

Richter, Helmut

Deinstitutionalisierung - Alltagswende ohne pädagogische Perspektive? Vorstudien zu einer Kommunalpädagogik

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 245-257. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Helmut: Deinstitutionalisierung - Alltagswende ohne pädagogische Perspektive? Vorstudien zu einer Kommunalpädagogik - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 245-257 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226409 - DOI: 10.25656/01:22640

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226409>

<https://doi.org/10.25656/01:22640>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
 <i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
 <i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
 <i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
 <i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpädagogik

Das Thema Institutionalisierung/Deinstitutionalisierung wird heute in allen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen abgehandelt. Es beschäftigt die Kulturanthropologie nicht weniger als die Soziologie und Politologie, die Psychologie und Pädagogik – auch die Sozialpädagogik. Der Gegenstandsbereich erscheint also schon so ausreichend bestimmt, daß er keiner neuerlichen, präzisierenden Rechtfertigung mehr bedarf. Im folgenden soll es mir daher auch nur um ein kleines Detail am Rande gehen, das ich in den Hauptströmungen der sozialpädagogisch orientierten Debatte verfolgen möchte: um den pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Gehalt an diesem Thema. Seine Entzifferung und Entfaltung soll zugleich die Voraussetzungen und die Keimform für eine noch zu entwickelnde Kommunalpädagogik hervortreten lassen¹.

Gegenüber einer Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt in der Institutionalisierungsdebatte könnte eingewendet werden, sie sei typisch deutsch. Im angelsächsischen Sprachraum etwa laufe sie schon begrifflich leer. „Social Work“: Sozialarbeit, bedürfe deshalb keiner deutschromantisierenden Kleinarbeit mehr. Wer aber einmal die Gelegenheit hatte, im persönlichen Gespräch das angelsächsische Lehrbuchwissen zu vertiefen, wird die Erfahrung gemacht haben, daß die hier formulierte Anfrage durchaus verstanden und nachvollzogen wird. Bildung, Bildung wozu, Reziprozität von Bildungsprozessen – um nur diese tagungsaktuellen Spezifizierungen zu nennen –, das sind vertraute Problemstellungen, zumal wenn wir sie verkoppeln mit der Frage nach dem schichtspezifischen Hilfeverständnis angesichts des allseits konstatierten Elends der kompensatorischen Erziehung (HANDL 1985).

Dies einmal zugestanden, könnte dann jedoch eingewendet werden, eine Nachfrage nach dem pädagogischen Gehalt in der sozialpädagogischen Institutionalisierungsdebatte verstelle deren eigentliche Problematik, gehe es ihr doch gerade darum, soziale Problemlagen nicht zu pädagogisieren, sondern zu politisieren (PETER 1982, S. 28). Nun ist diese Tendenz in der Debatte allerdings unbestreitbar, und der damit verbundene Anspruch auf emanzipatorische Veränderung sozialer Ungleichheiten soll hier auch nicht zur Disposition gestellt werden. Die Nachfrage soll vielmehr nur die grundsätzliche Frage klären helfen, ob nicht trotz dieses berechtigten Anspruchs gute Gründe bestehen, das Moment des Pädagogischen konturiert hervortreten zu lassen. Sei es, um den Gegenstandsbereich für eine fortschreitende Professionalisierung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik trennscharf verorten zu können, sei es vor allem aber auch um der Sache willen: einer rationalen Entwicklung der Moderne.

1. Zur Begriffsdebatte

Eine Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt in der sozialpädagogischen Institutionalisierungsdebatte zu stellen, macht zunächst eine kurze Vorverständigung über diese Debatte erforderlich.

Hinsichtlich des Begriffs der Institution schließe ich mich RAWLS an, wenn er definiert:

„Unter einer Institution verstehe ich nun ein öffentliches Regelsystem, das Ämter und Positionen bestimmt mit ihren Rechten und Pflichten, Machtbefugnissen und Schutzzonen u. ä. Nach diesen Regeln sind bestimmte Handlungsformen erlaubt, andere verboten; für den Übertretungsfall sehen sie bestimmte Strafen, Gegenmaßnahmen usw. vor. Beispiele für Institutionen – oder allgemeiner: soziale Verfahrensweisen – sind Spiele, Riten, Gerichtsverfahren, Parlamente, Märkte, Eigentumssysteme. Eine Institution kann man sich auf zweierlei Weise vorstellen: einmal als abstrakten Gegenstand, d. h. als mögliche Verhaltensform, die durch ein Regelsystem beschrieben wird; zweitens als die Verwirklichung dieses Verhaltens durch bestimmte Menschen in Gedanken und Handlungen zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort“ (RAWLS 1979, S. 74f.).

Von dieser Definition ausgehend, hat es weder Sinn, die Institutionenendebatte von dem Vorverständnis eines generellen Institutionenverdachts her zu führen (HOMANS 1972, S. 343f.), noch auf das Niveau einer quasi ontologischen Betrachtung bestimmter Institutionen wie Familie, Privatrecht, Schule, Polizei usw. festzulegen. Die gegenwärtige Institutionalisierungsdebatte kann sich nicht mit allen Institutionen in der Gesellschaft auseinandersetzen, und Deinstitutionalisierung zielt daher auch nicht auf eine Gesellschaft ohne Institutionen ab.

Sie nimmt ihren Ausgangspunkt bei der fortgeschrittensten Gesellschaftsordnung des Spätkapitalismus: dem sozialen und demokratischen Rechtsstaat, kurz Wohlfahrtsstaat, und beschränkt sich dann auf seine spezifischen Institutionen:

- die Verbände und Parteien in der „repolitisierten Sozialsphäre“⁴²,
- die Wirtschafts- und Sozialpolitik und die ihr zugeordneten bürokratischen Apparate auf seiten des Staates,
- die Kernfamilie und die industriellen Großbetriebe auf seiten der Gesellschaft.

Im Zentrum der Auseinandersetzungen um diese Institutionen steht dabei seit dem Ende der 60er Jahre die Kritik an der entpersonalisierten, bürokratischen Rationalität der Arbeits- und Organisationswelt und ihrer undemokratischen Interaktionsstruktur. Sie bildet allerdings nicht mehr den eigentlichen Bezugspunkt für die aktuelle Debatte. Bezugspunkt ist vielmehr eine gemeinsame Erfahrung: Der Marsch durch die Institutionen, der dieser Kritik hatte Rechnung tragen sollen, ist gescheitert.

Es ist JÜRGEN HABERMAS gewesen, der diesen Marsch einst begründete. Getragen von der Überzeugung, daß die Perspektive einer „Gesellschaft im Überfluß“ sich nur dann im „ewigen Frieden“ einer „weltbürgerlichen Ordnung“ konkretisieren und nicht in einer Selbstvernichtung globalen Ausmaßes zugrunde gehen werde, wenn der Interessenpluralismus seine antagonistische Schärfe durch die fortschreitende Teilnahme von Privatleuten an den institutionellen Entscheidungsprozessen verliere, hatte er postuliert:

„Die in der sozialstaatlichen Massendemokratie nicht anders als im bürgerlichen Rechtsstaat institutionalisierte Idee der Öffentlichkeit, einst: die Rationalisierung der Herrschaft im Medium des öffentlichen Raisonnements der Privatleute, ist jetzt nur mehr zu verwirklichen als eine – beim Pluralismus der organisierten Privatinteressen freilich begrenzte – Rationalisierung der sozialen und politischen Machtausübung unter der wechselseitigen Kontrolle rivalisierender, in ihrem inneren Aufbau ebenso wie im Verkehr mit dem Staat und untereinander auf Öffentlichkeit selbst festgelegter Organisationen“ (HABERMAS 1969, S. 229f.).

Fast zwei Jahrzehnte des von diesem Postulat angeleiteten Marsches durch die Institutionen haben der Kritik am Wohlfahrtsstaat jedoch nichts von ihrer Substanz genommen. So mußte es in den 80er Jahren zu einer Radikalisierung der Positionen und Konsequenzen kommen, die nunmehr in der aktuellen Debatte um Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung verarbeitet werden.

Ihre sozialpädagogisch relevanten Folgerungen können wir in zwei Richtungen unterteilen: in systemtheoretisch angeleitete Maßnahmen zur Dezentralisierung bürokratischer Strukturen und in lebensweltlich verankerte Aktivitäten von Selbsthilfegruppen. Beide verbindet dabei – und dies wird uns in besonderem Maße beschäftigen – der Gedanke der „Alltagswende“.

Wenn ich in den nächsten beiden Abschnitten an diese zwei Richtungen meine Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt ihrer Deinstitutionalisierungsentwürfe stelle, so lasse ich mich dabei von der folgenden These leiten:

Die aktuelle Debatte um Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung verfehlt bei ihrer Orientierung an der Alltagswende die Pädagogik, weil sie ihre Prinzipien der Kritik am Wohlfahrtsstaat von einem Begriff bürgerlicher Öffentlichkeit entlehnt, in dem das Moment des Pädagogischen einseitig dem Politischen zugeschlagen worden ist. Demgegenüber hätte eine zu institutionalisierende Kommunalpädagogik die Autonomie der Pädagogik und ihrer Profession zu sichern und damit zur Herausbildung einer Autonomie politisch rasonierender Privatleute beizutragen, um so die dialektisch auseinandergetretenen Perspektiven von multikultureller und multiindividueller Gesellschaft in der Perspektive einer multikulturell stabilisierten, multiindividuellen Gesellschaft zu vermitteln.

2. Deinstitutionalisierung I: Alltagswende und Zweckrationalität

Die systemtheoretisch angeleitete Deinstitutionalisierungsdebatte hat die qualitative Kritik an zentralen Gestaltungsprinzipien der Sozialpolitik der Reformära Brandt: den monetären Leistungscharakter, die bürokratische Verfaßtheit und die professionell-methodische Vermittlung der Leistungen, gegenwärtig nicht nur durch eine quantitative Kritik an der Effizienz sozialpolitischer Leistungen angesichts niedriger Wachstumsraten und hoher Arbeitslosigkeit ergänzt (OLK/OTTO 1985, S. 1), sie hat zudem unter Rückbezug auf das Neokorporatismus-Konzept (ALEMANN 1981) eine grundsätzliche Institutionen-Kritik an den wachsenden informellen Willensbildungsprozessen in den sozialen Diensten hinzugefügt, indem sie auf neue Formen der „wechselseitigen Verflechtung zwischen relevanten Interessenorganisationen und staatlichen Organen“ (HEINZE/OLK 1983, S. 143f.) verwiesen hat.

Da derartige „parakonstitutionelle“ Willensbildungsprozesse wegen des weitgehenden Ausschlusses der Öffentlichkeit im Rahmen dieses Diskussionszusammenhangs nicht als geeignet angesehen werden, die Interessen und Bedürfnisse der verschiedenen Bevölkerungsgruppen aufzunehmen und zu verarbeiten (HEINZE/OLK 1982, S. 20), wird statt dessen „eine möglichst weitgehende Beteiligung und Aktivierung der Zielgruppen“ auf lokaler Ebene gefordert, um so die „Effizienz und Effektivität der Maßnahmen zu erhöhen“ (HEINZE/OLK 1983, S. 146). Diese Forderung hat im Konzept einer Sozialarbeit als sozialer Kommunalpolitik ihren umfassendsten Ausdruck gefunden (OLK/OTTO 1981).

Die Akzentuierung von Effizienz und Effektivität könnte den Eindruck vermitteln, als handle es sich bei diesem Dezentralisierungskonzept um ein sozialpolitisches Planungs- und Steue-

rungsprogramm zur Absicherung der „Produktion von Fürsorglichkeit“ (WOLFF 1983), in dem der Sozialarbeiter nur noch die Rolle eines Lieferanten von Planungsdaten (PETERS 1972, S. 50) bzw. eines unpolitischen Sachbearbeiters spielt und Fragen der Pädagogik sich endgültig nicht mehr stellen. „Die Vermutung besteht“, so gibt schon LUHMANN (1973, S. 36) zu bedenken, „daß jedem Hilfsprogramm eine zuständige Stelle entspricht und jemand Hilfe eigentlich nur noch braucht, um diese Stelle zu finden. Nächstenliebe nimmt dann die Form einer Verweisung an.“

Was dem Status des *unpolitischen* Sachbearbeiters angeht, so deckt sich dieser erste Eindruck allerdings nicht mit dem spezifizierten Selbstverständnis einer „sozialen Kommunalpolitik“, wonach die Sozialarbeit und Sozialpädagogik explizit um einen eigenständigen Politikbereich erweitert werden soll:

„Indem wir (dagegen) Politikformulierungs- und Planungsprozesse im Jugendhilfe- und partiell im Sozialhilfesektor der *Sozialarbeitspolitik* zuschlagen, wollen wir – als Gegenstück zur Situationsorientierung der Sozialpolitik auf der kommunalen Ebene – die Strukturorientierung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Integration übergreifender Gestaltung, Planung und Realisierung sozialer Leistungen in der Kommune auf den Begriff bringen“ (OLK/OTTO 1981, S. 118).

Was zudem die Absage an den Bereich des Pädagogischen betrifft, so scheint auch diese erste Einschätzung zumindest unvollständig, wenn wir den Anspruch auf eine möglichst weitgehende Beteiligung und Aktivierung der Zielgruppen bedenken. Ein Anspruch, der unter dem Stichwort „Alltagswende“ zugleich in den Entwurf einer „alternativen Professionalisierung“ (AP) eingebunden worden ist. Und diese AP zielt immerhin darauf ab, zu einer „sensible(n) Ausdeutung“ (OLK/OTTO 1981, S. 140) bzw. zu „*Inspiration* und situative(m) Einfühlungsvermögen“ (JAPP/OLK 1981, S. 163) zu befähigen, wenn es um ein Verständnis der Bedürfnisse der Klientel geht – Handlungskompetenzen also, die zweifelsfrei auf pädagogische Gehalte schließen lassen.

Zur Klärung dieser Unstimmigkeiten ist es erforderlich, einen kurzen Blick auf das Konzept einer AP zu werfen. Bei seiner Formulierung haben den Autoren JAPP und OLK (1981) nicht nur die schon thematisierten aktuellen Krisenphänomene des Wohlfahrtsstaates vor Augen gestanden. Vielmehr ist in ihre Überlegungen auch mit eingegangen, daß der warenproduzierenden Industriegesellschaft in wachsendem Maße die Arbeit und damit ebenso ihre Sinnhaftigkeit und ihre sinnstiftende Funktion für die industrielle Lebensgestaltung ausgehen könnte. Die Folge wäre – zumal bei einer heranwachsenden Generation, der die materielle Versorgung im Unterschied zu den älteren Generationen als eine selbstverständliche Grundvoraussetzung des Lebens gilt –, daß das Arbeitsdefizit weniger als Bedrohung denn als Chance zu alternativen Lebensentwürfen mit neuen Werten und Normen ins Bewußtsein treten würde.

Selbst wenn nun einiges dafür spricht, daß bestimmte Motive und Interessen nur vorübergehend von Bedeutung sein werden, so halten es die Autoren dennoch für plausibel, „daß sich hier die Umriss einer neuen Identitätsstruktur erkennen lassen, die zu der bislang herrschenden arbeits-, karriere- und leistungsbezogenen Identität in Konkurrenz tritt und die durch ein Interesse an immaterieller Lebensqualität und der Befriedigung qualitativer Bedürfnisse gekennzeichnet ist“ (JAPP/OLK 1981, S. 150). Eine solche Entwicklung aber könne nicht ohne Auswirkungen auf eine Sozialarbeit und Sozialpädagogik sein, die ihre „Effektivität und Effizienz“ bisher dadurch gesichert habe, daß sie zur (Wieder-)Herstellung einer „tauschbezogenen Identität“: d. h. zur Integration in die Arbeitsgesellschaft, beizutragen suchte. Wenn allgemein anerkannte Verhaltensmaßstäbe nicht mehr formulierbar seien, wenn Werte und

Normen zur Disposition ständen, Normalität Abweichung bedeuten und Abweichung normal sein könne, dann – so folgern JAPP und OLK – dürfte ein „Funktionswandel der Sozialarbeit“ unausweichlich sein.

Dieser Funktionswandel betrifft zunächst einmal das, was man den Königsweg der Pädagogik nennen könnte: das Verstehen und die bisher damit verbundene Kompetenz, die Betroffenen besser zu verstehen als sie sich selbst. Nach Meinung der Autoren kann der Sozialarbeiter keine professionellen Diagnose- und Lösungskompetenzen mehr vorwegnehmen, wenn er sich hinsichtlich der Problemdeutungen und Normalitätsvorstellungen von seiner Klientel unterscheidet. Statt dessen müsse er einen Aushandlungsprozeß einleiten, in dem der Klient über die Richtung der Deutung mitzubestimmen habe: Im Übergang von der Diagnose zur Deutung sei der Betroffenheit eine eigene Verstehens-Kompetenz zuzusprechen, weil in der von den traditionellen Standards abweichenden Selbsttätigkeit der Klientel schon ein möglicherweise zu förderndes alternatives Lebensmuster vorliege. Aufgrund dieser Annahme erscheint den Autoren eine „alternative Professionalisierung“ unausweichlich, für die eben „*Inspiration* und situatives Einfühlungsvermögen in komplexe Lebenslagen“ – ggf. unterstützt durch „Para-Professionelle“ – vordringlich seien (ebd., S. 163).

Was aber bedeutet es, einerseits Aushandlungsprozesse an die Stelle bisheriger einseitiger Diagnosen zu setzen, wenn andererseits mit dem Erfordernis von *Inspiration* und situativem Einfühlungsvermögen doch wieder ein professioneller Kompetenzrahmen abgesteckt wird, der bei aller Mitsprache keinen Zweifel daran läßt, wer letzten Endes die Entscheidungen trifft? Hierin kommt offenbar zum Ausdruck, daß sich JAPP und OLK über die Möglichkeiten gleichberechtigter Verhandlungen zwischen Sozialpädagogen und Handlungsadressaten keine Illusionen machen, weil die damit einhergehende „Verschmelzung“ von System und Umwelt für eine bürokratische Institution nicht tragbar“ (ebd., S. 61) sei.

Die zweifellos begrifflich anklingenden pädagogischen Gehalte im Konzept einer sozialen Kommunalpolitik reduzieren sich also bei näherem Hinsehen auf ein steuerungstechnisches Beiprogramm zur effizienteren Kontrolle der Klientel. Auf dem Wege der Absicherung einer systematischen Zweckerationalität geht Verstehen in Beobachten, Hilfe in Kontrolle auf.

3. *Deinstitutionalisierung II: Alltagswende, Emotionalität und Wertrationalität*

Der aufgrund der Erfahrung des Marsches durch die Institutionen verfestigte Verdacht, jede Deinstitutionalisierung zum Zwecke einer binnenlogischen Effizienzsteigerung der sozialen Dienste verfehle systematisch die Bedürfnisse der Betroffenen, hat auf der anderen Seite der Deinstitutionalisierungsdebatte zur Herausbildung von Selbsthilfegruppen geführt. Im begrenzten Rahmen dieser Ausführungen ist es leider nicht möglich, diese Bewegungen eingehender darzustellen (s. KICKBUSCH/TROJAN 1981). Eine konturierende Skizze muß daher für unsere Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt in den Selbsthilfegruppen genügen.

Zunächst ist anzumerken, daß unter dem Stichwort einer neuen Subsidiarität die Bewegung der Selbsthilfegruppen auch eine konservative Ausprägung erfahren hat. Sie basiert auf einer ideologischen Rückkehr zum liberalen Staatsmodell des 19. Jahrhunderts und zielt wieder auf eine weitgehende Entkoppelung von Staat und Gesellschaft ab, d. h. auf eine Deinstitutionalisierung der sozialarbeiterisch tätigen Institutionen in der „repolitisierten Sozialsphäre“ bei gleichzeitiger Reaktivierung der ökonomischen und fürsorgerischen Funktionen in Familie

und Nachbarschaft sowie entsprechender Reduzierung der Sozialstaatsfunktionen. Daß eine auf diesem Wege wiederbelebte Idylle von Familie und Nachbarschaft eine eigene Nachfrage nach ihrem pädagogischen Gehalt rechtfertigt, die sich ideologiekritisch mit dem „Fetisch einer Gemeinschaftlichkeit an sich“ (HABERMAS 1969, S. 174f.) bzw. mit der „Tyrannei der Intimität“ (SENNETT 1983) auseinanderzusetzen hätte, dürfte außer Frage stehen, kann hier aber nicht geleistet werden.

Unsere Nachfrage muß sich auf die ökosozialistisch orientierte Variante der Selbsthilfebewegung beschränken, die bei aller Verschiedenartigkeit (s. SCHWENDTER 1985, S. 146f.) durch das Streben nach einem autonomen Alltagsleben jenseits von Markt, Staat oder Kommune zu charakterisieren ist. In Absetzung vom zweckrationalen Kalkül basiert diese Bewegung auf einer emotional fundierten, wertrationalen „Selbststeuerung durch eine gemeinschaftsbezogene Moral“ (STRASSER/TRAUBE 1984, S. 295), um so eine umfassende Entfaltung der menschlichen Anlagen zu ermöglichen (ebd., S. 293). Dabei soll schon das Bemühen um eine Verminderung der *feststehenden* Arbeitsteilung nicht nur zu einem Ausgleich der Schichtendifferenzierung beitragen, sondern zumindest im Bereich der gesellschaftlich erwartbaren Hilfeleistungen auch zur Entprofessionalisierung und Selbsthilfe führen. Eine Erwartung, die nicht zuletzt von der Annahme ausgehen dürfte, daß – wie in archaischen Gesellschaften – die „Reversibilität der Lagen“ als ein „wesentliches Moment der Motivation zu unmittelbarer Reziprozität des Helfens“ (LUHMANN 1973, S. 28) anzusehen ist (dagegen KÖNIG 1967, S. 88).

In Antizipation dieser Erwartung findet zumindest schon das Lernen nicht mehr als ausgesonderte „Trockenübung“ statt, sondern ist „integrierter Bestandteil des Arbeitens und Handelns in der Gruppe“ (HEGER u. a. 1983, S. 10). Im Anschluß an FREIRE zielt es auf eine „umfassende Politisierung der Lernenden, verstanden als zunehmende Fähigkeit, Ziele und Formen der eigenen Arbeit selbst zu bestimmen“ (DAUBER 1976, S. 92).

Nun scheint ein solche entinstitutionalisierte und entprofessionalisierte „Synthese zwischen privatem und öffentlichem Leben“ (STRASSER/TRAUBE 1984, S. 297) ganz unproblematisch zu sein, weil es sich bei den Selbsthilfegruppen sozialstrukturell um eine „Selbstbewegung der Intelligenz“ (RASCHKE 1985, S. 415) handelt. So kann unterstellt werden, daß weder das Problem der Bedürfnisentstehung oder der Bedürfnisweckung noch das der Bedürfnisbefriedigung arbeitsteilig durch eine Stellvertreterkompetenz gelöst werden muß. Aber hinsichtlich unserer Nachfrage nach dem pädagogischen Gehalt ist auch für diesen Weg der Deinstitutionalisierung festzustellen, daß sich kein autonomer Bereich des Pädagogischen ausmachen läßt. Während im ersten Fall Pädagogik letztlich in Verwaltung aufgegangen ist, verliert sie sich hier in Politik.

Im nächsten Abschnitt werden wir zu klären haben, warum dieses Resultat unserer Anfrage an die Deinstitutionalisierungsdebatte nachdenklich stimmen muß.

4. Deinstitutionalisierung III: Kommunikatives Handeln und Kommunalpädagogik

Wenn abschließend – bei Akzeptanz der Institutionenkritik in der Deinstitutionalisierungsdebatte – die Voraussetzungen für eine Kommunalpädagogik skizziert werden sollen, die insofern vermittelnd über die hier vorgetragenen Konsequenzen hinausweisen, als sie dem Moment des Pädagogischen systematisch Rechnung tragen möchten, so kann das im zur Verfügung stehenden Rahmen nur in drei kleinen Schritten geschehen. Als erstes ist die grundsätzliche Frage zu thematisieren, ob die Kommune überhaupt zur Ausbildung einer

eigenen Identität beitragen kann. Dann ist zu untersuchen, warum das Konzept der sozialen Kommunalpolitik letztlich in einer zweckrationalen Effizienzkontrolle aufgeht, obwohl es über die „Alltagswende“ einen entscheidenden Schritt zur gleichberechtigten Berücksichtigung der Bedürfnisse der Betroffenen getan hat. Und schließlich wollen wir analysieren, warum Akzeptanz selbst oder gerade dann, wenn sie – wie in den Selbsthilfegruppen – als wechselseitig postuliert wird, nur im Bereich des Politischen verortet wird.

Was zunächst die Frage angeht, ob die Kommune zur Ausbildung einer Identität beitragen kann, so ist die Antwort aus orthodox-marxistischer (TRUMMEL/HEPPNER 1984, S. 90f.) wie systemtheoretischer Perspektive eindeutig negativ. Für OFFE (1975, S. 308) etwa bedeutet die formelle Gewährung von Selbstverwaltungsautonomie nichts anderes als die strategische Akzeptanz einer „Ebene ausgegliederter *Konfliktabsorption*“.

Demgegenüber sind Argumente, zumindest auf empirisch-positivistischer Grundlage, nicht leicht zu finden. Soziologische Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit sind z. B. zu dem widersprüchlichen Ergebnis gelangt, es sei zum einen seit den 60er Jahren eine zunehmende Individualisierung der Lebenslagen jenseits von Klasse und Stand festzustellen, zum anderen aber eine aktuelle Tendenz zur Herausbildung lebensweltlich eingebundener kollektiver Identitäten nicht zu bestreiten (BECK 1983). Und aus dem aktuellen Stand der Netzwerkforschung ergibt sich einerseits, daß die Dichte der persönlichen Netzwerke städtischer Bewohner recht gering ist. Andererseits gilt wiederum auch, daß die dadurch entstandenen individuellen Freiheitsspielräume zu einer wachsenden Desorientierung der Gesellschaftsmitglieder geführt haben (SCHENK 1983, S. 99f.).

Wenn wir angesichts solcher theoretisch unverbundenen Ergebnisse nur auf die Resultate der modernen Kulturanthropologie *verweisen* können, wonach die territoriale Komponente ein wesentliches Element bei der Herausbildung der Autonomie des Individuums darstellt (GREVERUS 1978, S. 245f.)³, so scheint damit aber doch zumindest das Desiderat auf, das für diese Ausführungen leitend gewesen ist: das Desiderat einer Kommunalpädagogik, die diesem Element praktisch zur *Geltung* verhilft und so zur Wiederherstellung der Einheit von Sein und Sollen beiträgt⁴.

Die Beantwortung unserer zweiten Frage, warum im Konzept der sozialen Kommunalpolitik die „Alltagswende“ nicht radikalisiert worden ist, macht einen Rückblick auf ihre Rezeptionsgeschichte erforderlich.

Der Begriff des Alltagshandelns ist von HANS THIERSCH (1978) für die Sozialpädagogik aufbereitet worden und hat in dieser Form auch Eingang in das Konzept der sozialen Kommunalpolitik gefunden. THIERSCH wollte mit seiner Aufbereitung der Erfahrung Rechnung tragen, daß Expertenwissen in der herrschenden Normenkrise trotz aller professionellen Verstehensleistungen die Lebenswelt zu verfehlen droht, wenn sie ihr nicht eigene Deutungskompetenzen zugesteht.

Allerdings: Woher plötzlich die Deutungskompetenz der Handlungsadressaten rührt, kann diese „Alltagswende“ nicht schlüssig verständlich machen. Denn sie verdankt sich in der von THIERSCH vorgelegten Form einer Paradoxie: der WEBERSchen Paradoxie der Rationalisierung durch Bürokratisierung. Danach geht bekanntlich die unausweichliche Rationalisierung moderner Gesellschaften mit einem wachsenden Sinn- und Freiheitsverlust einher, weil zweckrationales Handeln zunehmend an die Stelle von wertrationalem Handeln getreten ist.

Angesichts dieser dramatischen Entwicklung setzt die sozialpädagogische „Alltagswende“ in voluntaristischer Weise auf eine Restgröße von unzerstörter Alltagskompetenz: sozusagen

auf den Aufschrei der sich empörenden Kreatur, dem von seiten des professionellen Pädagogen durch ein „Moment moralischer Zumutung“ (THIERSCH 1978, S. 10) auf ein historisch angemessenes Niveau verholfen werden muß. Dieses Moment wird dann im Konzept der sozialen Kommunalpolitik der „sensiblen Ausdeutung“ (OLK/OTTO) bzw. der „*Inspiration* und (dem) situativen Einfühlungsvermögen in komplexe Lebenslagen“ (JAPP/OLK) zugeschlagen und rechtfertigt so den Entscheidungsüberhang der Experten.

Dadurch ist jedoch nicht einsichtig zu machen, weshalb die sich empörende Kreatur die ihr zugemutete sensibel helfende Deutung nicht doch als zweckrationale Kontrolle auffaßt und ihr wiederum mit Empörung begegnet. Unbegriffen bleibt eben bei dieser Aufbereitung der „Alltagswende“, daß es um mehr geht als nur um weniger Kontrolle angesichts eines als unaufhebbar scheinenden Widerspruchs von Hilfe und Kontrolle. Daß es vielmehr darum geht, diesen Widerspruch als einen Kategorienfehler zu begreifen, der durch den Rückgriff auf eine Paradoxie nicht gemildert werden kann.

Um diesen Kategorienfehler aufzudecken, möchte ich vorschlagen, von HABERMAS' Theorie des kommunikativen Handelns auszugehen, weil sie gleichzeitig die Möglichkeit bietet, den traditionellen Verstehensbegriff bis hin zur seiner begrifflichen Erweiterung in der „sensiblen Ausdeutung“ einer grundlegenden Revision zu unterziehen.

Unter dieser Voraussetzung schließt die Entwicklung der Moderne eine Rationalisierung der Alltagswelt durchaus mit ein. Dies läßt sich jedoch nicht mit Hilfe des eindimensionalen Zweckrationalitäts-Begriffs von MAX WEBER entfalten, sondern erfordert einen zweiten, kommunikativen Rationalitätsbegriff. Auf einer solchen kategorialen Basis konkretisiert sich die Entwicklung der Moderne in Form eines zweifachen *Vergesellschaftungsprinzips*: der – die Alltagswelt einschließenden – sozialen Integration durch eine symbolische Reproduktion in verständigungsorientierter Einstellung und der systemischen Integration durch eine materielle Reproduktion in zweckrational-erfolgsorientierter Einstellung.

Die erfolgsorientierte Einstellung verweist darauf, daß Sprache hier nur noch *unter Vorbehalt* zur Geltung kommt, weil Verständigung prinzipiell durch die Steuerungsmedien Macht bzw. Recht und Geld ersetzt worden ist. Verständigungsorientierung will dagegen besagen, daß Verstehen nicht darauf reduziert werden kann, *den anderen* zu verstehen, sondern darauf abzielt, *einander* zu verstehen: ein Einverständnis herbeizuführen und damit die Geltungsansprüche des anderen anzuerkennen – oder zumindest einen fairen Kompromiß zu akzeptieren (s. RAWLS 1975).

Eine paradoxe Beziehung besteht dann nicht mehr zwischen verschiedenen Typen der *Handlungsorientierung* (wertrational – zweckrational), weil unter der Voraussetzung einer verständigungsorientierten *Einstellung* durchaus auch eine verdinglichend-zweckrationale Handlungsorientierung gewählt werden kann, wenn nur der Rekurs auf das Prinzip der subjektorientierten Verständigung gesichert ist und somit einmal getroffene Entscheidungen und ihre Konsequenzen grundsätzlich *reversibel* bleiben.

Paradox ist also nicht – wie nach WEBER – dieser Wechsel der Handlungsorientierungen, sondern einzig das systemische Durchgreifen der Steuerungsmedien Recht und Geld in Bereiche der Lebenswelt, wodurch schließlich sozial integrierte Handlungsbereiche formal organisiert – d. h. durch rechtlich erzeugte Sozialbeziehungen ersetzt – werden und auf diese Weise der Rekurs auf eine Kommunikation ohne Vorbehalt außer Kraft gesetzt wird (RICHTER 1985).

So gewendet, läßt sich nun die bisher schon theoretisch als widersprüchlich wahrgenommene Einheit von Hilfe und Kontrolle *analytisch* in die verständigungsorientierte Einheit von wechselseitigem Rat und wechselseitiger Hilfe-Leistung als einem Element der symbolischen Reproduktion und in die zweckrationale Einheit von (monetärer und/oder bürokratischer) Dienst-Leistung und Kontrolle als einem Element der materiellen Reproduktion auflösen. Sozialpädagogik und Sozialarbeit haben sich dann in ihrer Doppelrolle als „Gesprächspartner“ in der Lebenswelt und als „Geschäftspartner“ in den Austauschprozessen zwischen System und Lebenswelt zu bewähren (RICHTER 1984).

Damit sind alle Voraussetzungen gegeben, um die „Alltagswende“ zu radikalisieren und in Hilfe-Beziehungen den Aufschrei der sich empörenden Kreatur zu versprachlichen. Denn die Professionalität stellt den Pädagogen prinzipiell nicht außerhalb einer subjekt- und verständigungsorientierten Einstellung. In den Elementen des pädagogischen Umgangs treten schon die universalistischen Strukturen dessen hervor, worauf Pädagogik ebenfalls grundsätzlich angelegt ist und abzielen sollte: auf verständigungsorientiertes bzw. kommunikatives Handeln. Insbesondere gilt dies für die *praktische Handlungspause des „pädagogischen Diskurses“* (RICHTER 1986, S. 97), den Kernbereich der Pädagogik. Er zielt auf gemeinsame Aufklärung und Bildung in Form einer freiwilligen, *angeleiteten Selbstreflexion* ab⁵. Dabei verfolgt er die Perspektive, über eine rational motivierte „generalisierte Annahmefähigkeit“⁶ auch die Möglichkeiten kontingenter Praxis im Einverständnis aller Beteiligten oder in Form eines fairen Kompromisses einzugrenzen, ohne deshalb schon den professionellen Pädagogen in auf Veränderung abzielende konkrete Handlungszwänge einbinden zu wollen. Die Diskussion darüber, was politisch-praktisch getan werden soll, fordert nicht einen professionellen Pädagogen in der Handlungspause, sondern autonome, von ihren Berufsrollen unabhängige Staatsbürger, die unter politischem Handlungszwang gemeinsam beraten, beschließen und auch die Ausführung ihrer Beschlüsse verantworten.

Bezogen auf alltägliche, verständigungsorientierte Interaktionen z.B. mit Kindern aber bedeutet dies, daß es hierin gerade wegen gesellschaftlich und situativ oder auch entwicklungspsychologisch bedingter Abweichungen in Form von instrumentellem oder strategischem Handeln auch immer wieder um die „Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen“ (SCARBATH 1983, S. 226) in Form von pädagogischen Diskursen gehen muß. Nur so läßt sich – in Abwandlung eines Erziehungsgrundsatzes von SCHLEIERMACHER – um der Gegenwartschancen der Kinder willen die *Reversibilität* einer Praxis sichern, die um der Zukunftschancen der Kinder willen durchgesetzt worden ist.

Auf dem Wege einer Auseinandersetzung mit dem Alltagsbegriff in der sozialen Kommunalpolitik haben wir somit zugleich die Momente entfaltet, die den klassischen Begriff der pädagogischen Autonomie wieder anschlussfähig machen: ‚Pädagogisch‘ heißt dann, daß der ‚Diskurs‘ unter Anleitung beginnt und die Beteiligten daher nicht von Anfang an eine symmetrische Stellung einnehmen. ‚Autonomie‘ aber akzentuiert demgegenüber, daß dennoch kein Zwang das Gespräch durchherrscht – außer dem des besseren Arguments.

Warum aber, so lautet unsere letzte Frage auf dem Wege zur Klärung der Voraussetzungen einer Kommunalpädagogik, erweist es sich bis heute selbst unter Radikaldemokraten als schwierig, einen solchen Begriff der Pädagogik zu institutionalisieren? Warum durchherrscht auch das emanzipatorische Denken der Selbsthilfegruppen die tiefsitzende Überzeugung, erst die Herstellung von Öffentlichkeit in Form einer Politisierung aller Lebensbereiche bei Integration aller Lernprozesse in das Alltagshandeln führe zur Selbstbestimmung und Mündigkeit?

Ich meine, hier liegt gleichsam ein Übersetzungsfehler in der Rezeptionsgeschichte des Begriffs der bürgerlichen Öffentlichkeit vor, der auch von HABERMAS in seiner Untersuchung über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ nicht korrigiert worden ist. HABERMAS hat herausgearbeitet, daß der bürgerliche Begriff der politisch fungierenden Öffentlichkeit immer ein Doppeltes enthält: die auf Konsens angelegte Diskussion über die Erkenntnis der immanenten Bewegungsgesetze der Gesellschaft und die davon abgeleitete Beratung und Beschließung über die praktischen Regelungen zur Reproduktion der Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang eine kategoriale Unterscheidung zu machen zwischen der – oftmals von Kritikern angeleiteten – Selbstreflexion eines sich als mündig verstehenden Publikums und den situativen Entscheidungen politischer Mandatsträger, *erübrigte sich für HABERMAS*, weil er der bürgerlichen Öffentlichkeit – wie ihrem Kritiker MARX – unterstellte, sie selbst nivelliere die Differenz zwischen Handlungspause und Handlungszwang in der Überzeugung, bei wahrer Einsicht in den *ordre naturel* könnten die politischen Entscheidungen schlüssig und „ohne ausgedehnte Kontroversen“ (HABERMAS 1969, S. 155) gefolgt werden⁷. *Für die frühe bürgerliche Öffentlichkeit* erübrigte sich eine solche Unterscheidung, weil sie politisch machtlos war und also erst über den Begriff einholte, was ihr praktisch noch nicht zugestanden wurde. Unabhängig davon dürfte sich die Wahl des Begriffes der Pädagogik für Prozesse der Bildung und Selbstaufklärung eines rasonierenden Publikums beim damaligen bürgerlichen Pädagogikverständnis wohl von selbst verboten haben⁸.

Nicht zufällig nahm dann die bürgerliche Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte immer mehr von dem Moment der Selbstaufklärung in der politisch fungierenden Öffentlichkeit Abstand, je mehr sie die politische Macht übernahm. Sie begründete dies zwar erkenntnistheoretisch, indem sie die Erfahrungen der konkurrierenden Interessenkämpfe als Beleg für offenbar existierende irreduzible Glaubenskerne nahm, über die rational nicht mehr entschieden werden könne. Faktisch ging es ihr jedoch einzig um die Errichtung einer Elitedemokratie, die die Vielen und Mittelmäßigen vor allem von der politischen Beratung und Entscheidung fernhalten sollte, um sie der propagandistisch funktionalisierten Öffentlichkeit zu überantworten (s. HABERMAS 1969, S. 143 ff.).

Dadurch ist bis heute ein zweifaches Problem zurückgeblieben:

1. Gerade Radikaldemokraten stehen in der Gefahr, unter Wiederbelebung des ursprünglichen Begriffs der bürgerlichen Öffentlichkeit die Handlungspause der (ggf. pädagogischen) Selbstaufklärung bruchlos mit den unter Handlungszwang zu fällenden situativen Entscheidungen des politischen Alltags in eins zu setzen. So entgeht ihnen – bei Strafe des Aufbaus von „tendenziellen Herrschaftsstrukturen“ (SCHWENDTER 1985, S. 152 f.) – die aristotelische Bestimmung, daß Politik – und mag sie noch so rationell begründet sein – immer kontingent, immer eine Sache des So-oder-auch-anders-Seins ist, während die Bildung und Selbstaufklärung immer auch ein theoretisches Moment des So-und-nicht-anders-Seins für sich hat.
2. Der Pädagogik wird ihr – selbstverständlich immer nur derivierter – autonomer Status bestritten und dadurch auch ihre Institutionalisierung in Form einer Kommunalpädagogik systematisch eingeschränkt.

Eine institutionelle Kommunalpädagogik kann dieser doppelten Problematik allerdings nur gerecht werden, wenn sie sich zunächst der Grundlagen bewußt wird, unter denen die Institution einer politisch fungierenden Öffentlichkeit überhaupt hatte herausgebildet werden können. Die Sphäre der sich zum Publikum versammelnden Privatleute verdankte ihre

als interesselos gefaßte Autonomie immerhin einer zweifachen Derivation: dem privatrechtlich institutionalisierten Eigentum an Produktionsmitteln mit seinen Konnexgarantien aus Vertrags-, Gewerbe- und Vererbungsfreiheit *und* dem Bildungsweg der protestantischen Ethik.

Diese Grundlagen können heute weder ignoriert noch voluntaristisch eingeholt werden. Die Diskussion um eine bedarfsorientierte Grundsicherung zeigt immerhin die Grenze dessen auf, wo die Moral das Geld sicherlich nicht ersetzen kann⁹. Damit ist jedoch die Frage nach einer politischen Ethik noch nicht beantwortet. Ihre Ein- und Ausübung macht eben den Kernbereich einer Kommunalpädagogik aus. In der Form des kommunikativen Handelns hätte sie dabei nicht einfach eine neue Moral zu sichern, sondern *theoretisch* rekonstruierte, quasi ontologische und damit universalistische Grundprinzipien (s. HABERMAS 1984) einer Versprachlichung von Mitmenschlichkeit in institutionalisierter Form auszubilden.

Was hierunter zu verstehen ist, wird in weiteren Untersuchungen zu konkretisieren sein, die an die wiederbelebte Diskussion zur Gemeinwesenarbeit anknüpfen werden. Abschließend bleibt daher nur noch die Frage, ob der Politik-Zuschlag, den die soziale Kommunalpolitik in der Unterscheidung zwischen Struktur- und Situationsanalyse für sich reservieren möchte (s. S. 5), nicht auch einen pädagogisch-selbstreflexiven Gehalt in sich birgt, den es im Interesse einer klaren Begrifflichkeit und einer beruflichen Gegenstandsbegrenzung zu akzentuieren gilt...

Anmerkungen

- 1 Mit dem Begriff Kommunalpädagogik soll – wie die weiteren Ausführungen zeigen werden – eine doppelte Differenz zum Ausdruck gebracht werden: zum einen gegenüber einer Sozialarbeit als sozialer Kommunalpolitik, zum anderen gegenüber einer Gemeinwesenarbeit, die in sprachlich-modernistischer Form (Bildungsarbeit, Beziehungsarbeit) alle Pädagogik auf soziale Dienstleistungen reduziert.
- 2 Vgl. HABERMAS 1969, S. 158: „Erst die(se) Dialektik einer mit fortschreitender Verstaatlichung der Gesellschaft sich gleichzeitig durchsetzenden Vergesellschaftung des Staates zerstört allmählich die Basis der bürgerlichen Öffentlichkeit – die Trennung von Staat und Gesellschaft. Zwischen beiden, und gleichsam „aus“ beiden, entsteht eine repolitisierte Sozialsphäre, die sich der Unterscheidung von ‚öffentlich‘ und ‚privat‘ entzieht.“
- 3 Als „klassische“ Belege für die anthropologisch tiefsitzende Gewißheit von der Einheit von Kommune (Gemeinde) und Identität wären zumindest anzuführen der im indogermanischen Sprachraum belegte Zusammenhang von Gemeinde und Territorium (s. GRIMMSCHES WÖRTERBUCH) oder die Orientierung der christlich-theologischen Identität an der Orts-Gemeinde als dem „Leib Christi“ (PAULUS, s. I Kor 11, 18).
- 4 Wie hier das Desiderat einer Kommunalpädagogik aus dem Prinzip der Einheit von Sein und Sollen begründet wird, so rechtfertigt RAUSCHENBERGER mit ROTH auch das Desiderat des sozialen Lernens: „Soziales Lernen ist bei ROTH sowohl ein Befund wie ein Problem wie ein Desiderat.“ (1985, S. 303.)
- 5 Wenn der pädagogische Diskurs als Kernbereich der Pädagogik innerhalb der praktischen Handlungspause bezeichnet wird, so ist damit angedeutet, daß es neben der Pädagogik auch noch die Theorie als praktische Handlungspause gibt mit ihren Momenten des theoretischen und praktischen Diskurses. Ihnen gegenüber will dann der pädagogische Diskurs auf ein Spezifikum hinweisen, das auch nicht im therapeutischen Diskurs auftritt: angeleitete, aber ungestörte Selbstreflexion.
- 6 HABERMAS 1981 II, S. 270: „Die generalisierte Annahmehereitschaft von Alter können wir nun auf einzelne Quellen von Egos Ansehen oder Einfluß zurückführen, und zwar auf *empirisch*, nämlich durch Anreiz und Abschreckung *motivierete Bindungen* im Falle physischer Stärke, körperlicher Anziehungskraft, kognitiv-instrumenteller Fähigkeiten und der Verfügung über Besitz, hingegen auf *rational*, nämlich durch begründetes Einverständnis *motiviertes Vertrauen* im Falle interaktiver Zurechnungsfähigkeit und der Verfügung über Wissen.“

- 7 In bezug auf MARX habe ich zu zeigen versucht, daß diese Unterstellung nicht berechtigt ist. MARX wußte sehr wohl zwischen der pädagogisch-aufklärerischen Handlungspause und dem demokratisch abgesicherten politisch-praktischen Handlungszwang zu unterscheiden (RICHTER 1978).
- 8 Allerdings: MARX, der schon wußte, daß die Erzieher selbst erzogen werden müßten, wählte für seine Zukunftsgesellschaft immerhin den Begriff „Verein freier Menschen, die sich wechselseitig erziehen“ (MEW 1, S. 95).
- 9 Vgl. BRUMLIKS (1984, S. 123) rhetorisch gefaßte Frage an die ‚Helferkompetenz‘, ob Moral Geld ersetzen könne.

Literatur

- ALEMANN, U. v. (Hrsg.): Neokorporatismus. Frankfurt/M. 1981.
- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983, S. 35–74.
- BRUMLIK, M.: Was heißt Helferkompetenz? In: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bd. 2. Hrsg. v. S. MÜLLER u. a. Bielefeld 1984, S. 115–124.
- DAUBER, H.: Entschultes Lernen an der Hochschule? Ansatzpunkte in der Lehrerbildung. In: Freiheit zum lernen. alternativen zur lebenslänglichen versuchung. Hrsg. v. H. DAUBER u. E. VERNE. Reinbek 1976, S. 84–126.
- GREVERUS, I.-M.: Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie. München 1978.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 2., durchgesehene Auflage. Neuwied 1965.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? (1976) In: DERS.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. 1984, S. 353–440.
- HANDL, J.: Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1985), Heft 4, S. 698–772.
- HEGER, R. u. a.: Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg i. Br. 1983.
- HEINZE, R./OLK, Th.: Selbsthilfe, Eigenarbeit, Schattenwirtschaft. Entwicklungstendenzen des informellen Sektors. In: BENSELER, F. u. a. (Hrsg.): Zukunft der Arbeit. Eigenarbeit, Alternativökonomie? Hamburg 1982, S. 13–29.
- HEINZE, R./OLK, Th.: Demokratisierung des kommunalen Sektors. In: HESSE, J. J./WOLLMANN, H. (Hrsg.): Probleme der Stadtpolitik in den 80er Jahren. Frankfurt/M. 1983, S. 143–163.
- HOMANS, G. C.: Elementarformen sozialen Verhaltens. 2. Auflage. Opladen 1972.
- JAPP, K. P./OLK, Th.: Identitätswandel und soziale Dienste. Thesen zur Reorganisation behördlicher Sozialarbeit. In: Soziale Welt (1981), Heft 2, S. 143–167.
- KICKBUSCH I./TROJAN, A.: Gemeinsam sind wir stärker. Selbsthilfegruppen und Gesundheit. Frankfurt/M. 1981.
- KÖNIG, R.: Gemeinde. In: Fischer Lexikon Soziologie. Hrsg. v. R. KÖNIG. Neuausgabe. Frankfurt/M. 1967, S. 81–92.
- LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: OTTO, H.-U./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 1. Neuwied 1973, S. 21–43.
- OLK, Th./OTTO, H.-U.: Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialpolitik. In: Neue Praxis (1981), Heft 2, S. 99–146.
- OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 4: Lokale Sozialpolitik und Selbsthilfe. Neuwied 1985.
- OFFE, C.: Zur Frage der „Identität“ der kommunalen Ebene. In: GRAUHAN, R.-R. (Hrsg.): Lokale Politikforschung 2. Frankfurt/M. 1975, S. 303–309.
- PETER, H.: Handlungskompetenz in der „klassischen“ Methodenliteratur der Sozialarbeit und Perspektiven für eine Neuorientierung. In: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Hrsg. v. S. MÜLLER u. a. Bd. 1. Bielefeld 1982, S. 5–32.

- PETERS, H.: Sozialarbeit im gesellschaftspolitischen Kontext. Zur wissenschaftlichen Begründung fürsorgerischen Handelns. In: Soziale Welt (1972), Heft 1, S. 41–53.
- RASCHKE, J.: Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß. Frankfurt/M. 1985.
- RAUSCHENBERGER, H.: Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks. In: Zeitschrift für Pädagogik (1985), Heft 3, S. 301–320.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1975.
- RICHTER, H.: Zum Problem der Einheit von Theorie und Praxis bei Karl Marx. Eine biographisch-systematische Studie über den frühen Marx. Hamburg 1978.
- RICHTER, H.: Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren. Bielefeld 1984, S. 127–135.
- RICHTER, H.: Der professionelle Pädagoge als Vermittler zwischen den Kulturen. Zur kommunikativen Professionalisierung in der Migrantenarbeit. 2 Kurseinheiten. Fernuniversität Hagen 1985.
- RICHTER, H.: (Sozial-)Pädagogik und Faschismus. Anfragen zur Kontinuität und Diskontinuität. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 89–122.
- SCARBATH, H.: Was ist pädagogisches Verstehen? Verstehen als Element pädagogischer Handlungskompetenz. In: DIETERICH, R. (Hrsg.): Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn 1983, S. 24–248.
- SCHENK, M.: Das Konzept des sozialen Netzwerkes. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Opladen 1983, S. 88–104. (= Sonderheft der KZfSS 25/1983.)
- SCHWENDTER, R.: Zum Doppelcharakter der Selbsthilfebewegung in der Bundesrepublik Deutschland. In: OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 4. Neuwied 1985, S. 145–154.
- SENNETT, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M. 1983.
- STRASSER, J./TRAUBE, K.: Die Zukunft des Fortschritts. Der Sozialismus und die Krise des Industrialismus. Berlin 1984.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis (1978), Heft 1, S. 6–25.
- TRUMMEL, H./HEPPNER, S.: Renaissance der gemeinwesenorientierten Sozialarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik? In: D. OELSCHLÄGEL (Hrsg.): Jahrbuch 1 Gemeinwesenarbeit. München 1984, S. 78–92.
- WOLFF, S.: Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld 1983.

Anschrift des Autors:

Dr. Helmut Richter, Sedanstr. 19, 2000 Hamburg 13