

**R a i n M i k s e r**

*PhD*, Tallinna ülikooli kasvatusteaduste instituudi vanemteadur



# Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon

## RESÜMEE

### Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon ja selle võimalused sotsiaalpedagoogika teoreetilise alusena

Sotsiaalpedagoogika on taasiseseisvumise järel Eestis levinud kui teaduslikku uurimissuunda, õppevaldkonda ning erialast praktikat tähistav mõiste. Kuid laiaast levikust hoolimata on sotsiaalpedagoogika kui mõiste kriitiline analüüs jäänud tagasihoidlikuks. Osalt just seetõttu pole sotsiaalpedagoogika koht teadusvaldkondade ja õppeainete hulgas selge ning puudub ka selgelt määratletud ainesisu ja tunnustatud baaskirjandus.

Käesolevas artiklis avatakse probleemi laiem olemus Eesti hariduse ning eelkõige kõrgkoolide pedagoogiliste erialade õppekavade seisukohalt. Lisaks sotsiaalpedagoogikale puudutab kontseptsioonide ja nendevaheliste suhete ebamäärasus pedagoogika teisi valdkondi. Kontseptuaalne selgus võib tuua kaasa juhuslikel ja teaduslikult vähepõhjendatud alustel koostatud õppeka-

vad, samuti üliõpilaste ning teiste huvigruppide umbusalduse pedagoogika kui teadusvaldkonna suhtes.

Käesolevas artiklis väidetakse, et pedagoogiliste kontseptsioonide usaldusväärsus sõltub otseselt asjaolust, kui võrd nende arendamisel analüüsitakse kriitiliselt olemasolevat erialast teaduspraktikat. Artiklis esitatakse argumendid pedagoogiliste mõistete võrdleva kriitilise analüüsi poolt ning näitlikustatakse sel alusel põhinevat analüüsi ülevaatega saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni käsitlusest nüüdisaegses saksa keelses diskussioonis. Nimetatud valik põhineb asjaolul, et sotsiaalpedagoogika üks peamisi, ehkki mitte ainus teoreetiline alus Eestis on olnud saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon. Konkreetset analüüsitakse Saksamaa juhtivas teoreetilisest haridusajakirjas *Zeitschrift für Pädagogik* aastatel 1990–

2008 avaldatud artikleid, mis keskenduvad sotsiaalpedagoogika mõiste sisu analüüsile. Järeldub, et sotsiaalpedagoogika mõiste ja arenguloo tõlgendamisel valitsevad juhtivate saksa asjatundjate hulgas suured erimeelsused. Need puudutavad kontseptsiooni kvaliteedi hindamise põhialuseid, suhteid teiste kontseptsioonide ja pedagoogiliste distsipliinidega ning sotsiaalpedagoogika arenguloo tõlgendamist. Artikkel ei pretendeeri kaugeleulatuvatele järeldustele saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni kohta, ent esitab üleskutse nimetatud asjaolude arvesse võtmiseks mõiste tõlgendamisel ning edasise tegevuse kavandamisel sotsiaalpedagoogikaalases õppe- ja teadustöös ning erialases praktikas.

**Märksõnad:** sotsiaalpedagoogika, teadusfilosoofia, haridusfilosoofia.

## Sissejuhatus

1999. aastal osales siinkirjutaja Tartu ülikooli üliõpilasena toonase külalisõppejõu, Kuopio ülikooli professori Juha Hämäläineni loengusarjas sotsiaalpedagoogikast. Ennetades üliõpilaste küsimust, mis on sotsiaalpedagoogika, alustas Hämäläinen esimest loengut sõnades: „Kõige üldisemalt on sotsiaalpedagoogika see, mida te ise ütlete selle olevat, kui panete kokku sotsiaalse ja pedagoogika.”

Möödunud kümnendi jooksul, lugenud Hämäläineni ja paljude teiste autorite töid, on selgunud, et selle pealtnäha väheütleva definitsiooni aluseks on läbitunnutatud maailmavaateline seisukoht, mis on laialt levinud ka pedagoogika teistes valdkondades ning teadustes üldiselt. Pisut erinevas sõnastuses on sama mõtet väljendanud paljud tunnustatud sotsiaalteadlased. Praktika, alati seotud konkreetse aja ja koha tingimustega, põhistab teooria, mis seega samuti sõltub kontekstist ning muutub ja areneb ajas ja ruumis (Hogan ja Smith 2003, 166–167).

Esmapilgul võibki eelõeldu tunduda mõistliku seisukohana, millele on raske vastu vaielda. Teooriad, mõisted ja kontseptsioonid eksisteerivad praktika jaoks, mitte vastupidi. Ometi on sellest käibetest tehtavad järeldused olnud teaduspraktikas vastandlikud. Kaugeltki mitte iga teaduste arenguloo uurija ei pea võimalikuks mõistete ja kontseptsioonide määratlemist alusel, millel põhines Hämäläineni loengus väljendatud seisukoht.

Käesolevat artiklit ajendas kirjutama veendumus, et sotsiaalpedagoogika ning teiste pedagoogiliste mõistete määratlus ei saa tugineda üksnes üksikisikute või teatud grupi – olgu kui tahes esindusliku nõukogu – omavahelisele kokkuleppele. Sotsiaalpedagoogika ei ole midagi, mida kohaliku omavalitsuse või asutuse nõukogu või muu institutsioon ütleb selle olevat. Määratluse aluseks saab olla vaid senise erialase teaduspraktika kriitiline analüüs, mille tulemused omakorda on uurimismaterjaliks järgnevale kriitilisele analüüsile. Kokkuleppest olulisem on argumendi teaduslik põhjendus.

See ei tähenda, nagu eitaks siinkirjutaja sotsiaalpedagoogilise praktika mitmekesisust või tõsisaja, et sotsiaalpedagoogika mõistet tõlgendatakse erine-

valt. Nagu aga märgib Briti sotsioloog Steve Fuller, üks nüüdisaja sotsiaalteaduste arenguloo viljakamaid uurijaid, on olemasoleva teaduspraktika kirjeldamine üksnes mõistete ja kontseptsioonide ning nende sisu põhjendatud hindamise algus, mitte tulemus. Olemasoleva teaduspraktika uurimise tulemuseks on selle kriitiline ümberhindamine ja suunamine parema, õigema teaduse suunas (Fuller 1999, 275).

Artiklis esitan põhjendused mõistete ja kontseptsioonide kriitilise analüüsi poolt pedagoogikas ning teadustes üldiselt. Tuginen seejuures teadusfilosofia peamistele arengutendentsidele Euroopas ja Põhja-Ameerikas 20. sajandi keskpaigast tänapäevani. Seejärel näitlikustan taolise analüüsi rakendamist, esitades ülevaate saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni tänapäevastest käsitlustest saksa teadlaste hulgas ning kirjeldades selle analüüsi tulemuste rakendatavust Eesti oludes.

### Kontseptsioonide analüüs praktilise haridusfilosoofilise küsimusena

Mõistete ja kontseptsioonide mitmetähenduslikkus on vaid osa üldisemast probleemist, millega lisaks kasvatusteadustele puutuvad kokku teisedki teadused ning eluvaldkonnad. Selleks üldisemaks probleemiks on mittemõistmine ja huvipuudus, halvemal juhul koguni vastastikune umbusaldus gruppide vahel, kellel on sama või lähedase nähtuse kirjeldamiseks kasutusel erinevad mõistete süsteemid.

Muidugi võib keelte ja dialektide tohutu varieeruvuse tõttu tõlgendusraskusi tekitada enamik termineid, kui mitte kõik. Õnneks ei tekita mitmetitõlgendatavus praktikas enamasti tõsiseid erimeelsusi. Ometi on Eesti hariduses piisavalt näiteid ka vastupidisest. Kõnekaimateks ja vahest enim vastukaja tekitanud juhtumiteks on erinevused mõistete *kasvatus* ja *haridus* tarvitusel (vt Kuurme 2008), samuti mõistete *pedagoogiline psühholoogia*, *didaktika* ning *õppekavauuringud* pikaajaline kasutamine osalt kattuvates, ent omavahel kooskõlastamata tähendustes (vt samal teemal Mikser 2005). Kuna esitatud näited iseloomustavad erinevusi saksakeelse Mandri-Euroopa ning teiselt poolt ingliskeelse kultuuriruumi vahel, on need oluliseks vaidlusobjektiks ka rahvus-

vahelisel tasemel (Westbury jt 2000; Kansanen 2002). Kuid mõistete ja kontseptsioonide erinevuste probleemid ei piirdu muidugi üksnes keele- ja kultuuriruumide erinevustega. Sama põhimõttelised võivad erinevused olla koolkondade, uurimisgruppide ning ka üksikuurijate vahel ühe keeleruumi piires.

Iseenesest ei tekita mõistete ja kontseptsioonide analüüsi vajadus tänapäeval tõsiseid vastuväiteid. On üldiselt tunnustatud, et üksikindiviidide ja gruppide mõisteline pagas erineb üksteisest hulga rahvuslike, rassiliste, sotsiaalsete ning muudel alustel eristuvate tunnuste poolest. Neid erinevusi tuleb uurida, võimaldamaks vastastikust suhtlemist ning õiglasemat ja tõhusamat ühiskonnakorraldust. Põhimõtteliseks vaidlusteemaks on aga osutunud küsimus, kuivõrd on ühiskondlikku tegelikkust samaaegselt kirjeldada püüdvad mõistete eri süsteemid omavahel võrreldavad ning ühitatavad. Teisisõnu: kui kahes grupis või kogukonnas on sama nähtuse kirjeldamiseks kasutusel erinevad mõisted ja kontseptsioonid, siis kuivõrd on õigustatud püüdlused neid ühitada või vähemalt kõigile asjaosalistele arusaadavate kriteeriumide alusel võrrelda? Kas saksa sotsiaalpedagoogika (*sozialpädagogik*) traditsiooni ning angloameerika traditsioonist väljakasvanud sotsiaaltööd (*social work*) on võimalik objektiivselt võrrelda või mitte?

Lääne kultuuriruumis muutus nimetatud küsimus eriti aktuaalseks 20. sajandi keskel. Eelkõige põhjustas seda *positivismi* kui valitseva teadusfilosoofilise mõttesuuna üldine allakäik. Samuti aga tajuti teadmiste plahvatusliku kasvu tõttu üha selgemalt vajadust loobuda teadmiste kumulatiivsest ehk kuhjuvast õpetamisest (vt Phillips 1987).

Positivism märgib filosoofilist koolkonda, mis rõhutab loodusteaduse uurimismeetodite rakendamist sotsiaalteadustes ning uurija erapooletust. Ehkki sellega ei nõustu mitte kõik nüüdisaja uurijad (O'Neill ja Uebel 2004), peetakse positivismi reeglina fundamentalistlikuks, kuna see taandab teadmise teatud vankumatule alusele – empiirilisel meetodil omandatud vahetule meelelise kogemusele (Walker ja Evers 1997, 23). 'Õigem' on seega see mõiste, kontseptsioon või teooria, mille raames on õnnestunud koguda rohkem empiirilisi

tõendeid esitatud väidete kinnituseks. Paljudes teadustes, sealhulgas pedagoogikas oli positivism juhtiv filosoofiline koolkond kuni 20. sajandi keskpaigani, mil üha enam hakati kahtluse alla seadma selle põhialuseid – empiiriliste meetodite usaldusväärsust ning teadusliku objektiivsuse ja uurija erapooletuse võimalikkust (Phillips 1987, ptk 4).

Seoses positivismi ja fundamentalismi langusega ning uute teadmiste tohtu lisandumisega tõusis teravalt päevakorrale küsimus, mille alusel eristada 'õigemaid' teadmisi, mõisteid ja kontseptsioone vähem õigetest. See küsimus oli oluline mitte üksnes teadustes, vaid ka puhtalt pedagoogilisest aspektist. Et koolide ja ülikoolide õppekavade mahul, samuti õpilaste võimel teadmisi omandada on piir, on teatud kriteeriumide olemasolu valiku tegemiseks eri 'teadmiste' vahel praktiliselt vajalik. Kui näiteks ülikooli pedagoogilise eriala õppekavasse kuuluvad ained *pedagoogiline psühholoogia*, *ülddidaktika* ning *õppekavateooria*, on vaja põhjendatud aluseid nii nende ainete õppekavasse lülitamiseks kui ka nende mahu ja sisu proportsioonide kooskõlastamiseks. Sarnane olukord valitseb *sotsiaalpedagoogika* ja *sotsiaaltöö* nimetust sisaldavate ainete puhul õppekavas. (Näiteks sisalduvad Tallinna ülikooli sotsiaalpedagoogika ja lastekaitse magistriõppekavas ained *sotsiaalpedagoogika teooria ja meetodid* ning *ülevaade sotsiaaltööst*). Enamik sotsiaalpedagoogika ja sotsiaaltöö suhteid käsitletud autoritest on ühel meelel, et nende mõistete vahel puudub selgus ning seisukohad selle segaduse lahendamise vajalikkuse ning viiside kohta on väga erinevad (Hämäläinen 2003, 75). Kuidas määratleda, milline peaks olema kummagi aine sisu, ning kuidas lahendada võimalikud juhusliku kattuvuse probleemid? Kas sisu kooskõlastamisega peaksid tegelema õppejõud ja õppekavanõukogu või on probleem kuidagi lahendatav üldisemal, teoreetilisel tasandil?

Käesoleva artikli eesmärk ei ole ühegi konkreetse haridusasutuse õppekava analüüs. Viitan vaid mõistete ja kontseptsioonide analüüsi vajalikkusele kasvatus- ja teadustes ning teadustes üldiselt. Püüdluseta teatava ühtse käsitlusaluse poole valitseb oht, et õppekava sisu ja ülesehituse määravadiki üksnes selle koosta-

misel osalevate isikute omavahelised suhted ning muud juhuslikud asjaolud.

Tuleb muidugi märkida, et lisaks teadusfilosoofilistele kaalutlustele on õppekavade ülesehituses ning mõistete ja kontseptsioonide kasutamisel olulised ka muud, näiteks psühholoogilised ja sotsioloogilised põhjendused. Käesolevas artiklis on keskendunud teadusfilosoofilistele põhjendustele. Kõigi eelnevatel dimensioonide vaheliste seoste avamine eeldaks eraldi käsitlust ning tuleb teadvustada, et nende vahel puudub lihtne seos. Nii on näiteks õppekavateooria arengut oluliselt mõjutanud autorid John Dewey ja Paul Hirst mõlemad rõhutanud õppekava *loogilise* ja *psühholoogilise* ülesehituse eristamise vajalikkust ning mõlema dimensiooni arvestamise tähtsust (Dewey 1991, 56–63, Hirst 1974, 50). Sellest hoolimata on nende teadusfilosoofilised vaated täiesti vastandlikud.

### **Erinevad teadusfilosoofilised lähenemised mõistete ja kontseptsioonide korrastamisele**

Erinevad lähenemised rohkem või vähem 'õigete' teadmiste ja teaduste eristamiseks hakkasid välja kujunema juba ammu enne positivismi langust 20. sajandi keskpaigas. Nii käsitleb osa autoreid näiteks Aristotelest fundamentalistliku empiritsismi ja positivismi alusepanijana (Allen 2003). Klassikalise positivismi loojalt Auguste Comte'ilt pärineb tunnuste kirjeldus, mis on aluseks positivistlikule käsitlusele teaduste hierarhiast – väärtuslikem ehk positiivsem on teadus, mis kõige kindlamalt põhineb nähtuste induktiivsel vaatlusel ning tulemuste analüüsil (Comte 1973, 26).

End positivismile *vastandavate* koolkondade hulgas on alati valitsenud suured erinevused. Esmalt tuleb märkida, et mitte kõik positivismi alternatiivid ei ole antifundamentalistlikud. Lisaks positivismile on teinigi mõjukas ning pika ajalooga mõttesuund – *ratsionalism* –, mis üritab teadmiste aluse taandada teatud kindlale ning vankumatule allikale. Kui aga positivistide jaoks on teadmiste allikaks väline meeleline kogemus, siis ratsionalistide jaoks on selleks *mõistus* ja *loogika* (Garber 1998). Klassikalise ratsionalismi peaesindaja on René Descartes. 20. sajandi hariduses ning nimelt mõistete ja kontseptsioonide hindamise

kontekstis esineb klassikalise ratsionalismi jooni Briti *analüütilise filosoofia* esindajate Paul Hirsti ja Richard Petersi töödes 1960.–1970. aastatest. Hirst ja Peters püüdsid juba 1965. a anda selge vastuse ameeriklase Joseph Schwabi tõstatatud küsimusele, kui palju, millise sisuga ning millistes omavahelistes proportsioonides õppeaineid peaks sisaldama õppekava (Schwab 1965, 14). Peamiseks kaalutluseks õppekava sisu ja ülesehituse määratlusel oli Hirsti jaoks teadmiste olemus (Hirst 1974, 30). Hirst eristas üksteisest loogiliselt eristuvad teadmiste vormid, millest igaühel on eripärased kontseptuaalsed ja metodoloogilised omadused (Hirst 1974, 41). Oma esialgsete seisukohtade korduvast täiendamiseks ja täpsustamiseks hoolimata ei õnnestunud Hirstil ja Petersil siiski *teadmiste vormide* teooriat põhjendada (Phillips 1987, ptk 11). Üksnes teadusfilosoofiliste põhjendustega, võtmata arvesse ajaloolisi, sotsiaalseid ning psühholoogilisi asjaolusid, ei ole õnnestunud teaduslike mõistete ja kontseptsioonide õiguspärasust selgitada.

Märksa suurem mõju tänapäeva kasvatus- ja teaduste teadustele on olnud antifundamentalistlikel koolkondadel, mis on loobunud teadmiste taandamisest ühele vaieldamatule allikale ning mis näevad teadmisi ajas ja ruumis muutuvana. Nende koolkondade näideteks on Ameerikas tekkinud *pragmatism*, mitmed Mandri-Euroopa filosoofilised voolud, nagu *eksistentsialism* ja *hermeneutika*, austerlase Karl Popperi *kriitiline ratsionalism*, ameeriklase Thomas Kuhni *paradigmade* kontseptsioon ning suuaresti viimasega sarnanevad postmodernistlikud suundumused.

Järgnevalt kirjeldan kaht 1960. aastatel tuntuks saanud antifundamentalistlikku, ent selgelt vastandlikku teadusfilosoofilist lähenemist, millel avalikult või – märksa sagedamini – alateadlikult põhinevad vastandlikud arusaamad teaduslike teadmiste, sealhulgas mõistete ja kontseptsioonide hindamisest.

### **Thomas Kuhni paradigmat kontseptsioon ja Karl Popperi kriitiline ratsionalism**

1962. aastal avaldas ameerika teadusajaloolane Thomas Kuhn raamatu „Teadusrevolutsioonide struktuur” (eesti keeles 2003). Seda teost on nimetatud 20.

sajandi Lääne teadusfilosoofia mõjukaimaks raamatuks (Waters 2001). Kuhni järgi ei arene teadused kumulatiivselt ehk kasvavalt, vaid normaalperioodide ning revolutsioonide vaheldumisenä. Revolutsioon tekib, kui senine juhtiv teooria – paradigma – ei suuda end kaitsta üha lisanduva kriitika eest ning asendub seetõttu uue paradigmadega, mis suure osa eelmise paradigma teadmistest kui tarbetu kõrvale heidab (Kuhn 1970, 5–6). Normaalperioodil ehk ühe valitseva teooria raames töötavad teadlased moodustavad teadlaskommuuni, kes tegeleb teoorias määratletud uurimisprobleemide järk-järgulise lahendamise, seadmata kahtluse alla paradigma põhilaluseid. Kuhn kutsub sellist tegevust pusle lahendamiseks (*puzzle-solving*), millega märgib üksikute uuringute ning nende tulemuste ühendamist ühtseks paradigmadeks (Kuhn 1970, 36–39).

Käesoleva artikli seisukohalt on oluline Kuhni väide, mille kohaselt eri paradigmasid iseloomustab omavaheline inkommensuraablus ehk ühismõõtmepuudumine (Kuhn 1970, 4). Kuna iga paradigma puhul määrab selle uurimisülesanded ja edu kriteeriumid vastav teadlaskommuun, puudub alus väitluseks eri paradigmad vahel ning seega puuduvad ka kriteeriumid nende objektiivseks hindamiseks (Kuhn 1970, 110).

Kuhnil on oponentide teravalt austerlane Karl Popper, kes juba 1930. aastatel oli saanud tuntuks positivismi kriitikuna (Popper 1983). Ehkki Popper tunnistas nn normaalteaduse olemasolu Kuhni tähenduses, on see tema arvates üksnes halva ja ebakriitilise teaduspraktika väljendus, mille puhul paradigma on teadlasele kriitikavabaks aktsepteerimiseks etteantud dogma ning viib kokkuvõttes ajaloolisse relativismi. Kuna paradigmad on Kuhni järgi omavahel loogiliselt võrreldamatud ning puuduvad kriteeriumid nende hindamiseks, ei saa sel juhul rääkida teaduste progressist ehk arengust ajaloos. Mida Kuhn peab normaalteaduseks, on Popperi arvates küll tege-likkuses olemas, ent kõike muud kui normaalne (Popper 1999, 52–55). Teaduslike mõistete ja kontseptsioonide vahel puuduvad Popperi järgi loogiliselt vaieldamatud piirid ning iga kontseptsioon on seega avatud mis tahes paradigma raames esitatavale kriitikale (Popper 1999, 57).

Kuhni ja Popperi väitlus leidis juba 1960. aastatel teadlastelt laialdast vastukaja. Mõlemast teooriast on tänapäevaks saanud ainek sotsiaalteaduste mitmed mõjukad koolkonnad.

Järgnevates peatükkides kirjeldatakse esmalt lühidalt saksa sotsiaalpedagoogika mõiste senist retseptiooni Eestis ja seejärel sotsiaalpedagoogika mõiste käsitlemist nüüdisaegses saksa diskussioonis. Kokkuvõttes visandatakse vaadeldud kirjanduse põhjal saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni hetkeolukord ning edasised soovitatavad töösuunad, lähtudes Karl Popperi kriitilise ratsionalismi kontseptsioonist.

### **Sotsiaalpedagoogika mõiste areng ja käsitus Eestis**

Sotsiaalpedagoogika mõistet on juba 20. sajandi algusest alates – ehkki sise-mise järjekindlusest – tarvitanud ka eesti autorid (vt Mikser 2003). Nõukogude perioodil sotsiaalpedagoogika mõistet üldiselt ei tarvitanud. Sotsiaalpedagoogika taasavastamine ning sotsiaalpedagoogika teooria esmased kirjeldused Eestis pärinevad esimese taasiseseisvumise järgse kümnendi lõpust (Leino 2000; Mikser 2000; Kraav ja Kõiv 2001). Siiski ei käsitle need väljaanded kriitiliselt sotsiaalpedagoogika mõistet ennast.

2001. aastal ilmus eesti keeles Juha Hämäläinen käsiraamat „Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse” (Hämäläinen 2001). Raamat on tähenduslik esmalt selle poolest, et tegemist on esimese eestikeelse süsteemse ülevaatega saksa sotsiaalpedagoogika arenguloost. Vähemalt sama oluline on aga raamatu ilmumise järel Õpetajate Lehes avaldatud Tartu ülikooli professori Edgar Krulli retsensioon (Krull 2001). Ilmselt on see sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni esimene tõeliselt kriitiline käsitus Eestis. Ehkki ka Hämäläinen mõnab oma raamatus sotsiaalpedagoogika mõiste ebamäärasust, tõstatab Krull – erinevalt Hämäläinenist – otsesõnu küsimuse sotsiaalpedagoogika mõiste identiteedist tervikuna. Hämäläinen raamatust kokkuvõtteid tehes märgib Krull, et tohutu varieeruvus sotsiaalpedagoogika baasdistsipliinide, lähtealuste ja uurimisobjektide kirjeldamisel ei luba rääkida ühtsest teooriast. Omaette teooriaga võib tegemist olla siis, kui on olemas haridustegelikkust sotsiaalpedagoogilis-

telt positsioonidelt käsitlevad monograafiad ja sellealase tegevuse terviklikkust avavad õpikud, mis oleksid tõeliseks alternatiiviks üldpedagoogilistele käsitletele (Krull 2001).

Krulli retsensioon ilmus eestikeelses ajalehes ning sellele jäi Hämäläinenil mõistetavatel põhjustel vastamata. Et aga sotsiaalpedagoogika teadus-, õppe- ning praktilise töö valdkonnana Eestis levib ja areneb, ei saa sedavõrd tõsis- kriitikat jätta edasises arendustöös arvestamata. Selgitamaks, kas tegemist on pelgalt kahe autori eriarvamustega või tõepoolest tõsiste probleemidega sotsiaalpedagoogika kontseptsioonis eneses, pöördus käesoleva artikli autor saksa sotsiaalpedagoogika nüüdisaegse diskursuse poole. Kuidas hindavad sotsiaalpedagoogika mõiste vajalikkust ja sisemist järjekindlust tänapäeva saksa sotsiaalpedagoogika väljapaistvad teoreetikud ning millistele argumentidele nad seejuures tuginevad?

Järgnevas peatükis avatakse asjakohase uurimismaterjali alusel saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni tänapäevased käsitleused.

### **Saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon ja selle nüüdisaegsed käsitleused: Zeitschrift für Pädagogik**

Saksamaa on tunnustatud kui sotsiaalpedagoogika mõiste sünnimaa. Mõiste võeti esmakordselt tarvitusele 19. sajandi keskel. Alates 1870. aastatest kuni Teise maailmasõjani järjepidevalt arenenud kontseptsioon sisaldas eri filosoofilistelt, sotsioloogilistelt ning psühholoogilistelt alustelt lähtuvaid teooriaid. Mõjukaimad nende hulgas olid Paul Natorpi eetilise-normatiivne teooria Saksa keisririigi perioodil ning Herman Nohli vaimuteaduslik-hermeneutiline teooria Weimari vabariigi perioodil. Pärast Teist maailmasõda taas tärnanud sotsiaalpedagoogika traditsioon mitmekesisus 1960. aastatel märgatavalt, saades mõjutusi nii eri teadusteoreetilistest kui ka ühiskondlikest-poliitilistest suundumustest (põhjalikku ülevaadet vt näit Winkler 2004; eesti keeles Hämäläinen 2001, ptk 2.3 ja 2.4).

Saksa sotsiaalpedagoogika arengut mõjutanud tegurite tohutust hulgast tulenebki põhimõtteline küsimus, mille siin- kirjutaja esitas enesele 1999. aastal Hämäläineni loengut kuulates ning Krull

kaks aastat hiljem Õpetajate Lehe lugejatele: kas ja kuivõrd on saksa sotsiaalpedagoogika puhul tegemist ühtse, selge tähendusega mõistega, mis on õigustatud märkima omaette teadusvaldkonda, õppeainet ning erialast praktikat?

Selgitamaks saksa nüüdisaegse sotsiaalpedagoogika esindajate eneste arusaama selles küsimuses, vaatles käesoleva artikli autor aastatel 1990–2008 avaldatud sotsiaalpedagoogikateemalisi artikleid juhtivas Saksa haridusteooria ajakirjas *Zeitschrift für Pädagogik*. Asutatud 1955, on *Zeitschrift für Pädagogik* üks vanimaid järjepidevalt ilmuvaid pedagoogikaajakirju saksa keeleruumis ning ühtlasi tuntuim ja hinnatuim pedagoogika teooria väljaanne, olles refereeritud ka andmebaasis *Social Science Citation Index* (vt Tenorth ja Oelkers 2004). Ehkki on olemas ka spetsiifilisi perioodilisi sotsiaalpedagoogika väljaandeid (näiteks 2003. aastal asutatud ajakiri *Zeitschrift für Sozialpädagogik*), on ajakirjale *Zeitschrift für Pädagogik* tuginemine põhjendatud nii kõrgema vastuvõtulävendi kui ka sellega, et ajakirja laia profiili tõttu peab selles avaldatav materjal olema esitatud ning struktureeritud ka pedagoogika teiste valdkondade esindajatele arusaadavas vormis. Sellega on välditud sotsiaalpedagoogika kapseldumine teiste valdkondade jaoks hinnatamatuks ühismõõduta paradigmaks. Lisaks annab üldpedagoogilises ajakirjas avaldatud sotsiaalpedagoogika artiklite koguhulk teatava ettekujutuse teema olulisusest saksa kasvatusteaduste diskursuses, ehkki kvantitatiivsed järeldused ei ole käesoleva artikli otsene eesmärk. Periood 1990–2008, mille jooksul ilmunud artikleid on vaadeldud, on põhjendatud sellega, et Saksamaa ühendati taas aastal 1990, millest alates on jälle võimalik rääkida ühtsest saksa sotsiaalpedagoogika teooriast.

Kuus korda aastas ilmuvas ajakirjas *Zeitschrift für Pädagogik* on aastatel 1990–2008 ilmunud rohkem kui 20 sotsiaalpedagoogika teooriat käsitlevat artiklit. Et sotsiaalpedagoogika mõiste küsimused pole kõigis neis kaugeltki võrdse tähtsusega, on artiklite täpse arvu määratlemine tinglik. Järgnevas ülevaates käsitletakse artikleid, milles sotsiaalpedagoogika mõiste ja kontseptsiooni küsimused on kesksel kohal.

Ehkki tervikuna on artiklite ilmumise

sagedus suhteliselt ühtlane, võib siiski täheldada teatavat huvi langust viimaste aastate jooksul. Pärast 2003. aastat on ajakirjas avaldatud vaid üks otseselt sotsiaalpedagoogikat käsitlev artikkel (Walter ja Leschinsky 2008).

1992. aastal avaldasid Christian Lüders ja Michael Winkler artikli, mille põhisõnum oli sotsiaalpedagoogika märkimisväärne normaliseerumine alates 1970. aastatest. Selle mõistega märkisid Lüders ja Winkler sotsiaalpedagoogika suurt edu paljude oluliste näitajate järgi: tegevusvaldkondade, spetsialistide ja sihtgruppide lisandumine, samuti üha suurema tähelepanu nihkumine reaktiivsele ehk ennetavale tegevusele. Kõige olulisem sotsiaalpedagoogika kui teaduse seisukohalt oli Lüdersi ja Winkleri jaoks aga sotsiaalpedagoogika kohandumine teadustele esitatavate üldiste kvaliteedinduetega ning sotsiaalpedagoogikateadmiste üha ulatuslikum rakendamine teistes teadusvaldkondades (Lüders ja Winkler 1992, 363–364).

Sotsiaalpedagoogika normaliseerumise tees sai avalikumal või varjatumal kujul lähtealuseks mitmetele 1990. aastate esimesel poolel ja keskepaigas avaldatud artiklitele. Christian Niemeyer, saksa sotsiaalpedagoogika ajaloo üks nimekamaid uurijaid, kirjeldab kahes artiklis sotsiaalpedagoogika teooria allakäiku, mis tema järgi sai alguse juba Weimari vabariigi ajal ning kestab tänini (Niemeyer 1992; 1994). 1992. aastal ilmunud artiklis keskendub Niemeyer Weimari vabariigi aegse juhtiva teoreetiku Herman Nohli ja tema pedagoogilise suhte kontseptsiooni rollile sotsiaalpedagoogika teooria arengus. Niemeyer leiab, et ehkki Nohli tegevus sotsiaalpedagoogika teoreetikuna põhines mitmel õigel eeldusel, taandas pedagoogilise suhte esiplaanile seadmine sotsiaalpedagoogika pelgalt õpilase ja õpetaja omavahelisele suhtele, jättes tähelepanuta sotsiaalpedagoogika ühiskondliku dimensiooni (Niemeyer 1992, 446–447). Kokkuvõttes viis see Weimari vabariigi lõpuks sotsiaalpedagoogika suutatuseni rääkida kaasa oluliste ühiskondlike probleemide lahendamisel, mis aga oli omal ajal olnud sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni loomise üks peaesemärke (Niemeyer 1992, 450–451).

Teises artiklis (1994) kritiseerib Nie-

meyer sotsiaalpedagoogi kutse süvenevat tehnologiseerumist kaasajal, mis on tagaplaanile jätnud sotsiaalpedagoogika mõiste sisu filosoofilise analüüsi. Kes on sotsiaalpedagoog, millist rolli ta ühiskonnas täidab ning millised on tema tegevusvõimaluste piirid (Niemeyer 1994, 630–631)? Siingi näeb Niemeyer ajaloolise taustana Herman Nohli kitsarinalist keskendumist konkreetsetes tingimustes ilmnevale kasvatussituatsioonile, mis tähendas eraldumist sotsiaalpedagoogika filosoofilistest ja eetilistest põhialusest (Niemeyer 1994, 635).

Otseselt Lüdersi ja Winkleri normaliseerumisteesist lähtub oma artiklis Andreas Schaarschuch (1996). Schaarschuchi peamine kriitikaobjekt on Lüdersi ja Winkleri poolt normaliseerumise kinnituseks esile toodud tegevusvaldkondade ja sihtgruppide arvuline juurdekasv. Sotsiaalpedagoogika püüd tegelda kõigi ja kõigega on viinud prioriteetide puudumiseni ning olukorrani, kus ei suudeta enam eristada, millised tõrjutute rühmad ühiskonnas esinevad ning millist spetsiifilist abi nad vajavad. Kuigi tänapäeva ühiskonnas on üha raskem selgelt määratleda sotsiaalse tõrjutuse olemust ning eristada tõrjutuid, on siiski endiselt neid, kes teistest rohkem vajavad abi. Püüdes täita oma rolli ühiskondlikult vajaliku kontseptsioonina, peab sotsiaalpedagoogika tegelema operatiivse ühiskonnaanalüüsiga ning sätestama oma tegevusprioriteedid (Schaarschuch 1996, 857–861).

Ka Klaus Mollenhauer, üks Teise maailmasõja järgse Saksamaa sotsiaalpedagoogika juhtivaid teoreetikuid, väljendab oma artiklis muret katsete üle põhjustada sotsiaalpedagoogika pelgalt administratiivselt algatatud empiiriliste uurimuste baasile, jättes tagaplaanile kontseptsiooni võrdleva-ajaloolise analüüsi (Mollenhauer 1996).

Eraldi tähelepanu vääriavad Jürgen Reyeri kaks artiklit (2001; 2002). Kriitilisemalt kui ükski teine ajakirjas *Zeitschrift für Pädagogik* sõna võtnud autor kirjeldab Reyer sotsiaalpedagoogikat kui pidevat allakäiguteed alates Weimari vabariigi algusest. Tänapäevane sotsiaalpedagoogika tähendab Reyeri arvates suuremas osas meelevaldselt ühendatud ning omavahel sisuliselt seostatuid pedagoogiisi kontseptsioone, millest paljudel pole midagi ühist sotsiaal-

pedagoogika mõiste ajaloolise arenguga (Reyer 2001, 656; 2002, 406).

Reyer mõnab, et oma algsel kujul oli sotsiaalpedagoogika paljutõotav alternatiiv saksa pedagoogikas 19. sajandi teisel poolel valitsenud individualismile (Reyer 2001, 641–642). Paraku jäi see potentsiaal realiseerimata Weimari vabariigi aegsete juhtivate sotsiaalpedagoogika teoreetikute, eelkõige Herman Nohli tegevuse tõttu. Olulise näitena tõstab Reyer esile 1929. aastal ilmunud viieosalist väljaannet „Pedagoogika käsiraamat” („Handbuch der Pädagogik”), väljaandjad Herman Nohl ja Ludwig Pallat. Nagu Reyer märgib, olid seni sotsiaalpedagoogika teooria osana käsitletud teemad selles raamatus jagatud nelja peatükki, millele seejärel lisatud viies peatükk kandis pealkirja „Sotsiaalpedagoogika”. Nimetatud osa koosnes täielikult meelevaldsetest, omavahel ühendamata ning selge teoreetilise juhtmõtteta teemadest (Reyer 2002, 400–401). Arvestades käsiraamatu mõjukust tänapäeva saksa pedagoogikas, hindab Reyer seda kui sotsiaalpedagoogika ajaloolise tausta ja teoreetilise ühtsuse hävitamist. Mis seni oli saksa pedagoogikas tuntud kui sotsiaalpedagoogika, kandus nüüd sotsioloogia, psühholoogia, üldpedagoogika ja teiste raammõistete alla (Reyer 2002, 401–402).

Positiivset tulemust ei andnud Reyeri hinnangul ka Teise maailmasõja järgsed pingutused sotsiaalpedagoogika teooria taasühendamiseks. Teise maailmasõja järgse perioodi sotsiaalpedagoogika õppekavad kõrgkoolides koosnevad valdavalt üldpedagoogika klassikute tööde meelevaldsetest ja ebasüsteemsetest tõlgendustest, millega poolkunstlikult on liidetud termin 'sotsiaalpedagoogika' (Reyer 2002, 406).

On mõneti üllatav, et ainsaks vastuseks sedavõrd tõsisele kriitikale on ajakirjas Zeitschrift für Pädagogik seni jäänud Werner Thole ja Michael Galuske artikkel (2003). Artiklis kordavad autorid Lüdersi ja Winkleri normaliseerumisteesi, tehes Reyeri esiletoodud faktide põhjal täpselt vastupidised järeldused nendele, milleni jõudis Reyer: metodoloogilise ja kontseptuaalse baasi mitmekestumine, tegevusvaldkondade ja sihtgruppide lisandumine ning uurimis- ja õpesuundade paljusus sotsiaalpedagoogikas on Thole ja Galuske jaoks

märk sellest, et sotsiaalpedagoogika tõepoolest üritab operatiivselt vastata nüüdisaja keerulistele väljakutsetele. Kontseptsiooni ühtne määratlemine ega selge eristumine teistest kontseptsioonidest ei ole selles olukorras võimalik ega vajalikki (Thole ja Galuske 2003, 891). Pealegi iseloomustab sarnane ebakindlus lisaks sotsiaalpedagoogikale ka teisi pedagoogilisi kontseptsioone ja distsipliine ning on – vastupidiselt Reyeri hinnangule – distsipliinide integratsiooni ja arengu positiivne näide (Thole ja Galuske 2003, 891–892). Mõistelisest ja terminoloogilisest ühtsusest on Thole ja Galuske jaoks märksa olulisem eri käsitlusvõimaluste tunnustamine ning sotsiaalteaduslik lähenemine, sealhulgas sotsiaalpedagoogilise praktika empiiriline analüüs (Thole ja Galuske 2003, 895–896).

#### Järeldused ja kokkuvõte

Kümne aasta eest Juha Hämäläineni loengukursusel kuuldu oli siinkirjutaja esmane kokkupuude saksa sotsiaalpedagoogika traditsiooniga ning sotsiaalpedagoogika mõistega üldse. Hilisem lugemus on näidanud, et pika traditsiooni tõttu uurimisvaldkonnana ning erialase praktikana on saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioon oluline teoreetiline eeskujud mitte üksnes Eestis, vaid paljudes teisteski maades, sealhulgas tärkavas ingliskeelses sotsiaalpedagoogika traditsioonis (Petrie 2003; Cameron 2004; Smith ja Whyte 2008).

Seda enam tekib saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni mõju kasvades küsimus, kas ja kuivõrd on see tervik, mis võiks olla teoreetiliseks aluseks eripärasele teaduslikule uurimisvaldkonnale. Lisaks Saksamaale on teisigi maid, kus sotsiaalpedagoogika kontseptsioonil on pikk ajalugu – näiteks Skandinaavia maad (Jarning 1997) ning Hispaania (Lopez-Blasco 1998). Samuti on suur osa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni raames käsitletavast materiaalist – ja selles on eelneva ülevaate põhjal ühel nõul nii mõiste pooldajad kui ka kriitikud – vaadeldav teistegi raamkontseptsioonide, näiteks pedagoogilise psühholoogia, haridusfilosoofia või haridussotsioloogia osana.

Millised on seega põhjendused, mis võimaldaksid väita, et teatud teemasid peaks käsitlema just sotsiaalpedagoogi-

ka – või veel enam – saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsioonist lähtudes?

Võimalikke vastuseid sellele küsimusele peegeldabki Thomas Kuhni paradigmat kontseptsiooni ning Karl Popperi kriitilise ratsionalismi vastandus. Kui käsitleda sotsiaalpedagoogikat paradigmana Thomas Kuhni mõistes, ei olegi alust otsida muid kvaliteedinäitajaid peale nende, mille on sätestanud sotsiaalpedagoogika või selle mingi rahvusliku traditsiooni raames töötav teadlaskommuun. Igal kommuunil on õigus ise otsustada, kas eelistada näiteks Nohli või Natorpi lähenemist saksa sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni raames, mõnd teist sotsiaalpedagoogika rahvuslikku kontseptsiooni või hoopis sotsiaaltööd kui raamkontseptsiooni. Vastamata jäävad sel juhul aga küsimused, kas ja kuivõrd saab rääkida teaduslikust progressist ning millest lähtuda juhul, kui kaks või enam kontseptsiooni pretendeerivad ühe ja sama valdkonna esindamisele õppekavas.

Võttes aluseks Karl Popperi kriitilis-ratsionalistliku teaduskäsitluse, ei saa aga vältida teatavate ühtsete kvaliteedinõuete kehtestamist eri teaduskontseptsioonide raames tehtavatele töödele. Paratamatult kerkivad siis kahe või enama sama nähtust kirjeldava kontseptsiooni puhul esile küsimused nende kontseptsioonide sisemisest järjekindlusest, selgest seosest teiste kontseptsioonide ja distsipliinidega ning nende kontseptsioonide raames tehtava empiirilise uurimistöõ kvaliteedist ja progressist aja jooksul. Küsimus, millist kontseptsiooni eelistada, ei taandu sel juhul otsustusprotsessis osalejate isikutele, vaid argumendi sisule.

Eelnev analüüs, viidud läbi ajakirjas Zeitschrift für Pädagogik 19 aasta jooksul ilmunud artiklite põhjal, hõlmab vaid väikest osa kogu selle perioodi jooksul Saksamaal ilmunud sotsiaalpedagoogilisest kirjandusest. Sellest hoolimata ilmneb, et juhtivate saksa teoreetikute hulgas valitsevad vägagi suured erimeelsused sotsiaalpedagoogika kontseptsiooni tõlgendamisel. Need puudutavad kontseptsiooni kvaliteedi hindamise põhialuseid, suhteid teiste kontseptsioonide ja pedagoogiliste distsipliinidega ning hinnangut kogu sotsiaalpedagoogika arenguloole. Veendumus, et sotsiaalpedagoogika on Eesti oludes

põhjendatud raamkontseptsioon, võib seega küll õigeks osutuda, ent vajab vähemasti edasist kriitilist analüüsi. Loo- giliseks jätkuks eelnevale võiks olla analoogiline ülevaade teistest rahvusli- kest sotsiaalpedagoogika kontseptsioo- nidest, seejärel nende omavaheline krii- tiline võrdlemine ning lõpuks kõrvutami- ne teiste pedagoogiliste kontseptsioo- nide ja distsipliinidega. Ehkki see kõik eeldab mitte üksnes ajaressurssi, vaid ka harjumuspärasest rohkem tõsiseid vaidlusi eri koolkondade esindajate va- hel, oleksid kokkuvõttes ilmselt rohkem rahul nii pedagoogilistel erialadel õppi- vad üliõpilased, pedagoogikateadlased kui ka pedagoogid-praktikud.

#### Kirjandus

- Allen, S.** (2003) Towards a non-Aristotelian Epistemology of Science. *A Review of General Semantics* 60 (3), 228–240.
- Cameron, C.** (2004) Social Pedagogy and Care: Danish and German Practice in Young People's Residential Care. *Journal of Social Work* 4(2), 133–151.
- Comte, A.** (1973) *System of Positive Polity*, Vol. I. New York: Burt Franklin.
- Dewey, J.** (1991) *How we think*. New York: Amherst, Prometheus Books.
- Fuller, S.** (1999) Response to the Japanese social epistemologists: some ways forward for the 21<sup>st</sup> century. *Social Epistemology* 13 (3/4), 273–302.
- Garber, D.** (1998) Descartes, or the Cultivation of the Intellect. *Philosophers on Education. New Historical perspectives*. Toim Oksenberg Rorty, A. London: Routledge, 124–138.
- Hirst, P. H.** (1974) *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hogan, P. ja Smith, R.** (2003) The Activity of Philosophy and the Practice of Education, *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Toim Blake, N; Smeyers, P; Smith, R. ja Standish, P. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 165–180.
- Hämäläinen, J.** (2001) *Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hämäläinen, J.** (2003) The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work* 3 (1), 69–80.
- Jarning, H.** (1997) The Many Meanings of Social Pedagogy: pedagogy and social theory in Scandinavia. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (3–4), 413–431.
- Kansanen, P.** (2002) Didactics and its Relation to Educational Psychology: Problems in Translating a Key Concept Across Research Communities. *International Review of Education* 48 (6), 427–441.
- Kraav, I. ja Kõiv, K.** (2001) *Sotsiaal- pedagoogilised probleemid üldharidus- koolis*. Tartu: OÜ Vali Press.
- Krull, E.** (2001) Sotsiaalpedagoogika – kas teooria või traditsioon? *Õpetajate Leht*, 23. märts.
- Kuhn, T. S.** (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. London: The University of Chicago Press.
- Kuurme, T.** (2008) Kasvatuse kaksik- loomus ja dialoogi ilu. *Haridus* 11–12, 9–15.
- Leino, M.** (2000) *Õpetaja sotsiaaltöö tegijana: sotsiaalpedagoogika*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Lopez-Blasco, A.** (1998) The development of social pedagogy in Spain: The tension between social needs, political response and academic interests. *European Journal of Social Work* 1 (1), 41–53.
- Lüders, Chr. ja Winkler, M.** (1992) Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (3), 359–370.
- Mikser, R.** (2000) Sotsiaalpedagoogiline diskussioon eesti haridusperioodikas esimesel iseseisvusperioodil. *Haridus ja sotsiaalne tegelikkus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 127–135.
- Mikser, R.** (2003) Theoretical roots of social pedagogical ideas in Estonia. *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Toim Gustavsson, A., Hermansson, H. E. ja Hämäläinen, J. Göteborg: Daidalos, 100–116.
- Mikser, R.** (2005) Developing new teacher education curricula: why should critical rationalist epistemology talk louder? *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences* 9 (2), 129–142.
- Mollenhauer, K.** (1996) Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriss. *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (6), 869–886.
- Niemeyer, Chr.** (1992) Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (3), 437–453.
- Niemeyer, Chr.** (1994) Unzeitgemässe Sozialpädagogik. Erwägungen auf dem Weg zur Rephilosophierung einer Einzel- wissenschaft unter Bezug auf Nietzsche. *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (4), 627–645.
- O'Neill, J. ja Uebel, T.** (2004) Horkheimer and Neurath: Restarting a Disrupted Debate. *European Journal of Philosophy* 12 (1), 75–105.
- Petrie, P.** (2003) Social pedagogy: an historical account of care and education as social control. *Rethinking children's care*. Toim Brannen, J. ja Moss, P. Buckingham. Philadelphia: Open University Press, 65–79.
- Phillips, D. C.** (1987) *Philosophy, Science and Social Inquiry*. Oxford: Pergamon Press.
- Popper, K. R.** (1983) *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Popper, K. R.** (1999) Normal Science and its Dangers, *Criticism and the Growth of Knowledge*. Toim Lakatos, I. ja Musgrave, A. Cambridge: Cambridge University Press, 51–58.
- Reyer, J.** (2001) Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? *Zeitschrift für Pädagogik* 47(5), 641–660.
- Reyer, J.** (2002) Sozialpädagogik – ein Nachruf. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(3), 398–413.
- Schaarschuch, A.** (1996) Sozialer Arbeit in guter Gesellschaft? Gesellschaftliche Modernisierung und die „Normalisierung“ der Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (6), 853–868.
- Schwab, J. J.** (1965) Structure of the Disciplines: Meanings and Significances. *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Toim Ford, G. W. ja Pugno, L. Chicago: Rand McNally, 6–30.
- Smith, M. ja Whyte, B.** (2008) Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition of social work. *European Journal of Social Work* 11 (1), 15–28.
- Tenorth, H. E. ja Oelkers, J.** (2005) 50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (6), 791–797.
- Thole, W. ja Galuske, M.** (2003) Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (6), 885–902.
- Walker, J. C. ja Evers, C. V.** (1997) Research in Education: Epistemological Issues, *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Toim Keeves, J. P. Cambridge: Cambridge University Press, 22–31.
- Walter, P. ja Leschinsky, A.** (2008) Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(3), 396–415.
- Waters, L.** (2001) The Age of Incommensurability. *boundary* 2, 28 (2), 133–172.
- Westbury, I., Hopmann, S. ja Riquarts, K.** (2000) *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Winkler, M.** (2004) Sozialpädagogik. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Toim Benner, D. ja Oelkers, J. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 903–928.