

Sascha Neumann · Philipp Sandermann (Hrsg.)

Kultur und Bildung

Sascha Neumann
Philipp Sandermann (Hrsg.)

Kultur und Bildung

Neue Fluchtpunkte für die
sozialpädagogische Forschung?



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16193-8

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Einleitung

Sascha Neumann & Philipp Sandermann

Die kulturellen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen der Kultur – eine Einleitung	9
---	---

Teil I: Soziale Arbeit – kultur- und bildungstheoretisch beobachtet

Rainer Treptow

Kultur der Sozialen Arbeit und Erinnerungskultur	27
--	----

Fabian Kessl

Soziale Arbeit als Grenzbearbeiterin. Einige grenzanalytische Vergewisserungen	43
---	----

Petra Jung

Bildung als Biografisierung von Lebensaltersordnungen. Über die ‚Regionalisierung‘ von Bildungsansprüchen im Kindergartenalltag...	63
---	----

Georg Cleppien

Kulturen der Bewährung – Vom Bewährungsmythos und dem Mythos der Bewährung	87
---	----

Teil II: Beobachtungen des Beobachtens – Kultur- und Bildungstheorie der Sozialen Arbeit

Bernd Dollinger

Wie die Sozialpädagogik vom Sozialen spricht. Oder: Weshalb der ‚Cultural Turn‘ in der Sozialpädagogik nicht stattfindet...	113
--	-----

Sascha Neumann & Philipp Sandermann

Turning again? Kritische Bestandsaufnahmen zu einer neuerlichen
,Wende‘ in der sozialpädagogischen Forschung..... 137

Teil III: Kultur und Bildung – sozialpädagogisch beobachtet

Bettina Hünersdorf

Reflexionstheorie des Hilfesystems als Kulturtheorie?
Über Möglichkeiten einer kulturtheoretisch fundierten
systemtheoretischen Weiterentwicklung einer Theorie der Sozialen Arbeit.... 171

Florian Baier

Surviving Culture: Kulturphänomenologie am
Beispiel Sozialer Arbeit in Schulen..... 191

Christian Haag

Die Wirklichkeit von Bildung? Erfahrungswissenschaftliche Erkundungen
vor dem Hintergrund sozialpädagogischer Bildungsforschung..... 215

AutorInnenverzeichnis 237

Vorwort der Herausgeber

Der vorliegende Band ist auf Grundlage der Diskussionen und Ergebnisse einer Arbeitsgruppe entstanden, die im März 2008 von den Herausgebern im Rahmen des 21. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „Kulturen der Bildung“ an der TU Dresden organisiert wurde. Die Arbeitsgruppe stand damals unter dem Titel „Die kulturellen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen der Kultur. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung?“. Einige der in diesem Band vertretenen AutorInnen garantierten mit ihren Vorträgen und Kommentaren den Erfolg jener veranstalteten AG 24, wofür wir ihnen an dieser Stelle noch einmal gesondert danken möchten.

Nachdem der VS Verlag für Sozialwissenschaften im Anschluss an den Kongress mit der Frage an uns herantrat, ob es in unserem Interesse sei, die Ergebnisse der zu unserer großen Freude gut besuchten AG zu veröffentlichen, entschlossen wir uns, den Kreis der AutorInnen für den nun geplanten Band noch etwas zu erweitern. Dies geschah, um eine, wenn auch sicherlich keineswegs erschöpfende, so doch wenigstens umfassendere Behandlung der beiden Thematiken und ihres Zusammenhanges zu ermöglichen, als dies im Rahmen jener Kongressarbeitsgruppe seinerzeit möglich war. Den im Zuge dessen noch hinzu gestoßenen Autoren danken wir für ihr aufrichtiges Interesse und ihre spontane Bereitschaft, am Band mitzuwirken. Den AutorInnen, die bereits in Dresden beteiligt waren, danken wir für die durchweg umfassenden und gewissenhaften Überarbeitungen und Ergänzungen ihrer ursprünglichen Vorträge.

Buchpublikationen, zumal Anthologien, sind nie das Werk von einzelnen, sondern Ergebnisse einer wie auch immer gearteten Form der Kooperation. Dies gilt auch mit Blick auf die Beteiligten ‚hinter den Kulissen‘. Unser ausdrücklicher Dank gilt daher nicht zuletzt *Stephanie Brouwer* und *Nicole Kahnt*, beide studentische Hilfskräfte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die uns mit ihren eifrigen Händen bei der umsichtigen Erstellung der Druckvorlage und der redaktionellen Überarbeitung der Beiträge eine äußerst hilfreiche und liebenswerte Unterstützung waren.

Ludwigsburg und Berlin, im Januar 2009
Sascha Neumann und Philipp Sandermann

Die kulturellen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen der Kultur – eine Einleitung

Sascha Neumann & Philipp Sandermann

Anders als ‚Hilfe‘, ‚Erziehung‘ oder ‚Gesellschaft‘ gehörten Begriffe wie ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ lange nicht oder nicht mehr zum semantischen Inventar der sozialpädagogischen Forschung. Beruft man sich auf zwei Autoren, deren Denken die Entwicklung der Sozialwissenschaften im 20. Jahrhundert maßgeblich bestimmt hat, so wäre dies offenbar alles andere als ein Verlust. „Der Begriff der ‚Kultur‘ ist einer der schlimmsten Begriffe, die je gebildet worden sind“, schreibt Niklas Luhmann (1995a: 398). Nicht minder eindeutig – wenn auch sachlicher – nimmt sich das Urteil Pierre Bourdieus zum Begriff ‚Bildung‘ aus. In einer Fußnote seines frühen Textes „Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie“, in dem er zum Ende hin in das Habituskonzept einführt, formuliert er an dessen Adresse: „Liefere dieser überbestimmte Begriff nicht Gefahr, falsch verstanden zu werden, und ließen die Bedingungen seiner Gültigkeit sich vollständig bestimmen, so wäre ‚Bildung‘ (culture) [...] dem Begriff ‚Habitus‘ vorzuziehen“ (Bourdieu 1970: 41).¹

Was Bourdieu und Luhmann mit ihrer aversiven Haltung gegenüber ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ zu bedenken geben, ist mindestens, dass beide Begriffe sich in ihrer semantischen Überladenheit² verbraucht haben und normativ wie moralisch hochgradig infektiös sind. Als gegenstandstheoretische Konzepte scheinen sie denn auch vermeintlich wenig zu taugen, werden sie doch kaum jenen Erwartungen an empirische Ergiebigkeit und Prägnanz gerecht, denen sich wissen-

1 Interessanterweise wird der Begriff ‚Bildung‘ in Klammern von Bourdieu mit dem französischen Wort ‚culture‘ übersetzt. Dies zeigt wiederum nochmals, dass der Begriff von Bourdieu weder im Sinne von Ausbildung (formation) noch im Sinne von Bilden bzw. Erziehen (éducation) oder Wissensvermittlung bzw. Unterricht (enseignement), sondern durchaus in seiner klassischen Bedeutung aufgegriffen wird; nämlich als Bezeichnung für den individuellen Prozess und das individuelle Vermögen, in dem und mit dem ein Selbst- und Weltverhältnis eingegangen wird. Es zeigt aber genauso, wie eng die beiden semantischen Traditionen miteinander zusammenhängen, und zwar auch jenseits des deutschen Sprachraums, wo sie bisweilen gar zu einem einheitlichen „Deutungsmuster“ verschmolzen sind (Bollenbeck 1994).

2 Wenn es darum geht, Beispiele für sogenannte ‚Container-Wörter‘ zu finden, die durch beliebigen Gebrauch hoffnungslos zur In- oder Überdeterminiertheit neigen, so rangieren sowohl ‚Kultur‘ als auch ‚Bildung‘ sicher an der Spitze. Vgl. in diesem Sinne für ‚Bildung‘ bereits: Lenzen (1997: 949) sowie für ‚Kultur‘ etwa: Allemann-Ghionda/Reichenbach (2008: 2).

schaftliche Begriffsbildungen gewöhnlich ausgesetzt sehen.³ Heißt das nun aber in der Konsequenz, dass die beiden Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ sowohl als Gegenstände wie auch als Perspektiven einer wissenschaftlichen Wirklichkeitsbeobachtung verzichtbar sind, ja vielleicht sogar mehr Schaden anrichten als sie nützen? Oder anders gefragt: Ist zu Bildung und Kultur nicht schon alles und vielleicht sogar zu viel gesagt worden? Im zeitlichen Umfeld der ‚sozialwissenschaftlichen Wende‘ der 1970er Jahre hätte man dies aus sozialpädagogischer Sicht womöglich einhellig bejaht. Inzwischen gibt es jedoch deutliche Verdachtsmomente dafür, dass sich der Wind gedreht haben könnte. Nicht einmal Bourdieu und Luhmann wären wohl mit ihren Einschätzungen derzeit noch auf der Höhe des Zeitgeistes anzusiedeln. Mit Blick auf den Begriff und Gegenstand ‚Kultur‘ ist es vor allem der vielbeschworene ‚Cultural Turn‘, wie er am Beginn des neuen Jahrtausends auf breiter Linie für die Geistes- und Sozialwissenschaften ausgemacht worden ist, in dessen Windschatten sich eine regelrechte Renaissance von Kulturwissenschaft und Kulturtheorie auszubreiten scheint. Mit ihm kam es zur Entstehung einer ganzen Reihe transdisziplinärer Forschungsfelder, die um einen semiotischen, sinntheoretischen und konstruktivistisch geprägten Kulturbegriff gravitieren (vgl. Nünning/Nünning 2003: 6), welcher gegenüber einem klassischen Verständnis von Geltung auf Genese, von Rationalität auf Historizität und von Teleologie auf Kontingenz umstellt (vgl. Reckwitz 2004). Ironischerweise ist dabei zu beobachten, dass Bourdieu und Luhmann im Zuge des ‚Cultural Turn‘ derweil selbst in den vermeintlichen „Culture Club“ aufgenommen worden sind, wie dies gleichnamige Veröffentlichungen verraten (vgl. etwa Hofmann/Korta/Niekisch 2004; siehe auch Moebius/Quadflieg 2006). Das zeigt nicht nur, wie virulent sich der ‚Cultural Turn‘ ausnimmt. Es zeigt darüber hinaus auch, dass diejenigen, die diesen ‚Turn‘ proklamieren, nicht davor zurückschrecken, alles, was noch irgendwie als avanciert gelten darf, als kulturwissenschaftlich zu vereinnahmen, bis schließlich der Eindruck entsteht, die gesamte relevante Theorieentwicklung in den Sozial- und Geisteswissenschaften seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sei als Ausdruck des sich entfaltenden und differenzierenden kulturwissenschaftlichen Paradigmas zu lesen.

Damit stellt sich nicht zuletzt die Frage, inwieweit inzwischen auch die Soziale Arbeit vom so genannten ‚Cultural Turn‘ erfasst worden ist. Eine Antwort darauf ist auf den ersten Blick schwer auszumachen. Zwar zeigt sich ein spezifisches sozialpädagogisches Interesse an ‚Kultur‘ durchaus in aktuellen Kontroversen. Dazu gehören etwa jene Debatten, in denen es um den pädagogischen Umgang mit der so genannten ‚neuen Unterschicht‘ geht, um Gruppierungen

3 Vgl. für den Kulturbegriff in diesem Sinne insbesondere auch Luhmann (1995b: 32).

also, denen weniger materielle als kulturelle ‚Verarmung‘ nachgesagt wird. In diesem Kontext wird dann z.B. dafür plädiert, ‚Kultur‘ als ein individuelles Vermögen zur gesellschaftlichen Teilhabe anzuerkennen, das wiederum auf Bildung beruht (vgl. hierzu etwa Brumlik 2007; Winkler 2007). ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ werden damit in einen Problemzusammenhang gestellt, der auf Ursachen für die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit und auf Fragen sozialer Gerechtigkeit verweist. Sind dies aber schon Reflexionen, die dem Anspruch des für die Erziehungswissenschaft vorgeschlagenen Programms einer „kritischen Kulturwissenschaft“ (Brumlik 2006) entsprechen?

Ganz ähnlich wie mit der Debatte um den ‚kulturwissenschaftlichen Gehalt‘ der Forschung zur Sozialen Arbeit verhält es sich mit Blick auf die Wirkmächtigkeit des aktuell beobachtbaren Bildungsdiskurses für die sozialpädagogische Forschungslandschaft. Mit der Debatte um ‚PISA‘ und die Krise des deutschen Bildungswesens haben das Nachdenken und Forschen über Bildung einen nachhaltigen Aufschwung erfahren. Viele FachvertreterInnen der Erziehungswissenschaft und nicht zuletzt auch der Sozialen Arbeit beteiligen sich inzwischen an dieser Diskussion. Ein Grund dafür mag auch sein, dass – wie Klaus Prange es für die erziehungswissenschaftliche Gesamtdebatte formuliert hat – die Beschäftigung mit ‚Bildung‘ und das semantische Segeln unter ihrer Flagge allemal „eine Art Reputationsvorsprung“ verspricht (Prange 2006: 5). Dies gilt vor allem im Vergleich zu Begriffen und Praxen wie ‚Helfen‘, ‚Erziehen‘, ‚Betreuen‘ oder ‚Pflegen‘, also solchen Phänomenen, die kaum Assoziationen wecken, welche mit der schillernden Aura der Bildungssemantik konkurrieren könnten. Liegt schon deshalb die Vermutung nahe, dass sich an den semantischen Aufstieg zur ‚Bildung‘ auch ein disziplinäres Aufstiegsprojekt anknüpfen lassen könnte, so ist es wenig überraschend, dass sich die Soziale Arbeit in dieser Diskussion durchaus einflussreich zu Wort meldet. Dabei fallen vor allem Beiträge auf, die sich gegen ein schul- und unterrichtstheoretisch verengtes Bildungsverständnis richten (vgl. etwa Deinet/Reutlinger 2004). Letztlich ist es der Sozialen Arbeit aber vor allem mit der schlagkräftigen Begriffstria von ‚formaler‘, ‚non-formaler‘ und ‚informeller‘ Bildung gelungen, sich selbst neben der Schule als gleichermaßen bildungsbedeutsame Instanz ins Gespräch zu bringen (vgl. Rauschenbach u.a. 2004; Otto/Rauschenbach 2004). Dies ist keineswegs selbstverständlich. Sieht man einmal von dem Nischenbereich der außerschulischen Jugendbildung ab, so kannte die Soziale Arbeit lange Zeit insbesondere die schulisch institutionalisierte Bildung – man erinnere sich an Gertrud Bäumers berühmte Definition – nur als ihre eigene Negation. Damit ist aber schon angedeutet, dass es bei dem sozialpädagogischen Engagement innerhalb der aktuellen Bildungsdiskussion um mehr geht, als nur um einen spezifischen sozialpädagogischen Beitrag zu ihr. Auf dem Spiel steht zum einen, was

Bildung überhaupt bedeuten soll (vgl. in diesem Sinne Winkler 2006), zum anderen korreliert dies mit einer veränderten Akzentuierung in der Selbstbeschreibung der Sozialen Arbeit, die nunmehr als eine Praxis erscheint, die vor allem Bildungsprozesse ermöglicht. Bildung wird also nicht einfach nur zum Thema und zum Gegenstand, Bildung ist vielmehr auch der Gesichtspunkt, von dem ausgehend das ‚Sozialpädagogische‘ des eigenen Feldes neu bestimmt wird. So gesehen ist – analog zur Frage nach der Bedeutung des ‚Cultural Turn‘ – auch in Hinsicht auf die Konjunktur des Bildungsbegriffes in der sozialpädagogischen Wissenschaftsdebatte die Frage zu stellen, inwieweit damit zugleich Verschiebungen in der Einstellung des ‚sozialpädagogischen Blick‘ (vgl. Raushenbach/Ortmann/Karsten 1993) einhergehen.

‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ als Fluchtpunkte: Zur Konzeption des Bandes

Die oben angesprochenen Hinweise auf die aktuelle Prominenz der Begriffe ‚Bildung und Kultur‘ allein sagen noch wenig darüber aus, wie sie in diesem Band zum Gegenstand einer Auseinandersetzung gemacht werden sollen. Erkündigt man sich – wie Paul Natorp dies mit seiner berühmten Formulierung von den „sozialen Bedingungen der Bildung“ und den „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (Natorp 1920 [1899]: 94) angedeutet hat – statt nach dem ‚Sein‘ von etwas nach den Ermöglichungsbedingungen von *etwas als etwas*, so tritt an die Stelle der Unbezweifelbarkeit des Gegebenen ein Bewusstsein für die kontingente Relationalität des Wirklichen (vgl. analog dazu Luhmann 1981: 202). In der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit äußert sich also der Verzicht, einen Gegenstand als immer schon bestimmt anzusehen; zugleich verlagert sich das Interesse darauf, wie dieser Gegenstand zu seiner Bestimmung gelangt. Dies schließt dann Fragen nach seiner Bestimmbarkeit ausdrücklich ein und veranlasst zu Beobachtungen, die auf ihre eigenen gegenstandskonstituierenden Leistungen aufmerksam werden. Die Anleihe bei der Formulierung Natorps im Titel dieser Einleitung verweist in diesem Sinne – noch viel eher als auf die Komplementarität von Kultur und Bildung – auf die epistemologische Akzentuierung, die mithilfe dieses Bandes vorgenommen werden soll. Von seiner Grundidee bezieht der Band also gleichermaßen, die Frage nach den Ermöglichungsbedingungen etwaiger Gegenstände wie auch diejenige nach den Bedingungen der Möglichkeit ihrer Erkenntnis mit ein. ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ firmieren hier entsprechend nicht nur als bloße Gegenstände oder Themen, die neben anderen eine sozialpädagogische Betrachtung wert sind, sondern ebenso als spezifische Sichtweisen auf die ‚Wirklichkeit‘. Erst diese spezifischen Sichtweisen machen beobachtbar, was sie als solches beobachten wollen. Da-

durch werden sie in gewisser Weise als unabhängig von dem aufgefasst, was jeweils als konkretes Objekt adressiert wird. Als ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ kann vieles beschrieben werden, so dass Bildung und Kultur im herkömmlichen Sinne – etwa eingeschränkt als Kunst oder Unterricht verstanden – selbst nur noch als zwei denkbare unter vielen anderen möglichen Gegenständen erscheinen. Begreift man Kultur und Bildung in diesem Sinne als gleichermaßen gegenstandstheoretische wie epistemologische Ressourcen, so verliert auch die Annahme an Plausibilität, dass eine bildungstheoretische oder kulturtheoretische Beschreibung von Sozialer Arbeit ihr ‚Objekt‘ verunstaltet. Stattdessen kann man dann fragen, was man über die Soziale Arbeit erfährt, wenn sie in dieser Weise beschrieben wird. Zugleich stößt man in gleichsam umgekehrter Richtung auf die Frage, was die Soziale Arbeit sieht, wenn sie ihre Erfahrung einer für sich noch unbestimmten Wirklichkeit im Medium einer kultur- und bildungstheoretischen Perspektivität organisiert.

Genau vor dem Hintergrund dieser doppelten Fragerichtung gewinnt die Metapher von den *Fluchtpunkten* im Titel dieses Buches ihren spezifischen Sinn. Der Zugriff auf ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘, der in diesem Band unternommen wird, ist demnach nicht kategorialer, er ist aber auch nicht einfach nur assoziativer Art. ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ figurieren hier weder als für sich bestimmte und empirisch prägnante Wirklichkeitsbezirke, die sich substanziell gegen andere abheben, noch werden sie einfach als „fungierende Ontologien“ (Fuchs 2004: 11) angesprochen, mit denen die Phänomenalität der Welt erfolgssicher auf ihre universale Bestimmtheit hin ausgelegt werden kann. Sie kommen vielmehr gleichermaßen als *Ausgangs- und Bezugspunkte* ins Spiel. Von diesen her wird Gewusstes in Frage gestellt, oder aber: von ihnen ausgehend an vermeintlich Selbstverständliches angeknüpft, um Möglichkeiten für eine alternative Beschreibung des Gewusstes zu öffnen. Interpretiert man die unterschiedlichen Stoßrichtungen der aktuellen Bezugnahmen auf ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ innerhalb der Sozialen Arbeit in diesem Sinne, so wird es möglich, sie in einer Ebene abzubilden, um dabei solche theoretischen Reflexionen und empirischen Forschungszugänge in eine gemeinsame Betrachtung einzubeziehen, die aus ganz unterschiedlichen thematischen und fachlichen Kontexten stammen. Die übergeordneten Leitfragen dabei lauten dann – erstens: Wie verändert sich der Blick auf die Soziale Arbeit, wenn ‚Bildung‘ und/oder ‚Kultur‘ zum Ausgangspunkt einer Beobachtung von Sozialer Arbeit gemacht werden? Sowie zweitens: Wie verändert sich der Blick auf ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘, wenn diese Gegenstände sich in einer sozialpädagogischen Betrachtung materialisieren. An diese beiden Fragen lassen sich weitere anschließen, die jenseits der einzelnen Beiträge auf die Konsequenzen für die disziplinäre Entwicklung der Sozialen Arbeit und ihr Selbstverständnis als Wissenschaft zielen: An welchen Stellen der aktuellen

Diskussionen um ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ tritt die Soziale Arbeit in welcher Rolle auf? Wo tritt sie etwa als rezipierende wissenschaftliche Disziplin auf, die sich von einem disziplinübergreifenden Trend innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften ‚anstecken‘ lässt? Wo tritt sie als Professionsprojekt auf, das nach Anschlussoptionen für die eigene(n) Projektidee(n) im Feld der Wissenschaft sucht? Wo zuletzt versucht sie möglicherweise sogar beides? Und was bedeutet dies alles für ihr sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis?

Dieser Konzeption versuchen die Struktur des Bandes und die Kompilation seiner Beiträge zu entsprechen. Die insgesamt drei Hauptabschnitte des Buches teilen sich dabei wie folgt auf. *Der erste Teil* versammelt Beiträge, die es sich zur Aufgabe machen, den Blick auf die Soziale Arbeit unter Nutzung von bildungs- und/oder kulturtheoretischen Beobachtungsperspektiven zu erhellen. Dies geschieht teils in systematischer, teils in exemplarischer Weise. Die Beiträge stehen damit im Horizont der übergeordneten Frage dieses Bandes, wo und in welcher Weise kultur- und bildungstheoretisch anschließende Beobachtungen von Sozialer Arbeit einen Beitrag zur wissenschaftlichen Erschließung des sozialpädagogischen Terrains leisten. *Im zweiten Teil* dieses Bandes finden sich sodann zwei Beiträge, die sich aus jeweils unterschiedlicher Metaperspektive systematisch der Frage des Bandes nach einer bildungs- und kulturtheoretischen ‚Wende‘ in der sozialpädagogischen Forschung stellen, und dabei insbesondere nach der Bedeutung dieses vermeintlichen ‚Turn‘ für die Soziale Arbeit fragen. *Der dritte Teil* ‚Kultur und Bildung: sozialpädagogisch beobachtet‘ fasst wiederum Beiträge zusammen, die in je besonderer Weise darauf fokussieren bzw. beobachtbar werden lassen, wie sich der Blick auf ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ verändert, wenn man ihre Beobachtung sozialpädagogisch qualifiziert, und was eine ‚Anwendung‘ kultur- und bildungstheoretischer Vokabulare auf das Feld der Sozialen Arbeit über diese Bezugstheorien selbst aussagt. Damit schließt sich der Kreis in Bezug auf die unterschiedlichen Teilfragestellungen dieses Bandes.

Eröffnet wird der erste Teil durch *Rainer Treptow*. Er erkundigt sich ausgehend von den möglichen Implikationen der an Natorp anschließenden Formulierung im Titel dieser Einleitung nach einer angemessenen Bestimmung des Verhältnisses von Kultur und Sozialität. Mit Blick auf das theorie- und professionsgeschichtlich verbürgte Selbst- und Aufgabenverständnis der Sozialpädagogik, so kann man Treptow verstehen, könne es dabei kaum darum gehen, das ‚Soziale‘ einfach durch ‚Kulturelles‘ zu ersetzen. Seine zentrale These lautet vielmehr: Kultur und Sozialität müssen in ein Ergänzungsverhältnis zueinander gebracht werden. Für die Bestimmung der Aufgabe der Sozialen Arbeit ergibt sich daraus wiederum, dass sie nicht als Kulturpädagogik oder als ‚Soziale Kulturarbeit‘, sondern vielmehr als ‚Kulturelle Sozialarbeit‘ zu verstehen ist, die

jene kulturellen Voraussetzung für die individuelle Teilhabe an Gesellschaft stiftet, von deren überindividueller Gültigkeit sie bei der Legitimation ihrer eigenen Praxis ebenfalls profitiert und auf die sie zurückgreift, wenn sie Unterstützung in schwierigen Lebenslagen leistet. Das Ergänzungsverhältnis von Kultur und Sozialität legt Treptow sodann bildungstheoretisch aus: Kulturelles Wissen erscheint dabei gleichermaßen als Ziel wie auch als Voraussetzung einer sozialen Bildung und einer Bildung des Sozialen, wie sie sich im Medium des Kulturellen ereignet und als Aufgabe ‚Kultureller Sozialarbeit‘ aufgefasst werden kann. Die sich daraus ergebenden Gestaltungserfordernisse im Kontext von Bildungsprozessen, die als Selbstbildungsprozesse codiert werden, versucht Treptow mit Hilfe des kulturtheoretischen Konzepts des „kulturellen Gedächtnisses“ zunächst analytisch einzuholen, um sie anschließend auch institutionell zu vermessen. Bildung als Moment der Teilhabe und Aneignung von Erinnerungskultur ist in diesem Sinne nicht an spezielle Sonderwelten gebunden, in denen es explizit um Bildung geht. Damit stellt Treptow auch ein Bildungsverständnis in Frage, das sich auf bloße Informations- und Wissensvermittlung beschränkt und das derzeit tendenziell die politische Bildungsreformdiskussion dominiert. Folgerichtig denkt er dabei auch nicht an Bildungseinrichtungen, sondern an ‚Bildungslandschaften‘, welche dadurch bestimmt sind, dass sie die unterschiedlichsten Formate von Bildungsgelegenheiten – formale wie non-formale und informelle – miteinander verschränken. Auch wenn Treptows Überlegungen mehr um die Sozialpädagogik als „Aufgabe“ denn als „Tatsache“ kreisen⁴, so lockern sie auf der gegenstandstheoretischen Ebene doch jedes bereichsspezifische Verständnis von ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ deutlich auf. Erst damit gerät eine kultur- und bildungstheoretische Bestimmung Sozialer Arbeit überhaupt in Reichweite. Eine der Konsequenzen davon ist, dass ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ in ihrem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zueinander in den Blick geraten.

Fabian Kessl beginnt seinen Entwurf zu einer analytischen Neubestimmung Sozialer Arbeit als „Grenzbearbeiterin“ mit einer Problematisierung unterschiedlicher Auffassungen von ‚Grenze‘. Anknüpfend an Kindheitserinnerungen dekonstruiert er die Vorstellung, Grenzen seien gleichsam handgreifliche Markierungen einer territorialen Einfriedung und setzt an deren Stelle einen symboltheoretischen Grenzbegriff, der auf die Notwendigkeit des Verzeichnens von Grenzen verweist, und zwar sowohl als Bedingung der Möglichkeit ihrer Existenz wie auch als Bedingung ihrer Beobachtbarkeit. Grenzen sind sodann nicht mehr mit sich selbst identisch, genauso wenig fallen sie mit dem zusam-

4 Vgl. zu dieser im Anschluss an Aloys Fischers Diktum von der „Erziehung als Tatsache“ und der „Erziehung als Aufgabe“ (Fischer 1950 [1914]: 5) naheliegenden Unterscheidung: Niemeyer (1998: 114).

men, was sie begrenzen. Vielmehr bilden sie phänomenal nichts anderes als eine Differenz, die nicht das Differente ist, aber ohne das Differenzierte auch wiederum nichts; etwas, das verbindet, was es trennt und durch das bestimmt ist, was es nicht ist: eben ein „Nicht-Ort“. Realitätscharakter kommt der Grenze insofern zu, als sie realisiert wird, wahrgenommen, verwirklicht, bekräftigt oder auch verschoben und abgebaut. Grenzen stellen für den/die BeobachterIn somit präziser ein Grenzgeschehen dar, das zugleich der Schauplatz ist, an dem Grenzziehungen zu studieren sind. Diese analytische Sicht hat u.a. den Vorzug, dass Grenzen nunmehr auch als gestaltbar oder veränderbar begriffen werden können. An diesem Punkt von Kessls Argumentation tritt die Soziale Arbeit auf den Plan. Die Frage nach der Bestimmung Sozialer Arbeit stellt sich auf der Folie der grenzanalytischen Vergewisserungen als die Frage danach, ob sich Soziale Arbeit aktiv oder passiv an der zuvor dargelegten Logik des Grenzgeschehens beteiligt. In diesem Sinne geht es Kessl um eine analytisch begründete normative Theorie Sozialer Arbeit. Methodologisch gesehen zeigt Kessls grenzanalytischer Ansatz zur Beschreibung und Begründung Sozialer Arbeit „als Grenzbearbeiterin“ deutliche Gemeinsamkeiten mit Ansätzen, die gewöhnlich einem ‚kulturtheoretischen Forschungsparadigma‘ zugeordnet werden: Relationalität, Relativität, Kontingenz, Vollzughaftigkeit, Zeichencharakter – alles Aspekte, die von Kessl produktiv und unter direkter Bezugnahme auf ‚kulturtheoretische IdeengeberInnen‘ aufgegriffen werden. Deswegen aber – und auch dies zeigt der Beitrag – muss man den Begriff ‚Grenze‘ keineswegs durch den der ‚Kultur‘ ersetzen und sich damit auch die Gefahr einhandeln, ihn zu entschärfen. Vielmehr müssten vielleicht umgekehrt je spezifische ‚Kulturen‘ selbst noch als Artefakte von Grenzgeschehen dechiffriert werden.

Im Unterschied zu den vorangehenden Beiträgen von Treptow und Kessl argumentiert *Petra Jung* weniger systematisch oder analytisch, sondern baut ihre Argumentation empirisch auf. Im Lichte einer ethnographischen Studie zum Kindergartenalltag setzt sie sich gleichsam dekonstruktiv mit dem Konzept einer „Sozialpädagogik der Lebensalter“ auseinander. Ihr geht es dabei um die Frage, wie in den Alltagsroutinen einer pädagogischen Praxis jene Lebensaltersordnungen hervorgebracht werden, die diese Praxis immer schon als vor- und aufgegeben voraussetzt. Man könnte auch sagen: Im Mittelpunkt stehen die ‚Lebensalter‘ einer „Sozialpädagogik der Lebensalter“. *Petra Jung* verfolgt dieses Ansinnen im Kontext einer Beobachtung, die auf Prozesse der ‚Regionalisierung von Bildungsambitionen‘ fokussiert. Die Autorin fasst darunter jene Vorgänge, mit denen in der Gestalt von Routinen eine bestimmte, vermeintlich ‚äußerliche‘ Erwartungsstruktur – wie sie sich mit den Bildungsansprüchen an den Kindergarten verknüpft – in „situiertes Geschehen“ überführt wird. Während der Bezugspunkt der Untersuchung in der professionellen pädagogischen

Praxis und ihren Bildungsambitionen liegt, ist der heuristische Ausgangspunkt der Untersuchung, Lebensaltersordnungen an ihrem unmittelbaren Vollzug studieren zu wollen, in methodologischer Hinsicht einem kulturwissenschaftlichen Zugang mindestens eng verwandt. Der kulturtheoretisch relevante Akzent besteht darin, dass die Kontextbedingungen einer sozialpädagogischen Praxis gleichsam am ‚Text‘ sichtbar gemacht werden, auch wenn dieser hier als Geschehen ‚gelesen‘ wird. Insofern schließen die Überlegungen an ein zentrales Erkenntnisinteresse des kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms an. Die Autorin gelangt dabei zu irritierenden, aber gerade dadurch erhellenden Einblicken in die Logik (sozial)pädagogischer Praxis. Zum einen wird dabei folgendes deutlich: Betrachtet man ‚Lebensaltersordnungen‘ im Lichte der Simultanität, in der sie sowohl vorausgesetzt als auch hervorgebracht werden, so erscheint die Biografisierung in der Form der Bearbeitung lebensaltersspezifischer Herausforderungen nicht als ein Prozess, der durch die Pädagogik unterstützt wird, sondern als einer, den sie den Zu-Erziehenden abverlangt. Zum anderen zeigt sich: (Sozial)Pädagogik greift immer schon auf eine ‚Wirklichkeit‘ der Lebensalter zu, indem sie sie als Bedingung ihrer Möglichkeit selbst erst herstellt.

Der Beitrag von *Georg Cleppien* bildet den Abschluss des ersten Teils dieses Bandes. Anknüpfend an die von Hans Thiersch aufgeworfene Frage, was im sozialpädagogischen Geschäft „zählt“, fragt Cleppien nach den Möglichkeiten eines Orientierungshorizonts für die Soziale Arbeit unter den Bedingungen widersprüchlicher Anforderungen an das professionelle Feld. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht dabei die These von Thiersch, Orientierung sei nur dergestalt zu gewinnen, dass man Soziale Arbeit grundsätzlich als ein Wagnis begreife. Die Aufgabe professioneller Akteure und sozialpädagogischer Institutionen wäre es dann, die bestehenden Unsicherheiten produktiv zu handhaben, sie auszubalancieren, ohne sie dabei vollständig auflösen zu können. In einer analytisch mehrdimensionalen und grundbegrifflich vielschichtigen Problematisierung dieser Position zeigt Cleppien nun, dass in Thierschs Umgang mit dem Orientierungsproblem gerade jene Kontingenz vernichtet wird, deren Anerkennung er selbst als adäquate Lösung stilisiert. Cleppien erschließt diese Paradoxie von Thierschs Lösungsversuch auf der Folie unterschiedlicher analytischer Implikationen eines krisentheoretischen Konzepts von „Bewährung“. Die Kehrseite einer prinzipiellen Unabschließbarkeit von Bewährungsprozessen besteht, so Cleppien im Anschluss an Oevermann, in „Bewährungsmysmen“. Sie suggerieren bereits Bewährtheit, ohne dass die Nicht-Finalisierbarkeit von Bewährungsprozessen je suspendiert werden könnte. Einen solchen Bewährungsmythos sieht Cleppien bei Thiersch am Werke, wenn die von ihm aufgeworfene Offenheit gleichsam vorausschauend geschlossen wird. Anders gesagt: Das Problem soll gelöst werden können, indem es in seiner Unlösbarkeit erwogen

wird. Gewusst werden kann dies aber nur, wenn man es als immer schon gelöst betrachtet. Die proklamierte Offenheit bleibt damit prinzipiell so ambivalent, wie sie es von Anfang an war; sie ist zugleich Defizit wie Potential. Das bedeutet aber: Die Art, in der die Frage von Thiersch angegangen wird, nimmt bereits die Antwort vorweg. Der Beitrag von Cleppien führt damit nachdrücklich zweierlei vor Augen. Einerseits stellt er unter Beweis, dass eine kontingenzsensible Lesart sozialpädagogischer Selbstthematisierungen durchaus ohne kulturtheoretisch ambitionierte Vokabulare auskommt. Andererseits macht er deutlich, dass sozialpädagogische Reflexionen – auch wenn sie von ihren Ausgangsannahmen her der Kontingenzzperspektive der Kulturtheorie nahe stehen – sich nahezu zwangsläufig in einen Selbstwiderspruch verstricken, wenn sie aufgrund ihrer Hingabe an die Profession dem Rückhalt einer universalistischen Begründung ihrer selbst nicht entraten können, dies auch, wenn sie darin inhaltlich letztlich unbestimmt bleiben. An diese Beobachtung knüpfen die Beiträge im zweiten Teil des Bandes an, indem sie unter anderem die Frage stellen, inwiefern mit Blick auf die Soziale Arbeit tatsächlich von einem ‚Cultural Turn‘ die Rede sein kann.

Bernd Dollinger eröffnet diesen zweiten Teil mit seinen analytischen Ausführungen zur Frage, ob es überhaupt Sinn macht, von einem ‚Cultural Turn‘ in der Forschungsdebatte – und dort insbesondere der Theoriediskussion – der Sozialen Arbeit zu sprechen. In diesem Zusammenhang zeigt Dollinger, wie sich die Soziale Arbeit traditionell und auch weiterhin im Rahmen einer spezifischen „artikulatorischen Praxis“ ein kritisch-objektivistisches ‚Soziales‘ konstruiert. Hierdurch bereitet sie sich selbst ein Fundament für spezifisch sozialpädagogische Anschlussargumente. Durch diese Strategie, „hegemoniale Projekte der Gewissheitskonstruktion zu implementieren“ und sich selbst dazu in Stellung zu bringen, gelingt es der Sozialen Arbeit systematisch, sich eine Idee vom Objektiven und damit auch „Richtigen“ zu verschaffen, an dem sie sich normativ orientieren und gleichzeitig legitimieren kann. Dollinger konzentriert sich in seinem Beitrag jedoch nicht nur darauf, unter Verweis auf die relativistischen Implikationen, die eine weitergehende kulturtheoretische Umstellung sozialpädagogischer Theorie mit sich brächte, präzise zu zeigen, inwieweit es zweifelhaft ist, in der Sozialen Arbeit aktuell von einem tatsächlichen ‚Cultural Turn‘ auszugehen. Er unterbreitet darüber hinaus ein Erklärungsspanorama dafür, warum in der sozialpädagogischen Theoriedebatte eher von einer „halbierten“ kulturellen Orientierung“ zu sprechen ist. Abschließend lotet Dollinger sodann die Chancen aus, die der sozialpädagogischen Theorie aus einer sowohl Relativismen als auch Objektivismen abgeneigten „relationalen Sichtweise“ entstehen könnten.

Auch *Sascha Neumann* und *Philipp Sandermann* stellen in ihrem Beitrag systematisch die Grundsatzfrage, ob die sozialpädagogische Forschungslandschaft derzeit tatsächlich eine bildungs- und kulturtheoretische Wendung durchläuft, welche sich auf mehr als eine reine Begriffsanreicherung des angestammten Diskurses stützt und gleichsam einen paradigmatischen Charakter aufweist. Dazu analysieren sie exemplarisch die Argumentationsstruktur zweier zentraler Schauplätze des sozialpädagogischen Diskurses, an denen ausgewiesenermaßen bildungs- und kulturtheoretische Verortungen vorgenommen werden. Aus der Diagnose der beiden Schauplätze ergibt sich für sie die strukturelle Hypothese, dass es zumindest solange durchaus zweifelhaft ist, von einer kultur- und bildungstheoretischen Wende der sozialpädagogischen Forschung zu sprechen, wie man davon ausgeht, dass dieser ‚Turn‘ sich auch erkenntnistheoretisch vollzieht. Neumann und Sandermann zeigen entgegen einer solchen Einschätzung, dass die von der sozialpädagogischen Forschung rezipierten kultur- und bildungstheoretischen Semantiken einen Transformationsprozess durchlaufen, den die Autoren als „sozialpädagogische Überformung“ bezeichnen und der – so ihre weiterführende These – einen Anhaltspunkt für eine strukturelle Analyse dessen bietet, was man als „sozialpädagogisches Argumentieren“ bezeichnen kann.

Den dritten Abschnitt des Bandes eröffnet *Bettina Hünersdorf*. Ihr Beitrag liefert einen ersten Baustein zur Vervollständigung des gedanklichen Kreises, der mit der Konzeption dieses Bandes entworfen wurde. Mit Blick auf die verschiedenen Leitfragen zeigt Hünersdorf im Laufe ihrer Argumentation gleichsam nebenbei, dass eine kulturtheoretische Beschreibung Sozialer Arbeit selbst in einer Irritation des kulturtheoretischen Vokabulars münden kann. Hünersdorf verortet ihre Überlegungen im Rahmen des Versuchs einer Weiterentwicklung der Theorie Sozialer Arbeit, die hier dezidiert als ‚Reflexionstheorie des Hilfesystems‘ ausgewiesen wird. Erreicht werden soll dies auf dem Wege einer kulturtheoretischen Fundierung der Systemtheorie. Zunächst erkundigt sie sich daher nach den Spuren kulturtheoretisch relevanter Elemente in der systemtheoretischen Theoriearchitektur. Auf diese stößt sie über eine systemtheoretisch instrumentierte Rekodierung der Selbstbeschreibungen des Hilfesystems, anhand derer sie wiederum Momente einer ‚Kultur‘ des Hilfesystems herauspräpariert, die sich auch als die gleichermaßen praktische wie semantische Vergewärtigung eines ‚Denkstils‘ oder einer ‚Wissensformation‘ beobachten lässt. Darauf begründet sich seine Autonomie, die allerdings ständig (re)produziert werden muss in einer Praxis der unablässigen Konstitution und Repräsentation zu verändernder (weil in ihrem Verhalten abweichender) Personen. Hünersdorf zeigt im Zuge ihrer Argumentation, dass die Systemtheorie über ihre kulturtheoretische Fundierung erst sensitiv wird für eine Vollzugswirklichkeit, in der sich eine ‚gepflegte‘ in eine ‚praktizierte‘ Semantik transformiert. Die Soziale Arbeit

kann dabei nicht nur etwas über die Brechungsstärke des eigenen professionellen Feldes lernen, sondern auch etwas darüber, inwiefern sie die (Re)Produktion wie Verhinderung sozialer Ungleichheit bewirkt. Nachvollziehbar wird an diesem Beitrag aber nicht zuletzt, dass auch eine kulturtheoretische Perspektive ihrerseits von einer systemtheoretischen Fundierung durchaus profitieren, zumindest aber von ihr herausgefordert werden kann. ‚Kultur‘ kann dann nämlich – etwa am Beispiel der Reflexionstheorie des Hilfesystems – als ‚Kultursystem‘ beschrieben werden, dass mit einer eigenen ‚Systemkultur‘ ausgestattet ist. Dieses Eigene erweist sich als solches erst im Lichte eines Kontextes, der im operativen Vollzug als das andere erst vollständig konstituiert wird. Das Andere ließe sich auch einholen als das Gesellschaftliche, und zwar ohne dass dabei auf ein andersartiges Außen der Gesellschaft referiert werden muss. Dies bedeutet aber, dass das Gesellschaftliche nicht einfach in ‚Kultur‘ aufgeht, sondern kulturtheoretische Beschreibungen die ‚Kultur‘ von ‚Kultursystemen‘ nur in Gegenwart einer in kulturellen Praktiken vergegenwärtigten Gesellschaftlichkeit antreffen.

Florian Baier fragt in seinem Beitrag danach, wie eine kulturtheoretische Perspektive beschaffen sein könnte, die es vermag, neue Erkenntnisse zu bildungsrelevanten Aspekten zu generieren. Dafür unternimmt er im ersten Teil seiner Ausführungen theoretische Reflexionen, in deren Rahmen er die beiden Konstrukte ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘, die den Fokus dieses Bandes ausmachen, konsequent verbindet und seine Überlegungen zu einem „kulturphänomenologischen Ansatz“ zusammenführt. Diesen Ansatz konkretisiert Baier im zweiten Teil seiner Analyse, um ihn daran anschließend an einem Forschungsbeispiel zu „Sozialer Arbeit in Schulen“ zu veranschaulichen. Hier wird mithin ein kulturtheoretisch aufgeklärter, empirischer Blick auf ein Handlungsfeld institutionalisierter Bildung vorgestellt. Abschließend diskutiert der Autor das Potenzial eines kulturphänomenologischen Ansatzes für die Reflexion Sozialer Arbeit (in Schulen) und stellt dabei auch die Grundsatzfrage, inwieweit der Kultur- wie auch der Bildungsbegriff zwar zum „heuristischen Klammerbegriff“ empirischer Forschung taugen, sich aber im Zuge einer forschungsbedingten Operationalisierung als unbrauchbar erweisen.

Im Mittelpunkt des abschließenden Beitrags von *Christian Haag* stehen Gegenstand, theoriegeschichtliche Begründung und nicht zuletzt das Erkenntnisversprechen des Programms einer sozialpädagogischen Bildungsforschung. Haag traktiert damit mindestens eine doppelte Fragestellung. Einerseits: Wie kann Bildungsforschung sozialpädagogisch qualifiziert werden und was unterscheidet sie dann von erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung oder auch Bildungssoziologie? Andererseits: Wie kann es gelingen, den Gegenstand ‚Bildung‘ aus einer sozialpädagogisch relevanten Perspektive heraus so beob-

achtbar zu machen, dass mit prägnanten Empirizitäten gerechnet werden kann? Die Überlegungen des Autors zielen auf Anknüpfungspunkte für eine Forschungsstrategie und gehen damit bereits wesentlich über die rein thematische Vermessung eines solchen Programms hinaus. Sie greifen zunächst zwei derzeit paradigmatische Orientierungen auf, die in Diskussionen um die Programmatik der sozialpädagogischen Bildungsforschung eine zentrale Rolle spielen, und verorten sie systematisch in der sozialpädagogischen Theorie- bzw. Disziplingeschichte. Haag diskutiert vor diesem Hintergrund zum einen jene erweiterte Konzeptualisierung von Bildung in der Trias von ‚formaler‘, ‚non-formaler‘ und ‚informeller‘ Bildung, mit der die Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen empirisch für eine Bildungsberichterstattung handhabbar gemacht werden soll. Zum anderen bezieht er sich auf einen Zugang, der nicht auf der Folie eines – via Nohl und vor allem Bäumer traditionsfähig gewordenen – bereichsorientierten Verständnisses von Sozialpädagogik operiert, sondern – an Natorp anknüpfend – Bildung als Form wie auch als Voraussetzung des Sozialen begreift und auf die wechselseitige Verschränkung von Individuierung und Vergesellschaftung hinblickt. Diese ‚Wirklichkeitsperspektive‘ wird anschließend daraufhin befragt, wie sie in einem erfahrungswissenschaftlichen Zugang umgesetzt werden kann und welche Einsichten sich dadurch eröffnen. Dies geschieht am Beispiel des durch die Forschungen Pierre Bourdieus inspirierten Bildungsmilieuansatzes. Im Horizont der Komplementarität von Individuierung und Vergesellschaftung arbeitet Haag heraus, dass die Möglichkeit von Bildung empirisch mit der Verwirklichung sozialer Ungleichheit korreliert. Die Bildungsbedeutsamkeit des Sozialen erweist sich darin als ein Moment der sozialen Bedeutsamkeit von Bildung. Haag wertet diese Einsicht abschließend als Argument dafür, dass die Empirisierbarkeit von Bildung davon abhängt, inwieweit eine Empirisierung des Sozialen gelingt. Dies wiederum verweist darauf, dass das Soziale selbst nicht nur Gegenstand, sondern Bedingung der Möglichkeit der Beobachtung von Sozialität ist. In diesem Sinne hätte dann eine sozialpädagogische Bildungsforschung damit zu beginnen, die wissenschaftliche Beobachtung der Sozialität von Bildung selbst sozialtheoretisch zu reflektieren. Ein normativer, sich rein an den besseren Möglichkeiten bemessender, und an gesellschaftlichen Erwartungshorizonten orientierter Bildungsbegriff kann dann nicht mehr der Ausgangspunkt von Untersuchungen der ‚Wirklichkeit‘ von Bildung sein. Bestenfalls ist er noch gegenständlicher Bezugspunkt einer Dekonstruktion präkonstruierter Wirklichkeitsperspektiven, welche dazu dient, sich Erfahrungsmöglichkeiten zu erschließen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina/Reichenbach, Roland (2008): Einleitung in den Thementeil ‚Kulturen der Bildung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1-4
- Brumlik, Micha (2006): ‚Kultur‘ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 60-68
- Brumlik, Micha (2007): Soll ich je zum Augenblicke sagen... Das Glück: Beseligender Augenblick oder erfülltes Leben? In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-96
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, Pierre (1970): Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie. In: Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 7-41
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.) (2004): ‚Aneignung‘ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fischer, Aloys (1950) [1914]: Deskriptive Pädagogik. In: Ders.: Aloys Fischer. Leben und Werk. Band 2 (hrsg. v. K. Kreitmair): Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 5-30
- Fuchs, Peter (2004): Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen. Weilerswist: Velbrück Verlag
- Hofmann, Martin L./Korta, Tobias F./Niekisch, S. (Hrsg.) (2004): Culture Club. Klassiker der Kulturtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 949-967
- Luhmann, Niklas (1981): Wie ist soziale Ordnung möglich? In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 195-285
- Luhmann, Niklas (1995a): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Luhmann, Niklas (1995b): Kultur als historischer Begriff. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 31-54
- Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.) (2006): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Natorp, Paul (1920 [1899]): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 4., durchges. Auflage. Stuttgart: Frommann
- Niemeyer, Christian (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (2003): Eine multiperspektivische Einführung in einen in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In Dies. (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart/Weimar: Metzler, 1-18

- Prange, Klaus (2006): Erziehung im Reich der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 4-10
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. 2. Auflage. Berlin: BMBF
- Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (Hrsg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band III: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar: Metzler, 1-20
- Winkler, Michael (2006): Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist die Erziehung. Drei Thesen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4, 182-201
- Winkler, Michael (2007): S’ Lebbe iss doch, wie’s iss. Unterschicht, Kultur und Soziale Arbeit. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (Hrsg.): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-134

Teil I:

Soziale Arbeit

—

kultur- und bildungstheoretisch beobachtet

Kultur der Sozialen Arbeit und Erinnerungskultur

Rainer Treptow

1 Wechselseitiges Ergänzen, Primat des Gesellschaftlichen

„Die kulturellen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen der Kultur“ – wenn diese Formulierung¹ anspielt auf Paul Natorps berühmte Aufgabenbestimmung der Sozialpädagogik, die „sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (Natorp 1894: 86) zu untersuchen –, tritt das Kulturelle an die Stelle des Sozialen. Bereits hier läge der Ausgangspunkt für Streit. Soll nämlich die Attribuierung ‚Soziales‘ durch ‚Kulturelles‘ ersetzt werden, so hätte es der sozialpädagogische Diskurs mit einer zwar wortspielerisch vergnüglich eingefädelten, aber in der Folge ernsthaften Substitution wichtiger Theorie- und Empirie-Elemente zu tun. Dies hätte eine weitaus größere Tragweite als es ein Denkspiel vermuten ließe, wenn es die Blickrichtung von den sozialen auf die kulturellen Bedingungen einfach mal wechselt. Warum auch nicht, könnte man meinen: den sozialpädagogischen Diskurs über das eigene Aufgabenverständnis vom ‚Cultural Turn‘ der Sozialwissenschaften her in Drehung zu versetzen, würde die Szene ein wenig aufmischen. Mit anderen Worten: es geht um nichts Geringeres als um das Primat des Gesellschaftlichen, das allem Eigensinn kultureller Konstruktionen voraus läuft und dennoch von diesem kategorial zugerichtet wird.

Noch erstaunlicher wäre es, sollte Sozialpädagogik durch Kulturpädagogik ausgetauscht werden. Kulturpädagogik ist spezifiziert auf den pädagogischen Umgang mit ästhetischen Praktiken im Horizont darstellender und bildender Künste, wie er seit einiger Zeit mit dem Begriff der ‚kulturellen Bildung‘ konnotiert ist (vgl. Deutscher Bundestag 2007: 377f.). Dieser Schwerpunkt unterscheidet sich erheblich von Auftrag und Selbstverständnis der Sozialpädagogik. Zwar lassen sich Überlappungen oder Kooperationen erkennen, wie sie beispielsweise im Bereich der Kinder- und Jugendkulturarbeit existieren (vgl. Treptow 2008). Aber in ihrer typischen Verbindung zwischen der Analyse der Sozialstruktur und ihrer subjektiven Bewältigung im Lebenslauf der Adressaten,

1 Der Autor bezieht sich hier auf den Titel der diesem Buch vorausgehenden Arbeitsgruppe beim 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Dresden 2008 sowie auf den Titel der Einleitung zu diesem Band.