

Sozialpädagogik/ Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung

Rauschenbach, Thomas; Thiersch, Hans

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T., & Thiersch, H. (1984). Sozialpädagogik/ Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In H. Thiersch, H.-U. Otto, & H. Eyferth (Hrsg.), *Handbuch zur Sozialarbeit/ Sozialpädagogik* (S. 984-1016). Neuwied: Luchterhand.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-36281>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung

Schwierigkeiten der gegenwärtigen Diskussion

Die Auseinandersetzung mit einer Theorie der Sozialpädagogik/Sozialarbeit (SP/SA) muß heute vor dem Hintergrund einer skeptisch-gleichgültigen Öffentlichkeit, einer unwillig-abweisenden Praxis und kritisch-konkurrierender Nachbardisziplinen geführt werden.

In der politisch-öffentlichen Diskussion gelten sozialpädagogische Argumente, Methoden und Erklärungen zur Zeit wenig. Sozialpädagogen stehen im Verdacht, politisch unzuverlässig und weltfern zu sein, Tatbestände zu komplizieren, Schwierigkeiten zu dramatisieren, um so ihre eigene Wichtigkeit und die Ansprüche sozialpädagogischen Handelns aufzuwerten und durchzusetzen. Problematisiert und ruiniert nicht – so wird gefragt – Sozialpädagogik/Sozialarbeit vorhandene Handlungskompetenzen, gegebene Möglichkeiten der Selbsthilfe, der Unterstützung und Aufklärung? Dient sie nicht dazu, soziale Probleme der Verantwortung der Betroffenen und Hilfwilligen zu entziehen, um sie im Zeichen einer anspruchsvollen, überfremdenden Theorie zu entmündigen? Erzeugt SP/SA nicht zuallererst jene Probleme, die sie zu lösen vorgibt?

Problematisch erscheint die derzeitige Theoriediskussion in der SP/SA auch von ihrer eigenen Praxis her. Im Namen dieser Praxis wird verfügbare Theorie als unbrauchbar denunziert. Verlangt wird, wenn schon nicht völlig auf »Theorie« verzichtet werden kann, eine andere, »praxisnahe« Theorie, die handlungsanleitend und sinnstiftend ist. Die Praktiker erfahren sich in ihren Anstrengungen, erfolgreich zu handeln und sich in ihrem Tun zu legitimieren, von der sozialpädagogischen Theorie ebenso alleingelassen wie in ihren Zweifeln, welche Kompetenzen, welches Selbstverständnis und welches Handwerkszeug sie denn benötigen. Nicht zufällig verfügen große Träger sozialpädagogischer Arbeit ebenso wie kleine, alternative Einrichtungen kaum über systematisiertes Eigenwissen. Man beruft sich auf die situative Machbarkeit, auf die pragmatische Kenntnis von Handwerkszeug und Handlungsregeln und auf die eigene Erfahrung.

Rand- bzw. rückständig schließlich erscheint SP/SA auch neben anderen pädagogischen Disziplinen (etwa der Schulpädagogik) und neben anderen Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Sozialpädagogische Ansätze und Diskussionen werden nur bedingt zur Kenntnis genommen, das theoretische und empirische Niveau der Sozialpädagogik kritisiert oder wohlwollend mit anstehenden, noch unerledigten Entwicklungs- und Nachholaufgaben entschuldigt.

Solche Einschätzungen mit einem bloßen Defizit der wissenschaftlichen Diskussion von SP/SA zu begründen, wäre unsinnig und falsch. Sie haben ihren Grund zunächst in Außenbedingungen der derzeitigen Diskussion, also in der ideologischen Tendenzwende infolge einer wirtschaftlichen Rezession sowie in der öffentlichen Unfähigkeit und Unwilligkeit, auf soziale Probleme einzugehen. Sie haben allerdings wohl auch Gründe in der mit diesen Entwicklungen einhergehenden

Verunsicherung im sozialpädagogischen Feld selbst (als Zwischenbilanz hierzu: Projektgruppe soziale Berufe, 1981 d). Jedoch können auch die in der Sache selbst liegenden Schwierigkeiten nicht einfach mit diesem Hinweis auf Randbedingungen negiert werden. Der Stand der Theoriediskussion ist in sich unbefriedigend, in vielfältige, miteinander wenig korrespondierende Fragerichtungen zersplittert, unüberschaubar und okkupiert durch nicht immer ergiebige Prioritäten:

(1) Intensiv werden allgemeine Fragen nach der gesellschaftlichen Funktion von SP/SA erörtert. Sie werden im Kontext verschiedener Gesellschaftsentwürfe diskutiert, beispielsweise dem der Kritik der politischen Ökonomie, der materialistisch-philosophischen Gesellschaftstheorie, der Modernitätstheorie, des Dienstleistungstheorems. Die sich daraus entwickelnden Diskussionen sind oft gleichsam pauschalierend-allgemein in ihren staats- und gesellschaftstheoretischen Erörterungen, unbestimmt in ihren Konsequenzen und oft nicht auf institutionelle und handlungsorientierte Konkreta der SP/SA bezogen. Sie thematisieren primär Fragen des gesellschaftlichen Mißbrauchs und der Legitimation von SP/SA, hinterfragen und desavouieren SP/SA als Ideologie. Es überwiegen dabei Argumentationsfiguren strukturell-kategorialer Art (kritisch dazu: *Böhnisch*, 1979). Historische Analysen, die über Verweise auf die allgemeine Gesellschaftsgeschichte und den Aufbruch der Studentenbewegung Ende der 60er Jahre hinausgehen, werden erst in letzter Zeit wieder wichtiger (z. B. *Sachße/Tennstedt*, 1980; *Münchmeier*, 1981; *Sachße/Tennstedt*, 1981).

(2) Neben den auf allgemeine Probleme zielenden Diskussionen gibt es eine Fülle von Arbeiten, die sich auf Probleme einzelner Adressatengruppen oder einzelner Arbeitsfelder beziehen, auf Probleme also etwa von schwierigen Kindern, Drogenabhängigen, Obdachlosen, jugendlichen Banden oder auf Jugendarbeit, Familienberatung oder Heimerziehung. Diese Arbeiten verhandeln ihren Gegenstandsbebereich weithin isoliert, aus einer je spezifischen Frage-, Literatur- und Forschungstradition heraus, also ohne Bezug auf andere Diskussionstraditionen. Die Diskussion zur offenen Jugendarbeit beispielsweise hat in Fragestellung, methodischem Ansatz und zugrundeliegenden Positionen nur wenig gemein mit der Diskussion zur Heimerziehung oder der sozialpsychologischen zu Gruppen- und Führungsproblemen. Und auch die neuerdings wieder zunehmenden narrativ oder kasuistisch orientierten Darstellungen von Situationen, Institutionen und Modellen bleiben oft zwangsläufig auf die Darstellung des Einzelfalls beschränkt. Es fehlen weithin verallgemeinerungsfähige, empirisch gesicherte Aussagen und Daten (vgl. *Böhnisch/Schefold*, 1980).

(3) Die so unvermittelt nebeneinander herlaufenden Diskussionsstränge und die sich daraus entwickelnden Untersuchungen zu verschiedenen Adressatengruppen und Praxisfeldern beziehen sich überdies auf unterschiedliche wissenschaftliche Bezugssysteme, auf politische Ökonomie, Staatstheorie, Kriminologie, Ethnomethodologie, Psychologie, Psychoanalyse, Erziehungswissenschaft, Soziologie oder sozialpädagogische Methodenlehre. Die in ihrem Stellenwert weitgehend undefinierten Bezüge zu anderen Sozial- und Verhaltenswissenschaften führen nicht selten dazu, daß die spezifisch sozialpädagogischen Fragestellungen gleichsam

überfremdet und eher nur randständig verhandelt werden (kritisch dazu: *Mollenhauer*, 1979). So verschwinden in der kriminalsoziologischen Darstellung des abweichenden Verhaltens Probleme der »verwahrlosten« Kinder und Jugendlichen ebenso wie in therapeutisch orientierten Handlungskonzepten die Fragen des alltäglichen Umgangs in Amt, Beratungsstelle und Heim.

Die derzeitige Situation der Theoriediskussion erscheint in diesen Bezügen wie ein weitläufiges, nur flackernd erhelltes Gelände. Die Frage, was eigentlich Theorie der SP/SA meint, was ihr Ansatz, ihr Gegenstandsbereich und ihre Erklärungskraft ist, bleibt offen. Eine solche Einschätzung der derzeitigen Theoriediskussion aber scheint uns einseitig und darin unproduktiv. In ihren Schwierigkeiten zeigen sich Aufgaben, die gestellt sind, Versuche und Ansätze zur Lösung, die weiterzutreiben sind. Die derzeitige Diskussion ist auch so unbefriedigend und offen, weil sie – abgekürzt geredet – Ausdruck der schwierigen Arbeitsbedingungen ist, unter denen sie sich in den letzten zwanzig Jahren auszubilden hatte, Ausdruck also von fehlender Zeit und fehlenden Ressourcen. Insofern kann die derzeitige Diskussion auch verstanden werden als ein offenes und herausforderndes Fragen nach einer Theorie von SP/SA (vgl. etwa *Barabas* u. a., 1975; *Böhnisch/Schefold*, 1980; *Olk/Otto*, 1981).

Theorie der SP/SA fragt

- nach der gesellschaftlichen Funktion, wie sie sich in konkreten Problemlagen, Institutionen und Handlungsformen und im Verbund unterschiedlicher institutioneller Möglichkeiten äußert;
- nach den eigenen Arbeitsansätzen, wie sie sich in den vielfältigen Institutionen und Handlungsmustern darstellen und wie sie nur im Kontext der modernen Sozial- und Verhaltenswissenschaften rekonstruiert und analysiert werden können,
- fragt nach den Lebensperspektiven von Adressaten, wie sie sich jenseits und vor dem sozialpädagogisch-institutionalisierten Zugriff für die Betroffenen darstellen, nach deren gegebenen Lebenslagen.

Theorie der SP/SA muß also zunächst gleichermaßen die gesellschaftstheoretischen Konstitutionsmerkmale ihrer Handlungsimperative wie die Situation der Adressaten in gegebenen Lebensverhältnissen reflektieren; und sie muß, darauf aufbauend, eine Theorie ihrer Institutionen und ihrer spezifischen Handlungsformen entfalten. Indem sie dies aber aus einer ganz bestimmten Perspektive macht, also der einer sozialpädagogischen Wissenschaft (und nicht der eines Politikers, eines Praktikers oder eines Soziologen), muß eine Theorie der SP/SA schließlich auch ihren eigenen Status und ihre Bedeutung im Bezugssystem vergleichbarer praktischer wie wissenschaftlicher Disziplinen reflektieren. Soll sich die Theoriebildung dabei an der Leitdisziplin Erziehungswissenschaft oder aber – allgemeiner – an den Sozialwissenschaften orientieren, oder soll durch die Theoriediskussion eine eigene Sozialarbeitswissenschaft entwickelt werden?

Diese Hinweise auf den Umriß der Aufgaben einer Theorie von SP/SA erledigen indessen nicht die Frage danach, warum die Theoriediskussion in so offenkundigen Schwierigkeiten steckt. Um dies zu verstehen, ist es notwendig, die Theoriediskussion in verschiedenen Bezugssystemen zu interpretieren.

Die Diskussion über sozialpädagogische Theoriebildung muß erstens in bezug auf jene Praxis verstanden werden, von deren Fragen und Schwierigkeiten sie beansprucht wird, auf deren Probleme sie zu antworten versucht. Die momentane, unbefriedigende und offene Theoriediskussion ist auch Spiegel der derzeitigen Praxis mit ihrer immensen Ausweitung und Zersplitterung von Ausgaben, mit ihren Legitimationszweifeln und Unsicherheiten. Die Unüberschaubarkeit der Theoriediskussion zeigt sich auch in der Unüberschaubarkeit und Widersprüchlichkeit der Praxis.

Die gegebene Praxis der SP/SA darf zum zweiten nicht isoliert gesehen werden, sondern kann nur verstanden werden im Kontext allgemeiner Bildungs- und Versorgungsaufgaben. Die zur Zeit schwierige praktische Situation ist somit auch Indiz der generellen Schwierigkeiten, in die unser Bildungs- und Versorgungssystem geraten ist, Indiz der Krise unserer Bildungs- und Dienstleistungsgesellschaft. Die unbefriedigende und offene Theoriediskussion verweist auf diese Krise.

Die gegenwärtige Situation von SP/SA in Theorie und Praxis kann schließlich auch nicht aus der Analyse der heutigen Schwierigkeiten allein, d. h. aus sich heraus verstanden werden, sondern nur im Kontext der Geschichte, also als Ergebnis von gewachsenen Aufgabenstellungen, gesellschaftlichen Vorgaben und Lösungstraditionen, in »historischer Methode« (so die Tradition der hermeneutischen Erziehungswissenschaft: vgl. etwa *Herrmann*, 1978; neuerdings: *Böhnisch*, 1982). Die derzeitige Situation also kann nur angemessen analysiert werden im Rückgriff auf die die Gegenwart bedingenden Strukturen und Entwicklungen. Insofern erscheint sie als Indiz einer Umbruchsituation, in der alte Traditionen obsolet werden und neue Wege noch nicht verbindlich geklärt sind.

Derartige Überlegungen zu den gegenwärtigen Schwierigkeiten der Theoriediskussion führen hin zu einer erweiterten, konkretisierten Formulierung ihrer Struktur. Theorie von SP/SA ist eine sozialwissenschaftliche Gesellschafts- und Handlungstheorie, deren Aufgaben, Inhalte und Perspektiven sich im Kontext der Entwicklung der sozialpädagogischen Praxis, im Zusammenhang sozialstaatlicher Versorgung und als Antwort auf historisch-gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen ausbilden.

Ein an solchen Aufgaben orientiertes Konzept einer Theorie von SP/SA wollen wir unter Berücksichtigung der Diskussionsansätze der letzten Zeit in zwei Durchgängen strukturieren,

- einem ersten, historischen, in dem in groben Zügen realgeschichtliche Entwicklungslinien verknüpft werden mit zwei exemplarischen Theoriekonzepten, um damit die Voraussetzungen der heutigen Diskussion zu vergegenwärtigen,
- einem zweiten, eher systematischen Durchgang, in dem – vor diesem Hintergrund von Entwicklungen und Vorgaben – die oben angedeutete gegenwärtige Diskussion wieder aufgenommen und in ihren Fragestellungen, Problemen und Möglichkeiten detaillierter erörtert werden soll.

Dieses Konzept ist nicht nur in Anbetracht der skizzierten Situation und der Breite der dabei anstehenden Fragen schwierig zu erfüllen. Es kann vor allem nicht unter Berücksichtigung der insgesamt gegebenen unterschiedlichen gesellschaftstheoreti-

schen Ansätze und ihrer politisch-praktischen Interessen entfaltet werden: zwangsläufig würden die Voraussetzungen eines kritisch-materialistischen Konzepts zu anderen Einschätzungen der historischen und gegenwärtigen Situation führen als eine auf das Dienstleistungskonzept bezogene Darstellung. Gegenüber der in der derzeitigen Diskussion nicht seltenen Gewohnheit, sich mit dem allgemeinen Hinweis auf die Notwendigkeit einer gesellschaftskritischen Position zu begnügen, um anschließend unausgewiesen die eigene Position zu verfolgen, scheint es uns notwendig, die hier zugrundeliegende Position zu benennen. Wir analysieren Geschichte und Theorie von SP/SA in einer Perspektive, in der SP/SA als ein Instrument der modernen Gesellschaft erscheint, Aufgaben der Bildung, Unterstützung und Hilfe in den strukturellen, gesellschaftlichen Widersprüchen voranzutreiben, voranzutreiben also zwischen den Widersprüchen des Sozialstaatsanspruchs und einer politisch-ökonomisch bedingten strukturellen Gewalt, voranzutreiben ebenso zwischen den Chancen moderner Dienstleistungen und der mit ihnen gegebenen Gefahr der Enteignung von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten der Adressaten (Habermas, 1979; Strasser/Traube, 1981). Nur so kann es SP/SA in einer »Dialektik der Moderne« vielleicht gelingen, die in unserer Gesellschaft liegenden Möglichkeiten und die in ihr gegebenen Chancen zu ihrer Humanisierung mitzurealisieren.

Historische Aspekte sozialpädagogischer Theoriebildung

Die heutige SP/SA muß betrachtet werden im Kontext der sich allmählich formierenden Neuzeit. Vorläufer war die der Struktur traditionaler Gesellschaften entsprechende Armenfürsorge des hohen Mittelalters (vgl. Simmel, 1958; Scherpner, 1962; Sachße/Tennstedt, 1980). Arme, Kranke, Alte, Heimatlose, Witwen und Waisen waren definiert als die, die zum selbständigen Leben nicht fähig wären, die es aber gab, weil die Gesellschaft so war, wie sie war (und darin gottgewollt). Sie wurden – soweit nicht die zunächst weithin zuständigen bäuerlichen und zünftigen Großfamilien ihre Problem auffangen konnten – in Spitälern und Waisenhäusern und insbesondere mit Almosen versorgt, die auch dem Geber nutzten, da Gott Almosen zu geben verlangte.

Zum Selbstverständnis der Neuzeit

Diese Form der komplementären Definition von Armut und Hilfe wurde mit Beginn der Neuzeit brüchig und in Stufen einer allmählichen, schubweisen Entwicklung durch neue Formen der Bestimmung von Elend und Hilfe ersetzt. Um diese Entwicklung zu verstehen, ist es notwendig, zunächst einige allgemeine Hinweise zum Selbstverständnis von Neuzeit zu geben.

Neuzeit läßt sich verstehen als die Zeit, in der der Mensch entdeckt, daß die Wirklichkeit ihm nicht vorgegeben, sondern zur Gestaltung, zur Neugestaltung aufgegeben ist. So schafft der neuzeitliche Mensch in der Produktion Mehrwert, erobert neue Kontinente und eine neue zweite Welt der technisch-wissenschaftli-

chen Möglichkeiten. Diese Fähigkeit zu einer neuen Qualität von Produktivität liegt begründet in einem Zuwachs an Rationalität. In ihrem Zeichen entstehen neue Strukturen von Verwaltung und Wissenschaft, entstehen die zunächst auf dem Prinzip des Experiments basierenden Naturwissenschaften und, ihre Ergebnisse aufnehmend, die moderne Technik sowie später, die Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Die Produktion wird in der Entwicklung vom Zeitalter der Manufaktur bis zu dem der Großindustrie zunehmend auf rationale Organisations- und Arbeitsformen hin gestaltet. Rationalität bedeutet auch Arbeitsteilung: Wohnen und Arbeiten, private Lebenswelt und ökonomische Produktion werden, um eine neue, effektivere Stufe der Produktions- und Arbeitsform zu erreichen, voneinander getrennt.

In diesem Konzept der Neuzeit bildet sich auch ein neues und charakteristisches Verständnis von Erziehung aus. In ihm beweist sich der neuzeitliche Mensch in seiner Verantwortung für sich selbst: Der Mensch »ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht« (Kant, 1964: 699). Erziehung wird somit wichtig, um die für ein rational gestaltetes Leben notwendigen neuen Qualifikationen für Arbeiten, Denken und Lernen sowie Selbstbeherrschung und Disziplinierung von Gefühlen und Bedürfnissen zu vermitteln (Elias, 1977). Erziehung wird zunehmend ein eigenes, spezialisiertes Geschäft in den pädagogisch orientierten Lebensräumen von Familie, Schule und sozialpädagogischen Einrichtungen, die sich im Zuge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung herausbilden (Aries, 1976).

Diese so zunächst eher formal und neutral beschriebenen Strukturen gewinnen an realer, historisch-politischer Bedeutung, wenn sie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Interessen betrachtet werden. Im Zusammenhang mit der sich neu formierenden politisch-ökonomischen Herrschaft der Bourgeoisie und der damit einhergehenden Herausbildung der ungesicherten Lohnarbeiterexistenz des Proletariats entstehen Formen der Ausbeutung und Disziplinierung, in denen das Leben und die Reproduktion der Menschen in den Funktionszusammenhang einer rationalisierten, gewinnmaximierenden Produktionsweise eingepaßt werden. Zugleich damit, also mit der Aufgabe feudalistischer Existenzsicherung, aber ergibt sich einerseits die unumgängliche Notwendigkeit der selbsttätigen materiellen Subsistenzsicherung und Selbstbehauptung für die zunehmende Masse des verelendenden Proletariats, werden andererseits aber auch neue Ansprüche auf Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit formulierbar (unter Maßgabe der materiellen Absicherung), wird schließlich die Verantwortung des Menschen für sich selbst als Verantwortung für seine ökonomische, politische und persönliche Freiheit, für seine individuelle Lebensgestaltung deutlich und einklagbar. Neuzeit kann so gesehen als eine qualitativ neue Form eines gesellschaftlichen Kampfes um Fortschritt verstanden werden, eines ökonomische und allgemeine Herrschaftsprivilegien abbauenden Klassenkampfes sowie, allgemeiner gefaßt, eines Kampfes um Freiheit, um Überwindung der gesellschaftlich auferlegten Fesseln von ökonomischer, politischer und persönlicher Unterdrückung, Ausbeutung, Demütigung und Abhängigkeit.

Frühkapitalismus: Armenordnungen, Armenhäuser

Für das Verständnis von Armut und Hilfe bedeutet dieses neuzeitliche Konzept zunächst, daß Lebensprobleme bezogen werden auf die Forderungen der Rationalität. Das hat zur Folge, daß zu dieser Zeit Armut überwiegend und zunehmend verstanden wird als Resultat von Arbeitsverweigerung und Arbeitsversagen, das abgebaut und verändert, in gesellschaftlich nützliche Arbeitsfähigkeit transformiert werden muß. Angesichts der ungeheuren, durch die ökonomisch-politische Umschichtung von Land zu Stadt und von Handwerk zu Manufaktur erzeugte Verelendung versagten die traditionellen Formen der Armenfürsorge, bildeten sich neue, speziellere und effektivere Institutionen der Armenversorgung (Bettelordnungen). Es entstanden vor allem die Zucht- und Armenhäuser, in denen die zur Arbeit Unfähigen, also wieder Kranke, Heimatlose, Witwen, Gestrauchelte und auch Kinder zusammengefaßt, zur Arbeit angehalten und zur Arbeitsfähigkeit erzogen wurden, verbrämt mit religiöser Dressur (vgl. hierzu ausführlich *Sachßel/Tennstedt*, 1980). In der Institution des Armenhauses werden die Strukturprinzipien neuzeitlicher, kapitalistisch bestimmter Lebensorganisation deutlich: während mittelalterliche Almosen in der Öffentlichkeit des allgemeinen Lebens gegeben wurden (in der ja immer wieder eindringliche Beschwerden entstanden, die dann durch die Bettelordnungen aufgefangen werden sollten), entsteht im Armenhaus eine Einrichtung, die die Arbeitsunfähigen als eine besondere Gruppe aus dem normalen Umgang ausgrenzt, um sie unter besonderen institutionellen Bedingungen und mit besonderem Aufwand den neuen ökonomischen Gegebenheiten anzupassen, zum Arbeiten anzuhalten und zu erziehen. So wird die Normalität des rational strukturierten gesellschaftlichen Lebens von Versagern befreit und gleichzeitig den Massen – mit dem Hinweis auf die Möglichkeit eines derartigen Schicksals für jeden einzelnen – gedroht. Der sich arbeitsteilig ausgliedernde Lebensraum des »Erziehens« wird somit realisiert als Raum der Ausbeutung und der Verdrängung.

Diese Epoche neuzeitlicher Fürsorge wird zwar in geschichtlichen Darstellungen immer wieder herausgehoben als das gleichsam klassische Exempel, als die Grundfigur der gesellschaftlichen Funktion von SP/SA (vgl. hierzu Autorenkollektiv, 1971; *Marzahn*, 1980), dennoch scheint sie uns nur eine erste Phase in der langen Geschichte einer sich allmählich konturierenden SP/SA zu sein.

Almosenwesen und Armenhäuser nämlich erwiesen sich im Zuge der historischen Entwicklung zunehmend als ökonomisch und pädagogisch unbrauchbar: die Verschiedenartigkeit derer, die in Arbeitshäusern untergebracht wurden, machte eine effektive Erziehung unmöglich, die industriell-technologische Entwicklung ließ diese Form der ökonomischen Ausbeutung zunehmend uninteressant werden, die skandalösen Zustände provozierten Protest und Forderungen nach einem menschenwürdigen Leben auch für Arme. Die in der eingangs benannten Ambivalenz der Neuzeit angelegte Chance auch zu humanen, emanzipativen Forderungen schlugen in der Armenfürsorge, in der klassischen Pädagogik, in Erziehungskonzepten der Französischen Revolution und in ersten Ansätzen der Sozialpädagogik durch.

Die Arbeitshäuser differenzierten sich (vgl. Dörner, 1969; Ruschel/Kirchheimer, 1974). Es entstanden Gefängnisse, Irrenanstalten, Pflegeheime, Behindertenheime, Sonderschulen und schließlich Landschulen und Erziehungsheime. Ihr Selbstverständnis war in einem neuen pädagogischen Konzept begründet, nach dem alle Menschen Anspruch darauf haben, zur Selbständigkeit einer nützlichen Existenz oder zur Bildung gebracht zu werden.

Sozialpädagogik: Pestalozzi

Dieses Konzept hat *Pestalozzi* vor allem auch in seiner sozialpädagogischen Bedeutung breit entfaltet und praktiziert. Für *Pestalozzi* ist Voraussetzung der Pädagogik eine historisch-anthropologische Gesellschaftsanalyse. Der Mensch ist zwar seiner Natur nach gut, aber schwach und deshalb in den gegebenen Verhältnissen von herrschaftsbestimmter Ausbeutung, Unterdrückung und Inhumanität nicht imstande, sich gegen die Überlebensstrategien von Feigheit und Angst, vom Stumpfheit und Bosheit zu verwahren. Erziehung und Bildung haben die Chance und Aufgabe, die Unrechtsstrukturen der Zeit gleichsam zu unterlaufen, indem sie dem Menschen zu seiner humanen Bestimmung verhelfen. Durch Erziehung und Bildung soll er werden, was in ihm angelegt ist, ein allseitig (an Kopf, Herz und Hand) gebildeter Mensch, der in der Verfügung über seine (kognitiven, emotionalen und handwerklich-technischen) Fähigkeiten Subjekt seines Lebens wird, »Werk seiner selbst«.

Dieser Ansatz konkretisiert sich für die Sozialpädagogik. Ausgang ist auch hier die Gesellschaftskritik der Lebens- und Arbeitsumstände, vor allem auf dem Land. Analysiert wird aber auch beispielsweise die Scheinheiligkeit eines Patriarchats, das die Kindsmörderin, in ihrer hilflosen Geschlechtsrolle und ihrem niedrigen Stand gefangen, zum Opfer einer Gesellschaft werden läßt, die sich durch Projektion auf dieses Opfer entlastet. In sich selbst stabil werden kann der Mensch nur in Verhältnissen, die ihm Humanität ermöglichen, indem sie die in ihm angelegte schwache Fähigkeit zum Gutsein (zur Gutmütigkeit) nicht überfordern. Primäre Aufgabe wäre die Neuordnung des Volkslebens, wie sie *Pestalozzi* etwa in »Lienhard und Gertrud« romanhaft-utopisch konzipiert hat. Sie hat eine ihrer Wurzeln in der Wohnstubenerziehung. In ihr, im Alltag des überschaubaren Miteinanderlebens und der sorgenden Liebe von Mutter und Vater, ist eine Atmosphäre gegeben, in der Liebe, Selbstvertrauen und Gerechtigkeit und darin Sicherheit und Mut entstehen und wachsen können. Als Hilfe für die, die kein eigenes Zuhause haben, hat Heim- und Anstaltserziehung ihr Maß in solcher Wohnstubenerziehung. Erziehung aber ist nur möglich in verantwortetem, geplantem Handeln, in methodischen Arrangements von Lebensräumen und Interaktionsmustern. *Pestalozzi* entwickelt insofern Methoden der religiösen Erziehung, des sozialen Lernens, vor allem aber der Elementarerziehung zum Rechnen, Schreiben und handwerklichen Arbeiten.

Sozialpädagogik ist hier verstanden als Moment einer Erziehung, die sich dem

allgemeinen humanen Auftrag der Neuzeit verpflichtet weiß, so z. B. auch *Kant* (1964: 699 u. 704): »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung . . . Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden«. Erziehung stellt sich diesem Auftrag, indem sie die Kritik, gegenüber Unrechtsstrukturen mit dem Entwurf eines eigenen, spezifisch pädagogischen Arrangements beantwortet. Dieser Entwurf ist weit gefaßt in dieser noch nicht auf Spezialisierung und Differenzierung hin orientierten Zeit. Er verbindet die »präventive« Neuordnung des Miteinanderlebens mit speziell »nachgehenden« Maßnahmen für diejenigen, die darauf angewiesen sind, er verbindet gesellschaftliche Veränderungen, Volkserziehung und kompensatorische Aufgaben.

So wird Erziehung als Chance zu einem intensiven, freien und solidarischen Leben verstanden und die darin liegende aufsässig-revolutionierende Kraft wird in der Zeit gesehen und bekämpft. Trotz des politischen Anspruchs aber ist die Gefahr einer pädagogischen Ersatzlösung für politische Probleme – wie sie oben als die herrschaftsbestimmte gesellschaftliche Intention benannt wurde – nicht gebannt. *Pestalozzis* Anspruch der Menschenbildung für alle arrangiert sich – resignativ und anspruchsvoll zugleich – mit der Vorgegebenheit der Klassengesellschaft: Der Arme soll sich gerade in seiner Armut als Mensch erweisen, er soll zur Armut erzogen werden. Ebenso ist Familienerziehung an einem in jener Zeit nicht mehr gültigen Leitbild orientiert und weist den Weg in die Enge eines sich ganz auf den »nächsten Umgang« beziehenden Lebens und bestätigt damit auch die Abschiebung sozialer Probleme ins gleichsam Private. Die so massiven, realen Probleme von Elend und Armut und die Unzulänglichkeiten der damaligen gesellschaftlichen Antworten zwischen Almosenordnungen und Arbeitshäusern bleiben im Schatten von Erziehungs- und Bildungsentwürfen.

Konkurrenzkapitalismus: Verelendung, Arbeiterfrage, sozialpädagogische Bewegung

Die Möglichkeiten und Intentionen dieses Konzepts konnten sich gegen die gegebenen Verhältnisse von Elend und Verdrängung und vor allem gegen die gesellschaftlichen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts nicht durchsetzen. Sie werden von den realen und ideologischen Verhältnissen überwuchert, gleichsam verschluckt.

Die Entstehung des industriellen Kapitalismus führte durch die Umwälzung der Manufaktur-Produktion zur »großen«, an der Maschinenproduktion orientierten Industrie zur Entstehung des Proletariats. Indem in der industriell-kapitalistischen Produktion nicht mehr »der Arbeiter die Arbeitsbedingung, sondern umgekehrt die Arbeitsbedingungen den Arbeiter anwendet« (*Marx*, 1962: 391), entstanden Formen der Ausbeutung und – damit einhergehend – der Zerstörung überkommener Lebenstraditionen, die zu ganz neuer, massenhafter und für die einzelnen auswegloser Verelendung führten: »Wo die Maschine allmählich ein Produktions-

feld ergreift, produziert sie chronisches Elend in der mit ihr konkurrierenden Arbeiterschicht« (ebd.: 454). Diese Situation provozierte politisch sehr unterschiedliche, sich bekämpfende Reaktionen.

Die Regierungen, ganz in den Sog der Industrialisierung geraten, reagierten zunächst nicht. Man orientierte sich angesichts der Zunahme der Bevölkerung an jenem, etwa von *Malthus* formulierten Konzept (zu *Malthus* vgl. etwa *Scherpner*, 1962: 114–118; *Badura/Groß*, 1976: 186 ff.), nach dem Elend Folge von Arbeitsunfähigkeit und -willigkeit sei und der Staat »nichts tun kann, als das Elend seinem Schicksal zu überlassen und höchstens den Tod der Elenden zu erleichtern«. Staatliche Steuerungen beschränkten sich auf die – zögernd entstehenden Gesetze zum Arbeitsschutz für Kinder und Frauen. Die Armenfürsorge wurde den neuen Produktions- und Handelsentwicklungen entsprechend (Land-Stadt-Verschiebungen; notwendig werdende Mobilität der Arbeiter) umstrukturiert, ohne damit der grassierenden Not nachkommen zu können.

Die Arbeiter organisierten sich selbst. Wenn das Elend in den Produktionsverhältnissen begründet war, so half nur die revolutionäre Umwälzung der Eigentums- und Produktionsverhältnisse: »Wenn der Mensch von den Umständen gebildet wird, so muß man die Umstände menschlich bilden« (*Marx*, 1953: 333). Neben politischen Organisationen entstanden politische Bildungsarbeit, Arbeiterbildungsvereine, Selbsthilfekassen: die Kritik an versagenden bürgerlichen Bildungs- und Hilfsanstrengungen (»Die Liebe verliert sich in sentimental Phrasen, durch welche keine wirklichen, faktischen Zustände beseitigt werden; sie erschläft den Menschen durch den enormen Gefühlsbrei, mit dem sie ihn füttert« [*Marx*, zit. nach *Bloch*, 1976: 316 f.]), geht einher mit den eigenen, politisch-klassenspezifischen Angeboten der materiellen Unterstützung und pädagogischen Aufklärung.

Die gesellschaftlich so unerträgliche und hochexplosive Situation provozierte auch vielfältige bürgerliche und christliche Initiativen. Ihr Selbstverständnis war restaurativ geprägt, wenn auch in sehr unterschiedlichen, bisweilen zu den »sozialistischen« Positionen hin offenen Konzepten (vgl. *Mollenhauer*, 1959; *Wolf*, 1977; *Sauer*, 1979). Die gesellschaftskritischen Intentionen etwa einer Pädagogik *Pestalozzis* wurden aufgrund ihrer Schwächen, also dem pädagogisierend-individualisierenden Ansatz und der Familienideologie, rückständig. Bei *Wichern* (1908; als konträre Position hierzu vgl. auch *Köhler*, 1977) z. B. wird Elend als Produkt zerfallender Lebensstrukturen und moralischen Versagens verstanden, dem es, in ausdrücklicher Gegenstrategie zur Arbeiterbewegung (durch Neugründung der Diakonie und einer Rechristianisierung des Volkes), mit pädagogischer Hilfe und Erziehung zur Loyalität und Frömmigkeit entgegenzutreten gilt. Es entstehen und expandieren vielfältige sozialpädagogische Initiativen: die Sonderschulen werden ausgebaut, Pflegekindervermittlung und Heimerziehung (Rettungshausbewegung) entwickeln neue Strukturen, die Aufgaben einer Hilfe in besonderen Notlagen erweitern sich z. B. für Alkoholiker, für Gefangene und ehemalige Gefangene, für ledige Mütter und Kranke, Kindergärten entstehen, ebenso Ansätze zur Jugendarbeit und zur Erwachsenenbildung. Indem sich der Kreis der pädagogischen Aufgaben erweiterte, wurden beispielsweise für den Kindergarten, für Behinder-

tenschulen, aber auch für die Heimerziehung, neue Methoden entwickelt und erste Ausbildungsgänge für Mitarbeiter institutionalisiert. Diese soziale Arbeit wurde vornehmlich von (bürgerlichen) Frauen getragen. Sie entdeckten, nachdem die Vorstellungen von Gleichberechtigung, wie sie in Aufklärung, Französischer Revolution und Romantik gedacht und auch in einzelnen Konstellationen verwirklicht, wenngleich nicht allgemein realisiert worden waren, hier ein Arbeitsfeld, in das sie ihre Erfahrungen und ihre vorhandenen Kräfte zur Hilfe und Erziehung einbringen konnten. Die Randständigkeit, die man den Frauen in der männer- und produktionsbestimmten Gesellschaft nur zubilligen wollte, entsprach dabei dem minderen Ansehen, das der Wohltätigkeit galt.

Spätkapitalismus: Vergesellschaftung und Sozialstaat

Diese vielgestaltigen und widersprüchlichen Ansätze aber wurden den gegebenen Problemen und Ansprüchen nicht gerecht: Armut und Verelendung ruinierten notwendige Ressourcen an Arbeits- (und Militär-)kraft. Die zunehmende Stärke der Arbeiterbewegung wurde zur Bedrohung des gegebenen Gesellschafts- und Produktionssystems; Bildungs- und Lebensansprüche verlangten, durchgesetzt zu werden. So sah sich, im Widerstreit von Kapitalinteressen und Forderungen der Arbeiterbewegung, der Staat genötigt, die Zuständigkeit für die Lösung sozialer Probleme in seine Verantwortung zu übernehmen, um, im Rahmen der gegebenen Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, neue Formen der Arbeits- und Lebenssicherung für alle durchzusetzen und damit Bestand und Entwicklung der gegebenen Gesellschaft zu ermöglichen und zu garantieren. Indem die sozialen Probleme vergesellschaftet werden, werden Arbeitsverhältnisse, aber auch die Absicherung von Arbeits- und Lebensrisiken, in rechtlich fixierten Ansprüchen geregelt, wird Hilfe in besonderen Lebenslagen verbindlich, werden Institutionen der Erziehung, Bildung und Beratung, wie sie sich im Laufe des Jahrhunderts vielfältig ausgebildet hatten, koordiniert, ausgebaut und unterstützt. In der Ambivalenz von politischer Pazifizierung, Loyalitätsdruck, realer materieller Versorgung und neuer Lebensqualität bilden sich die Steuerungsmechanismen des modernen Sozialstaats heraus: »Sozialpolitik ist der institutionelle Niederschlag der sozialen Idee im Kapitalismus und gegen den Kapitalismus, der Idee also von einer sozialen Freiheitsordnung, welche die arbeitenden Menschen umfassen und tragen soll . . . Der Kapitalismus muß diese ihm wesenswidrige Verwirklichung zulassen, er muß sich also Sozialpolitik aufzwingen lassen, weil er auf die Menschen der sozialen Bewegung angewiesen ist« (Heimann, 1929: 211; zit. nach Strasser, 1979: 63).

Dieser moderne Sozialstaat repräsentiert sich in Fortführung der Arbeitsteilung, wie sie in der Struktur der modernen kapitalistischen Gesellschaft angelegt ist, in unterschiedlich institutionalisierten Systemen. Neben der Sozialpolitik mit ihrem monetären Versorgungsprinzip expandiert das Bildungssystem und entsteht das System der psychosozialen (medizinischen, psychiatrischen, psychologischen und sonderpädagogischen) Versorgung. In diesem findet auch SP/SA ihr eigenes Feld. Entlastet von den Aufgaben unmittelbar materieller Lebenshilfen, wenngleich sie

diese oft mit hohem Aufwand beratend zu vermitteln hat, fallen ihr jene Aufgaben zu, in denen Lebensprobleme primär als Probleme der Unterstützung, Erziehung, der Bildung und Beratung verstanden werden, Aufgaben also der aufklärenden, lernenden und stützenden Verarbeitung sozialer und individueller Alltags- und Lebensprobleme. Daß sich in dieser Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Aufgaben die in der Rationalität des pädagogischen Handelns angelegte Gefahr intensiviert, als Ersatzleistung für politische oder sozialpolitische Leistungen mißbraucht zu werden, ist zwar offensichtlich (vgl. *Münchmeier*, 1981); gleichwohl ist diese latente Gefahr kein prinzipieller Einwand gegen das notwendige und sinnvolle Nebeneinander von Politik, Sozialpolitik und Pädagogik. Insofern muß der emanzipative Selbstanspruch von SP/SA auf zwei Ebenen erkämpft und behauptet werden: gegen die gesellschaftlich-restaurative Erwartung bloßer Kontrolle, Pazifizierung und Disziplinierung sozialer Konflikte und Defizite sowie gegen die Gefahr der individualisierend-pädagogisierenden Verschiebung von Ansprüchen und Hilfsangeboten innerhalb der sozialpolitischen Systeme.

Sozialpädagogik als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft: Nohl

Eine eigenständige Theorie und Wissenschaft der SP/SA entstand, im Nachgang zur realen Entwicklung, erst nach dem ersten Weltkrieg, provoziert und gestützt vor allem auch von Kulturkritik, Jugendbewegung und Reformpädagogik. Das sich dabei herausbildende Konzept einer hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik soll mit Hinweisen zu *Nohls* Sozialpädagogik verdeutlicht werden (vgl. vor allem: *Nohl*, 1949, 1961; *Bäumer*, 1929; *Hermann*, 1956; *Siegel*, 1961).

Ausgangspunkt der Überlegungen *Nohls* ist das Faktum der Erziehungswirklichkeit, die sich als eigener Lebensraum und Kulturbereich etwa neben dem der Medizin, der Biologie und Jurisprudenz etabliert hat. Innerhalb dieser Erziehungswirklichkeit ergeben sich, so pointiert bei *Bäumer* (1929), die vielfältigen sozialpädagogischen Aufgaben zwischen Kindergarten, Heimerziehung und Erwachsenenbildung als einem besonderen Ausschnitt: »Alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist« (ebd.: 3); Sozialpädagogik also, neben Familie und Schule, als dritter, eigener Lebensbereich der Bildungs- und Erziehungsaufgaben für alle und der besonderen kompensatorischen Erziehungshilfe in Notlagen. Mit dieser Analyse kommt die in der Arbeitsteiligkeit der modernen Gesellschaft angelegte Eigenheit des sozialpädagogischen Lebensfeldes, wie es sich in den realen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts allmählich ausgeprägt hat, auf den Begriff SP/SA wird verstanden als Theorie der Praxis der vergesellschafteten, außerschulischen und außerfamilialen pädagogischen Aufgaben, als Theorie der Jugendhilfe. Die diesen Tatbestand der allgemeinen Pädagogisierung thematisierende Diskussion im Jahrbuch der Sozialarbeit (vgl. *Barabas* u. a. 1975, 1977) unterliegt, so scheint uns, einem historischen Mißverständnis, wenn sie ihn vor allem in den Entwicklungen der 60er Jahre festzumachen versucht, so plausibel es auch sein mag, daß dieses Konzept erst in dieser späteren Zeit in der Praxis auf breiter Ebene durchschlug. Indem die sozialpädagogischen Aufgaben innerhalb der Erziehungswirklichkeit

verortet, also als Bildungs- und Lernaufgaben verstanden werden, gelten für sie die Strukturen von Erziehung überhaupt. *Nohl* etwa postuliert, daß Sozialpädagogik durch die Unmittelbarkeit ihrer Aufgaben und das notwendige Engagement gleichsam das Herzstück von Erziehungswissenschaft sei, da hier ihre allgemeinen Aufgaben und Möglichkeiten besonders deutlich werden.

Pädagogisches Handeln und pädagogischer Bezug

Kern der pädagogischen Theorie ist hier die Analyse pädagogischen Handelns. Die Möglichkeiten des Heranwachsenden entfalten sich im Kontext von Erfahrung, erzieherischem Umgang und Selbstlernen (wie es sich besonders eindringlich am Lernen der Muttersprache deutlich machen läßt). Gegenüber aber den vielfältigen, offenen und disparaten Möglichkeiten des Umgangs kommt es darauf an, daß das Recht des einzelnen auf Bildung und Lernen, auf seine spezifischen Erfahrungen und Möglichkeiten im Zusammenhang seiner Biographie, also seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft realisiert wird, daß dieses Recht unbedingt und gerade auch da gilt, wo das Kind »von überpersönlichen Gesichtspunkten aus unbrauchbar oder gar verloren ist« (*Weniger*, 1952: 78). Dies ist möglich in der besonderen Form der pädagogischen Interaktion, im Lebens- und Schutzraum pädagogischer Institutionen und, vor allem, im pädagogischen Bezug. In diesem Konstrukt ist die Form des Umgangs zugleich mit dem normativen Anspruch, dem pädagogischen Ethos bezeichnet. Pädagogischer Bezug meint das »leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen« (*Nohl*, 1961, S. 134). Im gemeinsamen Leben, Erleben und Handeln im Alltag lernt der Heranwachsende sich auf sich und seine Möglichkeiten zu verlassen, sich in seinen Möglichkeiten zu trauen: er wird zu seinen Möglichkeiten begabt.

Im pädagogischen Bezug als zentralem Moment der neuen hermeneutischen Erziehungstheorie ist der Pädagoge zunächst parteilich für die Kinder und Heranwachsenden. Nicht wie in der »alten« Erziehung, so *Nohl* (1949: 157), geht der Pädagoge aus »von den Schwierigkeiten, die das Kind macht, (sondern) von denen, die das Kind hat«. Ausgangspunkt sind somit nicht die Probleme, die von der Gesellschaft (z. B. von der öffentlichen Moral, den Arbeitsanforderungen oder der Polizei) moniert werden: »Hier hängt alles daran, daß die Reinheit des pädagogischen Verhaltens nicht verletzt wird . . . Wo ich mich pädagogisch um den anderen bemühe, muß er wissen: man will dich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern – der Unterschied ist so gering, wie wenn man die Hand umdreht, und ist doch entscheidend – diese Hilfe gilt zunächst und vor allem dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilferufenden Menschentum« (ebd.: 142).

Diese Parteilichkeit aber für den Heranwachsenden muß damit vermittelt werden, daß Pädagogik in ihren Institutionen ebenso wie in ihrem Umgang immer auch Repräsentant der Gesellschaft und ihrer Möglichkeiten und Erwartungen ist. Erziehung soll (so bereits *Schleiermacher*, 1957: 31), »so eingerichtet werden, . . . , daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch

tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen«. Pädagogik soll die Heranwachsenden befähigen, sich in der Gesellschaft zu behaupten und als entscheidungsfähige Subjekte ihres eigenen Lebens sich für gesellschaftlich bessere, weiterführende Möglichkeiten zu engagieren.

Dieser pädagogische Grundgedanke konkretisiert sich in den Konturen einer Theorie der Sozialpädagogik: die Parteilichkeit für Kinder und Heranwachsende fordert eine Kinder- und Jugendkunde, in der reale Lebensprobleme, kindliche und jugendliche Wirklichkeit aus ihren eigenen Lebensmöglichkeiten und Selbstverständnissen verstehbar werden. Jugendarbeit gewinnt, herausgefordert und neu verstanden von der Jugendbewegung, ihre Relevanz als Raum eines freien, selbstorganisierten Jugendlebens, im Recht eines jeden Kindes auf Erziehung wird das Jugendhilfegesetz begründet. Sozialpädagogische Methoden werden konzipiert als Eingehen auf die situative, individuelle Notlage und Lernbedürftigkeit des Heranwachsenden (*Flüner*, 1953). Das Jugendamt als Institution zur Strukturierung und Koordinierung unterschiedlicher sozialpädagogischer Aktivitäten soll sich als »Lebendiges« verstehen, Verwaltungsvorgänge sollen dabei unter dem Primat pädagogischer Prinzipien gesehen und vollzogen werden. Die Anstaltszwänge der traditionellen Heimerziehung und die Strukturen des Strafvollzugs werden in ihrer pädagogischen Inhumanität bloßgestellt; in Modellinstitutionen werden neue Wege erprobt. Erwachsenenbildung und Volkshochschulen werden ausgebaut; die Ausbildung zur SP/SA wird neu organisiert. Noch immer vorwiegend von Frauen getragen (vgl. *Salomon*, 1927) wird sie jedoch – im Horizont der entstehenden Sozialpädagogik als Wissenschaft (und Fürsorgewissenschaft; vgl. *Scherpner*, 1962) – zunehmend als transparentes System verschiedener Ausbildungsgänge gegliedert.

Begründung und Klärung dieses Konzepts ist Aufgabe der Wissenschaft. Sozialpädagogik kann nicht mehr, wie in ihren Anfängen (also etwa bei *Pestalozzi*) in einem philosophisch, phänomenologisch-berichtenden Zugriff entwickelt werden, sondern muß sich, im Zeichen der sich verwissenschaftlichenden Sozial- und Verhaltenswissenschaften seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wissenschaftlich legitimieren. Gegenüber den positivistisch-empirischen Arbeitsstandards, die in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften dominieren, insistiert die Sozialpädagogik (zusammen mit der Pädagogik) jedoch darauf, praktische Wissenschaft zu sein. Fundiert in der geisteswissenschaftlichen Konzeption *Diltheys* versteht sie sich als Wissenschaft für die Praxis, als Wissenschaft aus der Verantwortung des Handelns heraus, als »Reflexion engagée«. Ihr primäres Ziel sieht sie in der Ausbildung eines reflektierten Ethos des pädagogischen Handelns, also eines die spezifische Moralität pädagogischen Handelns klärenden professionellen Selbstverständnisses, das die Pädagogen jenseits der so verschiedenen Aufgaben in den verschiedenen Arbeitsfeldern verbindet. Als sich hermeneutisch-pragmatisch verstehende Wissenschaft konkretisiert Sozialpädagogik sich in historischen Rekonstruktionen von Problemzusammenhängen ebenso wie in einer Kasuistik pädagogischer Situationen. Diese Sozialpädagogik (und die mit ihr einhergehende Erziehungswissenschaft) versteht sich, ihrem Gegenstand des spezifisch pädagogischen Handelns und ihrem spezi-

fisch methodischen Zugang gemäß, als Konzept mit relativer Eigenständigkeit (vor allem *Weniger*, 1952). Dies hat zur Folge, daß sie in den Koalitionen und Kooperationen mit anderen Wissenschaften zurückhaltend bleibt und zwischen und neben ihnen vor allem konsequent die eigene Linie verfolgt. Damit aber bestätigt Sozialpädagogik als Wissenschaft noch einmal die Selbstverantwortlichkeit und Selbstfixierung des pädagogischen Ethos.

Dieses Konzept blieb zunächst weitgehend Postulat. Daß es sich an den überkommenen Funktionszuweisungen von Disziplinierung und Abschiebung ebenso brach wie an den dominanten Rechts- und Verwaltungsaufgaben in der Praxis, hat unterschiedliche Gründe, im Konzept selbst und in den Umständen, unter denen es entworfen wurde.

Die Intentionen einer hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik konnten in den politisch-wirtschaftlichen Auseinandersetzungen der Weimarer Zeit nur zu Modellen und Entwürfen gedeihen. Die Faschisten haben dann auch diese Ansätze zerschlagen, indem sie sie im Zeichen einer allumfassenden, totalitär exekutierten Vergesellschaftung ideologisch reinterpretiert und »gleichgeschaltet« haben: Jugendarbeit ging in dem pathetisch-rassistischen System der Hitler-Jugend auf, der Fürsorge wurden ihre Aufgaben im Rahmen der Rassenhygiene zugewiesen. Erst nach 1945 wurden die Intentionen des ursprünglichen Konzepts wieder aufgenommen. Indem dabei dann aber Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten deutlich wurden, die bereits in den 20er Jahren moniert worden waren (vgl. *Münchmeier*, 1981), wurde dieses Konzept in seinen praktischen und wissenschaftlichen Intentionen von der Entwicklung überholt.

Sozialwissenschaftliche Sozialpädagogik: Gesellschafts- und Handlungstheorie

Die gesellschaftliche Entwicklung erzeugt neue soziale Probleme. Trotz der Beschwörung einer sozialstaatlich realisierten, »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« (*Schelsky*, 1965), bleibt nacktes Elend und bestimmt nach wie vor das Hauptgeschäft von SP/SA. Daneben aber werden, vor allem in den 60er Jahren, die Belastungen durch Ansprüche und Widersprüche des entfalteten Kapitalismus dringlich, werden Lebensaufgaben in der Familie, der Schule, der Wohnwelt, dem Arbeitsleben und dem Konsum zum Problem und als Lern- und Orientierungsdefizite verstanden und darin auch als sozialpädagogische Aufgaben. In den angelegten Bahnen der 20er Jahre expandieren die sozialpädagogischen Arbeitsfelder. Es entsteht nach und nach das gegenwärtige, breite und kaum überschaubare Bild vielfältiger Tätigkeiten: Sozialpädagogen arbeiten in Fach-, Ehe-, Familien-, Lebens- und Altenberatungsstellen, in Jugend- und Sozialämtern, in der Sozialplanung, in der Jugendgerichtshilfe, im Strafvollzug, in Anstalten (z. B. für Behinderte), in Erziehungsheimen, Wohnheimen, Erholungsheimen und Kliniken, in Wohngemeinschaften (mit ehemaligen Strafgefangenen oder Suchtabhängigen), in Jugendgruppen, Jugendhäusern, Jugendverbänden, Straßensozialarbeiterteams, in Ausländergruppen, in Berufsqualifikationsprogrammen, in der Schulsozialarbeit, in Kindertagesheimen, Schularbeitszirkeln, Kindergärten, auf Abenteuer-

spielplätzen und Jugendfarmen, in Bildungsstätten, in Gewerkschaften und kirchlichen Verbänden, sie arbeiten vielfältig zusammen mit betroffenen Gruppen und Bürgerinitiativen (vgl. auch Projektgruppe Soziale Berufe, 1981 c).

Zugleich mit dieser Expansion setzt sich ein neues, kritisch-radikalisiertes Selbstverständnis von SP/SA durch. Angesichts dessen, daß die Postulate der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik (Heranwachsende aus ihren eigenen Erfahrungen heraus zu verstehen, den Eigenraum des pädagogischen Bezugs und die Eigenheit der Jugendhilfe zu betonen usw.) nicht eingelöst worden waren und somit pädagogische Intentionen und Hoffnungen an den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen und deren gesellschaftlicher Aufgabe zu Disziplinierung, sozialer Kontrolle und Stigmatisierung zerbrochen sind, sieht sich SP/SA zu politischen Fragen nach ihrer gesellschaftlichen Funktion ebenso gedrängt wie zu gesellschaftspolitisch fundierten neuen Konzepten (vgl. *Iben*, 1969; Autorenkollektiv, 1971; *Mollenhauer*, 1972; *Giesecke*, 1973; *Hollstein/Meinhold*, 1973). Die Lebensschwierigkeiten der Adressaten werden primär gesellschaftlich verstanden, d. h. als Resultat eines Widerspruchs zwischen unterdrückender Dominanz von Produktionszwängen, Verrechtlichungsprozessen und Mittelschichtsnormen gegenüber den eigenen, subjektiven Möglichkeiten und Bedürfnissen. Dabei werden auch die allgemeinen Aufgaben der professionellen Hilfe gleichermaßen im Widerspruch zwischen gesellschaftlich-politischer Stabilisierung und Aufklärung zur Selbsthilfe betrachtet. Entwürfe von Mitbestimmung, Verwaltung und institutioneller Demokratisierung gewinnen an Gewicht. Die Reform der Institutionen orientiert sich am präventiv-strukturierten, gemeinwesenbestimmten offenen Verbund von Maßnahmen, um nicht immer erst da eingreifen zu müssen, wo Schwierigkeiten sich schon zur offenkundigen Hilflosigkeit verdichtet haben und um damit die Zumutung einer ungesellschaftlichen Erledigung von Lern- und Hilfsaufgaben konstruktiv zu unterlaufen.

Diese Entwicklung, die hervorgebracht wird durch die der neuzeitlichen Rationalität entsprechenden Steuerungsmechanismen der Spezialisierung, institutionellen Konsolidierung und Professionalisierung, wird jedoch in den letzten Jahren zunehmend eingeholt von dem prinzipiellen Zweifel, ob eine so strukturierte SP/SA den gegebenen Lebensproblemen gerecht werden kann. Die auf sich selbst bezogene Frage der Sozialpädagogik, inwieweit sie sich durch institutionelle und professionelle Vorgaben den Zugang zu Lebensproblemen versperrt, wird bestimmend; einzelne Adressatengruppen verweigern sich der Pädagogik: »We don't need no education«. Nur geringfügig organisierte, alltagsnahe und überschaubare Institutionen werden ebenso attraktiv wie alternative Arrangements; Selbsthilfegruppen, Initiativen von Betroffenen und Bürgern gewinnen an Bedeutung (*Huber*, 1980; *Schwendter*, 1981). Die Frage ist, ob der prinzipielle Zusammenhang von gegebenen Lebensproblemen und institutionalisierter, professionalisierter und pädagogischer Hilfe noch trägt, oder – produktiv formuliert – wie die in der Entwicklung deutlich werdenden Widersprüchlichkeiten zugegeben, geprüft und angegangen werden können, damit die umfassende Idee der Aufklärung mit ihrer Hoffnung auf eine verantwortete Gestaltung unserer Lebensverhältnisse realisierbar und in sinnvolle Formen transformierbar bleibt.

Diese Entwicklung kann nicht verstanden werden ohne die sie begleitende, stützende, problematisierende und provozierende Theoriediskussion. Die Konturen der Diskussion ergeben sich in der Kritik der hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik (vgl. *Thiersch*, 1978 a):

- Die Vielfältigkeit der neuen Aufgaben drängt ihre Kerngedanken in den Hintergrund, ihre Tradition verblaßt als abstrakte Leitwissenschaft.
- Im Zeichen der »realistischen Wende« öffnet sich die Diskussion zu den Ansätzen anderer Verhaltens- und Sozialwissenschaften ebenso wie in der Erwartung des primär hermeneutischen Vorgehens zu sozialwissenschaftlich-empirischen Forschungsarrangements.
- Im Zeichen der »emanzipativen Wende« werden ebenso die Fragen nach der gesellschaftlichen Funktion der SP/SA kritisch diskutiert wie Fragen der Ideologiekritik oder Methodenprobleme zwischen teilnehmender Beobachtung und Handlungsforschung.

Analog zur sich etablierenden institutionalisierten Praxis aber wird auch zunehmend der sich etablierende Wissenschaftsbetrieb daraufhin befragt, ob hier nicht gegebene, aufzuklärende Probleme verstellt werden, Lebenswelt also wissenschaftlich entfremdet, »kolonialisiert« wird (vgl. *Habermas*, 1979; *Brumlik*, 1980). Die Frage nach dem gegebenen Alltag, seinen Aufgaben, Schwierigkeiten und Möglichkeiten wird zentral. In diesem Zusammenhang wird auch der Ansatz der traditionellen, hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik als Verständnis und Aufklärung von Lebensverhältnissen neu attraktiv.

In dieser »Alltagswende« aber steckt die Gefahr, daß wissenschaftliche Diskussion zum authentischen Erfahrungsbericht, zum Alltagsfeuilleton verkommt und den Charakter des immer auch entfremdeten Alltags, seine Pseudokonkretheit verkennt (vgl. *Lenzen*, 1980; *Geulen*, 1981; *Thiersch*, 1981 c). Die Frage stellt sich somit heute, wie es gelingen kann, nicht hinter die sozialwissenschaftlichen und methodischen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte und deren kritisches Potential zurückzufallen, sondern sie gleichsam weitertreibend zu beziehen auf die Konkretisierung in der Unmittelbarkeit der Erfahrung und deren historischer und gesellschaftlich-struktureller Bedingtheit.

Zentrale Dimensionen sozialpädagogischer Theoriebildung

Die vorangestellte historische Skizze sollte den Hintergrund und die Begründung dafür liefern, welche Dimensionen für eine Theorie der SP/SA wesentlich und konstitutiv sind. Diese Diskussionsstränge sollen nun detaillierter dargestellt werden, Diskussionen und Aspekte also

- zur Lebenswelt sozialpädagogischer Adressaten,
- zur gesellschaftlichen Funktion,
- zu den Institutionen,
- zum professionellen Handeln und
- zum Wissenschaftscharakter von SP/SA.

Grundlage für eine Theorie der SP/SA ist eine Gesellschaftstheorie, die die

Erzeugung und Definition von sozialen Problemen und Lernproblemen ebenso thematisiert wie die spezifischen Interventionsformen als gesellschaftliche Reaktion auf sie, eine Gesellschaftstheorie also, die das Komplementärverhältnis von gesellschaftsbedingten Lebensverhältnissen und gesellschaftlichen Antworten thematisiert. Die Pädagogik bei *Pestalozzi* etwa hat diesen Zusammenhang in philosophierend-gesellschaftstheoretischem Zugriff erörtert. Nach den pädagogischen und kulturkritischen Verengungen der hermeneutisch-pragmatischen Diskussion der 20er Jahre wird der gesellschaftliche Ort der SP/SA in jüngster Zeit wieder zentral diskutiert, allerdings, der gewandelten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Situation entsprechend, in unterschiedlichen Paradigmen, beispielsweise dem historischen Materialismus, der modernen Systemtheorie oder der kritisch-emanzipatorischen Gesellschaftstheorie. So unabdingbar aber solche notwendigerweise über die spezifischen Probleme der SP/SA hinausgreifenden Konzepte für die sozialpädagogische Diskussion auch sein mögen, so werden diese für eine Theorie der SP/SA nur dann ergiebig, wenn sie sich im Zugang zu sozialen Problemen und Lernproblemen in entsprechenden Institutionen, also als ein Mechanismus staatlicher Steuerung von sozialen Problemen konkretisieren lassen.

Lebenswelt der Adressaten

Erstes Hauptstück einer Theorie der SP/SA ist die Frage nach den Lebensverhältnissen und -defiziten ihrer Adressaten. Gegenüber der pädagogisch-individualisierenden Zuschreibung von Lebensschwierigkeiten haben sich hier im Laufe der letzten Jahre zentrale Verschiebungen in der wissenschaftlichen Diskussion ergeben. Der gesellschaftlich produzierte, historische Charakter von Lebensschwierigkeiten, die Erzeugung und Definition z. B. von Armut, Krankheit, sozialer Notlage werden rekonstruiert. Die heutzutage, in der Frage nach den Lebensproblemen der Adressaten liegende Dramatik wird durch die Stigmatheorie eindringlich verdeutlicht: als Reaktion auf die Expansion der sozialtherapeutischen und sozialpädagogischen Institutionen macht sie die Definitionszwänge, die im Begriff von Krankheit oder Kriminalität liegen, ebenso deutlich, wie die Definitionszwänge, denen soziale Notlagen infolge ihrer sozialpädagogischen Bearbeitung durch Instanzen sozialer Kontrolle unterworfen sind (vgl. *Goffmann*, 1972; *Keckeisen*, 1974; *Lemert*, 1975; *Keupp*, 1976, 1979). Die Stigmatheorie ist ein Ansatz, der sensibel macht dafür, wie sehr Wahrnehmung und Verständnis von und Umgang mit Bildungs- und Lerndefiziten bestimmt sind durch vorgängige, gesellschaftliche und professionelle, hierarchische Interessen derer, die sie beheben sollen. Sie hat die Frage nach den Schwierigkeiten der Person umgekehrt in die nach den Interessen derer, die die Defizite definieren und ihre Hilfe anbieten, ja aufnötigen (vgl. *Brusten/Hohmeier*, 1975; *Peters/Cremer-Schäfer*, 1975). Als Konsequenz dieser Selbstkritik ergibt sich als Aufgabe einer Theorie der SP/SA, daß sie die Frage nach den Lebenserfahrungen und Lebenswelten ihrer Adressaten stellt als die nach der Normalität ihres Alltags, nach den darin gegebenen spezifischen Handlungsstrategien, Lernchancen und Selbstinterpretationen, nach den darin natürlich auch gegebenen »residualen

Abweichungen« (Scheff, 1973), den Schwierigkeiten also, die in eigener, nicht-offizieller und nicht-professioneller Kompetenz und in den Möglichkeiten des Arrangements von Selbsthilfe bewältigt werden können.

Die vorrangige Frage nach den eigenen Handlungs- und Deutungsmustern der Adressaten muß aber konfrontiert werden mit der nach den, im »pseudokonkreten Alltag« (Kosik, 1967) zugedeckten Widersprüchen, Versagungen und verschütteten Hoffnungen. So heikel, politisch und pädagogisch belastet diese Frage auch sein mag, so wäre der Verzicht auf sie doch eine romantische Verklärung oder zynische Mißachtung gegebener unzumutbarer Verhältnisse. Diese Frage ist der Ansatz zur Begründung einer legitimen Aufklärung, eines Anspruchs auf Bildung und Hilfe; von ihr allein können Aufgaben und Verfehlungen auch der professionellen SP/SA bestimmt werden.

Die Frage nach der Lebenswelt der Adressaten und den darauf bezogenen, professionellen Handlungsstrategien wird in der neueren Diskussion konkretisiert im Kontext unterschiedlicher sozialisationstheoretischer Ansätze, die den Zusammenhang von gesellschaftlichen Verhältnissen und zwischenmenschlichem Verhalten thematisieren (vgl. dazu allgemein: Ottomeyer, 1977). Die adressatenorientierte Sichtweise instrumentalisiert diesen Zusammenhang beispielsweise für schwieriges, also ungekonnt-unglückliches Verhalten (Bernfeld, 1973; Jervis, 1980) entweder in kriminalsoziologisch-handlungstheoretischen Annahmen (etwa Haferkamp, 1975), in entwicklungs- und lernpsychologischen Modellen (Bregelmann/Tunner, 1973) oder in psychoanalytischen Konstrukten (Moser, 1972; Redl/Winemann, 1979), in sozialpsychiatrischen (Keupp, 1972; Dörner/Plog, 1978) oder in interaktionstheoretischen und ethnomethodologischen Konzepten (Krappmann 1969; Geulen, 1977). Der Zusammenhang von gesellschaftlich-historischen Rahmenbedingungen sowie sozialen und professionellen Handlungsmustern wird eindringlich verhandelt in der Frage nach den heutigen, gesellschaftlich und sozialpolitisch bedingten Lebenslagen (Böhnisch, 1982), in der Frage nach der heutigen Dienstleistungsgesellschaft (Badura/Groß, 1976) und in der Frage nach Struktur und Inhalt historisch-gesellschaftlich bestimmter, schicht- und altersspezifischer Kulturen innerhalb unserer Gesellschaft (Clarke u. a., 1979; Willis, 1979; Jugend '81, 1981; Milner, 1981).

Gesellschaftliche Funktionen

Zweites zentrales Hauptstück einer Theorie der SP/SA ist die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion sozialpädagogischer Institutionen und Interventionsformen. Hierzu entstanden staatstheoretische und sozialpolitische Darstellungen und vielfältige selbstkritische Analysen von politisch und ökonomisch begründeten Macht- und Herrschaftsstrukturen im Feld von SP/SA. Die gesellschaftliche, vornehmlich repressive Funktion der SP/SA wurde betont und der ideologische Gehalt des pädagogischen Selbstanspruchs aufgedeckt (z. B. Autorenkollektiv, 1971; Hollstein/Meinhold, 1973; Kunstreich, 1975; Barabas u. a., 1975, 1977; Danckwerts, 1978).

Diese Diskussion aber ist mit Verkürzungen und Einseitigkeiten belastet: die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion von SP/SA wird nicht selten abstrakt verhandelt und dabei ausschließlich auf theoretische Gesellschaftsentwürfe bezogen. Analysen zum Unterschied von politischem und pädagogischem Handeln (vgl. *Mollenhauer*, 1972) und damit die im politischen Rahmen gegebenen spezifisch pädagogischen Möglichkeiten werden vernachlässigt. Politische Analysen gelten ohne Berücksichtigung der notwendigen Vermittlungsschritte, also der Transformation gesellschaftlich-objektiver Verhältnisse (Systemrationalität) in die subjektiv anzueignenden Lebenszusammenhänge und Interaktionsformen (Lebenswelt-rationalität; vgl. hierzu *Habermas*, 1981; sozialisationstheoretisch: *Lorenzer*, 1972, 1976) und ohne Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in unterschiedliche Subsysteme und Relevanzbereiche als Begründung und Erklärung für die zwangsläufige Herausbildung der gegebenen sozialpädagogischen Institutionen mit ihrer Normierungsmacht, ihren typischen Interventionsformen und Handlungsmustern. Wenn jedoch unterstellt werden müßte, daß politisch-gesellschaftlich entstandene Probleme nur politisch-gesellschaftlich angegangen und bewältigt werden können, führt dies entweder zu einer neuen Variante pädagogischer Anmaßlichkeit (Pädagogik gibt sich als Politik, sozusagen als »Politik von unten« aus) oder, wo dieser Selbstanspruch durchschaut wird, zu Resignation und Frustration.

Die Möglichkeiten und Grenzen einer Sozialen Arbeit, die sich auch politisch verstehen will, müssen, vor dem Hintergrund des nicht zu übersehenden Zuweisungscharakters sozialpädagogischer Aufgaben durch politische Instanzen, zum einen im Kontext des verfassungsmäßig gesicherten Sozialstaatsanspruchs analysiert werden, im prinzipiellen Widerstreit also von gesellschaftlichen Interessen, Aufgaben und Zumutungen und den darin liegenden strukturellen Entwicklungsmöglichkeiten. Sie müssen zum anderen im Kontext der sozialpolitisch definierten Rahmenbedingungen diskutiert werden, also im Hinblick auf andere bildungspolitisch und sozialpolitisch-sozialtherapeutische personenbezogene »Dienstleistungen« sowie im Hinblick auf die strukturinternen, spezifischen Handlungsmöglichkeiten von SP/SA. So verfolgt etwa *Münchmeier* (1981) historisch im Kontext von Vergesellschaftung und Sozialpolitik die Ausprägung des spezifisch pädagogischen Selbstverständnisses von SP/SA, bestimmt *Böhnisch* (1982) den Zusammenhang von Sozialpolitik und SP/SA, verorten *Müller/Olk/Otto* (1981) SP/SA im Zusammenhang sozialer Kommunalpolitik und untersuchen ihre administrativen Handlungsbedingungen (*Müller/Otto*, 1980), diskutiert die Psychiatrie-Enquête (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit, 1975), allerdings im Zeichen medizinisch-psychiatrischer Dominanz, die Aufgaben der SP/SA im Zusammenhang der psychosozialen Versorgung, entwickelt schließlich *B. Müller* (1982) die handlungsimmanenten Perspektiven einer sozialpädagogisch-professionellen Handlungsethik.

Die Formel der hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik, nach der sie sozialstaatliche Aufgaben jenseits von Familie und Schule wahrzunehmen habe, deckt das gegenwärtige Aufgabenspektrum so nicht mehr ab. Die Grenzen und

Überschneidungen zum Bildungswesen (etwa der Schulsozialarbeit), zur Psychiatrie, zur kommunalen Verwaltung, zur regional-projektbezogenen und politischen Bildungsarbeit sind fließend. SP/SA ist mit Aufgaben befaßt, die nicht den institutionell-spezialisierten Angang schulischer, therapeutischer oder juristischer Ausprägung benötigen, deren zu bearbeitende Schwierigkeiten vielmehr in den jeweils gegebenen alltäglichen Lebensverhältnissen bzw. in Lebensräumen wie Heim und Wohngruppe zu bewältigen sind. SP/SA ist in dieser Form, um mit *Habermas* (1981) zu formulieren, ein gesellschaftlich erzeugtes Instrument, das vorrangig die Störungen der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt angesichts der zunehmend sich darin durchsetzenden systemischen Zwänge auffangen soll und zwischen den Anforderungen und Imperativen der Systeme (z. B. in Form des bürokratischen Staates oder verwertungs- und profitzentrierter Produktionsformen) und den Überlebens- und Lebensbedürfnissen der Betroffenen in ihrer Lebenswelt zu vermitteln hat: »Die Sozialpädagogik ist . . . nicht im ökonomisch-politischen Zentrum der Staatstätigkeit, sondern in den Lebensbereichen lokalisiert. Sie bearbeitet soziale Konflikte und ihre psychosozialen Auswirkungen aus der Perspektive und im Mikrokosmos der individuellen Lebensbereiche. Gerade deshalb ist sie aber nicht autonom, sie ist auch – vermittelt – den sozialstaatlichen Mechanismen ausgesetzt« (*Böhnisch*, 1982: 67).

Ohne direkte Zugriffsmöglichkeiten auf die gesellschaftlichen Steuerungsinstanzen und -mechanismen und ohne direkte Möglichkeiten einer materiellen Existenzsicherung ihrer Adressaten ist sie vornehmlich als ein (offizieller) Repräsentant des gesellschaftlichen Normengefüges in die Lebensverhältnisse der Betroffenen involviert. Sie basiert dabei weder selbst konstitutiv auf lebensweltlichen Strukturen wie etwa die Familie, noch ist sie eine nur systemischen Imperativen unterworfenen Instanz außerhalb der Lebenswelt wie (zumindest tendenziell) Schule und Justiz. Von einer solchen Definition aus lassen sich Gemeinsamkeiten in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern und ihren institutionsspezifischen Ausformungen, auch innerhalb nicht-sozialpädagogischer Instanzen wie Gefängnisse oder Psychiatrie, ebenso bestimmen wie Abgrenzungen zu sozialpolitischen und sozialtherapeutischen Arbeitsansätzen, so z. B. zur Arbeit mit Behinderten (*Rauschenbach* u. a., 1980), zur therapeutischen Arbeit (*Keupp/Zaumseil*, 1978; *Thiersch*, 1978 b), zur Schule (innerhalb der Schulsozialarbeitsdiskussion: *Raab/Rademacker*, 1982) oder zur Polizei (*Specht/Thiersch*, 1981).

Daß die pädagogische Aufgabenbestimmung zur Delegation politisch und sozialpolitisch brisanter Probleme in den für Lern- und Verhaltensproblemen zuständigen pädagogischen Raum verführt, haben wir oben notiert. Gerade die jüngsten Entwicklungen etwa in der Jugenddiskussion, in der Diskussion zu Schul- und Sozialarbeitsproblemen ebenso wie zu Arbeitslosenprogrammen müssen als eindringliche Bestätigungen dieser »sozialpolitischen Indienstnahme« von SP/SA verstanden werden (vgl. *Böhnisch*, 1980). In der Erkenntnis dieser Situation engagiert sich SP/SA zunehmend stadtteilbezogen und präventionsorientiert (*Floercke/Herriger*, 1981), engagiert sich also neben den in den gegebenen Verhältnissen unvermeidlichen direkten gruppen- und individuumbezogenen Angeboten

zunehmend in sozialpolitischen Aufgaben einer Reform z. B. von Lebens-, Wohn- und Arbeitsverhältnissen. Ein solches Selbstverständnis hat zur Voraussetzung, daß SP/SA sich mit den Ansprüchen und Rechten ihrer Adressaten solidarisiert, ihre nicht eingelösten Rechte und Ansprüche also gegen die Macht der bestehenden Verhältnisse einzuklagen versucht.

Dieses Selbstverständnis wird zwar immer wieder betont. Es darf aber nicht darüber hinwegsehen lassen, daß die Realität, also die vorliegenden konkreten und detaillierten Arbeiten ebenso wie die praktizierten bildungs- und sozialpolitischen Strategien, diesen Anspruch weithin nicht decken. Man wird SP/SA vom Vorwurf des Maulheldentums nicht freisprechen können: Es ist unübersehbar, wie wenig es der SP/SA gelingt, konkrete Kritik an den mächtigeren Institutionen der Gesellschaft, also der Arbeitswelt, der politischen Administration, der Justiz, der Medizin oder der Schule so zu äußern, daß sie öffentlich wahrgenommen wird und die zugrundeliegenden Probleme angegangen werden. Gerade hier scheint uns ein Argumentationsmuster, nach dem diese Ohnmacht generell mit der politischen Randständigkeit von SP/SA erklärt werden müßte (vgl. *Peters, 1973*), nicht hinreichend; ausschlaggebend nämlich für die geringe öffentliche Resonanz sind auch die nicht hinreichend konkreten Problemanalysen, die mangelnde Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen und Repräsentanten der SP/SA, die Angst, in der Öffentlichkeit mit dem geringen Status der Adressaten identifiziert und dabei mißachtet zu werden, ist also die zu geringe öffentliche Einmischung in politische und soziale Angelegenheiten von öffentlichem Interesse.

Sozialpädagogische Institutionen

Das dritte Hauptstück einer Theorie der SP/SA ist die Frage nach der Herausbildung ihrer spezifischen Institutionen. Auch hier war, nach den Versäumnissen der hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik, die Diskussion im Primat einer gesellschaftstheoretischen Orientierung zunächst kritisch bezogen auf die disziplinierenden, unterdrückenden und stigmatisierenden Mechanismen in der Organisation und den der Organisation entsprechenden Handlungs- und Deutungsmustern, also in den institutionsspezifischen Sozialisationsprozessen (*Böhnisch/Schefold 1980*): Erziehungsheime werden im Modell der totalen Institution analysiert (*Goffmann, 1972; Thiersch, 1977*), Diagnosen und Definitionen der Sozialen Dienste und des Jugendamtes werden mit den Instrumenten der Aktenanalyse dekuvriert (*S. Müller, 1980*), amtlich geprägte Umgangsformen und Beziehungsmuster zwischen Sozialhelfern und ihren Klientel werden mit den Möglichkeiten der Organisations-, Interaktions- und Konversationsanalyse in ihrer Widersprüchlichkeit und Ineffektivität aufgedeckt (*Beneke, 1979; Kasakos, 1980; Jungblut, 1982*).

Wenn aber der Widerspruch zwischen Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen konkret diskutiert werden soll, müssen die jeweiligen Institutionen sowohl in den Alltagsvollzügen ihrer Praxis ernstgenommen wie historisch-gesellschaftlich veror-

tet werden: Heimerziehung also muß gesehen werden als Praxis zwischen totaler Institution und notwendigem alternativem Lebensraum (Wolf/Freigang, 1982), Beratungsangebote müssen zwischen disziplinierenden Vorgaben und Ansätzen alltagsbezogener, lebensnaher Unterstützung analysiert werden (Frommann u. a., 1977), die unterschiedliche Ausformung der Institutionen zwischen staatlichen, öffentlichen (Verbände) und privaten Trägern (alternative Einrichtungen) muß untersucht werden. Untersuchungen zur Organisationsform und zu den widersprüchlichen Auswirkungen von Institutionen bleiben unzulänglich, solange sie nur in der Dimension von Unterdrückung bzw. Disziplinierung und offenen Chancen gestellt und nicht weitergeführt werden in die kritische Frage nach der Leistung von Institutionalisierung überhaupt.

Auch hier ist eine pauschale Diskussion wenig hilfreich, da die Frage nach der spezifischen Leistung von Institutionen nicht bedeuten kann, daß Institutionalisierung – als Prinzip gesellschaftlicher Organisation und Entlastung – zur Debatte steht, ebensowenig wie die mit jeder Form von Institutionalisierung verbundene Gefahr von Ritualisierung, Einengung und Egalisierung der zugrundeliegenden Handlungsmuster. Die Frage nach diesen Gefahren im Raum von SP/SA kann nur dann fruchtbar werden, wenn der konkrete Zusammenhang gegebener Probleme, Arbeitsaufgaben und Institutionen diskutiert wird. Es gibt sozialpädagogische Handlungsfelder, bei denen der Grad der Ausformung von Institutionalisierung die gestellten Aufgaben desavouiert oder doch zumindest belastet: große Heime und Behindertenzentren, stark verwaltungsmäßig strukturierte Soziale Dienste, zentralisierte und spezialisierte Beratungsstellen, diffus gegliederte Jugendhäuser in Großstädten. Daneben aber sind andererseits etwa in der Nichtseßhaftenhilfe, der Ausländerarbeit, der Familienhilfe und in stadtteilbezogenen, präventionsorientierten Maßnahmen, Strukturen und Ressourcen zu finden, die weit unterhalb auch minimaler Ansprüche liegen (zu dieser Problematik vgl. auch Projektgruppe Soziale Berufe, 1981 b).

Unabhängig aber von derartigen, notwendigen Differenzierungen drängt die Organisationskritik und die analoge Entwicklung in der Praxis zu neuen, weniger rigiden, stärker überschaubaren und dezentralisiert-offenen Institutionisierungen, also zu eher informellen Angeboten, beispielsweise der Familienhilfe, der Stützung von Jugendinitiativen oder der Straßensozialarbeit, zu lebensfeldorientierten Beratungsinstitutionen, zu Wohngemeinschaften, dezentralisiert-autonomen Kleinheimen, Pflegefamilien, zum Verbund der stadtteilbezogenen Sozialen Dienste, vor allem aber zum professionellen Rückzug aus Aufgaben, die von den Betroffenen selbst oder in Initiativgruppen mit der vorhandenen, eigenen Kompetenz angegangen werden können. Der Emphase der Versuche und Forderungen entsprechen einstweilen erst wenige konkrete Beschreibungen und vor allem noch keine tragfähigen Überlegungen dazu, welchen Aufgaben welche Formen der Institutionalisierung entsprechen und welche Möglichkeiten des offenen Miteinanders von professionell-institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Arbeitsformen effektiv und ergiebig sind.

Sozialpädagogisches Handeln

Die Institutionalisierung von SP/SA geht – der Entwicklungslogik der modernen Gesellschaft gemäß – einher mit einer zunehmenden Professionalisierung, die in ihrem Status und in ihren Möglichkeiten besonders prekär ist.

SP/SA scheint, wie Pädagogik überhaupt, ein gesellschaftlicher Sektor zu sein, der sich weniger als andere Bereiche (etwa die Rechtswissenschaft, die Medizin oder die Technik) im traditionellen Sinne in seiner Gesamtheit professionalisieren läßt, sondern der nur (wie etwa der Bereich der Politik) im Neben- bzw. Miteinander von Nichtprofessionellen und Professionellen angegangen werden kann. Pädagogische Aufgaben werden arbeitsteilig erledigt von »informierten Bürgern«, die primäre und unverzichtbare Aufgaben erfüllen, wie Eltern, Verwandte, Altersgenossen, Nachbarn und Freunde sowie von fachspezifisch Ausgebildeten. Dieses Nebeneinander aber ist im Zuge der Vergesellschaftung von SP/SA, im Zuge also der hermeneutisch-pragmatischen Betonung des intentionalen, pädagogischen Handelns in den Hintergrund gedrängt worden und wird im Zusammenhang der sich ausweitenden Institutionalisierung und Professionalisierung im Feld von SP/SA scheinbar zunehmend wirkungs- und bedeutungsloser. Professionalisierung, die in ihrer Arbeitsform verantwortlich, überprüfbar und ausweisbar gestaltet sein muß, bildet – um sich qualifiziert zu erweisen – eigene Handlungs- und Sprachmuster aus und dabei auch eine Distanz zur Klientel, die immer auch Herrschaft beinhaltet. Es stellt sich also die Gegenfrage, inwieweit durch pädagogische Professionalisierung Lebensfelder und -aufgaben, die besser der Selbstregulierung im Alltag, d. h. der Kompetenz der eigenen Erfahrungen überlassen bleiben sollten, umstrukturiert und damit enteignet bzw. »kolonialisiert« werden. So kommt es darauf an, ein Profil professioneller Handlungskompetenz zu entwickeln, das die Entfremdungsnormen üblicher Professionalität unterläuft (vgl. *Bohle/Grünow*, 1981), also gleichsam das »hölzerne Eisen« einer fachlich verantworteten, aber nicht traditionellen, sondern solidarischen Professionalität realisiert und sich auch in der offenen Kooperation zum »informierten Bürger« bewährt (vgl. *Thiersch*, 1981 b).

Die Notwendigkeit der Diskussion von Handlungskompetenz wird in den letzten Jahren zunehmend bewußt, wenngleich die Diskussion aber einstweilen noch nicht sehr weit gediehen ist (vgl. *S. Müller* u. a., 1982). In den 60er und beginnenden 70er Jahren blieb die Frage nach dem Handeln im Zeichen der wiederentdeckten gesellschaftlichen und institutionellen Probleme der SP/SA randständig. Im Zeichen der »realistischen Wende« geriet das traditionelle Konstrukt des pädagogischen Bezugs und analog dazu das der sozialpädagogischen Methoden (casework, groupwork) als quasi vorwissenschaftlich-pragmatische Handlungsanweisung in den Brennpunkt einer Kritik, die die weitere Diskussion und Entwicklung dieser Ansätze unmöglich machte (vgl. *B. Müller*, 1981). Statt dessen wurden Fragen des pädagogischen Handelns im allgemeinen Kontext von Handlungstheorie erörtert, also von funktionalistischen, interaktions- oder kommunikationstheoretischen Ansätzen (vgl. *Mollenhauer*, 1972; *Ulich*, 1976). Da Institutionsanalyse und allgemeine Handlungstheorie aber jene Probleme, die sich im Alltag von SP/SA

ergaben, unbeantwortet lassen mußten, wurden für die SP/SA psychologisch-therapeutisch orientierte Handlungskonzepte zunehmend wichtig. Diese sind methodologisch zwar oft ausgearbeiteter als die traditionell pädagogischen und sozialpädagogischen, in ihren institutions- und gesellschaftstheoretischen Verankerungen jedoch schon der hermeneutisch-pragmatischen Tradition gegenüber naiv (vgl. Köhler-Weisker/Horn, 1981). Sie werden der schwierigen Vermengung unterschiedlicher Kompetenzen in sozialpädagogischer Praxis nur bedingt gerecht, lassen diese an den Standards einer institutionell und methodisch gesicherten therapeutischen Arbeit als minderwertig und ineffektiv erscheinen, wirken darin auch demoralisierend und bestärken vor allem traditionelle, für SP/SA wenig hilfreiche Professionalisierungstendenzen.

In dieser unbefriedigenden Situation scheint die kritische Wiederaneignung des hermeneutisch-pragmatischen Konzepts mit seiner Erkenntnis zur spezifischen Struktur des pädagogischen Handelns attraktiv. Dabei muß es, analog zur oben skizzierten Reformulierung des pädagogischen Selbstverständnisses, erweitert werden, vor allem in seinen gesellschaftlichen und institutionellen Bezügen. Pädagogisches Handeln, soll es zu einem gelingenderen Alltag beitragen, meint Kompetenz zum Handeln im Kontext gegebener Alltagserfahrungen, meint, diesen Alltag ernst nehmen, aushalten, teilen und – ebenso – aus seinen eigenen, produktiven Möglichkeiten heraus Lernprozesse initiieren, meint, Alltag strukturieren, aufklären und verbessern. Der Bezug zwischen Menschen, die sich so aufeinander einlassen, soll, zum einen, kein autoritär-hierarchisches Verhältnis, sondern ein prinzipiell reversibler Umgang wechselseitigen Lernens und Helfens sein, soll aber, zum anderen, gleichwohl den Betroffenen Angebote zu neuen Erfahrungen, notwendigen Klärungen und unvermeidlichen Hilfen vermitteln, die als Aufgaben aus der Situation heraus ausgewiesen werden müssen. Dabei muß sich derjenige, der auf Einsicht oder Hilfe angewiesen ist, an der Zumutung seiner eigenen Entfaltungsmöglichkeiten und in seinen Fähigkeiten, sich als Subjekt selbst zu bestimmen, erfahren können.

Dieses, so nur ganz pauschal formulierte Konzept muß konkretisiert werden für unterschiedliche Rollen im pädagogischen Feld, also z. B. für Erzieher, Lehrer oder Berater. Es muß konkretisiert werden für unterschiedliche institutionelle Settings, muß also bestimmt werden hinsichtlich Auftrag, Möglichkeit und Schwierigkeit in bezug auf Heim, Kindergarten, Spielgruppen, Beratung, Projektarbeit usw. (B. Müller, 1982). Schließlich muß es auch, neben der notwendigen Analyse der zugrundeliegenden Strukturbedingungen, auf den jeweiligen Alltag der Arbeit bezogen werden (für die Sozialen Dienste vgl. etwa Lau/Wolff, 1982).

Ein so skizziertes pädagogisches Handeln kann nur realisiert werden in den für SP/SA gegebenen, gesellschaftlichen und feldspezifischen Widersprüchen. Es muß seiner Struktur nach Zwänge, Anpassungen, Aufgaben und Hoffnungen miteinander vermitteln und war doch traditionell verführt, in Formen vermeidbarer Kontrollen und Vorgaben zurückzufallen; heute hingegen ist SP/SA eher versucht, Rückzugsstrategien in das ängstlich-zurückhaltende Laissez-faire, das jedes offene Aufeinandereinlassen unterläuft, in die Lohnarbeitergleichgültigkeit oder in die

abgesicherte Erhabenheit von Professionalität zu entwickeln. Soll pädagogische Handlungskompetenz sich als praktisches Handeln in den Aufgaben der Situation, also im Widerspruch der Erwartungen und Aufgaben realisieren, dann wird informierte (also wissenschaftlich gestützte) Reflexivität und gemeinsame Reflexion in wechselseitiger Kritik, Selbstkritik und Bestärkung zum konstitutiven Merkmal von sozialpädagogischer Handlungskompetenz.

Ein solches Reden könnte aber zu der Vorstellung verführen, als sei eine in sich abgeklärte, gleichsam ausgeglichene Berufsidentität möglich. Dies scheint angesichts der in der gesellschaftlichen und pädagogischen Situation gegebenen Offenheit und Widersprüchlichkeit unmöglich. Nur eine in sich offene, widersprüchliche Berufsidentität (die Handlungsform einer gleichsam »beherrschten Schizophrenie«) scheint eine realistische Chance zu sein.

Zum Wissenschaftskonzept der Sozialpädagogik

Eine in diesen vier Themenbereichen konturierte Theorie der SP/SA ist offen und schwer überschaubar in ihren vielfältigen wissenschaftlichen Bezügen. Angesichts der in dieser Entwicklung liegenden Kritik am Konzept der hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik ist die Frage naheliegend, inwieweit es sinnvoll ist, eine solche Theorie noch der Erziehungswissenschaft zuzuordnen, SP/SA also im Bezug auf die Leitwissenschaft Erziehungswissenschaft zu erörtern. Wäre es nicht plausibler, nur von einer freien Koalition zwischen einzelnen Wissenschaften oder gar von einer eigenen Sozialarbeitswissenschaft auszugehen? Wir verstehen die Theorie von SP/SA indessen nach wie vor als Theorie innerhalb der Erziehungswissenschaft, allerdings einer Erziehungswissenschaft, die ihrerseits sozialwissenschaftlich orientiert und gesellschafts- sowie handlungstheoretisch konzipiert ist. Nicht nur angesichts der Tatsache, daß die Alternative ansonsten ein offener Enzyklopädismus wäre, der pragmatisch zwar hilfreich sein kann, aber in sich, ohne ein primäres Bezugssystem, keine konsistente Diskussion stiftet, oder aber die Zu- und Unterordnung in einen anderen Wissenschaftsbereich (also etwa in der Sozialpolitik oder der Psychiatrie, die beide der Breite der gewachsenen Aufgaben auch nicht angemessener gerecht werden können), scheint der Bezug auf den Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion naheliegend und produktiv. Auch wissenschaftshistorisch ist die Theorieentwicklung von SP/SA in den letzten Jahrzehnten parallel zu der der Erziehungswissenschaft verlaufen, und gerade die neuere Diskussion zur Reformulierung des in der Aufklärung begründeten, gesellschaftlichen pädagogischen Handlungskonzepts macht die Fruchtbarkeit dieses Bezugs deutlich.

Eine solche Zuordnung darf jedoch nicht übersehen lassen, daß für die SP/SA mit dem Postulat der Leitwissenschaft einer sozialwissenschaftlich orientierten, gesellschafts- und handlungstheoretisch konzipierten Pädagogik einstweilen ein weithin ungedeckter Scheck ausgestellt ist. Dieses Postulat bezeichnet eine Aufgabe, die innerhalb der derzeitigen Erziehungswissenschaft angesichts der noch immer primär bildungstheoretisch-schulbezogenen Tradition für die spezifischen, neu zu formulierenden Aufgaben der SP/SA entschieden angegangen werden muß.

Mit diesem Verständnis von SP/SA innerhalb der Erziehungswissenschaft ist auch ihr methodologischer Standort skizziert. Im Durchgang durch die neueren, unterschiedlichen methodischen Arbeits- und Forschungskonzepte kann SP/SA nur als methodisch-offener Ansatz praktiziert werden, also als Verbundsystem unterschiedlicher, hypothesenprüfend-empirischer, beobachtend-interpretierender sowie Handlungen strukturierender Ansätze. Die derzeit zu konstatierende Präferenz für Handlungsforschungs- (und innovative Entwicklungs-)projekte, für teilnehmende Beobachtung, Interpretation und Kasuistik, wie sie sich aus der Kritik empirischer Methodologie sowie in der Reinterpretation traditioneller geisteswissenschaftlicher Hermeneutik und ethnomethodologischer Forschungsansätze entwickelt hat, darf nicht zurückgenommen werden, wenngleich künftig darauf insistiert werden muß, daß daneben die zur Zeit vernachlässigten traditionellen Aufgaben der Evaluationsforschung, der quantitativen Erhebung, der Sozialstatistik, der detaillierten Vergleichs- und Längsschnittstudien sowie vor allem der Sozialepidemiologie (vgl. *Rauschenbach* u. a., 1980) wieder angeeignet und aufgearbeitet werden müssen.

Ein so konturiertes Wissenschaftskonzept von SP/SA ist in sich heikel. SP/SA versteht sich als praxisbezogene, kritische Handlungswissenschaft. Die in den jeweiligen Situationen sich stellenden Aufgaben dürfen also nicht aus allgemeinen Konstrukten nur deduziert oder im technischen Arrangement bearbeitet werden. Sie sind verwiesen auf den informierten »Takt« als »Organon der praktischen Vernunft« (*Schleiermacher*, 1957), der hilft, das strukturierende, allgemeine und technische Wissen für die Besonderheit der Situation fruchtbar zu machen. D. h., es sind zwar allgemeine, gesellschafts- und sozialisationstheoretische Klärungen notwendig, um die Strukturen und Probleme konkreter Aufgaben transparent und angebar zu machen; diese aber entsprechen ihrerseits nicht der Reichweite der erforderlichen Konzepte, sondern thematisieren in ihrem Horizont nur arbeitsteilig bestimmte, konkrete und beschränkte Aspekte. Die Vermittlung zwischen dem notwendig Allgemeinen, das das konkrete Beschränkte nicht entwerten darf, und dem notwendig Konkreten, dessen Strukturen nur im Horizont des Allgemeinen deutlich werden können, ist mühsam und in Theoriekonzepten ebenso wie in Ausbildungsvorstellungen sicher in der nächsten Zeit besser zu strukturieren.

Diese Schwierigkeiten im Verhältnis von Allgemeinem und Konkretem gehen damit einher, daß die in den verschiedenen, für die Theorie der SP/SA relevanten Themenkomplexen möglichen Zugangsweisen zu Problemen der SP/SA einem je unterschiedlichen Erkenntnisinteresse entspringen und dabei einer unterschiedlichen Bearbeitungslogik unterliegen. Die Frage nach den Lebensproblemen der Adressaten etwa hat eine andere, praktisch-existenzielle Rationalität gegenüber der ideologiekritisch-analytischen Zugangsweise im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion von SP/SA oder gegenüber der professionell-ethischen Frage nach den Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Die Eigenheiten dieser Zugangsweisen einfach zu vermischen, wäre fatal. Vielmehr kommt es darauf an, sie so miteinander zu vermitteln, daß z. B. nicht bereits das kritische Fragen nach den unzumutbaren Lebensverhältnissen der Adressaten jegliche Form

sinnvollen pädagogischen Handelns desavouiert, daß die Frage nach der Bedingtheit des Handelns nicht das Handeln schlechthin und, umgekehrt, die Intensität des Handelns in der konkreten Situation nicht die Frage nach seiner Bedingtheit verbietet und paralyisiert.

Die Diskussion der letzten zwanzig Jahre lehrt, daß die Vermittlung zwischen diesen unterschiedlichen Erkenntnisebenen nicht bruchlos möglich ist. Auf eine solche Vermittlung aber generell zu verzichten, hieße, Theorie der SP/SA entweder zur abstrakten und handlungsneutralen Kritik praktizierter Sozialarbeit oder zur beliebigen Legitimation eines bloßen Praktizismus verkommen zu lassen. Es ist Aufgabe der Wissenschaft, Formen der Reflexivität so herauszuarbeiten, daß dadurch die verschiedenen Rationalitätsebenen und Erkenntnisinteressen und die darin liegenden Widersprüche aushaltbar gemacht und schließlich füreinander in der Aufklärung und Verbesserung der gegebenen gesellschaftlich konkreten Praxis produktiv genutzt werden können.

Zur Zukunft der sozialen Arbeit

Ausgang unserer Überlegungen waren die gegenwärtigen Schwierigkeiten in der Theoriediskussion der SP/SA. Im historischen Kontext gesehen erweisen sie sich als Indiz einer Krise der SP/SA, in der es darauf ankommt, das Aufklärungskonzept einer Pädagogik durchzuhalten und neu zu formulieren (vgl. *Heydorn*, 1970; *Thiersch*, 1981 a). Zu formulieren ist ein Konzept, nach der die Menschen gesellschaftlich und politisch für sich und ihre Wirklichkeit und gerade für die in dieser Wirklichkeit erzeugten gesellschaftlichen Schwierigkeiten die Verantwortung zu übernehmen haben, in der aber die gesellschaftlich-politischen Desiderate der Verelendung, der Ausbeutung von Natur und Mensch, der ökonomischen und sozialen Ungleichheit, der vorenthaltenen Bildung und der psychosozialen Hilfsbedürftigkeit nicht beseitigt sind und in der dadurch die Instrumente der Moderne (wie arbeitsteilige Organisation, Institutionalisierung und Professionalisierung), die sich zu ihrer Lösung anbieten, fragwürdig werden und gegen ihre Neben- und Folgewirkungen abgesichert werden müssen.

Diese Schwierigkeiten und Aufgaben allerdings sind kein spezifisches Charakteristikum für SP/SA. Sie zeigen sich ebenso etwa im weiten Bereich der sozialen und psychosozialen Versorgung und ihrer Theorie, und sie zeigen sich zunehmend in den Problemen der ökologischen und technischen Entwicklung überhaupt (vgl. *Strasser/Traube*, 1981). Diese Schwierigkeiten müssen verstanden werden als Indiz der zunehmend offenkundiger werdenden Krise der neuzeitlichen Rationalität, die *Horkheimer/Adorno* (1969) als deren Dialektik interpretiert haben.

Im Kontext dieser Entwicklung scheint es, als habe SP/SA die Chance eines besonderen Beitrags. Die psychosozialen Belastungen und technologischen Verfremdungen der hochindustrialisierten Gesellschaftsformationen und systembezogenen Sachzwänge erzeugen Orientierungskrisen und bedrohen unser Alltagsleben. »Die Instrumentalisierung der Berufsarbeit, die Mobilisierung am Arbeitsplatz, die Verlängerung von Konkurrenz- und Leistungsdruck bis in die Grundschu-

le, die Monetarisierung von Diensten, Beziehungen und Lebenszeiten, die konsumistische Umdefinition des persönlichen Lebensbereichs, . . . die Bürokratisierung und Verrechtlichung von privaten, informellen Handlungsbereichen, vor allem die politisch-administrative Erfassung von Schule, Familie, Erziehung, kultureller Reproduktion überhaupt – diese Entwicklungen bringen eine neue Problemzone zu Bewußtsein, die an den Grenzen zwischen ›System‹ und ›Lebenswelt‹ entstanden ist« (Habermas, 1979: 27).

Diese Entwicklungen also begrenzen die lebensweltlichen Möglichkeiten der Lebensplanung und -gestaltung und erzeugen, vor allem auch im Protestpotential der neuen sozialen Bewegungen (vgl. Roth, 1982), einen zunehmend sich deutlicher artikulierenden Wertewandel (vgl. Olk/Otto, 1982) in der Hoffnung auf die sinnvolle Gestaltung eines Lebens in überschaubaren, sozialen und kommunikativ geprägten Bezügen und lokalen Räumen. Das für unsere Gesellschaft primäre Konfliktlösungsmuster einer arbeitsteilig institutionalisierten und organisierten Hilfe für derartige soziale »Problemlagen« erweist sich als dauerhaft widersprüchlich, ja widersinnig. Hier wird ein Konzept wie das der SP/SA besonders relevant, das offene und solidarische Hilfe im Alltag thematisiert, das vielleicht die Chancen eines gelingenderen Alltags freisetzt. Die Diskussion z. B. innerhalb einer an kommunalen Problemen orientierten Sozialwissenschaft (vgl. Becher/Nokielski/Pankoke, 1981) oder einer sozialen Psychiatrie (vgl. Dörner/Plog, 1978) stoßen neben ihren eigenen organisatorisch und methodologisch elaborierten Konzepten zunehmend auf die Desiderate »gemeiner« Lebenshilfen (in der psychiatrischen Diskussion beispielsweise in den Fragen, was außerhalb der Therapie in der restlichen Zeit des Tages geschieht, was gemeinwesenorientierte-psychiatrische Versorgung konsequenterweise erforderlich machen würde, was Hilfe in Krisen bedeutet, wenn sie nicht durch methodische Entfremdungen oder durch Aussonderungen ins Abseits der Anstalt gelöst werden soll). Diskussionen z. B. innerhalb der Frauenbewegung, in denen es um die Rehabilitation von Haus-, Erziehungs- und Gefühlsarbeit geht, weisen in die gleiche Richtung eines neuen, selbstbewußteren Verständnisses von Aufgaben, die jenseits der systemischen »Vernunft« eines produkt-, leistungs-, konkurrenz- und herrschaftsorientierten Lebens, die Bedeutung und Notwendigkeit der Entdeckung von Selbstrealisierungs- und Gestaltungschancen in lebensweltlicher Perspektive, im Alltag thematisieren.

Eine solche Zuordnung von SP/SA muß, zurückbezogen auf die eingangs beschriebenen Schwierigkeiten der derzeitigen Theoriediskussion, verwegen, ja wahnwitzig erscheinen und sicher verdächtigt werden, daß durch sie, unter neuen Vorzeichen, nur die Fortschreibung einer traditionellen Überheblichkeit, einer permanenten Allzuständigkeit gewährleistet bleiben soll, wie sie der Pädagogik und Sozialpädagogik/Sozialarbeit schon immer zum Vorwurf gemacht wurde. Daß ein solches Selbstverständnis in den gegebenen Schwierigkeiten, den Schwierigkeiten einer ebenso in ihren politischen Möglichkeiten und Ressourcen eingegangenen Praxis wie einer unübersichtlichen Diskussion in der Wissenschaft verwegen und für die in der SP/SA Tätigen auch angstausslösend sein mag, ist zwar verständlich, aber kein prinzipieller Einwand gegen die notwendige Entschiedenheit in der theoretischen

Orientierung an dem, was sein sollte: »Alltag« – so zitiert *Nohl* (1949: 123) – »das ist der auf hartnäckige Arbeit umgestellte Traum«.

Hans Thiersch/Thomas Rauschenbach

Literatur

Die nachfolgende Übersicht stellt eine vereinfachte und gekürzte Form der dieser Thematik zugrunde liegenden Literatur dar. Im Hinblick auf die einzelnen Problembereiche verweisen wir ausdrücklich auf die entsprechenden Artikel.

Ariès, Ph., 1976²: Geschichte der Kindheit, München – Autorenkollektiv 1971: Gefesselte Jugend, Frankfurt/M. – *Badura, B./Gross, P.*, 1976: Sozialpolitische Perspektiven, München – *Bäumer, G.*, 1929: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, in: *Nohl, H./Pallat, L.* (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Band 5, Langensalza – *Barabas, E. u. a.* 1975: Zur Theorie der Sozialarbeit, in: *Barabas, E. u. a.* (Hrsg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 1976, Reinbek – *Barabas, E. u. a.*, 1977: Zur Theorie der Sozialarbeit, in: *Barabas, E. u. a.* (Hrsg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 1978, Reinbek – *Becher, B./Nokielski, H./Pankoke, E.*, 1981: Sozialarbeit und kommunale Sozialpolitik, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Problemwandel und Institutionen, München – *Beneke, E.*, 1979: Selbstverständnis und Handlungsrealität von Sozialarbeitern, Weinheim/Basel – *Bernfeld, S.*, 1973: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. – *Blanke, Th./Sachße, Ch.*, 1978: Theorie der Sozialarbeit, in: *Gaertner, A./Sachße, Ch.*, (Hrsg.), Politische Produktivität der Sozialarbeit, Frankfurt/M. – *Böhnisch, L.*, 1979: Politische Dimensionen sozialpädagogischer Analyse, unveröff. Dissertation, Tübingen – *Böhnisch, L.*: Ein Leitfaden zur Einschätzung staatlicher Jugendpolitik, in: *Böhnisch, L./Müller-Stackebrandt, J./Scheffold, W.* (Hrsg.), Jugendpolitik im Sozialstaat, München 1980, – *Böhnisch, L.*, 1982: Der Sozialstaat und seine Pädagogik, Neuwied/Darmstadt – *Böhnisch, L./Scheffold, W.*, 1980: Sozialisierung durch sozialpädagogische Institutionen, in: *Hurrelmann, K./Ulrich, D.* (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim – *Bohle, H./Grunow, D.*, 1981: Verberuflichung der sozialen Arbeit, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt, München – *Brenghelmann, J. C./Turner, W.* (Hrsg.), 1973: Behaviour Therapy – Verhaltenstherapie, München – *Brunlik, M.*, 1980: Fremdheit und Konflikt, in: Kriminologisches Journal, H. 4: 310–320 – *Brusten, M./Hohmeier, I.* (Hrsg.), 1975: Stigmatisierung, Band 1, Neuwied – Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.), 1975: Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland, Psychiatrie-Enquête, Bonn – *Clarke, J. u. a.*, 1979: Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt/M. – *Dankwerts, D.*, 1978: Grundriß einer Soziologie sozialer Arbeit und Erziehung, Weinheim/Basel – *Dörner, K.*, 1969: Bürger und Irre, Frankfurt/M. – *Dörner, K./Plog, U.*, 1978: Irren ist menschlich, Wunstorf – *Elias, N.*, 1977¹: Über den Prozeß der Zivilisation, Band 2, Frankfurt/M. – *Eyferth, H.*, 1979: Sozialpädagogik, in: *Groothoff, H.* (Hrsg.), Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik (Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Band 5), Königstein – *Flitner, W.*, 1953³: Theorie des pädagogischen Wegs und der Methode, Weinheim – *Floercke, P./Herriger, N.*, 1981: Prävention als sozialpädagogisches Programm, in: *Müller, S./Olk, Th./Otto, H.-U.* (Hrsg.), Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik, Neue Praxis, Sonderheft 6: 43–57 – *Fronmann, A./Schramm, D./Thiersch, H.*, 1977: Sozialpädagogische Beratung, in: *Thiersch, H.*, Kritik und Handeln, Neuwied/Darmstadt – *Geulen, D.*, 1977: Das vergesellschaftete Subjekt, Frankfurt/M. – *Geulen, D.*, 1981: Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik, im Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft: 71–79 – *Giesecke, H.* (Hrsg.), 1973: Offensives Sozialpädagogik, Göttingen – *Goffman, E.*, 1972: Asyl, Frankfurt/M. – *Habermas, J.*, 1979: Einleitung, in: *Habermas, J.* (Hrsg.), Stichworte zur »Geistigen Situation der Zeit«, Band 1, Frankfurt/M. – *Habermas, J.*, 1981: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frank

furt/M. – *Haferkamp, H.*, 1975: Kriminelle Karrieren, Reinbek – *Herrmann, G.*, 1956: Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre, Weinheim/Basel – *Herrmann, U.*, 1978: Pädagogik und geschichtliches Denken, in: *Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U.*, Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München – *Heydorn, H.-J.*, 1970: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M. – *Hollstein, W./Meinhold, M.* (Hrsg.), 1973: Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt/M. – *Horkheimer, M./Adorno, Th. W.*, 1969: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M. – *Huber, J.*, 1980: Wer soll das alles ändern?, Berlin – *Iben, G.*, 1969: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4: 385–401 – *Jervis, G.*, 1980³: Kritisches Handbuch der Psychiatrie, Frankfurt/M. – *Jugend '81*, 1981: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell, Hamburg – *Jungblut, H.-J.*, 1982: Die Entalltäglichsung durch Nicht-Entscheidung. Eine konversationsanalytische Studie zur Konstitution von Sprechhandlungen im Kontext der Jugendhilfeadministration, unveröff. Dissertation, Tübingen – *Kant, I.*, 1964: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Werke in 6 Bänden, hrsg. von *W. Weischedel*, Band 4, Frankfurt/M. – *Kasakos, G.*, 1980: Familienfürsorge zwischen Beratung und Zwang, München – *Keckeisen, W.*, 1974: Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens, München – *Keupp, H.* (Hrsg.), 1972: Krankheitsmythos in der Psychopathologie, München – *Keupp, H.*, 1976: Abweichung und Alltagsroutine, Hamburg – *Keupp, H.* (Hrsg.), 1979: Normalität und Abweichung – Fortsetzung einer notwendigen Kontroverse, München – *Keupp, H./Zaunseil, M.* (Hrsg.), 1978: Gesellschaftliche Organisation psychischen Leidens, Frankfurt/M. – *Köhler, E.*, 1977: Arme und Irre, Berlin – *Köhler-Weisker, A./Horn, K.*, 1981: Auf der Suche nach dem wahren Selbst?, in: *Neue Praxis*, H. 4: 290 ff. – *Kosik, K.*, 1967: Dialektik des Konkreten, Frankfurt/M. – *Krappmann, L.*, 1969: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart – *Kunstreich, T.*, 1975: Der institutionalisierte Konflikt, Offenbach – *Lau, Th./Wolff, St.*, 1982: Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist?, in: *Müller, S. u. a.* (Hrsg.), Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I, Bielefeld – *Lemert, E. M.*, 1975: Das Konzept der sekundären Abweichung, in: *Stallberg, F. W.* (Hrsg.), Abweichung und Kriminalität, Hamburg – *Lenzen, D.* (Hrsg.), 1980: Pädagogik und Alltag, Stuttgart – *Lorenzer, A.*, 1972: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie, Frankfurt/M. – *Lorenzer, A.*, 1976: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft, in: *Leithäuser, Th./Heinz, W. R.* (Hrsg.), Produktion, Arbeit, Sozialisation, Frankfurt/M. – *Luhmann, N./Schorr, K.-E.*, 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart – *Marburger, H.*, 1979: Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik, München – *Marx, K.*, 1953: Die Frühschriften, hrsg. von *S. Landshut*, Stuttgart – *Marx, K.*, 1962: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Band 1, in: *Marx, K./Engels, F.*, Werke (MEW), Band 23, Berlin (DDR) – *Marx, K./Engels, F.*: Zirkular gegen Kriege (11. 5. 1846), in: *Marx, K./Engels, F.*, Werke (MEW), Band 4, Berlin (DDR) 1962, S. 3–17; zit. nach *Bloch, E.* Das Prinzip Hoffnung, Band 1, 3. Aufl., Frankfurt/M. 1976 – *Marzahn, Ch.*, 1980: Geschichte der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, in: *Kreft, D./Mielenz, I.* (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim/Basel – *Miller, W. B.*, 1968: Die Kultur der Unterschicht als Entstehungsmilieu für Bandendelinquenz, in: *Sack, F./König, R.*, Kriminalsoziologie, Frankfurt/M. – *Miltner, W.*, 1981: Kneipenleben und street work, Dissertation, Tübingen – *Mollenhauer, K.*, 1959: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, Weinheim/Berlin – *Mollenhauer, K.*, 1972: Theorien zum Erziehungsprozeß, München – *Mollenhauer, K.*, 1979: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, Manuskript, Göttingen – *Moser, T.*, 1972: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt/M. – *Müller, B.*, 1981: Methoden und berufliche Identität, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, München – *Müller, B.*, 1982: Sozialpädagogisches Handeln. Zum Verhältnis von Alltäglichskeit, Reflexivität und professionellem Ethos, Habilitationsschrift, Tübingen – *Müller, S.*, 1980: Aktenanalyse in der Sozialarbeitsforschung, Weinheim/Berlin – *Müller, S./Otto, H.-U.*, 1980: Gesellschaftliche Bedingungen und Funktionsprobleme der Organisation sozialer Arbeit im Kontext staatlichen Handelns, in: *Müller, S./Otto, H.-U.* (Hrsg.), Sozialarbeit als Sozialbürokratie, Neue Praxis, Sonderheft 5: 5–29 – *Müller, S./Olk, Th./Otto,*

H.-U. (Hrsg.), 1981: Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik, Neue Praxis, Sonderheft 6 – Müller, S. u. a. (Hrsg.), 1982: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik I, Bielefeld – Müller, S. F./Tenorth, H.-E., 1979: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6: 853–881 – Münchmeier, R., 1981: Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit, München – Nohl, H., 1949: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt/M. – Nohl, H., 1961⁵: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. – Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.), 1929: Handbuch der Pädagogik, Band 5, Langensalza – Olk, Th./Otto, H.-U., 1981: Wertewandel und Sozialarbeit, in: Neue Praxis, H. 2: 99–146 – Olk, Th./Müller, S./Otto, H.-U., 1981: Sozialarbeitspolitik in der Kommune, in: Müller, S./Olk, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.), Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik, Neue Praxis, Sonderheft 6: 5–25 – Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), 1973: Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 1 und 2, Neuwied/Berlin – Ottomeyer, K., 1977: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen, Reinbek – Pestalozzi, H., 1944 ff: Gesammelte Werke in 10 Bänden, hrsg. von E. Bosshard u. a., Zürich – Peters, H., 1973: Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die »pathologische« Definition ihrer Adressaten, in: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.), Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 1, Neuwied/Berlin – Peters, H./Cremer-Schäfer, H., 1975: Die sanften Kontrolleure, Stuttgart – Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), 1981 a: Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, Expertisen I, München – Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), 1981 b: Sozialarbeit: Problemwandel und Institutionen, Expertisen II, München – Projektgruppe soziale Berufe (Hrsg.), 1981 c: Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt, Expertisen III, München – Projektgruppe Soziale Berufe, 1981 d: Strukturen der sozialen Arbeit und Konsequenzen für die Ausbildung, Empfehlungen in Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, München – Raab, E./Rademacker, H., 1982: Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik, München – Rauschenbach, Th./Steinhilber, H./Späth, B., 1980: Verhaltensauffällige und behinderte Kinder und Jugendliche, München – Redl, F./Winemann, D., 1979: Kinder, die hassen, München – Roth, R., 1982: Neue soziale Bewegungen, in: Literaturreisenschau H. 7: 79–94 – Rusche, G./Kirchheimer, O., 1974: Sozialstruktur und Strafvollzug, Frankfurt/M. – Sachße, Ch./Tennstedt, F., 1980: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Stuttgart – Sachße, Ch./Tennstedt, F. (Hrsg.), 1981: Jahrbuch der Sozialarbeit 4, Reinbek – Saloman, A., 1927: Die Ausbildung zum sozialen Beruf, Berlin – Sauer, M., 1979: Heimerziehung und Familienprinzip, Neuwied/Darmstadt – Seibert, U., 1978: Soziale Arbeit als Beratung, Weinheim – Siegel, E., 1961: Sozialpädagogik, in: Groothoff, H.-H./Stallmann, M., Pädagogisches Lexikon, Stuttgart – Simmel, G., 1958⁸: Soziologie, Berlin – Specht, W./Thiersch, H., 1981: Polizei und Sozialarbeit – aus sozialpädagogischer Sicht, in: Kreuzer, A./Plate, M. (Hrsg.), Polizei und Sozialarbeit, Wiesbaden – Scheff, Th. J., 1973: Das Etikett »Geisteskrankheit«, Frankfurt/M. – Schelsky, H., 1965: Gesellschaftlicher Wandel, in: Schelsky, H., Auf der Suche nach der Wirklichkeit, Düsseldorf/Köln – Scherpner, H., 1962: Theorie der Fürsorge, hrsg. von Scherpner, H., Göttingen – Schleiermacher, F., 1957: Pädagogische Schriften, hrsg. von Schulze, Th./Weniger, F., Düsseldorf – Schmidt, H.-L., 1981: Theorien der Sozialpädagogik, Rheinstetten – Schwendter, R., 1981: Alternative Einrichtungen in der Sozialarbeit, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Problemwandel und Institutionen – Strasser, J., 1979: Grenzen des Sozialstaats? Köln/Frankfurt/M. – Strasser, J./Traube, K., 1981: Die Zukunft des Fortschritts, Bonn – Thiersch, H., 1977: Institution Heimerziehung, in: Thiersch, H., Kritik und Handeln, Neuwied/Darmstadt – Thiersch, H., 1978 a: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U., Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München – Thiersch, H., 1978 b: Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie, in: Neumann-Mehring, S. u. a. (Hrsg.), Sozialarbeit und Therapie, Neue Praxis, Sonderheft: 6–24 – Thiersch, H., 1981 a: Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft: 27–40 – Thiersch, H., 1981 b: Die Zukunft der Sozialarbeit und der sozialen Berufe, in: Projektgruppe soziale Berufe (Hrsg.), Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, München – Thiersch, H., 1981 c: Der mißverständliche Alltag, in: Literaturreis-

schau 5/6: 90–97 – Thiersch, H./Ruprecht, H./Herrmann, U., 1978: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München. –

→ Alltagstheorien → Geschichte: Von der Armenpflege zum Sozialstaat → Interaktionismus → Professionalisierung → Sozialisierungstheorie → Sozialpädagogisches Handeln → Sozialstaat → Wissenschaftstheorie und Sozialpädagogik

Sozialpädagogik und Sonderpädagogik

Die Wirksamkeit einer Disziplin und eines Berufsbereiches hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit die Aspekte und die praktischen Angebote benachbarter Bereiche zur Kenntnis genommen und ausgeschöpft werden. Dies gilt insbesondere für die traditionell nahezu verschwisterten Disziplinen der Sozialpädagogik und der Sonderpädagogik. Es kann geradezu behauptet werden, daß beider Schicksal davon abhängt, wie ihr zukünftiges Bezugsverhältnis gestaltet wird, d. h. wie sie durch die Aspekte der jeweils anderen Seite ihr Selbstverständnis modifizieren.

Eine Darstellung dessen, was Sozialpädagogik von der Sonderpädagogik erwarten kann und umgekehrt, stößt allerdings auf beträchtliche Schwierigkeiten, da sich beide Disziplinen seit langem in einem mühseligen »Prozeß der Selbstdefinition« (Iben, 1980) befinden, der durch bestimmte, institutionell verfestigte Traditionen und berufsständische Interessen, durch fixierende Etikettierungen und durch wissenschaftliche Begriffsspiele nicht eben erleichtert wird.

Soll nun aber das Bezugsverhältnis zweier ständig variierender Variablen festgestellt werden, erweist sich eine Momentaufnahme der gegenwärtigen Realität als unzweckmäßig. Sie würde – namentlich bei Absicherung durch empirische Daten, die in der Regel affirmativen Charakter tragen – zur Fixierung einer unbefriedigenden Realität beitragen, d. h. prozeßhinderlich wirken.

Darum sollen im folgenden schwerpunktmäßig die wichtigsten Entwicklungen und Gegenwartstendenzen sowohl der Sozialpädagogik als auch der Sonderpädagogik dargestellt und bewertet werden, um die fruchtbaren Ansatzpunkte des Bezugsverhältnisses beider Disziplinen, ihre wechselseitigen Angebote, deutlich zu machen und den wünschbaren Weg einer weiteren Entwicklung aufzuzeigen.

Entwicklungen und Gegenwartstendenzen der Sozialpädagogik

Als ein Anlaß der großen Schwierigkeiten des Selbstverständnisses der Sozialpädagogik ist die Definition *Natorps* (1898) anzusehen: »Der Begriff der Sozialpädagogik