

STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT

Ullrich | Sauer

# Pädagogik für die Soziale Arbeit



Nomos

## **STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT**

**Lehrbuchreihe für Studierende der Sozialen Arbeit  
an Hochschulen und Universitäten**

Praxisnah und in verständlicher Sprache führen die Bände der Reihe in die zentralen Anwendungsfelder und Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit ein und vermitteln die für angehende SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen grundlegenden Studieninhalte. Die konsequente Problemorientierung und die didaktische Aufbereitung der einzelnen Kapitel erleichtern den Zugriff auf die fachlichen Inhalte. Bestens geeignet zur Prüfungsvorbereitung u.a. durch Zusammenfassungen, Wissens- und Verständnisfragen sowie Schaubilder und thematische Querverweise.

Annette Ullrich | Karin E. Sauer

# Pädagogik für die Soziale Arbeit



**Nomos**



Onlineversion  
Nomos eLibrary

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

ISBN 978-3-8487-5340-6 (Print)

ISBN 978-3-8452-9541-1 (ePDF)

1. Auflage 2021

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2021. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

## Inhalt

<b>1</b>	<b>Einführung. Pädagogik und Soziale Arbeit</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Anthropologische Grundlagen</b>	<b>13</b>
2.1	Pädagogische Anthropologie	13
2.2	Philosophische Anthropologie	15
2.3	Kritische Aspekte	15
2.4	„Wilde Kinder“	16
2.5	Biographie als Thema Pädagogischer Anthropologie	18
2.6	Gefühle als Bestandteil des Menschenbilds	20
<b>3</b>	<b>Was ist Erziehung?</b>	<b>23</b>
3.1	Definitionen des Erziehungsbegriffs	23
3.2	Ziele, Normen und Werte	25
3.3	Erziehungsstile	25
3.4	Reformpädagogik als internationales Phänomen	27
<b>4</b>	<b>Bildung</b>	<b>41</b>
4.1	Was ist Bildung?	41
4.2	Modernes Bildungskonzept	44
4.3	Dimensionen von Bildung	45
4.4	Historische Perspektive	49
4.5	Bildung und soziale Ungleichheit	51
4.6	Sozialpädagogische Perspektive	53
<b>5</b>	<b>Pädagogisches Denken und Handeln</b>	<b>63</b>
5.1	Lerndimensionen Können, Wissen und Wollen	63
5.2	Zeigen als pädagogische Grundoperation	66
5.3	Lernen als anthropologische Seite der Erziehung	68
5.4	Pädagogisches Ethos	69
5.5	Bestimmungsmerkmale pädagogischen Handelns	73
5.6	Lebensaltersspezifisches pädagogisches Handeln	75
5.7	Formen pädagogischen Handelns	88
<b>6</b>	<b>Herausforderndes Verhalten im Kindes- und Jugendalter</b>	<b>95</b>
6.1	Erklärungs- und Lösungsansätze	95
6.2	Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs	101
6.3	Der pädagogische Bezug	104
<b>7</b>	<b>Sozialisation</b>	<b>109</b>
7.1	Sozialisation als Weltaneignung	109
7.2	Sozialisationstheoretische Hintergründe	110
7.3	Konsequenzen für habitussensibles Handeln in der Sozialen Arbeit	119
7.4	Fazit	125

## Inhalt

---

<b>8</b>	<b>Friedenspädagogik und Demokratiebildung am Beispiel von Erinnerungsarbeit in Deutschland und Ruanda</b>	<b>127</b>
8.1	Politische Bildungsarbeit in globalisierten Lebenswelten	127
8.2	Konflikte, Öffentlichkeiten und Demokratiebildung (John Dewey)	128
8.3	Befreiung und Autonomie in post-kolonialen Verhältnissen (Paulo Freire) mit Bezug auf Deutschland und Ruanda	132
8.4	Aktuelle Forderungen an Demokratiebildung und Friedenspädagogik nach Dewey und Freire	140
<b>9</b>	<b>Klimapolitische Jugendbewegungen im Spiegel der Pädagogik der Befreiung nach Paulo Freire und Augusto Boal</b>	<b>145</b>
9.1	Adultismus, altersspezifische Diskriminierung und Paternalismus als Formen der Unterdrückung von Kindern in der Klimakrise	146
9.2	Utopien als Herzstück einer Pädagogik der Autonomie	153
9.3	Zurück in die Zukunft	154
<b>10</b>	<b>Von der Behindertenpädagogik zu den Disability Studies – von dominanten Machtverhältnissen zu Powersharing?</b>	<b>157</b>
10.1	Disability Studies vs. Ableism/Ableismus	157
10.2	Machtverhältnisse in pädagogischen Beziehungen am Beispiel Erziehung und Bildung	158
10.3	Von Objekten zu Subjekten der Inklusion	161
10.4	Forschung mit Menschen	162
10.5	Gestalten von ‚ent-hinderten‘ Lebensrealitäten durch ein subjektorientiertes Verständnis von Differenz	164
10.6	Othering als Analyserahmen	166
10.7	Konsequenzen für eine differenzsensible kritisch-reflexive (sozial-)pädagogische Haltung	168
10.8	Fazit	170
	Literaturverzeichnis	173
	Stichwortverzeichnis	187
	Bereits erschienen in der Reihe STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT	189

## 1 Einführung. Pädagogik und Soziale Arbeit

Der Begriff Pädagogik (gr. παιδεία paideia: Lehre und Theorie menschlicher Erziehung und Bildung) bezieht sich nach Böhm (2004) auf eine praktische Wissenschaft, welche „Theorie und Praxis, Wertentscheidungen und Handlungsorientierungen“ (751) einschließt. Nach Böhm und Seichter (2018: 359) lässt sich die Fragestellung der Pädagogik mit folgenden Aspekten beschreiben: was ist der Mensch, wohin soll sich der Mensch entwickeln und wie kann Erziehung ihm dabei helfen? Der Gegenstand der Pädagogik wird gelegentlich nur mit den Begriffen Erziehung und Bildung umrissen, nicht aber mit dem Begriff der Sozialisation (Bernhard 2011: 83). Allerdings können Erziehung und Bildung als Unterbegriffe von Sozialisation verstanden werden. Der Begriff der Sozialisation umfasst die Gesamtheit gesellschaftlicher Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen. Erziehung meint absichtsvolles Handeln in hierarchischen Verhältnissen zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden. Sie unterliegt jedoch dem Kontingenzprinzip, d.h. dass zwischen eingesetzten Mitteln und eintretenden Wirkungen kein linearer Zusammenhang besteht (Gudjons/Traub 2016). Während es bei der Sozialisation um ein Sozialwerden geht, kann Erziehung vereinfacht als Sozialmachung umschrieben werden. Bildung hingegen betrifft die innere Formung der Persönlichkeit und „meint die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit. Bildung ist immer als ein Selbst- und Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern veränderungsproduktive Teilnahme an der Gesellschaft meint“ (ebd. 208). Mit diesen Zielen der Selbst- und Mitbestimmung und der Solidaritätsfähigkeit ist sowohl dem Erziehungs- als auch dem Bildungsbegriff eine normative Basis gegeben, welche eine Höherentwicklung impliziert (ebd. 209). In manchen Feldern Sozialer Arbeit spielen Erziehungsaufgaben eine nachrangige Rolle. Anstelle erzieherischer Einwirkung gewinnen (Selbst-)Bildungsprozesse an Bedeutung (Koller 2017: 71).

Menschen werden erzogen und erziehen, sie lernen und bilden sich, sie lehren andere und entwickeln sich in Auseinandersetzung mit Umwelt und Kultur. Während die Begriffe „Lernen“ und „Bildung“ mehr auf aktive Prozesse hindeuten, beinhalten „Erziehung“ und „Lehren“ eher von außen an den Menschen herangetragene anforderungs- und leistungsbezogene Aspekte. Der Begriff der „Sozialisation“ umfasst beide Perspektiven. Der Prozess der Sozialisation bezieht sich auf die Vergesellschaftung des Menschen einerseits und seine Individualisierung andererseits. Pädagogisches Denken und Handeln sind Teil dieses Prozesses (Zirfas 2004: 20).

Pädagogisches Denken schaut auf eine über 2000 Jahre alte Geschichte zurück (Benner/Oelkers 2004). Bereits Aristoteles (\* 384 v. Chr.; † 322 v. Chr.) beobachtete die Eigenschaften der Menschen und beschrieb seine Erkenntnisse in der Nikomachischen Ethik (2019). Er schlussfolgerte, dass es bei allen Eigenschaften um das Finden eines rechten Maßes geht, einer Ausgewogenheit zwischen einem Zuviel (Übermaß) und einem Zuwenig (Mangel). Obwohl auch die Pädagogik als Disziplin und das berufsmäßige Erziehen als professionelle Praxis auf eine über 2000-jährige Geschichte blicken (Benner/Oelkers 2004; Brumlik et al. 2013), hat

## 1 Einführung. Pädagogik und Soziale Arbeit

---

sich bis heute kein einheitlicher Kanon pädagogischen Grundwissens gebildet. Zu vielschichtig und kulturell unterschiedlich geprägt ist es.

Aus der Tatsache, dass die Prozesse von Erziehung, Bildung und Sozialisation dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen sind, resultieren für pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit auf praktischer Ebene unmittelbare Anforderungen, die auch auf theoretischer Ebene anspruchsvoll sind. Zu den aktuellen Problemen für die Erziehungs- und Bildungsarbeit zählen beispielsweise besondere Bildungsbedarfe, Diversität, der Umgang mit Medien, Friedenserziehung, Globalisierung und Fragen der Zukunftsgestaltung (Gudjons/Traub 2016: 369). Auch die gegenwärtige pandemiebedingte Krise stellt die Soziale Arbeit vor neue Herausforderungen.

Der Fokus dieses Buchs liegt auf Kenntnissen, die pädagogischem Denken und Handeln Orientierung bieten, um den pädagogischen Anforderungen sozialarbeiterischer Praxis bewusst und angemessen begegnen zu können. Der Kern Sozialer Arbeit liegt nach Thole (2012: 54) darin, „Subjekte und Lebenswelten, die mit ihren eigenen Ressourcen Lebenskrisen und Verunsicherungen nicht oder kaum aufzufangen vermögen, zu unterstützen und biografische Verunsicherungen als Folge von Desintegration aufzufangen. Menschen sind so in das institutionalisierte Lebenslaufregime neu einzubinden, dass für sie gesellschaftlich anerkannte, selbstverantwortete Wege durch das Leben wieder denkbar und möglich werden.“

Von zentraler Bedeutung ist dabei die professionelle Fähigkeit, Lebensprobleme der Menschen als Probleme des Lernens einzuschätzen und Lernbedarfe erheben zu können. Fertigkeiten aus den Bereichen Wissen, Können und Wollen werden durch lebensalterspezifisches Lernen angeeignet, wodurch die selbstbestimmte Gestaltung eines gelingenden Lebens ermöglicht wird (Brumlik et al. 2013: 13). Die pädagogische Deutung von Problemen menschlicher Lebenspraxis geschieht also aus der Perspektive des Lernens, welches gleichsam Ziel allen pädagogischen Denkens und Handelns ist. Die Auseinandersetzung mit wichtigen Vertreter\*innen der Pädagogik eröffnet dabei grundlegende Horizonte für pädagogisches Handeln in unmittelbaren Situationen. Sie ermöglicht eine Einbettung in einen größeren Zusammenhang und damit Orientierung, Veränderung und Entwicklung. Angesichts globaler Herausforderungen ist eine verantwortliche Haltung gefragt, die bei einer kritischen Reflexion der Wirklichkeit in alltäglichen Erziehungs- und Bildungsprozessen ihren Optimismus und Idealismus nicht verliert, die Welt zu einem besseren Ort machen zu können.

Dass die Erreichung dieses Ziels mitunter als Sisyphosaufgabe erscheint, die sich täglich neu stellt, hat der Reformpädagoge Siegfried Bernfeld bereits vor knapp hundert Jahren in seinem 1925 erschienenen Werk *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* beschrieben (Bernfeld 1925/1990: 51). Er beschreibt die Grenze im zu erziehenden Kind, im Erziehenden selbst und in der sozialen Umgebung, die u.a. durch die Funktionen von Erziehung, Bildung und Sozialer Arbeit innerhalb der Gesellschaft bestimmt ist. In der Weiterführung von Bernfelds These kann auch Soziale Arbeit als grundsätzlich konservative gesellschaftliche Kraft betrachtet



werden, deren Ausrichtung auf den Machterhalt der herrschenden Gesellschaftsform kritisch zu hinterfragen ist (vgl. ebd.: 122).

Diesen Gedanken haben Kessl und Maurer (2010) aufgenommen. Sie formulieren einen Kontrapunkt zu Bernfelds Motiv des Scheiterns an den Grenzen von Erziehung bzw. Sozialer Arbeit. Sie definieren *Soziale Arbeit als Grenzbearbeiterin*, die sich für die (Re)Produktionsstrategien interessiert, die zu historisch-spezifischen Materialisierungen führen (vgl. ebd.: 166). „Damit ist eine kritisch-reflexive Haltung verbunden, die die gegenwärtig bestehenden Grenzen nicht einfach nur voraussetzt – diese also weder nur zu sichern sucht (Soziale Arbeit als Normalisierungsinstanz), noch idealistisch auf ihre Überwindung hofft (Soziale Arbeit als emanzipatorische Instanz). Vielmehr muss sich eine Soziale Arbeit, die sich als Grenzbearbeiterin begreift, in dieses widersprüchliche, heterogene und umkämpfte Geschäft der Grenzbearbeitung selbst hinein begeben“ (ebd.: 166f.). Ziel dieser Aufgabe ist das Erschließen bisher nicht zugänglicher Handlungsoptionen für die Adressat\*innen und Nutzer\*innen Sozialer Arbeit (vgl. ebd.: 167).

### **Geschichtliche Aspekte, gesellschaftlicher Wandel und Prozesse**

Ohne an dieser Stelle auf die historischen Entwicklungszusammenhänge näher eingehen zu können, kann der disziplinäre Kern der Sozialen Arbeit als Wissenschaft der Sozialen Arbeit betrachtet werden und die Pädagogik als eine Bezugswissenschaft. Die Soziale Arbeit kann jedoch als „im Wesentlichen auch pädagogisch angelegt“ und die Pädagogik damit als fester Bestandteil des disziplinären Kerns Sozialer Arbeit gesehen werden (Sollfrank 2011: 76). Erziehungswissenschaftliche Theoriebestände haben davon unabhängig eine unterstützende Bedeutung bei der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen, die pädagogisches Handeln charakterisieren.

Um die durch Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse initiierten Lernprozesse zu durchlaufen, bedarf es umfassender Kenntnisse möglicher Entstehungszusammenhänge (Erklärungswissen), Orientierungsstrategien (Bewusstsein für Entscheidungen in Lernprozessen) und Handlungsoptionen für den Umgang mit praktischen Problemen. Grundlegend für solche Prozesse ist die Herausbildung einer professionellen Reflexionskompetenz, um zu angemessenen und förderlichen Sicht- und Handlungsweisen zu gelangen (Gudjons/Traub 2016). Die Reflexion vergangener Handlungsvollzüge beinhaltet ein gezieltes Nach-Denken und Befragen von Situationen, um anderen, verdeckten Deutungsmöglichkeiten auf die Spur zu kommen und sie damit einer Berücksichtigung in sozialarbeiterischen Handlungszusammenhängen zugänglich zu machen. Reflexive Denkbewegungen geben somit „auch Impulse für zukünftige Handlungen“ (Fegter/Geipel/Horstbrink 2011: 244).

### **Ziel, Inhalt und Wert des Buches**

Die Bezüge der Pädagogik als einer Reflexions- und Handlungswissenschaft zur Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession sind komplex. Hinzu kommt die Vielfalt pädagogischer Praxis in der Sozialen Arbeit, die eine Auswahl von relevanten

## 1 Einführung. Pädagogik und Soziale Arbeit

---

Theorien und Aspekten erschwert, die von Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft zur Verfügung gestellt werden (Sollfrank 2011). Der Beitrag erziehungswissenschaftlicher Theorie besteht darin, Antworten auf disziplinäre und professionelle Fragen Sozialer Arbeit zu geben. Soziale Arbeit kann sich anhand erziehungswissenschaftlicher Reflexion ihres Handelns kritisch vergewissern und Handlungsanregungen gewinnen (Fromm 2015).

Unser Ziel ist es, das Feld von Erziehung, Bildung und Sozialisation zu durchschreiten, die Grenzen sichtbar zu machen und um aktuelle gesellschaftliche und sozial(arbeits)wissenschaftliche Entwicklungen zu erweitern. Es geht um ein (Neu-)Vermessen pädagogischen Wissens, Könnens und Handelns sowie pädagogischer Haltungen im Kontext Sozialer Arbeit. Die unterschiedlichen Kapitel setzen dabei verschiedene Akzente. Unsere Auswahl ist auch ein Stück weit persönlich-biographisch orientiert. So fließen Prägungen unserer eigenen (akademischen) Vita mit ein, die mit Fragen der Pädagogik zusammenhängen.

Am Anfang des ersten Teils (Annette Ullrich) folgt der Einleitung (Kap. 1) eine Einführung in *anthropologische Grundlagen* von Erziehung und Bildung aus pädagogisch-philosophischer Perspektive (Kap. 2). Daraufhin wird der Frage *Was ist Erziehung?* nachgegangen (Kap. 3), wobei grundlegende Ziele, Normen, Werte und Erziehungsstile thematisiert werden und zwei reformpädagogische Ansätze vorgestellt werden. Dem schließt sich eine Auseinandersetzung zu *Bildung* als pädagogischer Grundkategorie an (Kap. 4), deren konzeptionelle Ausprägungen, institutionelle Formen und bildungstheoretische Hintergründe diskutiert werden. Desweiteren wird eine dezidiert sozialpädagogische Perspektive auf Bildung vorgestellt (Rauschenbach 2011). Die nach den Ergebnissen der PISA-Studien intensivierte Debatte über Bildung in der Sozialen Arbeit kann „auch als eine Form (sozial)pädagogischer Grenzbearbeitungspraktiken betrachtet werden“ (Kessl/Maurer 2011: 164). Die anschließenden Reflexionen zu *pädagogischem Denken und Handeln* (Kap. 5) gehen auf lebensalterspezifische Lerndimensionen ein und auf die Bedeutung von pädagogischem Ethos und Takt, mittels derer professionelle Lern-Beziehungen gestaltet werden können. Eine wichtige Fähigkeit besteht darin, Situationen richtig einschätzen zu können und geeignete Formen pädagogischen Handelns zu wählen. Das „Zeigen“ (Prange 2006) spielt dabei als Grundoperation eine besondere Rolle. Auch das Spiel oder die Arbeit, auf die in diesem Band nicht tiefer eingegangen werden kann, haben pädagogische Bedeutung in ihrer sinnstiftenden und auf Lernen ausgerichteten Funktion. Durch beide werden Haltungen vermittelt, Fertigkeiten entwickelt und Wissen erworben. Für die Bewältigung pädagogischer Aufgaben ist auch eine Theorie der Lebensalter und des Lebenslaufs von Bedeutung. Am Beispiel lebensalterspezifischer Bewältigungskonstellationen wird die Vielfalt an Themen deutlich, die der pädagogischen Gestaltung, Bearbeitung und Kommunikation bedürfen (Sollfrank 2011). Abschließend geht es um *herausforderndes Verhalten und pädagogisches Handeln* (Kap. 6). Das Kapitel enthält konkrete Erklärungs- und Lösungsansätze bestimmter kindlicher Verhaltensweisen und zeigt Möglichkeiten pädagogischen Handelns auf. Die Bedeutung der Sanktion als einer Form des Zeigens wird im Zusammenhang mit herausfordernden Verhaltensweisen näher beschrieben.

Im zweiten Teil (Karin E. Sauer) wird zuerst in Kapitel 7 der Begriff der *Sozialisation* beleuchtet. Das Kapitel widmet sich den sozialisationstheoretischen Zugängen von Bourdieu, Hurrelmann und Böhnisch und leitet daraus Konsequenzen für eine habitussensible Pädagogik ab, die der Umsetzung Sozialer Arbeit im Sinne einer Menschenrechtsprofession (vgl. Staub-Bernasconi 2019) zuträglich sein kann. Die nachfolgenden Kapitel befassen sich mit jeweils spezifischen praxisrelevanten pädagogischen Auseinandersetzungen, die zwischen Disziplin und Profession angesiedelt sind und sozialarbeiterischem Handeln eine Fundierung bieten. Vor dem Hintergrund von Freires und Deweys Ideen zur transformativen Kraft von Bildung werden *Friedenspädagogik und Demokratiebildung am Beispiel von Erinnerungsarbeit in Deutschland und Ruanda* erörtert (Kap. 8). Im Anschluss wird Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970/2002) mit Boals „Theater der Unterdrückten“ (1979) in Verbindung gebracht. Beide Konzepte finden Eingang in das Kapitel *Klimapolitische Jugendbewegungen im Spiegel der Pädagogik der Befreiung nach Paulo Freire und Augusto Boal* (Kap. 9). Eine weitere soziale Bewegung wird im darauffolgenden Kapitel aufgegriffen: *Von der Behindertenpädagogik zu den Disability Studies – von dominanten Machtverhältnissen zu Powersharing?* (Kap. 10).

Mit unserem Blick auf das weite Feld der Pädagogik in der Sozialen Arbeit, seiner Grenzen und der unvermeidlichen Herausforderung, dem gesellschaftlichen Wandel kenntnisreich, kreativ und lösungsorientiert begegnen zu können, wollen wir Anregungen geben zur Entwicklung einer eigenen pädagogischen Haltung. Sie ist entscheidend für die Wirksamkeit pädagogischen Handelns und basiert auf einer Kombination aus kritisch-realistischem Möglichkeitssinn und optimistisch-utopischem Möglichkeitssinn (Berner 2011). Unser Dank gilt dem Nomos Verlag, insbesondere Petra-Marion Niethammer, Dr. Friederike Wursthorn und Alexander Hutzel, die uns mit Rat und Tat unterstützt haben.

Weiterführende Literatur:

- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (2012): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim: Beltz.
- Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. Berlin: Hanser.
- Konrad, Franz-Michael (1993): Sozialarbeit und Pädagogik. *Soziale Arbeit* 42/6, S. 183-189.
- Klika, Dorle/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft: Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim: Beltz.
- Krüger, Heinz-Hermann (2012): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: Werner Thole, Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer, S. 325-336.
- Scherer, Albert (2012): Sozialarbeitswissenschaft. In: Werner Thole, Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: Springer, S. 283-296.
- Schnabel, Ulrich (2019): Zuversicht: Die Kraft der inneren Freiheit und warum sie heute wichtiger ist denn je. München: Blessing.
- Schumacher, Thomas (2011): Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Lucius & Lucius.

## 2 Anthropologische Grundlagen

### Zusammenfassung

Anthropologische Vorstellungen zum Bild des Menschen spielen eine wichtige Rolle für pädagogisches Denken und Handeln. Konzepte über die Frage nach Bildsamkeit und Bestimmung des Menschen haben sich über die Jahrhunderte stark verändert. Sie bilden keinen festen Wissenskanon, sondern prägen eine Haltung, die nach dem Wesen des Menschen fragt, welches nicht vollständig erkennbar und rätselhaft bleibt. Dennoch kommt ihnen eine Orientierungsfunktion zu. Was den Menschen ausmacht, findet man in seiner Individualität und Potentialität, welche ihren Ausdruck in biographischen Ausprägungen finden.

Muss überhaupt erzogen werden, was sich von selbst entwickelt? Diese Frage stellte sich Jean-Jacques Rousseau schon 1762 (2010). Scheinbar lässt sich die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen aus anthropologischen Studien belegen (Gudjons/Traub 2016: 183). Auf der Suche nach Antworten auf die Frage, „Was ist der Mensch?“ greift die Erziehungswissenschaft auf Erkenntnisse der Biologie, der Psychologie, der Philosophie und der Kulturanthropologie zurück.

### 2.1 Pädagogische Anthropologie

Zu den Klassikern, auf die sich die Pädagogische Anthropologie bezieht, gehörten Gehlen, Portmann und Uexküll. Der Aachener Kultursoziologe Gehlen beschreibt den Menschen im Vergleich zum Tier als ein instinktarmes Mängelwesen (Gehlen 2009), das aufgrund seiner hohen Lernfähigkeit dazu in der Lage ist, handelnd und mittels seiner Sprache und seiner Fähigkeit zu Zusammenarbeit mit anderen Menschen seine Welt kulturschaffend zu gestalten.

Die pädagogische Bedeutung dieser Sichtweise besteht in der Auffassung von Erziehung zur Kultur als einem Überlebensvorteil (Tremml 2004). Die Kehrseite allerdings würde in einem rigiden Festhalten an kulturellen Traditionen bestehen (Gudjons/Traub 2016: 184). Hinzu kommt die Frage, ob der Vergleich zum Tier zulässig ist, um menschliches Verhalten zu verstehen (Huisken 2016: 19).

Ebenfalls im Vergleich zum Tier beschreibt der Baseler Zoologe Portmann den Menschen als physiologische Frühgeburt. Während auch diese These zwar auf die Notwendigkeit der Unterstützung durch Erwachsene hinweist, kann die Frage nach dem Wesen des Menschen mit ihr hinreichend nicht geklärt werden.

Der Biologe und Philosoph von Uexküll nimmt Bezug auf die Instinktarmut und Umweltoffenheit des Menschen, der nicht „auf eine spezifische Umwelt hin ausgestattet“ ist (Gudjons/Traub 2016: 185).

Während wir zwar vom Wissen voriger Generationen profitieren, ist jedoch bewiesen, dass ein Lernen über genetische Anlagen hinaus möglich ist (Mienert/Pitcher 2011). Den Menschen als ein Produkt „der evolutionären Tierreihe zu sehen“ (Gudjons/Traub 2016: 185) und das Verhalten von Tieren auf ihn zu beziehen, erscheint fraglich, da eine dichotome Betrachtung von Mensch und Tier nicht von der Hand zu weisen ist.

## 2 Anthropologische Grundlagen

---

Aus der Neurophysiologie stammt die Erkenntnis, dass die sprachliche Entwicklung des Menschen mit der Offenheit der entsprechenden neuronalen Fenster, deren sensible Phase bis zum circa 12. Lebensjahr anhält, zusammenhängt. Auch die Düsseldorfer Biologin Miller-Kipp beschreibt biologische Grundlagen als das Fundament von Bildung. Daraus folgt für die Pädagogik, dass jeglicher kulturelle Überbau, also auch Erziehung, auf der Natur des Menschen fußt. Durch die Kenntnis solcher natürlichen Grundlagen relativieren sich pädagogische Idealvorstellungen.

Auch der Pädagoge Treml (2004) beschreibt Erziehung als einen Prozess der Überlebensoptimierung, in welchem Begabungen entfaltet, kulturelle Errungenschaften tradiert und individuelle Fähigkeiten entwickelt werden können, was evolutionsbiologisch zu einem Selektionsvorteil führt.

Zusammenfassen lässt sich die Grundauffassung vom Menschen in der anthropologischen Diskussion damit, dass die Kultur sowohl Kompensation der Schwäche des Menschen ist (verstanden als Mängelwesen), als auch Ausdruck seines Reichtums als einem geistbegabten Wesen. Er ist also lern- und erziehungsbedürftig und gleichzeitig lern- und erziehungsfähig (Gudjons/Traub 2016: 187).

### 2.1.1 Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und Individuation

Unter Enkulturation wird der „Prozess des Hineinwachsens in die Kultur“ (Gudjons/Traub 2016: 188) verstanden, in dem kulturelle Basisfähigkeiten betreffend Sprache, Gefühlsausdruck, Rollen, Kunst, Politik, Recht und Religion erworben werden. Er ist ein der Sozialisation übergeordneter Prozess. Sozialisation umfasst den Erwerb moralischer Vorstellungen einer Gesellschaft („sozial werden“), während sich Erziehung auf intentionale Prozesse bezieht („sozial machen“). Erst durch die Individuation wird der Mensch zu einem einzigartigen Individuum (ebd.).

Für den Prozess der Erziehung deutet sich hier bereits seine „prinzipielle Widersprüchlichkeit“ an, denn wie kann sich der Mensch aus einem Verhältnis der Hilflosigkeit und des Angewiesenseins hin zu Autonomie und Unabhängigkeit entwickeln?

Benner (2012) hält diese eigentümliche Frage für einen zentralen Bestandteil der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Er beschreibt Erziehung als eine Praxis im Rahmen der Gesamtheit menschlicher Praxen (wie Kunst, Politik, Religion oder Ethik) und beschreibt zwei Prinzipien derselben auf der individuellen Ebene sowie zwei weitere auf gesellschaftlicher Ebene,

1. Bildsamkeit als Bestimmtheit zu Freiheit, Sprache, Geschichtlichkeit und Selbstbestimmung des Menschen und
2. Aufforderung zu Selbsttätigkeit (um die Entfaltung von Prinzip 1 zu ermöglichen, bedarf es der Mitwirkung des Zöglings).

Bei den auf gesellschaftlicher Ebene relevanten Prinzipien der Erziehungspraxis handelt es sich um

3. Prüfung gesellschaftlicher Einflussnahme auf Heranwachsende und
4. Einen nichthierarchischen Zusammenhang aller menschlichen Praxen mit dem gemeinsamen Ziel „der Höherentwicklung der Menschheit“ (Gudjons/Traub 2016: 190).

Bei den Prinzipien 2 und 3 geht es um „die richtige Art und Weise“ erzieherischer Einflüsse auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. Hier geht es Benner nicht um ein normatives Verständnis von Erziehung, welches die Mitwirkung des Heranwachsenden außer Acht lassen würde, sondern vielmehr darum, dass die Aufforderung zu Selbsttätigkeit lediglich Anregung und Anstoß für eigenes Denken und neue Erfahrungen sein kann, welche nicht direkt „erzeugt“ werden können. Dieses Grundverständnis von Erziehung spiegelt sich auch in einem Satz wider, der für das Erziehungsverständnis der bekannten Pädagogin Maria Montessori prägend ist: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Schumacher 2016).

## 2.2 Philosophische Anthropologie

Von der philosophischen Anthropologie wurden später Erkenntnisse der Biologie aufgegriffen, indem der Mensch als Geistwesen (Max Scheler) beschrieben wurde sowie als ein „reflexives Wesen, das sich selbst betrachten und „Ich“ sagen kann“, womit ihm eine „exzentrische Stellung in der Naturordnung“ zukommt (Gudjons/Traub 2016: 187). Weitere Wesenseigenschaften werden von der philosophischen Anthropologie beschrieben, welche Sinnverwiesenheit, Freiheit und Geschichtlichkeit des Menschen sowie die „grundsätzlich offene Frage des Menschseins“ umfassen (ebd. 188; Wulf 2007).

## 2.3 Kritische Aspekte

Nach Huisken ist der Mensch ganz offensichtlich eine eigene Spezies, der mit Säugetiervergleichen allein nicht auf die Spur zu kommen ist (2016: 26). Die Erziehungswissenschaft attestiert sich ihren „menschheitsbeglückenden Erziehungsauftrag durch eine scheinbar unwiderlegbare Naturbestimmung“ (26). Die so gewonnene Naturnotwendigkeit von Erziehung verschleierte die Gefahr, dass Erziehende aufgrund des Machtgefälles gegenüber Kindern ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse unter dem Deckmäntelchen von Erziehung durchsetzen können.

Die Befunde der pädagogischen Anthropologie seien dabei „weder für sich haltbar, noch erlauben sie irgendwelche Schlüsse auf Erziehung“ (27). Selbige Befunde entstammten nicht einmal dem Vergleich von Mensch und Tier, sondern „der Betrachtung des Menschen als Säugetier“ (26). Somit wird zu einem Mangel des Menschen, was ihn ausschließlich „im Tierreich mehr oder weniger schlecht aussehen“ (28) ließe.

Ein Vergleich würde nämlich „die getrennte Bestimmung der Vergleichsobjekte vor der Feststellung von Identischem und Abweichendem“ voraussetzen. So betrachtet, könne man die Tierwelt „als einen Haufen ziemlich ungehobelter Menschen“ darstellen, falls der Bedarf dazu bestünde.

## 2 Anthropologische Grundlagen

---

### 2.3.1 Erziehungsbedürftigkeit des Menschen

Von der Konstruktion des Menschen als Mängelwesen auf seine Erziehungsbedürftigkeit zu schließen, sei auch schon deshalb fragwürdig, weil dann eher „ein Friseur oder medizinische Betreuung zu fordern, auf die Errichtung eines Schutzwalls gegen „biologische Gefährdungen“ zu dringen oder ein Plädoyer fürs Abwarten zu halten“ wäre (28). Hier besteht eine Parallele zu Rousseau, der fragte, warum muss erzogen werden, was sich von Natur aus selbst entwickelt?

Das Heranziehen der Instinktarmut des Menschen als Rechtfertigung für Erziehung hält Huisken ebenso nicht für überzeugend, insbesondere wenn unter Erziehung Instinktersatz verstanden werde, welcher „Wille und Interesse“ des zu Erziehenden ausschalten soll (29). Damit werde der Anpassungsgedanke „anthropologisch fundiert“, „die pure Existenz zum einzigen Daseinszweck erklärt“ (29).

### 2.3.2 Erziehungsfähigkeit des Menschen

Die Anthropologie greift nach Huisken zu einem „Taschenspielertrick“ (31) und deklariert den Mangel des Menschen gleichzeitig zu seinem Reichtum, indem Lernbedürftigkeit und -fähigkeit des Menschen zusammengesehen werden und die Formbarkeit des menschlichen Wesens bestätigen sollen.

Er schlussfolgert, der Freiheitsgebrauch könne dadurch pädagogisch „zurechtgeknetet“ und „in die richtigen, gewünschten Bahnen geleitet“ werden (31). Somit werde die „relative Freiheit“ dann zu einer echten Chance „für den Menschen, wenn andere ihm sagen, worin sie für ihn besteht“ (31). Schließlich resümiert er, der Erziehungsauftrag sei lediglich eine „von Pädagogen gezogene Konsequenz aus der anthropologischen Erfindung“ (32), sicherlich aber nicht „unmittelbarer Auftrag der Menschennatur“ (32).

## 2.4 „Wilde Kinder“

### Portrait Jean-Marc Gaspard Itard

Der für die Entwicklung der Sonderpädagogik bedeutsame französische Mediziner Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) veröffentlichte zwei Berichte über seine pädagogischen Tätigkeiten mit Victor, dem wilden Kind von Aveyron. François Truffaut verfilmte Jean-Marc Gaspard Itards Aufzeichnungen seiner pädagogischen Arbeit in „L'Enfant Sauvage“ (1969). Es geht in diesem Film darum, wie sich Itard nach der Gefangennahme des ungefähr zwölf Jahre alten Jungen in Südfrankreich im Jahre 1797 für fünf Jahre der Erziehung des Jungen annimmt, seine Entwicklungsrückstände auf den Effekt kindlicher Isolation zurückführend. Victor lebte danach in einem Taubstummeninstitut und starb 1828 im Alter von 40 Jahren.

Die Erziehungsversuche Itards waren nur teilweise von Erfolg gekrönt. Ein Experiment Itards jedoch spricht für den Sinn und Wert von Erziehung. Itard hielt eine Nuss über dem Kopf von Victor, der in einen Spiegel blickte. Victor erkannte sein Spiegelbild zunächst nicht, interessierte sich aber dafür. Nachdem er verstand, dass die Nuss durch den Spiegel nicht zu erlangen war, griff er über sich. Charak-

teristisch für den Entwicklungsstand von meist 6–18 Monate alten Kindern ist das sogenannte „Spiegelstadium“. Es wurde dadurch für Itard eindeutig erkennbar, dass Victor lernen konnte und somit erzogen werden konnte. Das Spannungsverhältnis zwischen Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit verweist auf ein pädagogisches Grundparadoxon. Dabei ist Bildsamkeit nicht nur der Maßstab, an dem die Bestimmung des Menschen zu messen ist, sondern gleichzeitig pädagogische Aufgabe sowie eine Reaktion auf die pädagogische Umwelt (Wulf/Zirfas 2014: 18).

Die Suche nach Antworten auf die Frage nach einem Leben ohne Erziehung sowie nach den Möglichkeiten der Erziehung führt zu den Diskursen über Dokumentationen des Auftretens „wilder Kinder“ wie z.B. Kaspar Hauser, die indischen Wolfskinder Amala und Kamala oder Victor, „des wilden Kindes von Aveyron“ (Zirfas 2018: 29).

In den Diskursen um Victor von Aveyron findet sich eine Fülle anthropologisch und pädagogisch interessanter Aspekte. Diese wurden zur Begründung der „Macht der Erziehung und der Kultur sowie für die Erforschung der Differenz zwischen Tier und Mensch“ herangezogen (29).

Während Itard beabsichtigte, Victor an ein soziales Umfeld zu gewöhnen, ihn für Sinne und Emotionen zu sensibilisieren, seine geistig-moralische Entwicklung sowie seine Sprache und Bildung anzuregen, wird er dafür kritisiert, dass er seine emotionale Zuwendung instrumentalisierte und zu Maßnahmen griff, die zu den Straf- und Disziplinierungsbemühungen Schwarzer Pädagogik zählen (30).

Einer der Gründe für das Misslingen von Itards Bemühungen wird darin gesehen, dass Victor gar nicht zivilisiert werden wollte und stattdessen „von einer unstillbaren Sehnsucht nach der Natur angetrieben wurde“ (35). Weiter wird die eigentliche Unbildsamkeit Itard zugeschrieben, nicht Victor, da er bei seinen erzieherischen Bemühungen die Anpassung an Kultur und Gesellschaft überbewertend das Ziel von Selbstständigkeit und Individualität nicht verfolgte.

Itards Scheitern ist ein Beispiel dafür, dass Erziehung sich zwischen grundsätzlich freien Menschen vollzieht und sich damit jeder Vorhersehbarkeit entzieht. Es ist auch ein Beispiel für das pädagogische Paradoxon der Unverfügbarkeit des Menschen, welche nicht mit guten pädagogischen Leitideen oder Praktiken, der Kooperation des Zöglings oder dessen Bildsamkeit verrechnet werden kann (36).

Bildsamkeit oder Perfektibilität zählt neben der Sprache als Ausdruck des Denkens, dem freien Willen und der Reflexivität zu den Momenten der sogenannten anthropologischen Differenz, welche sich auf den Unterschied zwischen Mensch und Tier bezieht. Gleichzeitig handelt es sich bei der Bildsamkeit um „ein konstitutives pädagogisch-anthropologisches Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns“ (40).

Die Diskurse um wilde Kinder zeigen, dass Menschenbilder zwar pädagogisch notwendig sind, jedoch epistemologische Probleme aufwerfen. Das Bild vom wilden Kind entfaltet sich z.B. zwischen den entgegengesetzten Polen von Natur und Kultur, Körper und Geist, Freiheit und Zwang. Diese Oppositionen verweisen



## 2 Anthropologische Grundlagen

---

„auf die Unmöglichkeit eines abgeschlossenen Menschenbildes“ (44), da der Mensch stets beide Seiten verkörpert.

Wir orientieren und legitimieren unser pädagogisches Handeln an pädagogisch-anthropologischem Denken. Gleichzeitig führt dies zu Spannungsverhältnissen und Widersprüchen, welche durch pädagogisches Bemühen nicht überwunden, sondern nur beschrieben werden können. So konfrontiert das Phänomen des „wildes Kindes“ uns mit der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Paradoxien, um uns überhaupt in die Lage zu versetzen, pädagogisch handeln zu können. „Wildheit“ ist demnach Voraussetzung für pädagogisches Denken und Handeln und Begründung für mögliches Scheitern desselben. Es kommt darauf an, sich dieser Paradoxie und ihrer Implikationen bewusst zu werden, d.h. zum Beispiel Bedingungen gelingenden pädagogischen Handelns kritisch zu reflektieren (47).

### 2.4.1 Begründungen für die Erziehung des Menschen

Wer pädagogisch handelt, traut Zu-Erziehenden zu, dass diese sich verändern können. Diese zugetraute Bildsamkeit von Zu-Erziehenden ist eine der Kernfragen pädagogischer Anthropologie. Sie begründet pädagogische Theorien und pädagogisches Handeln von Erziehenden. Ebenso zur Begründung herangezogen wird die Instinktarmut des Menschen (Bernhard 2017: 119), die hohe Plastizität seines Gehirns (Kluge 2003), seine Angewiesenheit auf soziale Kontakte und insbesondere die Fähigkeit des Menschen zum Denken und zur Sprache (Drinck 2012: 91).

### 2.5 Biographie als Thema Pädagogischer Anthropologie

In der Pädagogik wird sich der Mensch „unter dem Gesichtspunkt seiner Erziehung und Bildung“ „selbst zum Thema“. In der Biographie wird er sich „unter dem Gesichtspunkt seiner Lebensführung“ ebenso „selbst zum Thema“ (Müller 2014: 537). Beiden gemeinsam ist, dass der Mensch darin sowohl Urheber als auch Adressat ist. Das Interesse an der pädagogischen Hervorbringung des Menschen und an der von ihm ausgeübten und auf ihn zurückwirkenden Lebenspraxis führt zu der Frage nach den im Menschen selbst liegenden Voraussetzungen, den Zielen seines Strebens sowie den relevanten äußeren Bedingungen. Biographien können als lebensgeschichtlicher Hintergrund zum Verständnis von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen betrachtet werden oder als biographisch reflektierte Lebenspraxis, die von pädagogischen Prozessen durchdrungen ist. Im ersten Fall steht gelingendes Leben und im anderen Fall gelingende Pädagogik im Zentrum des Interesses. Dass Letzteres eine Voraussetzung für Ersteres ist, entspricht „einer modernen neuzeitlichen Auffassung vom Menschen als einem Wesen, das vor dem Horizont einer offenen und damit unsicheren Zukunft selbst die Verantwortung für zentrale Weichenstellungen in seinem Leben übernehmen muss“ (S. 538). Dass der Mensch aus anthropologischer Perspektive erziehungsbedürftig (Gehlen) sowie aufgrund seiner Umweltungebundenheit (Scheler) erziehungsfähig ist, verliert seine universelle Gültigkeit angesichts der Vielfalt möglicher Bedingungen des Aufwachsens. Innerhalb unterschiedlicher Bedingungen des Aufwachsens verliert die Annahme, der Mensch müsse bis zum Ergreifen einer selbstständigen Lebensführung pädagogisch begleitet und unterstützt werden, ihre Bedeutung.

Das pädagogische Interesse richtet sich bei autobiographischen Dokumenten hauptsächlich auf Prozesse der Subjektkonstitution, der subjektiven Verarbeitung von Lebensereignissen und auf Erziehungs- und Bildungserlebnisse. Das Interesse an biographischen Entwicklungen wurde durch die „zunehmende kulturelle Pluralisierung und soziale Dynamisierung moderner Gesellschaften“ hervorgerufen, „in der historisch tradierte und sozial institutionalisierte Lebenslaufmuster und Karrierewege an Strukturierungskraft verlieren und Fragen der Lebensführung – bei zunehmend unkalkulierbaren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – dem Einzelnen und seiner aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und der sozialen Konstitution seiner Person überantwortet werden“ (Müller 2014: 540). Unter Biographizität als „Muster der Selbstausslegung des Menschen in der Moderne“ wird die „selbstverantwortete Gestaltung des eigenen Lebens vor einem ungewissen Horizont und in Interdependenz mit den sozialen Figurationen der historischen Lebensform“ verstanden (540).

### 2.5.1 „Biographische Illusion“ und „Weltvergessenheit“

So wie jede Sprache eine „Weltsicht“ (Wilhelm von Humboldt) repräsentiert, ist jede biographische Äußerung „immer in einer gewissen Weise sozial vorstrukturiert“ (542). Nach Bourdieu lässt die „soziokulturelle Prägung der subjektiven Selbstsicht und der Lebensführung des Einzelnen“ sowohl Betroffene als auch wissenschaftliche Beobachter übersehen, „dass sich in der vermeintlich subjektiven Steuerung des Lebensvollzugs und der Lebensgeschichte letztlich nur ein milieuspezifischer Habitus durchsetze“ (542), d.h., dass der Mensch nur dem Anschein nach frei ist, auch wenn er nicht mehr durch Traditionen festgelegt ist. Bourdieu verwendet dafür den Begriff der „biographischen Illusion“ (ebd. 542; Bourdieu 1998a).

Auch wenn es gewisse Spielräume für den Bildungsprozess gibt, werden historische und soziale Determinanten zu wenig berücksichtigt, weshalb von Rosenberg (2010) von „Weltvergessenheit“ spricht. Damit bezieht er sich auf eine zu sehr am Individuum ausgerichtete pädagogische Biographieforschung, bei der sozialen und historischen Faktoren eine zu geringe Bedeutung beigemessen wird. Dementsprechend haben biographietheoretische Forschungsansätze an Bedeutung gewonnen, die entlang des Konzepts „transformatorischer Bildungsprozesse“ nach der individuellen Verarbeitung von Lebenskrisen und biographischen Irritationen fragen sowie nach „den dadurch hervorgerufenen Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen“ (Müller 2014: 543).

### 2.5.2 Bildungsphilosophische Ansätze

Diese Bildungsprozesse „lösen sich zunehmend von der Vorstellung eines sich aktiv gegen gesellschaftliche Fremdbestimmung zur Wehr setzenden, autonom handlungsfähigen Ich[s]“ und gehen von einer relationalen Subjektivität aus, welche „sich grundsätzlich nur in sozialen Beziehungen oder Interdependenzen [...] entwickelt“ (543).

## 2 Anthropologische Grundlagen

Seit Beginn der Moderne ist es die Zeitgestalt des Fortschritts, des „life-long learning“, welche die pädagogische Perspektive auf die Lebensgeschichte prägt (543). Diese hält jedoch „keine wirklich überzeugenden Konzepte für das Altern oder gar das Sterben bereit“, woraus sich „Zweifel an der Angemessenheit einer solchen Zeitgestalt“ ergeben (544). Der zweite Einwand gegen die Fortschrittsperspektive ergibt sich aus „der biologisch fundierten Zyklizität und Rhythmik des Lebens“ (544). Die Momente der Natalität und Endlichkeit menschlichen Lebens werden in zahllosen „Modellen der an- und absteigenden Alterstreppe des Lebens“ (544) dargestellt. Auch Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften von Psychologie und Soziologie über die Tradierung psychosozialer Prägungen in frühen Lebensjahren liefern Einwände gegen eine „ausschließlich nach vorne“ ausgerichtete temporale Fortschrittsperspektive. Daher kann eher „von einem Ineinandergreifen von zyklischen und linearen Zeitformen in der Lebens- und Bildungsgeschichte“ ausgegangen werden (545).

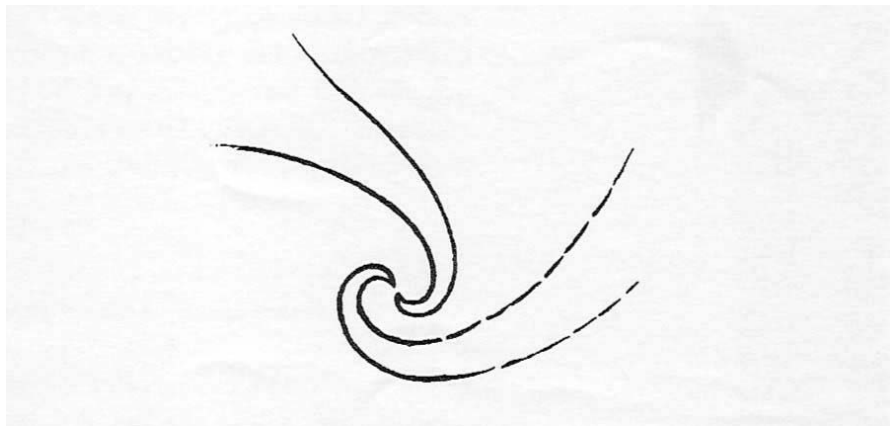


Abbildung 2.1: Abstieg und Aufstieg (O’Neil/O’Neil/Lowndes 2014: S. 61)

Der Lebenslauf des Menschen wird also einerseits durch den Einzelnen selbst und seine sozialen Bedingungen geprägt (Rohen 2017). Es zeigen sich jedoch auch allgemeine Gesetzmäßigkeiten, z.B. das Charley-Grey-Syndrom benannt nach dem Helden des Romans „Point of no return“ (O’Neil/O’Neil/Lowndes 2014: 31). Bei diesem handelt es sich um einen erfolgreichen Mann mittleren Alters, dessen Leben ihm plötzlich sinnlos erscheint. Äußere Zielsetzungen werden langsam durch die Suche nach inneren Motivationen ersetzt.

### 2.6 Gefühle als Bestandteil des Menschenbilds

Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik verrät, dass Gefühle zu allen Zeiten als Voraussetzung und Ziel pädagogischen Denkens und Handelns galten, so zum Beispiel in Johann Friedrich Herbarts Konzept des pädagogischen Takts als intuitivem Vermittler zwischen bzw. als einem „Gefühl für Theorie und Praxis“ (Huber/Krause 208: 2).

## 7 Sozialisation

Vorteile bezüglich sozialer Mobilität oft nicht als solche wahrgenommen. Daraus resultiert die Frage, inwieweit vor dem eigenen Hintergrund *für andere ausgrenzende Strukturen* überhaupt wahrnehmbar sind (vgl. Grendel 2019c: 195). Sozialarbeiter\*innen sind daher gefordert, ihre qua Sozialisation erworbenen Muster der Selbst- und Weltkonstruktion zu reflektieren, um professionell handeln zu können (vgl. Grendel 2019c: 197). Dieser Reflexionsprozess muss zu Beginn der Berufsbiographie einsetzen und ist unter Einbezug der hinzukommenden biographischen Lernerfahrungen kontinuierlich weiterzuführen<sup>6</sup>.

Im Kontext der arbeitsfeldübergreifenden *Antidiskriminierungsarbeit* spielt das Konzept der Habitussensibilität eine besondere Rolle. So werden beispielsweise in Diversity Trainings, Konzeptionen ‚Interkultureller Öffnung‘ in Unternehmen oder Antidiskriminierungsberatung die jeweils ‚eigenen Anteile‘ an den ausgrenzenden gesellschaftlichen Strukturen und Praxen deutlich. Ein Erkennen und Benennen von persönlicher Verstricktheit in rassistische, klassistische, sexistische, ableistische Macht- und Gewaltverhältnisse fällt aufgrund der starken Identifikation mit dem eigenen Habitus nicht leicht: Dominante Normalitätsvorstellungen werden hinterfragbar und fragil<sup>7</sup>.

Dies hängt mit der grundsätzlichen Fragilität von Gesellschaftsordnungen im Kontext einer „Weltrisikogesellschaft“ zusammen, wo eine „Überschneidung von Normal- und Ausnahmezustand“ (Beck 2008: 130) an der Tagesordnung ist. Dies betrifft z.B. die national- bzw. sozialstaatliche Verfasstheit von Ländern und deren Umgang mit Ressourcen, Arbeitsbedingungen, Gewalt, Klima, Migration etc.

### 7.3.1 Forderungen an die Soziale Arbeit in der Weltrisikogesellschaft

Obwohl globale existenzielle Fragen weltpolitischer und -wirtschaftlicher struktureller Lösungen bedürfen, gilt es, den aktuellen Welt- und Selbstverhältnissen auch durch (sozial-)pädagogische Maßnahmen zu begegnen. Silvia Staub-Bernasconi (2019) begründet diese aus ihrer Sicht Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession.

#### Portrait Silvia Staub-Bernasconi

Die Sozialarbeitswissenschaftlerin Silvia Staub-Bernasconi (\*1936) entwickelte in den 1970er-Jahren an der Hochschule für Soziale Arbeit in Zürich mit Kolleg\*innen (u.a. Werner Obrecht, Kaspar Geiser, Petra Gregusch, Edi Martin) die „Zürcher Schule“, die das Systemtheoretische Paradigma der Sozialen Arbeit (SPSA) vertritt. Korrespondierend mit internationalen Theorien und Standards der Handlungswissenschaft Soziale Arbeit (z.B. IFSW/IASSW) legt Silvia Staub-Bernasconi besonderen Wert auf die berufspolitischen und menschenrechtlichen Aspekte der Sozialen Arbeit (vgl. Schmocker 2015).

<sup>6</sup> Vgl. auch Kergel/Heidkamp-Kergel 2019.

<sup>7</sup> Besonders eindrücklich sind die aktuellen Beispiele von Positionierungen zu rassistischer und sexistischer Diskriminierung aus BIPOC Perspektive (z.B. Eddo Lodge 2018; Sow 2018) und Critical Whiteness Perspektive (z.B. DiAngelo 2018; Tißberger 2017).

Silvia Staub-Bernasconi (2019) bringt die mit der Sozialisation eng verbundenen Prinzipien von Menschenwürde und Menschenrechten mit der Sozialen Arbeit in Zusammenhang und entwickelt dafür folgende zentrale Forderungen:

1. „Menschenwürde muss erfahrbar sein!“ (ebd.: 171)
2. Zivilcourage und ziviler Ungehorsam
  - a) als neue politische Handlungsform (vgl. ebd.: 203)
  - b) in der Sozialen Arbeit (vgl. ebd.: 239).

1. Staub-Bernasconi (2019) beschreibt den „Mensch als gefährdetes – verletzliches und verletzbares Wesen“, das in als unveränderbar betrachteten Situationen versucht, verlorene Würde wiederzugewinnen (ebd.: 179). Im Rahmen von beruflichen Interaktionsbeziehungen sollte daher darauf hingearbeitet werden, eine *menschenswürdige Handlungsfähigkeit (wieder) herzustellen* (vgl. ebd.: 188), die die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zulässt. Staub-Bernasconi verweist hierbei auf Paulo Freires (1980) „Bewusstseinsbildung“, die in „Kulturzirkeln“ entstand, an denen Studierende der Pädagogik und sozial ausgegrenzten Bürger\*innen (Landlose, von Gutsherren Verfolgte, in extremer Armut Lebende) teilnahmen (ebd.: 202). Dort wurde „Kultur als systematische Gewinnung von menschlicher Erfahrung (und Würde)“ diskutiert (ebd.). Zitiert wird „ein älterer Bauer: ‚Ich weiß jetzt, dass ich gebildet bin‘; gefragt, woher er das wisse, antwortet er: ‚Weil ich arbeite, und durch meine Arbeit verändere ich die Welt, in der ich lebe‘“ (ebd.).

2 a) Die Erfahrung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl ist auch im Rahmen von Empowerment-Prozessen möglich, die mittels „Learning from the Streets“ geschehen können (ebd.: 203): Durch das ‚auf die Straße gehen für die eigenen Anliegen‘ werden positiv konnotierte biographische Lernerlebnisse möglich (vgl. Böhnisch 2016: 163), die eine *Erfahrung von Solidarität im eigenen ‚Milieu‘ und darüber hinaus* möglich machen. Eine so gestaltete gegenseitige Unterstützung kann paradigmengestaltend sein und weitreichende soziale Folgen haben, z.B. wenn ziviler Ungehorsam sich gegen menschenverachtende gesellschaftliche Strukturen wendet. Als Beispiele nennt Staub-Bernasconi (2019) u.a. die Versuche gewaltfreien Protests durch Mahatma Gandhi (1869–1948), Rosa Parks (1913–2005) und Martin Luther King (1929–1968) (vgl. ebd.: 208ff.), die sie zum Grundrecht auf zivilen Ungehorsam in einer Demokratie in Bezug setzt (vgl. ebd.: 223ff.).

2 b) Daraus leitet sie Fragen ab, wie Soziale Arbeit „im Spannungsfeld *zwischen Legalität, Legitimität – Finanzialisierung und Managerialismus*“ (ebd.: 239) agieren sollte. Das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten erstreckt sich von Resignation und stillem Protest im Sinne eines „Das kann ich nicht mehr verantworten“ (ebd.: 245) bis zum Erreichen des Punktes, „NEIN zu sagen“ (ebd.: 255). Damit einher geht das kontinuierliche Ausloten der Fragen „Wie weit bin ich bereit zu gehen, und wo liegen meine Grenzen?“ (ebd.: 272).

Daran anknüpfend erscheint eine *bewusste Demokratieförderung* in der Sozialen Arbeit (Köttig/Röh 2019) unabdingbar. Analog zu Staub-Bernasconis (2019) Forderungen gehört dazu

## 7 Sozialisation

---

1. *das Kultivieren eines solidarischen Miteinanders*, um die Anliegen marginalisierter Bevölkerungsgruppen sichtbar und hörbar werden zu lassen sowie Ausgrenzung und Entmenschlichungsmechanismen aufzuzeigen (Böhnisch 2018)“ (Köttig/Röh 2019: 13).

2 a) *das Ermöglichen von Partizipation und Demokratie im Alltag*, z.B. in Form von Community Organizing, um eine „Veränderung von Machtstrukturen im Sinne einer demokratischen Entscheidungsfindung hinsichtlich der Anliegen der Menschen vor Ort zu erreichen“. Diese sollen miteinander in Verbindung gebracht werden, auch „wenn diese bislang wenige Berührungspunkte miteinander hatten“ (Fischer et al. 2019: 155).

2 b) *die Unterstützung von Acts of Citizenship* der Menschen, die versuchen, ihre mehrheitsgesellschaftlich „zugedachten Positionen zurückzuweisen, indem sie mit bestehenden juristischen, kategorialen sowie habituellen Konventionen brechen“ und Partizipationsrechte zu ihren eigenen Bedingungen einfordern (vgl. Wagner 2019: 72).

### 7.3.2 Konsequenzen für die Pädagogik einer menschenrechtsorientierten Sozialen Arbeit

Nimmt sich Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession ernst, muss sie sowohl *Demokratiebildung* als auch *Bildung für nachhaltige Entwicklung* einsetzen, um weltweit sozial verträgliche und gerechte Sozialisationsbedingungen voranzubringen.

Den Zusammenhang zwischen Sozialisation und Demokratiebildung macht Oskar Negt deutlich: „Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“ (Negt 2019: 28). Er vertritt die Meinung, dass politische Bildung „eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft“ ist (ebd.). „Das Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsverfassung hängt wesentlich davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass mit der berechtigten Realisierung eigener Bedürfnisse und Interessen das Gemeinwesen nicht beschädigt wird“ (ebd.). Setzt man das Gemeinwesen in einen Kontext globaler Sozialisationsbedingungen, wird klar, dass es hier auch um einen vernünftigen Umgang mit endlichen Ressourcen geht, den es auszuhandeln gilt.

Diese Ausrichtung findet sich auch in der Sektion „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BNE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE. Sie führte 2005 mehrere Unterbereiche zur Zielorientierung „Eine Welt“ zusammen, die „ökologische und friedenspolitische Intentionen“ enthält (Waterkamp 2019). Diese von Sozialwissenschaftler\*innen ausgehenden Impulse finden eine Entsprechung in politischen Initiativen.

Auf Ebene der Bundespolitik unterstützt z.B. die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) interessierte Bürger\*innen, sich mit Politik zu befassen. „Ihre Aufgabe ist es, Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken“ (Bundeszentrale für politische Bildung o.J.). Sie stellt sich die Frage, wie inklusive

politische Bildung aussehen sollte, wenn sie einerseits die adressieren will, die bisher nicht erreicht wurden und andererseits zu vermeiden versucht „Zielgruppen“ mit Etiketten wie ‚Behinderte‘, ‚Migranten‘, ‚Politikferne‘, ‚sozioökonomisch Benachteiligte‘ zu versehen und mit Spezialdidaktiken eine Bildung in einem geschlossenen, ausschließenden Raum zu entwickeln“<sup>8</sup>. Um dem gerecht zu werden, wird eine Vielfalt an Formaten (non-)formaler Bildung angeboten, die meist barrierefrei zugänglich sind, darunter Erklärfilme, Arbeitsblätter, Unterrichtsentwürfe, Planspiele, Infografiken, Comics, Quiz<sup>9</sup>. Einige Videos sind zusätzlich in Gebärdensprache und per Audiobeschreibung verfügbar.

Um nachhaltiges Handeln optimal zu lernen und strukturell verstetigen zu können, hat die Bundesregierung 2017 den Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verabschiedet<sup>10</sup>. Die dort aufgenommenen Themen nehmen Bezug auf biographische Lernerfahrungen aus der Alltagswelt von Schüler\*innen, Lehrkräften, Erzieher\*innen, Auszubildenden, die z.B. bei Demonstrationen für den Klimaschutz aktiv sind. Hier zeigt sich ein geteiltes Interesse an der gemeinsamen Lebenswelt auf dem Planet Erde. Die kreativen Ideen zur Vermittlung von Nachhaltigkeit können in Curricula, Lehrpläne und Ausbildungsordnungen einfließen, um verantwortungsbewusstes Denken und Handeln zu ermöglichen. Gleichzeitig werden Strukturen zur Vernetzung angelegt, um die Wirksamkeit verantwortungsvollen Handelns global sicherzustellen<sup>11</sup>.

Aus landespolitischer Sicht wird Demokratiebildung in einem komplexen Zusammenspiel von Herausforderungen, Handlungsfeldern und biographischen Lernräumen dargestellt, die die bisher beschriebenen sozialisatorischen Verhältnisse aufgreifen und in einer Vielfalt an formalen und informellen Bildungsangeboten berücksichtigen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019).

---

8 [www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/227219/politische-bildung-fuer-alle](http://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusiv-politisch-bilden/227219/politische-bildung-fuer-alle), 11.12.20.

9 [www.bpb.de/lernen/formate/](http://www.bpb.de/lernen/formate/), 11.12.20.

10 S. auch United Nations 2015.

11 Vgl. [www.bne-portal.de/de/weltweit/gute-praxis-weltweit/unesco-weltkonferenz-zu-bne-findet-deutschland-statt](http://www.bne-portal.de/de/weltweit/gute-praxis-weltweit/unesco-weltkonferenz-zu-bne-findet-deutschland-statt), 11.12.20.

## 7 Sozialisation

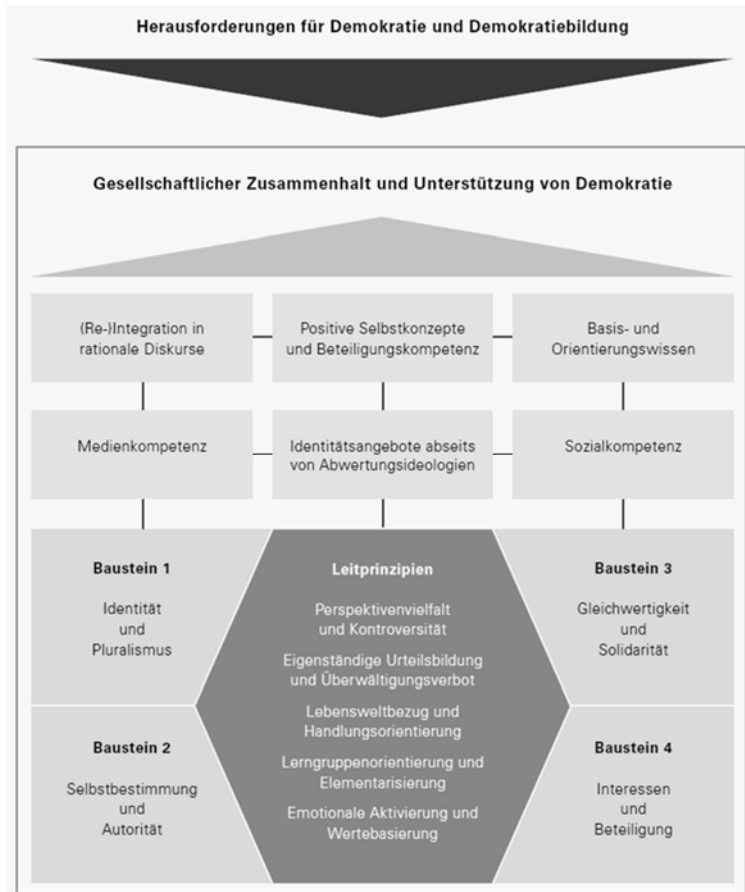


Abbildung 7.3: Gesamtkonzept Leitfaden Demokratiebildung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019: 17).

Aydin Gürlevik, Klaus Hurrelmann und Christian Palentien (2016) ziehen folgende Bilanz zu den Konsequenzen für ein neues Verhältnis zwischen Jugendlichen und Politik:

Es geht nicht nur darum, „Kinder und Jugendliche auf unterschiedlicher Weise an Entscheidungen partizipieren zu lassen, sondern auch verschiedene Formen der politischen Beteiligung“ zu ermöglichen (Gürlevik et al. 2016: 16). „Das gilt für die Politikbereiche Umwelt und Verkehr, Kindergarten, Spielplätze, Freizeit ebenso wie für den Schulbereich. Kinder und Jugendliche agieren hier als Sachverständige in eigener Sache: Sie beraten bei Planungen, geben Auskunft über ihre Interessen und werden angehört, wenn Entscheidungen anstehen“ (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit Themen, die Jugendliche konkret betreffen, fördert deren soziale und politische Aktivität. Allerdings dürfen Jugendliche nicht „im



Dienst der gesellschaftlichen Transformation“ instrumentalisiert werden, denn „eine transformative Bildung als (...) Begründung und Zielbestimmung von Lernangeboten im Kontext Nachhaltigkeit läuft (...) Gefahr, die Lernenden zu überwältigen und verschenkt ihr Potenzial, Lernende in der Entwicklung eines kritischen Denkens zu unterstützen“ (Singer-Brodowski 2016: 14).

Bedenkenswert ist hierbei, dass die Lebensphase Jugend weitere entwicklungsspezifische Themen enthält, die Beachtung finden müssen. Die Bewältigung der selbst- und weltbezogenen Herausforderungen kann als ‚Spagat‘ empfunden werden, der mit der Gefahr der politischen Überforderung und dem Erleben von Ohnmachtsgefühlen einhergehen kann (vgl. Gürlevik et al. 2016: 16). Darauf sollten pädagogische Aktivitäten abgestimmt sein, indem sie Kindern und Jugendlichen Raum bieten, „sich mit ihren persönlichen und politischen Ängsten auseinanderzusetzen“ (ebd.). Dazu bieten sich insbesondere intergenerationale Dialog- und Lernprozesse an (Frieters-Reermann 2017: 40). Diese können unterschiedlich konzipiert sein als Voneinander-, Übereinander- und Miteinander-Lernen (vgl. ebd.: 48f.). In Bezug auf nachhaltige Entwicklung erscheint ein partizipatives Miteinander-Lernen naheliegend, um die Kompetenzen zur Mitgestaltung aller beteiligten Generationen zu erhöhen (vgl. ebd.: 50). Didaktische Grundorientierungen für intergenerationale Dialog- und Lernprozesse sind Biographie-, Partizipations-, Interaktions-, Sozialraum-, Aktions-, und Reflexions-Orientierung (vgl. ebd.: 51). Diese sind grundsätzlich geeignet, um „auf die generationsübergreifenden Herausforderungen der Weltrisikogesellschaft und Fragen der Generationengerechtigkeit“ zu reagieren (ebd.: 57). Aufgrund der je subjektiven Haltungen, Sichtweisen und Reflexionsfähigkeit der Beteiligten liefern sie jedoch keine Erfolgsgarantie für konstruktive Begegnungs- und Bildungsprozesse (vgl. ebd.).

#### 7.4 Fazit

Sozialisationstheorien relativieren den Einfluss Sozialer Arbeit und Pädagogik hinsichtlich deren Wirkung auf Individuen mittels Erziehung, Beratung oder Bildung, da sie mit den vielfältigen anderen Einflüssen, denen Menschen in ihrer Sozialisation ausgesetzt sind, ‚in Konkurrenz‘ stehen. Durch unterschiedliche biographische Lernerfahrungen bilden sich Konzepte in Bezug auf die eigene Lebensführung aus. Der dadurch im eigenen Selbst- und Weltbild verinnerlichte Habitus ist somit nur schwer veränderbar. Interventionskonzepte der Sozialen Arbeit und Pädagogik müssen demnach dort ansetzen, wo rationale und emotionale Identifikationsmuster die „Verwirklichung von Subjektivität“ behindern (vgl. Winkler 1988: 90, zit. n. May et al. 2019: 22). Dies gilt auch für die subjektiv wahrgenommene Handlungsfähigkeit im Sinne von produktiver Realitätsverarbeitung (Hurrelmann et al. 2019) und Bewältigung (Böhnisch 2019). Daraus ergibt sich die Einsicht, dass als ‚problematisch‘ klassifizierte Verhaltensweisen von Individuen nicht allein auf soziale Hintergründe zurückführen sind, sondern jeweils (macht-)kritisch hinterfragt werden müssen.

## 7 Sozialisation

---

### Übungsfragen

1. Erklären Sie die Unterschiede der Sozialisationstheorien von Bourdieu, Hurrelmann und Böhnisch.
2. Welches Verständnis von Ressourcen haben Bourdieu, Hurrelmann und Böhnisch, wenn es um Lebensbewältigung geht?
3. Informieren Sie sich über aktuelle Forderungen in der schulpolitischen Diskussion und reflektieren Sie diese auf der Basis des Leitfadens für Demokratiebildung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019: 17).
4. Welche innovativen Impulse in Richtung Selbstwirksamkeit und Empowerment gehen aktuell von Ihnen bekannten Adressat\*innen bzw. Nutzer\*innen Sozialer Arbeit aus? Wie könnten diese im Verständnis von Silvia Staub-Bernasconi unterstützt werden?
5. Erinnern Sie sich an einen Moment in Ihrem Leben, in dem Sie aktiv und solidarisch auf eine Veränderung Ihrer Lebenswelt hinwirken konnten. Reflektieren Sie diese Erfahrung vor dem Hintergrund der Ansätze zur Demokratiebildung.
6. Diskutieren Sie die Rolle intergenerationeller Bildung für nachhaltige Entwicklung.

#### Weiterführende Literatur:

- Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Germanwatch e.V. (2020): Soziale Identität und kollektive Wirksamkeitserwartung. Reaktionen auf COVID-19 und die Klimakrise. In: KlimaKompakt 96, H. 10, S. 2–3.
- hooks, bell (2018): All About Love. New Visions. New York: William Morrow.
- Menakem, Resmaa (2017): My Grandmother's Hands. Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies. Las Vegas NV: Central Recovery Press.

## 9 Klimapolitische Jugendbewegungen im Spiegel der Pädagogik der Befreiung nach Paulo Freire und Augusto Boal

### Zusammenfassung

In diesem Kapitel werden zwei Vertreter der lateinamerikanischen Befreiungspädagogik in ihrer heutigen Aktualität dargestellt: Paulo Freire (1921–1997) und Augusto Boal (1931–2009). In ihrem Heimatland Brasilien wurden sie aufgrund der politischen Sprengkraft ihres Schaffens zeitweise inhaftiert. Dennoch verbreiteten sich ihre befreiungspädagogischen Ideen weltweit. Sie werden hier in Zusammenhang mit neuen globalen Jugendbewegungen im Klima-Aktivismus gebracht und erscheinen in diesem Kontext in neuem Licht. Daraus ergeben sich wegweisende Anregungen für diverse Settings Sozialer Arbeit und darüber hinaus.

„Wenn wir die Welt genau betrachten, sehen wir Unterdrückter und Unterdrückte in allen Gesellschaften und Geschlechtern, Klassen und Kasten, wir sehen eine ungerechte und grausame Welt. Wir müssen eine andere Welt erfinden, denn wir wissen: Eine andere Welt ist möglich. Es ist an uns, sie mit unseren eigenen Händen zu bauen, uns einzumischen und auf die Bühne zu gehen: auf die Bühne des Theaters wie auf die Bühne des Lebens“ (Boal 2018: 7).

### Portraits Paulo Freire und Augusto Boal

Paulo Freire (1921–1997) und Augusto Boal (1931–2009) stammten beide aus Brasilien und arbeiteten an jeweils eigenständigen pädagogischen Konzepten, die auf unterschiedliche Weise emanzipatorisch wirken sollten. *Freire* ging es in den von ihm in den 1960er-/70er-Jahren in Brasilien und Chile durchgeführten Alphabetisierungsprogrammen zunächst um die Vermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Da diese auch dazu dienen, „in der Welt lesen“ zu können, steht dahinter das Ziel einer kritischen Bewusstseinsbildung, die vor allem deprivilegierte Menschen dazu befähigen soll, „mutig die Probleme ihrer Umwelt zu diskutieren und in diesen Kontext einzugreifen“ (Freire 1977, zit. n. Zumhof 2012: 14). Seine Erfahrungen mündeten in sein Konzept der *Pädagogik der Unterdrückten*, die 1970 erstmals veröffentlicht wurde.

Ein ähnliches Ziel verfolgte der Theaterpädagoge Augusto *Boal* mit seinem *Theater der Unterdrückten* (1979), das über Bewusstmachung gesellschaftlicher Missstände zu gesellschaftsveränderndem Eingreifen führen sollte (vgl. Zumhof 2012: 15). Boal nutzte das Theater als „realitätSENTlasteten und utopischen Raum“ zur Erprobung revolutionären Handelns der unterdrückten Klasse (ebd.). Die Trennung zwischen „Bühne“ und „Realität“ hob er dabei auf: Auch das bislang ans passive Zuschauen gewöhnte Publikum sollte sich aktiv an der Handlung beteiligen können. Boal rief die „ZuschauSpielerinnen“ zum Verändern der Inszenierungen auf und gab ihnen dadurch Impulse, sich auch im eigenen Leben für die Überwindung von unterdrückenden Verhältnissen einzusetzen (vgl. Boal 2018: 8).

## 9 Klimapolitische Jugendbewegungen im Spiegel der Pädagogik der Befreiung

Paulo Freire und Augusto Boal trugen mit ihrem Werk zur Befreiungsbewegung in Brasilien bei, die sich gegen Faschismus, Neokolonialismus und die ungleiche Verteilung von Gütern einsetzte (vgl. Zumhof 2012: 15). Beide wurden zeitweise inhaftiert und lebten danach lange im Exil, bevor sie nach Brasilien zurückkehren konnten. Ihre Zielsetzungen und Methoden zur Beseitigung sozialer Ungleichheit wurden weltweit rezipiert. Deren aktuelle Relevanz wird besonders deutlich, wenn sie in den Kontext der selbst organisierten Klimaschutzbewegungen von Jugendlichen gesetzt werden.

### 9.1 Adulthood, altersspezifische Diskriminierung und Paternalismus als Formen der Unterdrückung von Kindern in der Klimakrise

Obwohl Kinder und Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen wenig zur Zerstörung der Lebensgrundlagen beigetragen haben, „tragen sie bereits heute die Hauptlast der verursachten Schäden“ (Liebel 2015: 137). Sie stellen aufgrund ihres Alters eine physisch wie psychisch vulnerablere Gruppe dar, und sie und ihre Nachkommen werden sich zukünftig mit den ökologischen, geopolitischen, geökonomischen und (öko)sozialen Konsequenzen des Klimawandels auseinandersetzen müssen.

Hier zeigt sich eine Unterdrückung der Selbstbestimmung und Menschenwürde von Kindern und Jugendlichen, die erzeugt wird durch Adulthood, altersspezifische Diskriminierung, Paternalismus und wirtschaftliche Ausbeutung (Liebel 2020: 18). Wenn Jugendliche sich heute emanzipatorisch für die „Überwindung materieller und mentaler Abhängigkeit Jüngerer von Älteren“ in überkommenen Herrschaftsstrukturen einsetzen, geht dies „mit Konflikten einher“ (vgl. Liebel 2020: 16). In der Tradition von Freire und Boal wird in diesen Konflikten kritische Bewusstseinsbildung freigesetzt, die einen Zugewinn an Freiheit, Autonomie und Gleichheit (vgl. ebd.) für die Gesellschaft verspricht, wie im Folgenden am Beispiel jugendlicher Aktivist\*innen der Klimaschutzbewegungen *Fridays for Future* und *Extinction Rebellion* gezeigt wird.

#### 9.1.1 Fridays for Future (FFF) als Form von kultureller Welterzeugung nach Paulo Freire

Aktuelle globale Jugendbewegungen für Klimagerechtigkeit verweisen häufig auf gewaltfreie, generationenübergreifende Solidarität. Gleichzeitig geht es Umwelt-Initiativen wie *Fridays for Future*<sup>1</sup> „um gemeinsame Kämpfe um Anerkennung und für das zukünftige Leben auf diesem Planeten, dessen Gegner plastisch die alte Welt oder die Welt der Alten ist. Solidarität heißt in diesem Sinne auch Angriff, nicht Verteidigung und Bewahrung, sondern Veränderung“ (Wolf 2019). Hier findet sich ein Anknüpfungspunkt zu Paulo Freires Pädagogik der Befreiung: Sie zielt auf die Freisetzung der Utopie einer besseren Welt, die bislang durch die Macht der etablierten Gesellschaften verhindert wurde und wird. Da diese Utopie keinen vorbestimmten positiven Entwurf einer zukünftigen Gesellschaft oder Erziehung fixiert, soll Emanzipation aus dem Erkennen der Negativität gesellschaftlicher

1 [www.fridaysforfuture.org/](http://www.fridaysforfuture.org/), 11.12.2020.

Konflikte entstehen (vgl. Zumhof 2012: 34). Die von Freire daraufhin ausgerichtete Methode der „conscientização“, des Sich-Bewusst-Machens der Welt hilft, „sich im Prozess der *kulturellen Welterzeugung* zu erkennen und tätig zu werden“ (ebd.: 38f.).

Die 2018 ins Leben gerufene Klimabewegung Fridays for Future ist ein Beispiel für Freires pädagogisches Prinzip. Sie hat ihren Ursprung in Schulstreiks, die Schüler\*innen inzwischen weltweit freitags veranstalten, um in Demonstrationen und Aktionen öffentlichkeitswirksam auf die Klimakrise aufmerksam zu machen. Die der globalen Krise zugrunde liegenden gesellschaftlichen Konflikte sind in den Forderungen der Bewegung aufgenommen:

„Der Staat muss seiner Verantwortung gegenüber der Umwelt und nachfolgenden Generationen im Sinne von Artikel 20a des Grundgesetzes und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte gerecht werden. (...) Es darf nicht die alleinige Aufgabe der Jugend sein, Verantwortung für die Priorisierung des Klimaschutzes zu übernehmen. Da die Politik diese kaum wahrnimmt, sehen wir uns gezwungen, weiter zu streiken, bis gehandelt wird!

Wir als Fridays For Future Deutschland sind eine überparteiliche Bewegung gleichgesinnter Klimaaktivist\*innen und solidarisieren uns mit allen, die sich friedlich für unsere Forderungen einsetzen“<sup>2</sup>.

Der Impuls, der von Jugendlichen ausgeht, wird weitergegeben an alle, die sich ihrem Ziel in Solidarität und friedlichem Engagement anschließen. Damit bieten Fridays for Future in Freires Sinn eine Plattform für „*problemformulierende Bildungsarbeit*“, bei der die Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben wird, zugunsten einer gemeinsamen Kommunikation in Form eines dialektischen Prinzips (vgl. Freire 1973: 60ff., zit. n. Friesenbichler 2007: 4). Der wechselseitige Dialog ermöglicht eine gemeinsame Annäherung an Erkenntnis. Für die am Erkenntnisprozess Beteiligten können daraus Mündigkeit, Kritikfähigkeit und die Fähigkeit zu handeln entstehen (vgl. ebd.). „Den Lernenden wird so das Gefühl der Ohnmacht genommen und durch das Bewusstsein ersetzt, dass die Welt veränderbar ist und sie sich selbst aus Unterdrückungsverhältnissen befreien können“ (ebd.).

Gemäß Freires dialogischem Prinzip sind die jugendlichen Fridays for Future-Aktivist\*innen mit verschiedenen Erziehungs- und Bildungs-Akteur\*innen vernetzt. Dies sind z.B. die Scientists for Future, die die Anliegen der Jugendlichen über die Scientific Community multiplizieren, indem sie deren Kampagnen unterstützen<sup>3</sup>. Auch die Artists for Future fördern Protestaktionen von Schüler\*innen, z.B. durch Angebote von gemeinsamen musikalischen Performances<sup>4</sup>. Um dem Argument zu entgegnen, dass die Schüler\*innen bei ihren Streiks fürs Klima nur „schwänzen“, bieten Pädagog\*innen der Artists for Future z.B. begleitend „Walking Classes“ zu

2 [fridaysforfuture.de/forderungen/](https://fridaysforfuture.de/forderungen/), 11.12.2020.

3 Vgl. Scientists for Future 2020. The Concerns of the Young Climate Protesters are Justified ([scientists.developersforfuture.org/campaign-subscription](https://scientists.developersforfuture.org/campaign-subscription), 11.12.2020).

4 [artistsforfuture-hh.de/choere/](https://artistsforfuture-hh.de/choere/), 11.12.20.

## 9 Klimapolitische Jugendbewegungen im Spiegel der Pädagogik der Befreiung

---

umweltrelevanten Themen an<sup>5</sup>. Darüber hinaus folgen die Parents for Future dem Aufruf der Generation ihrer (Enkel-)Kinder für eine klimagerechte Zukunft, jedoch ohne deren Diskussionen dominieren oder instrumentalisieren zu wollen<sup>6</sup>.

In dieser Vernetzung können zwei Stufen der *Pädagogik der Unterdrückten* – als humanistische und befreiende Pädagogik – nachgezeichnet werden (vgl. Freire 1971: 41, zit. n. do Amaral 2005: 10).

1. Stufe: die Unterdrückten enthüllen die Welt der Unterdrückung und widmen sich ihrer Veränderung durch die Praxis.
2. Stufe: die Wirklichkeit der Unterdrückung wird zu einer Pädagogik aller Menschen im Prozess permanenter Befreiung (vgl. ebd.).

In der *ersten Stufe* machen die „Unterdrückten“ – hier die Kinder und Jugendlichen – mittels ihres Engagements bei Fridays for Future ihre eigene Betroffenheit durch den menschengemachten Klimawandel öffentlich und wirken auf eine Veränderung seiner Ursachen und Folgen hin. Mit ihrer Praxis der Schulstreiks fordern sie implizit das Bildungssystem Schule auf, existenzielle Zukunftsfragen und deren Hintergründe curricular aufzunehmen. Dies ist bislang nach Meinung der Aktivist\*innen nicht ausreichend erfolgt. Auf ihren Demonstrationsplakaten stellen sie der Schule ein ungenügendes Zeugnis aus: Klimaschutz: 6, Ethik: 6, Verantwortung: 6<sup>7</sup>. Bildung, die einer wirtschaftlichen Verwertbarkeitslogik folgt, stellen sie grundsätzlich infrage: „Wir sind jung und brauchen das Geld → DIE WELT“<sup>8</sup> oder „There are no jobs on a dead planet – Act NOW!“<sup>9</sup>. Wenn sofortiges Handeln für einen Stopp der Erderwärmung notwendig ist, liegt nahe, dass der Schulbesuch und das Schulsystem in ihrer bisherigen Form keine Priorität haben können. Dies wird in der Gleichung „Welt Retten > Schule“ verdeutlicht<sup>10</sup>.

In den Illustrationen dazu wird ein Planet Erde dargestellt, der um Hilfe ruft: „Diese ‚Erwachsenen‘ töten mich!“ „SOS!“; eine jugendliche Held\*innenfigur antwortet: „Wir müssen jetzt einspringen!“<sup>11</sup>. Eine andere Darstellung zeigt einen weißen Mann mit Halbglatze im Anzug, der die Welt in einem Reißwolf zu Geldscheinen häckselt<sup>12</sup>. Beide Plakate thematisieren das Machtungleichgewicht zwischen den Generationen, das sich zulasten der Existenzgrundlage der jungen Generation auswirkt (vgl. hierzu auch Liebel 2020; Liebel 2015).

Die symbolischen und metaphorischen Aussagen stehen im Kern für die Notwendigkeit, ausgehend von der Situation der jungen Generation, gemeinsam mit allen

---

5 [artistsforfuture-hh.de/walking-classes/](https://artistsforfuture-hh.de/walking-classes/), 11.12.20.

6 „Die Vereinnahmung von Fridays For Future durch Erwachsene – in welcher Form und zu welchem Zweck auch immer – widerspricht unserem Selbstverständnis. Deshalb arbeiten wir lokal, regional und überregional in enger Absprache mit Fridays for Future“ ([www.parentsforfuture.de/de/selbstverstaendnis-und-leitbild](http://www.parentsforfuture.de/de/selbstverstaendnis-und-leitbild)), 11.12.20.

7 Vgl. [www.zdf.de/assets/best-of-fridays-for-future-plakate-102-1920x1080?cb=1556185044222](http://www.zdf.de/assets/best-of-fridays-for-future-plakate-102-1920x1080?cb=1556185044222), 11.12.20.

8 [www.zdf.de/assets/best-of-fridays-for-future-plakate-110-1280x720?cb=1556193386073](http://www.zdf.de/assets/best-of-fridays-for-future-plakate-110-1280x720?cb=1556193386073), 11.12.20.

9 [mobil.rundschau-online.de/image/33198940/2x1/600/300/6b5c0b20ab39ec6d6f314c31866ido56/wT/gummersbach-fff-gie-02.jpg](http://mobil.rundschau-online.de/image/33198940/2x1/600/300/6b5c0b20ab39ec6d6f314c31866ido56/wT/gummersbach-fff-gie-02.jpg), 11.12.20.

10 [www.elementar-erfahrungen.de/fileadmin/user\\_upload/images/alle-events/aktuelles/FFF-IMG\\_9646-220.JPG](http://www.elementar-erfahrungen.de/fileadmin/user_upload/images/alle-events/aktuelles/FFF-IMG_9646-220.JPG), 11.12.20.

11 Ebd.

12 [www.zdf.de/assets/best-of-fridays-for-future-plakate-100-1920x1080?cb=1556185481414](http://www.zdf.de/assets/best-of-fridays-for-future-plakate-100-1920x1080?cb=1556185481414), 11.12.20.

in die Klimakrise involvierten Menschen die jeweiligen Verantwortlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Dies betrifft sowohl diejenigen, die die globale Klimaerwärmung bewusst oder unbewusst (mit-)verursachen als auch diejenigen, die von ihren direkten Folgen existenziell bedroht sind.

Hier ist die *zweite Stufe* einer Pädagogik aller Menschen im Prozess permanenter Befreiung angesprochen. Es geht um die Befreiung aus der von allen geteilten Wirklichkeit der Unterdrückung, die sich in Machtgefällen zwischen jugendlichen und erwachsenen, (wirtschafts-)politisch einflussreichen und ‚unbedeutenden‘ Personen (etc.) zeigt. Alle sind in die aktuelle Krisensituation gleichermaßen verstrickt, und es gilt, gemeinsam auf deren Lösung hinzuwirken. Dies erfordert einen andauernden Prozess der Auseinandersetzung zwischen *Privilegierten* (mit einem vermeintlich exklusiven und exkludierenden Anspruch auf die verfügbaren planetaren Ressourcen) und den durch sie *Deprivierten*. Um diesen Austausch anzuregen, nutzen die Aktivist\*innen bei ihren Streiks und Aktionen kreative Methoden der *kulturellen Welterzeugung*. Dies geschieht nicht nur im Rahmen der eigenen Organisation, sondern auch gemeinsam mit weiteren Umweltschutzorganisationen wie *Ende Gelände*<sup>13</sup> und *Extinction Rebellion*, die viele jugendliche Unterstützer\*innen haben. Beide weisen bezogen auf ihre Ziele große Schnittmengen zu Fridays For Future auf. Im Folgenden werden die Forderungen und Methoden von Extinction Rebellion erläutert und mit den Ideen des *Theaters der Unterdrückten* von Augusto Boal in Verbindung gebracht.

### 9.1.2 Extinction Rebellion (XR) – Verbindung Freies problemformulierender Bildungsarbeit und Boals Theater der Unterdrückten

Extinction Rebellion ist eine 2018 in England gegründete Gruppierung, die sich sinngemäß als ‚Aufstehen gegen das Aussterben‘ oder ‚Rebellion fürs Überleben‘ bezeichnen lässt. In deren Aktionen lassen sich Strategien und Methoden aus Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals theaterpädagogische Konzepte wiederfinden. Insbesondere Boals Forumstheater<sup>14</sup> enthält szenische, handlungsorientierte Varianten von Freires problemformulierender Bildungsarbeit, in der Aspekte der Dialogizität und des solidarischen Handelns deutlich werden (vgl. Zumhof 2012: 72). Dabei ist Forumstheater antiautoritär: „Es beansprucht nicht, den richtigen Weg zu zeigen – ‚richtig‘ in welcher Hinsicht? –, es bietet eine Chance, Mittel und Wege zu studieren“, die als Optionen gesellschaftlicher Praxis fungieren können (ebd.).

Nach Boal ist die Herstellung einer anderen Wirklichkeit dann möglich, wenn wir sie mit unseren eigenen Händen bauen, uns einmischen und auf die Bühne des Theaters und *auf die Bühne des Lebens* gehen (vgl. Boal 2018: 7). Auf der „Bühne des Lebens“ lässt sich dieses Prinzip bei Extinction Rebellion nachzeichnen: Dort „werden keine konkreten Vorschläge gemacht, wie die Klima- und Umweltkrise

13 [www.ende-gelaende.org/](http://www.ende-gelaende.org/), 11.12.20.

14 Forumstheater ist die „theatrale Inszenierung realer Erfahrungen von Unterdrückung und die Suche nach Veränderungen im dialogischen Prozess mit dem Publikum, das in die Szene eingreift und Handlungsideen praktisch erproben kann“ (Boal 2018: 8).

## 9 Klimapolitische Jugendbewegungen im Spiegel der Pädagogik der Befreiung

---

zu lösen ist“<sup>15</sup>. Vielmehr werden Formen gefunden, mittels derer Bürger\*innen voneinander lernen und gemeinsam Entscheidungen treffen können, um durch die Schaffung eines menschlicheren, ökologischeren Systems Krisen abwenden zu können (vgl. ebd.). Dies entspricht der Vorgehensweise des Forumtheaters: „Wenn es ein klares, konkretes und dringliches Problem gibt, ist es ganz natürlich, dass das Forum auch zu genauso dringlichen, konkreten und klaren Lösungen führt“ (Boal 2018: 360).

### Forderungen und Prinzipien von Extinction Rebellion

Freies und Boals Ansätze, um Situationen der Unterdrückung aufzubrechen, gründen auf einer verschiedene Problembeteiligte einbeziehenden Dialogizität und Solidarität. Diese spiegeln sich in den drei übergeordneten Forderungen der Extinction Rebellion Bewegung:

1. „*Sagt die Wahrheit*“ appelliert an Politik, Medien und Institutionen, die existenzielle Bedrohung der ökologischen Krise offenzulegen, den Klimanotstand auszurufen und auf allen Ebenen und mit allen Beteiligten umzusteuern<sup>16</sup>.
2. „*Handelt Jetzt!*“ verfolgt als zentrales gesellschaftliches Ziel, Klima und „Ökosysteme der Erde so zu stabilisieren, dass sie allen Menschen und allen Arten ein sicheres Zuhause bietet“ – auch wenn dies erhebliche Veränderungen gewohnter Lebensstile und -standards sowie des vorherrschenden Gesellschafts-systems notwendig macht (ebd.). Auf das politische System bezieht sich die folgende Forderung
3. „*Politik neu Leben*“. Sie sieht das Einberufen einer Bürger\*innenversammlung vor, die über Maßnahmen gegen die ökologische Katastrophe und für Klimagerechtigkeit beschließt. Die Regierung verpflichtet sich, die Beschlüsse umzusetzen (vgl. ebd. und Dänner/Vogel 2019).

### Teilhabe – Gewaltfreiheit – Kommunikation

Die in diesen Forderungen vermittelte Überwindung hierarchischer Machtstrukturen beginnt bei der Gewährleistung gleichberechtigter Teilhabe der Extinction Rebellion-Aktivist\*innen. Diese beinhaltet eine konsequente Orientierung an gewaltfreien Strategien, wie einen diskriminierungssensiblen, vorurteilsbewussten Umgang mit Diversität, u.a. bezüglich Altersvorurteilen, Behindertenfeindlichkeit, Rassismus, Klassismus, Sexismus<sup>17</sup>. Gelebt werden diese Strategien unter anderem durch gewaltfreie Methoden der internen und externen Kommunikation, z.B. „inklusive Kommunikation“ zur Entscheidungsfindung in XR-Ortsgruppen (Kaufmann et al. 2018: 241) oder „How-To Miteinander Reden“ (ebd.: 242) bei XR-Aktionen wie „kreativen Straßenblockaden“, wo es z.B. zu Auseinandersetzungen mit der Polizei kommen kann (James/Ruby 2019).

---

15 [extinctionrebellion.de/wer-wir-sind/unsere-forderungen/](https://extinctionrebellion.de/wer-wir-sind/unsere-forderungen/), 11.12.2020.

16 [extinctionrebellion.de/wer-wir-sind/prinzipien-und-werte/](https://extinctionrebellion.de/wer-wir-sind/prinzipien-und-werte/), 11.12.2020.

17 Vgl. ebd.



## Stichwortverzeichnis

Die Angaben verweisen auf die Seitenzahlen des Buches.

- Ableismus 157, 163, 167, 168
- Behindertenbewegung 161
- Behinderung 31, 32, 109, 114, 157–159, 161–165, 167–169, 171
- Bildung
- Bildungsauftrag 53, 58, 61
  - Bildungsbegriff 7, 41, 42, 44, 49–54, 56
  - Bildungsdimensionen 60
  - Bildungstheorie 50, 51, 59
- Biographie 18, 32, 55, 75, 106, 116, 125
- Deeskalation 102
- Demokratiebildung 11, 122–124, 126–128, 137, 140, 142, 143
- Disability Studies 11, 109, 157, 158, 161, 162, 167, 170
- Enkulturation 14
- Erinnerungsarbeit 11, 127, 136, 137
- Erziehung
- Erziehungsbedürftigkeit 13, 16, 17
  - Erziehungsbegriff 23, 25, 42, 61
  - Erziehungsfähigkeit 16
  - Erziehungsmetaphern 25
  - Erziehungsnotwendigkeit 21
  - Erziehungsstile 10, 23, 25–27, 96, 118
  - Erziehungswissenschaft 10, 13, 15, 23, 24, 33, 41, 50, 75, 122
  - Erziehungsziele 25, 42, 59
- Familie 63, 64, 71–74, 77, 82, 84, 96, 99, 109, 112–115, 118, 136, 151
- Fridays for Future 146–148, 152, 154, 155
- Friedenspädagogik 11, 127, 135, 140, 142, 143
- Gegenstand der Pädagogik 7
- habituussensibles Handeln 109, 119
- Haltung 8, 9, 11, 13, 43, 46, 60, 63–65, 80, 95, 100, 102, 104–106, 115, 130, 168–170
- Handlungsoptionen 9, 95, 114, 164
- Herausforderndes Verhalten 10, 95, 96
- Herausforderungen 8, 44, 80, 83, 95, 109, 110, 114, 123, 125, 133, 137, 140
- Janusz Korczak 23, 34, 38, 69
- Jugendbewegung(en) 11, 145, 146, 152
- Kompetenzen 44, 50, 53, 54, 61, 71, 79, 80, 101, 113, 125
- Können 8, 63–70, 91–93, 102
- Kontingenzprinzip 7, 69
- Krisen 56, 81, 84, 101, 102, 150, 153, 164
- Lebensbewältigung 83, 84, 110, 115–117, 119, 126
- lebenslanges Lernen 41, 55, 57, 58, 83
- Lebensweltorientierung 54, 55, 104, 116
- Lernen 7, 8, 10, 13, 34, 35, 41, 45, 55–58, 63, 64, 66, 68–70, 72–75, 83, 93, 96, 98, 119, 125, 127, 133, 159, 160
- Natur und Kultur 17
- Orientierung
- Orientierung 8, 23, 25, 32, 43–45, 69, 71, 80, 81, 86, 87, 97, 102, 109, 110, 114, 125, 129, 150
- Othring 165, 166, 168, 171
- Pädagogik der Befreiung 11, 132, 134, 143, 145, 146, 154, 155
- pädagogischer Takt 104, 105
- Persönlichkeit 7, 24, 25, 41–43, 64, 73–75, 78, 91, 92, 95, 105, 115, 130
- Persönlichkeitsentwicklung 7, 57, 73, 82, 92, 109, 114, 115
- politische Bildungsarbeit 127
- Post-Konflikt-Gesellschaften 127, 137, 143
- Powersharing 11, 157, 162, 164, 170, 171
- produktive Realitätsverarbeitung 110, 113
- Reformpädagogik 27, 28, 32–34, 93, 128
- Sanktionen 103, 117, 131
- Schule 28, 32, 35, 51, 53, 55, 63, 64, 71–73, 76, 78, 79, 82, 83, 95, 109, 112, 113, 118, 120, 130, 131, 135, 141, 142, 148, 171
- Selbst- und Weltaneignung 41, 61

## Stichwortverzeichnis

---

- Selbstbestimmung 7, 14, 34, 36, 37, 41,  
44, 47, 50, 59, 60, 104, 146
- Selbsterziehung 34, 36, 63–66
- Solidaritätsfähigkeit 7, 41, 44
- soziale Ungleichheit 51, 79, 109, 114, 134
- Sozialisationstheorien 125, 126
- Umweltoffenheit 13
- Verhaltensauffälligkeiten 95, 101
- Waldorfpädagogik 23, 28, 32
- Weltrisikogesellschaft 120, 125
- Wertewandel 25
- wilde Kinder 17
- Wissen 8, 10, 13, 44–47, 49, 50, 52, 54,  
57, 63–69, 73, 91–93, 105, 137, 154,  
161, 163, 164, 167
- Wollen 8, 29, 46–48, 59, 63–67, 91, 93,  
102
- Zeigen 10, 21, 66–70

**Bereits erschienen in der Reihe  
STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT**

**Recht für die Soziale Arbeit**

Von Prof. Dr. Thomas Beyer

2. Auflage 2021, 254 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-2619-6

**Theorien für die Soziale Arbeit**

Herausgegeben von Prof. Dr. Michael May, Prof. Dr. Arne Schäfer

2. Auflage 2021, 229 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-7689-4

**Soziologie für die Soziale Arbeit**

Von Prof. Dr. Klaus Bendel

2. Auflage 2020, 259 Seiten, Broschiert, ISBN 978-3-8487-5050-4

**Einführung in die Soziale Arbeit**

Von Prof. Dr. Hugo Mennemann, Prof. Dr. Jörn Dummann

3. Auflage 2020, 221 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-6185-2

**Sozialpolitik für die Soziale Arbeit**

Von Prof. Dr. Thilo Fehmel

2019, 229 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-4067-3

**Psychologie für die Soziale Arbeit**

Von Prof. Dr. Barbara Jürgens

2015, 264 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-1281-6