. Auch Verdrängung hinterlässt Spuren. Es ist eine Aufforderung, sich mit der Geschichte wie deren Auswirkungen bis in die Gegenwart zu befassen.

Lalitha Chamakalayil: Warum wurde es denn so gar nicht mehr zum Thema gemacht, dass der koloniale Gedanke in den Köpfen einer ganzen Generation verankert werden sollte?

Marianne Krüger-Potratz: Um das zu beantworten, habe ich mich nicht hinreichend mit den Forschungsergebnissen der Historischen Bildungs- oder Jugendforschung befasst. Mich hat die Frage nach der ‚Vorgeschichte‘ der Interkulturellen Bildung beschäftigt²⁵. Ich denke, dass das mit der Priorität der schwierigen Aufarbeitung des Nationalsozialismus zusammenhing. Dies hätte zwar eine Auseinandersetzung mit der Kolonialpolitik und der Minderheiten- und Deutschtumspolitik nicht ausgeschlossen, ist aber politisch nicht gesehen worden.

Lalitha Chamakalayil: Ich habe Ihre Beschäftigung mit der Interkulturellen Pädagogik oder Migration auch immer als eine intersektionale Beschäftigung wahrgenommen, in der auch Genderfragen eine Rolle spielen. Zurzeit nehme ich als größeres Thema wahr, dass auch die sehr etablierten Jungen- und Mädchenperspektiven der Schulpädagogik deutlich von der Bewegung, die sich mit queeren Identitäten befasst, hinterfragt werden und sich der Blick auf Gender verändert.

Marianne Krüger-Potratz: Dazu habe ich zwar nie explizit geforscht, aber ich nehme das so wahr, dass man in dem Moment, wo man über Anderssein und Heterogenität arbeitet, Genderfragen immer auch eine Rolle spielen. Dementsprechend hat mich auch der Genderdiskurs beschäftigt und ich habe viel für meine Fragestellungen gelernt. Ganz abgesehen davon, dass auch der Unialltag mich immer auch wieder daran erinnert hat, dass es noch ein sehr langer Weg ist, bis die in die Strukturen der Institution tief eingeschriebenen Differenzmarkierungen keine Rolle mehr spielen. Dabei war ich immer im engen Austausch mit Helma Lutz, die ja auch mehrere Jahre in der Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik in Münster gearbeitet hat. Genderfragen sind aber nicht nur eine Perspektive der Forschung, sondern immer auch eine persönliche Angelegenheit und sicher auch

25 Krüger-Potratz, Marianne (2021): Minderheiten und Interkulturalität. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 373–380.

von Fach zu Fach unterschiedlich. Aber ich habe nicht selten bitter erfahren, was es bedeutet, sich persönlich wie fachlich durchsetzen zu müssen, zumal in einem Gebiet, wie in meinem Fall, der Interkulturellen Pädagogik, das fachlich (noch) nicht anerkannt war. Das hat sich heute geändert. Man wird aufmerksamer und nimmt Ausgrenzung eher wahr, die man ansonsten vielleicht gar nicht bemerken würde. Eine von vielen Erinnerungen an schwierige Situationen, in denen ich mir (freundlich) gedankenlos ausgesprochene, aber dennoch verletzende Bemerkungen anhören musste, lief darauf hinaus, dass Geschlecht und mangelnde Qualifikation in eins gesetzt wurden und Erfolge damit ‚erklärt‘ wurden, dass Frauenförderung ‚in Mode‘ sei.

Eine heute fast komische Anekdote aus meiner Referendarzeit in Braunschweig Anfang der 1970er Jahre zeigt, wie als Komplimente gemeinte Äußerungen letztlich Abwertung darstellen: Wir hatten zur Verteidigung unserer Interessen und Rechte einen Arbeitskreis der Referendar*innen gegründet und an anderen niedersächsischen Studienseminaren, mit denen wir kooperierten, gab es ähnliche Initiativen, die z. B. zum Streik gegen die im Vergleich zur geringen Vergütung recht hohen Prüfungsgebühren aufriefen. Das Bildungsministerium hat daraufhin die Sprecher*innen aller niedersächsischen Seminare nach Hannover einbestellt, um uns wieder „auf Kurs“ zu bringen. Gemeinsam mit dem Kollegen habe ich als gleichberechtigte Vorsitzende im Verlauf der Sitzung immer wieder unsere Kritik und Forderungen erläutert. Zurück in Braunschweig bestellte uns der Hauptseminarleiter ein und leitete das Gespräch ungefähr so ein: „Ich habe aus dem Ministerium gehört, dass Sie – gemeint war der Kollege – aggressiv aufgetreten sind und dass Fräulein Potratz einen schönen Hosenanzug angehabt haben soll.“ Der Seminarleiter war uns eigentlich wohl gesonnen und hat unser Engagement im Hauptseminar respektiert. Wie diskriminierend und verletzend eine solche Äußerung ist, war ihm wohl nicht bewusst. Solche Situationen und Bemerkungen haben mir im Studium, während der Assistenz an der PH und später an der Universität regelmäßig bedeutet, dass mein Platz eigentlich zu Hause bei meinen beiden Kindern sei. Wie Genderfragen damals behandelt wurden und welche Verletzungen sie mit sich brachten, hat mich aber nicht dazu gebracht, mich intensiver damit oder explizit mit den anderen Differenzdimensionen und der langen Geschichte von Ungleichheit wissenschaftlich zu befassen. Das kam erst später.

Anke Spies: Ich würde zum Abschluss gerne noch einen kurzen Exkurs in die Reformpädagogik unternehmen. In den 1990er Jahren habe ich bei Ihnen ein mich damals sehr beeindruckendes Freinet²⁶-Seminar besucht. Wir Studieren-

26 Célestin Freinet (1896–1966) entwickelte ab 1920 in St. Paul de Vence (F) ein reformpädagogisches Schulkonzept zur Förderung von Persönlichkeitsentfaltung, Umweltbewusstsein, Selbstverantwortung und Zusammenarbeit.

den waren sehr skeptisch, ob das Konzept von Freinet überhaupt praxistauglich sein kann. Im übertragenen Sinne haben Sie uns angeregt, uns kritisch mit dem Bildungssystem zu befassen. Mich hat es im Nachhinein lange nachdenklich gestimmt, wie eng wir als Studierende am bestehenden System orientiert waren.

Marianne Krüger-Potratz: Das liegt daran, dass wir die Institution Schule verinnerlicht haben und die für Erziehung und Bildung professionell Zuständigen im Sinne eines Zirkels über pädagogische bzw. in diesem Fall der resp. Lehramtsausbildung in die Schule oder pädagogische Einrichtungen zurückkehren. Siegfried Bernfeld hat Anfang der 1920er Jahre festgestellt, dass Schule als Institution erzieht. Das muss man sich zumindest bewusst machen und sich damit auseinandersetzen. Die verschiedenen international entwickelten und unter Reformpädagogik zusammengefassten Ansätze sind hierfür anregend. Das Freinet-Seminar gehörte zu meiner Beschäftigung mit der internationalen Reformpädagogik und deren z. T. radikalen Forderungen für anderes Lernen. Das Freinet-Seminar war angelegt, um über unser Bildungssystem nachzudenken und die Frage, warum interessante Reformansätze, die es seit langem gibt, zwar weiter praktiziert und diskutiert werden, aber im Regelschulsystem nicht oder nur in einzelnen ‚Versatzstücken‘, die Schule als Institution bedingt verändern oder in ihr ankommen. Freinet hatte ich ausgesucht, weil ich mich mit den Texten der mit der Universität Bremen verbundenen, politisch engagierten „Freinet-Kooperative“ beschäftigt hatte. Im Gegensatz dazu hat der „Arbeitskreis Schuldruckerei“ Freinet auf seine Arbeitsmittel und -methoden wie z. B. die Schuldruckerei reduzierte und ihn vor allem als einen „unpolitischen“ Reformpädagogen interpretiert. Damals gab es tatsächlich eine Auseinandersetzung, wer in der Bundesrepublik die „echte Freinet-Pädagogik“ vertrat und vertreten durfte.

Anke Spies: Ich frage mich auch schon lange, warum aus Modellschulen als Prototypen keine Serie wird?

Marianne Krüger-Potratz: Nehmen wir die Laborschule in Bielefeld, die seit mehr als 40 Jahren viele Besucher*innen empfängt, die positiv reagieren und sicher das eine oder andere auch in ihre Praxis übernehmen, aber in der Umsetzung in ihren Schulen vor den extrem resistenten verinnerlichteten Einstellungen und Normen der Akteur*innen stehen, die gegenüber strukturellen Veränderungen kapitulieren. Die zum Ende des 19. Jahrhunderts eingeführte staatliche Schule hat Formen des Lernens und Lehrens institutionalisiert, die sich im Laufe der Zeit zwar auch verändert haben, aber nie grundlegend in Frage gestellt wurden. Auch erfolgreich erprobte, teilweise bis heute praktizierte reformpädagogische Konzepte sind Randphänomene geblieben. Lediglich einzelne, rechtlich geregelte Elemente, wie z. B. jahrgangsübergreifendes Lernen, Projektunterricht, Einbeziehung außerschulischer Partner und Lernorte usw. konnten sich etablieren.

Es ist ausgesprochen schwierig, Schule zu verändern: Im Rahmen eines deutsch-französischen Projekts zur Frage der Schulentwicklung in beiden Ländern habe ich eine ehemalige Schulleiterin der Laborschule unter dem Stichwort „institutionelle Mobilität“ interviewt. Sie hat u. a. über ein Beispiel berichtet, in dem ein größerer Teil des Kollegiums nicht damit einverstanden war, dass die von einem kleineren Teil des Kollegiums vorgeschlagene Änderung der Lehr- und Lernformen erprobt wird. Dies zu managen ist Aufgabe der Schulleitung; sie muss zusammen mit dem Kollegium Wege finden, dass Neuerungen von denen, die interessiert sind, erprobt werden können, während die anderen über individuelle Beobachtungen und gemeinsamen Erfahrungsaustausch beteiligt werden, ohne ihre bisherige Lehrpraxis verändern zu müssen. Es zeigte sich, dass es zwar sechs Jahre dauerte, bis sich alle auf die Neuerung einlassen konnten, aber auch, dass diejenigen, die die Neuerung zunächst abgelehnt hatten, im Laufe des Prozesses aufgrund ihrer Beobachtungen und des regelmäßigen Austauschs im Gesamtkollegium schon das eine oder andere in die eigene Unterrichtspraxis übernommen hatten.

Als erste Ganztagschule in NRW hat sich die Wartburggrundschule in Münster, die meine beiden Kinder besucht haben, als Ergebnis eines langen und auch konfliktreichen Prozesses von einer staatlichen evangelischen Grundschule im überwiegend katholischen Münster zur mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schule mit Vorbildcharakter entwickelt. Am Anfang des Schulkonzeptes stand in den 1960er Jahren das Engagement einer Lehrerin, die für Kinder aus sog. schwierigen sozialen Verhältnissen, also einer vorwiegenden Schülerschaft aus einem damals sozialräumlich benachteiligten Wohngebiet des Stadtteils Gievenbeck, ein Nachmittagsangebot entwickelt hat. Um dieses Angebot abzusichern und weiterzuentwickeln, hat sie nach Unterstützung gesucht und schließlich an der Universität Münster²⁷ gefunden. Zugleich veränderte sich die soziale Lage im Stadtteil und führte zu neuen Problemen. Als Angebotsschule wurde sie für bürgerliche, akademische Eltern aus anderen Stadtteilen attraktiv, die für ihre Kinder eine, gegenüber anderen Lehr- und Lernformen offenere Schule suchten, darunter auch für uns. Unsere Kinder wurden dort 1981 und 1982 eingeschult.

Auch wenn die räumliche Unterbringung in einem Teil der katholischen Grundschule trotz verschiedener Umbauten in den ersten Jahren nicht optimal war, gab es dort Raum für unterschiedliche Lehr- und Lernformen, für gemeinsame Mittagsverpflegung und Ruhezonen und ähnliches. Dort verfügte jede Klasse über zwei Klassenräume, Zugang zu eigenen Toiletten mit Waschraum und die Möglichkeit, eine Außenfläche zu nutzen. Der heutige Gebäudekomplex ist erst sehr viel später, gegen Ende der 1990er Jahre gebaut worden.

27 Vgl. Gespräch mit Dietrich Benner in diesem Band.

Als Mutter und als Unterstützungsperson war ich alle zwei Wochen auf Elternabenden und einmal die Woche für ein Kind mit Lernstörungen in der Klasse meines Sohnes und zeitweise auch als Vorsitzende des Fördervereins sowie bei Einsätzen im kommunalen Wahlkampf aktiv. Ich habe viele positive Erinnerungen an diese Zeit, habe viel gelernt, mich aber auch manchmal sehr geärgert. So erinnere ich mich z. B. an den Besuch eines Vertreters der zuständigen Schulbehörde, für den die Kinder zur Begrüßung „ihr“ Schullied²⁸ gesungen haben, in dem es u. a. hieß: „Wisst ihr was, Schule macht Spaß. Hier bei uns in Gievenbeck, ist der ganze Schulstress weg.“ Als wir durch die Räume gingen, sagte er fast empört: „Schule macht doch nicht Spaß. Das geht doch nicht!“ Er hatte kein Verständnis für Spaß im Sinne von Freude am Lernen in verschiedensten Konstellationen.

Um die Erzieher*innenstellen mussten wir vor allem in Wahlkampfzeiten immer wieder kämpfen; das war anfangs nur um eine halbe Stelle pro Klasse, auch wenn wir gerne mehr gehabt hätten. Ich erinnere mich noch gut, wie ich versucht habe, Kandidat*innen im Wahlkreis das Konzept der Schule und dessen schulpolitische Relevanz zu erklären, die mich dann als Vollzeit arbeitende Mutter diskreditierten.

Ein mit einer 20:2-Mehrheit von den Kindern angeregter ‚Selbstversuch‘ zur Erfahrung ‚richtiger‘ Schule, in die man jeden Tag Bücher und Hefte im Ranzen mitbringt, wo es geregelte Pausen gibt, sie im Unterricht still auf einem festen Platz sitzen müssen, nur die Lehrkraft sprechen darf und Kinder auf Fragen antworten oder auf Meldung aufgerufen werden, war sehr interessant: Obwohl es Entsetzen und Bedenken auf Seiten der Lehrkräfte und Eltern gab, ließ sich die Schule auf ein zweiwöchiges Experiment ein. Nach einer Woche wurde eine erste Auswertung des Versuchs vorgenommen und nach einer unentschiedenen Zwischenabstimmung der Kinder fortgesetzt. Am Ende der beiden Wochen wurde mit großer Mehrheit das Ende des Versuchs bei Übernahme kleinerer Veränderungen, wie z. B. eine fest terminierte große Pause, beschlossen und in das von der Klasse immer wieder überprüfte Regelwerk eingetragen.

Für mich war bemerkenswert, wie schnell sich während des Experiments die Stimmung in der Klasse veränderte. Da sie nun neben- und hintereinander auf festen Plätzen saßen, fingen sehr schnell kleine Spielchen an, mit denen sie sich Bewegung und Abwechslung verschafften: kleine Tritte, Zupfen am Pullover, Gutschel oder Gerede über die Kleidung der Lehrkraft, die sie mehr oder weniger 45 Minuten lang anschauen mussten. Vorher waren sie – außer bei einer Einführung oder gemeinsamen Besprechung – allein oder in Kleingruppen beschäftigt und konnten sich den Ort aussuchen, an dem sie sitzend, stehend oder liegend arbeiten wollten und sich bei Müdigkeit auch mal zurückziehen konnten. Die Lehrerin war anwesend, aber nicht ständig in ihrem Blickfeld.

28 Umdichtung von „Wir werden immer größer“ (Text: Volker Ludwig, Musik: Birger Heyman).

Lalitha Chamakalayil: Also wünschten sich die Schüler*innen, so zu sein wie alle anderen.

Marianne Krüger-Potratz: Ja, weil sie von Nachbarskindern oder in Familienerzählungen hörten, wie Schule regulär ‚funktioniert‘. Zudem gab es immer wieder Eltern, die befürchteten, dass die Kinder nicht genug lernen würden, die trotz regelmäßiger Entwicklungsberichte und ständiger Gesprächsbereitschaft der Lehrkräfte nicht die Kontrolle verlieren und den Lernstand ihres Kindes vergleichen können wollten

Lalitha Chamakalayil: Das klingt doch sehr nach bildungswilligen Eltern. Ich dachte, die Schule hätte sich vor allem durch ihre heterogene Schülerschaft ausgezeichnet?

Marianne Krüger-Potratz: Das spielte vor allem für die Entstehungsgeschichte der Schule eine wichtige Rolle. In den 1980er Jahren hatte sich der Stadtteil schon zu verändern begonnen, weil zum einen viele Familien aus den Notunterkünften in Neubaugebiete anderer Stadtteile gezogen und in Toppheide neue, attraktive Wohnmöglichkeiten entstanden waren. Da man zum anderen für die Angebotsschule nicht in Gievenbeck wohnen musste war der Zulauf akademischer Eltern groß und führte dazu, dass sich andere Eltern auf den Elternabenden unwohl fühlten. Womit wir wieder bei der Ungleichheit und den Differenzlinien wären.

Anke Spies, Lalitha Chamakalayil: Liebe Frau Krüger-Potratz, herzlichen Dank für dieses aufschlussreiche Gespräch.

Sozialraumorientierte Grundschulentwicklung

Wissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis in interinstitutioneller Kooperation

Dietrich Benner im Gespräch mit Anke Spies
und Robert Wunsch

Anke Spies: Lieber Herr Benner, Ende der 1990er Jahre habe ich im Auftrag von Dieter Sengling ein in freier Jugendhilfeträgerschaft angelegtes Praxisprojekt für Studierende der Diplompädagogik koordiniert, das Angebote Mobiler Kinder- und Jugendarbeit in einem marginalisierten Wohngebiet vorhielt. Zu meinen Aufgaben gehörte auch die Mitarbeit im „Pädagogischen Arbeitskreis“ des Stadtteils, den das Jugendamt der Stadt Münster eingerichtet hatte. Damals hat mich irritiert, dass nicht nur die sozialpädagogischen Angebote im Stadtteil, sondern auch die Schulen und vor allem die Wartburggrundschule in diesem Arbeitskreis zur Vernetzung der Jugendhilfeträger mitarbeiteten. Später habe ich mich gefragt, ob der Ausgangspunkt dieser sozialraumorientierten Vernetzungsstruktur möglicherweise mit dem von Ihnen und Jörg Ramseger von 1980 bis 1985 wissenschaftlich begleiteten „Grundschulprojekt Gievenbeck“ verbunden war?

Dietrich Benner: Zwischen mir und Dieter Sengling gab es tatsächlich einen regelmäßigen Gesprächskontakt und Gemeinsamkeiten in der Entwicklung des Gievenbecker Grundschulprojekts. Ich habe auch die Probleme, die sich dabei im Laufe der Zeit zeigten, immer mit ihm besprochen, weil er einen ganz hohen Sensus für die Verknüpfung dessen hatte, was in Schulen intellektuell geschieht bzw. gefördert wird und der wechselseitigen Abhängigkeit dieser Prozesse von einem sozialen Rahmen, der solche Arbeit stützt, aber auch erschwert und nicht zuletzt braucht. Soziale Arbeit konnte die angestrebten Verknüpfungen erschweren und wurde zugleich für die von ihnen ausgehenden Veränderungen gebraucht. Entsprechende Themen hat Dieter Sengling nach seiner Berufung auf die Professur für Sozialpädagogik in das Themenspektrum der Pädagogik und die Ausbildung von Sozialpädagog*innen eingebracht.

Die im Schulprojekt Gievenbeck¹ zusammenarbeitenden Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen arbeiteten an einer konzeptionellen Integration von Schul- und Sozialpädagogik, in der die sozialpädagogischen Fachkräfte in die Unterrichtsentwicklung und -gestaltung einbezogen wurden und sowohl das Beratungskonzept als auch die Elternpartizipation wesentlich mitgestalteten. Ursprünglich hatten wir diplomierte sozialpädagogische Fachkräfte beantragt. Mit den Mitteln, die von der Stadt Münster zur Verfügung gestellt wurden, konnten dann immerhin Erzieher*innen mit Fachschulqualifikation eingestellt werden.

Dabei muss man eine Besonderheit in Münster beachten: Damals leitete Hermann Janssen² zunächst als Schul- und Kulturdezernent und ab 1984 auch als Stadtdirektor die Schulabteilung der Stadtverwaltung, so dass er zugleich für die sozialen Belange in Münster verantwortlich war. Schulische und soziale Angelegenheiten lagen also in einer Hand und die Verknüpfung von Sozialpädagogik und Schulpädagogik in Gievenbeck entsprach dem städtischen Programm. An diesem Programm war Dieter Sengling vor seiner Berufung in seiner Funktion als Leiter des Städtischen Jugendamtes schon beteiligt. Auch die Vorsitzende des Münsteraner Schulausschusses, eine Hauptschuldirektorin, vertrat das pädagogische Ethos eines nicht-diskriminierenden, gesellschaftlichen Lernens in einer unterstützenden Institution und hat zusammen mit Hermann Janssen unser Gievenbeck-Projekt durch die Gremien der Stadt gebracht, weil Projekt und Stadt ein ähnliches Programm hatten. Ohne sie und ohne das Kultusministerium Nordrhein-Westfalen wäre aus unserem Projekt nie etwas geworden.

Als ich Münster 1991 verließ und einen Ruf an die Humboldt-Universität annahm, lernte ich dort im wissenschaftlichen Prüfungsamt die Berliner Schulverwaltung kennen und habe dem staatlichen Vorsitzenden von der Münsteraner Zusammenarbeit zwischen städtischem Schulträger und wissenschaftlicher Begleitung berichtet. Daraufhin baten die Berliner Beamten um Kontaktvermittlung und wollten die Aktivitäten im Bereich Schule und Soziales in Münster kennenlernen: Nach der mehrtägigen Beobachtung, wie in Münster mit sozialen Brennpunkten umgegangen und auf den Ebenen beruflicher Profession, Schulaufsicht, Schulausschuss und Wissenschaft beraten und konzeptionell zusammengearbeitet wird, gelangten sie zu der Einsicht, dass in Berlin viele Probleme zu lange un-

-
- 1 Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg (1980): Erfahrungsbericht über die praktische und wissenschaftliche Arbeit im ersten Jahr des Grundschulprojekts Münster-Gievenbeck. Münster: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster; Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg (1981): Wenn die Schule sich öffnet. München: Juventa; Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg (1984): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung über die vierjährige Modellphase des Grundschulprojekts an der Wartburggrundschule in Münster. Münster: DVV Copy Center.
 - 2 Janssen, Hermann (1995): Schule und Stadt. Ein Bündnis für Kinder und Jugendliche. In: Reiß, Gunter (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim und München: Juventa, S. 11–26.

bearbeitet bleiben, sich dadurch vergrößern und Entwicklungsplanung erst nach der Katastrophe beginnt.

Anke Spies: Etwa zur gleichen Zeit des Schulprojektes in Gievenbeck ist 1975 die Erziehungsberatungsstelle Südviertel unter Beteiligung von Dieter Sengling in Münster entstanden. Auch dort war der deutliche Bezug auf Kinder im Grundschulalter und deren Eltern ein markantes Konzeptmerkmal. Stand diese Einrichtung im anderen Münsteraner Stadtteil in Zusammenhang mit dem Grundschulprojekt in Gievenbeck?

Dietrich Benner: Nein, das waren zwei verschiedene Entwicklungen: In den 1970er Jahren zogen viele Familien aus dem sozialpädagogisch betreuten Obdachlosengebiet Toppheide in Gievenbeck ins Südviertel um, wo neuer Wohnraum für sie geschaffen wurde. Diese Verbindung zwischen Gievenbeck und dem Südviertel war durch Dieter Sengling als Leiter des Jugendamtes wesentlich mitgestaltet worden, indem er sich seit 1970 beim Aufbau einer Beratungsstelle engagierte, die Zusammenhänge zwischen lebensweltlichen Gegebenheiten und schulischen sowie sozialpädagogischen Möglichkeiten der Förderung und des Ausgleichs im Blick hatte. Das wiederum leistete einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung des bildungs- und sozialpolitischen Vernetzungsverständnisses der Stadt Münster.

Gertraud Greiling hatte zwar schon 1969 in Gievenbeck eine Nachmittagschule³ gegründet, aber der Initiativkreis für das Grundschulprojekt und die Forschergruppe von Jörg Ramseger und mir entstand erst in den späteren 1970er Jahren, als die ehemals obdachlosen Familien schon im Münsteraner Südviertel und im Stadtteil Berg Fidel wohnten. Im Schulraumprogramm des Grundschulprojekts Gievenbeck war die angesprochene Vernetzung aber deutlich sichtbar. Nach dem erfolgreichen Aufbau des Grundschulprojekts in den Jahren 1978–1982 und seiner Etablierung im Stadtteil, errichtete die Stadt Münster für die Wartburggrundschule in den 1990er Jahren im Neubauviertel von Gievenbeck ein neues Gebäude, das heute die pädagogische Konzeption auch architektonisch zur Geltung bringt. Angefangen hat die Schule in Baracken und wurde mit der Gründung des Gievenbecker Schulprojekts in Räume der Michaelschule überführt, so dass schon damals jede Klasse über zwei Räume verfügte, in denen die integrierte schul- und sozialpädagogische Praxis stattfand.

Robert Wunsch: Mir scheinen die Erfahrungen von damals sehr zukunftsrelevant zu sein: Wenn sich Praxis und Wissenschaft vernetzen, indem Entwicklungen pädagogischer Praxis wissenschaftlich begleitet und zugleich die Ebenen der Ver-

3 WDR (2018): Die Pädagogin Gertraud Greiling. www1.wdr.de/radio/wdr5/sendungen/erlebte-geschichten/gertraud-greiling-100.html (Abfrage: 25.02.2024).

waltung einbezogen werden, wird doch ‚institutionelles Denken‘ in der Kategorie ‚Ortsdenken‘ zusammengeführt. Im gegenwärtigen Diskurs über das Konstrukt der sog. Bildungslandschaft wird davon ausgegangen, dass die Möglichkeiten des kooperativen Denkens und vernetzter Praxisentwicklungen begrenzt sind und darum eine vermittelnde Instanz für die konzeptionelle Gestaltung der Vernetzung nötig sei.

Dietrich Benner: Man braucht vier Eckpunkte: Erstens die Institutionen, die zweitens vernetzt werden müssen, drittens eine pädagogische Grundlagentheorie und viertens Forschung. Und zwar eine Forschung, die diese Grundlagentheorie mit Reformen und Empirie verknüpft. Leider werden heute in großen Teilen die Praktika und Praxisbezüge im Studium zuweilen bloß benutzt, um Studierende in empirische Forschungsvorhaben zur Datenerhebung einzusetzen, so dass die vernetzende Vermittlung von theoretischer Pädagogik, empirischer Forschung und Schulreformerarbeit weitgehend fehlt. Ohne die Verknüpfung von Theorie, Empirie und Reform erhalten wir ein Modell, in dem Theorie Praxisreform(en) nicht anleitet, Empirie Reformen nicht kontrolliert und auch nicht evaluiert. Letztlich entsteht so eine theorielose Geschäftigkeit, in der die Empirie die Fehler, die in der Praxis passieren, nicht ermittelt und kontrolliert.

Fruchtbare Kooperationen zwischen pädagogischer Theorieentwicklung, Schulaufsicht, Forschung und Weiterbildung können sich somit nicht entwickeln. In der Regel reden alle drei Instanzen getrennt voneinander über Praxisdefizite, ohne dass ein pädagogisches Konzept eine innovative Praxis stützt und Forschung und Aufsicht dessen Umsetzung kritisch begleiten. Das ist in gewissem Sinne oft trostlos.

Robert Wunsch: Wenn ich Sie richtig verstehe, ist es also nach Ihrer Einschätzung nicht die institutionelle Ebene, von der eine vernetzte, sozialraumbezogene Förderung der herkunftsunabhängigeren Bildungsbiografie in schulischer Verantwortung abhängt, sondern vielmehr die gleichwertige Berücksichtigung von bildungstheoretischen und empirischen Fragen?

Dietrich Benner: Ja, das ist richtig und wichtig. Das Schulentwicklungsprojekt in Gievenbeck ist z. T. aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der damals aktuellen Gegenschulbewegung entstanden. Ich schrieb zu der Zeit schon an meiner „Allgemeinen Pädagogik“⁴. Zusammen mit Jörg Ramseger habe ich in einem Seminar zum offenen Unterricht *Offenheit* in eine methodische, thematische und institutionelle Offenheit differenziert. Methodische Offenheit bedeutet, die

4 Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. (1. Auflage 1987. München: Juventa).

Arbeitsformen von Kindern entlang der methodischen Erfordernisse der Vermittlung von Inhalten so zu gestalten, dass Wechselwirkungen zwischen der methodischen Struktur der Gegenstände und der methodischen Kompetenz von Kindern entstehen. Die Methode hat gegenstandskonstitutive Bedeutung und ist keinesfalls mit Spielen oder beliebiger Selbsttätigkeit zu verwechseln.

Thematische Offenheit zielt auf eine Verknüpfung mathematischer, geistessozialwissenschaftlicher und praktischer Themen ab. Ein Thema wird so erschlossen, dass die strukturellen Aspekte der Sache, die thematischen Aspekte ihrer praktisch-gesellschaftlichen Bedeutung und die Aspekte der tätigen Bearbeitung des Themas im Unterricht erläutert und bearbeitet werden.

Institutionelle Öffnung bedeutet schließlich, dass die Bedingungen der familiären Herkunft der Kinder durch Schulunterricht so transformiert werden, dass Schüler*innen neue Denk- und Arbeitsformen in ihre Herkunftsmilieus einbringen, wenn sie dort mit tätig werden. Der Unterricht öffnet sich also für die Institution Familie, indem er in der Schule einen künstlichen Lernprozess fördert, der in das außerschulische Leben zurückwirkt. Wir haben das in Form von Projekten erprobt, die außerschulische und schulische Kontexte miteinander verknüpfen und Rückkopplungen entstehen lassen.

Ein gelungenes, erfolgreiches Projekt war das Schulweg-Projekt. Die Lehrerin der Gründungsklasse Gertraud Greiling schaute zuerst mit den Kindern vom Kirchturm einer Gievenbecker Kirche auf den Stadtteil, in dem die Kinder wohnen. Nachdem sie ihre Häuser von oben nicht fanden, war der nächste Schritt, auf Kopien eines Auszugs aus dem Stadtplan, die Wohnungen zu suchen. Dann sind wir⁵ wieder auf den Kirchturm gegangen: Nun haben die Kinder mit Hilfe des Stadtplans ihre Wohnungen entdecken können. Daraus wurde ein Spiel entwickelt: Eine Mischung aus „Mensch-ärgere-dich-nicht“ und Gievenbeck-Stadtplan. Im Spiel haben die Kinder sich gegenseitig besucht. Außerdem konnten sie interessante Orte in Gievenbeck in den Stadtplan eintragen und ihre Schulwege einzeichnen und im Plan einander zeigen. Sie haben wichtige Verkehrspunkte gefunden, die dann in die Verkehrserziehung eingebaut wurden. Danach haben sie den Stadtteil auch historisch kennengelernt. In diesem Projekt haben die Kinder ein halbes Jahr lang ihren Stadtteil geografisch, geometrisch und mathematisch erkundet und mir fiel die Aufgabe zu, alles zu protokollieren. Nach der Beendigung des Projektes, das aus wöchentlich zwei Projekteinheiten von jeweils zwei Stunden bestand, fuhren Eltern mit den Kindern in den Urlaub und stellten erstaunt fest, dass ihre Kinder Karten und Pläne lesen und an der Planung von Urlaubstagen mitwirken konnten. Sie konnten eine Karte einnorden, eine Route beschreiben und bestimmen, kannten sich im Stadtteil und ansatzweise auch in fremdem Terrain aus und konnten sich wechselseitig besuchen.

5 Wir = auch die wissenschaftliche Begleitung.

Die Besuche erfüllten noch eine weitere konzeptionelle Funktion, denn wir wollten immer, dass die Ganztagschule nicht ausschließlich in der Schule stattfindet und dass nicht die ganze Woche verschult wird, sondern Montag und Freitag ohne Nachmittagsbetreuung waren, damit sich die Kinder an diesen Tagen gegenseitig besuchen konnten. Kinder von doppelt berufstätigen Familien gingen zu einer Familie, wo ein Elternteil nachmittags zu Hause war. So haben wir methodische, thematische und institutionelle Vernetzung zwischen Schule und Familie angelegt.

Aber wir hatten auch misslungene Projekte: U. a. eines zur ökologischen Betroffenheit, weil in einem Teich neben der Schule eines Tages alle Fische tot waren. Im reformpädagogischen Eifer wollte das Team den Teich in einem weiteren stadtteilbezogenen Projekt retten. Man schrieb Briefe an die Stadtverwaltung und an ein Tiefbauunternehmen in der Nähe. Anschließend kamen sachverständige Gutachten zurück: Eine Bagger-Stunde kostet 150 DM, wie viele Stunden notwendig wären, um den Teich zu reinigen usw. Ein unbezahlbares Vorhaben. Der Firmenchef schenkte den Kindern einen Spaten. Wie zu Salzmanns⁶ Zeiten hätten sie nun am Teich mit dem Spaten arbeiten müssen, um herauszufinden, wie viel Arbeit nötig ist, um einen Teich zu reinigen. Die Stadtverwaltung antwortete den Kindern, dass Fischsterben in heißen Sommern seit Jahrhunderten üblich sei und es trotzdem weiterhin Teiche mit Fischen gebe. Sie würden vielleicht noch in ihrer Grundschulzeit beobachten können, dass auch ohne das geplante Projekt wieder Fische in den Teich kämen, weil Vögel im Gefieder immer wieder neue Fischeier in jedes Gewässer bringen. Das Projekt wirkte demotivierend und machte Arbeit, die keiner tun wollte. Die Institutionen sprangen nicht ein und siehe da, nach vier Jahren lebten in dem Teich, den man nicht gerettet hatte, doch wieder Fische.

Als wir erreichen wollten, dass Kinder Interesse für den Geschichtsunterricht entwickeln und zu diesem Zweck in einem Seniorenheim Interviews mit alten Menschen über die Gründungsphase der Bundesrepublik durchführen sollten, wollten die Bewohner aber nichts erzählen. Stattdessen haben die Kinder Lieder gesungen und wir zwar Liederabende veranstaltet, aber der beabsichtigte und bildungstheoretisch erhoffte Austausch zwischen den Generationen kam nicht zu Stande.

Auch als die Kinder im Supermarkt wissen wollten, wie Preise berechnet werden und Einblick in die Buchhaltung erfragten, weil es in Mathematik um Addition und Subtraktion ging, hat der Leiter des Ladens das abgelehnt und auf das Betriebsgeheimnis verwiesen. Das war ein Konzeptimport, der sich an Salzmanns Projektpädagogik in Schnepfenthal anlehnte und scheiterte.

Neben den Projekten war Unterricht im Grundschulprojekt Gievenbeck aber immer auch lehrplanzentriert. Rechtschreibregeln, Syntaxregeln, Ordnungs-

6 Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) gründete 1784 das Philanthropin Schnepfenthal.

formen der Sprache, elementare Rechenoperationen und deren Anwendung, Sachkunde und Sozialkunde wurden durch fachlich kompetente Lehrkräfte gemeinsam mit den sozialpädagogischen Fachkräften unterrichtet. In unserem Ansatz war die kognitive Struktur eines jeden Faches unbedingt mit der sozialen Struktur der Bedeutung der Inhalte gekoppelt. Unterricht wurde so geplant, dass die Übergänge zwischen den Inhalten und Themen der schulischen Lehr- und Lernprozesse und des Erfahrungsaustauschs in den Familien methodisch und inhaltlich vor- und nachbreitet wurden. Die sozialpädagogischen Fachkräfte haben dabei auch in die inhaltliche Planung von Unterricht eingegriffen und sowohl die institutionellen als auch die thematischen Verknüpfungen mit geplant, realisiert und kontrolliert. Gleichzeitig haben die Lehrkräfte den sozialpädagogischen Fachkräften beigebracht, dass Sachansichten strukturell zu fördern sind: Nicht nur durch Selbsttätigkeit, sondern auch durch Lehren und Unterrichten. So wurden bei uns aus sozialpädagogischen Fachkräften auch lehrende Mitarbeiter*innen und aus Lehrer*innen auch gesellschaftspädagogische Akteur*innen, die gemeinsam die soziale Seite des Unterrichts und seiner Inhalte im Blick hatten.

Das Gievenbeck-Projekt hatte drei Wurzeln: Erstens gab es das vor Beginn der wissenschaftlichen Begleitung von der Schulleitung entwickelte und eingeführte Konzept der auf den Nachmittag ausgedehnten Schulzeit. Kinder sollten nicht nur am Nachmittag betreut sein, sondern vor allem auch unterrichtet werden, ihren Horizont erweitern und ihre Reflexions- und Handlungskompetenz stärken. Zweites gab es die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der damals aktuellen Gegenschulbewegung, die für die Abschaffung von Schulen eintrat, aber die gesellschaftliche Notwendigkeit von Schulen als Stätten einer künstlichen Erfahrungs- und Umgangserweiterung verkannte. Und drittens kam meine theoretische Arbeit an einer „Allgemeinen Pädagogik“ hinzu, die problemgeschichtlich und prinzipienbasiert zwischen Theorien der Erziehung, der Bildung und der pädagogischen Institutionen sowie regierenden, unterrichtlichen und beratenden Handlungsformen unterschied.

Anke Spies: Wie haben denn Wissenschaft und Schule in diesem Projekt zueinander gefunden?

Dietrich Benner: Zu Beginn haben Jörg Ramseger und ich ein Inserat in den westfälischen Nachrichten und in der Gewerkschaftszeitung veröffentlicht und Lehrkräfte gesucht, die Interesse hatten, mit uns gemeinsam offenen Unterricht zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Darauf meldeten sich etwa zwanzig Lehrer*innen aus Münster und Umgebung, mit denen wir uns dann ein halbes Jahr lang im 14-tägigen Rhythmus im Besprechungsraum des Instituts für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft getroffen und dabei ganz unterschiedliche Erfahrungen miteinander gemacht haben. Es gab z. B. den Lehrer ei-

ner Schule in den Baumbergen, der eigentlich Gärtner werden wollte, nun aber Lehrer geworden war und aus der Schule und ihrer Umgebung einen Garten und seine Schüler*innen zu Gärtner*innen machte. Wer in dem Garten nicht gärtner-te, der durfte nicht in den Garten. Ihm ging es nachmittags um Säen, Jäten, Ernten, ohne das mit Unterrichtsinhalten des Vormittags zu verbinden. Da war weder methodische Offenheit noch thematische Verknüpfung und auch keinerlei institutionelles ‚Hin und Her‘ zu erkennen, sondern nur die gärtnerische Beschäftigung seiner Lieblingsschüler*innen. Wir haben ihn zwar nicht so direkt kritisiert, wie ich das jetzt andeute, aber uns war klar, dass wir unser Projekt nicht mit ihm machen würden.

Es gab es auch Lehrkräfte, die mit ihrer pädagogischen Arbeit unzufrieden waren, die keinen spannenden Frontalunterricht machen konnten. Wenn sie zu unterrichten versuchten, schliefen ihnen die Schüler*innen ein. Wenn dagegen Frau Greiling in der Klasse frontal das Wort ergriff, wurde es still, sie entwickelte etwas und verknüpfte eins mit dem anderen. Sie entwickelte den Zusammenhang an der Sache, in einer Geschichte, in einer Erzählung, durch die Formulierung einer Aufgabe und die Schüler*innen wussten, dass man das, worüber sie sprach, gleich selbst tun und bearbeiten würde. Sie konnte Spannung erzeugen und Sachinhalte so strukturieren, dass an ihnen Erkenntnisaufgaben und Entwicklungsprobleme sichtbar wurden. Darum haben wir uns für die Schule in Gievenbeck entschieden.

Anke Spies: Und welche zentralen Eckpunkte haben die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schule im Projektverlauf dann bestimmt?

Dieterich Benner: Als wissenschaftliche Begleitung haben wir täglich den Unterricht beobachtet, ihn und die Elternversammlungen auch zusammen mit dem Kollegium vorbereitet, dann alles protokolliert und ausgewertet. Außerdem habe ich gemeinsam mit meinem Kollegen Wilhelm Wittenbruch als Wissenschaftler in einer vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen eingesetzten Kommission an neuen Grundschulrichtlinien mitgearbeitet und die Richtlinienarbeit mit der Schulreformpraxis zu verbinden versucht.

Wir haben zusammen unendlich viel gelernt, ausprobiert, sind gescheitert und hatten Erfolg. Das Gievenbeck-Programm war zugleich ein Professionalisierungsprogramm für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte. Und es war ein Theorieentwicklungs- und Forschungsprogramm, das Praxiserfahrungen mitkonzipierte, beobachtete, evaluierte und weiterentwickelte. Dazu gehörten auch informelle Gespräche und Reflexionen mit Kolleg*innen im Institut. Ich habe nicht nur regelmäßig mit Dieter Sengling die Gievenbecker Entwicklungen besprochen, sondern auch einen Diskurs mit Hans Bokelmann über grundlagentheoretische pädagogische Fragen und mit Herwig Blankertz über Fragen der Evaluation geführt.

Denn leider hatten wir noch nicht die Methoden der empirischen Bildungsforschung zur Verfügung, wie sie heute mit Methoden zur Evaluierung von Kompetenzen und deren Zusammenhängen mit Inhalten bereitstehen. Damals suchten wir danach, hatten aber noch keine Lösungen. Aber mit den Tests der gegenwärtigen Bildungsforschung wären wir auch nicht zufrieden gewesen, weil uns Zusammenhänge zwischen Fachkompetenz und sozialer Reflexions- und Handlungskompetenz interessierten, die in den meisten Projekten der empirischen Bildungsforschung ausgeblendet bleiben. Heute differenzieren die Teams, in denen ich z. B. empirische Bildungsforschung in ethisch-moralischen Projekten oder allgemeiner Wissenschaftsdidaktik betreibe, zwischen domänenspezifischen *Grundkenntnissen*, *Urteilsfähigkeit* und *Partizipationskompetenz*, auf die es in der *Handlungskompetenz* zur Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht ankommt, um das im Unterricht Gelernte auch in soziale, politische und öffentliche Diskurse einbringen zu können. Wir unterscheiden heute Sprachkompetenz in sprachliche und rhetorische Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipationsfähigkeit oder Lesekompetenz in Kenntnis der orthographischen Regeln, Kompetenzen der Verknüpfung von Lesen, Schreiben, Sprechen und freier Rede sowie die mathematische Kompetenz und die historische Kompetenz in fachliche Grundkenntnisse sowie mathematische bzw. historische Urteilsfähigkeit und die Kompetenz, mit mathematischen bzw. historischen Argumenten an Diskursen teilnehmen und Probleme bearbeiten – keineswegs lösen – zu können. Dazu gehört, dass Schüler*innen das im Unterricht Gelernte auch anderen erzählen und nahebringen können. So werden nicht die in Testaufgaben geforderten, durch psychologische Modelle normierte Problemlösungen, sondern bildungstheoretisch ausgewiesene Kompetenzen zum Prüfstand für didaktische Konzepte. In der wissenschaftlichen Begleitung des Grundschulprojekts konnten wir diese Zusammenhänge noch nicht so exakt benennen, aber heute kann man pädagogische Grundagentheorien mit empirischer Unterrichts- und Bildungs- sowie Partizipationsforschung verknüpfen.

Anke Spies: Also kann man sagen, dass die Suche nach passgenauen Evaluationskriterien und Erhebungsverfahren zur Begutachtung pädagogischer Konzepte und deren Ausführung in Wechselwirkung und enger Abstimmung sowohl zur allgemeinpädagogischen Theorieentwicklung als auch praxisbezogen in Abhängigkeit zu den Entwicklungen im pädagogischen Handlungsfeld angelegt sein muss?

Dietrich Benner: Ja, das kann man aus heutiger Sicht so sagen. Damals war es ein großes, ungeklärtes erziehungswissenschaftliches Problem der konzeptuellen Weiterentwicklung und theoretischen Fundierung: Ich habe mich damals auf der Suche nach Evaluationsansätzen an Herwig Blankertz gewandt, der damals den

Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen ⁷ leitete und an einem passenden Evaluationskonzept arbeitete, an dem wir uns im Gievenbeck-Projekt orientiert haben: Als Evaluationsinstanz setzten wir am Übergang der Schüler*innen zu den weiterführenden Schulen an und entwickelten unabhängig von den Schulformen Gesamtschule, Realschule, Hauptschule und Gymnasium einen für jede/n Schüler*in auszufüllenden Fragebogen zu Themen wie z. B. den individuellen Rechtschreibfähigkeiten, den Lesekompetenzen, der Beherrschung von Rechenoperationen und der Anwendung des erworbenen Wissen bei der Bearbeitung von Aufgaben und der Fähigkeit zum selbstständigen Referieren des Erarbeiteten. Diesen umfangreichen Fragebogen haben wir für alle Schüler*innen an alle weiterführenden Schulen verteilt und bekamen von allen Schulen ähnliche Rückmeldungen: Die Schüler*innen aus Gievenbeck sind hoch kompetent in den Sachanforderungen, selbstständig im Lernen und können im Unterricht kooperativ mitdenken und argumentieren. Das war unsere Evaluation.

Anke Spies: Ich habe sowohl den Kollegschulversuch als auch das Gievenbeck-Projekt immer als Ansätze wahrgenommen, die durch das Bildungssystem reproduzierte, ungleiche gesellschaftliche Teilhabechancen durch die Konzeption der didaktischen und sozialen Arrangements aufzubrechen versuchten und die enge Verknüpfung von Herkunft und bildungsbiografischen Verläufen auflösen wollten. Sie haben eben erläutert, dass mit dem Gievenbecker Grundschulkonzept die Bedingungen der familiären Herkunft der Kinder durch Schulunterricht transformiert werden sollten, um Kindern aus weniger bildungsorientierten Familien alle Möglichkeiten der Bildungsbiografie herkunftsunabhängig zu öffnen. Spielte das auch am Übergang in die weiterführenden Schulen eine Rolle?

Dietrich Benner: Als wir mit dem Projekt angingen, waren die meisten Familien aus den Gievenbecker Notunterkünften der 1960er Jahre schon in andere Münsteraner Stadtteile, insbesondere in den Süden von Münster, umgezogen. Dennoch

7 Dietrich Benner: Diese Zusammenarbeit fand vier Jahre vor Herwig Blankertz Tod statt. Der Kollegschulversuch versuchte Abitur und berufliche Ausbildung so zu verbinden, dass Abiturient*innen nicht nur die Hochschulreife erlangen, sondern zugleich einen beruflichen Erstabschluss durch eine Lehre erreichen. Die Evaluation sollte in der Prüfung bestehen, ob der Lehrabschluss erreicht und das Abitur auch von den Jugendlichen bestanden wurde, die im regulären System lediglich einen Lehrabschluss erreicht hätten. Im Ergebnis zeigte sich dann, dass im Kollegschulversuch Nordrhein-Westfalen diejenigen, die sonst Abitur machen, zusätzlich auch eine Lehre abschlossen, aber diejenigen die im Regelsystem kein Abitur machen, auch dort lediglich den Lehrabschluss machten. – Über die später durchgeführte Evaluation des Kollegschulversuchs haben Andreas Gruschka und Günter Kutscha ausführlich berichtet. Gruschka, Andreas/Kutscha, Günter (1983): Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. In: ZfP Zeitschrift für Pädagogik 29, H 6, S. 877–891.

war die Förderung der Schüler*innen über die Grenzen ihrer familiär und sozial bedingten Chancen hinaus immer ein starkes Motiv der pädagogischen Arbeit und ihrer Evaluation. So haben wir in der vierten Klasse des Gründungsjahrgangs an verschiedenen Gymnasien, Hauptschulen und Realschulen in Münster für die Kinder Hospitationsbesuche zur Vorbereitung des Übergangs organisiert. Nur in die katholische Gesamtschule sind wir nicht hineingekommen. Anschließend haben die Schüler*innen ausführlich berichtet und sich mit den Lehrkräften und Sozialpädagog*innen beraten. Fast alle waren der Meinung, dass sie nicht an einer Hauptschule weiterlernen wollten, weil da kein Unterricht stattfindet, sondern eigentlich nur gestört würde. Auf eine solche Schule wollten sie nicht, weil sie das in Gievenbeck anders kennengelernt hatten. Lediglich der Unterricht an der Wartburg-Hauptschule entsprach ihren Erfahrungen, so dass sie sich gut vorstellen konnten, dort in der Nähe ihrer Grundschule weiter zu lernen.

Die Kinder haben also beurteilt, wodurch sich eine Realschule von einer Hauptschule oder ein Gymnasium von einer Hauptschule unterscheidet, so dass die Schulwahlentscheidungen von Eltern und Kindern im Zusammenhang mit den Hospitationen an weiterführenden Schulen entstehen konnten. Viele Kinder haben sich für ein Gymnasium mit Ganztagskonzeption entschieden, dessen Kollegium sich für die Vernetzung von Vor- und Nachmittag an der Grundschule in Gievenbeck orientierte. Für unsere Evaluation haben wir die von den Kindern gewählten Schulen wie beschrieben um die Unterstützung gebeten und zusammen mit den Schüler*innen und ihren Eltern die weiterführenden Schulen daraufhin evaluiert, welche Arbeitsformen aus Gievenbeck dort weitergeführt werden konnten. Mir ist wichtig zu betonen, dass wir dabei keine Aversion gegen Frontalunterricht hatten, aber prüften, ob frontaler Unterricht mit fächerübergreifendem Unterricht und dieser mit Projekten verknüpft wird. Keiner von uns war für Abschaffung von frontaler Belehrung und wir haben auch keine Schulform diskriminiert.

Anke Spies: Gegenwärtig liegt die Betonung der Primärpädagogik deutlich in der selbstständigen Arbeit, die ja sehr voraussetzungsvoll sein kann und damit wieder vom Herkunftsmilieu bzw. der familialen Förderung des selbstständigen Erarbeitens von Sachverhalten abhängt.

Dietrich Benner: In den Jahren der wissenschaftlichen Begleitung hat Jörg Ramseger jeden Abend Tagebuch geschrieben. Es gibt also eine begleitende Aufzeichnung, in der alles Wesentliche auf den Ebenen Schulverwaltung, der Stadtverwaltung, der Schulaufsicht, der Lehrerweiterbildung, der Elternarbeit, des Klassenunterrichts und der Projekte sowie der wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert ist. Alle Fehler, Irritationen, Suchbewegungen und gelungenen Ansätze sind dort festgehalten. Wenn man das unter den Fragestellungen, die Sie angesprochen haben, durcharbeiten würde, könnte man sehen, dass die sozialen

Dimensionen der Lebenswelt der Kinder, der Probleme zu Hause, des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Herkünfte immer präsent waren und erstens in der Einübung von Formen eines wechselseitigen Sich-Konzentrierens auf die Arbeit in der Schule, zweitens in der thematischen Arbeit an Sachen und drittens in der Verknüpfung von Bedeutungen, die in der Schule Gelerntes nach außerhalb transportierten und umgekehrt, bearbeitet wurden.

Der gemeinsame Unterricht spielte dabei eine wichtige Rolle: Im gemeinsamen Unterricht wird frontal unterrichtet, so dass alle auf dieselbe Sache konzentriert sind. Wenn eine Lehrkraft gut ist, können alle auf unterschiedlichen Levels lernen. Fehler werden frontal vor der ganzen Klasse besprochen. Ein Kind macht einen Fehler, an diesem Fehler lernen anschließend alle, aber ohne, dass das Kind, das den Fehler gemacht hat, beschämt wird. Das heißt aus dem subjektiven Fehler wird ein kollektiver Lerngegenstand. Das ist die bildende Struktur von Frontalunterricht. Mein Sohn hat viele Jahre später an der von John Dewey in Chicago gegründeten Laborschule dasselbe erlebt, was bei uns in Gievenbeck im Frontalunterricht im Kleinen passierte. Da gab es einen Mathematiklehrer, der stellte jede Woche, jede Stunde, den Schüler*innen drei Mathematikaufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Jede war in jedem Grad schwer. Und in der nächsten Woche machte er erst Frontalunterricht in einer neuen Rechenoperation usw. Dann besprach er die Aufgaben der letzten Woche und wählte dafür Aufgaben mit vielen Fehlern aus. Dann wurden die Lösungsversuche der schwierigen, mittleren und leichten Aufgabe an drei Tafeln geschrieben, so dass die ganze Klasse die Fehler suchen konnte. Der Lehrer sorgte dafür, dass dabei jene Schüler*innen die Antworten gaben, auf deren Level jeweils argumentiert wurde: Mit dem Aufspüren des Fehlers wurden Aufgabe und Rechenoperation verständlich und nachvollziehbar. Jede Unterrichtsstunde bestand aus drei Teilen: Neues im frontalen Unterricht, drei fehlerhafte Lösungsansätze aus der letzten Woche und drei neue Aufgaben, die an die Tafel geschrieben und von einer Einführung in die Bearbeitung der Aufgabe gerahmt wurden, die aber keine Lösungsvorgaben entwickelte. Solche systematische Verknüpfung von frontaler Belehrung, gemeinsamer Fehleranalyse, Differenzierung und neuer Aufgabenstellung auf unterschiedlichen Levels scheint mir eine Arbeitsweise zu sein, die jener von Selbstbildungsprozessen an vermeintlich selbstinstruierenden Materialien weit überlegen ist, weil sie dazu führen, dass die Schüler*innen die besprochenen Fehler zu vermeiden versuchen.

Wenn aber dieser Unterricht fehlt, dann ist selbst Projektunterricht nichts wert und fächerübergreifender Unterricht, der schulisch strukturiert und unterstützt wird, unmöglich. Unser erstes Anliegen in Gievenbeck war, den strukturierten, durch Lehrer*innen geführten Unterricht mit Gruppenunterricht und freier Arbeit sowie Projekten so zu verknüpfen, dass Wechselwirkungen zwischen systematischem Unterricht und anderen Lernformen kontrollierbar zustande kommen. Wenn die Lehrkraft sagt: „In dieser Aufgabe ist ein Fehler, den wollen

wir jetzt finden“, ist das nicht stigmatisierend, sondern Schulalltag, der aus Fehlersuche, Fehlerbesprechung, Korrektur und Fehlerbearbeitung besteht. Es ist ein zentraler Bestandteil des Schulprogramms, dass das Interesse am Fehler zu Lernerfahrungen führt, weil der Fehler die Voraussetzung ist, um die Regel begreifen zu können.

Wir haben in Gievenbeck im Schreibunterricht zu Beginn individuelle Schreibhefte angelegt, in das die Lehrer*innen hineinschrieben, was dem einzelnen Kind an diesem Tag wichtig war. Jedes Schüler*innenheft fing mit dem geschriebenen Namen an, darauf folgten Namen und Gegenstände, die in der Klasse sichtbar waren, dann Sätze über Dinge, die man gemeinsam getan hatte. Nach und nach begannen die Kinder, selbst Texte in ihr Heft zu schreiben. Diese Texte wurden korrigiert und Fehler, die dabei gemacht wurden, gemeinsam besprochen und für die Einübung der zuvor frontal vermittelten Orthografierregeln genutzt und außerdem vermittelt, wie man gesprochene Sprache verschriftlicht hat, als die Schrift erfunden bzw. auf eine bestimmte Sprache angewendet hat. So wurde nachvollziehbar, worauf man bei der gesprochenen Sprache hören muss, um sich die Regeln der Orthografie zu erschließen und warum auch dem Unhörbaren eine Regel zugrunde liegt. Erst danach kam das selbstinstruierende Material hinzu, mit dem die Kinder eine Fehlerkartei anlegen und durchgehen konnten, aber auch das wurde *immer* durch frontalen Orthografieunterricht begleitet.

Wenn ich dagegen nur selbstinstruierendes Material habe, fällt die lehrer*innengeleitete Unterstützung weg. Ich habe Sorge, dass dies zu einer Deprofessionalisierung der Lehrer*innen, zu einer Nicht-Förderung von Kindern und zu einem Aktivitätswahn führt, der am Ende nicht mehr fruchtbar ist. Solche Entwicklungen, die später leider auch in Gievenbeck eingetreten sind, darf man nicht mit dem Grundschulprojekt Gievenbeck verbinden, das solche Fehler bekämpft und vermieden hat.

Ich glaube, dass es den Lehrer*innen mit dem Zeigestock, der so oft als negatives Sinnbild des Frontalunterrichts gezeichnet wird, bei dem die Schüler*innen nichts lernen, von Ausnahmen abgesehen, so nicht wirklich gegeben hat. Die Philanthropen der Reformpädagogik, die im 18. Jahrhundert mit Versuchsschulen das Schulsystem von unten aufgebaut haben, hatten didaktische Programme: Sie nahmen z. B. die griechischen Tempel und ihre Säulenformen durch und beschrieben diese mit bis zu dreißig Begriffen. Da wurde gezeichnet und gemalt, gelehrt und eingeübt, so dass die Schüler*innen eine dorische Säule von einer ionischen oder korinthischen unterscheiden lernten. Vieles wurde frontal vermittelt, aber auch anschaulich dargeboten und beobachtend so verarbeitet, dass die Schüler*innen anschließend auch anderen – um einen Begriff von Johann Friedrich Herbart und Klaus Prange zu verwenden – *zeigen* konnten, was sie im Unterricht gelernt hatten. In dieser Phase der Entwicklung unseres Schulsystems ist auch die Projektmethode bei Salzmann in Schnepfental entstanden. Über die Reisen,

die die Salzmann'schen Zöglinge mit ihren Lehrern machten, wurden literarische Texte verfasst, z. B. über Aufklärung am Beispiel eines leeren Galgens. Die Elementartechniken wurden aber auch in der Schule selbst verwendet, so die Buchführung bei der Überprüfung der Ausgaben und Einnahmen, oder das im naturhistorischen Unterricht Gelernte beim Aufbau einer institutseigenen Feuerwehr, die zum Einsatz kam, wenn ein Bauernhof in der Nähe des Philanthropins brannte. Der Antagonismus lehrender Unterricht versus kindliche Selbsttätigkeit hat dort überhaupt keine Rolle gespielt. Der heutige Dualismus des Selberlernens versus Frontalunterricht verführt vielerorts zu unterlassener Hilfeleistung der Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen und mangelnder edukativer und unterrichtlicher Unterstützung von Bildungsprozessen. Das wirkt de-professionalisierend.

Aber es gibt viele Irrlehren der Reformpädagogik bzw. einer nicht vollzogenen Auseinandersetzung mit ihren Leistungen und Grenzen. Dazu gehört auch die Behauptung, dass es darauf ankomme, dass Kinder in Gruppen gemeinsam etwas tun. Dabei wird ein soziales Lernen postuliert, aus dem heraus dann alles andere entstehen könne. Die Sozialpädagogik in Deutschland selbst hat aber zwei Wurzeln: Die eine liegt in der klassischen Pädagogik von der Aufklärungspädagogik bis Herbart, Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher, die andere in der späteren Krisenpädagogik als eines Programms gegen die Depravation des Proletariats.

Anke Spies: Im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung findet sich auf der vorletzten Seite der zusammenfassenden Befunde, dass die konzeptionelle Einbindung sozialpädagogischer Fachlichkeit eine unverzichtbare zentrale Bedingung für dieses Grundschulkonzept ist. Ich kann mir vorstellen, dass die gemeinsame Fehlersuche (sozialpädagogisch) auch als Beschämung gedeutet werden könnte. Wie waren die sozialpädagogischen Anteile im Gievenbecker Konzept denn angelegt?

Dietrich Benner: Es ist ein Irrtum, zu glauben, dass die Schule unterrichtet und die Sozialpädagogik die sozialen Herkunftsbenachteiligungen therapiert. Das wäre eine Verknüpfung von schulpädagogisch-didaktischer und sozialpädagogischer Kompetenz, die das wirkliche Zusammenkommen beider Handlungsformen verhindert. Für die Sozialpädagogik ist doch z. B. die Frage relevant, wie Kindern aus einer Familie, in der Schrift im Lebensraum praktisch nicht vorkommt, Schrift so vermittelt werden kann, dass die Schrift auch in diesen Lebensraum hineinkommt. In Gievenbeck haben die Schüler*innen das, was sie in der Schule gemacht haben, immer als bildliche Darstellung mit einer sprachlichen Verknüpfung mit nach Hause genommen, damit Texte auch in jene Familien kamen, die vorher kaum einen Zugang zur Schrift in deutscher Sprache hatten.

Auch über Veröffentlichungen zum Grundschulprojekt Gievenbeck fand die Schrift Einzug in die Familien. Das geschah einmal über die regionale und über-

regionale Presse, dann über wissenschaftliche Texte, die die wissenschaftliche Begleitung mit den Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen verfasste und die anschließend in der Schule auslagen. Die Schüler*innen machten Kopien von diesen Texten, insbesondere, wenn sie selbst auf Fotos abgebildet waren, und brachten sie mit nach Hause. So begriffen sie auf ganz praktische Art und Weise, dass die Schrift ein Medium ist, an dessen Erzeugung man selber mitwirken kann und dann nicht nur Fremdes, sondern auch Dinge über sich selbst liest. Das ist ein Beispiel für eine nicht additive Verknüpfung von Sozialpädagogik und Unterrichtspädagogik.

Wir haben auch darauf geachtet, dass keine Mediatisierung von Kindern als Beobachtungsobjekt für andere stattfand. Wenn wir im Unterricht, im Schulleben oder im Schulalltag literarische Texte gelesen haben, z. B. von Peter Härtling, dessen Oma-Geschichte davon handelte, dass die Oma dem Kind keine neue Hose kaufen kann, nachdem es die alte Hose kaputtgemacht hat. Solche Geschichten vorzulesen, selber zu lesen, miteinander zu besprechen und dabei den sozialen und ökonomischen Kontext, in dem die Großmutter so handelt und andere Großmütter ganz anders handeln konnten, mit zu reflektieren bedeutete, verschiedene Lebensformen zu betrachten, ohne diese als richtige oder falsche zu diskriminieren. Hier verband sich die Konzentration auf das Lesen mit der thematischen Arbeit an Inhalten und Sachen und Verknüpfungen ihrer Bedeutungen in der Lebenswelt der Heranwachsenden.

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an einen Lehrfilm über guten Unterricht, der eine falsche schulpädagogische Thematisierung sozialpädagogischer Sachverhalte beinhaltete: Der Film handelte vom Unterricht von Kindern aus bürgerlichen und obdachlosen Familien und behandelte, wie obdachlosen Schüler*innen geholfen werden könne. Das Spannende an dem Film war, dass in der gezeigten Klasse zwei Schüler*innen saßen, die tatsächlich obdachlos waren und an Kleidung und Aussehen zu erkennen waren. Obwohl sie also ‚Experten‘ für das Thema waren, beteiligten sie sich nicht. Die Nicht-Obdachlosen haben sich mit dem Lehrer alles Mögliche ausgedacht, wie man obdachlosen Kindern helfen könne, aber ein Bezug zu den zwei obdachlosen Kindern wurde, Gott sei Dank, nicht hergestellt, denn in dieser Fremdthematisierung, von außen, in der das ohne jede bildende Wirkung geschah, wären die beiden Schüler*innen nur instrumentalisiert worden.

Diesen Film haben wir als Negativbeispiel auf einem Elternabend gezeigt und dann erläutert, dass dies nicht unser Programm ist, weil sich so Kinder aus sog. bildungsnahen und bildungsfernen Schichten nicht integrieren lassen. Daran anschließend erklärten wir das Schulprogramm, in dem wir Mitwirkungsmöglichkeiten für *alle* Eltern zu sichern versuchten. Eltern, die keine Erfahrung mit gelungenem Unterricht aus ihrer eigenen Kindheit hatten, wussten danach, wie unsere Schule funktionierte. Eltern wirkten mit, aber niemals half ein hospitierendes Elternteil seinen eigenen Kindern. Sie beobachteten oder betreuten, so dass

sich Schule *ihnen* als Raum neu erschloss. Eltern lernten, dass man den Kindern auf Fragen, die sie bearbeiten, nicht die Antworten vorgeben darf, und dass Erziehung nicht darin besteht, stellvertretend Antworten zu geben, weil so ein imitatives Nachmachen und Übernehmen ohne eigenes Selber-Denken und Urteilen praktiziert wird. Das war gerade für Eltern aus sog. bildungsfernen Schichten von Bedeutung, weil sie die Geduld einüben konnten, die nötig ist, um Suchbewegungen von Kindern zu akzeptieren. Das Nicht-Vorsagen ist eine besondere Art von sozialer Interaktion, deren Realisation davon abhängig ist, dass gängige Stereotypen vermieden werden. Wir haben in Gievenbeck nie kompensatorische Erziehung trainiert oder darüber gesprochen, was ‚Unterschichten‘ sind, worin ihre Benachteiligung liegt oder wie gering oder groß ihre Chancen sind, wie man sie wissenschaftlich beschreiben und gegebenenfalls ändern kann. Statt Emanzipation nach damals üblichen sozialwissenschaftlichen Modellen zu betreiben, orientierte sich die pädagogische Arbeit im Grundschulprojekt Gievenbeck an Ordnung schaffenden, aber keine positiven Ziele durchsetzenden Formen eines regierenden und disziplinierenden pädagogischen Handelns, also an Unterricht, der Erfahrung und Umgang erweitert, aber nicht standardisiert, sowie an Formen einer beratenden Erziehung, die Kinder darin unterstützt, sich mit sich selbst und anderen zu beraten. Viel kommt hierbei auf den von Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen gezeigten Takt⁸ an, von dem abhängt, welcher Takt sich bei den Lernenden entwickelt.

Damit hängen Vorbehalte zusammen, die ich heute verstärkt gegen selbstinstruierende Materialien habe, die Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen ‚abschaffen‘, indem Selbstbildungspädagogik instrumentiert wird, die aber Bildungsprozesse nicht anregt, auch wenn sie das behauptet und schon im Kindergarten ohne pädagogische Handlungs- und Interventionsbegriffe, also ohne Unterscheidung zwischen den an Erziehungs- und Bildungsprozessen beteiligten Kausalitäten auskommt.

Nicht minder problematisch sind Entwicklungen in der empirischen Bildungsforschung, soweit diese sich als Lern- und Output-Kompetenzforschung versteht. Auch in ihr kommt das pädagogische Handeln nur am Rande oder gar nicht vor. Ihre Literacy-basierten Kompetenzmessungen sind zwar hilfreich, um in bestimmten Hinsichten Defizite zu erfassen, die durch Unterricht im Sinne von nicht stattgefundenem Unterricht mit verursacht werden. Sie kommen jedoch ohne Begriff eines erziehenden und bildenden Unterrichts aus und erfassen in der Regel nicht, was unter einer gelungenen pädagogischen Interaktion zu

8 Benner, Dietrich (1993): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim und München: Juventa; Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2019): Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel Weinheim und Basel: Beltz Juventa; Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.

verstehen ist. Die Auffassung, dass Kompetenzen von Schüler*innen unmittelbar durch Kompetenzen von Lehrer*innen gefördert werden, mit der der Vorsitzende der KMK kürzlich wieder PISA-Ergebnisse kommentiert hat, die belegen sollen, dass im deutschen Schulsystem schwächere und bessere Schüler*innen weniger gefördert werden als in anderen Bildungssystemen, sind nicht minder problematisch, als die Rede vom Forschenden Lernen bei Vorschulkindern und Grundschulschüler*innen. Beide zeugen davon, dass das Verständnis für die Grundstruktur pädagogischer Interaktionen sowie erziehende und bildende Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen von Theoriebildung, Forschung und Bildungspolitik weithin abhandengekommen ist. Von der Kleinkindpädagogik bis zur Hochschuldidaktik unterstellt man überall selbstbildende und forschende Subjekte, während Lehre und Unterricht als etwas angesehen werden, von dem abgesehen wird. Mit dieser Ideologie wird das, was es heißt durch Erziehung und Unterricht zu fördern, letztlich de-professionalisiert. In praxistheoretischer Absicht gilt es vielmehr, immer wieder Gelegenheiten zu schaffen und zu suchen, in denen pädagogische Professionalität in den Formen einer didaktischen und sozialpädagogischen Beratung wirksam wird, die so unterrichtet, dass sich Erfahrung und Umgang der Kinder erweitert.

In Gievenbeck wurde unter pädagogischem Handeln ein *gemeinsames* Handeln von Sozialpädagog*innen und Lehrer*innen verstanden und die kognitive Struktur des Fachunterrichts zur sozialen Struktur der in ihm vermittelten Inhalte in Beziehung gesetzt. Unterricht wurde so geplant, dass Übergänge aus Lehr-Lernprozessen in der Institution Schule in Erfahrungsprozesse in und außerhalb dieser Institution sowie umgekehrt stattfanden. Sozialpädagog*innen waren selbstverständlich an der inhaltlichen Planung von Unterricht beteiligt und haben wesentlich zur Gestaltung der Übergänge beigetragen. Und die Lehrkräfte haben den Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen gezeigt, dass sie nicht für die Herstellung einer guten Atmosphäre gebraucht wurden, sondern um die kognitiven und sozialen Sachansichten strukturell zu fördern. Weil hierfür das Lehren und Unterrichten unumgänglich ist, haben in Gievenbeck auch Sozialpädagog*innen gelehrt, ohne aber für die Elementarfächer der Grundschule verantwortlich zu sein.

Anke Spies: Sie haben schon angedeutet, dass das Gievenbeck-Projekt auch für die Ausbildung von Studierenden genutzt wurde, Sie aber skeptisch gegenüber dem gegenwärtigen hochschuldidaktischen Trend des Forschenden Lernens sind. Wie können wir uns die damalige Einbindung in die Lehre vorstellen?

Dietrich Benner: Sowohl Lehrer*innen und Sozialpädagog*innen als auch die wissenschaftliche Begleitung hatten immer wieder Kontakt zu Studierenden, die in

den ersten beiden Jahren von der Pädagogischen Hochschule⁹ kamen und ihre Examensarbeit über unser Projekt schreiben wollten, weil wir eine Reformgrundschule waren. Viele hatten weder ein Thema noch eine bestimmte Fragestellung, wenn sie bei uns hospitierten. Bei der Betreuung von Examensarbeiten haben wir über die Grenzen von PH und Universität kooperiert: Wir haben ihnen zu erst die Konzeption erklärt und sie anschließend in unsere Forschungsfragestellungen eingeführt. Unsere Fragestellungen haben wir aber nicht mit den hospitiierenden Student*innen entwickelt, sondern unserem Forschungsplan als Bundesländer-Projekt entnommen. Wir haben aber immer nach den Interessen der Hospitant*innen gefragt und mit ihnen einen Arbeitsplan ausgearbeitet, der die Konzeption von Gievenbeck mit den Interessen der Studierenden und dem von Wolfgang Klafki entwickelten Ansatz einer bildungstheoretischen Didaktik mit projektspezifischen Fragestellungen zur methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung von Unterricht verbunden. So bearbeiteten Abschlussarbeiten Fragen nach der Planung von Unterricht, der Fachunterricht ist und gleichermaßen fachliche und lebensweltliche Fragen und Themen behandelt, welche Einstiege sich dafür anbieten und welche Fragen den Blick der Schüler*innen auf solche Zusammenhänge lenken, wie diese Prozesse thematisch strukturiert werden können und wie sichergestellt werden kann, dass derart methodisch und thematisch strukturierter Unterricht spannend und institutionell relevant wird.

Wenn Unterricht Schüler*innen langweilt, liegt die Ursache immer auch in einer falschen Planung. Und wenn aus langweiligem Unterricht Unterrichtsstörungen entstehen und schließlich kaum noch Unterricht stattfindet, ist das nicht verwunderlich. Solchen Fehlentwicklungen kann man durch interessante methodische, thematische und institutionelle Verknüpfungen entgegenwirken. Im Grundschulprojekt Gievenbeck herrschte während des Unterrichts eine große Stille und es gab keine Unterrichtsstörungen. Das ist heute nach wie vor in den jahrgangsübergreifenden Klassen der Wartburgschule der Fall. Betritt man eine Klasse, so fällt als Erstes auf, wie still es ist. Die Schüler*innen haben eingeübt, beim Lernen so leise zu reden, dass dies niemanden stört. Wenn dann die Glocke die Pause einleitet, ist es in der Pause so laut wie in jeder anderen Schule. Aber wenn Unterricht, freie Arbeit oder Gruppenarbeit beginnen wird es still und man konzentriert sich auf die Sache.

In der Projektzeit gab es ausschließlich Jahrgangsklassen, wobei die Erstklässler*innen nicht nur durch Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen, sondern auch durch Schüler*innen der zweiten Klasse in die Ordnung der Schule eingeführt wurden. In der allgemeinen Schulkultur, die in der Aufbauphase von Jahr zu Jahr entwickelt und weitergegeben wurde, waren die drei elementaren pädagogischen Handlungsformen fest verankert: Erstens die Regierung von

9 Die Volksschullehrerausbildung der Münsteraner Abteilung der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe wurde 1980 der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angegliedert.

Kindern und die Selbstdisziplinierung, zweitens das Unterrichten sowie drittens das Beraten-Werden und Sich-Beraten. Rückblickend lässt sich diese Kultur als eine Regierungs-, Unterrichts- und Beratungskultur beschreiben, die durch regierende Maßnahmen die Kompetenzen der Lernenden stärken, sich selbst zu regieren, indem unterrichtliche Lehr-Lernprozesse die Kompetenz fördern, selbstständig zu lernen, also sich selbst zu unterrichten und beratende Erziehung die Fähigkeit fördert, sich mit sich selbst und anderen zu beraten. Das sind Kompetenzen, durch deren Stärkung Schul- und Sozialpädagogik einen wichtigen Beitrag für Übergänge von schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen in außerschulische Bildungsprozesse sowie für den Übergang in weiterführende Schulen erbringen können. Wenn eine dieser Kompetenzen fehlt, liegt ein Defizit vor.

Anke Spies: Sie haben eben erläutert, dass für die Evaluation des Gievenbecker Schulprojekts kaum methodische Modelle zur Verfügung standen. Welche Forschungszugänge für die Analyse pädagogischer Probleme und die Evaluation der Entwicklung von neuen pädagogischen Konzepten würden Sie für die Gegenwart empfehlen?

Dietrich Benner: Wenn Empiriker in der Praxis Daten erheben und die Praxis anschließend keine Rückmeldungen erhält, ist das wenig hilfreich oder sogar kontraproduktiv. Man braucht für Evaluationen eine gemeinsame Praxiskonzeption, die durch Daten abgesichert kontrolliert werden kann. Für meine gegenwärtigen Studien zur Vorschulerziehung ist ein dreiphasiges Konzept entstanden, das mit einem Hospitationsansatz arbeitet, der zuerst Praxisanalysen erstellt. An die dabei protokollierten pädagogischen Handlungsformen des Regierens, des Erfahrung und Umgang erweiternden narrativen Unterrichts sowie der Kinder in der Entwicklung ihrer Verhaltensweisen beratenden Erziehung, schließen deren Analysen an. Danach werden die Protokolle mit den Erzieher*innen besprochen und gemeinsam ausgewertet, bevor systematische Analysen der drei pädagogischen Handlungsformen zwischen gelungenen und misslungenen Varianten unterscheiden und zu Erkenntnissen über übersehene oder unterlassene Interventionsmöglichkeiten einer regierenden, erfahrungserweiternden und beratenden Erziehung führen und abschließend innovative Bildungsangebote entwickelt werden.

Die Konzeption zielt auf eine gemeinsam mit Erzieher*innen erstellte Berichterstattung, in die zusammen mit den protokollierten Beobachtungen auch die mit Erzieher*innen durchgeführten Praxisanalysen und Experimente einfließen, die Bildungsangebote aufgreifen. In einer empirischen Vorschulforschung, die durch die genannten pädagogischen Handlungsformen unterstützte Kompetenzentwicklung der Kinder mit geeigneten Messinstrumenten evaluiert, ließen sich weitergehende Kenntnisse über Kompetenzentwicklungsprozesse von Kin-

dem im Vorschulalter erschließen, die durch Maßnahmen einer innovativen Kinderregierung, eines narrativen, Erfahrung und Umgang erweiternden Unterrichts und einer pädagogischen Beratung beim Übergang in selbstverantwortetes Handeln gestärkt und gefördert werden. Damit hätten wir ein analoges Modell im Bereich der vorschulischen Erziehung.

Robert Wunsch: Heißt das, dass es Ihrer Einschätzung nach einer Didaktik der Sozialpädagogik und einer Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff auf Seiten der Sozialpädagogik bedarf?

Dietrich Benner: Die drei Grundformen pädagogischer Praxis (Regieren, Unterrichten, Beraten) sind auch für die sozialpädagogische Praxis darstellbar und relevant. Wenn z. B. Jugendliche im Jugendstrafvollzug sozialpädagogisch betreut werden, stellt sich für diese die Frage: „Wie ist die Situation, in der ich mich befinde, entstanden? Wie sind die Aussichten für meine Zukunft? Was kann ich selbst dazu beitragen, dass es eine bessere oder gar gute wird?“ Eine Gefängnispädagogik, die sich diesen Fragen stellt, muss alle drei Praxisformen berücksichtigen und Bildungsprozesse ihrer Klientel regierend, unterrichtend und beratend unterstützen und die Einzelnen in die Lage versetzen, sich mit ihrem zurückliegenden Bildungsgang reflexiv auseinanderzusetzen und ihr Leben neu zu entwerfen.

An der UKSW Warschau habe ich gemeinsam mit Dariusz Stepkowski eine Examensarbeit betreut, in der eine Studierende vergleichende ethisch-moralische Kompetenzmessungen bei Warschauer Gymnasiast*innen und bei Heranwachsenden in einer Warschauer Jugendstrafanstalt durchführte und die Ergebnisse für die Betreuung der sich im Jugendstrafvollzug befindlichen Jugendlichen fruchtbar zu machen suchte. Die Testungen führten zu dem Resultat, dass Gymnasiast*innen keineswegs in allen Inhaltsbereichen höhere Anforderungsniveaus als die Jugendlichen im Strafvollzug erreichen konnten. Bei Testaufgaben, die Abgrenzungen zwischen ethisch-moralischen, rechtlichen und politischen Aspekten verlangten, schnitten die Gymnasiast*innen zwar durchgängig besser ab, aber bei Aufgaben hingegen, die Fairness unter Freunden und Konflikte in Freundschaften thematisierten, erreichten die Jugendlichen im Strafvollzug häufiger die höheren Anforderungsniveaus.

Hier käme es nun darauf an, adressatenspezifische Konzepte für Selbstdisziplinierungsprozesse, unterrichtliche Erfahrungserweiterungen und eine, Übergänge in selbstverantwortetes Handeln beratende, Erziehung zu entwickeln, die Jugendliche im Strafvollzug darin unterstützen, zu ihrem bisherigen Bildungsgang in reflektierende Distanz zu treten und Perspektiven für neue bildende Erfahrungen zu entwickeln, die sie dazu befähigen, mit veränderten Interessen und Verhaltensweisen am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren.

Anke Spies: Sehen Sie Verbindungslinien zur pädagogischen Psychologie?

Dietrich Benner: Die Psychologie ist so erfolgreich, weil sie empirisch forscht. Aber sie hat dort eine Grenze, wo es darum geht, die pädagogische Bedeutung ihrer eigenen Forschungsergebnisse mit Blick auf die elementaren Formen pädagogischen Handelns zu bestimmen. Es käme darauf an, die Konzepte, mit denen die pädagogische Psychologie forscht, zu Forschungskonzepten in Beziehung zu setzen, die pädagogische Interventionsmöglichkeiten einer disziplinierenden, unterrichtlichen Erfahrung und Umgang erweiternden sowie Übergänge ins Handeln beratenden Erziehung thematisieren würde. Im Bereich der Kompetenzforschung käme es dann darauf an, psychologische und erziehungswissenschaftliche Skalen zu vergleichen und vielleicht sogar Übergänge zwischen therapeutischer und pädagogischer Praxis zu untersuchen. Eine solche Forschung würde zwischen psychischen und pädagogischen Kausalitäten unterscheiden und bspw. danach fragen, welche pädagogische Praxis die therapeutische Notsituation, in der Erziehung nicht mehr gelingt, erzeugt und wie Therapie Voraussetzungen für einen Übergang in eine Erziehung sichern helfen kann, die durch eine stärkere Beachtung der Eigenlogik von Erziehungs- und Bildungsprozessen der neuerlichen therapeutischen Notsituationen vorbeugt.

Anke Spies, Robert Wunsch: Herr Benner, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Soziale Arbeit und Schule

Pädagogisches Handeln im Kooperationsverhältnis zwischen sozial- und schulpädagogischen Institutionen, Professionen und fachdiskursiven Analysen

Hans Günther Homfeldt im Gespräch mit Anke Spies und Karsten Speck

Anke Spies: Lieber Hans Günther, Du hast zu einer Zeit, als es kaum Diskurse zur Schulsozialarbeit gab, zusammen mit Jörgen Schulze-Krüdener 2001 in der Zeitschrift „neue Praxis“ einen Aufsatz mit dem Titel „Schulsozialarbeit: Eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme“¹ publiziert. Wie kam es dazu, dass Du Dich mit Schulsozialarbeit beschäftigt hast?

Hans Günther Homfeldt: Ursprünglich nutzte ich den Begriff Schulsozialarbeit gar nicht, sondern sprach in den 1970er und 1980er Jahren von der *sozialpädagogischen Schule*. Das hatte einen berufsbiografischen Hintergrund, weil ich von 1966 bis 1969 Klassenlehrer für die Schuljahre sieben bis neun an einer wenig gegliederten Hauptschule im Kreis Rendsburg war. Dort war ich damit konfrontiert, dass manche Jugendlichen beim Lesen und Rechtschreiben erhebliche Schwierigkeiten hatten. Besonders in meinem ersten Berufsjahr hatte ich ein Gefühl von völliger Überforderung und habe mich immer wieder gefragt, wer und was mir dabei helfen könnte, Stigmatisierungen zu vermeiden. Damals habe ich diesen Begriff noch nicht gekannt, sondern war einzig vom Gefühl getragen, den Schüler*innen nur unzureichend gerecht werden zu können. Nach dem zweiten Staatsexamen habe ich das Lehramt im April 1969 aufgegeben und ein Promotionsstudium an der Universität Kiel begonnen.

Mich beschäftigte aber weiterhin die Frage, wie die Schule auf eine breitere Basis gestellt werden kann, um bei auftretenden Lernschwierigkeiten und nachfolgend abweichendem Verhalten bis hin zu negativen Schulkarrieren, Stigmatisierungen zu vermeiden. Ab dem Wintersemester 1969/70 wurde ich an der Pädagogischen Hochschule Kiel abgeordnete Lehrkraft und Mitarbeiter

1 Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (2001): Schulsozialarbeit. Eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: neue praxis 31, H. 1, S. 9–28.

bei Hans Thiersch². Er regte mich an, in meiner Dissertation der Frage nach abweichendem Verhalten in der Schule nachzugehen. Die Dissertation³ suchte nach Antworten auf die Frage, wie abweichendes Verhalten durch Lehrkräfte und schulische Alltagsmechanismen erzeugt wird und wurde 1972 an der Universität in Kiel von Werner Loch und Theodor Wilhelm begutachtet. Eigentlich ging es dabei in ersten Ansätzen um das, was gegenwärtig mit der Inklusion im weiteren Sinne beabsichtigt ist. Ich habe meine Überlegungen auf US-amerikanische Studien zu Community-Education und auf die stadtteilbezogene Schule ausgerichtet. Dafür habe ich das Konzept des „Labeling Approach“ genutzt, was für mich als Mitarbeiter von Hans Thiersch nahelag. Meine Überlegungen, wie Schüler*innen in einer schulisch abweichenden Karriere zu „Sonderschüler*innen“ werden, fand übrigens besonders in der damaligen Sonderpädagogik wenig Zustimmung, zumal es damals hieß, es sei im Interesse des Kindes, gesondert in einem schulischen Schonraum beschult zu werden.

Als ich 1975 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg geworden war, habe ich das Thema zusammen mit Werner Lauff und Jürgen Maxeiner wieder aufgegriffen und am Konzept einer sozialpädagogischen Schule⁴ gearbeitet. Auf der Grundlage des Labeling Approach gingen wir davon aus, dass Erziehungs- und Lernschwierigkeiten, die in der Schule durch Lehrkräfte produziert werden, nicht von sozialpädagogischen Ausfallbürgen außerhalb der Schule aufgefangen und gelöst werden sollten. Lernprobleme und mit ihnen einhergehende Erziehungsschwierigkeiten sollten möglichst von denen, die in der Institution Schule über die Definitionsmacht verfügten, auch selbst wieder abgebaut werden. Das fand nach der Publikation ziemlich große Resonanz.

Wir sind davon ausgegangen, dass Schule und Sozialpädagogik als Bereiche gesellschaftlicher Reproduktion durch Erziehung zwar einerseits in einem inneren Zusammenhang stehen, aber über unterschiedliche Toleranzspielräume verfügen und Lehrkräfte, neben ihren unterrichtlichen Kompetenzen, auch über sozialpädagogische Fähigkeiten verfügen sollten. In diesem Zusammenhang haben wir auch nach den Grenzen des sozialpädagogischen Handelns gefragt und versucht, ein Konzept zu entwickeln, das zeigt, wie Schule sich von innen heraus verändern kann, indem sie z. B. eine andere Fehlerkultur entstehen lässt und das Wahrnehmen und Verstehen von Schüler*innen in den Vordergrund rückt. Wir suchten nach Lösungen, wie man angemessen auf die damals schon zunehmen-

2 Thiersch, Hans (1969): Stigmatisierung und Verfestigung abweichenden Verhaltens. In: ZfP Zeitschrift für Pädagogik 15, S. 373–384.

3 Homfeldt, Hans Günther (1974): Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten Lehrern und Schülern. Düsseldorf: Schwann.

4 Homfeldt, Hans Günther/Lauff, Werner/Maxeiner, Jürgen (1977): Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. München: Juventa.

de Heterogenität der Schüler*innen eingehen kann, ohne sie nach dem mittelschichtorientierten Muster ‚über einen Kamm zu scheren‘.

Das war der Hintergrund, vor dem ich auf der Professur in Flensburg ab 1976 zwölf Jahre lang ein Projekt an einer städtischen Hauptschule mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule in Flensburg durchgeführt habe. Wir wollten dabei eine sozialpädagogische Schule von unten her aufbauen, indem in Kooperation mit Lehrkräften der Schule und Lehramtsstudierenden unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten von Jugendlichen als Zusammenhang entwickelt wurden. Dabei stellten wir fest, dass wir wenig darüber wussten, was unsere Schüler*innen nachmittags machten. Zwar wussten wir, dass einige jobbten oder irgendwie sonst zu Geld kamen, aber nicht, was genau sie machten, um Geld zu verdienen, um davon ihre Statussymbole zu kaufen. Auf der Suche nach Wegen, wie wir den Wunsch nach Statussymbolen und Geld für die Förderung ihrer schulischen Entwicklung nutzen könnten, haben wir gemeinsam mit den siebten Schuljahren Überlegungen angestellt, mit welchen Projekten wir vorzugsweise am Nachmittag gemeinsam Geld verdienen können. Im Verlauf der Jahre entwickelte sich so eine Vielzahl unterschiedlicher praktischer Vorhaben und es entstand nach und nach ein Grundkonzept im Sinne eines Kreislaufs: Auf die gemeinsame Planung folgte deren Umsetzung, indem wir etwas produzierten und verkauften, um anschließend zu konsumieren und einen Teil des Ertrags wieder zu nutzen, um neu zu planen und zu produzieren.

Anke Spies: Also habt ihr den Prototyp der „Schüler*innenfirma“ entwickelt?

Hans Günther Homfeldt: Ich weiß nicht, ob man das so nennen kann. Ich kann mich daran erinnern, dass es aus schulrechtlicher Sicht sehr schwierig war, überhaupt Geld verdienen zu dürfen. Theoretisch war Makarenko⁵ für uns eine Leitfigur. Praktisch haben wir Eltern einbezogen. Sie waren überwiegend erstaunt, dass ihre Kinder auch etwas herstellen können (u. a. Holzspielzeug) und das trotz vielfältiger Eingangsschwierigkeiten auch noch verkaufen konnten und obendrein nicht zum eigenen persönlichen Nutzen, sondern für die ganze Klasse. Die Jugendlichen zeigten dabei offenbar Stärken, die den Eltern vorher unbekannt waren. Wir haben z. B. Kaminholz hergestellt, das Schüler*innen, die im Unterricht eher schweigsam waren, dann lernten, in Einfamilienhaus-Gegenden zu verkaufen. Wir waren damals fasziniert, wie unterschiedlich die Jugendlichen bei der Herstellung von Kaminholz vorgehen, so dass wir die Erkenntnisse aus unseren

5 Anton Semjonowitsch Makarenko, Schriftsteller und Pädagoge der ehemaligen Sowjetunion. Sein pädagogisches Konzept baute u. a. auf den Theorien Rousseaus und Pestalozzis auf und zielte auf eine Resozialisierung vernachlässigter Jugendlicher: Erziehung sollte ohne Bestrafung durch die Lehrperson und ohne hierarchisch autoritäre Strukturen im Rahmen von Anweisung von Disziplin, Selbstverwaltung und praktischer Arbeit angelegt sein.

Beobachtungen im Unterricht aufgreifen konnten. Im Verlauf von zwei Schuljahren gelang es uns, fast alle Schüler*innen der siebten und achten Schuljahre inklusive ihrer Klassenlehrer*innen zu aktivieren. Nachdem die Lehrkräfte erlebt hatten, dass unter ihrer Mitwirkung am Nachmittag auch die Schwierigkeiten im Unterricht abnahmen, haben sich die meisten auch im Verlauf der weiteren Jahre beteiligt.

Mit dem Geld haben wir auch das Konzept der selbstorganisierten Klassenfahrt⁶ entwickelt. Zielorte waren zumeist dänische Ferienhäuser, auch solche auf kleineren Inseln. Hierzu musste wieder gemeinsam in der Klasse geplant und während des Aufenthaltes gewirtschaftet werden, so dass wir zehn bis 14 Tage unterwegs waren und der Unterricht auch während des Aufenthalts stattfinden konnte.

Nach dem Konzept von Makarenko wurden ebenfalls Vollversammlungen durchgeführt, denn bei der Selbstorganisation gab es vielerlei Probleme und Konflikte. Zuerst haben die Schüler*innen gestöhnt: „Oh, immer diese Volksversammlungen (sic!), was soll das überhaupt?“, aber dann zeigte sich, dass sich bestimmte Schüler, wie Jürgen Zinnecker sie in den 1970er Jahren in seinen Jugendstudien⁷ beschrieb, auch bei uns fanden: Die von Zinnecker so genannten „starken Jungs“ haben in der Regel zusammengewohnt und in der Vorbereitung auf die Fahrt u. a. ganz anders geplant und eingekauft als familienorientierte oder subkulturorientierte Schüler*innen. Während des Aufenthaltes haben sie sich gegenseitig die Sachen „weggegessen“, hatten dann bald nichts mehr und folgten dann eingeübten Mechanismen, indem sie z. B. von den anderen aus den Nachbarhäusern verlangten, dass sie etwas abgeben sollten. Solche Dinge offenbarten sich meistens und wurden anschließend in den Vollversammlungen thematisiert. Selbstorganisation, Lernen, sich um eigene Angelegenheiten und um jene der Gruppe zu kümmern, entwickelten sich damit zu Kernmerkmalen der sozialpädagogischen Schule.

Im Kreislauf von Planen, Umsetzen, Geld verdienen, Konsumieren und neuem Investieren ergaben sich vielfältige Wechselwirkungen mit dem Unterricht. So gelang es im Verlauf der Jahre, der Schule insgesamt ein entsprechendes, unverwechselbares Gesicht zu geben, das nicht zuletzt auch aufgrund der erstaunlichen Effekte bei den Jugendlichen weit über die Schule hinausreichte. In der Summe der außerunterrichtlichen Aktivitäten zeigten sich vielfältige Stärken der Schüler*innen, die alleine durch unterrichtliche Aktivitäten nicht sichtbar geworden wären. Die Fähigkeiten, die in den außerunterrichtlichen Aktivitäten auftauchten und aufgebaut wurden, wurden von Lehrkräften und Studierenden im Un-

6 Homfeldt, Hans Günther/Kühn, Arthur (1981): Klassenfahrt. Wege zu einer pädagogischen Schule. München: Juventa.

7 Zinnecker, Jürgen (2001): Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien. In: Jahrbuch Jugendforschung 1 (2001), S. 243–275.

terricht wieder aufgegriffen, so dass sich zumeist auch die Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen verbesserten. In den 1980er Jahren wuchs nach und nach die Idee, durch unser Konzept der Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten zu zeigen, dass die Hauptschule keine ‚Restschule‘ ist⁸. Trotz aller Bemühungen ist es uns aber leider nicht gelungen, unseren Ansatz in Schleswig-Holstein auf eine bildungspolitisch strukturelle Ebene zu heben. Letztlich haben auch in der Praxis nur maximal zwei Drittel der Lehrkräfte der Projektschule unser Modell mitgetragen und sich auch am Nachmittag an den außerunterrichtlichen Aktivitäten beteiligt. So entstanden nach und nach zwei Lager im Kollegium und das Konzept blieb unvollendet stecken. Nach meiner Erfahrung besteht bei Modellprojekten das Problem, dass trotz aller Bemühungen um Diffundierungen in der Regel im dritten Modelljahr Widerstände gegen weiterführende Umsetzungen auftauchen, die strukturell verankert sind und die Projekte deshalb oft ins Leere laufen lassen.

Im Verlauf der 1980er Jahre habe ich als Verfechter einer sozialpädagogischen Schule die bildungspolitisch an Bedeutung gewinnende Schulsozialarbeit zunächst interessiert als Alternative zur Kenntnis genommen. Nach meinem Wechsel 1990 von der PH Flensburg auf eine Professur für Sozialpädagogik/Sozialarbeit an die Universität Trier habe ich die Entwicklungen der Schulsozialarbeit, wie sie neben anderen z. B. Thomas Olk vertrat, mit wachsendem Interesse studiert. Im Kontext der Schulsozialarbeit entwickelte sich bereits in den 1980er Jahren gegenüber dem Konzept der sozialpädagogischen Schule die Sichtweise, das sei zwar eine nette, aber letztlich romantische Idee von Schulentwicklung. Der zentrale Kritikpunkt war, pointiert formuliert, dass die sozialpädagogische Schule ohne Hilfe von außen mit den systembezogenen gesellschaftlichen Ausdifferenzierungen letztlich überfordert sei, weil Schule mit gesellschaftlich bedingten Problemen wie sozialer Ungleichheit ungefiltert konfrontiert werde.

Karsten Speck: Ich würde das zwar nicht so scharf formulieren, aber ich frage mich, ob die sozialpädagogische Schule das Modell für die Schulsozialarbeit war?

Hans Günther Homfeldt: Ich habe anfangs die sozialpädagogische Schule gar nicht als Variante von Schulsozialarbeit gesehen. In den 1980er Jahren gab es u. a. mit Peter Malinowski und Norbert Herriger⁹ zwei Befürworter der sozialpädagogischen Schule, aber auf der anderen Seite auch Kolleg*innen, die sich für Schulsozialarbeit einsetzten. Dazu gab es mehrere Dispute in der Zeitschrift „neue Praxis“. Nach und nach habe ich begriffen, dass Schulsozialarbeit der erfolgverspre-

8 Homfeldt, Hans Günther/Volkers, Heiner (1990): Von Restschülern kann nicht die Rede sein. Lernwege von Schülern und ihrem Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

9 Malinowski, Peter/Herriger, Norbert (1979): Zur Wirklichkeit der sozialpädagogischen Praxis in der Schule. Empirische Ergebnisse und kontroverse Perspektiven. In: neue Praxis 1, S. 67–85.

chendere Entwicklungsweg ist. Sie wurde zu einem sozialpädagogischen Handlungsfeld, das mich zu Fragen zur Gestaltung von Kooperationen zwischen Schule und Sozialer Arbeit geführt hat. Dem bin ich dann aber nicht primär mit Blick auf die Schulsozialarbeit gefolgt, sondern von dort auf die gesundheitsbezogene Soziale Arbeit in der Schule gekommen.

Ich habe Schule zwar schon zu meiner Zeit an der PH in Flensburg zunehmend unter dem Gesichtspunkt von Gesundheitsförderung betrachtet und Anfang der 1980er Jahre gemeinsam mit mehreren Kolleg*innen begonnen, den Studiengang „Erziehung und Gesundheit“ aufzubauen, der Gesundheitsförderung im Bewusstsein der Ottawa-Charta¹⁰ verstand und war zum Zeitpunkt meines Wechsels nach Trier in der wissenschaftlichen Begleitung im BLK-Modellprojekt „Gesundheitsförderung im schulischen Alltag“ in Schleswig-Holstein (1990 bis 1993). Hier tauchten sehr viele Elemente einer salutogenetisch ausgerichteten Sozialen Arbeit in der Schule auf, u. a. in Bezug auf Ernährung und Bewegung in der Schule oder auf die Gestaltung des Schulhofes. Indem ich also das Thema der Gesundheitsförderung¹¹ weiterverfolgt habe, habe ich die Schulsozialarbeit ein wenig und die sozialpädagogische Schule fast gänzlich aus dem Blick verloren – obwohl mir klar war, dass es zwischen Gesundheitsförderung in der Schule und Schulsozialarbeit viele Schnittmengen gibt.

Karsten Speck: Ich habe den Eindruck, dass wir dort, wo der Druck am größten ist, also in den Grund- und Hauptschulen, gegenwärtig Such- und Schulbewegungen haben, die durchaus in die Richtung der sozialpädagogischen Schule gehen, während der Gymnasialbereich vehement an den klassischen Abstiegsprozessen und Ausgrenzungsmöglichkeiten festhält und Unterricht nach alten Mustern konzipiert.

Hans Günther Homfeldt: Das ist im Gesundheitsförderungsbereich ebenso. Auch das BLK-Modell-Projekt zeigte, dass Grund- und Hauptschulen für eine gesundheitsförderliche Ausrichtung in der Regel sehr offen waren, während es bereits an Realschulen, aber erst recht an Gymnasien, schwierig war, Gesundheitsförderung über Einzelprojekte hinaus zu etablieren, geschweige denn in Richtung einer gesundheitsförderlich arbeitenden Schule aufzubauen. Das mag auch an der Un-

10 Internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung der Weltgesundheitsorganisation WHO im November 1986 in Ottawa, Kanada.

11 Homfeldt, Hans Günther (1988): Erziehung und Gesundheit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; Barkholz, Ulrich/Homfeldt, Hans Günther (1994): Gesundheitsförderung im schulischen Alltag. Entwicklungen, Erfahrungen und Ergebnisse eines Kooperationsprojekts. Weinheim und München: Juventa; Homfeldt, Hans Günther (2017): Gesundheit in der Schule. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit, Bd. 1. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 235–242.

übersichtlichkeit gelegen haben, denn mir erschien ein Gymnasium mit 70 bis 80 Lehrkräften – einem „Dickschiff“ vergleichbar – sehr schwergängig zu steuern.

Karsten Speck: Ich glaube, wir entwickeln uns heute mit Schulsozialarbeit und anderen Professionen der Ganztags- und der inklusiven Schule wieder in Richtung der Veränderung von Schule. Wie würdest Du die Entwicklung denn heute beurteilen?

Hans Günther Homfeldt: Wenn wir Schule heute unter dem Gesichtspunkt der Ganztagsbildung betrachten, können wir auf den ersten Blick ganz neue Horizonte entdecken. Praktisch ist es aber wohl in der Tendenz immer noch so, dass Schulpädagogik und Sozialpädagogik weitgehend getrennt agieren und eine interprofessionelle Kooperation nach wie vor wohl nur als Projektvorhaben, aber nicht flächendeckend verankert werden kann.

Kooperation ist ja ein sehr schwieriges Vorhaben. Eric van Santen und Mike Seckinger haben Kooperation deshalb 2003 als Mythos¹² bezeichnet, Fabian Kessler nennt es ein „Plastikwort“¹³. Aber diese Positionen teile ich nicht. Es geht vielmehr um Fragen der Identität der Sozialen Arbeit. Als ich dazu 2010 auf einer Tagung anlässlich des 75. Geburtstages von Hans Thiersch in Tübingen zu Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit der Gesundheits- und Behindertenhilfe vorgetragen habe, gab es eine intensive Diskussion darüber, ob Kooperation mehr als ‚Augenwischerei‘ sei. Da zeigt sich doch, dass Kooperation noch immer eine höchst brisante Vokabel bzw. ein Vorhaben oder ein Ideal ist und ganz unterschiedliche Positionen zum Vorschein bringt, vor allem, wenn es über das SGB VIII hinausgeht.

Anke Spies: Kooperationsanliegen bringen ja eine hohe Komplexität und mehrere Ebenen mit sich, auf denen Konflikte entstehen können. Diese Konflikte müssen ausgehalten und ausgehandelt werden, man muss sich also darauf einlassen. Ich habe den Eindruck, dass es viel einfacher ist, eine Abgrenzungsstrategie zu verfolgen als sich auf das Gegenüber einzulassen oder die Erwartungen an die Ebene, auf der sich die Kooperation befindet, anzupassen.

Hans Günther Homfeldt: Mir ist vor allem wichtig, dass wir zwischen multiprofessioneller und interprofessioneller Kooperation unterscheiden und nicht beides synonym setzen. Multiprofessionell ist ein Nebeneinanderstehen. Interpro-

12 Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut.

13 Pörksen, Uwe (1989): Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur, 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; Kessler, Fabian/Krasmann, Susanne (2019): Sozialpolitische Programmierungen. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 277–297.

professionell kann ich am besten mit folgendem Bild beschreiben: Wir ziehen in eine Wohngemeinschaft und jeder muss etwas zu Hause in seinem Einzelheim zurücklassen, damit wir gemeinsam etwas Neues erschaffen können. Wir stehen aktuell doch vor der Frage, ob wir auf dem Weg in eine interprofessionelle Kooperation im Kontext von Schule und Sozialpädagogik gehen wollen und ob die Ganztagschule im Sinne einer Full-Service-Einrichtung Lösungen in diese Richtung versprechen kann oder will. Ich sehe noch nicht, dass sich Schule unter dem Anspruch von Ganztagsbildung sozialpädagogisieren und familiarisieren würde. Wenn man dann auch noch Freizeitgestaltung hinzunähme, entstünde eine neue Organisation, so wie Markus Sauerwein¹⁴ dies in seiner Dissertation unterstreicht.

Es bleibt zu klären, ob vorrangig eine interprofessionelle oder eine multiprofessionelle Kooperation zugrunde gelegt werden soll. Damit wären wir bei einer Verhältnisbestimmung der Handlungslogiken von Schulpädagogik und Sozialpädagogik und der Frage nach dem jeweiligen Verständnis pädagogischen Handelns und ob ein „gemeinsames Drittes“ entstehen kann. Die multiprofessionelle Kooperation hat es leichter, weil sie einem additiven Verständnis folgt, von dem man sich immer wieder zurückziehen kann.

Anke Spies: Ich habe den Eindruck, die Soziale Arbeit tut sich ebenso wie Schule schwer, für dieses neue Dritte sowohl etwas mitzubringen als auch Positionen auszusortieren oder zurückzulassen. Das Problem ist doch, dass sie nicht beide in eine neue Wohnung ziehen, sondern am Ort der traditionsreichen Schule zusammenziehen.

Hans Günther Homfeldt: Die Frage ist also, welche Bereiche der Sozialen Arbeit hier angesprochen werden. Aus der Perspektive einer gesundheitsbezogenen Sozialen Arbeit versuche ich, einen salutogenetischen Aspekt, also eine Ressourcenorientierung, in der Schule beizusteuern. Die Soziale Arbeit ist in ihrer eigenen alltagsbezogenen Praxis tendenziell aber immer noch eher pathogenetisch, vorwiegend auf Reparaturarbeit, ausgerichtet. Ebenso ist die schulische Arbeit eher pathogenetisch ausgerichtet, wenn Fehler nach wie vor auf einer Notenskala negativ sanktioniert werden. Hier stellt sich nun die Frage, ob die Sozialpädagogik bzw. die Kinder- und Jugendhilfe mit der Rolle eines Ausfallbürgers zufrieden ist, wie Dieter Sengling es schon in den 1990er Jahren problematisiert hat¹⁵.

14 Sauerwein, Markus N. (2017): Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

15 Sengling, Dieter (1995): Jugendhilfe – Ausfallbürge auch für die Schule? In: Reiß, Gunther (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim und München: Juventa, S. 163–173.

Karsten Speck: Ich versuche, die multiprofessionelle Kooperation an bestimmten Kriterien festzumachen, weil es nicht reicht, dass die verschiedenen Professionen an einem Ort sind. Sie müssen gemeinsame Arbeitsvollzüge haben, die sie gemeinsam planen, durchführen und auswerten. Die Realität sieht allerdings in der Tat anders aus.

Anke Spies: Müsste man in dieser Bewertung nicht auch zwischen Theorie- und Praxisentwicklung trennen?

Karsten Speck: Du meinst, zum einen nach den normativen Leitideen und zum anderen nach den Vollzügen in der Praxis fragen?

Anke Spies: Ja, wir müssten doch erschließen können, welche normativen Leitgedanken in der Kooperationsbegegnung zusammenkommen und welche Aspekte dabei kollidieren. Ich vermute, dass dabei dem pädagogischen Modell eine zentrale Rolle zukommt.

Hans Günther Homfeldt: Ja, zunächst sollten wir klären, ob wir normative Leitgedanken von einem praktischen Zusammenhang oder von einem theoriebezogenen Anspruch her besprechen wollen. Als Hochschullehrende interessiert uns wohl eher die Diskussion eines theoretischen Anspruchs. Damit sind wir bei der Frage, ob und wie weit man in Bezug auf die unterschiedlichen Handlungslogiken auf der Ebene des pädagogischen Handelns ein gemeinsames Drittes zustande bringen kann. Es ist aber kurzschlüssig, wenn man lösungsorientiert auf die Praxis schaut. Wir müssen zunächst klären, welche Grundmerkmale vorhanden sind.

Wenn wir über das gemeinsame Dritte sprechen, dann ist das ja immer das Nachdenken über etwas Wünschbares. Der Ausgangspunkt ist doch, dass wir eine institutionelle Arbeitsteilung haben und von der vorrangigen Aufgabe von Schule ausgehen, die darin besteht, Bildung zu ermöglichen. Praktisch gesehen besteht die vorrangige Aufgabe der Sozialen Arbeit in der Schule darin, Zuarbeit für die Ermöglichung von Bildung zu leisten. Diese Zuarbeit ist zunehmend schwieriger geworden, weil sich die Schüler*innenpopulation immer weiter individualisiert. Deshalb ist es eine Kernaufgabe Soziale Arbeit, sich auf die Problem- und Lebenslagen, die Agency der Kinder und Jugendlichen einzulassen und dementsprechend der Schule ein Stückchen so zuzuarbeiten, dass dieses Wissen der Sozialen Arbeit im Unterricht produktiv umgesetzt wird und Schüler*innen so weit wie irgend möglich zu unverwechselbaren Kindern und Jugendlichen werden. Zuarbeit in diesem Sinne kann sich tendenziell in dem Maße zu einer Zusammenarbeit mit Lehrkräften entwickeln, wie die heterogenen Ressourcen der Schüler*innen in der täglichen Schularbeit zugrunde gelegt werden können, um vor diesem Hintergrund ihre Agency zu stärken und sie als Kinder und Jugendliche wahrgenom-

men und verstanden werden. Vielleicht kommt dieses Verständnis dem Ansatz einer offensiven Schulsozialarbeit, wie sie im Handbuch der Schulsozialarbeit¹⁶ zum Ausdruck kommt, entgegen.

Im Gesundheitswesen ist es übrigens ähnlich, denn Soziale Arbeit im Gesundheitswesen, z. B. im Krankenhaus oder in der Rehabilitation, kann in ihrer Arbeit nur schwer ein salutogenetisches Verständnis umsetzen, weil es im Gesundheitswesen primär um Krankheitsbewältigung als Domäne der Medizin geht. Im Sozialwesen kann man schon eher auf salutogenetische Ansätze zugreifen. Wenn wir die beiden Handlungsfelder Schulsozialarbeit und Sozialarbeit im Gesundheitswesen betrachten, komme ich zur Schlussfolgerung, dass multiprofessionelle Kooperation am realistischsten ist, wenn sie dem Gedanken der Zuarbeit folgt. Interprofessionelle Kooperation würde aber Zusammenarbeit auf Augenhöhe bedeuten, die aufgrund der zentralen Bildungsaufgabe von Schule gegenüber Schüler*innen allenfalls in Ansätzen umsetzbar ist. Oder ist das zu pessimistisch gesehen? Auch gesetzlich verankerte Vorgaben und Bedingungen stehen hier im Weg, weil sie zum einen kommunal sozialrechtlich und zum anderen landesbezogen schulrechtlich verortet sind.

Karsten Speck: Welche Bezugstheorien würdest Du denn zur Betrachtung der Kooperation zwischen Jugendhilfe-Schule heranziehen, wenn man das Verhältnis analysieren und das Thema voranbringen will? Den Labeling-Approach und die Salutogenese hast Du ja schon kurz angesprochen, aber gibt es da noch mehr?

Hans Günther Homfeldt: Meistens wird Kooperation ja in organisationsbezogenen Ansätzen diskutiert. Das können wir auch in den StEG-Studien zur Entwicklung von Ganztagschulen beobachten. Meine Überlegungen folgen eher einer Position, die in der Stellungnahme der Bundesregierung zum 13. Kinder- und Jugendbericht (2009) in Bezug auf Gesundheit betont wird: „Der junge Mensch muss im Mittelpunkt der verantwortlichen Teilsysteme stehen“¹⁷. Mit den Teilsystemen sind die Kinder- und Jugendhilfe, die Behindertenhilfe und die Gesundheitshilfe gemeint. Auch wenn in diesem Bericht, an dem ich mitarbeiten durfte, Schule nur ganz am Rande thematisiert wird, gilt auch für die Kooperation der Sozialen Arbeit mit Schule, dass die jungen Menschen im Mittelpunkt der Kooperation stehen sollten. Wenn wir uns aber Schule anschauen, dann wird dort stattdessen – ich meine noch immer – das didaktische Dreieck zwischen Lerngegenstand, Schüler*in sowie Lehrkraft in den Mittelpunkt schulischer Arbeit gerückt.

16 Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.) (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

17 BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag – 16. Wahlperiode, Drucksache 16/12860, S. 13.

Zugespißt formuliert besteht dabei die Gefahr, dass der Lerngegenstand die Mitte bildet und die Schüler*innen das Mittel dazu sind. In der Sozialen Arbeit oder der Kinder- und Jugendhilfe ist es tendenziell umgekehrt, denn dort richtet sich die Hilfe ja auf einzelne Menschen aus, die der Hilfe bedürfen. Die Frage nach Grenzen, Überforderungen und Scheitern stellt sich aber auch in der Sozialen Arbeit und führt ggf. in die intensivpädagogische Erlebnispädagogik im Ausland. Bezogen auf Schüler*innen kann Scheitern in der Schule sehr früh einsetzen. Das versucht Soziale Arbeit mithilfe ihrer Handlungslogiken zu relativieren.

Wenn wir aber auf gleicher Ebene tätig sein wollen, wie das z. B. im Bereich der Ganztagsbildung gelten soll und in den Kontext von Freizeit und Familie hineinreicht, dann muss man ein gemeinsames Drittes haben. Aus meiner Sicht ist dafür eine andere Fehlerkultur nötig, möglicherweise auch ein anderer Bildungsbegriff und vielleicht sogar ein anderer Lernbegriff. Leider hat die Soziale Arbeit aber meines Wissens gar keinen Lernbegriff. Sie bemüht sich um Bildung, wie es Hans-Uwe Otto und andere¹⁸ dargestellt haben und auch um Ganztagsbildung, wie es in dem mächtigen „Handbuch Ganztagsbildung“ in zwei Bänden¹⁹ sichtbar wird. Vielleicht muss auch der Dreiklang, den Helmut Fend²⁰ unter Einbezug der Selektion aufgestellt hat, neu formuliert werden, weil Schule durch das Notensystem, innerhalb dessen die Lehrkräfte entsprechend operieren und Selektionsmechanismen in Gang halten, geprägt ist. Als jemand, der selbst Lehrer gewesen ist und in den 1970er und 1980er Jahren mit Studierenden und Lehrkräften in einer Hauptschule lange zusammengearbeitet hat, möchte ich das an einem Beispiel sichtbar machen: Lehrer S. sagt eingangs voller Freude und optimistisch zu seinen Drittklässler*innen: „Wenn ihr etwas nicht verstanden habt, meldet euch! Ich versuch' das dann nochmal zu erklären.“ Sabrina und Lars melden sich: „Ich habe das nicht verstanden.“ Der Lehrer gibt sich große Mühe, beiden den Lerngegenstand nochmal nahezubringen, aber sie gucken beide nur ungläubig und haben die Sache offenbar noch immer nicht verstanden. Erstaunlicherweise beginnt der Lehrer sich beim dritten Erklärungsversuch über Sabrina und Lars zu ärgern, kann das nicht ganz verbergen und im Klassenzimmer entsteht Unwohlsein, weil Spannung in der Luft liegt.

In der Medizin wäre es sehr merkwürdig, gegenüber einem Menschen auf dem Operationstisch Vorbehalte zu entwickeln und sich über diesen aufzuregen, wenn eine Operation nicht richtig gelingen will. In der Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion läuft hingegen nicht selten ein Etikettierungsprozess ab. Das heißt, nach mehrmalig erfolglosem Bemühen eine Lernaufgabe zu erklären, setzt

18 Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (2006): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. München: Reinhardt.

19 Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thoams/Otto, Hans-Uwe (2020): *Handbuch Ganztagsbildung* (2. aktual. und erw. Auflage). Wiesbaden: Springer.

20 Fend, Hemut (1980): *Theorie der Schule*. München, Wien: Urban & Schwarzenberg.

selektives und etikettierendes Denken ein. Diese Bewertungsprozesse sind in Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionen tief verankert, weil ein Fehler bzw. ein Nicht-Können nicht positiv besetzt sind, sondern die Grundidee eine Wechselwirkung zwischen hinlänglichem Üben und fehlerfreier Lösungskompetenz voraussetzt – obwohl wir wissen, dass dies nicht dem Alltagsleben entspricht: Ich beachte vielleicht beim Autofahren hundertmal korrekt eine Vorfahrtsregel, aber beim hunderteinsten Mal bin ich abgelenkt und schon kommt es zu einem Unfall; Menschen sind also Fehlermacher*innen. Eine solche Grundfigur könnte doch eine Basis für ein gemeinsames Drittes zwischen Sozialer Arbeit und Schule sein. Ich glaube, die Fehlertoleranz ist bei der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe viel breiter ausgeprägt, als in der Schulpädagogik. In der Entwicklung eines gemeinsamen Dritten könnte man sich hier treffen, um eine andere Fehlerkultur zu institutionalisieren, damit das pädagogische Handeln zu verändern und auf eine gemeinsame Basis stellen. Auf der Ebene der Theoriebildung wäre dabei empirisch zu erforschen, wie und wann Lehrkräfte und Schüler*innen Fehler machen und welcher Art die Fehler sind. Das haben wir in dem Schulprojekt an der städtischen Hauptschule auch im Kontext der Absicht von Selbstorganisation versucht, so dass wir Fehler identifizierbar und reflektierbar machen konnten und Kompetenzzuwachs möglich wurde.

Karsten Speck: Auf der formalen Ebene des Schulrechts sind Schulen zur Kooperation mit der Jugendhilfe verpflichtet und öffnen sich auf der Ebene von Projekten oder Berufsorientierung. Für mich stellt sich die Frage nach der Praxis der Umsetzung und der Verinnerlichung. Ich habe mal einen Kultusminister gehört, der sagte: „Kein Lehrer ist bei uns verpflichtet 45-Minuten-Takte zu machen. Die können machen, was sie wollen.“ Trotzdem wird der Unterricht zu 99% im 45-Minuten-Takt strukturiert. Und auch auf Jugendhilfeseite gibt es viele Vorbehalte gegenüber der Schule, als sei das noch immer der Apparat aus den 1950er Jahren und das, was sich bewegt und wie sich die Lehrkräfte verändert haben, wird nicht wahrgenommen.

Hans Günther Homfeldt: Da stimme ich Dir zu. Das war viele Jahre so und die Jugendarbeit hatte große Sorgen, dass die Entwicklung der Ganztagschule auf ihre Kosten geschieht, weil die Nachmittage nicht mehr zur Verfügung stehen könnten. Hätte es in unserem Hauptschulprojekt eine Mehrzahl von Lehrkräften gegeben, für die eine 45-Minuten-Stunde vorrangig bedeutend gewesen wäre, dann wäre unser schönes Projekt bald gescheitert. Die Voraussetzung ist stets, für Neues offen zu sein; dafür sind die Alltagslasten in der Schule vermutlich zu hoch. Das zeigt sich ja auch in den Schwierigkeiten, Schulen und Unterricht digitaler zu gestalten, obwohl Lehrkräfte und Schüler*innen davon profitieren würden.

Anke Spies: Ich habe schon zweimal die Erfahrung gemacht, dass regionale Schulbehörden in Niedersachsen und Schleswig-Holstein die Zustimmung zu Studien verweigert haben, die Vernetzungen von Grundschulen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern bzw. Arbeitsstrukturen von Schulsozialarbeit an Grundschulen untersuchen wollten, weil sie unbequeme Ergebnisse befürchteten. In einem Fall war der kommunale Jugendhilfeträger der Initiator mit Evaluationsanliegen, hatte aber gegen die Rankingsorge der Schulräte des Landkreises keine Chance. Auch praktische Kommunikationsverbote hat es in Niedersachsen seitens der Schulbehörde schon für Ganztagskooperationen gegeben. Läge hier nicht auch für die Soziale Arbeit ein Anlass, ihrem sozialpolitischen Einmischungsauftrag nachzukommen?

Hans Günther Homfeldt: Ich halte eine konfrontative Sozialpädagogik in Richtung Schule für fraglich, denn ich habe Zweifel, dass sich Schule genauso intensiv mit Kinder- und Jugendhilfe auseinandersetzt wie diese es umgekehrt mit Schule leistet. Wenn Kinder- und Jugendhilfe von außen dazukommt und eine Dienstleistung erbringen will oder soll, während die andere Seite auf einheimischem Terrain aktiv ist, müssen wir darüber nachdenken, wie diese Gegebenheit auch im Diskurs zur Ganztagsbildung und im Kontext von Familie oder Freizeit zu berücksichtigen und bewältigen ist. Auf der Theorieebene der Sozialen Arbeit lassen sich die Implikationen gut denken, aber auf der Ebene der Lehrer*innen wird es vor allem in praktischer Hinsicht problematisch. Im Bild eines gemeinsamen Dritten geht es also darum, wie die beiden Grundmuster des Unterrichtens und Helfens, die in Ansätzen zusammengeführt werden sollen, praktisch zusammenzubringen sind. Wenn man sich die Praxis anschaut, von der Ihr mir hier gerade berichtet, ist die interprofessionelle Kooperation als Figur zwar eine schöne, aber doch abstrakte Utopie. Eine multiprofessionelle Kooperation ist dagegen fassbarer, weil man sich durch sie als Rahmungskonzept Bewegungsspielräume schaffen, sich bei Bedarf begegnen, aber auch wieder trennen und zurückziehen kann, wenn es zu brenzlich wird.

Anke Spies: Wenn man auf der politischen Ebene einer Konfliktstrategie folgt, heißt das ja nicht, dass man das auf die Praxis überträgt. Ich kenne eine Grundschule, für die es zur Qualitätssicherung gehört, regelmäßig mit dem gesamten Kollegium zu Fuß durch das sozial hoch belastete Einzugsgebiet der Schule zu gehen, um sich immer wieder zu vergegenwärtigen, unter welchen Bedingungen und in welcher Lebenswelt die Kinder aufwachsen. Das führt dann auch zu Maßnahmen, wie z. B. der Versorgung mit kostenlosem Pausenessen. Ein Konzept, das Besucher*innen unter der Maxime der Bedürfnisbefriedigung und Nicht-Stigmatisierung erläutert wird.

Hans Günther Homfeldt: Solche Erfahrungen habe ich an Grundschulen auch gesammelt, als wir Anfang der 1990er Jahre in Schleswig-Holstein das Modellprojekt „Gesundheitsförderung im schulischen Alltag“ durchgeführt haben. In einer Grundschule ist ein Vorhaben, wie Du es skizzierst, noch machbar, aber auf der Ebene von Realschule und Gymnasium wird es ungleich komplizierter.

Karsten Speck: Die könnten doch aber genauso einfühlsam sein. Und es gibt viele Grundschulen, die nicht so sind.

Hans Günther Homfeldt: Als Hochschullehrender, der seit nunmehr vielen Jahren nicht mehr im Hauptamt tätig ist, frage ich mich, was dies für die hochschulische Ausbildung heißen kann. Was ist unsere Aufgabe als Hochschullehrende? Es geht uns doch darum, wissenschaftliches Wissen zu vermitteln und wenn möglich, projektbezogenes Arbeiten in einem Handlungsfeld durchzuführen. In diesem Zusammenhang frage ich mich, ob und wie Lernbegriff und Entwicklung pädagogischen Könnens während des Studiums vermittelt werden.

Aber die Soziale Arbeit hat bedauerlicherweise gegenwärtig keinen passenden Lernbegriff und Schulen oder Lehrkräfte haben eine fehlervermeidende Übungsvorstellung von Lernen. Wenn ich aber andersherum sage: „Lernen ist nötig, weil mein Gegenüber etwas nicht kann oder noch nicht kann“, besteht Unterrichten vor allem darin, ein Noch-nicht-Können wahrzunehmen, zu verstehen, die entsprechende Lernhilfe zu geben und dann wieder zu verstehen, ob und wenn ja, wie sich das Noch-nicht-Können reduziert. Wenn eine Lernhilfe nicht passen sollte, dann variiere ich meine Lernhilfe und bemühe mich so lange, bis ein für mich als Lehrkraft wahrnehmbarer Lernfortschritt stattfindet. Noch-nicht-Können ist also die Voraussetzung für Lernen, das Noch-nicht-Können abbaut. Lernhilfe als Synonym für Unterricht impliziert das Bemühen, passende Lernangebote zu machen. Einen Kreislauf in diesem Sinne hat mein akademischer Lehrer Werner Loch²¹ in Kiel in den 1970er Jahren entwickelt. In einem solchen Konzept kann sich die Kinder- und Jugendhilfe gut einbringen und unterstützende Mitwirkung anbieten. Man könnte sich also auf einen derartigen Begriff von Lernen einigen und dafür strukturelle Voraussetzungen und passenden Rahmungen schaffen.

Anke Spies: Hat es denn in der Vergangenheit einen Lernbegriff in der Sozialen Arbeit gegeben? Oder ist der möglicherweise von der Sonderpädagogik und deren unterschiedlichen Schwerpunktbereichen des Lernens besetzt?

Hans Günther Homfeldt: Meines Wissens hat es noch keinen eigenen Lernbegriff gegeben. Ähnlich wie bei der Wiederentdeckung der Bildung als Aufgabenfeld der

21 Loch, Werner (1979): *Lebenslauf und Erziehung*. Essen: Neue Deutsche Schule.

Sozialen Arbeit, sollte es aber auch zum Lernen ein begriffliches Bemühen in der Sozialen Arbeit geben. Welche Impulse und Anregungen die Sonderpädagogik geben kann, müsste gemeinsam durchdacht werden. Erstaunlicherweise ist die Kooperation zwischen ihr und der Kinder- und Jugendhilfe aber nach wie vor auch spärlich.

Karsten Speck: Die Sozialpädagogik hat sich ja lange Zeit gesträubt, sich auf den Bildungsbegriff und auf Lernen zu beziehen. Man hat sich ja bewusst von Schule abgegrenzt, so dass es schwerfiel, eigene Lern- und Bildungsbegriffe zu definieren. So kommt es, dass die Schulsozialarbeit vor allem betont, was sie nicht will, wie z. B. Ausgrenzung. Sie kann aber kaum formulieren, was sie eigentlich macht und wie sie Kooperation gestaltet. Das hat sich zwischenzeitlich ein wenig verändert und geklärt. Aber die Antwort auf die Frage nach Lernen lautet Selbstbildung und informelle Bildung. Das bedeutet für mich, man hat gar keinen eigenen Bildungsanspruch und auch keinen eigenen Lernanspruch, denn der gehört ins Bild der Schule. Aber wenn die Sozialpädagogik, wie Du das eben erläutert hast, eine unterstützende Funktion haben soll, dann wird sie doch tatsächlich zum Handlanger, sofern sie nicht den eigenen Lernbegriff definiert.

Hans Günther Homfeldt: Genau das habe ich gemeint. Einige wenige, wie z. B. Hans Gängler, Nicole Rosenbauer und Uwe Uhlendorff, Anke Karber oder Johannes Schilling²² haben sich mit einem sozialpädagogischen Didaktik-Begriff befasst, aber die Auseinandersetzung hat sich letztlich kaum in der Breite entwickelt. Das heißt für uns, wenn Schule und Soziale Arbeit miteinander erfolgreich arbeiten wollten, ist es naheliegend, sich über die Begriffe Lernen, Helfen und Bilden zu verständigen und dabei die Handlungslogiken der jeweils anderen Seite kennenzulernen. Wenn man in Ganztagskonzepten aber den Vor- und den Nachmittag voneinander getrennt hält, wird das kaum möglich sein. Aber auch wenn wir das gemeinsame Dritte bzw. Lernen, Bildung und Unterrichten vor dem Hintergrund der jeweiligen Handlungslogiken denken können, bleibt dennoch die Frage offen, wie das gemeinsame Dritte nachhaltig praktisch umgesetzt wird, denn Einzelschulen können sich zwar zu kommunalen Biotopen entwickeln, aber wenn die das Konzept tragenden Lehrkräfte weggehen, bricht alles zusammen.

22 Hans Gängler hatte von 2002 bis 2024 die Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik an der TU Dresden inne; Karber, Anke (2014): Sozialpädagogik und Didaktik. Herausforderungen aus einem ungeklärten Verhältnis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; Schilling, Johannes (2020): Didaktik / Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte, 8. Auflage. Stuttgart: utb; Rosenbauer, Nicole/Uhlendorff, Uwe (2008): Didaktische Konzepte in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, Petra et al. (2020): Handbuch Ganztagsbildung (2. aktual. und erw. Auflage) Wiesbaden: Springer, S. 899–909.

Unser Anspruch einer sozialpädagogischen Schule der 1970er und 1980er Jahre ging von der Reformierbarkeit der Schule von innen und unten aus, weil wir glaubten, dass Schulen ein Interesse haben, voneinander zu lernen. Offenbar war dies viel zu einfach gedacht. Schulentwicklung ist viel komplexer, denn es ist unerlässlich, die gesellschaftlichen Grundlagen und Widersprüche einzubeziehen. So ist die Grundidee von Thomas Olk, dass die sich individualisierende, ausdifferenzierende und einem Modernisierungsdruck unterliegende Gesellschaft nicht mehr von der Schule selbst bewältigt werden könne, tragfähiger. Wenn Schule diese Gegebenheit konstruktiv aufgreift, muss Hilfe von außen kommen. Diese Positionsbestimmung liegt nun auch schon wieder etliche Jahre zurück. Ich lande immer wieder bei der Überlegung eines gemeinsamen Dritten, mit dessen Hilfe eine Schnittmenge geschaffen werden kann, um nicht im schlichten Additum im Sinne einer Ausfallbürgschaft zu verbleiben. Ob das mit gemeinsamen Lern-, Bildungs- und Hilfebegriffen gelingt, kommt auf den inneren Zusammenhang an, aus dem sich kompatible pädagogische Handlungslogiken entwickeln müssten.

Anke Spies: Müsste diese Handlungslogik nicht die Soziale Frage zentral setzen, um Teilhabechancen zu sichern? Das würde immerhin den schulrechtlichen Normen entsprechen.

Hans Günther Homfeldt: Wenn ich bei dem Stichwort Teilhabechancen noch einmal auf das Konzept des „Noch-nicht-Könnens“ in Bezug auf Lernen und Lernhilfe zurückkomme, dann können Lernende durch passende Lernhilfe zum persönlichen Lernoptimum geführt werden, womit sich ihre Perspektiven und gesellschaftlichen Teilhabechancen verbessern können. Ein solcher Ansatz ist bildungspolitisch interessant, aber es fällt schwer, auf dieser Grundlage die Vielgliedrigkeit des Bildungssystems aufrechtzuerhalten. Die ist letztlich nur dadurch gerechtfertigt, dass wir eine Zensurenverwaltung nach der Gaußschen-Normalverteilung haben. Das von mir favorisierte Bewertungskonzept würde bemüht sein, möglichst den einzelnen Schüler*innen gerecht zu werden und ihnen auf dieser Grundlage persönliche Teilhabechancen ermöglichen.

Grundsätzlich gibt es aber noch ein strukturelles Hindernis in der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit, das in den unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen begründet ist. Schulsozialarbeiter*innen haben oft nur zeitlich begrenzte Arbeitsverträge und wenn diese auslaufen, bricht Kooperation schnell zusammen. Außerdem gelten auf der Ebene des Bildungssystems nach wie vor ungleiche Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen. Ein weiteres Problem für Schulsozialarbeit besteht, wenn sich Schule nicht hinreichend für ihre Grundsätze und Methoden interessiert. Damit müssen Schulsozialarbeiter*innen das Dilemma aushalten, dass sie zwar wissen müssen, wie Schule funktioniert, ohne dass ihre Arbeit umgekehrt Resonanz findet.

Karsten Speck: Empirisch kann man sehr gut belegen, dass sich Schule dort, wo Schulsozialarbeit vorhanden ist, tatsächlich verändert. Aber wir müssen auch über die Grenzen diskutieren und uns fragen, ob wir nicht einem Mythos von Kooperation folgen. Ob wir nicht zu hehre Ansprüche normativ besetzen und dabei die Grenzen von Sozialarbeit aus dem Blick verlieren. Für mich ist fraglich, ob Schule soziale Ungleichheit überhaupt beseitigen kann, welche Ressourcen sie dafür zur Verfügung hat und was jeweils für sie und die Soziale Arbeit leistbar ist. Das Veränderungspotential wird stark überschätzt, denn mit Schulsozialarbeit sinkt zwar z. B. die Rate des Schulversagens- bzw. des Schulabsentismus, aber der Effekt liegt nur bei 3,2%. Da fehlt es mir an Ehrlichkeit in der Diskussion.

Hans Günther Homfeldt: Wenn von „Schulversagen“ die Rede ist, steckt ja eigentlich im Wort das Versagen der Schule und nicht das der Schüler*innen oder wie sich die Kinder- und Jugendhilfe bzw. der jeweilige schulsozialarbeiterische Ansatz zum Versagen von Schüler*innen positioniert. Das kann von Subordination bis zu Ansätzen interprofessioneller Kooperation reichen. Aber wir landen immer wieder bei der Beschreibung von Schwierigkeiten, obwohl wir auch fragen könnten, unter welchen Bedingungen sich wechselseitig Anerkennungskulturen aktivieren lassen. Wenn ich mich anerkannt fühle, kann ich mich öffnen und evtl. sogar zugehörig fühlen. Um diese Grundkriterien für Anerkennung in der Arbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit zu ermitteln, sollten wir schauen, was man voneinander hat.

Anke Spies: Wäre dann nicht auch die Lebensweltorientierung ein Ansatz, der dazugehören könnte und mitberücksichtigt werden müsste?

Hans Günther Homfeldt: Der Lebensweltbegriff ist sicherlich für Schulsozialarbeit von ganz zentraler Bedeutung, ebenso die Sozialraumorientierung. Beide sind grundlegende Denkfiguren für Schulsozialarbeit, die sie als Kooperationspartner in der Schule einbringen kann. Das wechselseitige Wissen und Aufgabenverständnis, z. B. in Bezug auf die Handlungslogiken, müsste daran anschließen – sofern Schulsozialarbeit nicht doch nur eine schulkompensatorische Aufgabe zufällt. Auch das ist mit der Medizin vergleichbar, die noch wenig von der Sozialen Arbeit weiß. Sozialarbeit im Gesundheitswesen läuft deshalb ganz ähnlich ab wie in der gängigen Schulsozialarbeit: Es findet zwar Zuarbeit im Sinne von Reparaturarbeit statt, aber viel zu selten eine ressourcenbezogene, lebensweltorientierte Zuarbeit und noch weniger Zusammenarbeit. Insofern zeigt die Praxis, dass wir hehre Ansprüche haben, wenn wir von Kooperation sprechen.

Im Laufe unseres Gesprächs sind meine Zweifel, ob das von mir formulierte Wünschbare auf der Grundlage der institutionellen Arbeitsteilung zwischen Schule und Sozialer Arbeit funktionieren kann, nicht geringer geworden. Es hat mir noch einmal vor Augen geführt, dass die Aufgabe der Schule primär

darin besteht, für Bildung zu sorgen, während Soziale Arbeit als ausdifferenziertes Dienstleistungssystem in erster Linie eine unterstützungsbezogene Zuarbeit leistet. Aber ihre Kernaufgabe kann darin bestehen, Versteherin der Problem- und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen zu sein. Dieses Wissen zu kommunizieren, wäre eine gute Option, um der Schule zuzuarbeiten. Das funktioniert aber nur, wenn Schule sich auch auf eine solche Zuarbeit einlassen kann und Schulsozialarbeit nicht nur auf die Umsetzung einzelfallbezogener kompensatorischer und komplementärer Aufgaben eingrenzt. Insofern ist multiprofessionelle Kooperation realistisch.

Karsten Speck: Wie können wir die schulische Trägerschaft und die der Jugendhilfe in Balance bringen? Die Unterstützung von Schule ist in der schulischen Trägerschaft relativ eindeutig, während bei der Trägerschaft der Jugendhilfe die Grenzen klarer gezogen werden können.

Hans Günther Homfeldt: Der Modus einer multiprofessionellen Kooperation lässt sich von Fall zu Fall, von Ort zu Ort entwickeln und im Einzelfall kann auch die sozialpädagogische Schule angestrebt werden. Für die „gute Schule“ bedarf es fachlicher Expertise von außen: Da z. B. immer mehr Kinder und Jugendliche, die von sog. atopischen Krankheiten betroffen sind, wie bspw. Diabetes Typ 1, Hautprobleme, Bronchitis oder Asthma etc., also chronisch erkrankt sind, kann es vorkommen, dass sie im Unterricht z. B. plötzlich einen Asthmaanfall erleiden. Damit sind Lehrkräfte zumeist überfordert und schon taucht die Frage auf, ob Kinder mit gravierenden atopischen Erkrankungen gesondert beschult werden oder grundsätzlich dazugehören sollten. Schulorganisatorisch müsste sich Schule also zu einer Art Sozialzentrum weiterentwickeln und verschiedenste soziale Dienste unter einem Dach vereinen; also in der Ganztagschule auch Ansätze der Erziehungsberatung und erzieherischer Hilfen berücksichtigen. Das müsste auch auf Basis unterschiedlicher Trägerstrukturen möglich sein, könnte das Prinzip der kurzen Wege verfolgen und verhindern, dass Kinder aufgrund individueller Problematiken ausgegrenzt werden. Soziale Arbeit wäre in diesem Zusammenhang ein zentraler Kooperationsträger.

Karsten Speck: Noch eine ganz andere Frage zum Schluss: Von welchen Personen wurdest Du in Deiner fachlichen Entwicklung beeinflusst?

Hans Günther Homfeldt: Also zunächst 1969/1970 von Hans Thiersch, solange er in Kiel tätig war und natürlich von Werner Loch, der Schüler von Otto Friedrich Bollnow gewesen ist. In den 1970er Jahren habe ich mit Werner Lauff zusammengear-

beitet, u. a. in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre neben der sozialpädagogischen Schule über Ferienlager²³ als Erziehungsfeld.

Das Thema Agency, soziale Unterstützung und Transnationalität habe ich zu Beginn des ersten Jahrzehntes mit Wolfgang Schröder und Cornelia Schewpe im Vorfeld des DFG-Graduiertenkollegs „Transnationale soziale Unterstützung“ insbesondere im Kontext von Migration reflektiert. Nach dem Ende des Graduiertenkollegs, das an den Universitäten Hildesheim und Mainz angesiedelt war, fand die Zusammenarbeit mit Wolfgang Schröder noch eine Fortsetzung. Wir setzten uns weiter mit grundlegenden Fragen einer Internationalen Sozialen Arbeit, in der es immer auch um Fragen zur Transnationalität ging, auseinander.

Mit dem Thema der Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe, Behindertenhilfe und Gesundheitshilfe habe ich mich grundlegend während meiner Mitarbeit am 13. Kinder- und Jugendbericht befassen können und gelernt, durch die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen aus Medizin, Soziologie und Psychologie über den Tellerrand der eigenen Disziplin zu schauen.

Mit Jörgen Schulze-Krüdener habe ich mich an der Universität Trier mit Schulsozialarbeit²⁴ und intensiv mit Praktika und deren Bedingungen im Studium der Sozialen Arbeit²⁵ aber auch grundlegend mit der Frage des Zusammenhangs von Employability und Entwicklung wissenschaftlichen Denkens im Studium befasst. Wir haben uns gefragt, worin das Ziel des Diplomstudiums in Erziehungswissenschaft zu sehen ist. Dies ist ja nach wie vor, auch bei Bachelor und Master, eine bleibend zentrale Frage. An der Universität Trier habe ich auch mit Bettina Hünersdorf und mit Roland Merten zusammengearbeitet.

Mit Roland Merten und Jörgen Schulze Krüdener habe ich 1996 z. B. mit der Tagung „Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen“ drei Generationen Sozialer Arbeit zusammengeführt. Daraus ist Band 1 der Reihe „Grundlagen der sozialen Arbeit“ geworden, die ich in den ersten Jahren zusammen mit Roland Mer-

23 Lauff, Werner/Homfeldt, Hans Günther (1979): Erziehungsfeld Ferienlager. Pädagogik als Praxis und Theorie. München: Juventa.

24 Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (1997): Sozialpädagogik und Schule. Geschichtlicher Rückblick und neuere Entwicklungen. In: Fathke, Reinhard/Valtin, Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt/M.: Grundschulverband, S. 33–46; Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (2001): Schulsozialarbeit. Eine konstruktiv-kritische Bestandsaufnahme. In: neue praxis 31, H. 1, S. 9–28; Homfeldt, Hans Günther/Schneider, Marie (2007): Internationale Entwicklungen in der Schulsozialarbeit. In: Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt: Verlag Herma-goras/Mohorjeva, S. 221–244.

25 Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (2001): Praktika: Pflicht oder Kür? – Perspektiven und Ziele der Hochschulausbildung zwischen Wissenschaft und Beruf. In: Schulze-Krüdener, Jörgen/Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied: Luchterhand, S. 205–216.

ten und Jörgen Schulze-Krüdener herausgegeben²⁶ habe. In der Dialog-Tagung gehörte mein Amtsvorgänger Hans Pfaffenberger zur ältesten Generation. Für die zweite Generation waren u. a. Klaus Mollenhauer, Hans Thiersch, C. W. Müller und Hans-Uwe Otto dabei. Zur dritten Generation gehörte z. B. Uwe Uhlendorff. Außerdem hatten wir Fachhochschulen beteiligt, damit ein bisschen Spannung entstehen konnte.

Seit Anfang der 2000er Jahre hatte ich das Glück, im Hinblick auf das Thema Sozialarbeit im Gesundheitswesen mit Arthur Mühlum zusammenzuarbeiten und setzte das jetzt noch mit Silke Birgitta Gahleitner von der Alice Salomon Hochschule fort.

Anke Spies, Karsten Speck: Lieber Hans Günther, wir danken Dir für dieses Gespräch.

26 Homfeldt, Hans Günther/Merten, Roland/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (1999): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen. Theoriebildung – Ausbildung/Professionalisierung – Methodenentwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Wechselwirkungen gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen in sozial- und elementarpädagogischen Diskursen und Handlungsfeldern

Maria-Eleonora Karsten im Gespräch mit Anke Spies und Sandro Bliemetsrieder

Anke Spies: Liebe Marile, wir beide haben uns 2013 im Kontext der problematischen Bedingungen rund um die Planungen eines Modellstudiengangs zur Elementar- und Primarpädagogik in Niedersachsen kennengelernt. Damals hat mich Dein umfassender Fundus an Wissen über strukturelle Gegebenheiten, unsere relativ spontane aber nachhaltige Gründung der Niedersächsischen Landesgruppe „Pädagogik der Kindheit“ (2014) und wie Du damals die Bedingungen pädagogischer Professionalisierung immer wieder mit historischen Entwicklungen in Verbindung gebracht hast, beeindruckt.

Maria-Eleonora Karsten: Ich war eine der ersten Absolventinnen des Diplompädagogikstudiengangs in Münster und habe dort bis 1976 als Assistentin in der Erziehungswissenschaft gearbeitet. Auch meine gemeinsam mit Ursula Rabe-Kleberg verfasste Dissertation zum Thema „Sozialisation im Kindergarten“¹, mit der wir an der Universität Bremen promoviert wurden, ist dort entstanden. Also habe ich die historischen Entwicklungen auf mehreren institutionellen und fachlichen Ebenen ‚hautnah‘ miterlebt. Das wird am Beispiel des Kinderladens und der Kinderladenbewegung deutlich: Anfang der 1970er Jahre brachte Herwig Blankertz sehr viele Bildungsreformgelder mit nach Münster, aus denen nicht nur die Kollegstufe, sondern auch die Kinderläden gefördert wurden. Kinderläden waren damals eine entscheidende Reform für die Lebens- und Bildungsverhältnisse von Kindern. Münster hatte mit 250 Plätzen zwar nur einen verhältnismäßig geringen Anteil an der bundesweiten Kinderladenbewegung, war aber dennoch ein wichtiger Ort für eine soziale Bewegung in der Provinz, wie eine aktuelle Studie² zeigt. Wenn man heute über Kinderläden nachdenkt, dann kommen vor allem

-
- 1 Karsten, Maria-Eleonora/Raabe-Kleberg, Ursula (1977): Sozialisation im Kindergarten (Pädagogische Forschung). Frankfurt/M.: Päd.-Extra-Buchverlag.
 - 2 Bock, Karin/Göddertz, Nina/Heyden, Franziska/Mauritz, Miriam (2019): Zugänge zur Kinderladenbewegung. Wiesbaden: Springer.

die Entwicklungen in Berlin, Frankfurt oder Stuttgart in den Sinn. Aber auch in Münster war die Kinderladenbewegung wichtig, um institutionelle Strukturen, wie z. B. das Landesjugendamt, zu schaffen. Damals hat sich das sowohl fachlich als auch aus unseren Lebenssituationen entwickelt. Wir waren zum einen eine ganze Gruppe erziehungswissenschaftlicher Assistentinnen an der philosophischen Fakultät in Münster und zugleich als Eltern in der Kinderladenbewegung engagiert, haben auch mit Kolleg*innen der PH zusammengearbeitet und waren diejenigen, die ab 1970/71 parallel zur Kollegstufenentwicklung die elementarpädagogische Entwicklung u. a. mit mehreren Promotionen mitgestaltet haben.

Mit dem Strukturplan des Bildungswesens war in NRW eine Bildungsreform verbunden, die insbesondere die Elementarpädagogik und die Sozialpädagogik sichtbar machte. So erklärt sich, dass ich auch im Zusammenhang der anderen Bildungsreformen aktiv geworden bin. Das gehörte für mich immer zusammen und zieht sich über die Auseinandersetzungsprozesse im Anschluss an die Wiedervereinigung bis in die Gegenwart.

Sandro Bliemetsrieder: Du spannst einen weiten Bogen von der Kinderladenbewegung bis in die 1990er Jahre hinein. Ich danke Dir, dass Du die Kinderladenbewegung nochmal skizzierst und auf die Entwicklungen, die jenseits der zentralen Orte daraus folgten, hingewiesen hast. Ich habe die Kinderladenbewegung bisher als hochgradig ambivalent eingeordnet³, darum würde mich interessieren, wie Du von heute auf die Bewegung zurückblickst.

Maria-Eleonora Karsten: Die Kinderladenbewegung war sehr vielfältig und an vielen Stellen durchaus ambivalent. Wir hatten uns als Studierende unendlich viel vorgenommen, denn wir wollten nicht nur für unsere eigenen Kinder bessere Bildungssituationen schaffen, sondern haben auch behauptet, dass wir das Familienleben, unsere Sexualpartnerschaften sowie die Lebenspläne der Zukunft und die Gestaltung der Arbeit vollständig neu konzipieren würden. Allem voran haben wir versprochen, die Arbeit der Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen zu erneuern. Auch wenn uns das nicht alles gelungen ist, so ist doch letztlich ziemlich viel in verschiedenen Bundesländern aufgegriffen und umgesetzt worden. In den südlichen Bundesländern, wie Rheinland-Pfalz, Hessen und Baden-Württemberg und nach 1990 auch in den neuen Bundesländern, hat sich eine verkürzte *situationsorientierte* Variante des situationstheoretischen Ansatzes etabliert. Uns war wichtig, dass neues Wissen wissenschafts- also *theorieorientiert* generiert

3 Baader, Meike Sophia (2017): Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem „Ghetto der Kindheit“. Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1979er Jahren. In: Baader, Meike Sophia/Jansen, Christian/König, Julia/Sager, Christin (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln: Böhlau, S. 55–84.

wird, damit sich auch die Institutionen und die eigenen Lebensverhältnisse verändern.

Sandro Bliemetsrieder: Ich kenne die Kinderladenbewegung vor allem durch den Film „Erziehung zum Ungehorsam“. Ich frage mich aber, ob Ungehorsam dasselbe ist wie das überzeugendere Motiv der Mündigkeit nach Theodor W. Adorno. Außerdem enthält der Film Szenen, die zeigen, wie Kinder untereinander Sexualität ausüben. Das müsste man doch aus heutiger Sicht völlig anders einordnen und kritisieren.

Maria-Eleonora Karsten: Der Kinderladenbewegung hat es im Grunde genommen gutgetan, dass sie parallel zu den West-Ost-Entwicklungen nicht mehr im Mittelpunkt stand und es mit dem situationstheoretischen Praxisansatz „normal“ wurde, sich mit Fragen von Sexualität auseinanderzusetzen. Auch der wissenschaftsorientierte Ansatz der Weiterbildungsinstitutionen des Deutschen Vereins oder der kirchlichen Träger beinhaltet heute, dass sexuelle Bildung in jeder Kindereinrichtung zur Normalität gehört und sich der Umgang mit dem Körper verändert hat. Da spielte gewiss auch die Diskussion über Leiblichkeit, wie sie in der Frauenbewegung zur Bedeutung von Sexualität und Sexualpädagogik für die Identitätsstiftung geführt wurde, eine wichtige Rolle. Alles in allem ging es um Normalisierung im Kinderalltag und um die Anerkennung kindlicher Perspektiven. Unsere Kinderladenkinder haben damals auch in einer Vollversammlung vor 1.500 Leuten laut sagen können, was ihnen guttut.

Sandro Bliemetsrieder: Wenn ich das richtig verstehe, ist die grundlegende Annahme die Selbstregulationsthese. Aber werden Kinder dabei nicht in machtfreien Räumen konstruiert? Kinder regulieren sich in gewisser Weise untereinander selbst, aber eben nicht nur wechselseitig konstruktiv, sondern auch zuweilen macht- bis zu gewaltvoll. Im Nachhinein berichten teilnehmende Kinder davon, dass in den Kinderläden durchaus Druck zur Beteiligung aufgebaut wurde, den sie (rückblickend) bis hin zu Fällen von sexualisierter Gewalt erlebt haben⁴.

Maria-Eleonora Karsten: Das ist alles richtig und muss unbedingt diskutiert werden. Eine Reihe von Themen wurde auch durch die enge Verbindung zur „Sendung mit der Maus“ aufgeworfen, die über die Kinderläden informierte und selbst den Kinderläden thematische Impulse gab. So haben wir auf Anregung einer der ersten Sendungen 1972 mindestens sechs Wochen lang sehr kontrovers über Krieg diskutiert, was damals auch eng mit verschwiegenen Kriegs- und Gewalterfah-

4 Reichardt, Sven (2017): Pädosexualität im linksalternativen Milieu und bei den Grünen in den 1970er bis 1990er Jahren. In: Baader, Meike Sophia et al. (Hrsg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln: Böhlau, S. 137–160.

rungen der Eltern zusammenhing. Dabei ging es um die Frage, was öffentlich gesagt werden durfte und was nicht. Auch in der Redaktion von „Welt des Kindes“, der ich fünf Jahre angehört habe und im Kinderschutzbund haben wir uns damit intensiv auseinandergesetzt. Es war völlig neu, solche Themen überhaupt zu thematisieren. Wir haben aber nicht nur die Kinderladenarbeit und viele Modellprojekte umgesetzt, sondern außerdem auch über die Erfahrungen und Diskussionen geschrieben, um reflektieren zu können. Um die Herausforderungen deutlich zu machen, haben wir es auch auf Tagungen thematisiert und so eine Tradition begründet, Widerständiges zum Thema zu machen, was bis in die 1970er Jahre insbesondere in Westdeutschland verschwiegen wurde. Diejenigen von uns, die später am Deutsch-Deutschen-Prozess beteiligt waren, haben dann sehen können, dass in der DDR anderes verschwiegen wurde.

Anke Spies: Habt ihr damals in der Kinderladenbewegung auch den Bildungsbegriff aufgegriffen und diskutiert?

Maria-Eleonora Karsten: Ja, natürlich. Wir waren intensiv am ersten Kindertagesstätten-Gesetz für Nordrhein-Westfalen von 1972 beteiligt, das einen Bildungsbegriff enthielt. Sich damit intensiv auseinanderzusetzen war unsere alltägliche Praxis im Institut für Erziehungswissenschaft in Münster, wo wir permanent mit sozialer Bewegung befasst waren und genug Geld zur Verfügung hatten, um u. a. eine neuntägige internationale Veranstaltung mit Kolleg*innen aus Skandinavien zum Bildungsverständnis in der Elementarpädagogik zu veranstalten.

Sandro Bliemetsrieder: Auf was oder wen habt ihr euch im Diskurs um den Bildungsbegriff als zentrales Anliegen der Kinderladenbewegung bezogen? War das ein stark aneignungsorientierter Bildungsbegriff?

Maria-Eleonora Karsten: Unser Bildungsbegriff war sowohl aneignungsorientiert als auch konfrontativ. Einer der Texte, die wir damals rezipiert haben, wird noch heute in der Konfrontationspädagogik zitiert. Entgegen der historischen pädagogisch-philosophischen Pädagogik, arbeiteten wir mit einem umfassenden lebens-, alltags- und wissenschaftsbezogenen Bildungsbegriff, ohne dass wir in Münster einen zentralen elementarpädagogischen Bildungsbegriff gehabt hätten. Vielmehr hat Herwig Blankertz damals für alle Lehrenden studiengangübergreifend eine wöchentliche Lehrkonferenz veranstaltet, wo 50–60 Menschen inhaltlich miteinander diskutierten. Und da nicht alle Kinderläden in Münster im Ganztags waren und ein Teil unserer Kinder nachmittags um 15 Uhr ins Institut kam, wurden die Kinder in eine Bildungsdiskussion einbezogen, die von Vierjährigen bis zu Professor*innen reichte.

Sandro Bliemetsrieder: Welche normativen Bezugs- oder Orientierungspunkte hatten ihr denn in der Bildungsdebatte? Der Aneignungsbegriff scheint ja erstmal nicht normativ zu sein, kann aber auch als Kritik an Aneignung (z. B. von Destruktivem) diskutiert werden.

Maria-Eleonora Karsten: Wir damals haben zwar viele Varianten gesellschaftstheoretischer Möglichkeiten erprobt, aber wir hatten keine eindeutigen normativen Bezugspunkte, wie das heute für Zukunft und Utopien gefordert wird. Wir haben vielmehr inhaltlich über die Transformation der Gesellschaft diskutiert, also nicht nur die der Kinderläden, sondern auch des Fernsehens, der Elternbeziehungen, der Wohnformen, sozialen Partizipation etc. Es variierte zwischen Gesellschaftskritik und konstruktiver Entwicklung zur Geschichtsschreibung. Dafür haben wir u. a. auch historisch gearbeitet und für das Landesmuseum eines der ersten Kinder-Museumskonzepte zur Bronzezeit entwickelt.

Sandro Bliemetsrieder: Wie wurde denn die Soziale Frage mitgedacht? Verstehe ich es richtig, dass die Kinderladenbewegung und die Elementarpädagogik auch als Ausgangspunkt für die sozialpädagogische Debatte gesehen werden kann?

Maria-Eleonora Karsten: Wir haben rund um die Uhr legitime soziale Fragen in Gang gebracht, erst als Norbert Blüm⁵ später von der „Sozialen Frage“ sprach, hat sich der Begriff verschoben.

Sandro Bliemetsrieder: Und wann oder wie kamen Diskurse im Kontext sozialer Ungleichheit dazu?

Maria-Eleonora Karsten: Soziale Ungleichheit war immer dabei. Ihr müsst es Euch so vorstellen, dass sich die Münsteraner Aktiven nachts um zwölf vor der berühmten Kneipe „Mutter Birken“ trafen, weil dann eine kostenlos Runde Bier gegeben wurde und dort noch ein oder zwei Stunden die sozialen Fragen der Stadt und die soziale Ungleichheit bzw. Ungerechtigkeit diskutierten. Das setzte sich in der Lehre fort, wenn wir z. B. eine Vollversammlung mit 500 Studierenden im Hörsaal im Schloss veranstaltet haben, damit die Matheprofessoren lernten, dass sie uns nicht diskreditieren und die Pädagog*innen in einer studiengangsgemischten Vorlesungen nicht als mathematische Ignorant*innen beschimpfen durften.

Wir haben auch kritische Handbücher veröffentlicht und die „Sozial Extra“ im Eigenverlag publiziert, um unserem Anliegen Gehör zu verschaffen. Aber manche der Fragen, die für Euch heute selbstverständliche sind, haben sich uns damals gar nicht gestellt. Wir haben nicht nach der angemessenen theoretischen

5 1982–1998 CDU-Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.

Begründung gefragt, sondern nach gesellschaftstheoretischem Sinn und nach der Durchsetzbarkeit. Also wir sind ziemlich zügig aktiv geworden und wenn z. B. Landesjugendamt oder Landesministerium nicht mitmachen wollten, sind wir eben bundesweit aktiv geworden. Aus dieser Haltung ist 1992 der erste Bundeskongress Soziale Arbeit zustande gekommen.

Eine der beiden großen Aktivitäten zur Entwicklung der Elementarpädagogik und der Sozialpädagogik war in den 1970er Jahren der Gesamtbereich „Vergesellschaftung von Erziehung“ an der Universität Bremen. Zu der Zeit haben u. a. der Wirtschaftswissenschaftler und Soziologe Gunnar Heinsohn und der Psychologe Ernst Bornemann in Bremen einen sehr großen Standort für die Sozialpädagogik aufgebaut, wo Ursula Rabe-Kleberg und ich 1976 promoviert wurden. Der zweite große Standort der universitären Sozialpädagogik war in Bielefeld. Ursula ist nach Berlin gegangen und hat dort weitere Aufbauarbeit geleistet und ich bin zuerst zum IFS nach Frankfurt, dann an die Fernuniversität Hagen und schließlich an die Universität Lüneburg gewechselt. So gingen die sozialpädagogischen Diszipline allmählich in die Breite.

Sandro Bliemetsrieder: War die Sozialpädagogik, die damit sozusagen öffentlich ‚in Gang‘ kam, nicht auch in gewisser Weise eine männliche Perspektive, die männliche Machtverhältnisse reproduzierte? Wie hast du dich in diesem Umfeld etablieren können oder war das noch keine größere Debatte?

Maria-Eleonora Karsten: Darüber habe ich tatsächlich neulich schon einmal nachgedacht. In der zweiten Hälfte der 1980er und Anfang der 1990er Jahre gab es zwar einige Professorinnen, die Hochschulpolitik machten und berufsbildungspolitisch aktiv waren, aber vor dem Hintergrund männlicher Machtverhältnisse war der Zugang zur Wissenschaft für Frauen auch innerhalb der Erziehungswissenschaft ausgesprochen mühevoll. Es wird zwar manchmal behauptet, dass Hans-Uwe Otto und der Luchterhand-Verlag die Kommission Sozialpädagogik gegründet hätten, aber das stimmt nicht. Denn Hans-Uwe Otto studierte damals an der Fachhochschule und war zu der Zeit noch gar nicht an der Universität angekommen, als ich schon diplomiert und promoviert war und in Dortmund u. a. Lehraufträge zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das später zum Jugendwohlfahrtsgesetz⁶ umbenannt wurde, hatte. Nach einer dieser Veranstaltungen sind Hans-Uwe Otto, ein Kollege von Luchterhand und ich 1983 gemeinsam von Dortmund nach Bielefeld gefahren und haben zu dritt überlegt, dass es sinnvoll wäre, die Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu gründen. Als wir diese Idee im Forschungs- und Politikolloquium in Bielefeld vorgestellt haben, schlossen sich Heinz Sünker und einige andere

6 Zur Reform des Jugendhilferechts vgl. das Gespräch mit Reinhard Wiesner in diesem Band.

uns an und beim nächsten DGfE-Kongress gründeten wir die Kommission Sozialpädagogik, die letztlich also durch das Kolloquium in Bielefeld entstand.

Anke Spies: Inzwischen ist die DGfE-Sektion „Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit“ in zwei Kommissionen aufgeteilt. Wart ihr damals als Kommission oder als Sektion auch an der Entwicklung des SGB VIII beteiligt?

Maria-Eleonora Karsten: In der Zeit der 1970er und 1980er Jahre, über die ich gerade gesprochen habe, wurden Elementarpädagogik und Sozialpädagogik noch als Einheit diskutiert. Damals gab es in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nur Kommissionen. Die Sektionen sind das Ergebnis der Organisationsentwicklung in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre⁷. Diejenigen, die damals die Kommissionsgründung quantitativ relativ breit auf den Weg gebracht haben, haben das ganz bewusst nicht getrennt. Wir sind vielmehr immer von einer Auseinandersetzung aus der Perspektive der Einheit der Kinder- und Jugendhilfe ausgegangen. Das bedeutet, wir wollten für die Kinder- und Jugendhilfe die Zeit vom ersten Lebenstag bis zum Alter von 27 Jahren abdecken und für die Sozialpädagogik auch die anschließenden Lebensalter betrachten. Unter der Prämisse der Einheit der Kinder- und Jugendhilfe konnte die damalige „Kommission Sozialpädagogik“ in einem sehr vehementen Prozess der Auseinandersetzungen realisieren, dass Kindertageseinrichtungen, Berufsfachschulen, Fachschulen und elementarpädagogische Studiengänge ins Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) aufgenommen wurden. Ich habe unzählige Stunden beim Deutschen Verein und mit den Vertretungen der Bildungswerke diskutiert, bis tatsächlich alle Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen im Gesetz abgebildet waren.

Die Differenzierung zwischen Sozialpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit, die später je eigene Kommissionen innerhalb der neuen Sektion wurde, hing auch damit zusammen, dass die damalige Bundesregierung in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre und Anfang der 2000er Jahre die Finanzierung der Krippen und Kindertagesstätten nicht mehr dem Bereich der gesamten Kinder- und Jugendhilfe zuordnete. Das kam jenen gelegen, die schon seit 1987 auf die Trennung hinarbeiteten. Die Auswirkungen der damaligen Macht- und Definitions- politik tut uns aber bis heute nicht gut. Leider gibt es derzeit keine Initiative, die mit Bezug auf die gesetzlich fortbestehende Einheit der Kinder- und Jugendhilfe nach den Präambeln des Kinder- und Jugendhilfegesetzes aktiv politisch eine Reform favorisieren.

Sandro Bliemetsrieder: Die Kindheitspädagogik hat sich ja an einigen Hochschulen in Studiengängen etabliert und dabei versucht, sich zu einer eigenen Disziplin

7 Vgl. dazu auch die Gespräche mit Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Krüger-Potratz in diesem Band.

hinzubewegen. Das erinnert mich immer wieder an den Diskurs im Kontext der sog. Sozialarbeitswissenschaft in den 1980er und 1990er Jahren, als die Sozialarbeit versucht hat, sich als eigene Wissenschaft zu konstruieren.

Maria-Eleonora Karsten: Das war eine andere historische Entwicklung. Von jenen, die diesen Diskurs eingeführt haben, war es durchaus legitim, die Perspektive einzugrenzen und eine professionelle sozialarbeiterische Auseinandersetzung mit Jurist*innen oder mit Mediziner*innen zu beginnen, indem sie fragten, was die besondere professionelle Qualität von Sozialarbeit in der Lebensbegleitung ausmacht? Allerdings ist daraus dann ein Machtdiskurs um Definitionshoheiten entstanden, weil man versuchte, die Sozialarbeit aus der Sozialarbeitswissenschaft zu erklären, statt eine wissenschaftlich angemessene Diskussion zu führen. So gehört es nun leider zur Geschichte der Sozialpädagogik, dass alles in allem an Stelle des möglichen Einstiegs in internationale Diskussionen aus dieser, an sich sinnvollen, Initiative ein unproduktiver und aus meiner Sicht männlich geprägter Machtdiskurs ohne redliches Aufklärungsinteresse geführt und die Chance vertan wurde, sich in theoretische und empiristische wissenschaftliche Diskurse hineinzubegeben. Aus der Unsicherheit in der Performance der Qualifikationen und der Performance der Professionalisierung wurde ein z. T. regelrecht unredlicher und völlig überflüssiger Kampf. So ist es letztlich auch kein Zufall, dass sich niemand aus diesem Kontext an der Erarbeitung des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit beteiligt hat. Ich war durchgängig sowohl an dessen erster als auch zweiter Variante beteiligt, also kann ich die Beteiligung einschätzen. Aber der Qualifikationsrahmen, der national und europäisch in die Diskussion gebracht wird, bedeutet auch, dass man sich selbst zur Diskussion stellen muss. Also haben jene, die sich an den Qualifikationsrahmendiskussionen nicht beteiligt haben, indirekt belegt, dass sie nicht bereit sind, ihre Positionen gesellschaftstheoretisch, biografisch, berufspolitisch oder berufssozialisatorisch kritisch zu hinterfragen.

Nach meiner Beobachtung haben die Positionen, die ich eben als männlich bezeichnet habe, auch damit zu tun, dass Sozialpädagogik in der quantitativen Größe ein Berufsfeld für Frauen ist, die große Anzahl der Forschenden und Lehrenden aber männlich sind. Daraus ergibt sich für mich eine doppelte Unsicherheit für diejenigen, die sich in diesem Berufsfeld selbst hervorheben wollen und Nebenschauplätze bedienen. Es wäre wesentlich ertragreicher und zielführender gewesen, wenn man die Themen Sozialarbeitswissenschaft und Kindheitspädagogik sowie deren Wechselwirkungen gemeinsam unter der Prämisse diskutiert hätte, dass es uns immer um qualitativ gute Lebensverhältnisse, Lebensbegleitungen und -unterstützungen, Hilfestellungen, Fragen der Lebensgestaltungen und soziale Gerechtigkeit für die jeweils nachwachsenden Generationen geht. Das wären Bedingungen, unter denen wir unglaubliche quantitative und qualitative Stärke in der Argumentation hätten entwickeln können. Ich würde mir wünschen, dass

es uns in Rückblicken gelingt, an der einen oder anderen Stelle etwas wieder gerade zu rücken und vor allem, die gesellschaftstheoretische Fundierung aus dem Diskurs um die Sozialarbeitswissenschaft künftig konstruktiv zu nutzen. Die Zersplitterung hat uns insgesamt geschadet. Aber ich bin sehr froh, dass die historische Aufarbeitung nun an mehreren Stellen und auch von Euch aufgegriffen wird und Erinnerungen zusammengetragen werden.

Ich werbe schon seit Jahren dafür, dass wir unsere Geschichte nachlesbar erzählen, damit verschüttete Einsichten wieder sichtbar werden. Das ist mir auch wichtig, damit Promovierende und Studierende an das anschließen können, was sich seit 1972 mit dem Strukturplan des Bildungswesens und der Bildungsreform insbesondere für die Elementarpädagogik und die Sozialpädagogik entwickelt hat. Ich war im Zusammenhang mit Bildungsreformen immer sehr aktiv, was aber zur Folge hatte, dass ich über 20 Jahre lang fast gar nichts dazu aufgeschrieben habe. Niemand hatte Zeit, so etwas wie ein Tagebuch über die Aktivitäten und Entwicklungen zu führen. Wir haben stattdessen ununterbrochen Modelle und Innovationen, wie z. B. die Kinderläden, gemacht und uns disziplinpolitisch wie auch in den verschiedenen Netzwerken, Gewerkschaften und Verbänden engagiert. Auch die Jahre, in denen ich Vorsitzende der Kommission Sozialpädagogik war, wir die wissenschaftliche Sozialpädagogik auf den Weg gebracht und in die verschiedenen Felder von den Kinderpfleger*innen bis hinein in die Kinder- und Jugendhilfe transportiert haben, möchte ich gerne erinnert wissen. Es ist wichtig, dass nun die sozialpädagogische Wissenslücke um die Zeit der 1960er bis 1990er Jahre im Westen und ebenso in der DDR-Geschichte endlich gefüllt wird.

Anke Spies: Damit sind wir in den 1990er Jahren angekommen. Eine besonders spannende Zeit für Wechselwirkungen von gesellschaftlichen Gegebenheiten und fachlichen Entwicklungen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern.

Maria-Eleonora Karsten: Das war eine sehr herausfordernde Zeit. Zum einen war ich von 1990 bis 1994 im Vorstand der DGfE und zum anderen war ich Vorsitzende der Gründungskommission an der Universität Rostock, also persönlich in der Gestaltung der West-Ost-Geschichte aktiv. Meine Dezernatstätigkeit als Gründungskommmissionsvorsitzende in Rostock habe ich morgens zwischen halb sieben und viertel vor neun gemacht und bin danach nach Lüneburg an die Universität gefahren.

Mit der deutschen Einheit stellte sich heraus, dass es in den neuen Bundesländern keine Diskussionsgremien gab. Darum haben wir 1992 den ersten Bundeskongress Soziale Arbeit in Lüneburg in einer Größenordnung mit 1.700 Teilnehmer*innen und einer Öffentlichkeit von 2.300 Gästen beim Vortrag der Sozialministerin von Mecklenburg-Vorpommern organisiert.

Diejenigen, die damals am Deutsch-Deutschen-Prozess beteiligt waren, waren auch damit konfrontiert, dass sie nun von ganz anderen biografischen Verläufen der Studierenden ausgehen mussten, weil Abitur- und Studienzugänge vorher sehr intensiv staatlich reglementiert worden waren. Es hat mich stark berührt, welche Entwicklungen ich dann bei den Studierenden erlebt habe. Ich habe über 20 Jahre lang Lehraufträge und Praxisbegleitungen in Neubrandenburg gemacht und mir aus Rostock die Situation in den nördlichen Bundesländern anschauen können. Leider muss ich sagen, dass es eine große Hypothek mit sich gebracht hat, weil etliche aus dem Westen überhaupt nicht wertschätzend mit den ehemaligen Kolleg*innen aus der ehemaligen DDR umgegangen sind und sich keine Mühe gemacht haben, die stationären und teilstationären oder die kulturellen Aktivitäten mit Jugendlichen in Verbindung zu bringen. Natürlich stimmt es, dass es zur Kinder- und Jugendarbeit der DDR gehörte, dass 8-jährige Grundschüler*innen in Mecklenburg-Vorpommern eine Ausbildung mit einer Kalaschnikow am Strand in Warnemünde machten und die Klassenbesten dazu aufgefordert wurden, die weniger Guten ihrer Klassen zu denunzieren. Aber wenn mir West-Kolleg*innen diese beiden Beispiele als erstes und stellvertretend für die DDR-Kinder- und Jugendhilfe genannt haben, dann hatte ich immer den Eindruck, dass es auch die Entschuldigung dafür war, nicht weiterfragen zu müssen. Da ich so lange in Rostock und in Neubrandenburg vor Ort war, konnte ich nachfragen und habe eine Menge Unerfreuliches über das West-Ost-Verhältnis gelernt.

Anke Spies: In die Zeit der 1990er Jahre fällt doch auch der Machtkampf zwischen Universitäten und Fachhochschulen bzw. die Stärkung der Studiengänge zur Sozialen Arbeit an Fachhochschulen.

Maria-Eleonora Karsten: Das gehört zur Zersplitterung, über die wir schon gesprochen haben. Seit 1995 sind Fachhochschulen, Berufsakademien und Universitäten mit Ausnahme des Promotionsrechts gleichgesetzt, auch wenn Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Hessen das modifiziert haben. Letztlich haben wir hier eine Machtargumentation der Universitäten. Ich war 20 Jahre in Akkreditierungskommissionen, weil ich mit Akkreditierungen und akademischer Selbstverwaltung daran mitarbeiten kann, dass Gleichwertigkeit und gleiche Qualität anerkannt werden. Seit der Gründung der ersten beiden Fachhochschulen Anfang der 1970er Jahre in Bochum und Münster gehört es zur Geschichte der Universitäten, gegenüber den Fachhochschulen als definitionsmächtig aufzutreten, was meiner Ansicht nach inhaltlich durch nichts zu vertreten ist.

Es gibt Universitätsstandorte, die sind in Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und Lebenswissenschaften ausgesprochen gut und förderlich, machen hochschul- und sozialdidaktisch hervorragende Lehre und sind wichtig für die Multiplikation. Aber es gibt auch Standorte, wo schlechte Arbeit geleistet wird.

Das gleiche gilt auch auf der Ebene der Fachhochschulen. Auch dort gibt es Standorte, die mit hervorragender Qualität in Lehre, Forschung und Praxisberatung und auch regional in Theorie-Praxis-Verhältnissen eine gesellschaftspolitisch wichtige Rolle spielen. Sie sind dafür verantwortlich, dass sich über Jahre und Jahrzehnte ein Nachwuchs im Feld entwickeln konnte, der in Politik und Verwaltung Verantwortung übernimmt. Aber es gibt auch Standorte, die diese Qualitätskriterien nicht erfüllen.

Anke Spies: Ich habe mich immer gefragt, ob dieser Diskurs und die Diskrepanz zwischen Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik bzw. zwischen Fachhochschulen und Universitäten durch die betriebswirtschaftlich orientierte sog. „Neue Steuerung“, die in den 1990er Jahren aufkam⁸, angefeuert wurde.

Maria-Eleonora Karsten: Ja, auf jeden Fall. Deswegen haben wir damals so intensiv dagegen angeschrieben. Die „Neue Steuerung“ hat an einer Stelle differenziert, die nicht zu differenzieren war. Die Folgen davon machen uns noch heute zu schaffen.

Das, was wir mit unserer Niedersächsischen Landesgruppe „Pädagogik der Kindheit“ begonnen haben und zwischenzeitlich auch mit dem gleichnamigen Studiengangstag machen, ist eine Ausnahme: Nur in Niedersachsen, als einem von 16 Bundesländern, berücksichtigt der Studiengangstag tatsächlich alle Hochschul- und Berufsbildungsstandorte. In Baden-Württemberg entwickelt sich für die Kindheitspädagogik nun auch ein Zusammenschluss zwischen Fachhochschulen und Universitäten, so dass wir also ein zweites Bundesland hätten, wo die Standorte der Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Kindheitspädagogik zusammenarbeiten. Man kann sich kaum vorstellen, dass wir in Niedersachsen die einzigen sind, die nicht nur regelmäßig miteinander sprechen, sondern auch an einem einzigen Nachmittag eine gemeinsame Erklärung zustande bringen.

Aber alle anderen Bundesländer haben im Prinzip (noch) keinen Studiengangstag und auch der Bundesstudiengangstag dümpelt nur vor sich hin. Wenn man nicht miteinander spricht und gemeinsame Positionen entwickelt, verschenkt man disziplinpoltische Einflussmöglichkeiten.

Sandro Bliemetsrieder: Mich würde interessieren, welches Engagement sich aus der „neoliberalen Wende“ der 1980er und -90er Jahre, als Bildung plötzlich zur Kompetenzorientierung erstarrte, für Dich ergeben hat.

Maria-Eleonora Karsten: Zum einen haben wir damals die „neoliberale Wende“ natürlich mit einer kleinen Gruppe kräftig kritisiert. Aber dann haben wir uns ent-

8 U. a. Merchel, Jochim/Schrappner, Christian (1996): Neue Steuerung – Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung. Münster: Votum.

geschlossen, das in verschiedenen Bereichen zu praktizieren, um zu zeigen, wie unsinnig es in unserer besonderen Wohlfahrtslandschaft ist, neoliberal zu handeln. Auch in der Vorstands- und Gleichstellungsarbeit auf Landes- und Bundesebene und den fachpolitischen Diskursen habe ich immer erklärt, dass die Finanzierungsformen und Verteilungsverfahren der „Neuen Steuerung“ für die Soziale Arbeit ungeeignet sind. Dennoch hatten wir die neoliberale Situation und mit der Deutschen Einheit und den Formulierungen von Helmut Kohl⁹ wurde sie auch in die neuen Bundesländer transportiert. Ein Teil der Kolleg*innen in den neuen Bundesländern konnten das aber gar nicht hinterfragen, weil einige der West-Kolleg*innen so auftraten, als wenn sie eine erfolgreiche Kinder- und Jugendhilfe, um nur ein Beispiel zu nennen, vertreten würden. Das war durchaus für etliche Kolleg*innen in den neuen Bundesländern sehr bitter, weil es in Westdeutschland zwar durchaus positive Entwicklungen gab, aber auch vieles im Argen war.

Sandro Bliemetsrieder: Hattest Du mit der Sozialmanagement-Professur nicht auch Bezüge zur Betriebswirtschaft? Du hast das für die Sozialpädagogik und die Sozialen Arbeit zwar stark zurückgewiesen, aber warst Du zu der Zeit nicht besonders mit der Verbetriebswirtschaftlichung der Sozialen Arbeit konfrontiert?

Maria-Eleonora Karsten: Das war damals ausgesprochen verkürzt und ich habe insbesondere dafür argumentiert, dass eben nicht betriebswirtschaftlich, sondern in Bezug auf die Gesamtleistung nationalwirtschaftlich diskutiert wird. Der intermediäre Sektor war und ist schon seit über 100 Jahren eben nicht betriebswirtschaftlich konstruiert. Wenn ein gesamter Sektor mit immerhin 100.000 Trägerorganisationen und, je nachdem wie man zählt, 1,5 bis 5 Millionen Mitarbeiter*innen nach intermediären anwaltschaftlichen Kriterien handelt, kann man das nicht betriebswirtschaftlich verkürzen. Zum Glück hat man das mittlerweile erkannt. Damals war es aber sehr hart und mühsam, sich damit auseinanderzusetzen und zu erklären.

Sandro Bliemetsrieder: Würdest Du denn im Nachhinein am Management-Begriff bzw. am Begriff des Sozialmanagements festhalten oder hätte man diese Begriffe nicht auch dekonstruieren müssen?

Maria-Eleonora Karsten: Einerseits ja, aber andererseits nein. Wenn man den gesamten Sektor, der momentan fast 20 Millionen Personen betrifft, z. B. im Handelsblatt zitieren und in verschiedenen Wirtschaftssendungen im Fernsehen diskutieren möchte, muss man einen Begriff wie Management nutzen und ihn gleichzeitig dekonstruieren, indem man fragt, was an dieser Stelle Management

9 Bundeskanzler von 1982–1998.

eigentlich bedeutet, was Soziale Arbeit und ihre besonderen Bedingungen, wie z. B. unter der Pandemie für Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen eigentlich ausmacht. Das heißt, wir müssen klären, welche Arbeit, welche Lücken an welchen Stellen, welche nicht-öffentlichen und öffentlichen Varianten und Kooperationen mit wem heute diese Arbeit definieren. Das müssen wir beschreiben. Das ist der Auseinandersetzung mit einem verkürzten Verständnis von Management ähnlich, weil es heute tatsächlich um jedwede Arbeitsorganisation geht, während es damals darum ging, die Definitionsmacht zu durchbrechen.

Sandro Bliemetsrieder: Das geht ja auch mit der strukturellen Abwertung weiblich konnotierter Berufstätigkeit einher und wird noch dramatischer, weil es zu einer starken Subjektivierung von Verantwortung führen kann, wenn die Fachkräfte, salopp gesagt, in schwierigeren Verhältnissen immer professioneller werden müssen. Ich denke, wir schauen viel zu selten auf die institutionellen Verhältnisse und ich denke, wir brauchen nicht nur die immer elaborierter werdende Individual-, sondern auch eine grundsätzliche Organisationen- bzw. Institutionenethik in der Sozialen Arbeit.

Maria-Eleonora Karsten: Das kann ich vollkommen unterschreiben, aber solange es kein Einsehen gibt, dass sozialpädagogische Arbeit zugleich auch institutionelle Arbeit ist, kann man auch keine institutionelle Ethik erarbeiten. Für die Organisation ist es nicht nur eine Zeit- und Personalfrage, sondern wir müssen auch darüber nachdenken, was unter welchen Bedingungen und nach welchen ethischen Kriterien getan wird. Dann haben wir eine ganz neue Aufgabe und müssen klären, was wir unter persönlicher und institutioneller Normalität verstehen wollen. Ich bin gerade dabei das aufzuarbeiten und habe bislang 29 verschiedene Varianten von (institutionellen) Normalitäten gefunden. Es kann ja nicht sein, dass es eine Form von Normalität wird, wenn acht Menschen auf 40 m² leben und die Politik dabei nur von einer „besonderen Herausforderung“ ausgeht.

Anke Spies: Ich frage mich, welche Rolle die Sozialberichterstattung in diesem Zusammenhang hat. Ich denke da an die intensive Auseinandersetzung der Wohlfahrtsverbände Anfang der 1990er Jahre, die schließlich die Armutsberichterstattung erkämpft haben. Der 10. Kinder- und Jugendbericht¹⁰ von 1998 hat dann ja politisch und inhaltlich große Wellen geschlagen und das Thema Armut von Kindern ins Bewusstsein und in die öffentliche Diskussion gebracht. Meinst Du, die

10 BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (1998): 10. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Deutscher Bundestag Drucksache 13/11368.

Sozialberichterstattung könnte eine der Formalitäten sein, die wir uns einmal genauer anschauen müssten?

Maria-Eleonora Karsten: Ja, das müsste unbedingt passieren. Die Sozialberichterstattung hat weiterhin eine extrem große Bedeutung, wird aber leider von der Politik nicht hinreichend berücksichtigt. Erst vergangene Woche habe ich von drei Kolleg*innen gehört, wie ernüchternd es im Familienausschuss des Bundes zum KJSG¹¹ gewesen ist und wie unzureichend die beteiligten Politiker*innen die dort thematisierten Fragen kommentieren konnten. Das bedeutet, dass wir in der Sozialberichterstattung und den damit zusammenhängenden Materialien intensiv nachlesen müssen, welche Erkenntnisse vorliegen und Verfahren entwickeln, um das fachlich so aufzubereiten, dass auch fachfremde Politiker*innen etwas damit anfangen können.

Anke Spies: Müsste es nicht auch zum Verständnis pädagogischer Professionalität sowohl für die Sozialpädagogik als auch für das Lehramt gehören, sich damit intensiver zu beschäftigen? Ich habe immer mehr den Eindruck, dass sich die ‚Zunft‘ da recht zurückhaltend zeigt.

Maria-Eleonora Karsten: Da hast Du leider vollkommen recht. Gerade erleben wir ja, welche geringe Rolle Kenntnisse zur Sozialberichterstattung in Bezug auf Kitas oder Schulen spielen. Für mich ist es immer wieder erschreckend, in der öffentlichen Presse zu beobachten, wie gering das Allgemeinwissen in Bezug auf soziale Lebenssituationen, Zusammenhänge zwischen Kita, Bildung, Eltern, Lebenszusammenhängen und Tagesorganisation ist. Das reicht bis hinein in die Bildungsinhalte. Wir müssen uns also fragen, ob wir nicht eine neue Bildungsreform brauchen, die eine regelmäßige Sozialberichterstattung berücksichtigen müsste, damit die Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung überhaupt ausgelotet werden können.

Es ist wirklich erschreckend, wie marginal die Rezeption der Kinder- und Jugendberichte ist. Ich bin zwar nicht mehr in der Bundeskommission, aber ich höre dennoch, was Kolleg*innen dort erleben, wie wenig des fachlichen Wissens als politisch diskutierbar gilt und auch von der Presse nicht zum Thema gemacht, also letztlich verhindert wird.

Anke Spies: Das bringt mich zum Stichwort PISA. Die OECD- und Bildungsberichtbefunde werden ja intensiv und öffentlich breit diskutiert, aber leider kaum mit den Befunden der Sozialberichte in Verbindung gebracht. So kommen m. E. ernsthafte Schieflagen in der Interpretation von Wissensbeständen und Zu-

11 Reform des SGB VIII vom KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) zum KJSG (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz; gültig seit Juni 2021).

kunftsaufgaben zustande. Im PISA-Schock der frühen 2000er Jahre sind darum die Kitas enorm unter Druck geraten. Ich habe eine Referentin des Niedersächsischen Kultusministeriums gehört, die damals sagte, die Schulen hätten sich ‚geduckt‘ und die Kita habe darum die ‚Breitseite‘ abbekommen. Siehst Du eine Strategie, die Sozial- und Bildungsberichte miteinander in Verbindung bringen könnte?

Maria-Eleonora Karsten: Das Zusammenzubringen haben wir u. a. mit dem Studiengangstag versucht. Leider sind die PISA-Befunde sowohl provokativ als auch methodisch problematisch, so dass sie eigentlich zu Nichts zu gebrauchen sind. Darum haben wir uns auch geweigert, die Test-Programmatik, die sie vor ein paar Jahren für die Kitas einsetzen wollten, mitzutragen. Sie wollten z. B. die Beweglichkeit von dreijährigen Kindern mittels eines Schlusssprungs überprüfen, bei dem sie sich auf beide Beine stellen sollten, um dann einen Schlusssprung zu machen, den man international vergleichen wollte. Für solche Test-Programmatiken wurde das Geld der OECD sehr schlecht ausgegeben. Man hätte durchaus gute Dinge machen können, aber da die beteiligten Personen und die OECD sich gar nicht auf einen Studiengangstag oder eine Konferenz einlassen, kann man am Ende nur feststellen, dass auch das zur Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik gehört. Allerdings ist die philosophische Pädagogikgeschichte, die bis in die 1960er und 1970er Jahre den Diskurs bestimmte und den Hintergrund für hervorragende Wissenschaftler*innen wie u. a. Herwig Blankertz, die die empirische Wende in Gang gesetzt haben, darstellte, in den PISA-Studien nicht mehr zu finden. Dieser historische Hintergrund fehlt auch oft in den Studiengängen, ist aber nötig, damit alle Absolvent*innen entweder selbst Sozialbericht erstatten könnten oder aber wenigstens Sozialberichtsbeefunde lesen, interpretieren und damit umgehen könnten. Dann könnten sie sich auch kritisch gegenüber den PISA-Befunden positionieren.

Leider haben wir das in den letzten 50 Jahren nicht erreicht. Bis Mitte der 1990er Jahre hatte sich das eigentlich ganz positiv entwickelt. Man konnte einigermaßen davon ausgehen, dass Sozialberichte in den Studiengängen präsent waren und für Promotionsthemen eine Rolle spielten. Das ist der deutschen Einheit zum Opfer gefallen, weil diese Entwicklungen wichtiger waren als die systematischen Themen. Nun müssen wir das künftig wieder neu thematisieren und die letzten 50 Jahre der Westseite und 30 Jahre der Ostseite gemeinsam aufarbeiten, um die Punkte, die wir nicht erreicht haben, neu aufzurollen.

Anke Spies: Nach meinem Eindruck ist die sozialpädagogische ‚Zunft‘ recht wenig im politischen Diskurs präsent. Spielt die Politik und der ‚Einmischungsauftrag‘ in der Sozialpädagogik oder in der DGfE überhaupt noch eine Rolle? Da scheint mir die historische Kontextualisierung durchaus ausbaufähig. Wenn ich mir z. B. den Diskurs um die Kindeswohlgefährdung anschau, werde ich den Eindruck

nicht los, dass die wichtige Zeit des durchaus auch sozialpädagogisch verortbaren Beginns der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Kindeswohlgefährdungen der 1980er und 1990er Jahre aktuell ignoriert wird, ohne dass es eine sozialpädagogische Reflexion dazu gibt.

Maria-Eleonora Karsten: Ja, das sehe ich auch so und das ist absolut nicht in Ordnung. Wenn man sich die Geschichte der beiden großen Schwerpunktstandorte Bielefeld und Bremen anschaut, dann passiert vieles ad personam bzw. geraten Teile des Feldes aus dem Blick. Da haben wir tatsächlich einen gravierenden historischen Fehler in der Professionalisierungsdiskussion, weil das nicht mehr zusammen diskutiert und als politischer Auftrag verstanden wurde, sondern immer auch von einzelnen Personen abhängig war, was, wo und wie thematisiert wurde, auch wenn wir das gemeinsam diskutiert haben. Das geschah aber nicht nur in der Kommission Sozialpädagogik, sondern auch auf dem Bundeskongress und in der „Gilde Soziale Arbeit“, die einen historischen Schwerpunkt hat. Die Arbeit im Rahmen des Fachbereichstags und des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit habe ich immer wieder zurückgekoppelt und in die verschiedenen anderen Gremien, denen ich angehörte, eingebracht. Aber auch wenn ich es z. B. mit den Akkreditierungen verbunden habe, war es trotzdem immer wieder an Einzelpersonen gebunden. Das meine ich, wenn ich von einem historischen Organisationsfehler in der Professionalisierungsdiskussion spreche. Diese organisatorische Verantwortung wird derzeit nicht geführt.

Natürlich hat Hans-Uwe Otto sehr stark steuernd gewirkt. Er war es ja auch, der die Theorie-AG und die Empirie-AG der Kommission Sozialpädagogik dirigierte und Forschung auf den Weg gebracht hat. Er war der erste gutachtende Sozialpädagoge, den es in der DFG gab und hat, wie jetzt zum Schluss auch Susanne Maurer, dafür gesorgt, dass Sozialpädagog*innen regelmäßig DFG-Gutachter*innen werden.

Anke Spies: Ich habe einmal an der Theorie-AG in Bielefeld teilgenommen und war beeindruckt, dass selbst Referent*innen vorher nicht wussten, wann sie dran waren. Im Eingang des Tagungshauses hing damals ein großes Willkommensplakat mit der Aufschrift „Ottos Theorie-AG“ und als er sich wegen eines Staus verspätete, wusste niemand, was zu tun war und ob wir warten oder ohne ihn anfangen sollten.

Maria-Eleonora Karsten: Da hast Du Hans-Uwe Ottos Weise der Machtausübung direkt erlebt. Die Diskussionen und Kommentierungen, die wir auf den Weg gebracht haben, mussten er und ich anfangs zwischen 22:30 Uhr und 2:00 Uhr nachts am Telefon oder bei Treffen auf halbem Weg an einer Tankstelle führen, weil wir beide auch für die Kinder zuständig waren. Das hat zwischen uns wiederum eine besondere, enge fachliche und persönliche Verbindung geschaffen.

fen, die andere irritieren konnte. Hans-Uwe Otto hat aber nie vergessen, dass das Gesamtprojekt der Professionalisierung sozialpädagogischer Arbeit von Kinderpfleger*innen bis zu Professor*innen reichte.

Anke Spies: Während Ihr das Profil von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit entwickelt sowie nach außen vertreten habt und dafür politisch aktiv wart, war es sicher notwendig, sich auch von allgemein- und schulpädagogischen Zusammenhängen abzugrenzen. Aus heutiger Sicht nehme ich dieses Verhältnis nun als angespannt wahr und frage mich, ob die Tradition des Abgrenzungsdiskurses dem Diskurs der Zusammenhänge, die wir eben besprochen haben, nicht langfristig geschadet hat.

Maria-Eleonora Karsten: Zu dieser Frage habe ich ein festes Datum zu bieten, denn auf dem DGfE-Kongress 1986 in Kiel haben wir mit der Sozialpädagogik, der Schulpädagogik und auch der Grundschulpädagogik eine gemeinsame Struktur in Richtung des KJHG auf den Weg gebracht. Da wussten wir aber noch nicht, dass es kurz darauf die Deutsche Einheit geben würde. Der DGfE-Kongress in Kiel war ein ganz besonderer Termin, weil wir quer über die Kommissionen eine wirklich große Kooperation auf den Weg gebracht haben und in der Breite aktiv werden wollten. Wir hatten schon vorher sehr intensiv diskutiert, dass und wie Sozialpädagog*innen und Schulpädagog*innen zusammenarbeiten müssen. Das war Teil unserer Kommissionsarbeit. Gemeinsam mit der damaligen Rektorin der Alice Salomon Hochschule in Berlin, habe ich auf der Jahrestagung (der Kommission) in Saarbrücken erklärt, dass wir uns auf ein Zitat von Gertrud Bäumer¹², die das damals schon zusammengebracht hatte, verpflichten sollten. Wir wollten unbedingt in der weiteren Entwicklung kooperieren. Der nächste Schritt war dann der DGfE-Kongress 1986, wo wir alles zusammengebracht haben. Leider war das aber noch ganz frisch und nicht hinreichend gefestigt, als die Deutsche Einheit kam und wir sozusagen von ihr überrannt wurden. Als wir uns 1990 mit dem DGfE-Kongress in Bielefeld für das gesamte Feld von Kindereinrichtungen, Jugendeinrichtungen, Kultureinrichtungen und Schule bis hinein in die Ausbildung in den neuen Bundesländern verantwortlich erklärt haben, hatten wir erst ein paar wenige Dinge zur Zusammenarbeit ins Protokoll geschrieben.

12 „zwischen den Grundgedanken des Schulwesens und denen der staatlichen Erziehungsfürsorge innere Verbindungen herzustellen und eine höhere Einheit zu schaffen“ (Bäumer 1917; z. n. Stecklina, Gerd (2005): Jugendhilfe und Schule – eine historische Vergewisserung. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (2005): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe, Bd. 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205–221).

Anke Spies: Und dann kam Anfang der 2000er Jahre PISA und es war nötig, sich z. B. über die Leipziger Thesen¹³ der AGJ von 2002 und über den Bildungsbegriff auch hinsichtlich dieser Befunde und ihrer Interpretationen zu positionieren, wenn ich das richtig verstehe.

Maria-Eleonora Karsten: Genau. Damals hat ein historischer Schritt den nächsten überholt. Wenn man morgens nach einer durchdiskutierten Nacht aufgestanden ist, wusste man nicht, über was man um 9 Uhr diskutieren würde und als Vorsitzende der Gründungskommission in Rostock musste ich Professor*innen, die z. T. fast doppelt so alt waren wie ich, erklären, was Gründungsarbeit ist.

Anke Spies: In welchem Verhältnis standen denn eigentlich Sozialpädagogik und Sonderpädagogik zueinander?

Maria-Eleonora Karsten: Seit es die AHPGS¹⁴ wurde die Kooperation gestartet. Aber die Sonderpädagogik hat auch ihren eigenen Weg gemacht und veranstaltet z. B. immer eine eigene Fachtagung für das Selbstverständnis der Profession, wie wir es mit dem Bundeskongress Soziale Arbeit oder der Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik tun. Auf der letzten Tagung im November 2020 haben der kommissarische Vorsitzende der Sonderpädagog*innen und ich z. B. auf einer sehr differenzierten Podiumsdiskussion über *gemeinsame* Professionalisierungserfordernisse für Sonderpädagogik und Sozialpädagogik gesprochen. Ich denke, das kann konstruktiv weitergeführt werden.

Sandro Bliemetsrieder: Mich interessiert noch das Verhältnis zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. Du hast gesagt, dass ihr euch in den 1960er und 1970er Jahren an Bildungsphilosophie orientiert habt. Gibt es eine reelle Chance, materialistische und idealistische Positionen zusammenzudenken?

Maria-Eleonora Karsten: Ja, natürlich, aber dafür ist es notwendig, sich in Fragen von Klasse, ganz im klassischen Sinne der kritischen Theorie, wirklich kritisch zu verhalten und alles zum Thema zu machen, was in diesem Sinne diskutiert werden muss. Dabei darf man keine Angst haben, sondern muss den Mut aufbringen, Themen auf den Tisch zu legen und in den Diskurs einzubringen, die möglicherweise gerade noch gar nicht diskutiert werden, also nicht im Mainstream enthalten sind. Wir müssen auch den Mut zur Aktivität haben, um Fragen nach den zen-

13 Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums (BJK), der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ). Bonn / Berlin / Leipzig: AGJ.

14 Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS).

tralen Botschaften der 50 Jahre ‚Westgeschichte‘ und der 30 Jahre ‚Ostgeschichte‘ zu stellen. Das erfordert aber auch wenigstens eine Idee davon, dass Gesellschaft nicht zwangsläufig kapitalistisch strukturiert sein muss.

Meine Vision war und ist, dass wir, noch aktiver als damals, kritische soziale Bewegungen anregen, motivieren und aktivieren müssen und vor allem verpflichtet sind, die nachwachsende Generation zum Mitdenken anzuregen, damit wir insgesamt eine bessere Gesellschaft jenseits von Silicon Valley gestalten können. Dafür ist die historische Aufarbeitung, auch der bildungsphilosophischen Orientierung, wichtig. Denn wir haben eine Geschichte, die sich lohnt, ausführlicher erzählt zu werden.

Anke Spies, Sandro Bliemetsrieder: Liebe Marile, wir danken Dir für dieses Gespräch.

Die Entstehungs- und Reformgeschichte des SGB VIII als Grundlage der Entwicklung und Ausgestaltung sozialpädagogischer Handlungsfelder

Reinhard Wiesner im Gespräch mit Anke Spies und Robert Wunsch

Anke Spies: Herr Wiesner, Sie beschäftigen sich seit den 1970er Jahren mit dem Kinder- und Jugendhilferecht. Wie kam es, dass Sie diesen fachlichen Schwerpunkt für sich gefunden haben?

Reinhard Wiesner: Ich habe in München und Regensburg Rechtswissenschaften studiert. Durch die Kontakte meines späteren Doktorvaters nach Großbritannien habe ich mich für ein Stipendium des British Council beworben und kam so ins Center for European Governmental Studies an der University of Edinburgh. Mein Interesse an britischem Recht war aber schon vorher im Studium durch die Literatur geweckt worden. Das britische Recht ist vor allem ein Fallrecht mit deutlich weniger geschriebenen Gesetzen als in Deutschland. Ich wollte wissen und vergleichen, wie das öffentliche Recht im Allgemeinen und das Verwaltungsrecht im Besonderen in beiden Ländern ausgeübt und bewertet wird. In Edinburgh habe ich anhand von Quellen zur Kontrolle der Verwaltung in Großbritannien geforscht, ein Jahr später in Regensburg meine Doktorarbeit vorgelegt und war anschließend dort kurze Zeit als wissenschaftlicher Assistent an der Universität beschäftigt. Den Kontakt mit den Studierenden fand ich schon damals sehr interessant und bin durch meine Honorarprofessur an der FU Berlin und die Ehrendoktorwürde der Universität Tübingen auch heute noch sehr gerne in der Lehre tätig.

Damals habe ich mich gegen eine Hochschullaufbahn entschieden, weil es so viele junge Jurist*innen auf den Professuren gab, dass es mir perspektivisch zu unsicher schien, nach Jahren der Assistenz einen Lehrstuhl zu erhalten. Also habe ich mich in der ‚Zwischenwelt‘ von Praxis und Wissenschaft – also in der Politik – umzuschauen begonnen und mich auf eine Stellenanzeige im Bereich der internationalen Jugendpolitik des Familienministeriums beworben, die ich sehr interessant fand. Aber als ich zum 1. Januar 1974 eingestellt wurde, war die Stelle zwischenzeitlich mit jemand anderem besetzt worden, so dass ich in meinem ersten Jahr im Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit in der internationalen

Sozialpolitik eingesetzt wurde. Also war ich ein paar Monate bei der EU-Kommission in Brüssel im Bereich der internationalen Sozialpolitik und in den beiden folgenden Jahren im Ministerium, das damals auch noch für Gesundheit zuständig war, im Lebensmittelrecht tätig. In die Abteilung, in der ich anfangs im Bereich Sozialpolitik gearbeitet hatte, kam ich 1977 zurück, weil man dort Personal für die Reform des Jugendhilferechts brauchte.

Da Jugendhilfe und Kindeswohl nicht zur juristischen Ausbildung gehören, war mir das zwar fremd, aber weil es mich interessierte, habe ich mich darauf eingelassen und war dann bis 2010 ausschließlich in diesem Gebiet tätig. Für die Karriere, die einen häufigen Aufgabenwechsel verlangt, ist eine solche Spezialisierung eigentlich nicht förderlich, aber den fachlichen und politischen Rahmen, das Verhältnis zwischen Eltern, Kind und Staat, die Schnittmengen zwischen Rechtswissenschaften, Sozialwissenschaften, Sozialer Arbeit, Psychologie und zu medizinischen Fragen finde ich bis heute ungebrochen hochinteressant.

Ich habe den Reformprozess, der schon Anfang der 1970er Jahre begonnen hatte, intensiv miterlebt und nachdem ich die Leitung dieses Fachreferats übernommen hatte, auch aktiv mitgestaltet. In dieser Position hat man schon einen gewissen Einfluss auf die Gestaltung von Gesetzentwürfen, aber das hängt auch immer von den jeweiligen Minister*innen ab, die gerade im Amt sind. Insgesamt habe ich so elf Ministerinnen und einen Minister erlebt.

Anke Spies: In welchem Verhältnis stehen die Arbeit des Fachreferats und die wechselnden politisch verantwortlichen Personen zueinander?

Reinhard Wiesner: Das hat weniger mit der Partei, als mit der Person der amtierenden Ministerin bzw. des Ministers zu tun: Es ist eher eine Frage der persönlichen Ausgestaltung des Amtes, also ob diese Personen eindeutige Vorgaben machen, die von den Fachreferaten nur umgesetzt werden müssen, oder ob sie die fachliche Kompetenz der Referate schätzen und es daher gerne sehen, dass diese erst einmal in Vorlage treten und Einzelheiten dann in Gesprächen geklärt werden. Da habe ich sehr unterschiedliche Haltungen erlebt. Es gab Ministerinnen, die stolz waren, dass der Herr Wiesner fachlich ausgewiesen war und viele Kontakte zu Fachverbänden und Jugendämtern hatte und deshalb dorthin eingeladen wurde, und andere, die da eher unsicher waren, weil sie nicht einschätzen konnten, welchen Einflüssen Herr Wiesner ausgesetzt ist, wenn er so viel unterwegs ist.

Meine vorletzte Ministerin und ihre Abteilungsleiterin waren z. B. sehr strikt und haben darauf geachtet, mich unter Kontrolle zu halten, so dass ich in dieser Zeit nur wenige Außenkontakte pflegen konnte. Andere hingegen waren stolz auf meine Bekanntheit und Wertschätzung und darauf, dass sie mich als Fachexperten im Hause hatten. Für sie war ich ein Aushängeschild ihres Ministeriums. Die Rolle eines Ministerialbeamten ist also weniger von der jeweiligen Parteipolitik als vielmehr vom Führungsstil der Minister*innen abhängig. Letztlich konnte ich

zwar nicht immer hausintern, aber insgesamt auf der fachpolitischen Ebene viele Dinge in Bewegung setzen.

Die politischen Interessen kommen ins Spiel, wenn die Gesetzentwürfe in die Ressortabstimmung oder in den Bundestag kommen, weil sie dort politisch akzeptiert werden müssen. Der erste Schritt ist aber in der Regel der fachliche Aufschlag. Da kann man schon eine ganze Menge von Dingen in Bewegung setzen.

Im KJHG, das ist die Abkürzung für das Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts aus dem Jahr 1990, dessen erster Artikel gewissermaßen Hauptbestandteil das SGB VIII ist, findet sich sehr viel von dem wieder, was ich fachlich und rechtlich für wichtig halte. Da man im juristischen Studium nichts über dieses Sachgebiet erfährt, war und ist mir immer der Kontakt mit der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe sehr wichtig. Als Ministerialbeamter kann ich nicht am sprichwörtlichen grünen Tisch sitzen und behaupten, alles aus dem Fachgebiet zu wissen – und dann auch noch besser als diejenigen, deren alltägliche Praxis von diesen Rechtsgrundlagen bestimmt wird. Ich brauche den Dialog mit der Praxis in den Jugendämtern und mit den freien Trägern als zentrale Achse dieser Arbeit. So habe ich mich nach und nach in die Welt der Kinder- und Jugendhilfe eingefunden. Dabei habe ich mich natürlich auch mit dem auseinandergesetzt, was es bis dahin rechtlich schon gab, also dem Jugendwohlfahrtsgesetz und den verschiedenen kontroversen Überlegungen für eine Reform.

Die Kinder- und Jugendhilfe war in den 1970er Jahren – und ist es heute noch – sehr stark gesellschaftspolitisch, man kann sogar sagen ideologisch, aufgeladen. Natürlich sind Gesetze in gewisser Weise immer auch eine gesellschaftliche Momentaufnahme mit Vorlauf, weil sie von einer politischen Mehrheit zu einem gewissen Zeitpunkt verabschiedet und in Kraft gesetzt werden. Anschließend geht die Diskussion aber weiter, so dass Gesetze immer wieder novelliert, also geändert und angepasst werden müssen. Wenn ich, wie ich oft bezeichnet werde, der ‚Vater‘ des KJHG und des SGB VIII bin, lassen mich die Veränderungen des Gesetzes – meines Kindes – natürlich auch nach meinem Eintritt in den Ruhestand nicht kalt und unberührt, sondern ich will wissen, um im Bild zu bleiben, was mit meinem ‚Kind‘ passiert.

Bis heute ist das SGB VIII, das als Art. 1 des KJHG vor 33 Jahren in die Welt gekommen ist, mehr als sechszigmal – in jeweils unterschiedlichem Umfang – geändert worden, aber die Grundstruktur ist immer erhalten geblieben, auch wenn das ‚neue‘ Kinder- und Jugendstärkungsgesetz eine Fülle von kleinen und größeren Änderungen in verschiedenen Themen der Kinder- und Jugendhilfe enthält. Weil Änderungen aber kein Selbstzweck sind, ist immer die Frage zu stellen, welchen Motiven, Hintergründen und Konsequenzen eine Änderung folgt und zudem immer auch die Frage nach der Umsetzung zu stellen. Rechtslage und Realität klaffen mitunter weit auseinander, so dass wir bis heute immer wieder erhebliche, sog. Vollzugsdefizite feststellen, die wohl im Wesentlichen auf die mangelnde Leistungsfähigkeit vieler Kreise und Städte zurückzuführen sind.

Robert Wunsch: Ich nehme den Diskurs rund um eine Novellierung auch als deutlich ökonomisch orientiert wahr.

Reinhard Wiesner: Ja, die finanziellen Folgen sind immer ein zentrales Thema. Dabei wird häufig verdrängt, dass es bei den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht um staatliche Wohltaten, sondern um die Realisierung von Grundrechten der Eltern und ihrer Kinder geht. Natürlich müssen wir auch über die Kosten der Kinder- und Jugendhilfe sprechen, etwa für Fremdplatzierungen und Interventionen bei Kindeswohlgefährdung. Aber die Frage nach den Kosten kann bei der Anwendung des Gesetzes nicht isoliert betrachtet werden, weil der gesetzliche Auftrag und die Pflicht zur Deckung eines festgestellten erzieherischen Bedarfs die Grundlage bilden muss. Nur wenn erkennbar ist, dass ein Bedarf auf verschiedene Weise gedeckt werden kann, öffnet sich der Spielraum für kostengünstigere Alternativen. Dabei hat es die Kinder- und Jugendhilfe ja nicht mit statischen Problemlagen, sondern mit prozesshaften Entwicklungen und dem Potential von Prävention zu tun.

Präventive Aktionen müssen sich an alle jungen Menschen und ihre Familien richten. Deshalb müssen wir uns in einem freiheitlich-demokratischen Staat davor hüten, Eltern und Kinder in Risikogruppen einzuteilen, um dann bestimmte Personengruppen unter einen Generalverdacht zu stellen oder im Sinne eines Risikoscreenings zu betrachten. Denn wenn wir Menschen, wie zum Beispiel junge alleinerziehende Mütter als stärker kontrollbedürftig betrachten als finanziell abgesicherte Eltern, dann ist eine solche Differenzierung diskriminierend und mit den Grundwerten unserer Verfassung nicht vereinbar.

Unsere Verfassung gibt Eltern in Artikel 6 des Grundgesetzes einen Vertrauensvorschuss und weist ihnen die primäre Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder als „natürliches Recht“ zu. Sie gibt nicht vor, wie Eltern ihre Kinder erziehen müssen, sondern vertraut darauf, dass diese Eltern gute Eltern sein wollen und lässt ihnen dabei einen breiten Spielraum, setzt aber auch Grenzen. So können sich Eltern – wie es das Bundesverfassungsgericht zum Ausdruck gebracht hat – nicht auf ihr Elternrecht berufen, wenn sie das Wohl ihres Kindes gefährden.

Nach unserem modernen Verständnis bleibt der Staat aber nicht untätig, bis das Kind in den sprichwörtlichen „Brunnen“ gefallen ist, sondern hält ein breites Spektrum von Angeboten der Beratung, Unterstützung und Hilfe bereit, damit es möglichst gar nicht zu einer solchen Kindeswohlgefährdung kommt.

Mit dem SGB VIII ist deshalb dem Eingriffsrecht, auf das der Staat zur Sicherung des Kindeswohls auch künftig nicht verzichten kann, ein breites Spektrum an Angeboten vorgelagert. Der Staat, also die Jugendhilfe, soll dafür werben, dass diese Angebote genutzt werden. Natürlich gibt es dabei mehr oder weniger attraktive Angebote: Wenn es z. B. um einen Kitaplatz geht, wird der gerne genutzt oder auch eingefordert, aber wenn Erziehungsberatung oder Einzelfallhilfe nötig

sind, brauchen viele Eltern erst eine Motivation, um diese Hilfe nachfragen oder annehmen zu können, denn die Erkenntnis, nach Rat und Hilfe im Bereich der Erziehung zu suchen, fällt nicht immer leicht. Aus rechtlicher Perspektive bleibt es dabei, dass der Staat unterhalb der Schwelle der Kindeswohlgefährdung nur *versuchen* kann, soll und muss, attraktive Angebote im Sinne von Prävention zu machen, aber er nicht das Recht hat, Eltern zur Inanspruchnahme solcher Angebote zu verpflichten. Es kommt also darauf an, dass hinter den Angeboten Konzepte stehen, die Eltern und Kinder ansprechen und Potentiale sichtbar machen, statt als Sanktionen wahrgenommen zu werden.

Ein Instrument, das in diesem Kontext in den letzten Jahrzehnten immer häufiger in den Blick kommt, ist die sog. Sozialraumorientierung¹. Damit sind wir bei einem ‚Zauberwort‘, das z. T. als Fachprinzip, aber auch als alternative Hilfeform in Konkurrenz zu klassischen Einzelfallhilfen, wie etwa der sozialpädagogischen Familienhilfe, benutzt oder als Finanzierungs- oder Organisationsprinzip verstanden wird. Der Begriff ist allgegenwärtig, also müssen wir näher hinsehen, um erkennen zu können, was damit jeweils gemeint ist: Im Jahr 2011 gab es ein, damals vom zuständigen Staatsrat in Hamburg formuliertes spektakuläres Papier der SPD-geführten Bundesländer, das öffentlich behauptete, die klassischen Hilfen seien viel zu teuer und unwirksam. Dabei hatte man die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) in den Blick genommen und behauptet, dass sozialräumliche Hilfen kostengünstiger und wirksamer seien als diese Hilfeform. Man forderte, den einklagbaren Rechtsanspruch auf Hilfe zur Erziehung im SGB VIII durch eine objektivrechtliche Verpflichtung zu ersetzen. Diese völlig unseriöse Behauptung hat in der Praxis bis heute Spuren hinterlassen und dazu geführt, dass vielerorts Misstrauen aufkommt, wenn in Gesetzentwürfen der Begriff Sozialraumorientierung auftaucht.

Rechtspolitisch gibt es einen breiten Konsens, der davon ausgeht, dass wir sowohl einzelfallorientierte Hilfen als auch sozialräumliche Angebote brauchen und der Ausgangspunkt nicht verschiedene Schubladen – sozialräumliche Hilfen oder einzelfallorientierte Hilfen – sondern die Bedarfe junger Menschen und ihrer Familien sind. Die Herausforderung besteht also darin, Menschen für die Inanspruchnahme zu motivieren und diese Bedarfe möglichst wirksam zu decken. Dabei dürfen sozialräumliche Angebote nicht gegen Einzelfallhilfen ausgespielt werden, sondern müssen aufeinander bezogen bleiben.

Im seit dem 10. Juni 2021 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) nimmt dieses Thema unter dem Sammelbegriff „Mehr Prävention vor Ort“ breiten Raum ein. Bei einer unvoreingenommenen Betrachtungsweise wird dort aber nicht die Ablösung oder der Vorrang sozialräumlicher Hilfen gegenüber den Einzelfallhilfen, über die das Jugendamt entscheidet, begründet. Da aber das

1 Wiesner, Reinhard (2020): Rechtliche Aspekte der Sozialraumorientierung. In: Jugendhilfe 58, H. 4, S. 314–323.

oben genannte Papier aus dem Jahr 2011 in der Praxis immer noch nachwirkt, ist es umso wichtiger, dass die Jugendämter – auf der Basis struktureller Entscheidungen ihrer Jugendhilfeausschüsse – eine bedarfsgerechte Angebotsstruktur, in der auch sozialräumliche Hilfen ihren Platz haben, entwickeln und zur Verfügung halten sowie immer wieder den sich verändernden Anforderungen anpassen, um das noch vorhandene Misstrauen zu zerstreuen.

Es kann keinen generellen Vorrang sozialräumlicher Hilfen vor Einzelfallhilfen seitens des Jugendamts geben, weil der Staat junge Menschen und ihre Familien nicht bevormunden und ihnen vorgeben darf, immer zuerst Hilfen im Sozialraum in Anspruch zu nehmen, bevor dann in einem weiteren Schritt andere Hilfen in Betracht kommen. Es ist und bleibt ihre Entscheidung, den Zeitpunkt für eine Hilfe zu wählen und sich dabei auch unmittelbar an das Jugendamt zu wenden, um dort gemeinsam mit den Fachkräften eine Entscheidung über die bedarfsgerechte Hilfe zu treffen. Ebenso wenig darf der Staat von Anfang an (werdenden) Eltern mit Misstrauen begegnen und einen anlasslosen Kontrollauftrag für sich in Anspruch nehmen. Er muss vielmehr in Kauf nehmen, dass Eltern entscheiden, wann sie eine Hilfe in Anspruch nehmen. Noch immer wollen Eltern in der Sorge, man könne ihnen ihr Kind wegnehmen, nicht zum Jugendamt gehen und um Hilfe bitten.

Das hat für die andauernde Kinderschutzdebatte zu entscheidenden Rückschlägen für die Jugendämter geführt und deren Image beschädigt, das man schon ursprünglich mit dem SGB VIII verbessern wollte, auch wenn man in der Leitlinie von Angebotsorientierung und Wertschätzung von Eltern und Familien den Kontrollaspekt nie ganz ausblenden kann. Darum müssen die Fachkräfte im Jugendamt stets transparent handeln, also Eltern deutlich machen, ob sie (noch) ihren Hilfeauftrag umsetzen oder sich angesichts von Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung zur Wahrnehmung ihres Schutzauftrags verpflichtet fühlen: Wenn also Eltern das Jugendamt beauftragen, ihnen und ihrem Kind zu Hilfe zu kommen, dann muss die Fachkraft sie auch wertschätzend betrachten. Wenn sie aus Zusammenhängen unterschiedlicher Art einen Hinweis auf eine Kindeswohlgefährdung erhält, muss sie zuerst mit den Eltern ausloten, welche Kooperationsmöglichkeiten es gibt und kommt aber möglicherweise am Ende zur Einschätzung, dass sie im Interesse des Kindes intervenieren muss. Es ist auch künftig nicht möglich, nur noch Angebote zu machen und auf Interventionen zu verzichten. Zwar ist und bleibt der wertschätzende, unterstützende Blick auf Familien und Eltern der primäre gesetzliche Auftrag beim Kinderschutz, aber das entbindet nicht von dem Dilemma, im Einzelfall auch Gefährdungssignale zur Kenntnis zu nehmen und eine Einschätzung vorzunehmen, ob es gelingen wird, bei der Abwendung einer Kindeswohlgefährdung auf die Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern zu vertrauen. Das Dilemma – zu früh oder zu spät – wird nie beseitigt werden können, aber die Unsicherheiten können durch hohe fachliche Kompetenz, die Anwendung von Einschätzungshilfen, eine entspre-

chende Organisationskultur im Jugendamt und eine gute Kommunikation mit den Familiengerichten begrenzt werden. Die medial geschürte Erwartung an die Jugendämter, in jeden Fall die richtige Entscheidung zu treffen und die Kritik an Fehlentscheidungen, die auch in strafrechtlichen Verfahren gegen einzelne Fachkräfte deutlich wird, haben dem Image der Jugendämter sehr geschadet.

Anke Spies: Dann wird die sozialpädagogische also von der ökonomischen Logik verdeckt und das Modell der Familienhebammen verlagert das Problem in den Gesundheitsbereich, wenn die sich den Familien mit einem Hinweis vorstellen, mit dem sie sich vom Jugendamt abgrenzen.

Reinhard Wiesner: Die Familienhebammen betonen, dass sie einen Vertrauensvorschluss der Eltern erhalten und einen besseren Zugang zu den Familien finden würden, wenn sie sich als Gesundheitsdienst vorstellen. Das ist allerdings ein zweifelhaftes Argument, denn mit den Vorsorgeuntersuchungen U1 bis U9 haben wir gesehen, dass aufgrund der jeweiligen Landesgesetze z. B. abgeglichen werden muss, welches Kind vorgestellt wurde und welche Familie erinnert werden muss, weil sie nicht erschienen ist. Je nach Bundesland wird das System unterschiedlich umgesetzt, so dass in einigen Ländern das Jugendamt und in anderen das Gesundheitsamt für die Prüfung zuständig ist. Dahinter steht die Vorstellung, dass es Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung gäbe, wenn jemand trotz der Erinnerung nicht erscheint, obwohl diese Prämisse sich nicht bestätigt und absolut unhaltbar ist. Man müsste eigentlich transparent und offen sein, den Angebotscharakter Früher Hilfen betonen und die freie Entscheidung der Eltern anerkennen, ob sie das Angebot in Anspruch nehmen wollen. Bei solchen Angeboten kann sich im Laufe der Hilfebeziehung in Gesprächen herausstellen, dass es einen stärkeren Hilfebedarf gibt. Damit hätte das Angebot eine Art Lotsenfunktion, in der man den Eltern offenlegen muss, zu welchem Ergebnis man kommt und dass man für weitere Begleitung oder zur Unterstützung in der Kontaktaufnahme zu anderen Diensten oder zum Jugendamt zur Verfügung steht.

Natürlich kann man als Anbieter*in die letzte Alternative nicht ausschließen und sich im Falle einer Kindeswohlgefährdung und unkooperativer Eltern gezwungen sehen, das Jugendamt zu informieren. Aber selbst dann muss die Familienhebamme den Eltern mitteilen, dass sie sich Sorgen um das Kindeswohl macht und deshalb in der Verantwortung steht, das Jugendamt zu informieren. Diese Anforderung ist hoch komplex, aber jede Fachkraft muss immer zuerst transparent machen, in welchem Auftrag sie unterwegs ist. Denn es sind die Eltern, die ihren Anspruch wahrnehmen oder davon keinen Gebrauch machen wollen. Die Schwelle, wo Fachkräfte sich über die Entscheidung der Eltern hinwegsetzen dürfen und müssen, um im Interesse des Kindes tätig zu werden, indem sie das Jugendamt informieren, ist in der Regel nicht einfach zu erkennen.

Anke Spies: Einige Städte arbeiten ja schon länger mit Modellen der ‚Begrüßungsbesuche‘ für ausnahmslos jedes Neugeborene und mit familienberatenden Diensten, die von Eltern mit Kleinkindern auch anonym aufgesucht werden können.

Robert Wunsch: Das ist durchaus ein Rückfall in die Vergangenheit und eine Haltung, die zeitlich gesehen ab dem sog. ‚Osnabrücker Fall‘ zunimmt. Damals wurde eine Sozialarbeiterin zuerst verurteilt, weil sie mit einem früheren Eingreifen den Tod eines Kindes hätte verhindern können. Später wurde sie aber freigesprochen, weil sie auf der Grundlage des KJHG argumentiert hat, das für die sozialpädagogische Familienhilfe vorschreibt, nur beratend und unterstützend tätig zu werden.

Reinhard Wiesner: Hier sehen wir, wie schwer die Abwägung zu treffen ist und in welchem Dilemma Fachkräfte stecken können: Die Basis einer solchen Hilfe ist die Vertrauensbeziehung, weil man nur helfen kann, wenn eine solche vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden kann. Wir sprechen deshalb auch vom dialogischen Kinderschutz. Aber auch der Vertrauensschutz kennt Grenzen, denn wenn festgestellt wird, dass der Kinderschutz durch die Eltern nicht gewährleistet ist und sie nicht bereit oder fähig zur Kooperation sind, wird die Vertrauensbeziehung zwangsläufig auf die Probe gestellt. Es muss also geklärt sein, wann diese Schwelle erreicht ist und welche weiteren Schritte zum Kinderschutz notwendig sind. Dabei bedarf es einer transparenten Aufgabenverteilung zwischen dem freien Träger, dessen Fachkräften als Leistungserbringer und dem Jugendamt, dem die Erfüllungsverantwortung obliegt. Im Hinblick auf das Tun oder Unterlassen einer Fachkraft ist zudem zwischen den einzelnen öffentlich-rechtlichen Handlungspflichten bzw. zwischen den Vereinbarungen zwischen Jugendamt und freien Trägern einerseits und den strafrechtlichen sog. Garantienpflichten andererseits zu unterscheiden. Das ist ein Themenkomplex, der noch längst nicht zufriedenstellend bearbeitet ist.

Da Gerichte immer in Einzelfällen entscheiden, sind Sozialarbeiter*innen oft unsicher, wie sie mit solchen Entscheidungen im Hinblick auf ihren Handlungsalltag umgehen sollen. Der abstrakte Charakter des Rechts und die Fülle sog. unbestimmter Rechtsbegriffe kann ihnen nur begrenzt Sicherheit geben. Zu den Ambivalenzen in der Falleinschätzung kommen dann auch die Unsicherheiten in der prognostischen Bewertung des elterlichen Verhaltens hinzu. Wenn z. B. der Vorwurf im Raum steht, ein Kind wäre ‚vorschnell‘ aus der Familie herausgenommen worden, haben wir das Dilemma der klassischen Unterscheidung in ‚zu frühe‘ – gegenüber dem geschützten Elternrecht übergriffige – oder ‚zu späte‘ Handlungen, die zur Folge haben, dass das Grundrecht des Kindes auf Schutz bei Gefahren für sein Wohl verletzt wird. Diese Schwelle kann man abstrakt nicht eindeutig oder generell bestimmen, weil man fachliche Kompetenzen und bestimmte Hilfsmittel benötigt und immer eine Unsicherheit, eine Grauzone

verbleiben wird, denn man kann diese Unsicherheit vielleicht durch verschiedene Faktoren einschränken, aber niemals komplett beseitigen. Die Situation ist durchaus mit der Diagnose in der Medizin vergleichbar, denn auch dort haben wir nie eine Sicherheit und wissen auch nicht, wie häufig falsche Diagnosen gestellt werden. Für die Nachvollziehbarkeit einer getroffenen Entscheidung ist also die Dokumentation der Entscheidungsschritte sehr wichtig, damit sichtbar wird, welche Aspekte zu dieser Entscheidung geführt haben und aus welchen Gründen andere Alternativen verworfen worden sind.

In diesem Zusammenhang wird häufig eine strengere (staatliche) Aufsicht über die Jugendämter gefordert. Hierzu gibt es allerdings (verfassungs-)rechtliche Vorgaben. So sind Art und Weise der staatlichen Aufsicht von der Art der Aufgabenzuweisung zu den kommunalen Gebietskörperschaften seitens der Länder abhängig. Da alle Flächenländer bestimmt haben, dass Jugendhilfe eine Aufgabe kommunaler Selbstverwaltung ist, hat das Land nur eine Rechtsaufsicht aber keine Fachaufsicht. Die Kommunen verweisen daher auf die damit verbundenen Entscheidungsspielräume. Auf dieser Grundlage haben inzwischen alle Jugendämter für den Bereich des Kinderschutzes standardisierte Instrumente zur Gefährdungseinschätzung eingeführt. Ein sehr gutes Beispiel ist der Stuttgarter Kinderschutzbogen, der als Einschätzungshilfe eingesetzt wird und vom Deutschen Jugendinstitut evaluiert worden ist. Berlin hat ein ähnliches Instrument im Einsatz, das sehr nah am Stuttgarter Kinderschutzbogen angelehnt ist. Zeitgleich werden die Instrumente auch immer weiterentwickelt, weil sich Lücken erst im praktischen Einsatz zeigen können. Anknüpfend an die Debatte um Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt, wurde im Rahmen des 2012 in Kraft getretenen Bundeskinderschutzgesetzes die Pflicht zur Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe explizit in § 79a SGB VIII normiert. Über eine bundesrechtliche Regelung solcher fachlichen Standards, die etwa die Vorgaben des § 8a konkretisieren, wird kontrovers diskutiert. Dabei bringen sich die Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter (BAGLJÄ) und die großen Fachverbände der Wohlfahrtspflege in den politischen Diskurs ein. Wir haben also eine Kombination von rechtlichen, fachlichen und politischen Vorgaben, die in Wechselwirkung mit den von der Öffentlichkeit vertretenen Normen stehen, die u. a. auch über die mediale Berichterstattung kommuniziert werden.

Allerdings haben die Jugendämter z. T. auch massive Personalprobleme, so dass der Rahmen, zu dem auch die Arbeitsbedingungen gehören, oftmals miserabel ist. Das hat wiederum schlimme Folgen für Eltern und Kinder. Leider haben viele Kommunen kein Interesse, dass solche Missstände bekannt werden, obwohl die Thematisierung zur Entlastung der einzelnen Fachkräfte sehr wichtig wäre. In der Grauzone zwischen Hilfe und Eingriff werden häufig gute Gründe dafür sprechen, ein Kind vorsichtshalber zunächst in Obhut zu nehmen und dann im Rahmen eines Clearingprozesses die geeigneten Schritte zur Abwehr der Kindeswohlgefährdung zu entscheiden, anstatt das Risiko einzugehen, auf

die Zusagen von Eltern zu vertrauen und damit ein Kind einer weiteren Kindeswohlgefährdung auszusetzen. Dieser Schritt setzt wiederum voraus, dass das Jugendamt zu dem Ergebnis kommt, dass das Familiengericht nicht rechtzeitig eine Entscheidung über die Abwehr einer Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB treffen kann. Der Vorwurf des ungerechtfertigten Eingriffs, ebenso wie der des unterlassenen Handelns, wird automatisch an die Jugendämter gerichtet, obwohl das Familiengericht hier eine zentrale Rolle spielt und das Jugendamt im Hinblick auf die Entscheidung des Familiengerichts lediglich eine beratende Funktion hat.

Robert Wunsch: Für die Hilfen zur Erziehung, die ja auch von den Eltern in Anspruch genommen werden, steht ja auch immer die Frage nach der Passung der Hilfe und dem Spannungsfeld zwischen elterlichem Wunsch und der Einschätzung der Jugendhilfe im Raum.

Reinhard Wiesner: Bei den Hilfen zur Erziehung haben wir es mit sog. personenbezogenen sozialen Dienstleistungen zu tun, die durch die Merkmale Kommunikation, Kooperation und Koproduktion gekennzeichnet sind. Damit sind die rechtlichen Möglichkeiten eines sog. Konditionalprogramms (wenn ..., dann ...) ebenso begrenzt wie der Einsatz von Algorithmen. Das Gesetz kann nicht eindeutig vorgeben, bei welchem Bedarf welche Hilfe zum Einsatz kommt, denn deren Erfolg setzt bei Eltern und Kindern die Bereitschaft und Fähigkeit zur Koproduktion voraus. Das Gesetz kann also nur einen Rahmen für die Verständigung vorgeben und sieht dafür das Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII vor. Das Gesetz muss der Praxis also aus fachlichen Gründen Handlungsspielräume lassen, wobei die Wünsche der Eltern und Kinder natürlich durch die fachliche Beurteilung der Eignung einer bestimmten Hilfeform begrenzt sind und gegebenenfalls ein Kompromiss gefunden werden muss. Wenn es nicht gelingt, Eltern und Kinder für die erstbeste Hilfe zu gewinnen, kann am Ende die zweitbeste Hilfe zum Einsatz kommen. Es kommt also auf den Prozess der Kommunikation und Kooperation an, um sich auf die richtige Hilfe zu verständigen. Der Handlungsspielraum, den das Recht aus den genannten Gründen der Praxis zugestehen muss, wird allerdings immer wieder fiskalisch missbraucht, wenn etwa zunächst die billigste, also scheinbar preiswerteste Hilfe gewährt wird und erst nach deren Scheitern weitere Möglichkeiten in Betracht gezogen werden oder wenn Hilfen von vornherein auf bestimmte Zeitabschnitte begrenzt werden.

Das Passungsverhältnis der Hilfen zur Erziehung ist bis heute ein kontrovers diskutiertes Thema. Da spielt die Frage nach dem Verständnis, was der Sinn der Hilfe ist und ob es um den erzieherischen Bedarf des Kindes, den erzieherischen Bedarf der Eltern oder um eine systemische Sicht geht, die eine Eltern-Kind-Beziehung aus beiden Perspektiven in den Blick nimmt, die entscheidende Rolle. Der primäre Sinn der Hilfe zur Erziehung ist das Ziel, Eltern (wieder) zu befähigen

gen, die Erziehung selbst zu leisten, und gleichzeitig zu verhindern, dass es zu einer Kindeswohlgefährdung kommt und dann den Eltern am Ende die elterliche Sorge entzogen werden muss, was ja immer zu einer Trennung von Kind und Familie führt.

Wenn ich als Jurist aus der Perspektive der Verfassung argumentiere, muss ich zuerst betonen, dass die Eltern die (primäre) Erziehungsverantwortung haben. Damit ist immer auch ein Vertrauensvorschuss verbunden, an den sich die Frage anschließt, welche Unterstützung Eltern brauchen, um ihrer Erziehungsverantwortung gerecht zu werden. Natürlich sollen auch Kinder selbst ihre Interessen artikulieren können und damit auf Probleme im Erziehungsprozess hinweisen, weil nicht alle Eltern von selbst zum Jugendamt kommen. Aus diesem Grund haben wir auch das Sorgentelefon und die Beratung von Kindern, die jetzt im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetzes noch niedrigschwelliger ausgestaltet worden ist. Hinweise für die Notwendigkeit von Hilfe zur Erziehung müssen also auch von den Kindern oder von außen kommen können. Aber spätestens im zweiten Schritt muss die Beziehung zu den Eltern in den Blick genommen werden, um die weiteren Schritte zu klären und mit ihnen möglichst ein Arbeitsbündnis zu schließen – auch wenn das leider nicht immer mit allen Eltern gelingt und dann gegebenenfalls andere Schritte zum Schutz des Kindes erfordert. Es bleibt aber dabei, dass eine Hilfe zur Erziehung keine staatliche Ersatz-erziehung für das Kind, sondern eine Hilfe für die Eltern-Kind-Beziehung ist.

Anke Spies: Welche Rolle kommt denn den institutionellen Settings wie Kindertagesbetreuung und Schule im Zugang zu den Hilfen zu?

Reinhard Wiesner: In einem Eltern-Kind-Zentrum, wie es sie in z. B. in NRW gibt, wird der Zugang deutlich erleichtert. Hier steht sowohl der Zugang zum Kind als auch der zu den Eltern im Sinne von Zusammenarbeit im Fokus. Für die Jugendhilfe sind damit organisatorisch zwei Aufgaben zusammengelegt, denn es geht sowohl um die Förderung von Kindern als auch von deren Eltern. In der Schule und ihrer hierarchischen Struktur können wir nicht auf Hilfe vor Ort setzen, sondern sind dem von oben durch das Kultusministerium definiertem engen Bildungsverständnis unterworfen. Es ist ja leider bis heute so, dass es dort überwiegend um kognitive Bildung und nicht um emotionale und soziale Bildung geht und alle anderen Aufgaben bei der Förderung der Entwicklung junger Menschen outgesourct sind – etwa auch in die Schulsozialarbeit. In der Kinder- und Jugendhilfe haben wir dagegen ein anderes, weiteres Bildungsverständnis. Darum ist es auch problematisch, wenn die Kindertagesbetreuung² unter die Oberherrschaft der Schule kommen würde. In einigen Bundesländern ist sie zwischenzeitlich in

2 Wiesner, Reinhard (2018): Zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 66, H. 1, S. 89–99.

den Kultusministerien verortet, aber sie bleibt trotzdem weiter Teil der Jugendhilfe nach dem SGB VIII.

Anke Spies: Es gibt einen Aufsatz von Hornstein³, der darauf hinweist, dass das Bayerische Kultusministerium 1974, während der Entstehungsphase des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, für den Fall, dass dort der Bildungsbegriff verwendet würde, mit Verfassungsklage gedroht hat. So müssen wir den Bildungsauftrag bis heute aus der Persönlichkeitsentwicklung in § 1 ableiten. Bildung kommt allerdings im Zusammenhang mit der Kindertagesbetreuung ausdrücklich als Auftrag vor.

Reinhard Wiesner: Damit kommen wir zum Profil der Kindertagesbetreuung. Das Gesetz spricht von der Trias Erziehung, Bildung und Betreuung. Das war schon damals, in der Anfangsphase der Reform des Kinder- und Jugendhilferechts, relevant. Die Kindertagesstätte ist heute nicht mehr die Fürsorgeeinrichtung, die sie einmal war, sondern ein Angebot an alle Kinder und wird es auch bleiben. Nun muss der Bund ja verfassungsrechtlich eine Gesetzgebungskompetenz für dieses Sachgebiet haben, auf die er sich berufen kann. Der einschlägige Kompetenztitel im Grundgesetz heißt bis heute „öffentliche Fürsorge“ (Artikel 74 Abs. 1 Nr. 7 GG). Damit war von Anfang an klar, dass der Bund sich bei einer gesetzlichen Regelung der Kindertagesbetreuung nur auf diesen Kompetenztitel berufen konnte, denn andernfalls wäre dieses Sachgebiet automatisch unter die Gesetzgebungskompetenz der Länder gefallen. In Bayern (und in Teilen der Fachliteratur bis heute) wurde damals die Auffassung vertreten, dass es sich bei einem modernen Verständnis der Kindertagesbetreuung nicht mehr um öffentliche Fürsorge, sondern vergleichbar mit Schule um Bildung handle und dieses Sachgebiet damit automatisch in die Kompetenz der Länder falle. Um die Zustimmung des Freistaats Bayern bei der Verabschiedung des KJHG zu erreichen, hat man sich damals auf einen zweifelhaften Deal eingelassen und in § 26 SGB VIII folgende Formulierung aufgenommen: „Am 31. Dezember 1990 geltende landesrechtliche Regelungen, die das Kindergartenwesen dem Bildungsbereich zuweisen, bleiben unberührt“. Das Bundesverfassungsgericht hatte bereits im Zusammenhang mit der bundesrechtlichen Regelung der Jugendarbeit (Jugendpflege) im Jahre 1967 festgestellt, dass man den Begriff der öffentlichen Fürsorge in Art. 74 GG weit verstehen müsse und deshalb auch die Prävention zur öffentlichen Fürsorge gehöre. Auch der Schwerpunkt der Kindertagesbetreuung liege, wie das Bundesverfassungsgericht im Jahre 1998 festgestellt hat, „in der fürsorgenden Betreuung durch Kindergärten mit dem Ziel einer Förderung sozialer Verhaltensweisen und

3 Hornstein, Walter (2002): Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte. Parallelen, Unterschiede, Entwicklungen. In: diskurs 12, H. 2, S. 45–50.

damit präventiver Konfliktvermeidung⁴, so dass der vorschulische Bildungsauftrag hinter dieser, dem Bereich der öffentlichen Fürsorge zuzuordnenden Aufgabe, zurück stehe. Diese Betrachtungsweise ist damals heftig kritisiert worden, aber inzwischen tolerieren wohl alle Länder diese Rechtsauffassung, weil sie damit auch einen Hebel für eine Beteiligung des Bundes an der Finanzierung sehen.

Verfassungsrechtlich ist das ein komplexes Thema, denn unsere Verfassung ist – nach den Erfahrungen im Nationalsozialismus – einer vertikalen Gewaltenteilung verpflichtet. Danach wird zwischen Gesetzgebungskompetenz, Aufgabewahrnehmung und Finanzierung unterschieden und die Finanzierungslast primär der Ebene zugewiesen, die für die Ausführung des Gesetzes zuständig ist. Es gilt also nicht: „Wer die Musik bestellt, muss sie bezahlen“, sondern „Wer die Musik zu spielen hat, muss sie bezahlen“. Ausnahmen von diesem Grundsatz sieht das Grundgesetz für sog. Investitionshilfen, aber nicht für laufende Ausgaben vor. Um die Länder gnädig zu stimmen, lotet der Bund alle Möglichkeiten einer finanziellen Beteiligung aus. Dazu zählt, neben einem Verzicht von Anteilen an der Umsatzsteuer zugunsten der Länder, vor allem das Instrument einer Bundesstiftung, wie dies etwa bei der Finanzierung der Frühen Hilfen zum Einsatz gekommen ist. Um eine zweckgebundene Verwendung von Mitteln durch die Länder zu erreichen, hat der Bund etwa im Rahmen des „Guten-Kita-Gesetzes“ einen sog. Instrumentenkasten formuliert und durch Verträge mit den Ländern ausgehandelt, dass diese die vom Bund bereitgestellten Mittel nur für einen der dort genannten Zwecke verwenden dürfen. Diese Konstruktion ist jedoch verfassungsrechtlich bedenklich, soweit die Verträge nicht nur politische, sondern auch rechtliche Verbindlichkeit hinsichtlich der Verwendung der Umsatzsteuermittel beanspruchen⁵. Das Beispiel zeigt, wie komplex die Kompetenzordnung im Grundgesetz ist und jede Gesetzesänderung, die mit Mehrkosten verbunden ist, die Frage nach der Kostenübernahme auslöst.

Wenn wir von der Jugendhilfe reden, muss man bedenken, dass wir nach dem Jugendamtsmonitor von 2020⁶ in Deutschland 559 Jugendämter haben. Folglich haben wir zwar ein SGB VIII aber 559 unterschiedliche Realitäten von Jugendhilfe, unterschiedliche Standards, unterschiedliche Ausstattungen und unterschiedliche Verfahren. Dies hängt auch mit der von den Ländern zu treffenden Entscheidungen zusammen, die Aufgaben der Kinder und Jugendhilfe den kommunalen Gebietskörperschaften zur Ausführung im Rahmen kommunaler Selbstverwaltung zuzuweisen. Die Bundesländer geben die Aufgabe

4 Bundesverfassungsgericht: Beschluss vom 10. März 1998 – 1 BvR 178/97.

5 Rixen, Sylvia (2019): Ist das Gute-Kita-Gesetz verfassungswidrig? In: NVwZ Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 38, H. 7, S. 432–438.

6 Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (ism)/Müller, Heinz/Klünder, Nina (2020): Der Jugendamts-Monitor. Aufgaben – Trends – Daten. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Landesjugendämter.

also noch eine Etage weiter an die Kommunen. Diese wollen einerseits auf die Aufgabenzuweisung nicht verzichten, weil ihnen das Grundgesetz einen Kernbestand kommunaler Selbstverwaltung garantiert (Art. 28 GG), aber andererseits sehen sie sich damit auch mit einer primären Finanzierungslast konfrontiert. Gleichzeitig gibt es arme und reiche Kommunen, weswegen die Länder mit der sog. Konnexität verpflichtet werden, finanzielle Mehrbelastungen der Kommunen auszugleichen. Dies geschieht aber in den einzelnen Bundesländern auf unterschiedliche Weise, so dass eben am Ende nicht alle Kommunen gleich leistungsfähig sind.

Daher sind wir noch weit von einer Gleichheit der Lebensverhältnisse entfernt und entgegen mancher Aussagen enthält auch das Grundgesetz keine entsprechende Verpflichtung. Vielmehr toleriert es sogar unterschiedliche Lebensverhältnisse als Kennzeichen eines föderalen Systems, solange sich damit die Lebensverhältnisse in den Ländern noch nicht in erheblicher, das bundesstaatliche Sozialgefüge beeinträchtigender Weise auseinanderentwickeln⁷.

Anke Spies: Warum hat es so lange gedauert, bis das Kinder- und Jugendhilfegesetz das Jugendwohlfahrtsgesetz endlich abgelöst hat? Hat die Lebensweltorientierung dabei eine Rolle gespielt?

Reinhard Wiesner: Um das nachzuvollziehen, ist sicherlich ein Blick in meinen Aufsatz über den mühsamen Weg zu einem neuen Jugendhilferecht hilfreich⁸. Das Gesetz ist fast zeitgleich mit dem Erscheinen des Achten Kinder- und Jugendberichts⁹ verabschiedet worden. Auch wenn die Beratung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zum Zeitpunkt der Vorlage des Achten Jugendberichts bereits weit fortgeschritten war und seine Empfehlungen nicht mehr in die Vorbereitung des Gesetzentwurfs einfließen konnten, so sind doch viele seiner Grundgedanken im KJHG wiederzufinden – wie etwa die Strukturmaximen der Prävention, der Partizipation oder der Verpflichtung, das engere Umfeld des Kindes oder Jugendlichen bei der Gewährung von Hilfe zur Erziehung einzubeziehen¹⁰.

7 Bundesverfassungsgericht 2015 zum Betreuungsgeld: BVerfG, Urteil des Ersten Senats vom 21. Juli 2015 – 1 BvF 2/13, Rn. 1–75.

8 Wiesner, Reinhard (1990): Der mühsame Weg zu einem neuen Jugendhilfegesetz. Zur Geschichte der Neuordnung des Jugendhilferechts. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 38, H. 2, S. 112–125.

9 Lüders, Christian (2014): Ein „sozialpädagogisch gesättigtes“ Gesetz? Der Achte Jugendbericht und das KJHG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberichterstattung (RdJB) 62, H. 4, S. 458–473; BMJFFG Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Deutscher Bundestag Drucksache 11/6576.

10 Wiesner, Reinhard (1997): Die Bedeutung der Jugendberichterstattung für die Politik der Jugendhilfe. In: Richter, Helmut/Coelen, Thomas (Hrsg.): Jugendberichterstattung. Politik, For-

Wenn ein solches Gesetz entsteht, tagen Fachausschüsse, wie z. B. beim Deutschen Verein oder beim Städtetag, damit ein ständiger Austausch möglich ist. Es gab damals keine explizite Sachverständigenkommission zur Erarbeitung von Grundlagen für ein neues Kinder- und Jugendhilfegesetz, die das Ministerium berufen hätte. Aber es gibt die Jugendberichtskommissionen, die in jeder Legislaturperiode vom Ministerium bestellt werden. Dort wird unabhängig gearbeitet und die Ergebnisse werden am Ende durch die Stellungnahme der Bundesregierung kommentiert. Also fanden die Themen, die in den Kinder- und Jugendberichten bis zum Jahre 1990 behandelt wurden, auch Eingang in die Gestaltung des Gesetzesentwurfs zur Reform des Kinder- und Jugendhilferechts. Bis zur Verabschiedung des Gesetzes hatten aber die Diskurse der 1968er-Zeit die politische Diskussion geprägt. Sozialarbeit war damals hochpolitisch und auf gesellschaftliche Veränderung ausgerichtet, was man heute manchmal vermisst. Wenn sich Sozialarbeit aber politisch engagiert, gerät sie rasch in den Verdacht, zu ‚revolutionär‘ zu werden. Das war damals eine Vorstellung, die von bestimmten konservativen Kreisen vertreten wurde.

In einer Gesetzesbegründung müssen auch die Kostenfolgen dargestellt werden: Bei der Reform des Kinder- und Jugendhilferechts ging es vor allem um Personalkosten für das notwendige Fachpersonal in Jugendämtern und bei freien Trägern. In der politischen Debatte war es damals Franz Josef Strauß, der sich als Vertreter des Freistaats Bayern entschieden gegen eine von der Bundesregierung geplante Reform aussprach¹¹, weil die zu finanzierenden Fachkräfte ein ganz anderes Gesellschaftsbild hätten und ihre Tätigkeit einen permanenten Eingriff in die Familie bedeuten würde. Im Hintergrund ging und geht es dabei um das Verhältnis zwischen Eltern, Kind und Staat. Das ist ja bis heute ein sensibles Thema, wenn es um die Konsequenzen für präventives Handeln oder um eine ‚Schelle‘ für die Intervention geht. Das Misstrauen gegenüber der Profession Sozialarbeit/Sozialpädagogik hat damals dazu geführt, dass vor allem die CSU und namentlich Franz Josef Strauß den Verdacht hatten, dass der Staat nun stärker intervenieren wolle – was absolut nicht die Intention des Gesetzes war – indem er den Eltern oder auch Kindern Rechtsansprüche zusichern wollte. Die Diskussion wurde also so geführt, dass die eingeräumten Rechtsansprüche Eltern und junge Menschen in Versuchung führen würden, staatliche Hilfen in Anspruch zu nehmen, anstatt der eigenen elterlichen Verantwortung gerecht zu werden. Außerdem war man in Sorge, dass vor diesem Hintergrund freie Träger in ihrem ganzen breiten Spektrum und damit auch die Kirchen ins Hintertreffen geraten würden. Die Diskussion war damit hoch aufgeladen und verband inhaltliche Fragen mit den Kostenfolgen. Indem schon auf der ersten Ebene

schung und Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 51–58; siehe dazu auch: Lüders 2014, a. a. O. S. 458.

11 Süddeutsche Zeitung, 04.12.1978.

fachlich, inhaltlich und ideologisch so kontrovers und politisch diskutiert wurde, war es unmöglich, in der parlamentarischen Beratung eine Mehrheit für den Gesetzesentwurf zu gewinnen.

Letztlich war das, was dabei diskutiert wurde, zum großen Teil ein Zerrbild des tatsächlichen Entwurfs und seiner Intention. Vor dem Hintergrund des Jugendwohlfahrtsgesetzes bzw. des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes hätte man ja eigentlich erwarten können, dass die Diskussion auf ganz anderer Ebene verlaufen würde, denn der Schwerpunkt lag ja nun eben nicht mehr auf dem strafend-eingreifenden Staat. Aber offensichtlich betrachteten Teile der Politik den Einfluss eines unterstützenden Staates als gefährlicher für die Familien. So gab es mehrere Anläufe mit Gesetzentwürfen, die aber spätestens im Bundesrat scheiterten. Beim ersten Entwurf 1977 kam der Stopp bereits auf Ebene der Bundesregierung. Im nächsten Anlauf 1980 hat Franz Josef Strauß dafür gesorgt, dass das Gesetz im Bundesrat scheiterte. Als dann zuerst Heiner Geißler (1982–1985) und anschließend Rita Süßmuth (1985–1988) dem Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit vorstanden, hat man versucht, statt der ‚großen‘ Reform eine ‚kleine‘ Novelle umzusetzen, was aber ebenfalls scheiterte. Doch die Überzeugung, es noch einmal mit einer Reform zu versuchen, klappte schließlich im dritten Anlauf Ende der 1980er Jahre.

Auf der fachlichen Ebene gab es nun auch bei den freien Trägern einen breiten Konsens, den auch Caritas und Diakonie teilten und mit ihrer Haltung Einfluss auf CDU und CSU nahmen. Das hat dazu geführt, dass das Gesetz 1990 nicht nur im Bundestag, sondern auch im Bundesrat akzeptiert und verabschiedet wurde. Hier ist nun historisch interessant, dass das Inkrafttreten zeitlich mit der Herstellung der deutschen Einheit zusammenfiel, so dass ein Gesetz, das im Westen und für den Westen 20 Jahre kontrovers diskutiert worden war, schließlich in den damals ‚neuen Ländern‘ drei Monate früher in Kraft trat, als in den ‚alten Ländern‘, nämlich am 3. Oktober 1990, dem Tag des Inkrafttretens des Einigungsvertrags, während im Gesetz selbst vorgesehen war, dass es erst am 1. Januar 1991 in Kraft treten sollte. Der Hintergrund für diese zeitliche Differenz war, dass man sonst für die drei Monate bis zum Inkrafttreten des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes in den neuen Ländern die Jugendhilfeverordnung der DDR, die politisch und ideologisch einen ganz anderen Hintergrund hatte, weiter hätte gelten lassen müssen.

Für die Jugendämter und freien Träger in den neuen Ländern war das eine enorme Herausforderung, denn dort mussten nicht nur Strukturen geschaffen und Jugendhilfeausschüsse eingerichtet werden, sondern die freien Träger mussten einen ganz neuen Status erhalten, während zeitgleich bereits das neue Gesetz angewendet werden musste. Für eine Reformdiskussion in den neuen Ländern war also gar keine Zeit und die politisch ideologischen Fragen aus den 1970er Jahren in Westdeutschland traten immer mehr in den Hintergrund.

Wenn ich die Brücke zum gegenwärtigen Reformdiskurs schlage, ist es heute eher der Wunsch, dass Sozialarbeit wieder stärker politisch aktiv würde und z. B. deutlich macht, wie wichtig die Soziale Arbeit für alle Kinder und Jugendlichen ist und das breite Anwendungsspektrum von der Kita bis hin zu vollstationären Einrichtungen für Jugendliche mit einem speziellen erzieherischen Bedarf sichtbar macht. Im Moment habe ich eher Sorge, dass die Systemlogik der Sozialarbeit sich gegen andere Disziplinen, wie z. B. die Medizin behaupten muss. Meine Sorge gründet darauf, dass bei der Eingliederungshilfe von standardisierten Instrumenten die Rede ist und die Abläufe zunehmend stärker formalisiert werden. Dabei geht es gar nicht so sehr um (sonder-)pädagogische und damit dialogische Sichtweisen. Wenn man aber derart formal und ‚abhakend‘ verfährt und meint, dann wäre man auf der richtigen Ebene, widerspricht eine solche Sichtweise dem Hilfeplanverfahren, das sehr stark auf Kommunikation und Kooperation setzt. Eine Hilfe kann nur im Sinne von *wirksam* erfolgreich sein, wenn es gelingt, sich miteinander auf die Hilfe zu verständigen. Dies ist etwas komplett anderes, als aus der Sicht der Fachkraft auf dem Papier zu diagnostizieren und daraus eine Hilfe abzuleiten, statt in einem gemeinsamen Verständigungsprozess das Ziel einer Hilfe zu klären. Dieses Ziel kann nur gemeinsam erreicht werden, denn es geht um (notwendige) Verhaltensänderungen beim Kind, bei Jugendlichen und bei Eltern. Dieses Thema hat zentrale Bedeutung bei der Realisierung der sog. „Großen Lösung“, also der künftigen Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für die Eingliederungshilfe aller jungen Menschen mit Behinderung. Die Forderung der Bündelung der Zuständigkeit im System der Kinder- und Jugendhilfe ist sehr wichtig und richtig, aber die Systemlogik, die sich zwischenzeitlich in der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung entwickelt hat, bringt die Soziale Arbeit ins Hintertreffen, da sie nicht so stark auf standardisierte Instrumente bezogen ist, wie sie mit ICF oder ICD-11 in der Eingliederungshilfe genutzt werden.

Anke Spies: Aus der Perspektive der Schulpädagogin mit sozialpädagogischem Hintergrund würde ich gerne noch über vorhandene und nicht vorhandene Schulbezüge im SGB VIII sprechen. Dieter Sengling hat 1995¹² erläutert, dass die Jugendhilfe durchaus als schulbezogen verstanden werden kann, da die Hilfebedarfe von Kindern und Jugendlichen recht häufig mit schulischen Schwierigkeiten verbunden sind, aber Jugendhilfe keinesfalls in die Position des Ausfallbürgen für Schule kommen darf. Mit der Aufforderung zur strukturellen Zusammenarbeit mit Schule in § 81 SGB VIII, dem Auftrag an die Kita mit Schule in der Schuleingangsphase zu kooperieren und den Möglichkeiten der

12 Sengling, Dieter (1995): Jugendhilfe – Ausfallbürge auch für die Schule? In: Reiß, Gunther (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim und München: Juventa, S. 163–173.

Jugendberufshilfe am Übergang in den Beruf, möchte ich gerne einen gewissen Schulbezug der Kinder- und Jugendhilfe sehen, auch wenn sich die Soziale Arbeit gerne explizit von Schule abgrenzt. In den sozialpädagogischen Ausführungen fehlt mir in der Regel der Verweis auf Wechselwirkungen zwischen Lebenswelt, Lebensbewältigungsstrategien, Hilfebedarfen bzw. -konzepten und Schule bzw. bildungsbiografischen Verläufen. In schulpädagogischen Ausführungen kommt die Kinder- und Jugendhilfe meist erst gar nicht vor. Müsste der Schulbezug vielleicht noch deutlicher hervorgehoben werden, damit das Hilfskonzept tatsächlich die biografischen Bedingungen von Kindern und Jugendlichen erfasst? Mit anderen Worten: Ist die Regelung der Schulsozialarbeit im Rahmen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes nicht ein längst überfälliger Schritt?

Reinhard Wiesner: Das Beispiel Schulsozialarbeit macht deutlich, wie viele Schnittmengen es zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und den Nachbarschaftsgebieten gibt. Jugendsozialarbeit im SGB VIII sollte auch die Schulsozialarbeit mit einbeziehen, was aus der Begründung zu §13 im Gesetzentwurf des KJHG von 1989 herauszulesen ist, in der Praxis aber nicht überall angekommen ist. Nun hat der Gesetzgeber im Rahmen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes reagiert. Zwar hat er einerseits das Thema Schulsozialarbeit in einem eigenen Paragraphen geregelt, dabei gleichzeitig aber offengelassen, ob diese Aufgabe im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe oder im Rahmen des schulischen Erziehungsauftrags wahrgenommen wird. Damit wird die eigentliche Frage nach dem Profil der Schulsozialarbeit aber nicht beantwortet. So sind wir wieder bei der Frage, welche Aufgabe der Schule im klassischen Sinne zufällt und welche Aufgaben die Jugendhilfe hat. Zur Schulsozialarbeit hat zuletzt der 16. Kinder- und Jugendbericht¹³ festgestellt, dass deren Profilprobleme mit der unklaren Funktion von Schulsozialarbeit zusammenhängen. Wenn Schule erwartet, dass die Schulsozialarbeit dafür sorgt, dass Unterricht störungsfrei verläuft, kann man bezweifeln, dass das die Aufgabe der Jugendhilfe ist. Schulsozialarbeit hat wahrscheinlich auch ein anderes Verständnis von einem gestörten Unterricht. Sie müsste fragen, ob es an den jungen Menschen oder am Ablauf des Unterrichts liegt, der sich vielleicht ändern muss. Das will Schule aber nicht gerne hören.

Die Probleme zeichnen sich schon ab, wenn man abwägt, ob die Aufgabe von Schule auf den Unterricht begrenzt ist oder darüber hinaus reicht. Das Problem, das wir hier seit vielen Jahren für die Schulsozialarbeit haben, gilt auch für die sog. Schulbegleitung. Auch hier stellt sich die Frage, ob Schule nur für den Kernbereich Unterricht zuständig ist oder ob sie darüber hinaus tätig werden muss. Schulbegleitung ist in allen Bundesländern eine Aufgabe, die von der Eingliede-

13 BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Deutscher Bundestag Drucksache 19/24200.

rungshilfe, also von den Jugendämtern nach § 35a SGB VIII oder den Sozialämtern nach § 90 SGB IX übernommen wird. Die Schnittmengen beinhalten also Fragen nach dem Inhalt der Tätigkeit und der Aufgabe. Das führt uns juristisch wieder zur Frage, ob die Schule Vorrang vor der Jugendhilfe haben muss. Auch wenn die Schule, abstrakt gesehen, vorrangig zuständig wäre, bleiben die anderen Systeme nur so lange außerhalb der Verantwortung, solange die Schule tatsächlich ein entsprechendes Angebot vorhält. Wenn sie nur theoretisch vorrangig tätig werden muss, spielt diese Frage keine Rolle.

Auch die Ganztagschule stellt uns vor die Frage nach der Definition der Aufgaben von Schule. Dort, wo wir früher den Hort in Jugendhilfeträgerschaft hatten und nun der schulische Nachmittag plötzlich Aufgabe der Jugendhilfe sein soll, gehen die Vorstellungen ebenfalls weit auseinander bzw. erfordern die Verständigung auf ein einheitliches Konzept. Für die Schulsozialarbeit hat der Gesetzgeber im neuen § 13a SGB VIII den Ländern die Entscheidung überlassen, ob sie das Handlungsfeld als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe verstehen oder über „andere Rechtsvorschriften“ näher regeln. Damit ist vor allem eine Regelung im Rahmen des Schulrechts gemeint. Je näher die Aufgabe der Schulsozialarbeit an die Schule heranrückt, umso stärker wird damit die Definitionskompetenz der Schule für das Profil der Schulsozialarbeit. In jedem Fall bleibt die Frage offen, welchen Einfluss die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Sichtweise auf das Profil der Schulsozialarbeit in den einzelnen Bundesländern hat. Die Vielfalt der Ausgestaltung der Schulsozialarbeit, die es bereits bisher gibt, wird durch den neuen § 13a zusätzlich legitimiert.

Nur wenn die Jugendhilfe die Schulsozialarbeit finanziert, kann sie die Deutungshoheit über die fachlichen Standards behalten. Am schönsten wäre es natürlich, wenn es ein gemeinsames Verständnis oder Konzept geben würde – aber nicht als Gemeinschaftsaufgabe, sondern als vertragliche Vereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule. Aber dann sind wir wieder beim Problem der Finanzierung, denn die eine Seite wird das nur zulassen, wenn die andere Seite sich finanziell beteiligt. Dann wird es aber für die Jugendhilfe ‚wackelig‘, weil sie kommunal finanziert ist und die Ausgangslage erst durch die finanzielle Einigung aller Kommunen gegeben wäre.

Vielleicht kann man auf der Ortsebene ein Konzept von Jugendhilfe mit Schule abstimmen, aber auch da kommt es auf die Steuerung und die einzelne Schule an. Sofern Länder Angebote über die schulische Trägerschaft finanzieren, werden sie auch die Deutungshoheit beanspruchen und sich von den Leistungen der Jugendhilfe inhaltlich distanzieren. Kaum vorstellbar, dass eine Schulverwaltung das anders sehen würde. Ich sehe im Augenblick keine rechtliche Möglichkeit, wie man das in einem Konsens oder in einer gemeinsamen Gestaltung bei der Aufgabenverteilung zwischen den Ländern als Gesetzgeber für Schule und dem für die Jugendhilfe zuständigen Bund lösen und die Umsetzung vor Ort unterstützen könnte.

Im Behindertenrecht gilt die Maxime, alle Leistungen „wie aus einer Hand“ zu gewähren, weil man den hilfeschenden Menschen nicht die Suche nach den zuständigen Leistungstragenden aufbürden will, sondern die Frage des Vor- oder Nachrangs durch eine nachträgliche Kostenerstattung beantwortet. Aber auch hier bleibt die Frage offen, wie sich die Systeme untereinander organisieren, damit wirklich der gesamte Bedarf der Person gedeckt wird.

Ein abgestimmtes Zusammenspiel der Systeme setzt Vertrauen und die Bereitschaft der Systeme voraus, sich jeweils voll einzubringen und sich nicht zurückhalten oder zurückziehen zu können. Dieses Vertrauen ist in der Regel aber nicht gegeben. Die Leitlinie ist eher die Konkurrenz, die dazu anregt, nach Möglichkeiten der Zurückhaltung zu suchen und nach Vor- oder Nachrangigkeit zu entscheiden. Ich bin gespannt, wie das ehrgeizige Ziel, die Zusammenarbeit beim Zuständigkeitsübergang künftig lückenlos zu gewährleisten, in der Praxis tatsächlich erreicht wird. Dazu hat der Gesetzgeber im Rahmen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes in § 36b SGB VIII für Kinder und Jugendliche und in § 41 Abs. 3 SGB VIII für junge Volljährige spezifische Vorgaben geregelt.

Anke Spies: Es geht also gar nicht um das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Pädagogik, sondern eigentlich um die Einsicht, dass man Pädagogik nicht ohne Kenntnisse der rechtlichen Rahmung betreiben kann.

Reinhard Wiesner: Die Bedarfe der jungen Menschen und ihrer Familien richten sich nicht nach den jeweiligen Leistungstypen oder den Systemlogiken der verschiedenen Sozialleistungsgesetze. Im Hinblick auf die damit verbundene Finanzierungslast stehen daher alle Fachkräfte in der Praxis vor der Frage, ob die festgestellten Bedarfe mit ihren rechtlichen Möglichkeiten zu decken sind oder ob die Zuständigkeit anderer Sozialleistungsträger gegeben ist, auf die ggf. zu verweisen oder die in das Verfahren einzubeziehen sind. Die Klärung der Zuständigkeit setzt daher immer die Kenntnis vom Inhalt und Grenzen der eigenen Aufgaben und die Kenntnis der Brücken zu den anderen Leistungssystemen voraus. Dabei kommt es nicht selten zu Schnittmengen zwischen verschiedenen Systemen, was den berechtigten Personenkreis und/oder den Inhalt der Leistungen betrifft. Um solche Schnittmengen feststellen zu können, müssen wir vorher das Verständnis klären, um das es z. B. in der Krankenkasse oder der Schule geht, wie weit sich deren Aufgaben mit den Aufgaben der Jugendhilfe überlappen oder ob etwa Leistungen ausbleiben, Aufgabenfelder unabhängig voneinander in Betracht kommen oder – noch schlimmer – ob es zwischen beiden ‚schwarze Löcher‘ gibt, also Bedarfe festgestellt werden, für deren Deckung sich keines der Systeme verantwortlich fühlt. Da ist Vieles weiterhin im Dunklen. Viele Diskussionen drehen sich dabei leider nicht um die Menschen, um die es geht oder um deren Bedarfe, sondern um Hierarchien und finanzielle Folgen für den jeweiligen Haushalt.

Soziale Arbeit ist eine Fachdisziplin, die sich immer von der doppelten Frage leiten lassen muss, was fachlich leistbar ist und welche Verbindlichkeit das Recht setzt. Wenn die Menschen die Möglichkeit haben, von einem einklagbaren Rechtsanspruch, wie dem auf einen Kitaplatz, Gebrauch zu machen, dann kann sich die Behörde diesem Rechtsanspruch nicht mit Verweis auf fehlende finanzielle, zeitliche oder motivationale Ressourcen entziehen. Deswegen benötigen wir das Konstrukt des sog. subjektiven Rechts, also des gerichtlich einklagbaren Anspruchs.

Nun gibt es aber auch Situationen fachlicher sozialpädagogischer Art, bei denen das Recht keine eindeutige Antwort gibt. Nehmen wir das Beispiel des Kindes, das auf den Baum klettern will und die* der Erzieher*in, die* der sowohl ihren Förderauftrag der Persönlichkeitsentwicklung als auch ihre Aufsichtspflicht und die strafrechtlichen Folgen eines Fehlverhaltens, falls das Kind runterfällt, im Auge haben muss. Die Herausforderung besteht hier darin, die Handlungsspielräume des Rechts in pädagogischer Verantwortung wahrzunehmen.

Robert Wunsch: Wie schätzen Sie die Novellierung des SGB VIII denn insgesamt ein?

Reinhard Wiesner: Der lange Diskussionsprozess um eine „neue Reform des Kinder- und Jugendhilferechts“ hat mit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes und dessen Inkrafttreten zum 10. Juni 2021 ein vorläufiges Ende gefunden. Es handelte sich dabei ja um den zweiten Anlauf, nachdem ein erster Gesetzentwurf in der vorangegangenen 18. Legislaturperiode zwar vom Deutschen Bundestag verabschiedet worden war, er aber nicht die Zustimmung des Bundesrates erhalten hatte. Wie zu erwarten war, hat es nicht nur im Rahmen des umfangreichen Dialogprozesses des BMFSFJ „Mitreden – Mitgestalten“, sondern auch im Rahmen des anschließenden Gesetzgebungsverfahrens bei verschiedenen Themen – vor allem dem Verständnis des Kinder- und Jugendschutzes und den Formen der Zusammenarbeit zwischen den Jugendämtern und den Gerichten, sowie den Gesundheitsberufen – erhebliche Kontroversen zwischen Fachverbänden, Bundesregierung und Ländern gegeben. Hier sei nur an den Zwischenruf der neun Fachverbände zum Kinderschutz erinnert, der unter dem Slogan „Besserer Kinderschutz ist der Kinderschutz, der bei den jungen Menschen ansetzt und bei den Familien ankommt“ für einen dialogischen Kinderschutz wirbt. Für den Bundestag war es schließlich keine leichte Aufgabe, eine Fassung zu finden, die weitgehende Akzeptanz in der Fachwelt findet und auch die Zustimmung des Bundesrates erfährt. Schließlich ist auch darauf hinzuweisen, dass die Umsetzung der sog. „Großen Lösung“ zwar zum 1. Januar 2028 angekündigt worden ist, aber dafür noch verschiedene Schritte notwendig sein werden. Dabei geht es zum einen um die fachliche Herausforderung, inwieweit eine Eingliederungshilfe für junge Menschen mit Behinderung im SGB VIII den Systemlogiken des SGB IX

folgt oder den Strukturprinzipien des SGB VIII bzw. inwieweit hier Kompromisse möglich sind. Zum anderen ist dafür aber auch zu klären, wie diese neuen Aufgaben von den Jugendämtern in den einzelnen Bundesländern personell, organisatorisch und finanziell umgesetzt werden können. So gehen die Meinungen über das Reformpotential des Gesetzes in der Fachwelt durchaus auseinander. Sie reichen vom großen Sprung nach vorn bis zu der Sorge, das Gesetz könne die Landschaft der Jugendhilfe negativ verändern und habe Signalwirkung für die professionelle Entwicklung der gesamten sozialen Arbeit. Am Ende bleibt natürlich auch hier immer die Frage, ob das, was dann im Gesetz steht, auch wirklich umgesetzt wird. Das sind die sog. Vollzugsdefizite, also die Folgen schlechter personeller und finanzieller Rahmenbedingungen vor Ort in den einzelnen Jugendämtern, auf die ich ja an verschiedenen Stellen schon eingegangen bin.

Es hat sich bereits gezeigt, dass auch die vielen neuen Verpflichtungen, die das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz enthält, nicht über Nacht von den Jugendämtern realisiert werden. Für die Lehre an den Fach- und Hochschulen ist es natürlich nun auch wichtig, sich mit den Zielen und Inhalten dieses Gesetzes auseinanderzusetzen. Dazu gibt es ja inzwischen auch viel Fachliteratur und – dies muss natürlich am Ende noch gesagt werden – auch die Neuauflage meines Kommentars zum SGB VIII¹⁴, die ich zusammen mit Friederike Wapler von der Universität Mainz und vielen Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis im Februar 2022 herausgegeben habe.

Anke Spies, Robert Wunsch: Lieber Herr Wiesner, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

14 Wiesner, Reinhard/Wapler, Friederike (2022): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. 6. Auflage. München: Beck.

Aus der Sicht der Wohlfahrtsorganisationen: Wozu Sozialpädagogik?

Ein Gespräch mit Dieter Sengling¹

Gruschka: Hans Magnus Enzensberger hat in seinen „Aussichten auf den Bürgerkrieg“ auch die Pädagogik, genauer die Sozialpädagogik ins Visier genommen. Polemisch erläutert er, wozu sie nütze gewesen sei:

„In der Abenddämmerung der Sozialdemokratie hat dagegen Rousseau noch einmal gesiegt. Sie haben nicht die Produktionsmittel, sondern die Therapie verstaatlicht. Daß der Mensch von Natur aus gut sei, diese merkwürdige Idee hat in der Sozialarbeit ihr letztes Reservat. Pastorale Motive gehen dabei eine seltsame Mischung ein mit angejahrten Milieu- und Sozialisierungstheorien und mit einer entkernten Version der Psychoanalyse. Solche Vormünder nehmen in ihrer grenzenlosen Gutmütigkeit den Verirrten jede Verantwortung für ihr Handeln ab. Schuld ist nie der Täter, immer die Umgebung: das Elternhaus, die Gesellschaft, der Konsum, die Medien, die schlechten Vorbilder. Jedem Totschläger wird gewissermaßen ein Multiple-choice-Fragebogen ausgehändigt, den er, zu seinem eigenen Besten, auszufüllen hat: Mama wollte mich nicht; ich hatte allzu autoritäre/allzu antiautoritäre Lehrer; Papa kam besoffen/nie nach Hause; die Bank hat mir zu viel Kredit gegeben/mein Konto gesperrt; ich wurde als Kind/Schüler/Lehrling/Angestellter verwöhnt/zurückgesetzt; meine Eltern haben sich zu früh/zu spät scheiden lassen; es gab in meiner Umgebung keine ausreichenden/zu viele Freizeitangebote. Deswegen ist mir nichts anderes übriggeblieben, als eine Brandstiftung/einen Raub/ein Attentat/einen Mord zu begehen (Zutreffendes bitte ankreuzen).

Auf diese Weise wird das Verbrechen aus der Welt geschafft, weil es keine Täter mehr gibt, sondern nur noch Klienten ... Moralische Fragen können in dieser Logik nur auf Seiten der Therapeuten auftauchen, da sie allein über das notwendige Verständnis verfügen. Da alle anderen für nichts etwas können, am wenigsten aber für sich selber, existieren sie als Personen nicht mehr, sondern nur noch als Objekte der Fürsorge“ (Enzensberger 1993, S. 73 ff.).

1 Reprint aus: Gruschka, Andreas (Hrsg.) (1996): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung. Darmstadt: WBG. S. 160–179; (Drucklegung vor Rechtsschreibreform).

Sengling: Ich habe mit einem inneren Widerstand diese Textpassage gelesen. Zunächst einmal sei in Erinnerung gerufen, was der Grundauftrag der Sozialpädagogik ist, wer diesen Grundauftrag erteilt und welche grundsätzliche Verpflichtung aus ihm erwächst. Denn es ist nicht so, daß sich noch heute Philanthropen versammeln und die Vorstellung entwickeln, sich um alle Mühseligen und Beladenen und insbesondere auch um diejenigen kümmern zu müssen, die Enzensberger augenscheinlich im Blick hat. Eine helfende Zuwendung läßt sich nicht ursächlich aus dem allein ableiten, was wir pädagogisches Ethos nennen. Sozialpädagogen erhalten vielmehr von der Gesellschaft einen klaren Auftrag. Zunächst einmal gibt es ein Gebot, das das Grundgesetz uns erteilt: Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Sozialstaat! Dieser Sozialstaat hat für zweierlei zu sorgen: erstens für soziale Gerechtigkeit und zweitens für soziale Sicherheit. Beides hängt eng miteinander zusammen. Verfassungsrechtler leiten daraus ab, daß mit dem Sozialstaatsgebot der Staat nicht nur ermächtigt, sondern verpflichtet ist, zu handeln. Das bedeutet, Aktivitäten im sozialen Bereich lassen sich nicht unter die „Kür“ staatlichen Handelns subsumieren, die man beliebig variieren kann, sie gehören zu den Kernpflichten.

Wenn ich weiter frage, dann muß ich auf die ersten Artikel des Grundgesetzes verweisen: 1. Die Würde des Menschen soll in unserem Land geachtet werden, 2. Jeder Bürger soll in dieser Gesellschaft prinzipiell und unter allen Lebensumständen die Möglichkeit haben, seine Persönlichkeit entwickeln zu können. Es geht also nicht um ein abstraktes Recht! Daraus läßt sich ableiten, daß auch der Obdachlose, daß auch die Alleinerziehende, der alte Mensch, der chronisch Kranke, der Mensch mit Behinderung, auch derjenige, der diese Gesellschaft gegenwärtig heftig attackiert, einen Anspruch darauf hat, seine Persönlichkeit zu entfalten, stets orientiert an dem Grundsatz der Würde.

Was hat der Gesetzgeber aus diesem Prinzip seit den 60er Jahren gemacht? Er hat das große Paket des Sozialgesetzbuches geschnürt. Im allgemeinen Teil des SGB wird versucht, die „fachlichen Notwendigkeiten“ der Sozialstaatspflichten genauer zu umschreiben. Hier werden die sozialen Rechte des Einzelnen relativ genau benannt und abgeleitet aus dem, was das Grundgesetz gebietet. Es ist Auftrag der Sozialgesetzgebung, beizutragen zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit durch soziale und erzieherische Hilfen. Das geschieht mit dem Ziel, ein menschenwürdiges Dasein zu sichern, gleiche Voraussetzungen zur Entfaltung der Persönlichkeit auch von jungen Menschen zu schaffen, die Familie zu schützen, den Unterhalt durch eine frei gewählte Tätigkeit zu sichern und Belastungen des Lebens auch durch Hilfe zur Selbsthilfe abzuwenden. Diese Teilaufgaben wiederum werden noch einmal präzisiert, indem die sozialen Rechte beschrieben werden, Rechte, die jeder von uns in dieser Gesellschaft hat. Das beginnt mit dem Stichwort Bildungs- und Arbeitsförderung, setzt sich fort mit dem Sozialversicherungssystem und der sozialen Entschädigung bei Gesundheitsschäden, der Minderung des Familienaufwandes (bis zum

heutigen Tage noch nicht eingelöst, wie Bundesverfassungsgerichtsurteile zeigen) und der Jugendhilfe (jeder junge Mensch hat zur Entfaltung seiner Persönlichkeit ein Recht auf Erziehung). Das System der Jugendhilfe besitzt zwei Säulen: eine der allgemeinen Förderung und die Hilfen zur Erziehung dann, wenn individuelle Probleme eingetreten sind.

Das nächste Stichwort für den Auftrag der Sozialpädagogik lautet *Sozialhilfe*. Hier wird mit Bezug auf das Grundgesetz nicht nur materielle Absicherung gefordert – was ich für außerordentlich wichtig und vorrangig erachte –, sondern auch die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Teilhabe bezieht sich auf den soziokulturellen Bereich. Schließlich enthält der Katalog auch die Verpflichtung zur Eingliederung z. B. von Menschen mit Behinderungen. So weit der allgemeine Teil des Sozialgesetzbuches.

In diesem Zusammenhang entsteht freilich ein Problem. Hat der Staat den einzelnen zu entlasten? Hat er gar die Pflicht, fürsorglich „Hängematten herzustellen“, oder gibt es nicht auch umgekehrt Pflichten der Bürger? Wir verfügen über ein Entscheidungskriterium: das Subsidiaritätsprinzip. Der Staat darf nur in dem Maße tätig werden bzw. andere beauftragen, in dem der einzelne sich selbst zu helfen nicht in der Lage ist. An dieser Doppelperspektive entzündeten sich vielfältige Konflikte. Und Enzensbergers impliziter Vorwurf besteht ja darin, daß der Staat seine Sozialpflicht inzwischen viel zu weit auslegt. Alles wird verstanden, alles wird zugleich entschuldigt. Pädagogen und Therapeuten entsorgen die Gesellschaft von Tätern! Um zu klären, was dabei Polemik, Projektion oder aber rationale Erwägung ist, muß man sich das Subsidiaritätsprinzip genauer anschauen. Nell-Breuning hat das Subsidiaritätsprinzip verdeutlicht: Es gehe darum, daß der Staat die Pflicht habe, den einzelnen in die Lage zu versetzen, sich selbst helfen zu können.

Gruschka: Wären wir eine Gesellschaft von Mündigen, benötigten wir kein Subsidiaritätsprinzip.

Sengling: Vorausgesetzt die materiellen Bedingungen sind gegeben. Da dies indes für viele gesellschaftliche Gruppen nicht gilt, muß der Staat dafür Sorge tragen, daß der einzelne überhaupt mündig sein bzw. werden oder bleiben kann. Um es beispielhaft zu erläutern: In einer Diskussion, die der Paritätische Wohlfahrtsverband mit Vertretern der Arbeitgeber geführt hat, meldete sich ein Vorstandsmitglied einer Arbeitsloseninitiative zu Wort und sagte an die Adresse der Arbeitgeber: Wir haben in den neuen Bundesländern Familien, die völlig aus der Erwerbstätigkeit ausgegrenzt wurden und danach abhängig geworden sind von staatlicher Hilfe. Wenn die Arbeitgeber nun sagen, wir müßten das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe beachten, dann frage ich Sie, wie soll eine solche Familie sich noch selbst helfen können? Die Arbeitgebervertreter vollzogen daraufhin einen positionellen Rückzug und betonten, so streng und allgemein dürfe man natür-

lich das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe nicht verstehen. Es müsse vom Staat eine gewisse Grundversorgung sichergestellt werden; ich habe betont, daß erst eine gesicherte Grundversorgung, die nicht nur elementare materielle Güter umfaßt, Menschen die Chance gibt, mündig zu sein. Ausgehend von dieser Verpflichtung des Staates legitimiert sich die Arbeit der Sozialpädagogen und Sozialarbeiter.

Welches sind also die Hilfen zur Selbsthilfe, die Sozialpädagogen und Sozialarbeiter zu organisieren haben? Auch hier gibt es einige rechtliche Voraussetzungen. Vorrang hat immer die kleinere Einheit, der einzelne, dann seine Familie, dann seine Nachbarschaft, dann die Gemeinde, dann die sozial sich definierenden Organisationen, die Arbeiterwohlfahrt, der Caritasverband, das Diakonische Werk, der Paritätische Wohlfahrtsverband, das Deutsche Rote Kreuz und die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Erst wenn von diesen gesellschaftlichen Gruppen die entsprechenden Leistungen nicht mehr erbracht werden können, darf und muß der Staat tätig werden. Solange es beispielsweise Eltern gibt, die sich zusammentun, um eine Eltern-Kind-Gruppe einzurichten, gilt das Subsidiaritätsprinzip. Der Staat hat hier Sorge dafür zu tragen, daß eine Eltern-Kind-Gruppe in Selbständigkeit ihre Vorstellungen im Rahmen des Gesetzgebungsauftrages verwirklichen kann. Daß das auch Kontroversen auslösen kann, ist damit nicht ausgeschlossen. Entscheidend ist aber, daß meine Interpretation des Subsidiaritätsprinzips auch bei der Neugründung dieser Form von Hilfe zur Selbsthilfe durchgeschlagen ist.

Ein weiterer Aspekt des Subsidiaritätsprinzips sowohl bezogen auf die Unterstützungsberechtigten als auch die sozialpädagogisch Professionellen ist zu beachten: Gibt es ein einklagbares Recht auf Hilfe zur Selbsthilfe, und wie weit darf es ausgelegt werden? Damit geht es aber um die Balance zwischen den denkbaren und den normativ zu fordernden Hilfen. Es geht ferner um die Gefahr, daß ein unbegrenzt ausgebauter Sozialstaat zunehmend die selbstverantwortlich wahrgenommene Mündigkeit durch die stellvertretend organisierte ersetzt. Wo werden die Grenzen so bestimmt, daß sie dem einzelnen die Selbstverantwortlichkeit für die Herstellung von Mündigkeit abnehmen? Und umgekehrt, bezogen auf die aktuelle Diskussion, stellt sich die Frage: Wie weit darf sich der Staat zurückziehen, ohne daß er damit Bedingungen akzeptiert, die große Gruppen der Gesellschaft nicht mehr in die Lage versetzen, in dieser Gesellschaft mündig zu sein?

Die Hilfen für alle „Zu-kurz-Gekommenen“ orientiert sich grundsätzlich am Ziel der Gleichheit. Ich stimme Nell-Breuning jedoch zu, daß der Gedanke der gesellschaftlichen Gleichheit abwegig ist. Sie ist nicht herzustellen und in der radikalen Form wohl auch gar nicht erwünscht. Es wird immer diejenigen geben, die gesünder sind als andere, immer Alte mit anderen Lebenschancen, als sie junge Menschen besitzen, es wird immer ein Gefälle geben in der Gesellschaft zwischen den wirtschaftlich Erfolgreicheren und Mächtigeren auf der einen und den weniger Erfolgreichen auf der anderen Seite. So unverzichtbar die Perspektive ist, Ungleichheiten zu minimieren, so wenig taugt eine solche Vorstellung als norma-

tive Bezugsgröße im Sinne exakt gleicher Lebensmöglichkeiten. Nell-Breuning fordert hingegen, daß insbesondere diejenigen, die in dieser Gesellschaft an den Rand gedrängt werden, durch entsprechende Hilfen möglichst weit in die Mitte der Gesellschaft zurückzubringen sind. Das verlangt klar definierte Integrationsziele und -maßnahmen. Doch auch bei solch klarer Definition stellt sich eine zweite Frage: Können die gewählten Maßnahmen tatsächlich Integration bewirken, oder verstärken sie lediglich die Abhängigkeit der Menschen, indem sie dem einzelnen Eigenverantwortung entziehen? Nell-Breuning stellt zu dieser dialektischen Tendenz fest, daß es keine allgemeingültigen Antworten geben kann, sondern daß sie jeweils spezifisch gefunden werden müssen: nach den je individuellen Lagen derjenigen, auf die sich die Hilfe zur Selbsthilfe beziehen soll. Der Staat hat hierbei Rahmenbedingungen zu gewährleisten, er darf sich also nicht aus der Verantwortung zurückziehen. Die Verantwortung der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen bleibt es demnach, die angestrebte Mündigkeit jeweils aus der Situation der Menschen abzuleiten. Es ist also nicht möglich festzulegen: Jeder Arbeitslose oder alte Mensch hat pro Monat Anspruch auf eine halbe Kinokarte und zwei Flaschen Bier. Vielmehr geht es darum zu respektieren, daß die Lebensbedürfnisse von Menschen unterschiedlich definiert werden müssen. Jeder hat also das Recht, daß in Ansehung seiner je spezifischen Bedürfnisse über Hilfe und Unterstützung entschieden wird.

Gruschka: Enzensbergers Helden sind demnach als (potentielle) Brandstifter aus ihrer spezifischen Situation und Geschichte zu verstehen, auch sie haben ein Recht auf Hilfe, auch für sie gilt, daß diese Hilfe sie zur Mündigkeit ermächtigen muß. Aus der Perspektive des Sozialstaats erscheint das Verhalten sowohl als Ausdruck von Unmündigkeit und als Anlaß für die Herstellung von Mündigkeit und zwischen beidem kann nicht anders vermittelt werden als mit der Vorstellung von einem Täter, der ein Opfer seiner Geschichte ist.

Sengling: In der Tat, das bleibt als sachlicher Kern von Enzensbergers Polemik. Wenn ich aus dieser Perspektive einen Blick auf die Geschichte der Sozialpädagogik werfe, konkretisiert auf die Nachkriegszeit, und mich frage, welche Hilfe hilfreich und welche schädlich war, so registriere ich einen Pendelschlag; er bewegt sich zwischen Integration und Ausgrenzung. Wir Professionellen haben etwa Anfang der 70er Jahre die forcierten Anstrengungen des Sozialstaates nach mehr Integration unterstützt und vorangetrieben. Doch schon ab Mitte der 70er Jahre empfindet die Gesellschaft die entsprechenden Anstrengungen zur Integration als volkswirtschaftliche Überanstrengung und als Entmündigung der Hilfeberechtigten. Das Pendel schlägt in die andere Richtung.

Denken wir an die integrativen Kindergärten, die das Ziel haben, behinderte Kinder in die „normalen“ Bedingungen des Aufwachsens einzubeziehen! Plötzlich, als diese Integration noch keineswegs durchgesetzt ist, mehren sich die

Stimmen, die den integrativen Sinn dieser Maßnahmen bezweifeln: Ob nicht Menschen mit Behinderungen um Chancen gebracht werden, wenn sie unter den Zwang der Integration gestellt werden, und ob nicht das Scheitern der Integration bei den Nichtbehinderten kontraproduktiv wirkt.

Oder nehmen wir die Heimerziehung: In den 60er, 70er Jahren bewegt man sich deutlich weg von totalen Institutionen, von der geschlossenen Unterbringung, sucht durch familienorientierte Arbeit, durch Wohngruppen usw. die Integration in die Gesellschaft zu forcieren und nun wird wieder laut darüber nachgedacht, ob nicht für bestimmte Jugendliche die Unterstützung in gesonderten Einrichtungen die richtige Antwort auf ihre Probleme darstellen könnte. Natürlich spielen dabei professionspolitische Sonderinteressen und ökonomische Überlegungen eine Rolle: Neue Konzepte der geschlossenen Unterbringung erscheinen auf den ersten Blick effizienter als individuelle Einzelmaßnahmen. Schließlich ist nicht zu vergessen, daß sich in der fachlichen Diskussion schnell und massiv – insbesondere in Situationen der Verunsicherung – die Tendenzen des Zeitgeistes niederschlagen. Wir haben es gegenwärtig zu tun mit einem Paradigmenwechsel der Betrachtung und Bewertung der Leistungen von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Das ökonomische Denken oder das, was Sozialpädagogen und Sozialfunktionäre darunter verstehen, schiebt sich immer mehr in den Vordergrund, wenn es darum geht, Leistungen zu definieren und zu legitimieren. Merkwürdig dabei ist, daß eine solche Internalisierung ökonomischer Zugriffsweisen einhergeht mit der scharfen Kritik an den von außen angedienten Vorstellungen über eine wirtschaftlich definierte Dienstleistung, den betriebswirtschaftlichen Nutzen und die volkswirtschaftlichen Implikationen. Natürlich wird jeder Sozialpädagoge gegen jene Bürger anwaltschaftlich in Stellung gehen, die es für eine unzumutbare Belastung halten, daß immer mehr von seinem höheren Verdienst weggenommen wird für soziale Hilfsangebote zugunsten der Schwächeren in der Gesellschaft. Natürlich wird der Sozialarbeiter scharf kritisieren, wenn man seine Arbeit im engeren Sinne ökonomisch bewertet, als eine Relation zwischen Aufwand und Ertrag. Aber unbeschadet von solcher Abwehr beobachte ich auf den verschiedenen Ebenen des Sozialwesens, wie dennoch das ökonomische Denken paradigmatisch wird und dabei Grundbegriffe ersetzt, die für die vorhergehenden Perioden strukturbildend waren. Ich erinnere etwa an die großen Konzepte der Gemeinwesenarbeit in den 70er Jahren. Damals wurden in aggressiver Form integrative Strategien verfolgt, die im Prinzip keinerlei Ausgrenzung von Randgruppen mehr zulassen wollten. Die Heime wurden geöffnet, viele verlangten Entsprechendes für die Psychiatrie, die Mitte der Gesellschaft sollte sich mit ihren bis dahin abgedrängten Rändern in einer Weise beschäftigen, daß daraus eine neue integrative Einheit entstehen würde. Deutlich war der politische Zugriff, erkennbar bleibt in den Texten der damaligen Zeit der gesellschaftstheoretische, in der Regel gesellschaftskritisch akzentuierte Bezugsrahmen.

Als dann diese Zeit kritischen Bewußtseins zu Ende ging – ich nenne als Indikator das Haushaltsstrukturgesetz der Regierung Schmidt –, als die ersten Einschnitte in die Budgets vollzogen und diese Einschnitte kommentiert wurden mit der kritischen Frage, ob alles, was gefordert wurde, den Bedürfnissen der Klienten entsprach, fand eine merkwürdige Verschiebung von der sozialpolitisch inspirierten Zuwendung zur eher individualisierten psychologischen Perspektive statt. Der soziale Bezugsrahmen schrumpfte im wörtlichen Sinne. Man sprach nicht mehr von Gemeinwesenarbeit, sondern allenfalls noch von Lebenslagen, von der Stärkung informeller Strukturen, und am Ende stand man auf einmal vor der schwer definierbaren Situation *individueller* Befindlichkeiten. Und dieser Blick auf den vereinzelt Hilfebedürftigen schlug zurück auf den Helfer. Die knapper werdenden Ressourcen, der Verlust politischer Perspektiven wurden begleitet vom Rückbezug des Helfers auf sich selbst, es entstand und entsteht noch immer der Therapieboom. Den Sozialpädagogen wird eine Fülle von eigenen psychologischen Bedürfnissen angedient, sie werden tendenziell selbst zum „Fall“. Stand das politische Motiv für Integration, so steht nun das psychologische für Differenzierung, und mit der Differenzierung einher geht die Gefahr, Ausgrenzungen wiederum mit Blick auf die Bedürfnisse des Subjekts zu legitimieren. Natürlich wirkt dieser Vorgang selbst eminent politisch.

Aber genauso wie die gesellschaftspolitische Integrationsforderung ihre eigenen Widersprüche hervortrieb, enthält auch die Psychologisierung ihren Widerspruch. Enzensberger bringt ihn mit der Kritik an der Therapeutisierung aller Probleme von Menschen auf den Punkt: Die Individualisierung und Psychologisierung von Problemlagen impliziert einen extrem gesteigerten Aufwand für sozialpädagogische und therapeutische Hilfen. Dieser Zuwachs verträgt sich aber nicht mit den zwischenzeitlich weiter reduzierten Möglichkeiten öffentlicher Budgets für entsprechende Hilfestellungen. Die Schere also zwischen dem, was entsprechend dem neuen Paradigma wünschenswert wäre, und dem, was ökonomisch tragfähig zu sein scheint, wird immer größer. So war es nur eine Frage der Zeit, bis die Avantgarde derjenigen Oberwasser bekam, die forderten, diese Spannung durch betriebswirtschaftliches Denken aufzubrechen.

Man beginnt eine Reformulierung sozialpädagogischer Problemlagen, Bedürfnisse und Interventionen in die Form von Budgets. Problematisiert wird so z. B., ob die grundsätzlichen Annahmen der Versorgung überhaupt noch richtig sind. Müssen wir den finanziellen Engpaß nicht dadurch ernst nehmen, daß wir beginnen, unsere „Produkte“ möglichst präzise zu beschreiben? Gewünscht wird die outputorientierte Steuerung mit den Begriffen Controlling und Ressourcenmanagement. Machen wir aus der Not eine Tugend; wenn wir selbst nicht ausgegrenzt werden wollen, müssen wir uns dem neuen Denken anpassen. Wir dürfen nicht mehr einfach Hilfen anbieten, sondern wir müssen in der Lage sein, diese im wirtschaftlichen Sinn als Dienstleistungen zu präzisieren. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Ich kooperiere mit einer öffentlich finanzierten

Erziehungsberatungsstelle, deren Konzept stadtteilorientiert angelegt ist. Nun kommt das Jugendamt auf uns zu und problematisiert grundsätzlich die Arbeit mit Bezug auf die Undeutlichkeit unserer bisherigen „Produkte“. Statt ganzheitlich soziale Arbeit zu akzeptieren und zu finanzieren, wird nun gefordert, gleichsam päckchenweise einzelne Dienstleistungen auszuweisen, d. h. unsere Praxis so zu beschreiben, daß sie mit den Parametern *Zeit* und *Kosten* faßbar wird. Arbeit wird umgerechnet in *Fachleistungsstunden* und diese wiederum ergeben präzise Kostenrahmen. Das Jugendamt glaubt auf dieser Basis in der Lage zu sein, zu entscheiden, welchem Anbieter sie für welchen Klienten welche Dienstleistungen abfordern kann. Die Erziehungsberatungsstelle bietet etwa eine Therapie mittlerer Reichweite an, das impliziert eine bestimmte Anzahl von Sitzungen und Stunden, zu erfassen in *Fachleistungsstunden* zu einem errechneten Preis. Oder sie bietet Trennungsberatung an, beschreibt, welche Formen von Trennungsberatung „im Angebot“ sind und weist die entsprechenden Tarife aus. So kann das Jugendamt entscheiden, welche der Angebote es von welchem Anbieter in das Leistungsangebot aufnehmen will. Klar ist, daß eine solche Operationalisierung von Leistung zugleich zu entscheiden erlaubt, welche Dienstleistungen im Rahmen der Subsidiarität eingekauft werden, und welche Dienstleistungen jeweils davon auf dem Markt der ökonomisch Leistungsfähigen nachgefragt werden können.

Die neuen Sichtweisen schlagen sehr schnell und unmittelbar in die Ausbildung durch: Schon fordern uns Studenten auf, betriebswirtschaftliche Schwerpunkte in der Ausbildung vorzusehen. Wer sich auf die Zukunft einstellen will, der möchte wissen, wie man sich auf das „social-management“ der Zukunft einzustellen hat. In den 60er/70er Jahren mußte man etwas über die politische Ökonomie wissen, danach sozialwissenschaftliche Studien betreiben, danach psychologisches Expertenwissen sammeln. Nun sind wir wieder bei der Ökonomie angekommen – wenn auch in einer anderen Form.

Ich überspitze vielleicht und teile zugleich meine eigene Verunsicherung mit, denn dieser recht flotte Wechsel zentraler Begriffe und Konzepte indiziert auch eine kritische Rückfrage hinsichtlich der Eigenständigkeit sozialpädagogischer Praxis und Theorie: Sind wir immer nur das, was wir in der jeweiligen Tuchfühlung mit dem Zeitgeist an öffentlicher Aufmerksamkeit erreichen können, oder sind wir in erster Linie Pädagogen, und wenn ja, was bedeutet das noch? Wir haben es gegenwärtig mit Pragmatikern, Traditionalisten, Nostalgikern und Dogmatikern zu tun. Die Pragmatiker sind diejenigen, die den gegenwärtigen Trend aufgreifen. Die Traditionalisten fragen nach der genuinen pädagogischen Aufgabenstellung in Abgrenzung zu den angedienten Erwartungen von außen. Die Nostalgiker fühlen sich durch die gegenwärtigen Veränderungen überfordert und blicken noch auf eine alte Praxis zurück, von der sie noch immer überzeugt sind, und die Dogmatiker halten an jenem Trend fest, mit dem sie ihre fachliche Identität verbunden haben, etwa jenem Trend der Psychologisierung und Therapie-

tisierung. Innovative Entwicklungsarbeit mit sozialkritischer Implikation bleibt hinter all dem zurück.

Gruschka: Sie beschreiben damit eine Entwicklung und eine aktuelle Mängellage, aus der ich ableiten möchte, daß letztlich allein die Pragmatiker die Perspektiven bestimmen, wobei freilich unklar ist, wer mit welchem Thema die Pragmatik bestimmen wird, wenn die Betriebswirtschaftler selbst an ihre Grenzen gestoßen sind. Mit ihren systematischen Reflexionen haben sie freilich nicht nur die jüngsten Paradigmenwechsel illustriert, sondern auch den hierfür geltenden Bezugsrahmen als einen solchen zwischen Integration und Differenzierung kenntlich gemacht. Wenn ich das recht verstanden habe, erklärt das lediglich jenen Pendelschlag von Integration zur Differenzierung, aber es erlaubt keine Prognose dazu, ob und wann Integration die Richtung des nächsten Ausschlags des Pendels angeben wird. Nach dem von Ihnen Geschilderten habe ich – um auf den Ausgangspunkt unseres Gesprächs zurückzukommen – das Problem, ihre Ambivalenzen hinsichtlich der Enzensbergerschen Provokation nachzuvollziehen. Denn seine Polemik richtet sich gegen das extreme Ausschlagen des Pendels hin zu Individualisierung und Therapeutisierung. Eine entsprechende Entwicklung haben Sie selbst kritisch kommentiert.

Sengling: Um das zu bewerten, sollten wir noch einmal fallweise auf den Angriff Enzensbergers eingehen.

Gruschka: Ich rekapituliere ihn. Sozialpädagogik stößt nicht allgemein an ihre Grenzen, sondern an einer bestimmten Stelle wird sie selbst zum Ärgernis. Enzensberger würde wohl nicht problematisieren, was an Kindergartenpraxis stattfindet oder an Altenpflege usw., ihn erregt die schiere Grenzenlosigkeit, mit der die Denkmittel der Sozialpädagogik die Entsorgung des Subjekts betreiben. Und dies gilt insbesondere angesichts der Tatsache, daß Sozialpädagogen weder in der Lage sind, eindeutige Erklärungen für das abweichende Verhalten der marodierenden jungen Leute zu liefern (sie benutzen, wie es ein multiple-choice-Fragebogen deutlich macht, differenzierende Universalerklärungen ohne Erklärungsgehalt), noch verfügen sie über eine professionelle Praxis, die der Gesellschaft das Vertrauen einzuflößen vermag, Sozialpädagogen seien in der Lage, junge Leute von ihrem abweichenden Verhalten abzubringen bzw. sie so zu formen, daß es erst gar nicht zu solchen Ausbrüchen der Gewalt kommt.

Sengling: Lassen Sie uns prüfen, ob diese Deutungen begründet sind. Zunächst einmal ist festzustellen: Auch diese extremen Gruppen sind Teile der Gesellschaft und als solche stehen sie unter den für alle geltenden Prinzipien des Sozialstaats. Enzensberger personalisiert also unzulässig. Sozialarbeit und Sozialpädagogik müssen sich auch um diese Gruppe von jungen Menschen kümmern. Das muß

Enzensberger zur Kenntnis nehmen. Wir haben die Pflicht, uns um alle Problemgruppen der Gesellschaft zu kümmern.

Gruschka: Ist das nicht zu grundsätzlich gesprochen? Wir müssen doch bedenken, daß die Definition von Problemgruppen und die Zuordnung von Problemgruppen zu bestimmten Professionen gesellschaftlich kontingent ist. Denkbar ist doch, jenseits aller Polemik, daß die Sozialpädagogen sagen, hinsichtlich der Zumutungen der Gesellschaft stellen wir fest: Wir sind nicht in der Lage, diese jungen Leute umzuerziehen, deswegen lehnen wir die Verantwortung für sie ab, andere Institutionen der Gesellschaft haben sie an unserer Stelle wahrzunehmen.

Sengling: Die enge Zuspitzung der Problemgruppen auf diejenigen jungen Leute, die tatsächlich gegen Ausländer Gewalt anwenden, ist hierfür wenig hilfreich. Wir haben es im Rahmen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik tatsächlich mit einer viel größeren, in ihrem Verhalten variantenreichen Problemgruppe zu tun. Enzensberger ist nicht zu folgen, Sozialpädagogik und Sozialarbeit hätten sich nicht mehr um extrem denkende und potentiell extrem agierende Jugendliche zu kümmern, wir müssen es tun. Sodann ist festzustellen, daß das Verhalten der Sozialpädagogen und Sozialarbeiter gegenüber denjenigen kleinen Gruppen gewalttätiger junger Menschen völlig unzweideutig ist: Die rückführende Kontextualisierung ihres Verhaltens sagt noch nichts darüber aus, wie wir praktisch darauf reagieren. Selbstverständlich machen wir als Sozialpädagogen den jungen Leuten unsere massive Ablehnung entsprechender Gewalttätigkeit deutlich. Sodann habe ich meine Zweifel, ob es möglich ist, die Grenzen der Sozialpädagogik eindeutig zu fixieren, wie es etwa der Jugendpsychiater Stutte noch in den 60er Jahren behauptete, indem er gleichsam Problemfälle danach sortierte, ob sie von Sozialpädagogen diagnostiziert, erklärt und entsprechend praktisch in Verantwortung bearbeitet werden können. Vorab wäre zu klären, ob Sozialpädagogen solche Grenzfälle überhaupt noch verstehen wollen! Bei Enzensberger habe ich nicht den entsprechenden Eindruck. Verstehen meint bei uns einen notwendigen ersten Schritt zu ihrer pädagogischen Bearbeitung.

Ich habe zusammen mit einem Kollegen vom Diakonischen Werk einen Modellversuch durchgeführt unter dem Titel „Alternativen zur geschlossenen Unterbringung“. Wir trafen dabei auf geschädigte Jugendliche, die Verhaltensweisen zeigten, welche von der Gesellschaft nicht gebilligt werden können, weil sie eine Fülle von Straftatbeständen enthalten. Muß die Jugendhilfe nun an diesen Problemfällen scheitern? Für diese Jugendlichen gab es vordem nur zwei Alternativen – die Psychiatrie oder das Gefängnis. Es hatte schon etwas Beklemmendes, dagegen Jugendhilfe als dritte Möglichkeit stark machen zu müssen. Denn ich vermute, der aufgeklärte Enzensberger käme nie auf die Idee, das Lösungspotential der Psychiatrie und des Gefängnisses gegen dasjenige der Sozialpädagogik auszuspielen. Aber bevor die praktische Reichweite unserer Möglichkeiten kritisch

reflektiert wird, möchte ich auf den anderen Vorwurf eingehen, wir seien nicht in der Lage, den lebensbiographischen Hintergrund des eklatant abweichenden Verhaltens zu erhellen. Dieser Vorwurf bezieht sich sowohl auf Einzelfälle als auch auf das „Kollektiv“ dieser von uns betreuten Einzelfälle. Wir haben festgestellt, daß viele der Jugendlichen, mit denen wir in verschiedenen Projekten über lange Zeiträume gearbeitet haben, noch nie in ihrem Leben erfahren haben, daß ein Erwachsener für sie ein Verantwortlicher und Verlässlicher ist. Diese jungen Leute sind vom Augenblick der Geburt an über ihre Kindheit und ihr Jugendalter hinweg kontinuierlich verlassen worden, insbesondere dann, wenn sie auf Hilfestellung und Unterstützung angewiesen waren. Das gilt sowohl für den familialen Kontext als auch den sozialen ihrer unmittelbaren Umwelt. Ihre Karriere ist die von Verlassenen! Um sich überhaupt noch in dieser Gesellschaft bewegen zu können, müssen diese jungen Menschen verächtlich, feindlich, gewalttätig mit Umwelt und Menschen umgehen. Aufgestaute Enttäuschungen entladen sich in Aggressionen gegen alles, was sie umgibt, gegebenenfalls auch gegen die sie in diesem Zustand antreffenden Sozialpädagogen. Je länger die Karriere der Verlassenheit ist, desto kleiner können die Anstöße sein, die zu solchen extremen Aggressionen führen. Hinzu kommt als Verstärkung, daß diesen jungen Leuten entsprechend der Reaktionen der Gesellschaft auf ihr abweichendes Verhalten immer mehr die existentiellen Grundlagen, ihre Lebensrechte und Lebensmöglichkeiten entzogen worden sind. Kurz, der abschließende explosive Ausdruck von Gewalt ist über die Erfahrungen der Gebrochenheit der Biographie objektiv rekonstruierbar. Und das gilt im Prinzip auch für die jungen Gewalttäter, von denen Enzensberger so fasziniert ist.

An einer solchen Aussage ändert nichts die Erfahrung, daß hier keine strenge Determination vorliegt, Ausnahmen bestätigen sprichwörtlich die Regel. Und denken wir an die systematischen Voraussetzungen für solche gebrochenen Lebenslagen in den neuen Bundesländern, wo Biographien, die gerade im Umbruch Stabilität benötigten, durch eine extreme neue Erfahrung von Labilität erschüttert werden. Wenn man sich vor Augen führt, welche Faktoren dort zusammenkommen, entsteht ein konkreter Eindruck von der Schmerzgrenze, an der Enttäuschungen in Aggressionen umschlagen. Das läßt sich verstehen, erklären, rekonstruieren.

Gruschka: Ich denke, Enzensberger würde gar nicht abstreiten, daß es sorgfältige Rekonstruktionen solcher Biographien geben kann. Er wendet sich vielmehr gegen die von Ihnen wahrgenommene Haltung so vieler Sozialpädagogen (wobei dies keineswegs Privileg der Sozialpädagogen sein dürfte), mit jenem merkwürdig summarisch differenzierenden Interpretationsschlüssel nichts mehr zu erklären, dafür alles zu entschuldigen. Er wendet sich nach meinem Dafürhalten gegen das Fluchtverhalten, das sich darin ausdrückt.

Sengling: Wie Enzensberger kann nur jemand sprechen, der die Wahrnehmungsmuster von Professionellen radikal verkürzt. Er verwechselt Alltagszuschreibungen mit der empirischen Berufsarbeit derjenigen, die mit solchen Problemfällen täglich konfrontiert werden. Deren Kasuistik hat mit jenem multiple-choice nichts zu tun.

Gruschka: Ich würde an ihrer Stelle auf Enzensberger offensiv reagieren. Deutlich wäre zu machen, welche strukturellen Alternativen für Erklärungsansätze denn überhaupt vorhanden sind, und entsprechend, welche Konsequenzen aus ihnen abzuleiten wären. Wer wollte (hypothetisch gesprochen) in traditioneller Weise biologistisch argumentieren und dabei das abweichende Verhalten dieser extremen Gruppen endogen erklären? Die Konsequenz ist klar, sie bestünde mindestens in der Psychiatisierung, wenn nicht in Schlimmerem, etwa der „Konzentration“ aller Abweichenden in entsprechende „Lager“. Oder aber wir müssen akzeptieren, so schmerzhaft das sein mag, daß die Geschichte der jungen Menschen mit abweichendem Verhalten in dem Sinne wirklich ist, daß sie ein Teil unserer unvernünftigen Gesellschaftsgeschichte spiegelt. Geschichte erscheint vom Ende her betrachtet mit gewisser Zwangsläufigkeit, gleichwohl können wir nicht behaupten, sie sei von Beginn an determiniert so verlaufen. Das gilt grundsätzlich wie für jedes Individuum, und es erklärt letztlich dann auch die Differenz der Biographien von Menschen mit ähnlichen biographischen Hintergründen. Nicht jeder der von Ihnen betreuten Jugendlichen mit gleichem Hintergrund ist Schwerverbrecher oder Mörder geworden. Wenn wir aber kenntlich machen können, welche fatale Logik die Geschichte für viele besessen hat, so erwächst daraus ein eminent praktisches Wissen: systematisch die Einsicht darin, daß die unvernünftigen gesellschaftlichen Verhältnisse überwunden werden müssen, die zu jenem Verhalten von Individuen führen, und pragmatisch die Hilfe für diejenigen, die entweder gefährdet sind oder aber schon straffällig geworden sind. Nun hängt das eine nicht selbstverständlich mit dem anderen zusammen.

Denkbar wäre ja, daß die Sozialpädagogen ihr Wissen um die fatale Logik solcher Biographien weniger dazu nutzen, vielleicht verzweifelte Anstrengungen für ein heilendes Gegenmilieu zu organisieren, denkbar ist aber auch, daß dieses Wissen dazu benutzt wird, der Gesellschaft in aller Radikalität den Spiegel vorzuhalten. Das ist das Gegenteil von Alles-Erklären und Alles-Entschuldigen, es wäre der präzise Aufweis der Fatalität des gesellschaftlichen Zusammenhangs von unten mit der Aufforderung, diese Fatalität zu brechen.

Sengling: In der Tat können Sozialpädagogen keine Garantien dafür geben, daß unsere Praxis in den Grenzfällen zu Problemlösungen in unserem Sinne führt. Aber, wie schon betont, Gefängnis und Psychiatrie sind keine Alternativen. Auf der anderen Seite übernehmen wir, in den letzten Jahren verstärkt, Verantwortung für unsere Klienten auch dadurch, daß wir uns jenseits unserer praktischen

Handlungsmöglichkeiten mit unserem Fachwissen öffentlich einmischen. Wir nennen das seit 15 Jahren „Einmischungsstrategie“. Das bedeutet, daß wir die Syndrome möglichst genau beschreiben, sei es in den Familien, sei es in den sozialen Umwelten, ausgehend von den ökonomischen Lebensverhältnissen, die zu jenen fatalen Lebensläufen führen. Wie müssen die Lebensverhältnisse, konkret etwa die Wohnverhältnisse, beschaffen sein, damit Kinder überhaupt die Chance haben, relativ unbeschädigt eine Entwicklung zur Mündigkeit zu erfahren? In diesem Sinne übernimmt Sozialpädagogik eine Funktion gesellschaftlicher Aufklärung: Sie ist in der Lage, nicht nur die Implikation von Armut und zerstörten sozialen Beziehungen zu beschreiben, wir gehen zunehmend dazu über, diese Verhältnisse selbst öffentlich zu machen. Wir agieren dabei inzwischen keineswegs mit größter Bescheidenheit, d. h. mit Blick auf unsere primären Klienten. Wenn wir z. B. die Wohnverhältnisse als Ursache für sozialpädagogische Problemlagen erkennen, so bezieht sich unsere Diagnose über die evidenten Problemstellungen hinaus. Wir müssen auch so weit gehen, wenn wir mit unseren Diagnosen den Sachverhalt treffen und eine allgemeine Aufmerksamkeit erzielen wollen. Wohnungspolitik wird von uns auch mit den Implikationen analysiert, die sie für Vermögenspolitik besitzt. Wenn heute diejenigen, die ein soziales Gewissen haben, auf ihre Kritik zur Antwort bekommen, durchschnittlich verfüge jeder über 37,5 qm Wohnfläche, von der Wohnungsnot sei verglichen mit früheren Zuständen nicht statthaft zu sprechen, dann sind wir in der Lage, dieses richtig zu stellen: Wir können deutlich machen, daß die relativ große, durchschnittlich zur Verfügung stehende Wohnfläche der Dublikation der Wohnungsbaupolitik als Vermögenspolitik entspringt. Während gerade kinderreiche Familien allzu oft in äußerst beengten Wohnverhältnissen leben, werden Unmengen von Häusern heute nur noch von übriggebliebenen Eltern bzw. hinterbliebenen Witwen und Witwern bewohnt. Die im arithmetischen Mittel zur Verfügung stehende Wohnfläche als Indikator für erfolgreiche Wohnungspolitik zu bewerten, folgt der Logik des Statistikers, der über den Mann, dessen Kopf im Backofen und dessen Füße im Kühlschranks liegen, sagt: im Durchschnitt angenehm warm. Dieses Beispiel soll deutlich machen, daß Sozialpädagogik selbst einen gesellschaftskritischen Anspruch auf Aufklärung bewahren muß.

Mit dieser Perspektive vertreten wir die Interessen der Klienten als auch der Sozialpädagogen, die wir organisieren. Und wir tun dies zunehmend auch in einem Umfeld, in dem wir mit unserer Aufklärungsarbeit Anfeindungen ausgesetzt werden. Ich möchte dies an den Versuchen deutlich machen, die Öffentlichkeit über den Zustand unserer Gesellschaft durch einen kontinuierlichen „Armenbericht“ aufzuklären. Zunächst haben wir von den letzten Bundesregierungen entsprechende Berichterstattungen verlangt. Die abwehrende Antwort lautete: Wir haben mit dem Sozialgesetzbuch Bedingungen für soziale Teilhabe gesichert, entsprechend den Kriterien des Sozialgesetzbuches kann von einer gesellschaftlichen Armut sinnvollerweise nicht mehr die Rede sein. Unser Aus-

gangspunkt war aber, daß bestimmte Aspekte der dort fixierten Teilhabe längst „gedeckelt“ worden sind, durch die Reduzierung der entsprechenden Leistungen. Wir haben als Wohlfahrtsverbände (Caritas, Paritätischer) daraufhin beschlossen, selbst Armutsberichte zu erstellen und öffentlich zu verbreiten. Unser Erfolg bestand zunächst in einer großen öffentlichen Verunsicherung. Nach mehreren Berichterstattungen, die wir in eigener Verantwortung führen, haben wir gefordert, eine ständige nationale Armutskonferenz einzurichten. Dabei wurden wir als Wohlfahrtsverbände von der Politik in die Rolle des illoyalen Partners gedrängt. Wir sind als wichtige Träger des Sozialstaates politisch angegriffen worden dafür, daß wir mit unserer Kritik den sozialen Staat attackieren. Die harmloseste Kritik war noch die der andersgearteten Interpretation unserer Zahlen: Unsere seien *schlecht* gerechnet, man könne sie auch *positiv* rechnen. Ärgerlich war die Kritik daran, daß wir mit solchen Berichten und Konferenzen in der ohnehin prekären Lage dazu beitragen würden, die Errungenschaften des Sozialstaates in Mißkredit zu bringen. Und Illoyalität bedeutet: Ihr, die ihr vom Staat die Mittel erhaltet, um eure Arbeit zu machen, klagt denselben Staat als unfähig an, Sozialstaatlichkeit zu gewährleisten. Deutlich wird der Konflikt: Welche Perspektive sollen wir zukünftig verfolgen? Ich habe deutlich gemacht, daß wir als Sozialpädagogen nicht nur für den inneren Hilfebereich zuständig sind. Wenn wir heute wieder Suppenküchen bereitstellen müssen, dann ist es unsere Pflicht, die sozioökonomischen Entwicklungen deutlich zu machen, die zur Einrichtung von Suppenküchen geführt haben.

Gruschka: Theorie und Praxis hängen also so zusammen: Wir entziehen uns nicht unserer Verpflichtung für die Klientel, wir organisieren Suppenküchen. Zugleich lassen wir uns aber als Sozialpädagogen nicht zum Büttel machen, der gesellschaftliches Unrecht zudeckt. Wir machen durch eigene sozioökonomische Studien deutlich, wer verantwortlich dafür ist, daß wir tun müssen, was wir tun!

Sengling: Ja, wir machen durch substantielle Angebote deutlich, wo der Sozialstaat gegen seine eigenen Verpflichtungen verstößt! Wir erzwingen durch Berichterstattung eine politische Auseinandersetzung über die Zukunft des Sozialstaats. Ich füge in diesem Zusammenhang hinzu, daß wir vom Paritätischen erst vor kurzem führende Vertreter der Wirtschaft zu uns eingeladen haben, um mit ihnen darüber zu diskutieren, wie sie sich die Zukunft des Sozialstaates vorstellen. Wir haben das mit der Absicht getan, der Wirtschaft deutlich zu machen, daß auch sie mitverantwortlich dafür ist, ob diese Gesellschaft weiter als Sozialstaat existieren kann, daß der soziale Friede gesichert wird und daß sie nicht den Staat oder die mahnenden Organisationen des Sozialstaats für die Probleme verantwortlich machen kann, die gegenwärtig ausgehalten werden müssen.

Gruschka: Es gibt also keine Arbeitsteilung: Wir machen die Suppenküchen, und ihr macht die Profite!

Sengling: Wir gehen weiter und machen ihnen deutlich: Um der Profite willen treibt ihr immer mehr Menschen auf den Weg zu den Suppenküchen.

Gruschka: Wenn ich recht verstehe, sind wir an einem Punkt der Überlegungen angekommen, an dem man die Frage: „Wozu Sozialpädagogik?“ auf die aktuelle Situation der Sozialpädagogik beziehen kann. Für Sie ist völlig ausgeschlossen, was Enzensberger für andere vorschlägt: Der Rückzug aus all den praktischen Tätigkeitsbereichen der Sozialpädagogik, in denen die Sozialpädagogen wenig Chancen für eine erfolgreiche und gesellschaftlich anerkannte Arbeit besitzen und in denen sie faktisch nur das schlechte Gewissen der Gesellschaft beruhigen. Wir halten fest an der ungeteilten Verantwortung der Sozialpädagogen und der Sozialarbeiter für alle Menschen an den Rändern der Gesellschaft und damit auch fest an dem Imperativ, den Menschen Wege von den Rändern zur Mitte der Gesellschaft zu ebnen. Aber dazu sind wir auf der anderen Seite nur in dem Maße noch bereit und in der Lage, in dem wir als Organisation uns mündig genug zeigen, ohne jede Schönfärberei durch eigene Analysen die Ursachen kenntlich zu machen, die Ränder an der Gesellschaft produzieren und die mittelbar auch dafür verantwortlich sind, daß die Anstrengungen um Integration so wenig fruchtbar sind.

Sengling: Sie haben damit den doppelten Auftrag der Sozialpädagogik, so wie ich ihn sehe, richtig beschrieben: Ich will, daß wir uns ohne jede Einschränkung verantwortlich fühlen für alle diejenigen, die in dieser Gesellschaft ausgegrenzt werden. Jeder von diesen Menschen hat Anspruch auf Hilfe und kann weiter auf unsere Bereitschaft rechnen, diese Hilfe zu gewähren. Unabhängig davon, wie ich das Sozialstaatsgebot ethisch fundiere – manche werden es aus der Bergpredigt ableiten, andere eher aus gesellschaftstheoretischen Überlegungen –, diese grundsätzliche Bereitschaft, den Rändern Hilfe anzubieten, bleibt unverzichtbarer Bestandteil des sozialpädagogischen Ethos. Und dies gilt unabhängig davon, in welchem Umfang wir davon ausgehen, entsprechend erfolgreiche Hilfe leisten zu können. Ich habe den Eindruck, daß dieses pädagogische Ethos – das ist dann wohl doch eine anhaltende Wirkung der 68er Bewegung – nicht mehr geisteswissenschaftlich-idealistisch aufgeladen, sondern gesellschaftstheoretisch-kritisch bewußt gehalten wird. Wir fühlen uns diesem Ethos verantwortlich im Bewußtsein um die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Erfüllung. Und sofern wir relativ genau anzugeben wissen, welche gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur uns in unserer Praxis einschränken, sondern die Notwendigkeit dieser Praxis erst hervorbringen, verspüren wir eine Verpflichtung aufklärend einzugreifen. Das geht bis zu dem Punkt, daß wir Mißstände skandalisieren.

Gruschka: Damit wird Mündigkeit, jenes Ziel der sozialpädagogischen Praxis, gleich in einer doppelten Weise negativ besetzt: Bezogen auf die öffentliche Aufklärung wird sie in ihrer negativen Gestalt deutlich gemacht als Analyse der Bedingungen, die Mündigkeit verhindern. In der Praxis erfolgt Betreuung von Klienten auch im Bewußtsein darum, daß sie substantiell zur Mündigkeit nichts mehr beizutragen vermag, sie vielmehr defensiv nur noch Schlimmeres zu verhüten vermag?

Sengling: Das ist eine Zuspitzung, die uns schlechter aussehen läßt, als es der Wirklichkeit entspricht. Sie müssen bedenken, daß wir nicht nur Analysen und Beschreibungen von Zuständen liefern, sondern in unseren Berichten auch Modelle vorstellen, wie die negativ beschriebenen Tatbestände überwunden werden könnten. Und für die Praxis gilt, daß wir Sozialpädagogik und Sozialarbeit keineswegs zureichend beschreiben, wenn wir lediglich auf die extremen Ränder verweisen. Bedenken Sie bitte, daß wir in vielfältiger Weise, angefangen bei der Arbeit in den Kindergärten über die Jugendarbeit, in einem positiven Sinne Beiträge zur Vermittlung von Mündigkeit leisten. Denken Sie etwa an die bedarfsorientierte Grundsicherung oder an Konzepte zur Familienpolitik. Da läßt sich sehr deutlich aus dem negativen Zustand die Perspektive der Reform ableiten. Und was die Extremgruppen betrifft, so müssen wir auch zu Beschreibungen kommen, die bedeutsam bleiben, obwohl sie sich jenseits jener empathischen Vorstellung von Mündigkeit bewegen. Wenn wir in der Arbeit mit den extremen Jugendlichen so weit kommen, daß diese sich nicht mehr aggressiv gegen sich selbst und gegen die Gesellschaft richten müssen, haben wir viel erreicht. Sie leben dann zwar in Lebenskontexten, die wir für uns nicht als Lebenskontext der Mündigkeit bezeichnen würden. Aber sie sind mit ihnen einverstanden. Denn sie sehen ein, daß sie so allein Friedfertigkeit gegen sich selbst und gegen andere zu leben vermögen. Das ist wenig und doch für diese Menschen immer noch sehr viel. Das bedeutet die Abwesenheit von Gefängnis und Psychiatrie und das Ende der Schädigungen. Vielleicht bedeutet es auch so etwas wie die Zulassung von Ansätzen positiv zu bezeichnender Identität.

Gruschka: Wir haben uns faktisch in den Polaritäten der gesellschaftskritischen Aufklärung über und der Zuwendung zu den äußersten Rändern bewegt und nur mit Ihrem Hinweis auf Kindergärten und Jugendarbeit auf die dominante Praxis von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen hingewiesen.

Sengling: Wir waren von Enzensberger ausgegangen! In der Tat verschiebt sich die Optik deutlich, wenn wir die Arbeit nicht nur als eine kritisch aufklärende oder eine reduziert kompensatorisch-praktische begreifen, sondern wenn wir die pädagogische Zuwendung, sei es zu Kindern, Jugendlichen oder alten Menschen, als eine positiv bestimmte, gegebenenfalls präventiv zu verstehende aufgreifen. Un-

sere Aufgabe besteht also auch darin, Arbeit zu leisten in Einrichtungen, in denen wir es nicht mit gravierenden Schädigungen von Menschen zu tun haben. Hervorzuheben sind die erzieherischen Leistungen, die in unserem Feld möglich werden.

Gruschka: Gleichwohl denke ich, daß wir abschließend auf die Gefährdungen dieser Tätigkeit doch noch einmal mit Blick auf die Reduktion der Budgets eingehen sollten. Sicherlich nicht so spektakulär wie bezogen auf den Armutsbericht, aber doch keineswegs unerheblich scheint mir zu sein, daß sich Kindergärten und Jugendeinrichtungen und im Prinzip auch die Arbeit mit Alten zukünftig mit deutlich weniger Ausstattung darstellen wird. Die Frage ist: Kann das ohne qualitative Abstriche bezüglich der bisherigen Leistungen geschehen, oder aber wird die Reduktion der Ausstattung angesichts auch des gestiegenen Problemdrucks (denken Sie etwa an Kindergärten in sozialen Brennpunkten) gefährdet?

Sengling: Zunächst einmal müssen wir selbstkritisch einräumen, daß wir in der Vergangenheit oftmals die pädagogische Idee hinter die Standards gestellt haben. Wenn man etwa nach Dänemark geht oder in die Niederlande und sich dort Jugendarbeit anschaut, oder auch Kindergärten, die nach viel sparsameren, viel eingeschränkteren Standards arbeiten müssen – ohne etwa die extrem gesteigerten Sicherheitsstandards –, so kann man dort in einem pädagogischen Sinne lebendige Einrichtungen sehen. In dem Sinne denke ich, daß sich bezogen auf die Einrichtungen bestimmte Ausstattungsstandards verselbständigt haben gegenüber der Möglichkeit der dort tätigen Pädagogen, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzusein. Vielleicht haben wir zu viel auf Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit gesetzt und müssen nun zu dieser selbst wieder stärker zurückkommen. Darin müssen wir die Stärke sehen und nicht versuchen, durch äußere Attraktivität, z. B. in der Jugendarbeit, den kommerziellen Trägern Konkurrenz zu machen. An dieser Stelle haben wir sowieso keine Chance, denn gewerbliche Anbieter sind in der Regel deutlich besser ausgestattet, als wir es je sein können. Unter fiskalpolitischen Gesichtspunkten sind Abstriche denkbar. Dies gilt jedoch mit einer Einschränkung, nämlich, daß solche nicht in der personellen Ausstattung vollzogen werden dürfen. Wenn wir das Pädagogische verstärken wollen gegenüber dem Sächlich-Äußeren, so können wir dies nicht tun, indem wir die personelle Ausstattung ebenfalls reduzieren. Wir müssen insofern fragen: Wie muß personelle Ausstattung aussehen, so daß in einer Einrichtung, etwa einem Kindergarten, nicht nur betreut wird, sondern diese Einrichtung in einem pädagogischen Sinne lebendig ist?

Gruschka: Das ist aber eine traditionelle Formulierung, die wiederum auf die Figur des berufenen Erziehers verweist. In sozialpädagogischen Einrichtungen beobachte ich dagegen nicht ganz illegitime Kritik daran, daß die schleichenden Her-

aufsetzungen der Gruppenmindestgrößen es den Erziehern zunehmend schwer machen, eine lebendige, auf die jeweils spezifischen Adressaten orientierte Arbeit zu realisieren. Das gilt jenseits der Rhetorik, nach der Erzieher chronisch der Auffassung sind, daß sie es mit zu vielen Kindern zu tun haben, und deswegen die Arbeit mit einzelnen Kindern nicht in zureichendem Maße geschehen kann.

Sengling: In diesem Sinne müssen wir in der Tat auch über Standards sprechen. Ich möchte von drei Grundvoraussetzungen für lebendige Sozialpädagogik ausgehen: Erstens muß zwischen Kindern und Erziehern *Zeit* verfügbar sein – Zeit, Beziehungen pädagogisch herzustellen. Die zweite Voraussetzung ist die Sicherung möglichst *dichter pädagogischer Beziehungsstrukturen*. Ich bin mir bewußt, daß damit an Tugenden erinnert wird, die in der neueren Professionalisierungsdiskussion auch als problematisch bewertet worden sind. Das gilt zumal dann, wenn Beziehungszeit in der Sozialpädagogik abhängig gemacht werden muß von hoher Verfügbarkeit der Sozialpädagogen. Und drittens, dies beziehe ich insbesondere auf die Jugendarbeit, gehört zur pädagogischen Arbeit wesentlich das Vorhandensein *gemeinsamer Aufgaben*. Nur innerhalb der Erfahrung einer gemeinsamen Aufgabe entstehen auch Beziehungen. Zeit ermöglicht Beziehungen, und ein Jugendzentrum, das keine Anknüpfungspunkte für gemeinsame Erfahrungen bietet, bleibt steril. Von diesen drei Kriterien aus müssen wir versuchen, auch Fragen der Standards in der personellen Ausstattung zu diskutieren.

Gruschka: Das führt uns abschließend noch einmal zur Frage zurück, wie die Aufklärung über die Wirkungen von institutionellen Bedingungen der Arbeit übersetzt werden kann in professionell gesicherte Forderungen nach Veränderungen dieser Bedingungen. Wie soll man sich hier vorstellen, die von Ihnen genannten drei Standards durchzusetzen, wenn das Feld selbst – euphemistisch gesprochen – uneinheitlich und offen strukturiert ist: Wir haben es bis heute nicht mit einer Vollversorgung zu tun, die Gruppengrößen variieren beträchtlich, abhängig von der Kassenlage rekrutiert man schon lange das pädagogische Betreuungspersonal. Ist genug Geld vorhanden, setzt man auf hauptamtliche Kräfte, ist das nicht der Fall, wird ein guter Teil der Arbeit von unbezahlten Vorpraktikanten und Berufspraktikanten gemacht. Es gibt also nicht eine durchweg durchgesetzte und nun mit den finanziellen Restriktionen bedrohte „Zeit für Beziehungen und eine gemeinsame Aufgabe“, sondern vielerorts die schützende und beschäftigende Betreuung großer Kindergruppen. Wie soll angesichts dieser Ausgangslage mit Rekurs auf die „unverzichtbaren Standards pädagogischer Arbeit“ gegen Einschränkungen argumentiert werden?

Sengling: Eine Chance liegt darin, daß es beispielsweise die Lobby der Eltern gibt, die an einer Verbesserung der Situation ihrer Kinder interessiert sind und die nicht mehr schweigend die Verschlechterung der Bedingungen hinnehmen. Aber

freilich setzt das auch voraus die Schärfung des Bewußtseins für die Bedingungen der Arbeit und die Bereitschaft, etwa in der Form der Eltern-Kind-Gruppen, selbst mehr ideell und materiell zum Gelingen der Arbeit beizutragen. Meine Hoffnung über die zukünftige Entwicklung, also wenn zum 1.1.1996 die Vollversorgung garantiert werden soll, richtet sich darauf, daß wir bei aller Skepsis pädagogische Bedingungen vereinbaren werden, die den Kindergarten als pädagogische Einrichtung sichert. Eltern haben ihren ihnen zumutbaren Beitrag zu leisten, die Fachverbände haben die pädagogischen Standards zu bestimmen, die Träger der Kindergärten sollten sich diese zu eigen machen, und die Politik muß entscheiden, wie wertvoll ihr unsere Kinder sind.

Freilich besteht die Gefahr, daß dies auf Kosten der Jugendarbeit gehen wird. Wenn wir diese Gefahr auf den Anfang unserer Überlegungen beziehen, so wird deutlich, was uns blühen kann: Immer mehr Jugendlichen fehlt heute das, was Makarenko die „Zukunftsperspektive“ genannt hat. Wenn nun pädagogische Orte der Begegnung verlorengehen, werden diese jungen Menschen gesellschaftlich zurückgelassen – dieser Begriff stammt übrigens von Enzensberger. Aber auch hier geht es für die Sozialpädagogik nicht nur darum, z. B. für Jugendzentren zu kämpfen, sondern der Gesellschaft, der Politik zu verdeutlichen, daß sie Perspektiven zu entwickeln haben, die außerhalb des Pädagogischen selbst liegen, z. B. in der Ausbildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Auch hier geht es um sozialpädagogische Einmischung.

Im übrigen – und dies zum Abschluß – hat Enzensberger nicht nur Häme über uns ausgegossen, sondern uns auch in einer Volte die Legitimation für unsere Arbeit geliefert. Enzensberger plädiert in seinem Text für eine gestaltbare Verantwortlichkeit durch die Setzung von Prioritäten: „Auf die Dauer“, so schreibt er, „kommt niemand darum herum, kein Gemeinwesen und auch kein Erzieher, die Abstufung seiner Verantwortung zu prüfen und Prioritäten zu setzen.“ Enzensberger fährt fort: „Wer von der Endlichkeit und Relativität unserer Handlungsmöglichkeiten spricht, sieht sich sofort als Relativist an den Pranger gestellt. Doch insgeheim weiß jeder, daß er sich zuallererst um seine Kinder, seine Nachbarn, seine unmittelbare Umgebung kümmern muß. Selbst das Christentum hat immer vom Nächsten und nicht vom Fernsten gesprochen. Dem Versuch, Abstufungen der Verantwortung zu suchen, lassen sich durchaus positive Seiten abgewinnen. Es gibt dafür alte Modelle wie die Adoption und die Patenschaft. Sie beweisen, daß es nicht unbedingt um räumliche Nähe geht, sondern darum, zwischen dem Helfer und dem Hilfebedürftigen eine enge Beziehung zu knüpfen.“

Bedeutet das nicht, daß wir doch gefordert sind, und sei es, der Last des Sisyphus zu frönen oder, optimistischer formuliert: Um die Fälle des Mißlingens des Lebens zu mindern?

Relationierungen des Pädagogischen: Spurensuche durch Geschichte(n) und Felder der Pädagogik

Ein Kommentar

Anke Wischmann

Anke Spies und ich sind seit einiger Zeit im Austausch zu Themen kommunaler Bildung und Fragen der Relationierung des Pädagogischen in unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Die Einladung zum Symposium und zur Kommentierung der Auseinandersetzung ist ein zentraler Teil *unseres* kollektiven Nachdenkens und Forschens.

Das Instrument des Fachgesprächs ist in der Pädagogik als Methode einer schüler*innen- bzw. klient*innenzentrierten Arbeit bekannt¹. Im Zusammenhang dieses Buchs bildet das Fachgespräch auf unterschiedlichen Ebenen die Basis für die Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragestellungen der (Schul-)Pädagogik, der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik. So formuliert Anke Spies einleitend, dass es übergreifend um die Zusammenhänge sozial- und bildungspolitischer Diskurse sowie bildungstheoretischer und bildungspraktischer Aspekte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung geht. Dies erfolgt – und das ist m. E. die Stärke und das Merkmal des Bandes – indem die angesprochenen Themen und Konflikte als historisch und sozial situiert verstanden und diskutiert werden. So sind die Fachgespräche einerseits selbst Dokumente sozialer und fachlicher Interaktionen, innerhalb derer sich anerkannte Vertreter*innen unterschiedlicher Provenienz zu ihrem eigenen Werk, ihrem Werdegang, aber auch zu grundsätzlichen Fragen ihrer Arbeit und der pädagogischen Debatten durch die Zeit ins Verhältnis setzen. Andererseits ist die Diskussion der Fachgespräche im Kreis der an dem Band beteiligten Erziehungswissenschaftler*innen eine Weiterführung des Diskurses.

Ich komme zunächst kurz auf die Fachgespräche zu sprechen, um deren jeweilige Perspektive aus meiner Sicht pointiert zu markieren. Anschließend werde ich die zentralen, übergreifenden Aspekte herausstellen, die wir im Symposium²

1 Riedl, Alfred (2014): Fachgespräche in einer schülerzentrierten Lernkultur. In: Berufsbildung 68, H. 146, S. 39–41.

2 Symposium „Bündnisse und Verbündete – Vergewisserungen in pädagogischer Absicht“ 24./25.2.2023 Gästehaus der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

diskutiert haben. Vor diesem Hintergrund werde ich erstens thematische Schnittmengen markieren, zweitens die Bedeutung von (fachlichen) Begegnungen diskutieren und drittens das Verhältnis von Pädagogik und Politik und damit auch virulente Machtverhältnisse als übergreifende Relationierungsmatrix der Fachgespräche herausstellen.

Fachgespräche als interdisziplinäre Spurensuche im intergenerationalen Diskurs

Zu allen Gesprächspartner*innen hat(te) Anke Spies persönliche und/oder fachliche Bezüge, die sie bewogen haben, die entsprechenden Personen anzufragen. Damit ist die im Buch abgebildete Debatte relational zur Person mit ihrer spezifischen wissenschaftlichen Sozialisation und ihrer fachlichen Perspektive im Schnittfeld von Sozial-, Schul- und Allgemeiner Pädagogik.

Wolfgang Edelsteins Perspektive zeichnet zum einen die vergleichende Perspektive auf Bildungssysteme und zum anderen der Fokus auf das Verhältnis Bildung und Demokratie aus. Vor dem Hintergrund seiner Biografie, die ihn mit unterschiedlichen europäischen Bildungssystemen wörtlich in Kontakt brachte, positioniert sich Edelstein über seine Rekrutierung als Lehrer der Odenwaldschule im Gespräch als Seiteneinsteiger in die Pädagogik. Die Frage, was Pädagogik im Allgemeinen und die Schule im Besonderen ausmachen sollte und *dass* sie eine zentrale Rolle für die Bildung des Demokratieverständnisses Heranwachsender spielt, bildet die Rahmung der umfassenden Forschung Edelsteins und ist grundlegend für seine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von (Erziehungs-)Wissenschaft, Bildung und Politik sowie dessen Bedeutung für die (demokratische) Gesellschaft.

Hannelore Faulstich-Wieland positioniert sich als Erziehungswissenschaftlerin, die sich intensiv mit Sozialisationsbedingungen und Genderfragen beschäftigt und in unterschiedlichen Bildungsbereichen der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit nachgeht. Ihre Auseinandersetzung erfolgt gleichermaßen im Rahmen empirischer Forschung und (wissenschafts- sowie bildungs-)politischer Aktivitäten. Geschlecht wird explizit als soziales Konstrukt und als Gegenstand sozialer Kämpfe definiert, zu denen sich Hannelore Faulstich-Wieland politisch und wissenschaftlich ins Verhältnis setzt und zugleich biografisch involviert ist.

Marianne Krüger-Potratz rekapituliert die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Migrationsanderen, die zunächst als „Ausländer*innen“ und später als „Menschen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet worden sind. Sie betont sowohl die Dringlichkeit, das Verhältnis zu Anderen zu normalisieren, als auch, in diesem Zusammenhang möglichst pragmatisch vorzugehen, um Bildungsgerechtigkeit voranzubringen und markiert

die Zusammengehörigkeit vergleichender und interkultureller Erziehungswissenschaft.

In der Rekonstruktion eines Münsteraner Ganztagsgrundschulprojektes der ausgehenden 1970er und beginnenden 1980er Jahre erläutert Dietrich Benner das (enge) Verhältnis zwischen Allgemeiner Pädagogik, Schulpädagogik und Sozialpädagogik und dessen Konsequenzen für pädagogische Praxis. Die Wartburggrundschule und ihr Stadtteilbezug wird als Prototyp einer, für Bildungsgerechtigkeit wirksamen, kommunalen Bildungslandschaft und wissenschaftlichen Verantwortung präsentiert³, so dass die Problematik einer Trennung von Professionen, Fachbezügen und politischen Zuständigkeiten sichtbar wird.

Anhand des Modells ganztägiger „sozialpädagogischer Schule“ der Sekundarstufe I der 1970er und 1980er Jahre diskutiert Hans Günther Homfeldt das Verhältnis von Schul- und Sozialpädagogik und betrachtet dabei sowohl Konzepte als auch Möglichkeiten und Grenzen der Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperationen, die er ins Verhältnis zur Gesundheitsförderung stellt. In der Auseinandersetzung mit Begriffen wie Kooperation und Lernen greift er die Frage nach angemessenen Bezugstheorien auf, die einerseits fachspezifisch und andererseits auch professionsübergreifend anschlussfähig sein müssen.

Die Entwicklung der Sozialpädagogik als Disziplin, die das Verhältnis von Praxis/Profession, Wissenschaft und Politik zentral setzt, wird in den Erläuterungen von Maria-Eleonora Karsten sichtbar, indem die fachliche Positionierung nicht nur reflexiv vor dem Hintergrund biografischer und historischer Bedingungen, sondern auch im Hinblick auf die teildisziplinäre Etablierung der Sozialpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft erfolgt. Die Rekonstruktion kindheits- und sozialpädagogischer Strukturen verdeutlicht historische Entwicklungen gesellschaftstheoretischer Diskurse.

Als Jurist und ehemaliger Ministerialbeamter spricht Reinhard Wiesner über das Verhältnis zwischen föderalistischen und sozialrechtlichen Rahmungen, politischen Interessen und Entscheidungen und professionellem pädagogischem Handeln. Anhand der Entstehungsgeschichte des KJHG/KJSG und der Aufschlüsselung der komplexen Zuständigkeitsgemengelage zwischen Bund, Ländern und Kommunen, bestimmten Entscheidungsträgern und den Partizipationsmöglichkeiten pädagogischer Akteur*innen, wird deutlich, dass die jeweilige Gesetzeslage stets notwendiges Moment pädagogischen Handelns ist – gerade dann, wenn Zuständigkeiten diffus sind.

3 Vgl. Spies, Anke/Wischmann, Anke (2023): Der ‚historische Prototyp‘ einer Bildungslandschaft. Kohärenz als (primär)pädagogische Herausforderung in der kommunalen Bildungssteuerung. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33–52.

Die Fachgespräche zeigen unterschiedliche Positionierungen und disziplinäre Verortungen, lassen aber auch inhaltliche Schnittmengen erkennen: Zunächst fallen die personellen und persönlichen Beziehungen und Begegnungen ins Auge, die auch Ausgangspunkt des gesamten Projekts sind. Die Fragen, die in den Gesprächen aufgeworfen werden und in der Diskussion im Rahmen des Symposiums aufgenommen und vertieft diskutiert worden sind, sind grundlegend für die Theoretisierung und Systematisierung der Relationen von Sozialpädagogik, Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Einmal mehr wird deutlich, dass Begegnungen in wissenschaftlichen Biografien eine hohe Wirksamkeit produzieren. So werden Zugänge vermittelt, gemeinsame Anliegen über die Zeit markiert, eventuell auch zusammen verfolgt und Manifestationen von Spuren des Politischen bzw. der Relationierung von Wissenschaft und Politik auch in Interaktionen in der Lehre, in Ausschüssen und Fachgesellschaften deutlich. Persönliche und fachliche Bezüge zwischen Fragenden und Befragten und Querverbindungen werden teilweise explizit und teilweise implizit nachvollziehbar.

Diskussionen im Workshop: Verunsicherungen, Vergewisserungen und Verantwortung

An der Diskussion des Symposiums waren Sandro Bliemetsrieder, Lalitha Chakmakalayil, Lisa Pfahl, Anke Spies, Gerd Stecklina, Anke Wischmann und Robert Wunsch beteiligt und haben in der Auseinandersetzung mit den Fachgesprächen vier übergreifende Themen herausgearbeitet: (1) das Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik, (2) Schnittstellen unterschiedlicher pädagogischer Felder und Disziplinen, (3) das Verhältnis von Biografie und fachlicher bzw. disziplinärer sowie politischer Positionierung und (4) die Frage nach Bezugsnormen.

Das Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik

In allen Gesprächen wird das Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik – in unterschiedlichen Teildisziplinen – und Politik thematisiert. Dabei geht es zum einen um konkrete wissenschafts- und bildungspolitische Tätigkeiten der Gesprächsteilnehmer*innen als auch um die Markierung notwendiger Mitsprache der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik als Disziplin. Zum anderen geht es um die Auswirkungen politischer Gemengelagen auf Forschung und Lehre der Akteur*innen im Verlauf ihrer Laufbahnen.

Alle Gesprächsteilnehmer*innen berichten von konkreten Tätigkeiten in politischen Kontexten und ich möchte exemplarisch auf vier Fachgespräche verweisen, die unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, die in der Diskussion

im Workshop zentral waren: Hannelore Faulstich-Wieland beschäftigt sich mit der Geschlechterfrage, die gleichermaßen bedeutsam für die Erziehungswissenschaft, die pädagogische Praxis und die Bildungs- sowie Wissenschaftspolitik ist. In der Erziehungswissenschaft wurde über Geschlecht vor allem – wie in anderen Feldern auch – im Hinblick auf die Gleichberechtigung von Männern und Frauen geforscht. Hierzu hat Hannelore Faulstich-Wieland grundlegende Beiträge geleistet. Es wird allerdings deutlich, dass die Erkenntnisse ihrer Forschung bis heute aus ihrer Sicht nicht hinreichend berücksichtigt werden. Sowohl in der Praxis als auch der Bildungspolitik fehle es bis dato an Genderkompetenz bzw. -sensibilität. Des Weiteren wird in dem Gespräch auf die Gründung der Kommission und späteren Sektion Frauen- und Geschlechterforschung verwiesen, die von Kontroversen in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft begleitet war.

Maria-Eleonora Karsten verknüpft die Geschlechterfrage mit der Sozialpädagogik und der Frühpädagogik, und zwar einerseits im Rahmen disziplinpolitischer Auseinandersetzung zur Etablierung einer universitären Sozialpädagogik und andererseits im Rahmen der Diskussion zu den Kinderläden⁴. Sie fordert eine politische Einmischung der Erziehungswissenschaft, um Machtverhältnisse in pädagogischen und wissenschaftlichen Feldern zu kritisieren. Dabei wird deutlich, dass dies nicht unproblematisch ist, da eine – im politischen Diskurs notwendige – Parteinahme zu Vereinfachungen führen kann, die wiederum Ambivalenzen ausblenden, wie sich u. a. in der Reflexion zur Kinderladenbewegung zeigt und die Frage aufwirft, wie mit diesem Widerspruch umgegangen werden kann und was sich daraus grundsätzlich für das Verhältnis von Wissenschaft und Politik im Feld der Pädagogik ergibt.

Auch Marianne Krüger-Potratz greift dieses Verhältnis im Kontext von Migration und Differenz auf, indem sie die Thematisierung von „Interkulturalität“ und Migration in der Erziehungswissenschaft als Herausforderung markiert – die übrigens bis heute relevant ist. So ging es zunächst um die Frage der disziplinären Verortung: Ist die Auseinandersetzung mit Differenz ein Thema der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und muss sie handlungsfeldspezifisch oder vergleichend bearbeitet werden? Zudem stellt die Relationierung von unterschiedlichen aber miteinander verwobenen Differenzkategorien ein inhaltliches wie auch disziplinpolitisches Problem dar: Wie lässt sich Differenz theoretisieren und erforschen? Und, wo wird diese Forschung angesiedelt? Diese Problematik artikuliert sich im Gespräch in der Auseinandersetzung um die Bezeichnung des Gegenstands. Auch wird deutlich, dass der sich wandelnde öffentliche Diskurs die wissenschaftlichen

4 siehe dazu auch: Karsten, Maria-Eleonora (2020): Sozialisation im Kinderladen: „Bildung und Politik ist machbar, Frau Nachbar!“. In: Bock, Karin/Göddertz, Nina/Heyden, Franziska/Mauritz, Miriam (Hrsg.): Zugänge zur Kinderladenbewegung. Wiesbaden: Springer, S. 115–122.

und politischen Diskurse beeinflusst, wenn sich bspw. die Rede vom „Ausländer“ zum Migrationsanderen⁵ verschiebt.

Auch Dietrich Benner thematisiert das Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik, stellt das hier aber zum einen in den im Kontext der Frage nach Zuständigkeiten in der Erziehungswissenschaft und in Bildungslandschaften sowie der Gestaltung der Zusammenarbeit von Akteur*innen aus Wissenschaft, (Kommunal-)Politik, Verwaltung und pädagogischer Praxis. Zum anderen diskutiert er es mit Bezug auf das Verhältnis zwischen allgemeinpädagogischen, schulpädagogischen und sozialpädagogischen Fragen.

Schnittstellen pädagogischer Felder und Disziplinen

Diese und andere Schnittstellen sind gesprächsübergreifend bedeutsam. Neben der von Dietrich Benner aufgerufenen disziplinären Relation im Kontext kommunaler Bildung, setzt Hans Günther Homfeldt das Verhältnis von Sozial- und Schulpädagogik in der Schule zentral. Die Differenz zwischen Schulsozialarbeit und sozialpädagogischer Schule lässt aufmerken, da sie nicht ein Feld bezeichnet, sondern die Ausgestaltung der Institution bzw. Organisation der Schule. Der Diskurs um dieses Verhältnis hält bis heute an und wird bisweilen kontrovers geführt⁶. Interessant ist, dass Homfeldt seinen damaligen Versuch letztlich als gescheitert darstellt – ich komme drauf zurück.

Neben Sozialpädagogik oder Sozialer Arbeit in der Schule wird auch das Verhältnis zwischen den Handlungsfeldern Jugendhilfe und Schule besprochen. Sowohl Dietrich Benner als auch Maria-Eleonora Karsten verweisen darauf, allerdings in sehr unterschiedlicher Weise: Ersterem geht es um die konzeptionelle Ebene sowie um einen gemeinsamen Fachdiskurs, nicht zuletzt auf Ebene der Fachgesellschaft. Letztere stellt die Frage der Verantwortung der entsprechenden Akteur*innen im Hinblick auf das Kindeswohl. Die Perspektive von Karsten umfasst dabei auch den grundsätzlichen Zusammenhang von Bildung und Sozialer Frage bzw. Gerechtigkeit und bindet diese an konkrete materielle und historische Bedingungen.

Die Rechtsgrundlagen und rechtlichen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns werden von Reinhard Wiesner ins Zentrum gerückt. Er wird – und darauf verweist er selbst – als „Vater des KJHG“ bezeichnet, das nicht nur den recht-

5 Mecheril, Paul (2006): Das Besondere ist das Allgemeine. Überlegungen zur Befremdung des „Interkulturellen“. In: Badawia, Tarek / Luckas, Helga / Müller, Heinz (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Wiesbaden: Springer, S. 311–326.

6 Spies, Anke / Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer; speziell Kapitel: ‚Soziale Arbeit an Schulen‘ oder ‚Schulsozialarbeit? – Ein Versuch, die begriffliche Kontroverse zu verstehen, S. 13–19.

lichen Rahmen für die Kinder- und Jugendhilfe definiert, sondern ebenso – und das wird sonst diskursiv kaum thematisiert – auch in anderen Feldern relevant ist. Hier wird eine Leerstelle insbesondere in der Lehrer*innenbildung adressiert, aber auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten. Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass das Gesetz lediglich den Rahmen bildet, weil es immer darum gehen muss, es in Praxis und im wissenschaftlichen Diskurs auszulegen und auszugestalten. So wäre bspw. zu fragen, wie Schulgesetze der Länder mit dem SGB VIII zu relationieren sind und welche Rollen die unterschiedlichen Professionen und Institutionen in diesem Zusammenhang spielen (sollten).

Eine letzte Schnittstelle, die in den Fachgesprächen aufgerufen wird, ist der Bezug zum Bildungsbegriff, der allerdings – und dies legt er selbst nahe⁷ – disziplinär ganz unterschiedlich verstanden und auch genutzt werden kann und wird. Während Dietrich Benner Bildung als gemeinsamen Kern oder Hauptbezug von Schul- und Sozialpädagogik versteht und eine gemeinsame Anlage formuliert, geht es Maria-Eleonora Karsten eher darum, den Bildungsbegriff politischen zu wenden und mit der Sozialpolitik zu verknüpfen. Somit mag der gemeinsame Bezug vorhanden sein, was dann aber mit dem Bildungsbegriff geschieht und wie er gefüllt wird, ist different und durchaus strategisch. Hannelore Faulstich-Wieland konzentriert sich in ihren Ausführungen wiederum auf das Feld Schule und in ihm auf die Frage nach Bildungsgerechtigkeit. Dabei geht es auch um eine Kritik des Kompetenzbegriffs, der ebenfalls im Hinblick auf Geschlechterfragen verstärkt frequentiert wird. Hier deutet sich m. E. eine Gemeinsamkeit an, nämlich dass eine bildungstheoretische Auseinandersetzung kritisch-reflexives Potential in der Auseinandersetzung mit Handlungsfeldern der Pädagogik bereithält.

Biografie und Positionierung

In den Fachgesprächen liegt der Fokus nicht, wie in narrativen Interviews, auf der Biografie der Erzähler*innen. Gleichwohl wird in ihnen deutlich, dass persönliche Geschichte und Sozialisation untrennbar mit dem wissenschaftlichen Werdegang verknüpft sind. Deshalb wurde diese Verwobenheit auch im Symposium diskutiert.

7 Vgl. Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

In Biografieforchung⁸ ebenso wie in Forschung zu Bildungsentscheidungen⁹ wird gezeigt, dass Biografien selbst soziale Konstrukte sind, die sich nur retrospektiv in den Blick nehmen und rekonstruieren lassen. Im Zusammenhang dieses Buchs ist sicherlich die Trias des Verhältnisses von Person, Werk und Berufsbiografie zentral, aus der sich eine spezifische fachliche, aber auch politische Positionierung ergibt, die wiederum historisch eingeordnet werden muss. Während das Verhältnis von Autor*innenschaft und Text im Hinblick auf Fachliteratur oder auch Belletristik durchaus kontrovers diskutiert wird¹⁰, wird es in den Fachgesprächen explizit selbst zum Thema und so auch zum rekonstruierbaren Gegenstand.

Es kann festgehalten werden, dass sowohl der Studienort als auch die Hochschullehrer (in der Regel waren es Männer zu jener Zeit) und Kolleg*innen sowie die als bedeutsam markierten Themen und Aufgaben jener Zeit in den Feldern der Wissenschaft, der pädagogischen Praxis und der Politik in ihrem Zusammenspiel für die fachliche Positionierung relevant sind. Dazu gehören neben der Schwerpunktsetzung auch die spezifische theoretische und methodologische Ausrichtung der Personen.

So lässt sich etwa die Lebensgeschichte Wolfgang Edelsteins, der als Kind aus Nazideutschland flüchten musste und dann das isländische Bildungssystem kennenlernte, als notwendige Voraussetzung für seine wissenschaftlichen Arbeiten zum Verhältnis von Bildung und Demokratie aus vergleichender Perspektive verstehen. Auch in seiner bildungspolitischen Arbeit tauchen die Bezüge auf, etwa wenn er als Berater in Island tätig ist.

Ein Thema, das in den meisten Gesprächen mehr oder weniger explizit auftauchte, ist das Scheitern. Allerdings manifestiert es sich sehr unterschiedlich: Manchmal geht es um bestimmte Initiativen die scheitern, manchmal aber auch darum, dass es nicht gelungen ist, zentrale Anliegen durch- und umzusetzen. Weil sich das Scheitern so unterschiedlich darstellt, aber durchaus als Movens des eigenen Schaffens rekonstruierbar ist, stellt sich entlang der letztlich durchaus erfolgreichen und diskursiv nachhaltig sichtbaren Arbeit der Gesprächspartner*innen die grundsätzliche Frage, warum einige mehr und andere weniger scheitern; warum es einigen gelingt, sich in der Disziplin (der Erziehungswissenschaft und/oder Sozialpädagogik) zu etablieren und anderen nicht. Hier wurde im Symposium über die Bedeutung von Bühnen – in der Öffentlichkeit oder auch innerhalb von Institutionen – diskutiert: Wer kann wo auftreten und

8 Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (2009): Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

9 Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Leverkusen: Budrich.

10 Vgl. etwa: Michelfelder, Diane P./Palmer, Richard E. (1989): Dialogue and deconstruction. The Gadamer-Derrida encounter. Albany: State University of New York Press.

wird gesehen und gehört und welche Themen werden wann und unter welchen epochalen Bedingungen zugelassen bzw. abgewehrt?

Bezugsnormen

Der letzte Aspekt, der gesprächsübergreifend herauszustellen ist, ist die Bedeutung von (pädagogischen) Bezugsnormen¹¹, die in den Fachgesprächen aufgerufen werden und miteinander oder auch mit widerstreitenden politischen oder wissenschaftlichen Kräften in Konflikt gerieten. Bokelmann unterscheidet die soziale, die individuelle und die sachliche Bezugsnorm pädagogischen Handelns und berücksichtigt dabei auch die konditionalen Normen, die immer in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Zunächst wird deutlich, dass sich die sozialen Bezugsnormen im Zusammenspiel mit sich verändernden historischen Bedingungen durch die Zeit verändern.

So ruft bspw. Maria-Eleonora Karsten eine kritisch-materialistische Perspektive auf, die sie stark beeinflusst hat, als sie sich in den 1970er Jahren für die Kinderladenbewegung eingesetzt hat. Im weiteren Verlauf der Biografie werden diese Bezüge nicht mehr so explizit, wenngleich eine kritische Position bestehen bleibt. Dies hängt sicherlich nicht zuletzt mit der Wende und dem Anschluss der DDR an die BRD zusammen, die für alle Interviewten bedeutsam wird – nicht nur biografisch, sondern auch fachlich-inhaltlich. Dies beschreibt bspw. Marianne Krüger-Potratz im Kontext der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung, deren Fokus sich im Zuge dessen radikal verschoben hat.

Eine weitere Bezugsnorm, die in unterschiedlicher Weise thematisiert wird, sind die Menschenrechte bzw. der pädagogische und wissenschaftliche Bezug auf sie. In der Auseinandersetzung insbesondere mit dem Gespräch mit Reinhard Wiesner wird die Frage nach dem Selbstverständnis der Pädagogik im Allgemeinen und der Sozialpädagogik im Besonderen als Menschenrechtsdisziplin aufgeworfen und diskutiert. Wie verändert sich das Selbstverständnis bspw. im Rahmen neoliberaler Transformationen der 1990er und 2000er Jahre? Dies steht auch im Zusammenhang mit Theoriebezügen, etwa dem Bildungsbegriff oder sachlich-materiellen Bedingungen, wie etwa der Organisation von Schule oder Jugendhilfe.

11 Bokelmann, Hans (1965): Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg: Werkbund.

Zentrale Fragen zum Weiterdenken

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die Fachgespräche als auch die Auseinandersetzung mit ihnen, grundlegende Fragen aufgeworfen haben, deren kontinuierliche Reflexion im Feld der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft zentral sind – einerseits um sich dem eigenen disziplinären Selbstverständnis zu versichern, andererseits um eben dieses zu befragen oder gar in Frage zu stellen:

- Wie wird (und kann) mit dem Widerspruch der diskursiven Logiken von Pädagogik und Politik umgegangen (werden) und was ergibt sich daraus grundsätzlich für das Verhältnis von Wissenschaft und Politik im Feld der Pädagogik?
- Welche Bedeutung spielt die eigene Positionalität im Feld bzw. im Sozialen Raum, insbesondere im Hinblick auf Differenzverhältnisse in der Forschung und der wissenschaftlichen Positionierung von Forschenden und Pädagog*innen?
- Wie lassen sich die Rechtsnormen stärker in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einbeziehen?
- Ist Scheitern ein notwendiges Moment wissenschaftlicher Karrieren und in welchem Zusammenhang steht es mit Erkenntnis, aber auch der Frage nach Wahrheit?
- Wie können die historische Dimension bzw. die epochalen Bedingungen von Forschung und Pädagogik sowohl im wissenschafts- und bildungspolitischen Handeln als auch in der Forschung reflexiv berücksichtigt werden?

Ein- und Auslassungen in pädagogischen Verantwortungen

Anke Spies, Lisa Pfahl, Sandro Bliemetsrieder

Ein reales Symposium

Auf der interdisziplinären Spurensuche sind wir neben erhellenden Einsichten und Kontextualisierungen auch auf Ungereimtheiten gestoßen und haben uns gefragt, welche Lehren wir aus den Gesprächen mit *Wolfgang Edelstein*, *Hannelore Faulstich-Wieland*, *Marianne Krüger-Potratz*, *Dietrich Benner*, *Hans Günther Homfeldt*, *Maria-Eleonora Karsten* und *Reinhard Wiesner* sowie dem Interview, das Andreas Gruschka 1996 mit *Dieter Sengling* führte, ziehen können.

Nach der Lektüre der Gesprächsrekonstruktionen haben sich die an den Gesprächen als Fragende beteiligten Personen mit den eigenen Positionen und der intergenerationalen Verantwortung auseinandergesetzt und weiterführende Fragen mit Anke Wischmann als Critical-Friend diskutiert¹. Thematisiert wurde insbesondere die epochal-diskursive Eingebundenheit der eigenen Perspektiven und die Notwendigkeit, kritisch auf gegenwärtige Netzwerke zu blicken, um mögliche Verdeckungen aufzuarbeiten².

Da Wissenschaft auch heute auf kollegialen Austausch, Bezogenheit und Zusammenarbeit angewiesen ist, besitzen die rekonstruierten Texte, aber auch das Gespräch zwischen Andreas Gruschka und Dieter Sengling ungebrochene Aktualität in ihrem Anspruch, über biografische Einblicke und fachliche Erklärungen nachvollziehen zu können, wie Forschende gesellschaftlichen Wandel mitgestalten. So ist dieses Buch letztlich ein persönliches Plädoyer für Machtreflexivität, das zeigt, wie die Befragten Begriffe, Konzepte und soziale Strukturen institutionalisiert haben und wie Ohnmacht und Macht, Verunsicherungen und Ermütigungen sowie Erfahrungen der Enttäuschung resp. des Scheiterns auf struktu-

1 Das reale Symposium fand vom 24. bis 25. Februar 2023 im Gästehaus der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg statt.

2 Vgl. Baader, Meike Sophia et al. (2024): Ergebnisbericht. Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe. Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes. Hildesheim: Universitätsverlag; Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2022): Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle. Endbericht. Institut für Konfliktforschung; Baader, Meike Sophia et al. (2020): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe“ Hildesheim: Universitätsverlag.

reller Ebene als auch errungene Erfolge zum erziehungswissenschaftlichen Engagement gehören. Besonders deutlich tritt hervor, welche Diskurse nur vermeintlich der Vergangenheit³ angehören und heute wieder aufgegriffen werden können und sollten. Wenn wir Auslassungen und vergessene Zusammenhänge diskutieren, werden Fragen danach aufgeworfen, wann und unter welchen Bedingungen erziehungswissenschaftliche Diskurse sich (ab-)wenden oder – wie Marie Jahoda es für Entscheidungen der Nicht-Kommunikation von Befunden beschreibt – unterblieben sind.

Mit den Gesprächen haben wir einerseits eine Sammlung der ‚Zwischenhalte‘ von Menschen zusammengetragen, die wir nach ihren Erinnerungen und inhaltlichen Schwerpunkten gefragt haben. Andererseits haben wir eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten geschaffen, um über die Notwendigkeit fachlicher Expertise und die Funktionalität von Systemen, die in bildender und sozial integrierender Absicht Menschen in ihrer Sozialität und Partizipation unterstützen sollen, nachzudenken. Dabei stellt sich die Frage, wie dem Bildungs- und Hilfesystem beratende, erfahrungs- und umgangserweiternde Funktionen zukommen (können), da sich bspw. Schule nicht ohne beratende Funktion denken lässt, stets in Wechselwirkung mit den Gerechtigkeitsdebatten der Sozialen Arbeit steht und letztlich zur Menschenrechtsdebatte⁴ führt, weil Demokratie Voraussetzung für Bildung und Demokratie in der Bildung die Voraussetzung für Wissenschaftlichkeit ist. Damit ist aus heutiger Sicht u. a. eine erweiterte Debatte über die Realisierung von Grund- und Menschenrechten für alle Kinder und Jugendlichen sowie die Umsetzung von Schutzkonzepten an Schulen nötig, die deutlich über die zögerlichen Schutzkonzeptmaßnahmen zur Prävention vor sexualisierter Gewalt⁵ hinausgehen.

Darüber hinaus besteht eine zentrale Einsicht, die wir aus den Gesprächen gewinnen darin, dass Pädagogik als Akteurin im gesellschaftlichen Wandel das Ergebnis erziehungs-, sozial- und rechtswissenschaftlicher Auseinandersetzungen darstellt, die sich grundsätzlich in Bewegung befindet, Spuren hinterlässt und begründungs- und verantwortungspflichtige soziale Interessensgemeinschaften schafft. So können wir im Anschluss an die Gespräche danach fragen,

- was mit den Diskursen damals und bis heute erreicht wurde,

3 U. a. waren Kooperationsverhältnisse zwischen Bildungs- und Hilfesystem oder Gesundheit zentrale Themen der fachlichen Systementwicklungsdiskurse der Weimarer Republik, die auch im interdisziplinären Austausch mit soziologischen Ansätzen und vor dem Hintergrund politischer Debatten und Kämpfe diskutiert wurden.

4 Traue, Boris / Pfahl, Lisa (2020): Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzepts in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. *ZfP*, 66, H 1, S. 36–47.

5 Die Empfehlungen der KMK zur Einführung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt datieren erstmalig in 2010 mit einer Überarbeitung von 2012 und einer neuen Fassung von 2023.

- wie viel Pragmatismus vertretbar ist,
- welchen Einfluss kollegiale Entscheidungsmacht haben kann,
- warum Leerstellen entstanden sind oder entstehen konnten,
- welche Enttabuisierungen heute als problematische Entgrenzungen zu werten sind
- welche Effekte die Differenzen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen oder Konkurrenzverhältnisse zu verantworten haben,
- welche historischen Diskrepanzen sie enthalten,
- welche kollegialen Empfehlungen für den erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs abgeleitet werden können,
- welche Grenzen der ‚weiße‘ Blick auf – u. a. antirassistische – Pädagogik mit sich bringt
- warum die Internationalisierung von wissenschaftlicher Arbeit gegenwärtig als Innovation vermittelt wird, obwohl sie sich fraglos auf eine historische Tradition beziehen kann,
- aber gleichzeitig die Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik ebenso wie die Schulpädagogik globale Fragen zu wenig bearbeiten und sich nach wie vor als nationalstaatliches Projekt sehen (z. B. in der Ungleichbehandlung von Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten)
- und welche Grenzen ein ‚nicht-behinderter‘ pädagogischer Blick auf Inklusion oder den nötigen Umbau des Sonderschulwesens mit sich bringt.

Wir können einem Gedankenspiel folgen und darüber nachdenken,

- wo wir mit einer deutlicheren Betonung oder aber ganz ohne die ungleichheits-, gender- oder migrationsbezogenen Diskurse heute wären,
- wie sich Diskurs und Praxis entwickelt hätten, wenn sich z. B. die auf John Dewey bezogenen Ansätze der Community Education oder die kapitalismuskritischen, basisdemokratischen Praxen im Anschluss an Makarenko in der Breite durchgesetzt hätten,
- welche Funktionen Chancen, ‚Nischen‘ oder Desiderate, bspw. zur Position Sozialer Arbeit im Gesundheitssystem, für die Weiterentwicklung der Disziplin haben können, wenn wir die Aufwertung der Sozialen Arbeit mit einem Rückblick auf die Gesundheitsaspekte in der Schulentwicklungsgeschichte der Weimarer Republik ins Verhältnis setzen, aber auch berücksichtigen, dass die Gesundheitsvorsorge in der Weimarer Republik vor allem gegenüber Frauen hochgradig sexualisiert angelegt war,
- und wie sich Diskurs und Disziplin entwickeln könnt(en), wenn wir diese Ansätze wieder aufgreifen und uns insgesamt auf historische Vorläufer*innen, wie z. B. Herbart oder die sozial- und bildungspolitisch motivierten Ansätze der ersten Frauenbewegungen, beziehen würden.

Diskurstraditionen

Indem Maria-Eleonora Karsten einen von Gertrud Bäumer vertretenen Diskurs erwähnt, gelangt ein vielzitiertes Name und eine durchaus ambivalente historische Figur der bürgerlichen Frauenbewegung in dieses Buch: Gertrud Bäumer stand dem Nationalsozialismus zwar grundsätzlich kritisch gegenüber, machte aber dennoch immer wieder rhetorische Zugeständnisse und distanzierte sich nicht explizit von antisemitischem Denken. Während Bäumer häufig als Beleg für die Abgrenzung zwischen Sozialer Arbeit und Schule zitiert wird, nutzt Karsten deren Position in den 1980er Jahren als Argumentationsanker für ein kooperatives Grundverhältnis⁶ zwischen Schule und Sozialer Arbeit. Hier schließt sich die grundsätzliche Frage an, wie auf historische Vorläufer oder Diskurstraditionen Bezug genommen wird und wie eine kritische Reflexion der Diskursdeutungsmacht gelingt. Am Beispiel von Gertrud Bäumer wird sichtbar, dass Grenzen zwischen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auch wissenschaftspolitischen Logiken folgen, die einerseits historische Zusammenhänge verkürzen und Ambivalenzen enthalten können, andererseits Potentiale und Fragen nach der Reichweite der Diskurse aufwerfen. Sie stellen uns vor die Herausforderung, mit Ungereimtheiten, Ausschnitten und Anpassungen umzugehen, um uns zu vergewissern⁷.

Die Frage, wann und wie historische Vorläuferdiskurse ein- oder ausgeblendet werden, ist eng mit Aspekten diskursiver und handlungspraktischer Macht, die Gewaltverhältnisse initiieren (können), verbunden: Welche Wechselwirkungen die Thematisierung und Platzierung solcher Prozesse erzeugen, mag hier

6 Gertrud Bäumer wies zwischen 1917 und 1926 mehrfach auf die Notwendigkeit hin, „zwischen den Grundgedanken des Schulwesens und denen der staatlichen Erziehungsfürsorge innere Verbindungen herzustellen und eine höhere Einheit zu schaffen“ (Bäumer 1917; zit. n. Stecklina 2005, S. 214), revidierte diese Position aber 1929, indem sie betonte, Sozialpädagogik sei „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ und „Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“ (Bäumer 1929, zit. n. Stecklina 2005, S. 206) und die Zusammenführung möglich wird „wenn die soziale Erziehungsfürsorge sich selbst ausgestaltet, durchgebildet und abgerundet hat“ (Bäumer 1929, zit. n. Stecklina 2005, S. 214). Stecklina, Gerd (2005): Jugendhilfe und Schule – eine historische Vergewisserung. In: Spies, Anke / Stecklina, Gerd (Hrsg.) (2005): Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Bd. 1 Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 205–221.

7 So deuten z. B. auch die rekonstruktiven Auseinandersetzungen mit dem Nachlass von Herwig Blankertz und seiner „Geschichte der Pädagogik“ (1982), die von Tim Zumhof & Andreas Oberdorf am 27./28. Mai 2021 in einem digitalen Symposium der AG Historische Bildungsforschung als Projekt an der Universität Münster aufgegriffen wurde oder das digitale Symposium „Eine Wissenschaft für die Praxis“!? zum 100. Geburtstag von Andreas Flitner, das Thorsten Bohl et al. am 25. Oktober 2022 an der Universität Tübingen ausgerichtet haben, an, dass gegenwärtige Bezüge in der Auseinandersetzung mit Leben, Werk und Wirkungen Relevanz für künftige Perspektiven haben.

exemplarisch an Unrecht und Tatbestand sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche⁸ aufgegriffen werden: Sowohl in Wolfgang Edelsteins Erläuterung seines Wechsels von der Odenwaldschule zum Max-Planck-Institut für Bildungsforschung als auch in den Nachfragen zu Maria-Eleonora Karstens Erzählung zur Kinderladenbewegung und den Ausführungen von Reinhard Wiesner zum Kindeswohlbegriff wird sexualisierte Gewalt gegen Kinder thematisiert, ohne dass die Gespräche jeweils näher auf die Tragweite des Unrechts eingehen oder kritisch den Hintergrund der schädigenden und diskriminierenden Debatte um den damals sog. ‚Mißbrauch mit dem Mißbrauch‘ in den 1990er Jahren beleuchten.

Die Problematik der fachgesellschaftlichen Positionierungen zu dieser, u. a. von Klaus Mollenhauer in den 1990er Jahren zentral vertretenen Diffamierung und Beschädigung Betroffener, die erst ab 2010 im Zuge der zweiten Öffentlichkeitsdiskussion zur sexualisierten Gewalt an der Odenwaldschule allmählich thematisiert wurde, 2017 zur Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises von Hartmut von Hentig⁹ führte und den gegenwärtigen Aufarbeitungsprozess innerhalb der DGfE¹⁰ begründeten, bleibt in den Gesprächen unerwähnt bzw. wird nicht erläutert – und wir haben die Chance für entsprechende Nachfragen nicht wahrgenommen¹¹. Dabei fällt die öffentliche Debatte des Aufdeckens bzw. Verdeckens von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Familien, Umfeld, Schulen und Handlungsfeldern der Jugendhilfe¹² sowie der Beginn der erziehungswissenschaftlichen Erforschung der institutionellen Bedingungen und biografischen Folgen für die Betroffenen in eben jene Zeit des fachgesellschaftlichen und (disziplin-)politischen Engagements unserer Gesprächspartner*innen,

8 Dieser Diskurs wurde nicht im Kontext des Symposiums geführt – er könnte aber sehr wohl Gegenstand eines nachfolgenden Symposiums werden, betrifft schul- und sozialpädagogische Diskurse ebenso wie die Relevanz historischer Vergewisserung zur Einschätzung gegenwärtiger Diskurse.

9 Die Stellungnahme des DGfE-Vorstands (2017) zu den Reaktionen auf den Beschluss, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen, ist über die Homepage der DGfE zugänglich.

10 Amesberger, Helga/Brigitte Halbmayr (2022): Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle. Endbericht. Wien: Institut für Konfliktforschung.

11 So ist es möglicherweise auch unser Versäumnis, nicht hinreichend nach physischer Gewalt gefragt zu haben, die in erzieherischer Absicht einst ein akzeptiertes Mittel zur Durchsetzung von institutionell vertretenen Sinnnormen, also gültige Normalität des sog. ‚Züchtigungsrechts‘ von Lehrkräften war, dessen Verbot von 1969 (Hamburg) bis 1980 (Bayern) dauerte und das Verbot elterlicher Gewaltanwendung erst 2000 in § 1631 BGB formuliert wurde. Wenngleich wir davon ausgehen können, dass unsere Gesprächspartner*innen sich sämtlich gegen diese Tradition positioniert hätten, wären hier dennoch möglicherweise auch fachgesellschaftliche Macht- und diskursiven Aus- und Abgrenzungsstrukturen zu erschließen gewesen.

12 Inkl. Kirchen als Träger von kirchlicher Jugendverbandsarbeit.

die z. T. Forschungsarbeiten unterstützt haben¹³, während bzw. nachdem Klaus Mollenhauer seine breitenwirksame Erklärung im Format eines Offenen Briefs über die DGfE-Kommunikation¹⁴ abgeben hat.

Seit Beginn der 1980er Jahre hatte sich ein in weiten Teilen erziehungswissenschaftlich orientierter Forschungsdiskurs zu entwickeln begonnen¹⁵, der mit Mollenhauers Diskursmacht bis weit in die 2010er Jahre diffamiert wurde, wie die unabhängige Analyse der Rolle der DGfE in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle¹⁶ und die Rekonstruktion der Debatte um den sog. „Mißbrauch mit dem Mißbrauch“ heute belegen können. Dagegen konnte das plakative Schlagwort der sog. ‚schwarzen Pädagogik‘ der von Klaus Mollenhauer so vehement verteidigten Publizistin Katharina Rutschky zum ‚Fachbegriff‘ avancieren. Den frühen Studien über Strukturen und Folgen von sexualisierter Gewalt in Jugendhilfe¹⁷, Sport¹⁸, Geschlechterverhältnissen¹⁹, Familienkonstellationen²⁰ sowie forschungsmethodische Zugänge²¹ wurde dagegen kaum fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit

13 So haben bspw. Dieter Sengling das Forschungsprojekt von Monika Weber und Christiane Rohleder (1995 s. u.) und Hannelore Faulstich-Wieland die Dissertation von Anke Spies (2000 s. u.) unterstützt.

14 vgl. EW 9/1994.

15 U. a. Faltermeier, Josef/Sengling, Dieter (1983): Wenn Kinder und Jugendliche an ihren Lebenswelten scheitern – Herausforderungen für die Sozialpädagogik: Kindesmißhandlung – Gefährdung – Realitätsflucht. Frankfurt/M.: Deutscher Verein.

16 Amesberger/Halbmayr 2022. a. a. O.

17 U. a. Hartwig, Luise/Kuhlmann, Carola (1987): Sexueller Mißbrauch an Töchtern – der verschwiegene Aspekt der Gewalt in der Familie. In: neue Praxis 17, H. 5, S. 436–447; Kieper, Marianne (1980): Lebenswelten ‚verwahrloster‘ Mädchen. Autobiographische Berichte und ihre Interpretation. München: Juventa; Weber, Monika/Rohleder, Christiane (1995): Sexueller Mißbrauch. Jugendhilfe zwischen Aufbruch und Rückschritt. Münster: Votum; Zitelmann, Maud (2001): Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Recht und Pädagogik. Münster: Votum.

18 Engelfried, Constance. (1997): Auszeit. Sexualität, Gewalt und Abhängigkeit im Sport. Frankfurt/M.: Campus.

19 Heiliger, Anita/Engelfried, Constance (1995): Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft. Frankfurt/M.: Campus; Kavemann, Barbara/Lohstöter, Ingrid (1984): Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Hamburg: Rowohlt; Schmidt, Tanja (1996): Auf das Opfer darf keiner sich berufen. Opferdiskurse in der öffentlichen Diskussion zu sexueller Gewalt gegen Mädchen. Bielefeld: Kleine.

20 U. a. Breitenbach, Eva (1992): Mütter mißbrauchter Mädchen. Eine Studie über sexuelle Verletzung und weibliche Identität. Pfaffenweiler: Centaurus; Honig, Michael (1992): Verhäuslichte Gewalt. Eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien. 2. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp; Warzecha, Birgit (1995): Gewalt zwischen Generationen und Geschlechtern in der Postmoderne. Eine Herausforderung an die Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: Wyre, Ray/Swift, Antony (1991): Und bist du nicht willig ... Die Täter. Köln: Volksblatt.

21 Kiper, Hanna (1994): Sexueller Mißbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Weinheim: DSV; Koch, Friederike/Ritter, Sabine (1995): Lebensmut. Sexuelle Gewalt in der Kindheit. Biographische Interviews. Herbolzheim: Centaurus; Spies, Anke (2000): „Wer war ich eigentlich?“. Erinnerungen und Verarbeitung sexueller Gewalt. Frank-

zuteil, bzw. wurden sie als unglaubwürdig entwertet. Im Nachgang wird dieser Teil der Aufarbeitung folglich zum Auftrag an nachfolgenden Generationen.

Wenn der sich etablierende Diskurs um sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche auf der Grundlage der BMBF-Förderlinien (2021–2024) sowohl in der empirischen Bildungsforschung als auch in der Gesundheitsförderung angesiedelt ist, deutet sich zum einen die interdisziplinäre Breite der Desiderata an. Zum anderen besteht aber auch die Gefahr, weitere Formen der Kindeswohlgefährdung wie Vernachlässigung, physische und psychische Gewalt und das Miterleben von Partnerschaftsgewalt²² aus dem Blick zu verlieren. Während der ältere Forschungsdiskurs zu sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche nicht nur der Wirkmacht der Diffamierung ausgesetzt war, sondern sogar zur Unterstützung eines ‚Backlashs‘ ausgebeutet wurde²³, stellt sich auch die Frage, welche Konsequenzen die ‚gutgläubige‘ Bezugnahme auf Arbeiten damals disziplinar anerkannter, sich aber später als Täter*innenunterstützende und Betroffene diffamierende Akteur*innen wie u. a. Klaus Mollenhauer oder Hartmut von Hentig für die langfristige Anerkennung oder Anschlussfähigkeit und Reichweite von Forschungsbefunden haben. Und: Welche Einschränkungen und Re-Konstruktionen/-Interpretationen von z. B. Mollenhauers „sozialpädagogischen Diagnosen“ oder von Hentigs Essay über „möglichen Maßstäben für Bildung“ nötig sind, um deren bewusst und öffentlich kommunizierte Leerstelle der Leugnung von Schädigungen durch sexualisierte Gewalt heute verantwortungsvoll zu begegnen.

Die in unseren Gesprächen Befragten haben sich andernorts von bagatelisierenden Positionen gegenüber sexualisierter Gewalt öffentlich abgegrenzt oder erziehungswissenschaftliche Forschung dazu gefördert. Sie haben sich mit ihren Arbeitsschwerpunkten der Verantwortung pädagogischen Handelns gestellt, deren Normen²⁴ sich im epochalen Kontext, in rechtsnormative Regulierungen, ethischen Orientierungen und medialen Transformationen abbilden,

furt/M.: Campus; Weissmann, Susanne (1994): Über-Lebenskünstlerinnen. Lebenswege sexuell mißbrauchter Frauen. Herbolzheim: Centaurus.

- 22 Henschel, Angelike (2019): Frauenhauskinder und ihr Weg ins Leben: Das Frauenhaus als entwicklungsunterstützende Sozialisationsinstanz. Opladen: Budrich.
- 23 Harten (1995) missbraucht die Studie von Kiper (1994) gänzlich abgelöst aus deren Darstellung des familiendynamischen Deutungsansatzes, parteilicher Stellungnahme und Differenzierung sowie der Hinweise auf gesellschaftliche Bedingungsfaktoren (Kiper 1994, 104 f.) und setzt Satzauszüge so ins Verhältnis, dass er die These einer vermeintlich „schuldhaften Verstrickungen“ des Kindes zu belegen scheint.
- 24 Rechtliche Rahmungen, politische und strukturelle Vorgaben, ökonomische Ressourcen, mediale/öffentliche Diskurse und Traditionen, die stets in Wechselwirkung zur Auslegung von Sinn- und Sachnormen pädagogischen Handelns nehmen, sind als bedingende „Konditionalnormen“ zu verstehen: vgl. Bokelmann, Hans 1965 a. a. O.; Fuchs, Thorsten (2019): No Way Out. Über die normative Grundstruktur der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 49–68.

die sie durch Innovationen in Forschung und Praxis in Frage gestellt haben, um Menschenrechte, Demokratie und Differenzliniensensibilität zu befördern. Dabei haben sie weitgehend und grundlegend in einer Zeit gearbeitet, die in der Zugänglichkeit von Wissen und Netzwerken gegenüber aktuellen digitalen Möglichkeiten massiv eingeschränkt war und dennoch mit Breitenwirkung soziale Selbstverständnisse sowie gelungene und gescheiterte erziehungswissenschaftliche Normen ausgehandelt, ohne die künftige Forschung kaum denkbar ist – und auf die wir gespannt sein können.

Perspektiven und Interessen

Allen an diesem Buch beteiligten Menschen ist das forschende Interesse an den Zusammenhängen sozial- und bildungspolitischer Diskurse gemein, für die wir jeweils unterschiedliche fach- und teildisziplinäre Zugänge mitbringen, in bildungstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Absicht sowie mit bildungspraktischer Implikation zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs beizutragen. Als derzeit aktive ‚Generation‘, die zu eigenen Themen und Schwerpunkten forscht, publiziert, lehrt und kooperiert, für aktuelle oder überfällige Themen sensibilisieren will, folgt nun in alphabetischer Reihenfolge eine kurze Vorstellung der Beteiligten und eine ausführlichere Skizze zur berufsbiografischen Motivation der Herausgeberin Anke Spies.

Sandro Bliemetsrieder ist seit 2012 Professor für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte beziehen sich auf Erziehung und Bildung als sozialpädagogische Aufgabe, Professionalisierung, Menschenrechtsorientierung in der Sozialen Arbeit und Rekonstruktive Forschung: „Die Rekonstruktion von historischen Rechtfertigungsnarrativen insbesondere für Bildungs- und Erziehungsvorstellungen im Spiegel der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse und deren (Nicht-)Wirkmächtigkeit für damalige Institutionalisierungsprozesse sowie der kritischen Reflexion der historischen normativen Diskurse aus der Perspektive aktueller bildungspolitischer und bildungsphilosophischer Fragestellungen waren für mich Anlass zur Mitwirkung.“

Lalitha Chamakalayil ist Diplom Psychologin und seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie beschäftigt sich in ihrer Forschung mit Verhältnissen sozialer Ungleichheit, Familien und Ein- und Ausgrenzung, Biographieforschung und Psychoanalyse: „Mich interessiert, wie gesellschaftliche Veränderungen und Diskussionen Widerhall finden – und wie daraus Veränderungsprozesse entstehen. Dies gilt auch für Hochschule und Universi-

täten: Wann wird etwas aufgenommen? Welche Transformationen, aber auch Kontinuitäten lassen sich finden? Was kann aus Prozessen, Kämpfen, Auseinandersetzungen und Erfolgen für weitere solcher Prozesse mitgenommen werden? In diesem Zusammenhang war es natürlich sehr interessant, mit Marianne Krüger-Potratz als einer Wegbereiterin zu sprechen, die schon früh eben jene Veränderungsprozesse initiiert, begleitet und verankert hat.“

Benjamin Edelstein ist promovierter Politologe, seit 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und hat aufgrund der gesundheitlichen Probleme von Wolfgang Edelstein zum Zeitpunkt des Interviews seinem Vater als Gedächtnisstütze zur Seite gestanden, als Bildungsforscher aber auch eigene Perspektiven eingebracht.

Lisa Pfahl ist seit 2015 Professorin für Inklusive Bildung und Disability Studies an der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Wissen, Macht und Agency in Prozessen der Bildung und Subjektivierung. Sie interessiert sich dafür, wie Wissen über Behinderung entsteht und wie (kollektive) Akteure sozialen Wandel durch zivilgesellschaftliche und politische Interventionen vorantreiben: „Ich habe meine Dissertation zum deutschen Lernbehinderungsdiskurs, der Sonderschule und ihren Auswirkungen auf Bildungsbiografien am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin verfasst und u. a. in Gesprächen mit Wolfgang Edelstein viel über den Zusammenhang von Armut, Bildungsbenachteiligung und Demokratisierungsprozessen sowie über die strukturellen Bedingungen von inklusiver Bildung gelernt. Mit Benjamin Edelstein teile ich die Überzeugung, dass moderne Bildungssysteme eine möglichst lange, gemeinsame, an demokratischen Werten orientierte Schulzeit ermöglichen sollten. Meine Motivation für die aktive Beteiligung am Buchprojekt war, Wolfgang Edelstein wiederzusehen und besser zu verstehen, wie sich sein Denken entwickelte und welchen Einfluss sein Wirken hat(te).“

Karsten Speck ist seit 2010 Professor für Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Multiprofessionelle Kooperationen sowie die Kooperation von Jugendhilfe und Schule unter besonderer Berücksichtigung von Schulsozialarbeit und Schulabsentismus sowie ehrenamtliches Engagement als Lernsetting und (internationale) Hochschulforschung: „Hans Günther Homfeldt hat unterschiedliche Debatten in der Sozialen Arbeit maßgeblich mitgeprägt. Aus seinen Publikationen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Gesundheit, abweichendem Verhalten, internationalen Bezügen und zur Jugendverbandsarbeit habe ich viel gelernt.“

Gerda Stecklina ist seit 2011 Professor für Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit an der Hochschule München. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Geschlechterforschung, in Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit, der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Jüdischen Sozialarbeit: „Meine Motivation zur Mitarbeit am Band folgt dem Wunsch der Gewinnung von Erkenntnissen zu wissenschaftlichem Werdegang und Berufsbiografie einer Kollegin, die sich jahrzehntelang mit Geschlechterverhältnissen und -beziehungen sowie subjektiven Vorstellungen von Geschlecht auseinandergesetzt hat.“

Robert Wunsch ist seit 2018 Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Erziehungshilfen an der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB). Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Analyse von Bedingungen der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendhilfe und den Konzeptionen von strukturellen Maßnahmen zur (bildungs-)biografischen Unterstützung junger Menschen sowie der Geschichte der Pädagogik: „Das Gespräch mit Dietrich Benner war für mich von besonderer Bedeutung, weil es die Chance bot, zum einen meine Wahrnehmungen als Münsteraner Student von Dietrich Benner und Hans Bokelmann neu zu reflektieren und zum anderen die konzeptionellen Bedingungen gegenwärtiger Entwicklungen kommunaler Bildungssteuerung historisch einzuordnen. Der Austausch mit Reinhard Wiesner war besonders unter der Perspektive aufschlussreich, dass Jurist*innen und Sozialpädagog*innen in den Reformprozessen des Kinder- und Jugendhilferechts zusammenarbeiten.“

Anke Wischmann ist seit 2020 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der qualitativen Bildungsforschung, der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung sowie der rassismuskritischen und intersektionalen Theoriebildung. Ihre Motivation zur Teilnahme am Symposium und ihre Bereitschaft, die critical-friend-Rolle zu übernehmen, erläutert sie in ihrem Kommentar.

Anke Spies ist seit 2010 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind grundschulbezogene Kooperationsverhältnisse in der Bildungslandschaft und die Rekonstruktion von Bedingungen bildungsbiografischer Verläufe bzw. Zäsuren. Zu den Bedingungen von ganztägigen Grundschulentwicklungsprozessen gehören didaktische und fallbezogene Analysen der schulischen Beteiligung an der Verbesserung des Kinderschutzes sowie die praktische und empirische Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Professionalisierungsstrategien für das Lehramt in der Primarstufe: „Für mich basiert dieses Buch und meine Rolle als Herausgeberin zum einen auf Begegnungen, Lektüren, Anregungen,

Überzeugungen, Zweifeln und offenen Fragen, wie sie sich im Laufe der Zeit in einer wissenschaftlichen Berufsbiografie ‚aufschichten‘ können. Zum anderen gründet meine Rolle als Herausgeberin in kollegialen Freundschaften und diskursiven Kooperationsverhältnissen, auf die wissenschaftliche Arbeit angewiesen ist und für die ich aber vor allem sehr dankbar bin. Die Befragten und die Mitwirkenden stehen also je für sich selbst und sind zugleich Bezugspunkte meiner eigenen erziehungswissenschaftlichen Positionen und Entwicklungen.

Seit ich bei Recherchen zur kritischen Auseinandersetzung mit den benachteiligenden, ausgrenzenden Strukturen und bildungspolitischen Bedingungen des deutschen Bildungssystems auf *Wolfgang Edelsteins* Langzeitstudie der isländischen OECD-Daten und seine Beratungsfunktion in der Entwicklung des isländischen Schulsystems stieß und wenig später einen seiner Vorträge zur Demokratiepädagogik hörte, habe ich mir gewünscht, Einzelheiten zu Hintergründen und Genese seiner Perspektive und Forschungszugangs zu erfahren.

Hannelore Faulstich-Wieland hat meine Dissertation begleitet und begutachtet, nachdem ich zuvor in ihren Münsteraner Lehrveranstaltungen meine Perspektiven auf Aspekte der Genderforschung um bildungspolitische und demokratiepädagogische Bezüge erweitern konnte. Auch bei *Marianne Krüger-Potratz* habe ich studiert und Einsichten in internationale reformpädagogische Ansätze, bildungspolitische Fragestellungen und die Dilemmata von Argumentationen entlang Differenzlinien oder migrationspädagogischer Engführungen gewonnen.

Das Gespräch mit *Dieterich Benner* war der eigentliche Ausgangspunkt dieses Bandes. Es schließt an Fragen zum Kontext des Grundschulprojekts Gievenbeck an, die sich mir im Nachgang meiner Beschäftigung an der Universität Münster und der Arbeit für einen freien Träger der offenen Kinder- und Jugendarbeit²⁵ stellten: Bei *Dieter Sengling* habe ich während meiner Promotionszeit die fachlichen Positionen und Rechtsgrundlagen für meine spätere Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen Handlungsfeldern erworben. Die Vermutung, dass die damals so bezeichnete Stadtteilarbeit in Gievenbeck im Zusammenhang mit dem Modellprojekt zur Öffnung von Schule stehen könnte, konnte ich aufgrund des frühen Todes von Dieter Sengling (25.5.1999) nicht mehr mit ihm besprechen. So bin ich *Andreas Gruschka*²⁶ für die freundliche Genehmigung des Reprints seines Inter-

25 Epping-Hellrung, Heike/Kaiser, Dorothea/Stork, Remi (1996): Mobile Kinder- und Jugendarbeit als Praxis-Projekt der Universität Münster. Innovative Verknüpfung von qualifiziertem Studium und lebensweltorientierter, sozialpädagogischer Jugendarbeit oder ein billiger Notnagel für die Jugendhilfe? In: Kuhlmann, Carola/Schraper, Christian (Hrsg.): Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Sengling. Münster: Votum, S. 103–121.

26 Gruschka, Andreas (2017): Schmerzhaftes Anstöße, eingeforderter Wille, glückliche Umstände – eine pädagogische Autobiografie. Opladen: Budrich.

views zum gesellschaftlichen Auftrag der Sozialpädagogik sehr dankbar, um Dieter Senglings Perspektive posthum in diesen Band aufzunehmen. Die Gelegenheit zum Gespräch mit *Dietrich Benner* bestätigte nicht nur die o. g. vermuteten Zusammenhänge und füllte diese mit Einzelheiten, sondern offenbarte zudem die kollegiale Beteiligung meines Doktorvaters Hans Bokelmann²⁷ am Modellprojekt. Diese Informationen erweitern nun meine Perspektive in der Auseinandersetzung mit bildungs- und sozialpolitischem Wandel, wenn ich mich dabei auf Bokelmanns Arbeiten zu Normenkonflikten pädagogischen Handelns²⁸ beziehe.

Auch die Impulse, die Hans Bokelmann mir bezüglich der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, der Geschichte sozialer Bewegungen, demokratischer Maximen in der Auseinandersetzung mit Erziehungsverhältnissen oder bildungsphilosophischer Diskurszugänge und reformpädagogischer Entwicklungen mit auf den Weg gegeben hat, erhalten durch die in diesem Band gesammelten Gespräche eine erweiterte Kontur.

In meiner Zeit ‚zwischen‘ den Abteilungen für Bildungstheorie (Bokelmann) und der Abteilung für Sozialpädagogik (Sengling) an der Universität Münster entstand mein Interesse an der Historie sozialrechtlicher und -politischer Entwicklungen sowie der Reichweite des Kinder- und Jugendhilferechts als normative Rahmung sozialpädagogischer Praxis, so dass ich *Reinhard Wiesner* um ein Gespräch zu den Rechtsnormen für diesen Band bat.

Die Gespräche mit *Hans Günther Homfeldt* und *Maria-Eleonora Karsten* schließen jeweils an spätere, berufsbiografische Begegnungen an und vertiefen die sozialpädagogische Perspektive auf strukturelle Anforderungen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Allgemeinen und im Handlungsfeld Schulsozialarbeit im Besonderen. Die Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Mit-Gestaltung sozial- und bildungspolitischer Ansprüche berühren auch die Chancen und Begleiterscheinungen der Zugehörigkeit zur ersten Generation der Juniorprofessor*innen (für Schulsozialarbeit).

Seit meiner Ernennung zur Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung gehören Wechselwirkungen von sozial-, kindheits- und primarpädagogischen Perspektiven und Schnittmengen der interinstitutionellen bzw. intradisziplinären Auseinandersetzung mit den organisationalen und professionellen Kontext-

27 Hans Bokelmann (* 10. März 1931; † 8. Juli 2016) war Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Münster.

28 Bokelmann, Hans (1965): Maßstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Würzburg: Werkbund-Verlag; Bokelmann, Hans (1979): Julka, oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft. S. 115–133.

tuierungen der Bedingungen zur Kooperation im Bildungs- und Hilfesystem zur Grundlage meiner Arbeit.

Um bildungsbiografische Situationen und die familialen Bedingungen der Adressat*innen in curriculare und hochschuldidaktische Konzepte für Professionalisierungsprozesse pädagogischer Akteur*innen aufzunehmen, würde ich mich freuen, wenn die in diesem Buch gesammelten Erläuterungen zur Genese von pädagogischen Diskursen und Perspektiven auch Argumentations- und Verständnisprozesse in der Lehre befördern und nachfolgende Generationen neugierig auf Forschung und sensibel für die Verantwortung gesellschaftlichen Wandels machen würden.

Ich danke allen Befragten²⁹ für Ihre Offenheit und Diskussionsbereitschaft in den intergenerationalen Gesprächen sowie für die Rückmeldungen oder Klarstellungen zur jeweiligen Gesprächsrekonstruktion. Den beteiligten Kolleg*innen der fragenden Generation, die dieses Buch überhaupt erst haben entstehen lassen, bin ich für deren Experimentierfreude, Zeitaufwand, Reisebereitschaft, Mitarbeit an den Rekonstruktionstexten und Diskussionen während des Symposiums und für ihre Mitwirkung ganz ausdrücklich dankbar und freue mich auf weitere kollegiale und produktive Zusammenarbeiten in der Zukunft.

Als nachfolgende bzw. angehende erziehungswissenschaftliche Generation haben Patrick Epkes, Alix Koperschmidt und Samuel Pelz als studentische Hilfskräfte intensiv an diesem Buch mitgewirkt, indem sie nicht nur Gesprächsaufzeichnungen transkribiert, sondern auch das Symposium organisiert und protokolliert sowie eine Reihe von redaktionellen Arbeiten zur Fertigstellung des Manuskripts übernommen haben. Ihnen sei ein ganz herzliches Dankeschön für ihr umfassendes Engagement und ihre Rückmeldungen ausgesprochen!“

29 Es ist sehr bedauerlich, dass der persönliche Dank wegen des plötzlichen Todes von Wolfgang Edelstein und Maria-Eleonora Karsten während der Bearbeitungsphase beide nicht mehr erreichen kann – aber umso wertvoller ist es, mit beiden gesprochen zu haben.

Mitwirkende

Prof. Dr. Sandro Bliemetsrieder, Hochschule Esslingen, Flandernstraße 101,
D-73732 Esslingen
Sandro-Thomas.Bliemetsrieder@hs-esslingen.de

Dipl. Psych. Lalitha Chamakalayil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule
für Soziale Arbeit, Hofackerstrasse 30, CH-4132 Muttenz
lalitha.chamakalayil@fhnw.ch

Dr. Benjamin Edelstein, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reich-
pietschufer 50, D-10785 Berlin
benjamin.edelstein@wzb.eu

Prof. Dr. Lisa Pfahl, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Innrain 52 a,
A-6020 Innsbruck
lisa.pfahl@uibk.ac.at

Prof. Dr. Karsten Speck, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer
Heerstraße 114–118, D-26129 Oldenburg
karsten.speck@uol.de

Prof. Dr. Anke Spies, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer
Heerstraße 114–118, D-26129 Oldenburg
anke.spies@uol.de

Prof. Dr. Gerd Stecklina, Hochschule München, Am Stadtpark 20, D-81243 Mün-
chen
gerd.stecklina@hm.edu

Prof. Dr. Anke Wischmann, Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1 a,
D-24943 Flensburg
anke.wischmann@uni-flensburg.de

Prof. Dr. Robert Wunsch, Evangelische Hochschule Berlin, Teltower Damm
118–122, D-14167 Berlin
robert.wunsch@eh-berlin.de