

## **Thesen zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Therapie**

Astrid Gilles, Bildungswerk der Erzdiözese Köln e.V.  
Günther Sander, Universität Trier

(1) Im Gefolge der 'emanzipativen Wende' der Erziehungswissenschaft wurden in den letzten Jahren vor allem politische, soziale und institutionelle Voraussetzungen und Grenzen pädagogischen Handelns reflektiert; dabei gerieten die 'wirklichen Menschen', die zu erziehenden Individuen und Gruppen mit ihren spezifischen Problemen, Lebenszielen und Bedürfnissen möglicherweise unzulässig weit aus dem Blickfeld. Nun wendet sich die pädagogische und bildungspolitische Diskussion wieder zunehmend der Subjektivität der zu Erziehenden zu. Diese Entwicklung ist auch abzulesen am inflationären Gebrauch solcher Etikettierungen wie: bedürfnis-, lebenswelt-, alltags-, teilnehmer-, klienten- oder schülerorientiert für die Arbeit von Erziehern, Lehrern und Sozialarbeitern.

(2) In dieser gegenwärtig zu beobachtenden Phase handlungsbezogener, das Theorie-Praxis-Problem neu formulierender Selbstvergewisserung der Pädagogik<sup>1</sup> und Sozialarbeit<sup>2</sup> lassen sich, zumindest idealtypisch, zwei Lösungsversuche unterscheiden: Zum einen geht die Wiederentdeckung des subjektiven Faktors einher mit der Analyse der Alltagswelten

von Kindern, Heranwachsenden und Hilfsbedürftigen und dem Versuch progressiver Sozial-Pädagogik, Probleme des Erwerbs aufgeklärter und parteilicher, sowohl alltagsorientierter als auch professioneller Handlungskompetenz nicht länger zu vernachlässigen<sup>3</sup>. Zum anderen spielen auf der Suche nach konkreten pädagogischen Handlungsstrategien unterhalb der Ebene kritisch-emanzipatorischer Gesellschafts- und Erziehungstheorie therapeutische Konzepte und Verfahren eine inzwischen zentrale Rolle, beanspruchen sie doch, mit wissenschaftlich ausgewiesenen und kontrollierbaren Methoden, eine „Personenbezogenheit“ (Rogers 1978) zu realisieren, die den Individuen dazu verhilft, eine „sich verwirklichende und voll handlungsfähige Persönlichkeit“ (Rogers 1974a) zu werden und darüber hinaus „eine enthumanisierte Welt zu humanisieren“ und „die Isolation und Entfremdung des heutigen Menschen zu überwinden“ (Rogers 1974b). Scheint hier nicht, im „Zusammenhang von Gesellschaftstheorie, Anthropologie und Methode“ (Thiersch 1978, S. 8) zweierlei zu gelingen: Erziehung, Hilfe wird „der Tradition gegenüber in einer neuen Weise machbar“ (S. 8), ohne daß die humanistischen Postulate Emanzipation – Aufklärung – Rationalität zugunsten technologisch verkürzter Methoden aufgegeben worden wären? Scheint im gesprächspsychotherapeutischen Ansatz nicht der Anspruch kritischer Psychoanalyse eingelöst, die „subjektiven Bedingungen der objektiven Irrationalität“ (Adorno 1970, S. 7) zu identifizieren und auf individuelle wie gesellschaftliche Hemmnisse optimaler Persönlichkeitsentfaltung gleichermaßen verändernd einzuwirken?

(3) Inzwischen beginnt sich – etwas überspitzt formuliert – eine ‘Therapeutisierung’ der Sozialpädagogik abzuzeichnen<sup>4</sup>, ohne daß bislang die Leistungsfähigkeit therapeutischer Ansätze für pädagogisches Handeln hinreichend problematisiert erscheint. Während die einen noch auf der „Eigenheit von Sozialarbeit als Alltagshandeln“ (Thiersch 1978, S. 6) beharren, behaupten die anderen bereits eine „Identität von Sozialarbeit und Therapie“ (Seibert 1978b, S. 49), denn Sozialarbeit habe „die gleichen Ziele und die gleichen Klientel wie Therapie“ (Seibert, S. 51). Folgerichtig wird eine „Revision der Begriffe“ (Seibert 1978a, S. 13) zur ersten Aufgabe ‘klientenorientierter’ Pädagogik. Gegen voluntaristische Vereinigung im Begriff (‘Sozialtherapie’) und das vorschnelle Gleichsetzen von Adressaten, Aufgaben, Zielen und Verfahren beider Handlungsformen gilt: Bevor Gemeinsamkeiten beider Wissenschaften und Formen beruflichen Handelns hypostasiert werden, müssen die in den Problemlagen der Adressaten, in den Zielvorstellungen und in den Problemlösungsstrategien begründeten Differenzen bestimmt werden. Die Hauptunterschiede lassen sich knapp so formulieren: Sozialpädagogik zielt, als Konsequenz ihrer

Auffassungen über gesellschaftliche Ursachenzusammenhänge von Bildungs-, Erziehungs- und Hilfsbedürftigkeit, auf die Veränderung von *Lebenszusammenhängen* von Individuen und Gruppen, also auch auf die strukturelle Beseitigung gesellschaftlicher Unterprivilegierung.

Die „Allzuständigkeit“ (Thiersch 1977, S. 103) des Sozialpädagogen aufgrund der Problemkomplexität im Feld und der Dominanz materieller und sachlicher Probleme verbietet die Eingrenzung sozialpädagogischer Interventionen auf Kommunikations- und Verhaltensprobleme und *die Methode* zu deren Bearbeitung. Therapeutische Arrangements hingegen sind gekennzeichnet durch – im Vergleich zu *pädagogischen Handlungsstrategien* – unzureichende Bedingungsanalysen, eingeschränkte Problemdefinitionen (vgl. Meinhold 1978) und reduzierte Veränderungsziele. Im Zentrum therapeutischen Handelns steht die Ermöglichung von Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung des Individuums. Therapie vermag es, so kann man es mit Rogers auf einen Nenner bringen, „dem modernen Menschen einen größeren Seelenfrieden zu schenken“, indem sie „dem einzelnen eine befriedigendere Anpassung an sich selbst und eine befriedigendere Beziehung zu anderen und zu seiner Umgebung vermittelt“ (1973, S. 21). Hierin liegt die Leistungsfähigkeit von Therapie; sie kann daher Voraussetzung oder Ergänzung von Pädagogik sein. Die Substitution sozialpädagogischer durch therapeutische Interventionsformen würde allerdings zu einer Segmentierung und Individualisierung komplexer Problemlagen führen, die nur aus den Lebenszusammenhängen des Adressaten heraus erklärt und nur in und mit diesen Existenzbedingungen verändert werden können.

(4) Zur Bestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Therapie ist vor allem zu prüfen, ob ein Zugang zur Thematisierung von Subjektivität, der über eine psychologisch-therapeutische Technik konstruiert wird, nicht nur eine Pädagogik begründen kann, die im Grunde den gleichen 'Anpassungswert' impliziert wie die Therapie, auf die sie sich stützt. Transportiert nicht eine therapeutisch überformte Pädagogik, die Prozesse individueller Selbstverwirklichung zu fördern intendiert, dabei jedoch lediglich den Beziehungsaspekt berücksichtigt, so letztlich die jeweils institutionalisierten Normen, Denkweisen und Verhaltensmuster? Dies soll im folgenden am Beispiel der therapeutischen Maximen '*Klientenorientierung*' und '*Nicht-Direktivität*' erörtert werden.

(5) Rogers nennt die klientenzentrierte, nicht-direkte Methode eine „operationale Technik“ (1973, S. 35), die es erlaubt, die Selbstentfaltung einer Person in ihrer „Besonderheit und Einzigartigkeit“ (1974, S. 239) durch Reorgani-

sation ihres Selbst-Konzepts zu fördern. Drei Prinzipien bestimmen dabei das Verhalten des Therapeuten: Der Therapeut schafft ein Klima positiver Wertschätzung und emotionaler Wärme (der Klient erlebt, daß er so, wie er ist, 'angenommen' wird); der Therapeut zeigt einführendes Verstehen (er 'reflektiert' alle Äußerungen im Wahrnehmungs- und Wertsystem des Klienten, verzichtet dabei auf Gesprächslenkung, eigene Beiträge, Argumente, Stellungnahmen, ebenso auf die Erörterung möglicher Ursachen von Problemen und Ratschlägen zu ihrer Überwindung); drittens bringt der Therapeut im Merkmal der Echtheit zum Ausdruck, daß das einführende Verstehen nicht nur eine gefühlverbalisierende Technik ist, sondern eine unverstellte und aufrichtige Klient-Bezogenheit.

(6) Die Gesprächspsychotherapie nutzt systematisch die „wirklichkeitssichernde Macht des Gesprächs“ (Berger/Luckmann 1972, S. 164) als Antwort auf spezifische Identitätskrisen von Individuen und Gruppen in entwickelten Industriegesellschaften. Ihr individuenzentrierter Ansatz läßt aber die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse, die den Alltag prägen, dem sie wieder zu Plausibilität und Sinn verhilft, unberührt. Die Therapie schafft auf künstliche Weise kompensatorische kommunikative Bedingungen für „signifikante Gespräche“ (S. 165), wobei gerade die Abgehobenheit der therapeutischen Sprech-Situation von der alltäglichen Realität des Klienten Voraussetzung für die Wiederversicherung eben dieser Realität im Bewußtsein des Klienten ist. In der Therapie wird es dem Klienten ermöglicht, Ereignisse, Probleme und Gefühlszustände beim Darübersprechen in einen für ihn klärenden und sinnstiftenden Zusammenhang zu bringen, als 'seine Geschichte' zu erzählen. Dabei wird das Therapeutenverhalten insofern wirksam, als es dieses Sprechen in bestimmter Weise induziert: So lenkt der Therapeut die Thematisierung jeden Sachverhalts auf den Gefühlsausdruck, auf die persönlichen Bedeutungsgehalte des Klienten, und unterstützt so die Akzentuierung von Subjektivität beim Sprechenden. Indem der Therapeut sich außerdem der eigenen Stellungnahme enthält und so eine argumentative Aufarbeitung der Probleme vermeidet, wird der Klient bestärkt, sich als sein eigener Problemlöser zu akzeptieren. Damit ist er aber letztlich auf die Auslegungen seines Handelns verwiesen, die in seinem alltäglichen Lebensbereich die erfahrbar anerkannten sind. Abweichende Wirklichkeitsbestimmungen könnten nur mit der Bestätigung von anderen in gleicher Weise abweichend Gesinnten durchgehalten werden – eine Bedingung, die in der therapeutischen Situation nicht gegeben ist. Therapie ist also immer auf Wiederherstellung von 'Realitätstüchtigkeit' durch Anpassung gerichtet; sie „macht den Zugang zu Problemen und Schwierigkeiten anderer möglich, sie klärt sie nicht“

(Thiersch 1977, S. 123) und ist von Pädagogik zu unterscheiden als „Hilfsangebot in dem Sinne, daß sie Erziehung – wieder – ermöglichen soll“ (Frommann 1978, S. 41). Auch Erziehung knüpft an den Alltag an, darf aber nicht ausschließlich nach dem Modell alltäglicher Existenz konzipiert werden. Dieses hieße, das Strukturmoment des Restaurativen von Alltäglichkeit und die in gegenwärtigen Lebens- und Arbeitszusammenhängen produzierte Ich-Einschränkung wieder abzubauen, anstatt Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen legitimirbare Lebensperspektiven zu vermitteln und Lernprozesse zur Erkenntnis und Veränderung unbefriedigender Lebensbedingungen zu initiieren. So verstandene 'Subjektorientierung' müßte reflektieren, wie pädagogisches und sozialarbeiterisches Handeln dazu beitragen kann, den für den Edukanden bzw. Hilfsbedürftigen relevanten Bereich alltäglicher Erfahrungen und Problemlagen zu dechiffrieren und zu systematisieren, um ihn durch Einsicht und Handeln erweitern zu können.

(7) Der nicht-direktiven Pädagogik, die beansprucht, das „Anweisen, Führen, Lenken“ (Rogers 1974a, S. 104) der traditionellen Erziehung zu überwinden, und sich darauf beschränken will, in 'neutraler' Weise Prozesse individuenbezogener Selbstentfaltung zu fördern, entgeht in besonderem Maße die Einsicht in ihre sozialen Grenzen und Wirkungen. Der nicht-direkte Ansatz verhüllt, daß pädagogisches Handeln nicht gleichzusetzen ist mit symmetrischer Kommunikation: zum einen ist das Erzieher-Zögling-Verhältnis immer durch ein „Herrschaftsgefälle“ (Mollenhauer 1972, S. 120), durch „symbolische Gewalt“ (Bourdieu/Passeron 1973), durch Ohnmacht von Kindern gegenüber Erwachsenen (Bernfeld 1925) geprägt; zum anderen führt gerade die 'nicht-direktive' Weigerung, Verantwortung für inhaltliches Lernen zu übernehmen, Argumentation, Kritik, Konfrontation zuzulassen, dazu, daß Dispositionen für reversible Kommunikation gar nicht entstehen können, der 'Klient' – entgegen dem Anspruch – im unmündigen Zustand bleibt. Die Ausblendung inhaltlicher Auseinandersetzung im 'personenbezogenen' Ansatz macht ihn schließlich um so leichter instrumentalisierbar für die Durchsetzung des „heimlichen Lehrplans“ der jeweils institutionalisierten Bildungs- und Verhaltensanforderungen. Was Rogers als geglückten subjektorientierten Erziehungsprozeß begriff, definiert Snyders geradezu als weitgehendes Verfehlen der Möglichkeiten pädagogischen Handelns: „Wo es weder Werte noch Wahrheit gibt, kann sich keine Kooperation zwischen den Individuen herstellen, keine Annäherung zwischen Lehrenden und Lernenden; wenn alle Ziele durch individuelle Bekenntnisse ersetzt sind, gibt es keine Pädagogik – oder besser, gibt es noch keine Pädagogik“ (1973, S. 147; eigene Übersetzung). Es ließe sich auch formulieren:

gibt es keine Pädagogik mehr, denn in der Pädagogik als 'praktischer' Disziplin kam, anders als in den meisten modernen Sozialwissenschaften, die Sinn- und Zielfrage nie völlig in Vergessenheit. Dies unterscheidet Pädagogik von 'wertneutralen' Sozialtechniken.

#### Anmerkungen

(1) So war die „Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse“ das Thema des 6. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. März 1978 in Tübingen (vgl. die Hauptvorträge in: Zeitschrift für Pädagogik 24, 1978, H. 2 und im 15. Beiheft der Z.f.Päd. 1978).

(2) Um eine handlungstheoretische Fundierung der Sozialpädagogik ging es auf dem Tübinger DGfE-Kongreß in der Arbeitsgruppe „Alltagsweltliche Handlungsmuster von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen und sozialwissenschaftliche Theorie“ (vgl. Hans-Uwe Otto u.a., in: Neue Praxis 8, 1978, H. 4).

(3) Vgl. etwa H. Thiersch: Alltagshandeln und Sozialpädagogik, in: Neue Praxis 8, 1978, S. 6–25.

(4) Für den Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik z. B.: P. A. Fiedler, G. Hormann (Hrsg.), Therapeutische Sozialarbeit, Münster 1976; N. Hoffmann (Hrsg.), Therapeutische Methoden in der Sozialarbeit, Salzburg 1977.

#### Literatur

ADORNO, Th. W., Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in: ders.: Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie, Frankfurt/M. 1970

BERGER, P. / LUCKMANN, Th., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1972<sup>3</sup>

BERNFELD, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Wien 1925, Neuauflage Frankfurt/M. 1967

BOURDIEU, P. / PASSERON, J. C., Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt/M. 1973

FROMMANN, A., Sozialarbeit – Beratung – Therapie, in: Sozialarbeit und Therapie, Sonderheft Neue Praxis 1978, S. 37–48

MEINHOLD, M., Zum Stellenwert therapeutischer Interventionen in der Sozialarbeit, in: Sozialarbeit und Therapie, Sonderheft Neue Praxis 1978, S. 56–62

MOLLENHAUER, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

ROGERS, C. R., Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1973

ROGERS, C. R., Lernen in Freiheit, München 1974(a)

ROGERS, C. R., Encountergruppen, München 1974(b)

ROGERS, C. R., Die Kraft des Guten, München 1978

SEIBERT, U., Soziale Arbeit als Beratung, Weinheim 1978(a)

SEIBERT, U., Thesen zur Identität von Sozialarbeit und Therapie, in: Sozialarbeit und Therapie, Sonderheft Neue Praxis 1978, S. 49–56(b)

SNYDERS, G., Où vont les pédagogies non-directives? Paris 1973

THIERSCH, H., Kritik und Handeln, Neuwied/Darmstadt 1977

THIERSCH, H., Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie, in: Sozialarbeit und Therapie, Sonderheft Neue Praxis 1978, S. 6–24

August 1979

Dipl.-Pädagogin Astrid Gilles, Maybachstr. 76, 5000 Köln 1

Dipl.-Pädagoge Dr. Günther Sander, Universität Trier, FB I, Postfach 3825, 5500 Trier