

TEIL I EINFÜHRUNG: PÄDAGOGISCHES HANDELN IN DER SOZIALEN ARBEIT

Was Sie in diesem Kapitel lernen können

In diesem Kapitel werden zunächst Grundlagen aus Erziehungswissenschaft und Pädagogik behandelt, die für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit bedeutsam sind (Kap. 1.1). Anschließend widmet sich das Kapitel dem übergreifenden Thema methodischen Handelns (Kap. 1.2). Die an dieser Stelle im Buch erstmals eingeführte und nachfolgend vier weitere Male in Variation auftretende Anwendungsaufgabe zum Theorie-Praxis-Transfer steht im Internet kostenfrei zum Download⁴ bereit.

Sie als Leserinnen und Leser lernen auf diesem Wege übergreifende Theorien, Konzepte, Themen und Begriffe der Erziehungswissenschaft und Pädagogik sowie die Grundlagen methodischen Handelns kennen und in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit einzuordnen → „Arbeitshilfe 1“, als Download.

4 <http://downloads.kohlhammer.de/?isbn=978-3-17-022407-0>, Passwort: txqy1cy8

1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Dieses Kapitel behandelt folgende Themen

- Praxisbeispiel: Fallvignette „Ambulante Erziehungshilfe“ und die Relevanz einer theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns
- Welche Bedeutung hat das Menschenbild von Fachkräften der Sozialen Arbeit für ihr pädagogisches Handeln?
- Kann der Mensch „nur Mensch werden durch Erziehung“? Ist er „nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“?
- Welche pädagogischen Perspektiven gibt es auf Menschenbilder?
- Welche Rolle spielen „der Gärtner“ und „der Bildhauer“ für die Pädagogik heute?
- Ökosysteme als Analyseeinheiten in der Sozialen Arbeit!
- Welche Praxisrelevanz haben Ökosysteme für die Soziale Arbeit?
- Denkanregung: Sozialisation, Bildung und Erziehung
- Sozialisation – ein Thema für die Soziale Arbeit?
- Selbstsozialisation von Fachkräften!
- Vertiefung: Sozialisation
- Bildung und Erziehung – Themen für die Soziale Arbeit?
- Vertiefung: Bildung
- Vertiefung: Erziehung
- Können Aufwachsens- und Lebensbedingungen die Gene beeinflussen?
- Warum sprechen wir in diesem Buch von pädagogischem Handeln statt von erziehungswissenschaftlichem Handeln und was meint „Soziale Arbeit“?

Praxisbeispiel: Fallvignette „Ambulante Erziehungshilfe“ und die Relevanz einer theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns

Mit Hilfe einer Fallvignette aus dem Handlungsfeld der Ambulanten Erziehungshilfe soll einleitend veranschaulicht werden, welche Bedeutung die Kenntnis grundlegender theoretischer Konzepte übergreifend für pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit besitzen kann. Der konkrete Fall möge als Einladung und Einstieg dienen, sich mit den Themen des Kapitels 1.1 zu befassen.

Es handelt sich hierbei um einen Teilausschnitt einer Fallvignette aus dem Handlungsfeld der Ambulanten Erziehungshilfe (Fallbeschreibung Ausgangslage). Indem eine Bezugnahme zu theoretischen Rahmenkonzepten vorgenommen wird, dient er einer Illustration der übergreifenden Relevanz pädagogischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Die Vignette wird an späterer Stelle in diesem Buch erneut aufgegriffen (siehe Kap. III.2) und ausführlicher dargestellt (Fallbeschreibung „Ausgangslage“ sowie Fallbeschreibung „Intervention“). Dort werden mit ihrer Hilfe spezifische theoretische wie auch methodische Aspekte analysiert, die eine Fallbearbeitung in den Handlungsschritten *Ist*-Analyse, *Soll*-Definition, von der *Ist*-Situation zur *Soll*-Situation erleichtern.

- *Fallbeschreibung Ausgangslage*: Die Eltern von Julian S. sind seit sieben Jahren getrennt, er war zum Zeitpunkt der Trennung sechs Jahre alt. Grund für die Trennung der Eltern waren vor allem finanzielle Probleme und der Alkoholmissbrauch des Vaters gewesen. Die Eltern hatten häufig und lautstark gestritten, ohne dass es zu körperlichen Übergriffen gekommen war. Nach der Tren-

nung hatte der Vater Julian zunächst noch unregelmäßig besucht, nach kurzer Zeit jedoch bestand kein Kontakt mehr zwischen Vater und Sohn. Unterhalt wurde vom leiblichen Vater nie gezahlt. Die 34-jährige Mutter Jennifer S. lebte zum Zeitpunkt der Erstbegegnung mit dem Jugendamt mit dem inzwischen 13-jährigen Julian, ihrem aktuellen 28-jährigen Lebensgefährten und der aus dieser Beziehung stammenden zweijährigen Michelle in einer 3-Zimmer-Wohnung. Die Mutter hatte vor der Geburt der Tochter in Teilzeit als Verkäuferin gearbeitet. Aktuell erhielt sie Leistungen über die Bundesagentur für Arbeit. Ihr Lebensgefährte arbeitete in Vollzeit als Fahrer für einen Paketdienst.

Julian S. war in der Schule zunehmend durch seine sehr häufigen Schulversäumnisse aufgefallen, welche auch an das Jugendamt gemeldet wurden. Innerhalb eines Jahres fehlte er unentschuldig an 64 Tagen. Von seinen Lehrern wurden Julians Schulnoten als weit unter seinen Möglichkeiten liegend bezeichnet, sein Notendurchschnitt lag bei 4,1. Seitens der Schule wurde in Betracht gezogen, ein Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten.

Das Verhältnis von Julian und seiner Mutter war angespannt. Er zeigte ein hohes Maß an verbaler Aggression, hielt sich nicht an Zeiten oder Regeln. Oft war er noch nach Einbruch der Dunkelheit draußen mit Freunden unterwegs, die von der Mutter als „schlechter Umgang“ bezeichnet wurden. Sie befürchtete, dass „die Jungs nur Unsinn“ machten. Julian rauchte regelmäßig Zigaretten. Einmal wurde er beim Diebstahl einer Flasche Alkohol erwischt. Da er noch nicht strafmündig war, kam es aber zu keiner Anzeige. Er hatte in dem Supermarkt jedoch Hausverbot.

- *Bezüge zur theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns für diesen Fall:* Zur Bearbeitung dieses Falls kann es hilfreich sein, dass sich Fachkräfte selbst-reflexiv ihrer eigenen Haltung gegenüber sogenannten Normalverläufen von Biographien bewusst werden, aber auch dazu, welche Aufgabe der Schule als Instanz zukommt.
 - Um letztgenannten Punkt einmal zu polarisieren: Hat Schule, hat Soziale Arbeit die Aufgabe, den Einzelnen in ein bestehendes System zu „zwängen“? Oder inwieweit steht die Unterstützung bei einer Entwicklung im Vordergrund, die der Individualität höchsten Stellenwert einräumt? In welcher Weise sind Antworten hierauf in aktuellen gesellschaftlichen und/oder politischen Rahmenparametern zu finden? Wie stehen die verschiedenen Systeme, denen ein Mensch angehört und denen er sich zugehörig fühlt, miteinander in Zusammenhang und wie wirken sie ineinander? Diese Fragen betreffen zentral Gegenstandsbereiche, die in der Pädagogik mit den Begriffen Bildung, Sozialisation und Erziehung beschrieben werden. In diesem Sinne lohnt es sich, sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vergegenwärtigen und Aufgaben, die die Soziale Arbeit jeweils wahrnimmt, zu verstehen.
 - Auch stellen sich für Fachkräfte in solchen Situationen Fragen wie die folgenden, und damit ist der erstgenannte Punkt angesprochen: Was ist mein Anliegen als pädagogisch handelnde Fachkraft der Sozialen Arbeit im Feld Schule? Wie verstehe ich meine Aufgabe? Und wie möchte ich sie interpretieren und gestalten? Hierbei geht es um das eigene Welt- und Menschenbild, um die eigene „Übersetzungsleistung“ von der Haltung zum Handeln.

Diese Zusammenhänge werden im folgenden Kapitel erläutert.

Welche Bedeutung hat das Menschenbild von Fachkräften der Sozialen Arbeit für ihr pädagogisches Handeln?

Wir alle haben im Verlauf unserer eigenen, bis in die Gegenwart hinein dauernden Sozialisation Vorstellungen darüber entwickelt, wie „der Mensch“ ist, was also das Wesen des Menschen ausmacht. Dies nimmt nicht nur auf unser alltägliches Handeln als Privatperson Einfluss; auch da, wo pädagogische Beratung und Begleitung stattfinden, sind sichtbar gemachte oder latent wirksame Menschenbilder erkennbar, die diesem Handeln zugrunde liegen (vgl., auch für Nachfolgendes: Fengler, 2015). Für einen professionellen Umgang mit Klienten ist es daher unerlässlich, sich mit Menschenbildern zu befassen (s. a. Brumlik, 2004). Im Bemühen um reflexives Verstehen kann es um zentrale postulierte Merkmale von Klienten wie auch solche von Fachkräften gehen sowie um Implikationen, die sich für die Interaktion zwischen beiden ergeben. Menschenbilder sind gegebenenfalls auch geeignet, die Qualität von Beratungsprozessen zu messen und zu überprüfen (supervisorische Reflexion der eigenen Werte). Fachkräfte können sich Menschenbilder ihrer Disziplin oder Teildisziplin erschließen (vgl. z. B. Meinberg, 1988), sich kritisch mit ihnen auseinander setzen, sie modifizieren und an ihre Zielgruppen wie auch an die Öffentlichkeit kommunizieren. Dies beinhaltet auch, sich selbst mit dem eigenen Menschenbild zu verorten und die eigene Haltung sowie das eigene Handeln selbstreflexiv und in diesem Sinne verantwortungsvoll zu gestalten (→ „Selbstsozialisation ...“, S. 35; „Was ist ein ...“, S. 191; „Übungsaufgabe: Wertequadrat“, S. 194), nur dann kann das eigene pädagogische Handeln einer Überprüfung und gegebenenfalls Korrektur unterzogen werden.

Kann der Mensch „nur Mensch werden durch Erziehung“? Ist er „nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“?

Diese Fragen hängen eng mit Menschenbild-Annahmen zusammen. Eine Bejahung würde dramatische Risiken bergen und in Pädagogik und Sozialer Arbeit gewiss auf Protest stoßen; denn wenn die Erziehung jemanden nicht erreichen würde, aus welchen Gründen auch immer, sollte man ihn dann „unmenschlich“ behandeln? Natürlich nicht. Zu einem gemeinschaftstauglichen Menschenbild gehört also in jedem Einzelfall die Grundannahme vom Wert und Lebenswert einer jeden menschlichen Existenz, die frei ist von dem Nachweis erfüllter Erziehungs- und Bildungsparameter, so kann es heute als Konsens verstanden werden. Gleichwohl: Die genannten Aussagen werden Kant (1724–1804) zugeschrieben. Der Mensch könne nur Mensch werden durch Erziehung; er sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache. Die pädagogische Anthropologie ergänzt zur erwähnten Lernfähigkeit (homo educabile) und Erziehungsbedürftigkeit (homo educandus) von Menschen (→ „Welche Rolle spielen ...“, S. 24) eine weitere, dritte Komponente, nämlich die Fähigkeit, andere Menschen zu erziehen. Diese Fähigkeit des Menschen, selbst Initiator pädagogischer Bemühungen zu sein und zum Erziehen befähigt zu sein, wird beschrieben durch den Begriff „homo educans“. Welche Rolle und Verantwortung Pädagogen in diesem Punkt zukommt und die Frage nach der Notwendigkeit eines Menschenbildes

sind nicht erst seit Kant bedeutsame pädagogische Diskursthemen (→ „Welche pädagogischen Perspektiven ...“, s. u.).

Welche pädagogischen Perspektiven gibt es auf Menschenbilder?

Menschenbilder können implizit sein; werden sie hingegen explizit formuliert, so geschieht dies oft einseitig, selektiv und überprägnant (implizite bzw. explizite Anthropologie). Auf beiden Ebenen, der impliziten wie der expliziten, spielen zumeist deskriptive (beschreibende) und normative (einen Maßstab vorgebende) Parameter ineinander (→ „Kann der Mensch ...“, S. 21). Daraus ergibt sich für Fachkräfte, die in der Arbeit mit Menschen ihren Tätigkeitsschwerpunkt haben, nicht nur die Notwendigkeit zur eigenen Positionierung hinsichtlich der Frage, wie „der“ Mensch nach ihrem Dafürhalten ist, über welche Wesensmerkmale, Potentiale sowie Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Mensch also wohl verfügt, wenn er auf die Welt kommt.

„Wie alles menschliche Handeln ist auch pädagogisches Handeln gerichtetes Handeln: Es ist zweckbestimmt und zielorientiert. Oft sind es allgemeine Lebensziele, Lebensformen und Wertüberzeugungen einer Gesellschaft und eines Kulturraums, an denen erzieherisches Handeln ausgerichtet ist, die sozusagen Leitbildfunktion gewinnen“ (Hamann, 1994, S. 95). Aus solchen Überlegungen ergibt sich eine Reihe von Reflexionsimpulsen, welche in der pädagogischen Praxis nicht immer unterschieden werden:

- Welche Chancen und welche Gefahren gehen mit der expliziten Formulierung eines Menschenbildes einher, auch mit Blick auf eine sogenannte „Menschenbildpädagogik“?
- Welche Chancen und welche Gefahren beinhaltet pädagogische Einflussnahme, wenn Menschenbilder implizit bleiben und unterschwellig ihre Wirkung entfalten?
- In welche Richtung wollen wir den Menschen entwickeln? Wie sollte der Mensch sein?

Mit diesen Fragen werden zwei Ebenen angesprochen, denen sich die sogenannte Realanthropologie bzw. die sogenannte Sinnanthropologie widmen:

- Die Ebene der empirischen Betrachtung der Wirklichkeit des Menschen, dem *Ist*, sowie
- die Ebene der Reflexion von Sinn und Ziel menschlicher Existenz und menschlichen Handelns, dem *Soll*.

Die erstgenannte Ebene spielt in der Sozialen Arbeit für subjektive Auffassungen, welche Fachkräfte von „Normalität“ haben, eine Rolle (Beurteilung des *Ist*-Zustandes; siehe Kap. II.1), die zweitgenannte Ebene schlägt sich u. a. in Ansprüchen, Anliegen und Zielsetzungen, die allgemein wie auch fallbezogen an sozialarbeiterisches Handeln gestellt werden, nieder (angestrebter *Soll*-Zustand; siehe Kap. II.2). Aus dem Abgleich beider Perspektiven ergeben sich wahrgenommene Handlungsnotwendigkeiten für die Begleitung von Klienten und schließlich eine Form praktizierter Unterstützung (Intervention; siehe Kap. II.3).

Offensichtlich ist, dass sich nicht nur einzelne Pädagogen hinsichtlich ihrer Menschenbilder unterscheiden, sondern dass auch verschiedene pädagogische Ansätze Unterschiede aufweisen, sowohl in ihrem handlungspraktischen Vorgehen als auch in ihren diesem zugrunde liegenden Haltungen. Schon früh wurden Analogien entwickelt, die die verschiedenartigen Geisteshaltungen hinter dem Konzept von Erziehung kontrastieren (vgl. Scheuerl, 1959):

1. als Wachsenlassen eines Samenkorns,
2. als Prägung einer Wachstafel, der sogenannten Tabula Rasa,
3. als Geburtshilfe,
4. als Führen auf der rechten Bahn bzw. auf die rechte Bahn,
5. als Erweckung bzw. Erleuchtung.

Sie alle sind als Teilantworten auf die Frage, welches Wesen „der“ Mensch hat, zu verstehen und differenzieren beispielsweise in folgender Weise (vgl., auch für Nachfolgendes: Fengler, 2015): Hat der Mensch bereits vor jeder eigenen Erfahrung, a priori, gute, „sittliche“ Fähigkeiten? Oder bedarf es einer entsprechenden Einflussnahme durch Gesellschaft und Pädagogen, um diese zu entwickeln? Und: In welchem Ausmaß, wenn überhaupt, erfolgt die Entwicklung der Naturanlagen beim Menschen – seien sie gut oder schlecht – von selbst, also ohne fremde, und damit auch pädagogische Einwirkung?

Die angeführten fünf Analogien, die jeweils auf bestimmten Menschenbild-Annahmen fußen, lassen sich einem von zwei grundlegenden Grundverständnissen zuordnen (Abb. 1; vgl. Treml, 1991, Gudjons, 2008):

- dem Paradigma des „herstellenden Machens“, vielfach metaphorisch anhand der Metapher vom „Bildhauer“ bzw. „Handwerker“ erläutert und angelehnt an das Menschenbild der Behavioristischen Psychologie,
- dem Paradigma des „begleitenden Wachsenlassens“, vielfach metaphorisch anhand der Metapher vom „Gärtner“ oder „Bauern“ erläutert und angelehnt an das Menschenbild der Humanistischen Psychologie.

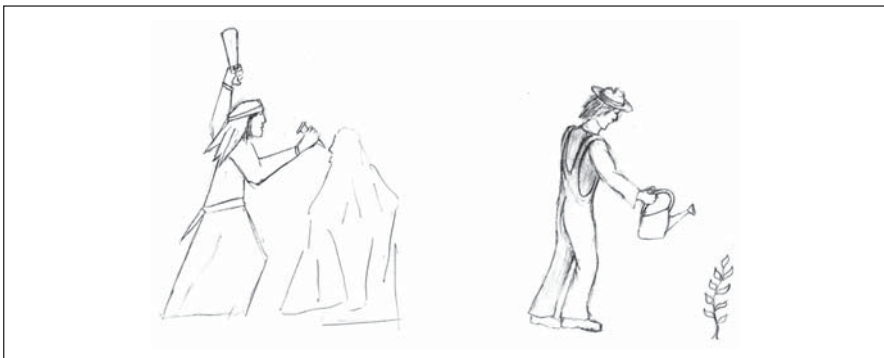


Abb. 1: Erziehung als zielgerichtete pädagogische Einflussnahme vs. als Ermöglichung förderlicher Rahmenbedingungen (Zeichnungen: Mark Prouse).

Sie stehen in Korrespondenz zu zwei in der Geschichte des abendländischen Denkens früh ausgebildeten konkurrierenden Auffassungen des Lernvorganges: Lernen als Wiedererinnerung von Ideen, die die Seele schon in sich trägt und welche anlässlich konkreter Sinneseindrücke reaktiviert werden (Vertreter z. B. Platon, Augustinus, Leibniz) oder Lernen als Aufnahme und Speicherung von Sinnesdaten (Vertreter z. B. Aristoteles, Locke, Hume) (Böhm, 1994, S. 442).

Die Metaphern verdeutlichen sehr anschaulich, wie verschieden die Ausgangslage des zu Erziehenden/Bildenden/Sozialisierenden und die Rolle des pädagogisch Handelnden wahrgenommen werden kann (→ „Welche Rolle spielen ...“, s. u.) und es ist leicht erkennbar, wie verschieden die Ausübung von Professionalität auf Basis der einen oder der anderen Grundannahme interpretiert werden kann.

Welche Rolle spielen „der Gärtner“ und „der Bildhauer“ für die Pädagogik heute?

Die aktive und zielgerichtete pädagogische Einflussnahme, die mit der Analogie des Bildhauers beschrieben werden kann, und die Ermöglichung oder Zurverfügungstellung förderlicher Rahmenbedingungen für eine natürliche Reifung, die sich mit der Analogie des Gärtners illustrieren lässt (→ „Welche pädagogischen Perspektiven ...“, S. 22), lassen sich in der Geschichte der Erziehungswissenschaft als zwei Grundverständnisse von Erziehung in Form zentraler Stränge nachvollziehen. Diese Stränge reichen über John Lockes Sensualismus, die utilitaristische Pädagogik des 18. Jahrhunderts und lernpsychologisch geprägte Erziehungskonzepte im 20. Jahrhundert einerseits, über Rousseaus Konzept einer natürlichen Entwicklung, die Romantik, die Reformpädagogik bis hin zu zeitgenössischen Konzepten einer „Entschulung“ andererseits (vgl. Oelkers, 1991, Gudjons, 2008).

Gegenwärtig kann als doch überwiegend befürworteter pädagogischer Konsens verstanden werden, was Theodor Litt 1927 bereits in seiner Arbeit mit dem Titel „Führen‘ oder ‚Wachsenlassen““ anhand einer Synthese beider Richtungen andeutete und was Gudjons folgendermaßen beschreibt (2008, S. 188): „Erziehung allein als Wachsenlassen hebt sich selbst auf, Erziehung allein als Führen schafft keine Mündigkeit und wird totalitär.“ Gleichwohl sind die angeführten Paradigmen weiterhin präsent – in Psychologie, Pädagogik und Sozialer Arbeit in vergleichbarer Weise. Verschiedene pädagogische Ansätze und Richtungen setzen mehr oder minder bewusst, gewissermaßen axiomatisch, jeweils eigene Menschenbild-Annahmen. In ihnen können Orientierungspunkte dafür gesehen werden, warum, wozu und wie der Mensch „gebildet“ werden sollte (→ „Welche Rolle spielen die ...“, S. 187; „Denkanregung: normative ...“, S. 195). Entsprechend lassen sich viele pädagogische Strömungen, wenn ihre Detailausarbeitungen auch weitaus feiner ziseliert sind, deutlich oder tendenziell einem der beiden grundlegenden Paradigmen zuordnen.

Für den Bereich der Erlebnispädagogik erörtern beispielsweise Fiedler (2008) und Baig-Schneider (2010) die Frage des Menschenbildes, im Zusammenhang mit dem Ansatz des Empowerment widmet sich Matthias Krisor (2002) möglichen Merkmalen eines zugehörigen Menschenbildes und ihren Implikationen und stellt diese zur Diskussion (Interaktionsorientierung, Subjektorientierung,

Gesellschaftsorientierung, Alltag und Lebenswelt, Autonomie- und Bedürfnisorientierung, Kompetenz- und Ressourcenorientierung). Die Waldorfpädagogik hat aus Menschenbild-Perspektive das Anliegen, „auf die individuellen Lebensmotive zu blicken, die jeder Mensch in sich trägt, die zum Teil auch für das eigene Bewusstsein biographisch verborgen sind und die im schulischen Entwicklungsprozess vielfältig angesprochen werden. Im Idealfall führt die Pädagogik den jungen Menschen zu einem tieferen Verstehen seiner selbst, zu einer moralisch-ethischen Grundorientierung und zu einer Motivbildung, die aus einer idealistischen Grundstimmung die Realisierungskraft individueller Lebensziele generiert“ (Schieren, 2012, S. 7).

Ist es bei der Komplexität und Reichweite der genannten Perspektiven auf Menschenbilder und bei der Vielgestaltigkeit verschiedener pädagogischer Ansätze dennoch möglich, ein übergreifendes pädagogisches Anliegen mit einem dahinter stehenden Menschenbild zu formulieren? Für eine solche Erörterung pädagogischer Menschenbilder erweist sich zunächst eine Betrachtung beider Begriffsbestandteile als dienlich.

- „Pädagogik“ meint das erzieherische Handeln einerseits, die Theorie der Erziehung andererseits (Böhm, 1994).
- Als „Menschenbild“ wird in den Sozialwissenschaften die implizit transportierte oder explizit formulierte, häufig auch nur angedeutete und jedenfalls konsistente Darstellung von postulierten Merkmalen definiert, die „dem“ Menschen in seinem Wesenskern zugeschrieben werden.
(vgl. a. für Nachfolgendes: Fengler, 2015)

Im Sinne einer grundlegenden Verortung ist auch zu fragen, wovon eine Abgrenzung erfolgt. Die Betrachtung benachbarter Konzepte beider Begriffsbestandteile („pädagogisch“ sowie „Menschenbild“) ermöglicht diesbezüglich eine gewisse Trennschärfe. Aus der Hinzuziehung von nur je drei Alternativen (für „pädagogisch“ z. B. psychologisch, soziologisch, wirtschaftswissenschaftlich sowie als Alternativen zu „Menschenbild“ Werte, Normen, an Zielen ausgerichtete Handlungspraxis im Umgang mit Menschen) ergeben sich bereits vier mal vier Kombinationen, die die Identitäten von Disziplinen wie die Nuancierungen von Begriffen aus verschiedenen Perspektiven hervortreten lassen. Über „klassische“ Menschenbilder als Modelle für den Diskurs (wie es beispielsweise der homo oeconomicus in den Wirtschaftswissenschaften oder der homo sociologicus in der Soziologie sind, um zwei der oben genannten Kombinationen herauszugreifen) verfügt auch die Erziehungswissenschaft. Schon aus ihrem Grundanliegen lässt sich Wesentliches für ihr Menschenbild ableiten, und zwar anders als bei den zuvor genannten „homines“ nicht als diskursunabhängiger (vgl. z. B. Kühnle, 2002), aber doch als identitätsstiftender Konsens. Pädagogik als Disziplin und als Erziehungsgeschehen hat, in aller Allgemeinheit gesprochen, den Anspruch einer Begleitung von Menschen in Selbstständigkeit und Selbstbestimmung (Autonomie) im Rahmen der Gemeinschaftsfähigkeit und sozialer Verantwortung (Partizipation). Als zentrale Aspekte eines pädagogischen Menschenbildes, das als übergreifend und auch die verschiedensten pädagogischen Ansätze historisch wie zeitgenössisch umfassend formulierbar ist, können demnach gelten:

1. Es existiert eine Notwendigkeit zur Veränderung von Menschen – daraus folgt: Der Mensch ist erziehungsbedürftig (homo educandus).
2. Es besteht eine gute Hoffnung darauf, dass es im Menschen etwas gibt, das veränderbar ist – daraus folgt: Der Mensch ist lernfähig und erziehbar (homo educabile).

(→ „Kann der Mensch ...“, S. 21). Diese axiomatischen Setzungen sind von Seiten der Sozialen Arbeit gewiss zustimmungsfähig. Aufbauend auf einem solchen Grundverständnis existieren zahlreiche Vorschläge dazu, wie das (eine!) pädagogische Menschenbild auszusehen habe; die gewählte Formulierung verweist auf die ihrerseits damit natürlich verbundenen menschenbildbasierten und normativen Konnotationen. So schlägt der Autor Dietmar Langer beispielsweise in einem Aufsatz, der den Titel „Welches Menschenbild sollten Pädagogen heute haben?“ trägt, Folgendes vor: Wie der Glaube an Gott dem religiösen Menschen Mut mache und der Glaube an Erkenntnisfortschritte dem Wissenschaftler weiterhelfe, so bräuchten auch Erzieher ihren Glauben – nämlich „an die *Auslöserfunktion* der Aufforderung zur *Selbsterziehung* bzw. *Selbstbildung* (Selbstkritik, Selbstachtung, Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Selbsttätigkeit etc.) sowie an die mögliche Überführung unreflektierter gesellschaftlicher in ideologiekritisch reflektierte pädagogische Beeinflussung – also an Willensfreiheit und Vernunft“ (Langer, 2014, S. 26, Hervorhebungen durch den Autor).

Eine ausgesprochen aufschlussreiche Forschungsarbeit wurde jüngst von Katharina Schumann (2015) durchgeführt: Als Teilbereich ihrer Dissertation untersuchte sie fünf einschlägige Lehrbücher der Erziehungswissenschaft mit spezifischen Forschungsfragen, die die in den Werken zum Ausdruck kommenden Menschenbilder betrafen. Nach differenzierter Analyse resümiert die Autorin:

„Die erziehungswissenschaftlichen Lehrbücher zeigen in der Bilanz mehr Einheitlichkeit als erwartet. Alle Autoren gehen von einem teleologischen Entwicklungsmodell bezüglich der Erziehung aus, fast alle Lehrbücher definieren Erziehung als interaktionistisch, erwähnen die Existenz von Menschenbildern und schreiben dem Menschen Gestaltungsmacht in seinem sozialen Umfeld zu.“ (Schumann, 2015, S. 242)

Viele Fachkräfte der Sozialen Arbeit eignen sich zusätzliche Qualifikationen zur Erweiterung ihrer professionellen Handlungsfähigkeit an. Es lohnt sich, diese einmal auf die ihnen zugrundeliegenden Menschenbild-Annahmen zu prüfen und zu reflektieren (Beispiel: Systemische Arbeit, Gestalt-Ansätze, verhaltensorientierte Ansätze).

Ökosysteme als Analyseeinheiten in der Sozialen Arbeit!

In der Sozialen Arbeit ist es nicht nur von Bedeutung, dass sich Fachkräfte mit ihren eigenen Haltungen gegenüber „dem“ Menschen auseinandersetzen (→ „Welche Bedeutung hat ...“, S. 21). So wie ihre diesbezügliche Haltung das Verhalten der Fachkraft gegenüber Klienten beeinflussen mag, so gilt Vergleichbares für Haltungen, die sie z. B. gegenüber bestimmten Familienkonstellationen, sozialen Vernetzungen oder auch politischen Rahmenbedingungen hat. Denn diese

allgemeinen Einschätzungen und Bewertungen mögen Einfluss nehmen auf die Beurteilung ganz konkreter Lebenslagen von Klienten im Einzelfall. Es lohnt sich daher, sich auf Grundlage von Kenntnissen zu möglichen Bezugssystemen von Klienten im Allgemeinen über eigene Haltungen bewusst zu werden.

„Es bedarf eines ganzen Dorfes, um ein Kind zu erziehen“ (Afrikanisches Sprichwort). Dass die soziale und materielle Umwelt von Menschen (in ihrer Vergangenheit und Gegenwart) zahlreiche Hinweise zum Verständnis ihrer Lebenssituation und ihres Sozialverhaltens geben kann, ist heute eine Selbstverständlichkeit. Im Jahr 1981 hat Ury Bronfenbrenner mit dem ökosystemischen Ansatz (1981) ein Modell entwickelt, in dem dieser Gedanke erstmalig systematisch aufgegriffen wurde. Das Neue des bis in die Gegenwart relevanten Konzeptes war seinerzeit, dass die soziale Umwelt (diese ist mit der Vorsilbe „öko“ gemeint) in ihrem Zusammenwirken verschiedener Systeme, denen ein Individuum angehört, gesehen wurde. Wenn man im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit von „Ökosystemen“ spricht, so gilt der Bezug in der Regel den Arbeiten Bronfenbrenners oder Weiterentwicklungen davon.

Nach Bronfenbrenner (vgl. für Nachfolgendes Bronfenbrenner, 1981, S. 199f.) lassen sich verschiedene ineinander greifende und wirkende Systeme, die für die Aufwachsens- und Lebensbedingungen von Menschen von Bedeutung sind, unterscheiden: Das Mikrosystem bzw. die Mikrosysteme, das Mesosystem, das Exosystem und das Makrosystem.

- Mikrosysteme sind die sozialen Zusammenhänge, in denen Menschen unmittelbar miteinander in Kontakt und Beziehung stehen, z. B. Familie, Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz, Freundschaften, Wohngruppe.
- Das Mesosystem umfasst „die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 199). Es ist demzufolge zum einen als Summe der Mikrosysteme zu begreifen, zum anderen kennzeichnet es Umfang und Qualität der Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen. Zur Illustration der Verbindungen, die hier möglich sind, rekurriert Bronfenbrenner auf das Beispiel des Kontaktes zwischen Elternhaus und Schule. Beispielsweise verbringt ein Kind einen Teil seiner Zeit zu Hause, einen Teil im Tageshort (Beteiligung an mehreren Lebensbereichen); beide Kontexte sind miteinander verbunden durch die Übermittlung von Nachrichten mit der ausdrücklichen Absicht der Informationsgabe; einseitig oder wechselseitig und in allen denkbaren mündlichen oder schriftlichen Formen (Kommunikation zwischen den Lebensbereichen).
- Unter einem Exosystem wird die Existenz eines Lebensbereiches oder mehrerer Lebensbereiche verstanden, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 224). Als Beispiele lassen sich anführen: für das Kind die Arbeitsstellen der Elternteile; für das jüngere Geschwisterkind die Selbsthilfegruppe, zu der der heranwachsende Bruder regelmäßig geht; für die Eltern die Clique der Tochter.