

Wiederbelebungen sozialer Pädagogik durch Produktionsschule

Wenn vermeintliche Lösungen in eigendynamischen Entwicklungen problematischer werden, als die ursprünglichen Probleme sowie gewohnte Begriffe und Theorien Zugänge verstellen, erscheint es angebracht, pädagogisch eigene Orientierungen zu suchen und zu wagen. Vor dem Hintergrund von sozialen Entsicherungen und Entsolidarisierungen wird in einem provokativen Dreisatz der Frage nachgegangen, ob nicht das, was Produktionsschulen bieten, wenn sie eigenständiger betrachtet werden, im eigentlichen Sinne spürbar „sozialer“ ist, als dies übliche wissenschaftliche Kategorisierungen und Klassifikationen ausweisen.

1. Neuberechnungen des Sozialen wider die „Entmündigung durch Experten“ (Illich) oder gemeinsam stark und eigenständig können Menschen in Produktionsschule nur selbst werden

Im Zentrum dieses Beitrages steht der Versuch, die Leistungen in den Blick zu nehmen, die Kolleginnen und Kollegen gemeinsam mit ihren Jugendlichen in Produktionsschulen scheinbar nebenbei alltäglich erbringen. Ihnen werden zu häufig öffentliche Anerkennung, Wertschätzung und Würdigung für das vorenthalten, was sie für alle, für Gesellschaft und damit für die Gegenwart und Zukunft des Sozialen ermöglichen und verantwortungsvoll sichern. Sie konkretisieren Bewältigungsstrategien für die alten und neuen „Lebensfragen der Civilisation“ (Diesterweg, einordnend vgl. Winkler 2004) durch produktive Wege der aktivierenden Sicherung mit Nahrung, Kleidung, Wohnraum und einer eigenen Kultur. In Produktionsschule werden Jugendliche ermutigt, motiviert und befähigt, ihre Gestaltungsräume sozial verträglich zu erweitern.

Das Soziale, was sie fortlaufend produzieren und unterhalten, so etwa Empathie, Solidarität, Schutz, Nähe, Geborgenheit, Vertrauen sowie Strategien sozial-verträglicher Konfliktbewältigung im Rahmen einer „Pädagogik des Jugendraumes“ (Böhnisch/Münchmeier 1990) mit Irrtumstoleranzen und Möglichkeiten des Probehandelns sowie ihre Versuche der Einlösung von Menschenrechten im Alltag liegen jenseits bequemer Muster von Verbrauch, Konsum und Rezeptologien. Ihr Soziales bedarf der alltäglichen Pflege und fortlaufender mühevoller inhaltlicher, strategischer und räumlicher Aushandlungsprozesse. Es hat die Bewährungsproben der Härten zu bestehen, die Leben abfordert. Diese soziale Pflege ist anspruchsvoll, aber zugleich auch zerbrechlich und steht noch weiter im Schatten öffentlicher Wahrnehmung als die Pflege für ältere, erkrankte und mit massiven Funktionseinschränkungen lebende Menschen. Mit den verbreiteten Gewohnheiten der sozialen Abwertung der Jugendlichen in Produktionsschulen geht keinesfalls selten eine Abwertung des Produktionsschulpersonals einher, was sich

beispielsweise in den Arbeitsbedingungen und den formal zugestandenen Verantwortungen spiegelt.

Um sie vor dem Hintergrund von zunehmenden Armutsphänomenen sowie sozialen Spaltungen in ihren Bemühungen um Bildung, Demokratisierung und Humanisierung für alle Heranwachsenden zu unterstützen, wird nachfolgend ein Perspektivwechsel versucht. Dieser erscheint angezeigt, weil sich das Soziale von Produktionsschule eben kaum in aktuellen Hochschullehrmeinungen zum Sozialen spiegelt, was angesichts der Erosionen des Sozialen im Sinne von Solidargemeinschaften in Hochschulzeiten der Individualisierung eigentlich nicht verwundert. Zur Vergegenwärtigung dessen, was Produktionsschulen sozial erbringen, werden oft gewohnten Status- und Funktionsvorstellungen von Hochschule verlassen.

Anlehnend an unbequeme Geister wie beispielsweise Bourdieu, Luhmann und Lenhardt ist die provokative These Ausgangspunkt, dass im Markt von Wissenschaft und Politik von hochschulgeleiteten Pädagogiken und ihren Didaktiken nur selten mehr als das Verfolgen von Eigeninteressen erwartet werden sollte. Oder deutlicher und in einer an Jugendlichen orientierten Sprache, Hochschule greift mit ihren Pädagogiken zu oft nur ab und bietet zu selten mehr als nur sprachliche Umverpackungen fremder Leistungen. Gern werden auch eigentlich altbekannte Einsichten als neu deklariert, weil in Zeiten neoliberaler Wissenschaftspolitik professionelle Demenzen Zugänge zu Drittmitteln sichern. Schon eine alte Volksweisheit aus der norddeutschen Küstenlandschaft besagt, dass die Geruchsentwicklung bei Fischen im Kopf beginnt.

Hochschule gibt missionierend sowie kulturfremd und Irrlichter vermeintlicher Sicherheit und Planbarkeit setzend Ziele und Leistungserwartungen vor, ohne die differenten Lebenslagen (u.a. Erfassungsansatz für die Erstellung der Armuts- und Reichtumsberichte) von Bevölkerungsgruppen hinreichend zu kennen bzw. angemessen zu berücksichtigen. So scheint nach Abschaffung der Studiengebühren kaum Bedarf für Erfassungen der Lebenslagen Studierender zu bestehen. Gefangen in Mustern eigener Hochschulsozialisierungen betreibt Wissenschaft damit letztlich heute soziale Fortschreibungen alter imperialer Kolonialpolitik, die sie dann im Zusammenwirken mit Politik von wissenschaftlich geleiteten Pädagogiken ausführen lässt. Als Vorhaltung der Lebensferne und der Ausrichtung an einer fragwürdigen Notengebung ist diese Kritik an der sozialen Selektion durch Schule seit Generationen bekannt. In der Berufsbildung wird diese Selektionspraxis fortgeschrieben und ausdifferenziert. Seit Beginn ihrer Institutionalisierung wird Berufspädagogik mit dem Vorwurf der einseitigen „Abrichtung auf besondere Wirtschaftszwecke“ (Aloys Fischer) konfrontiert. Sozialer Aufstieg durch Einzelleistung, das sog. „meritokratische Prinzip“ (Lutz), treibt die Individualisierung mit ihren Risiken entsolidarisierend voran. Sonderpädagogik ist nach dieser Logik nur die Umkehrung, die Selektion nach fehlender Leistung bei gleichzeitiger Entfernung – in den mehrfachen Wortbedeutungen. So bliebe dann noch die Sozialpädagogik, die in ihren Ursprüngen (u. a. Diesterweg) als dialektischer Gegenpol zur Individualpädagogik konzipiert wurde. Auf Nachfrage, was denn das Soziale in professioneller Sozialpädagogik resp. Sozialer Arbeit

ausmache, fallen die Antworten heute recht bescheiden aus. In den Hochschulstudiengängen Sozialer Arbeit nehmen Recht und Verwaltung, also Strategien der Monetarisierung von zumeist individuell ausgerichteten Unterstützungen im Kontext neuer Steuerungsmodelle viel Raum ein. Blicke in Lehrbücher, gern deklariert als Leitfäden zur Einlösung der „Lebensweltorientierung“ (Thiersch) in der Sozialen Arbeit, zeigen ein großes Spektrum an Methoden für Ansätze der Individualpädagogik, die dann als Einzelfallhilfen überschrieben werden und große Nähe zu therapeutisierenden Angeboten ausweisen. Tendenz: Pathologisierung und Therapie bei strukturellen Versorgungsproblemen. Die soziale Gruppenarbeit deckt ein schon deutlich kleineres Spektrum methodischer Varianzen ab. Sie begrenzt sich in ihrer Struktur- und Funktionslogik sehr oft auf Rationalisierungskonzepte der Einzelfallhilfe, in denen das Soziale, und hierin schulischem Unterricht vergleichbar, weitgehend unscharf bleibt bzw. auf fremdbestimmte Organisationsmuster reduziert wird, was wiederum Erfindungsreichtum für pädagogisch korrekte Konzepte der Zählung „auffälliger“ Jugendlicher abfordert. Und das, was ein konkretes Soziales ausmacht, das Fördern des Gemeinwesens als verträgliches Zusammenleben von differenten, oft mehrfach belasteten und überlasteten Gemeinschaften in einem konfliktreichen Lebensraum, weist schließlich kaum noch Konturen auf. Ideen eines gemeinschaftlichen sozialen Gestaltens ergänzend und komplementär zu den Angeboten des Behandlungskataloges des Sozialen werden selten gedacht und noch seltener gewagt (sehr anschaulich hierzu Beiträge in Fischer/Lutz 2015). Es wirkt, als würde ein Verwalten dominieren, was wiederum vergegenwärtigt, warum Bevölkerung professioneller Hilfe gefühlt zumeist nicht mit dem in Lehrbüchern gern hervorgehobene Vertrauen sondern mit Misstrauen begegnet, wo schon der Begriff von Arbeit dieser Profession aus Hochschule stammt und vielleicht fast wohl nur in dieser im ursprünglich gemeinten Sinn verstanden wird. Diese Gedankengänge provozieren ketzerisch anmutende Fragen, von denen drei nachfolgend einmal formuliert werden.

- Sind es denn nicht gerade die institutionalisierten Mythen vom Fortschritt durch Wissenschaft die entdemokratisierende Folgen zeigen, soziale Spaltungen fördern und Blicke auf das verstellen, was in sozialen Reformbewegungen und Experimenten und damit auch in Produktionsschulen alltäglich geleistet wird ?
- Sind nicht, anlehnend an Klafki, viele heutige Erscheinungsformen im Zusammenwirken von Politik und Wissenschaft nur updates der alten Doppellehen von „Bildung und Besitz“ sowie „Thron und Altar“, Volksbildung“ trivialisierten sowie mit Blick auf die Gegenwart heutige Reformbewegungen behindern ?
- Liegt Wissenschaft wirklich an Partnerschaft auf Grundlage sozialer Symmetrie, wenn sie von „Theorie-Praxis-Dialogen“ spricht oder gewährt sie nicht eigentlich nur Audienzen, deren Protokoll sie bestimmt?

Wer der Skepsis dieser Fragen weiter folgt, wird bald merken, dass die Prinzipien des Arbeitens und Lernens einerseits sowie des Forschens und Lehrens andererseits letztlich identisch sind und sich nur „über die feinen Unterschiede“ (Bourdieu) und damit über Denkgewohnheiten in Status, Habitus und sprachlicher Verpackung unterscheiden. Und so,

wie sich Hochschule auch in Bologna-Zeiten wehrhaft im ehernen Festhalten der Freiheit von Forschung und Lehre zeigt, so sollte auch Produktionsschule eben die Freiheiten verteidigen, die sie in ihren Realisierungen des Prinzips vom Arbeiten und Lernen erstreiten konnte. Vielleicht hilft ja die Denkfigur einer Produktionshochschule – denn wie im Vormärz, der Zeit von Fröbel, Betty Gleim, Heine und Büchner, sind die Gedanken ja frei, um zumindest in Vorstellungen Ausbrüche aus den Käfighaltungen institutionalisierter und wissenschaftlich geleiteter Pädagogiken als Vision zu wagen und sich so den Potentialen des Sozialen von Produktionsschule zu nähern. Diese Strategie des demokratischen Gestaltens gegen die sozialen Zwänge monopolisierender Deutungsmächte findet sich in der Befreiungspädagogik bei Paulo Freire ebenso wie in den disability studies (vgl. Barnes 2012).

2. Zwischenbilanzen – das Soziale von Produktionsschule ist einfach umwerfend

Wer in den Jugendlichen in Produktionsschulen nur vorrangig die „unzivilisierten Wilden aus dem Busch sieht“, ihren Lebensraum als „Wildnis“ wertet und demzufolge aus Denkmustern der „Unterentwicklungen“, wie etwa „fehlender Berufsreife“, „Schulabstinenz“ und „sozialen Störungen“ einen individualpädagogischen Behandlungsbedarf ableitet, wird das Soziale von Produktionsschule nicht sehen können und wohl auch aus Ängsten vor Kontrollverlusten nicht sehen wollen.

Wer auf Hochschule und ihre an die Pädagogiken delegierten Angebote setzt, wird dort das Soziale nur eher in Ausnahmen finden. In Systemmustern und Logiken des Marktes Wissenschaft behindert Solidarität, immerhin bei Klafki noch ein Leitziel von Bildung, in der Regel den individuellen Aufstieg. Wer auf Führungsansprüche von Wissenschaft vertraut, findet beispielsweise in der Entwicklung der ehemaligen Reformidee Arbeitslehre einen übergroßen Variantenreichtum abschreckender Beispiele sozialer Entgleisungen, in denen die Funktionslogik und die Strukturen von Wissenschaft das zerstörten, was Kolleginnen und Kollegen in mühevollen kleinen Schritten in ihrer Praxis wagten und entwickelten. Es scheint, als würde mit der altbekannten Formel vom „Theorie-Praxis-Gefälle“ gern kaschiert, dass Wissenschaft bedeutende Status- und Habitusgewinne sowie auch finanzielle Profite (vgl. sehr anschaulich Warzecha 1996) sowohl aus tatsächlichen als auch besonders aus vermeintlichen Schwächen „von Praxis“ bezieht. Wenn Wissenschaft Führung beansprucht, ist ihre demokratische Legitimation grundsätzlich schon mit Problemen behaftet, die in dem Maß zunehmen, in dem „das Praktische“ als minderwertig ausgewiesen und ein upgrading nach Konjunkturen wissenschaftlichen Denkens verordnet wird, deren Halbwertzeiten sich denen politischer Wahlzyklen anzugleichen scheinen. Vollends brüchig werden diese, bis heute immer wieder gern bemühten Propagandaformeln des Fortschritts, wenn als Folge differenter Lebens- und Interessenlagen, Strukturprobleme wie etwa Armut und soziale Spaltung als methodisch lösbar deklariert und somit trivialisiert werden, was dann wiederum die Führungsansprüche verstärkt und die Entwicklungs- und Behandlungsbedürftigkeit von pädagogischer Praxis durch Wissenschaft zu unterlegen scheint. Wenn Wissenschaft mit ihren Theorien schließlich diejenigen stört oder behindert,

die über eine authentischere Nähe zu den Lebenslagen ihrer Personenkreise verfügen, bedarf sie einer Resozialisierung – oder deutlicher, diejenigen die vor Ort helfen, sind wichtiger als diejenigen, die das Geschehen begaffen, kommentieren und unterhaltend im exclusive circle der scientific user community veröffentlichen. Wer andere stärken will, benötigt eigene Stärken und würde ohne diese die alltäglichen Belastungen in Produktionsschule nicht verkraften. Gründe genug, die Kolleginnen und Kollegen ebenso wie die Jugendlichen in den Produktionsschulen zu bestätigen und sie daran zu erinnern, dass ihr Denken und ihr Tun einen eigenen Wert hat und eine eigene Würde aufweist, wie dies durch Schleiermacher (einordnend vgl. Bollnow 1977) mit dem Begriff der eigenen „Dignität von Praxis“ erfolgte und was als Motiv auch die Reformmodelle der „entschiedenen Schulreformer“ der Weimarer Republik prägte und eigene Theoriebildungen beförderte. Und so wie in Hochschule die Freiheiten und Geltungsansprüche und damit auch die Status- und Habitusgewinne durch mitverantwortende Teilhabe am Sozialraum durch Symbole und Rituale ausgewiesen werden, so ist es legitim und angezeigt, wenn Produktionsschule ihr Soziales auch durch Symbole und Rituale unterlegt und außenwirksam im Sozialraum identifizierbar darstellt.

3. Ausblicke – endlich wieder Erschütterungen

Mit der Monetarisierung des gewohnten Sozialen nach Katalogen der Leistungsanspruchsberechtigung gehen soziale Entfremdungen und Spaltungen einher. Parallelgesellschaftliche Entwicklungen werden gefördert, was vor allem dann leicht und konfliktreich aufbricht, wenn sozio-technologischer Wandel mit Krisen des Arbeits- und Kapitalmarktes verbunden ist. Das Sociale, hier absichtlich in alter Schreibweise, ist das, was auch „Modernisierungsverlieren“ (Beck) und von Ausgrenzung bedrohten Bevölkerungsgruppen ihre Teilhabe an Zivilgesellschaft sichert. Motiven einer Pädagogik der Aufklärung folgend, so etwa Kant (1803), bedürfen der pädagogischen Räson diejenigen, die durch Unvernunft die Zivilisation gefährden. Es ist bekanntlich ausgesprochen unvernünftig, Unvernunft nur bei benachteiligten Heranwachsenden sehen zu wollen – jedoch bequem, wenn dies mit Vorteilen verbunden ist, die sich „meritokratisch“ einkleiden lassen. Mit ihrem Sozialen rütteln pädagogische Reformprojekte wie die Produktionsschule an der Bequemlichkeit des gewohnten, verkleideten Sozialen und verursachen permanente kleine Erschütterungen, deren Frequenzen Risse in den Fassaden und im Tragwerk der gewohnten Plattenbauten von Wissenschaft und ihren Pädagogiken bewirken und so langfristig Gestaltungsräume wieder eröffnen. Mit ihrem Sozialen auf Erfahrungsgrundlage kann Produktionsschulpädagogik (endlich sic!) auch Hochschule lehren, wie heute komplementäre Elemente sozialer Sicherung demokratisch entwickelt werden. Was sich in neueren Diskursen als Theorieansatz für professionelle Pädagogik findet, so etwa bei Röh (2013, S.45), bietet Produktionsschule in ihrem pädagogischen Alltag.

„Soziale Arbeit ist (...) darauf angewiesen, sich auf eine gewisse ‚Unordnung‘ einzulassen und damit auch ihre begrenzte Reichweite zu akzeptieren, die eben durch diese

Unvorhersehbarkeit subjektiven und kollektiven Handelns sowie durch die lebensweltliche Komplexität wesentlich geprägt ist.“

Das Vermögen, sich auf Unordnungen einlassen zu können, die Bereitschaft zu akzeptieren, dass sich in einer „Risikogesellschaft“ Leben eben nicht als blueprint planen und nicht ohne Unschärfen berechnen lässt sowie das Erfahrungswissen, dass ein gemeinschaftlich entwickeltes Soziales irgendwie doch sichert und bei der Bewältigung neuer Herausforderungen hilft, sollen nur beispielhaft für Qualitäten erfolgreicher Wiederbelebungen sozialer Pädagogik genannt werden. Auch wenn in Produktionsschule niemand heute wirkliche Antworten auf Fragen nach der Bewältigung der Herausforderungen von Inklusion bieten kann, so dürften hier pädagogische Suchprozesse deutlich eher zu Erfolgen führen. Bescheidenheit und Authentizität mögen einen geringen Marktwert haben, für Glaubwürdigkeit sind sie unverzichtbar – und ohne diese wiederum ist soziale Pädagogik nicht möglich.

Literaturauswahl

Barnes, Colin: The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant ? In: Watson, N./Roulstone, A./Thomas, C. (Hg.): The Routledge Handbook of Disability Studies. London (Routledge) 2012, S. 12 -29.

Bollnow, Otto Friedrich: Die Pädagogik der Deutschen Romantik. 3. Aufl., Stuttgart 1977.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt M. 1982.

Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard: Pädagogik des Jugendraumes. Weinheim, München 1990.

Fischer, Jörg/Lutz, Ronald(Hg.): Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge. Weinheim, Basel 2015.

Freire, Paulo: Dialog als Prinzip. Wuppertal 1980.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.): Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. München, Weinheim 2004.

Illich, Ivan: Entmündigung durch Experten. Reinbek bei Hamburg 1979.

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Hrsg. V. Friedrich Theodor Rink. Königsberg 1803.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985ff.

Lenhardt, Gero: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt M. 1984.

Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. V. D. Lenzen. Frankfurt M. 2002.

Lutz, Burkart: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Bildungsexpansion. In. Mathes, Joachim (Hg.): Sozialer Wandel in Westeuropa.

Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages in Berlin 1979. Frankfurt M. 1979, S. 634 – 670.

Roh, Dieter: Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden 2013.

Warzecha, Birgit: Kommerzialisierung von Gefühlen im Bildungsbereich. In: Krüger, Heinz-Herrmann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997, S. 663 – 685.

Winkler, Michael: Sozialpädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004, S. 903 – 928.