

Soziale Berufe und öffentliche Erziehung: von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels

Rauschenbach, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T. (1992). Soziale Berufe und öffentliche Erziehung: von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 29, 261-267. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-39021>

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>

- HELMER, U.: Wohin treibt die feministische Theorie? In: *Feministische Studien* 5 (1986), 1, S. 141–148.
- JUNGBLUT, H./SCHREIBER, W.: Zur Notwendigkeit alltagsweltlich orientierter Methoden in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis* 10 (1980), S. 150–160.
- KALLERT, H.: Mädchenerziehung in Heimen. In: *Sozialmagazin* 17 (1992), 2, S. 19.
- KLUGE, Ch.: Mädchen in Einrichtungen der Jugendhilfe. In: *Unsere Jugend* 42 (1990), S. 194–102.
- KREIENBAUM, M.-A.: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1992.
- KUPFFER, H.: Fremdunterbringung – eine kritische Analyse einer beliebten Metapher. In: *Unsere Jugend* 42 (1990), 7, S. 279–285.
- LAUB, D.-T.: Aspekte des Mutter-Seins. In: *System Familie* 5 (1992), S. 3–9.
- PIUSSI, A.M.: Towards a Pedagogy of Sexual Difference: education and female genealogy. In: *Gender and Education* 2 (1990), 1, S. 81–90.
- PRENGEL, A.: Verschiedenheit und Gleichheit. Vortrag an der Universität Koblenz-Landau, 3.12.1991.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 12 (1992), S. 66–79.
- RAAB, E.: Sozialpädagogische Arbeit in der Ganztagschule. In: *Die Ganztagschule* 31 (1991), 1, S. 3–22.
- ROTH, L.: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 1991.
- SALOMON, A.: Was wir uns und anderen schuldig sind. Leipzig/Berlin 1912.
- STACEY, J./THORNE, B.: The Missing Feminist Revolution in Sociology. In: *Social Problems* 32 (1985), S. 301–316.
- TETREAULT, M.K.T.: Women, Gender and the Social Studies. In: *Social Education* 51 (1987), S. 167–168.

Anschrift der Herausgeberin:

Priv.-Doz. Dr. Elisabeth M. de Sotelo, Sybelstraße 66, 1000 Berlin 12

THOMAS RAUSCHENBACH

Soziale Berufe und öffentliche Erziehung

Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels

Die nachfolgenden Ausführungen sollen deutlich machen, daß wir uns derzeit an einer Schwelle gesellschaftlich nachhaltiger Veränderungen befinden, die der öffentlichen Erziehung, der Sozialen Arbeit, den Frauen – als Mütter und als Erwerbstätige – sowie der nachwachsenden Generation neue Rahmenbedingungen und z.T. veränderte Rollen abverlangen. Drei diagnostische Befunde sollen hierzu knapp skizziert werden, (1) die Zunahme sozialer Berufe, (2) der Bedeutungszuwachs öffentlicher Erziehung und (3) die Differenz von privater und öffentlicher Erziehung.

1. Die Zunahme der sozialen Berufe

So langsam dürfte es sich herumgesprochen haben, daß die sozialen Berufe (also ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, aber auch KinderpflegerInnen, AltenpflegerInnen etc.) trotz aller fiskalischen oder konjunkturellen Schwankungen seit Jahren und Jahrzehnten kontinuierlich zugenommen haben. Was die Zuwachsraten in der Erwerbsstatistik anbelangt, müssen sie sogar als einer der größten Branchengewinner bezeichnet werden. Und dies, für den hier anstehenden Kontext mit drei besonders relevanten Details (vgl. ausführlicher hierzu RAUSCHENBACH 1992):

(a) Zum einen handelt es sich bei den sozialen Berufen um ein Berufsfeld, das noch in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts so gut wie nicht existierte (1925 gab es ca. 30.000 „Kindergärtnerinnen und Sozialbeamtinnen“), in dem allerdings heute bereits mehr als 500.000 Menschen – zu über 80 % Frauen – erwerbstätig sind. In nicht einmal einem Jahrhundert wurde mit den sozialen Berufen somit ein zwischenzeitlich weit verzweigtes, unübersichtliches und nach wie vor expandierendes Frauenarbeitsmarktsegment geschaffen. Allein dadurch deutet sich bereits eine Verlagerung von privater und informell-sozialer Versorgungsleistung in öffentlich organisierte personenbezogene Dienstleistungen aus.

(b) Zum zweiten muß mit Blick auf die zeitliche Dynamik beachtet werden, daß zwei Drittel des heutigen Stellenvolumens erst nach 1970, also in den letzten 20 Jahren hinzugekommen ist. Dies dokumentiert m.E. vor allem eine enorm erhöhte Beschleunigung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation von lebensweltlich erbrachten – oder bislang auch schlicht fehlenden – pädagogischen und sozialen Versorgungsleistungen in Formen „bezahlter Nächstenliebe“ (vgl. RAUSCHENBACH 1986) und „inszenierter Gemeinschaften“ (vgl. PUCH 1988), oder verkürzt formuliert: eine Ausweitung und Umstellung von privater auf öffentliche Erziehung.

(c) Zum dritten schließlich zeichnet sich gleichsam dahinter auch eine folgenreiche fachimmanente Entwicklung insoweit ab, als die lange Zeit völlig unstrittigen Größenverhältnisse zwischen sozialen Berufen und LehrerInnen unübersehbar zu wanken beginnen. Lag dieses Verhältnis 1925 zunächst bei 1:10, 1950 bei 3:10 und 1980 immerhin noch bei 5:10, so dürften wir inzwischen, also Anfang der 90er Jahre, eine Relation von etwa 7:10 oder gar 8:10 erreicht haben – mit der Tendenz, daß sich bei ansonst gleichbleibenden Bedingungen noch in diesem Jahr eine weitere Nivellierung abzeichnet. Auch dies unterstreicht noch einmal, daß neben die mittlerweile selbstverständlich gewordene Schule als eine Form der öffentlichen Erziehung für alle offenbar in einem Ausmaß und einem Tempo andere, weitere Formen pädagogischer und sozialer Dienste treten, die eine Neubestimmung und Neugewichtung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Erziehung auch und vor allem aus Sicht der Erziehungswissenschaft angezeit erscheinen lassen.

An diesem quantitativ nachhaltig veränderten Personalvolumen in den sozialen Berufen wird zugleich das Ausmaß einer zunehmenden Vergesellschaftung von Prozessen der Erziehung und der Sozialen Arbeit erkennbar – sozusagen als empirischer Nachvollzug einer seit langem theoretisch prognostizierten Entwicklung. Die damit verknüpften Folgen gilt es unterdessen genauer zu analysieren und zu bedenken.

2. Der Bedeutungszuwachs der öffentlichen Erziehung

Wenn man diese Ausweitung der personellen Seite pädagogischer und sozialer Dienste unterdessen von der anderen Seite, also den Adressaten und Nutzern dieser Dienste aus betrachtet, dann wird erkennbar, daß es sich hierbei nicht nur um eine gewissermaßen brancheninterne Ausweitung und Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit und Erziehung handelt, sondern daß sich vielmehr in diesem Zusammenhang zugleich ein nachhaltiger Bedeutungszuwachs der öffentlichen gegenüber der privaten Erziehung andeutet. Als empirisch vergleichsweise gut überprüfbares Segment bietet sich hierzu der Kindergarten an, da sich an ihm ein quantitativ induzierter Sprung mit qualitativen Folgen in der Bedeutung der öffentlichen Erziehung am deutlichsten ablesen läßt. Und dies sowohl in puncto Extensität als auch in puncto Intensität:

(a) Zum einen werden Kindertageseinrichtungen für immer mehr Kinder zu einem festen Bestandteil ihrer Kindheitsbiographie: Waren in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts gerade mal rund 10 % eines Jahrganges in einem Kindergarten (vgl. ERNING 1987), so erhöhte sich dieser Wert in den 50er und 60er Jahren im Bundesdurchschnitt (bei allerdings regional großen Unterschieden) auf rund 30%. Und doch 1970 lag der Versorgungsgrad mit Kindergartenplätzen im Schnitt bei lediglich ca. 33%, um danach innerhalb kürzester Zeit – innerhalb von 5 Jahren, also bis 1975 – auf immerhin knapp 60% und binnen weiterer 10 Jahre, bis 1985, auf schließlich über 66% anzusteigen (vgl. dazu TIETZE/ROSSBACH 1991, S. 556ff.).

Wenn man diese Entwicklung einer Ausweitung in einer so kurzen Zeit bilanziert und zudem noch in Rechnung stellt, daß nach der letztlich erfolglosen Debatte um das Recht auf einen Kindergartenplatz im Rahmen des KJHG sich seither die Länderchefs gerade zu überbieten scheinen mit Versprechungen in bezug auf den Ausbau der Kindertageseinrichtungen, so ist diese ganze Entwicklung ein vergleichsweise untrügliches empirisches Indiz für die These einer auch qualitativen Bedeutungszunahme der öffentlichen Erziehung: Neben Familie und Schule werden Kindertageseinrichtungen zu einer allgemeinen Sozialisationsinstanz, werden pädagogische und soziale Dienste der Jugendhilfe zu einem obligatorischen Bestandteil der gesellschaftlichen Grundversorgung, zu einem öffentlichen Regelangebot pädagogisch inszenierter Gemeinschaften für Kinder.

(b) Zum anderen muß aber – und das ist die pädagogisch vielleicht brisantere Dimension dieser Entwicklung – auch die Intensivierung dieser öffentlichen Erziehung gegenüber der privaten Erziehung ins Blickfeld gerückt werden. Das heißt: Nicht nur immer mehr und immer selbstverständlicher auch durchlaufen nahezu alle Kinder diese „Sozialisationsinstanz“, sondern dieser Ort und damit die öffentliche Erziehung wird vielmehr zugleich für einen immer größeren Zeitraum der Kindheit immer bedeutungsvoller. Und dies in mehrfacher Hinsicht:

(1) In einer neueren Studie zeigen TIETZE und ROSSBACH (1991), daß „entsprechend den unterschiedlichen Lebenslagen von Familien und Kindern eine Vielfalt von Instanzen an der Betreuung der Kinder beteiligt ist“ (ebd., S. 572). Und dabei ist mit 63% die institutionelle Betreuung in Kindertageseinrichtungen nicht nur die neben der Kernfamilie und im Vergleich zu Großeltern, Nachbarschaft, Freunden oder bezahlten Betreuungspersonen die weitaus am häufigsten genutzte Betreuungsform, sondern auch die individuell im Laufe eines Tages bzw. einer Woche am längsten in Anspruch genommene Variante familienergänzender Versorgung (12:15 Std. pro Woche im Gesamtschnitt sowie bei erwerbstätigen Müttern durchschnittlich etwa 15:35 Std.).

(2) Hinzu kommt zum zweiten, daß zumindest von den derzeitigen familien- und sozialpolitischen Forderungen her eine quantitative Ausdehnung der Nutzungszeiten dieser öffentlich organisierten Erziehung in den ersten Lebensjahren der Kinder nach vorne wie nach hinten zu erwarten ist. Keineswegs nur durch die weitaus bessere Versorgungsstruktur in der ehemaligen DDR mit Krippen- und Hortplätzen (vgl. ebd., S. 557) ist die bundesdeutsche pädagogische Alltagsideologie, derzufolge ‚ein Kind allenfalls – um keinen Schaden zu nehmen – im Alter von vier Jahren für ein paar Stunden am Tage in einen Kindergarten gehöre‘, brüchig geworden. ‚Hort in Schule‘, ‚Ganztagschule‘ oder ‚Nachmittagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter‘ werden immer unüberhörbarer ebenso zu Forderungen und konzeptionellen Entwürfen für ältere Kinder (wenngleich bislang die faktische Versorgung mehr als mangelhaft ist; vgl. LÜDERS 1991) wie ‚Krabbelgruppen‘,

‚Krippen‘ oder ‚Eltern-Kind-Gruppen‘ für die ersten Lebensjahre. Insgesamt deutet sich somit ein erhöhter Bedarf an pädagogischen und sozialen Diensten zur Betreuung von Kindern in Form öffentlich organisierter Erziehung zumindest für die gesamte Altersphase von 2 bis 10 Jahre an.

(3) Und ein dritter Gesichtspunkt kommt hinzu: Schaut man sich die von TIETZE und ROSSBACH ermittelten Durchschnittswerte der Betreuungsdauer genauer an, so fällt auf, daß 3- bis 6jährige Kinder von erwerbstätigen Müttern werktags mehr als 3 Stunden in öffentlichen Einrichtungen verbringen (wenngleich dieser Wert, als Durchschnittswert, für viele Kinder deutlich zu gering sein dürfte). Im Vergleich dazu wird die Zeit der Betreuung durch diese Mutter (trotz ihrer Erwerbstätigkeit) mit rund 7 Stunden angegeben. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß in dieses Zeitvolumen ein nicht unerheblicher Anteil an „Betreuungsbereitschaft“ eingerechnet ist – mit der Folge einer zwar hohen Zeit- und Ortsbindung für die Mütter, ohne daß es sich allerdings aus Sicht der Kinder um eine aktive Zeit der Eltern-Kind-Interaktion handelt (so wird beispielsweise eine tägliche Nicht-Betreuungszeit lediglich zwischen 22.30 Uhr und 05.30 Uhr angenommen, so daß der hohe zeitliche Betreuungsanteil der Kernfamilie bzw. der Mütter u.a. darin seinen Grund hat; vgl. TIETZE/ROSSBACH 1991, S. 567). Stellt man dies in Rechnung, so würde das im Umkehrschluß bedeuten, daß der Zeitraum der öffentlichen Erziehung als eine Phase der aktiven Lern-, Kommunikations- und Sozialisationszeit für Kinder im Verhältnis zur privaten Erziehung in der Kernfamilie und der Mütter eher noch an Bedeutung gewinnt.

Faßt man diese Befunde und Entwicklungen zusammen, dann heißt das (1), daß die öffentliche Erziehung nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ gewichtiger wird, (2) daß ihr dabei immer weniger eine additive, also gleichsam nur familienergänzende, sondern vielmehr eine pädagogisch und entwicklungsmäßig eigenständige und spezifische Rolle, gewissermaßen ein eigener Bildungsauftrag zukommt und schließlich daß (3) die öffentliche Erziehung selbst die damit verbundenen Veränderungen im Prozeß des Aufwachsens von Kindern im Binnenverhältnis von privater und öffentlicher Erziehung in ihren Konzepten reflexiv aufnehmen und konzeptionell umsetzen muß.

In welchem Umfang dies zu einer grundlegenden Neugewichtung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Erziehung führen kann, wie sehr dies zu einem Thema an der Schnittfläche von Frauen als Mütter und als Erwerbstätige bzw. zum Problem einer pädagogisch qualifizierten und kindgerechten Versorgung werden könnte, müßte noch genauer geklärt werden. Die hohe Brisanz dieser Problematik läßt sich freilich daran ablesen, daß die Erwerbstätigkeit von Frauen gerade in dem Lebensabschnitt, in dem sich die Kinderfrage und damit auch die Frage ihrer Versorgung ganz elementar stellt, also zwischen 25 und 40 Jahren, daß in diesem Alter die Frauenerwerbsquote mit inzwischen knapp 70 % nicht nur überdurchschnittlich hoch ist, sondern auch zwischen 1970 und 1990 mit einer Steigerungsrate von 20% überproportional angestiegen ist, während sich die Erwerbstätigkeit von Frauen insgesamt „nur“ von 30% auf knapp 40% erhöht hat (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1991, S. 305).

Wenn wir demzufolge davon ausgehen müssen, daß die Formen öffentlicher Erziehung jenseits von Schule tendenziell zu einem alltäglichen Bestandteil der psycho-sozialen Versorgung von Kindern werden, daß Krippe, Kindergarten – eventuell als Ganztagskindergarten – oder eigenständige pädagogische Angebote im Grundschulalter zur Normalität künftiger kindlicher Lebenswelten werden, kurz: wenn tatsächlich ein Teil des Aufwachsens von Kindern außerhalb von Klassenräumen und Unterricht erwartbar und verbindlich durch Institutionen öffentlicher Erziehung und sozialer Dienste gestaltet und gewährleistet

würde, dann stellen sich für die Erziehungswissenschaft eine ganze Reihe von Fragen im Kontext privater und öffentlicher Erziehung neu.

3. *Qualitative Probleme öffentlicher Erziehung*

Einvernehmen läßt sich vermutlich noch unschwer auf einer allgemeinen Ebene darüber erzielen, daß sich die Sozialisationsbedingungen von Kindern strukturell verändert haben. Indes: Welche gravierenden, spürbaren Veränderungen gehen für die Betroffenen mit einer partiellen Auslagerung der Erziehung aus dem familial-privaten Binnenraum in öffentlich organisierte Milieus („inszenierte Gemeinschaften“) einher? Ich will hier auf drei Punkte hinweisen, die sich im Verhältnis von Erziehung und Interaktion, von Erziehung und Kontinuität sowie von Erziehung und Institution kennzeichnen lassen.

(a) zu Erziehung und Interaktion: „Die Anforderungen an Elternschaft und partnerschaftliche Beziehungen zielen auf die Gestaltung eines gemeinschaftlichen Rahmens persönlicher Interaktion und kindlicher Sozialisation“, so das Berliner Forscherteam GRUNDMANN und HUININK (1991, S. 541). Demnach zeichnet sich das, was ich verkürzt „private Erziehung“ genannt habe, durch die Gestaltung eines elementaren Rahmens einer intergenerativen sowie einer – allerdings rapide abnehmenden – Gleichaltrigen-Interaktion aus. Durch diese Interaktionen werden sowohl Individualisierungsleistungen (persönliche Entwicklung) hervorgebracht als auch Anschlüsse an die Dimension der sozialen Welt sichergestellt. Und in dieser Hinsicht, so nochmals die Autoren, sind die Anforderungen an Familie und Elternschaft größer geworden, die Erwartungen an die Qualität der privaten Erziehungsleistungen mithin gestiegen. Gerade in der Vermittlung grundlegender Interaktionserfahrungen über die Beziehungen zu Eltern und Geschwistern liegt ihnen zufolge die Bedeutung für die kindliche Sozialisation: „Erst in diesen Interaktionen lernt das Kind, aktiv auf den anderen einzugehen“ (ebd., S. 545).

Nun müßte von dieser Seite aus geklärt werden, welche Optionen, welcher Gewinn und welcher Verlust mit einer systematischen Ausweitung der rollengebundenen Interaktionen beruflicher ErzieherInnen in öffentlicher Erziehung verbunden ist: Auf der einen Seite sind die Interaktionsformen im Kontext öffentlicher Erziehung partikular, also zeitlich und sachlich eingegrenzt (auf einen bestimmten Teil des Tages, auf bestimmte Themen und Gegenstände im Rahmen der institutionellen Funktion), „flüchtig“ und diskontinuierlich mit Blick auf ihre Dauer (im Vergleich zur „ewigen“ Elternschaft); die damit korrespondierenden Probleme lassen sich sehr deutlich etwa am Beispiel des Personals in der Heimerziehung aufzeigen. Hinzu kommt, daß es sich bei der privat-familialen Erziehung um eine Form der personengebundenen Erziehung handelt, während die öffentliche Erziehung personenungebunden, oder besser: rollengebunden ist. „Rollengebundene Interaktion auf Zeit“ – so läßt sich vielleicht das Muster der Interaktion in öffentlichen Erziehungsprozessen charakterisieren. Daß damit spezifische Ungewißheitshorizonte verknüpft sind, läßt sich sicherlich nicht übersehen.

Auf der anderen Seite ist mit der Ausweitung der öffentlichen Erziehung aber auch eine beträchtliche Vermehrung und Vervielfältigung von Interaktionspartnern verknüpft, die auch ein nicht zu unterschätzender Faktor einer Bereicherung an Interaktionsformen, an Themen und Inhalten, an Fertigkeiten und Fähigkeiten, an emotionaler, kognitiver und sozialer Vielfalt sein können, um die Enge traditioneller Milieus aufzubrechen. Gerade angesichts der ungemein gestiegenen Anforderungen an „pädagogische Interaktion“ kommen den beruflichen Formen der Erziehung deshalb eine nicht unerhebliche Bedeutung für

die Sozialisation der Kinder zu (nicht zuletzt auch mit Blick auf die Interaktion mit Gleichaltrigen angesichts der Vereinzelung und Verinselung von Kindheit).

(b) zu Erziehung und Kontinuität: Folgt man der entwicklungspsychologischen Argumentation im Anschluß an die Identitätsdebatte, so wäre einer der wichtigsten Faktoren in der Vermittlung einer stabilen Persönlichkeit Kontinuität und darin das Gefühl der, wie ERICKSON dies genannt hatte, „eigenen Gleichheit in der Zeit“. Vom Urvertrauen in der Mutter-Kind-Dyade bis zu einer stabilen Ich-Identität zwischen sozialer und personaler Identität scheint es für die Persönlichkeitsentwicklung nicht unwesentlich zu sein, daß ein gewisses Maß an intersubjektiver Vertrautheit und Verlässlichkeit, an Intimität gegeben ist, in der auch eine experimentelle Selbsterprobung und Selbstfindung realisiert werden kann.

Diese Intimität einer personengebundenen, situationsübergreifenden Erziehung kann öffentliche Erziehung weder erzeugen noch sicherstellen. Hier liegt ihre große strukturelle Schwäche, ihre qualitative Differenz zur privaten Erziehung, die sie auch nicht beliebig kompensieren, aber wenigstens einkalkulieren kann. Und dies führt unmittelbar zu der Frage der organisationsbezogenen Möglichkeiten einer diskontinuitätsminimierenden Form öffentlicher Erziehung.

(c) zu Erziehung und Institution: Die öffentliche Erziehung ist in ihrer konventionellen Form durch eine klassische alters- und gegenstandsgebundene Segmentierung gekennzeichnet. Fein säuberlich gegliedert nach Altersgruppen – Krippe für 0–3 Jahre, Kindergarten für 3–6 Jahre, Hort für 6–10 Jahre – oder nach Aufgabenbereichen – Bildung durch Schule, ästhetische Bildung durch Kunst- und Musikschulen, soziales Lernen und Abenteuer durch Jugendorganisationen – hat sich im Lauf der letzten 100 Jahre eine wildwüchsige und zufällige Ausdifferenzierung von Angeboten für Kinder und Jugendliche vollzogen, die heute zu einer unverbundenen, nicht aufeinander abgestimmten, geschweige denn vernetzten Gemengelage von pädagogischen und sozialen Diensten geworden ist.

Und genau hier könnte und müßte eine „intelligent“ aufgebaute Form der öffentlichen Erziehung ansetzen. Angesichts ihrer eigenen personell-internen Ungewißheiten und Instabilitäten, aber auch angesichts der erhöhten Instabilitäten der Herkunfts- und Sozialmilieus von heranwachsenden Kindern, müßten Organisationsformen öffentlicher Erziehung entwickelt und erprobt werden, die eine erhöhte institutionsgebundene Kontinuität bieten. Das hieße, daß die öffentliche Erziehung auf ihre strukturelle Schwäche einer personellen Diskontinuität mit einer institutionellen Kontinuität reagieren müßte – orientiert an den Biographen und dem Lebenslauf von Heranwachsenden (und ähnlich der Schule und dem Klassenverband, der trotz ständig wechselnder LehrerInnen via Schulgebäude, MitschülerInnen etc. einen kontinuierlichen und vertrauten Rahmen gewährleistet). Und dies hätte zur Folge, daß die öffentliche Erziehung sehr viel mehr als bislang alters- und segmentübergreifende Stabilitäten durch eine sozial-räumliche und eine organisatorische Kontinuität anstrebt: Von 2 bis 10, in einem organisatorischen Verbund ohne risikovermehrende institutionelle Statuspassagen, in einer institutionell gesicherten Verknüpfung von Kindheit, Schule, Freizeit und Jugendarbeit – damit könnte die öffentliche Erziehung durch organisatorische Modernisierung einiges von dem kompensieren, was sie strukturell als inszenierte Gemeinschaften und bezahlte Nächstenliebe nicht aus der Welt schaffen kann. Und damit würde sie nicht zu einem notgedrungen immer schlechten Abbild privater Erziehung, sondern zu einer Form systematisch geplanter und organisierter Erziehung, wie sie im KJHG gefordert und in einer risikoreichen Moderne für die Kinder und Jugendli-

chen, aber auch für das Zutrauen von Eltern und Müttern in öffentliche Erziehung unentbehrlich zu sein scheint.

Literatur

- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten 1991/92. Bonn 1991.
- DERSCHAU, D.V.: Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hrsg.), Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987, S. 67–81.
- ERNING, G.: Quantitative Entwicklung der Angebote öffentlicher Kleinkindererziehung. In: ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, H. (Hrsg.), Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987, S. 29–39.
- GRUNDMANN, M./HUININK, J.: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 4, S. 529–554.
- LÜDERS, Y.G.: Der Hort. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 4, S. 581–602.
- PUCH, H.-J.: Inszenierte Gemeinschaften. Gesellschaftlicher Wandel und lebensweltliche Handlungsstrategien in der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M. u.a. 1988.
- RAUSCHENBACH, TH.: Bezahlte Nächstenliebe. Zur Struktur sozialpädagogischen Handelns. In: Sozialpädagogik, 28. Jg., 1986, Heft 5, S. 206–218.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Heft 3.
- TRETZE, W./ROSSBACH, H.-G.: Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Heft 4, S. 555–579.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Th. Rauschenbach, Universität Dortmund, Institut für Sozialpädagogik, Emil-Figge-Str. 50, 4600 Dortmund 1

GISELA JAKOB

Zur Biographisierung des Ehrenamtes

Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse

Soziale Ehrenamtlichkeit als Feld sozialen und karitativen Engagements befindet sich in einem Umbruchprozeß. In diesem Beitrag werden zunächst vier – derzeit vorliegende – sozialkulturelle Varianten oder auch Typen ehrenamtlichen Engagements vorgestellt¹. Anschließend folgen Überlegungen zu einem Wandel des ehrenamtlichen Feldes in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungs- und Biographisierungsprozesse.

1. „Biographische Kontinuität mit sozialer Ehrenamtlichkeit als Dienst und Pflichterfüllung“

Der erste Typus ist eine Variante ehrenamtlichen Engagements, die von einem hohen Maße an Kontinuität und Stabilität in den biographischen Orientierungsmustern sowie auch einem hohen Maß an Kontinuität bei der Ausführung der ehrenamtlichen Tätigkeiten ge-