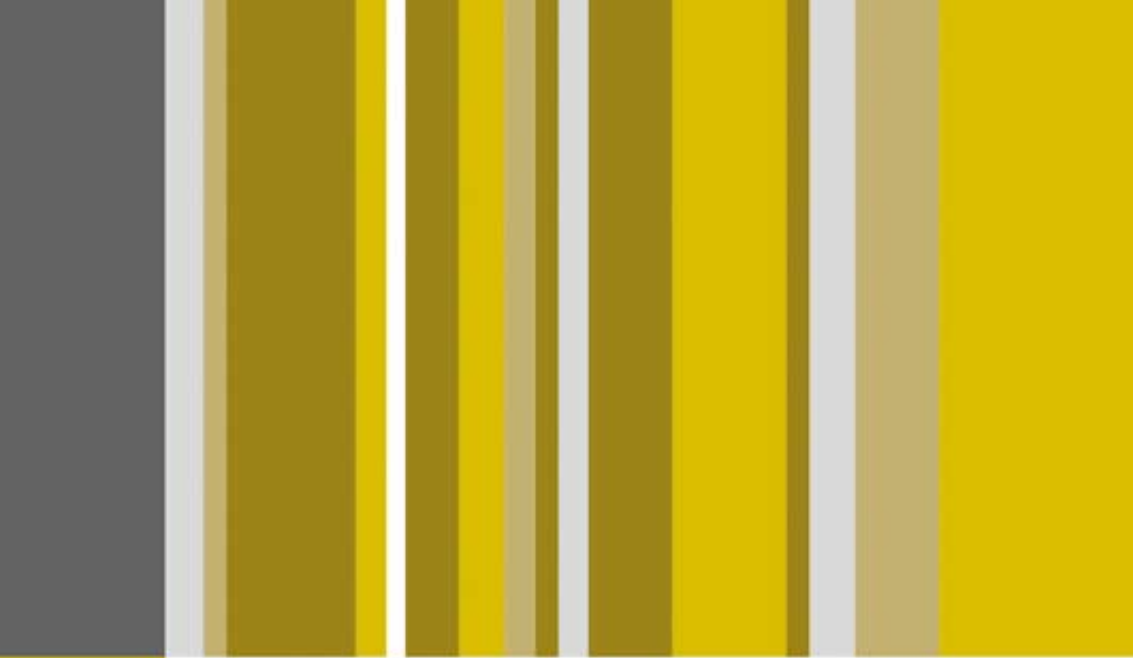




Matthias Schilling | Hans Gängler |  
Ivo Züchner | Werner Thole

# **Soziale Arbeit quo vadis?**

Programmatische Entwürfe  
auf empirischer Basis

**BELTZ** JUVENTA

Matthias Schilling | Hans Gängler | Ivo Züchner |  
Werner Thole (Hrsg.)  
Soziale Arbeit quo vadis?



Matthias Schilling | Hans Gängler |  
Ivo Züchner | Werner Thole (Hrsg.)

# **Soziale Arbeit quo vadis?**

Programmatische Entwürfe  
auf empirischer Basis

**BELTZ** JUVENTA

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.

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.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)  
Typoskript

ISBN 978-3-7799-4066-1

# Inhalt

|                     |   |
|---------------------|---|
| Zur Einführung..... | 7 |
|---------------------|---|

## Die Soziale Arbeit der Gesellschaft

*Hans Gängler*

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Ein erstaunter Rückblick ..... | 12 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

*Werner Thole*

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Theorie der Praxis.<br>Ein erster Aufschlag..... | 19 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Michael Galuske*

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Von der Integration zur Exklusionsverwaltung. Zum Funktionswandel<br>Sozialer Arbeit in der flexiblen Arbeitsgesellschaft..... | 37 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Ivo Züchner*

|                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| „Dienste am Menschen“ nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert.<br>Analysen zur Entwicklung sozialer Dienste und Sozialer Arbeit<br>im internationalen Vergleich ..... | 53 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Rita Braches-Chyrek/Heinz Sünker*

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Soziale Arbeit und Gesellschaftsveränderung.<br>Positionen und Perspektiven ..... | 73 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|

*Rainer Treptow*

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Kritik der Zukunft, Zukunft der Kritik. Der Schatten der Kontingenz ..... | 87 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

## Professionelle Soziale Arbeit und organisatorische Rahmenbedingungen

*Wiebken Düx/Reinhard Liebig*

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Das freiwillige Engagement in der Sozialen Arbeit.<br>Debatten, Entwicklungslinien und Ungereimtheiten ..... | 96 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Karin Beher/Kirsten Fuchs-Rechlin*

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Wie atypisch und prekär sind die Beschäftigungsverhältnisse<br>in sozialen Berufen? Eine Analyse des Mikrozensus 2009 ..... | 116 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Lothar Böhnisch</i>                                                                                    |     |
| Men at work. Sozialpädagogische Professionalisierung<br>und geschlechtshierarchische Arbeitsteilung ..... | 135 |

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Matthias Schilling/Jens Pothmann</i>                                                                                      |     |
| Die KJH-Statistik – ein unverzichtbares Beobachtungsinstrument.<br>Entwicklungslinien und zukünftige Herausforderungen ..... | 143 |

|                                          |     |
|------------------------------------------|-----|
| <i>Reinhard Wiesner</i>                  |     |
| Das Recht als Rahmung des Sozialen ..... | 161 |

## **Sozialpädagogische Bildung – Arbeitsfeldern und Adressatinnen/Adressaten**

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Hans Thiersch</i>                                                                                |     |
| Zur Rede vom gelingenderen Alltag in der lebensweltorientierten<br>Sozialen Arbeit. Ein Essay ..... | 180 |

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| <i>Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert</i> |     |
| Bildung im Jugendalter .....                 | 195 |

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Franz Hamburger</i>                                                     |     |
| Teilhabe durch soziale Arbeit?<br>Ein Beitrag zur Adressatenforschung..... | 212 |

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Hans-Uwe Otto</i>                                                                                                  |     |
| Über welche Bildung sprechen wir in der Sozialen Arbeit.<br>Anmerkungen zu einer immer noch dringlichen Debatte ..... | 225 |

|                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Peter Cloos</i>                                                                                                                         |     |
| Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule<br>in „neuer Allianz“? Chancen und professionelle Herausforderungen ..... | 234 |

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Klaus Schäfer</i>                                                                  |     |
| Chancen und Möglichkeiten der Bildungsförderung in<br>außerschulischen Kontexten..... | 249 |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Autorinnen und Autoren ..... | 261 |
|------------------------------|-----|

# Zur Einführung

Die Soziale Arbeit hat in den vergangenen Jahrzehnten eine rasante Entwicklung genommen. Eine Vielzahl theoretischer Entwürfe wurden vorgelegt und diskutiert, sozialpädagogische Hilfen als infrastrukturelle Angebote und personenbezogene soziale Dienstleistungen wurden ausgebaut, das Handlungsrepertoire erweiterte sich in methodischer wie organisatorischer Hinsicht, die empirische Forschung wurde ausgeweitet und intensiviert. Zudem fand diese Entwicklung einen Niederschlag im konstanten Wachstum der Zahl der Berufstätigen im sozialen und sozialpflegerischen Bereich. Insofern ist es nicht weiter verwunderlich, dass die quantitativen und qualitativen Expansionen gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts mit einem wohlwollenden Schlagwort belegt wurde: die Rede war vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sieht sich die Soziale Arbeit mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert, die insbesondere ihre Rolle im Ensemble des „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“, wie es der 12. Jugendbericht formulierte, einer Neuformatierung zu unterziehen scheinen. Das Verhältnis der Sozialen Arbeit zu Bildungsfragen ist in der jüngeren Vergangenheit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Dies betrifft sowohl den rasant wachsenden Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung als auch die sozialpädagogischen Angebote im Kontext von Schule, insbesondere in den vielfältigen, föderalistisch geprägten Erscheinungsformen der „Ganztagsschulen“. Die Frage „Quo vadis“ impliziert – insbesondere in Erinnerung an ihren legendenhaften Ursprung – den Anspruch, innezuhalten und sich zu besinnen, ob der eingeschlagene Weg denn sinnvoll ist bzw. wo diese Entwicklungen hinführen mögen. In den Beiträgen in diesem Band werden die angedeuteten Trends und Erneuerungen kritisch reflektiert. Zudem wird untersucht und gefragt, welche Antworten die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession im Hinblick auf die vielfältigen Herausforderungen in Theorie, Forschung und Praxis bereithält beziehungsweise generieren kann.

Im ersten Kapitel finden sich Beiträge, die sich mit Fragen der gesellschaftlichen Verortung, Funktion und Wirkung der Sozialen Arbeit aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln befassen. Hans Gängler greift zu Beginn das Schlagwort vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“ auf, beschreibt seinen inhaltlichen Gehalt sowie die Reichweite der dafür vorgetragenen Argumente. Selbst- und Fremdbeschreibung der Sozialen Arbeit kontrastierend diagnostiziert er eine ambivalente Entwicklung von Disziplin und Profession, die bislang theoretisch nicht eingeholt wurde. Dieses Desiderat aufnehmend



stellt Werner Thole – ausgehend von den von Thomas Rauschenbach und Hans Thiersch entwickelten Dimensionen einer sozialpädagogischen Theorie – in seinem Beitrag erste Überlegungen zu einer „Theorie der Praxis“ vor. Der in der Soziologie insbesondere im letzten Jahrzehnt prominent diskutierte, an die Arbeiten von Pierre Bourdieu anknüpfende Theorievorschlag versucht nicht nur das Verhältnis von Theorie und Praxis neu zu denken, sondern sowohl der Prozesshaftigkeit wie der strukturellen Formatierung von Wirklichkeit zu entsprechen. Im Kontrast zur soziologischen „Theorie der Praxis“, die darauf abzielt, Welt zu verstehen, sieht er eine sozialpädagogische „Theorie der Praxis“ aufgefördert, auch Wissen für die Entwicklung von sozialpädagogischer Praxis bereit zu stellen. Im Beitrag von *Michael Galuske* wird der Funktionswandel der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels analysiert. Auf dem Weg von der wohlfahrtsstaatlichen zur flexiblen Arbeitsgesellschaft wird die Soziale Arbeit mit Anforderungen konfrontiert, die ihr ein gesellschaftlich funktionales, flexibles Management sozialer Spaltung abverlangen. Um solchen Anforderungen an eine „Modernisierung“ begründet entgegen treten zu können, bedarf die Sozialpädagogik einer gesellschaftstheoretischen Fundierung. *Ivo Züchner* analysiert die empirische Entwicklung der Sozialen Arbeit und deren Einflussfaktoren nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Der Bezug auf die unterschiedlichen Situationen der sozialen Dienste in den Staaten Europas und zum Kontext der Wohlfahrtsstaatsforschung rückt auch das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Sozialpolitik wieder in den Blickpunkt. *Heinz Sünker* und *Rita Braches-Chyrek* greifen in ihrem Beitrag ein wiederkehrendes Motiv moderner Sozialer Arbeit auf: die Oszillation zwischen einer Individualisierung sozialer Probleme und der kritischen Arbeit an gesellschaftlichen Strukturen. Ziel ihrer Analyse ist die Aufklärung über die Rolle der Sozialen Arbeit in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, welche ihren Ausgangspunkt (auch) in subversivem Denken finden können. Auch im Beitrag von *Rainer Treptow* steht der Begriff „Kritik“ im Zentrum, indem die radikal zugespitzte Frage gestellt wird, ob denn „Kritik“ – vor allem eingebettet in moderne Formen der Wissenserschließung – noch eine Zukunft habe. Problematisch sei, so die Argumentation, vor allem die Funktionalisierung wissenschaftlicher Wissensgenerierung zu Zwecken der Prognose, Steuerung, Kontrolle und Gestaltung. Soziale Arbeit wird hier als Beobachtungsinstanz identifiziert, deren gesellschaftliche Aufgabe die Bearbeitung der Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit sei. Chancen für Kritik allerdings zeigen sich in der Spannung zwischen Prognose und Kontingenz, wenn es denn gelingt, Zukunftskritik auf Gegenwartskritik zurückzuführen.

In einem zweiten Zugang werden professionelle und organisatorische Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit ins Zentrum gerückt. *Wiebken Dütz* und *Reinhard Liebig* befassen sich mit der „anderen Seite der Professionalität“: dem Ehrenamt. Trotz des anscheinend ungebremsten Wachstums der beruflichen Sozialen Arbeit hat das Ehrenamt in den vergangenen Jahren zunehmend

– auch politische – Aufmerksamkeit gewonnen. Freiwilligensurveys und die Entwicklung der Freiwilligendienste dokumentieren diesen Bedeutungsge-  
winn. Der Beitrag zeichnet Debatten, Entwicklungslinien, aber auch Unge-  
reimtheiten dieses Prozesses nach, etwa im Überschneidungsbereich zwischen  
Ehrenamt und prekären Beschäftigungsverhältnissen. Dieser letztgenannten  
Thematik ist auch der Beitrag von *Karin Beher* und *Kirsten Fuchs-Rechlin* ge-  
widmet. Ausgehend von Thomas Rauschenbachs Charakterisierung der Sozia-  
len Berufe als Zukunfts- und Risikoberufe zugleich werden in ihrem Beitrag  
insbesondere die Risikopotentiale und die damit verbunden Ambivalenzen  
analysiert. Dabei kommen vor allem die sogenannten „atypischen Beschäf-  
tigungsverhältnisse“ in den Blick, die auf etwa ein Drittel aller in Sozialen  
Berufen Beschäftigten zutreffen. Weiteren Forschungen bleibt es überlassen,  
ob sich diese Figur als typisch für Frauenberufe zeigt oder ob es sich um  
arbeitsfeldspezifische Entwicklungen handelt. Das Thema der geschlechtshie-  
rarchischen Arbeitsteilung im Kontext sozialpädagogischer Professionalisie-  
rung greift *Lothar Böhnisch* in seinem Beitrag auf. Ihm geht es darum, den  
Mainstream-Professionalisierungsdiskurs geschlechtsreflexiv aufzubrechen.  
Die Grundfigur scheint sich seit Lorenz von Steins „Die Frau auf dem sozialen  
Gebiet“ (1880) kaum geändert zu haben: Die institutionell-organisatorischen  
Strukturen der Sozialen Arbeit werden von männlich konnotierten Prinzipien  
bestimmt; die Ebene der Beziehungsarbeit ist Aufgabe der Frauen. Böhnisch  
greift hier auf das Konzept der Entgrenzung der Geschlechter zurück, um die  
Formen gesellschaftlicher Zurichtung zu identifizieren, die diese Variante ge-  
schlechtsspezifischer Arbeitsteilung aufrecht erhalten.

*Jens Pothmann* und *Matthias Schilling* eröffnen den Blick auf die organisa-  
torischen Rahmenbedingungen, indem sie sich mit dem Beobachtungsin-  
strument der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik auseinandersetzen.  
Die Kinder- und Jugendhilfestatistik geht in ihren Ursprüngen zwar auf den  
Anfang des 20. Jahrhunderts zurück, aber ihre große Bedeutung entfaltete  
sie erst mit der Einführung des SGB VIII Anfang der 1990er Jahre. Die Au-  
toren zeigen auf, wie es in den letzten zwanzig Jahren gelingen konnte, die  
doch recht träge Statistik immer wieder an die aktuellen Herausforderun-  
gen anzupassen. Dass die Statistik immer noch nicht „fertig“ ist und auch  
nie sein wird, thematisieren sie abschließend und zeigen auf, welche Wei-  
terentwicklungen konkret in den nächsten Jahren anstehen. *Reinhard Wies-  
ner* diskutiert, welche Bedeutung das Recht als Rahmung für das Soziale in  
der Gesellschaft hat. Insbesondere für die Kinder- und Jugendhilfe stellt das  
SGB VIII so etwas wie einen Kompass dar, der allerdings auch immer wieder  
nachjustiert werden muss. Aufbauend auf der Analyse der Entwicklungen  
der letzten zwanzig Jahre zeigt Wiesner die anstehenden Herausforderungen  
für das SGB VIII in den Themengebieten öffentliche Verantwortung sowie  
Qualität und Finanzen auf. Darüber hinaus sieht *Wiesner* eine zentrale Her-  
ausforderung – nicht nur für das SGB VIII – in der Schaffung der rechtlichen  
Rahmenbedingungen für die Inklusion junger Menschen mit Behinderungen.

Im dritten Teil geben die Beiträge Einblick in aktuelle Entwicklungen zu Fragen der Bildung, der Arbeitsfelder und der Adressatinnen und Adressaten. *Hans Thiersch* greift in seinem Beitrag die Rede vom „gelingenderen Alltag“ in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit auf, eine Zielformulierung, die in seinem Konzept seit Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts mehr implizit mitgeführt wurde. Entlang einer differenzierten Re-Konstruktion dieses Begriffs entfaltet er eine ethische Programmatik der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, die – allen Widersprüchen zum Trotz – sich zwischen Gesellschaftskritik und alltäglicher Sozialer Arbeit zu bewähren hat. *Heinz-Hermann Krüger* und *Cathleen Grunert* entwerfen in ihrem Beitrag Perspektiven für eine bildungsbezogene Jugendforschung, die sich nicht – wie lange Zeit üblich – auf formale Bildungsprozesse und die damit verbundenen Organisationen beschränkt, sondern vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels und dessen Auswirkungen auf die Jugendphase offen und sensibel bleibt. Im Kern widmen sie sich damit dem komplexen Problem, zu sondieren, welches Wissen und Können Heranwachsende in nicht institutionalisierten Handlungsfeldern erwerben können und in welcher Weise diese Kompetenzen dazu beitragen, gelungenere Wege durch das Leben zu ermöglichen. Unter dem Titel „Über welche Bildung sprechen wir in der Sozialen Arbeit“ erinnert *Hans-Uwe Otto* nachdrücklich daran, dass eine Bildungstheorie, die Gerechtigkeit und Chancengleichheit als zentrale Anliegen reklamieren, zuvorderst die sozialen Bedingungen und Formierungen zu analysieren hat, die den Möglichkeitsraum von Bildung und damit von Subjektivität rahmen. Ausgehend hiervon diskutiert er den Kompetenzbegriff kritisch und konfrontiert diesen mit der Idee, nicht nur Handlungsbefähigungen, sondern auch die Verwirklichungschancen zu thematisieren. *Franz Hamburger* greift vor dem Hintergrund des Entstehens neuer Adressatengruppen durch das Migrationsgeschehen die Frage auf, welche Adressatengruppen hier neu entstehen und wie die Soziale Arbeit ihre Problemlagen wahrnimmt. Er plädiert für konsequente Beratung, insbesondere hinsichtlich der sozialen Rechte dieser Adressatengruppen sowie die Ausweitung der empirischen Adressatenforschung, und verbindet dies mit einer scharfen Kritik an den Theorien der Interkulturellen Sozialen Arbeit.

*Peter Cloos* nimmt ein Feld in den Blick, das seit längerem im Fokus der Aufmerksamkeit steht: die Kindertageseinrichtungen. In seinem Beitrag geht es insbesondere um die Frage des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, die mittlerweile neue Aufmerksamkeit erfährt. Dabei wird, wie der Beitrag zeigt, schmerzlich deutlich, dass weder verlässliche empirische Daten für diesen Bereich vorliegen, noch über Nebenfolgen einer übergangsorientierten Neuformatierung des Kindergartens nachgedacht wird. *Klaus Schäfer* thematisiert die Möglichkeiten der Bildungsförderung in außerschulischen Kontexten. Ausgehend vom neuen Bildungsverständnis mit den Zieldimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen zeigt er auf, wie dieses neue Verständnis bereits in der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt wird. Im Rah-

men der Ganztagschule kann die Kinder- und Jugendhilfe dieses Potenzial als Ergänzung des unterrichtlichen Lernens besonders gut einbringen. Allerdings dürfen diese non-formalen und informellen Bildungsprozesse nicht nur postuliert, sondern müssen auch empirisch nachgewiesen werden, was weiterhin eine forschungstechnische Herausforderung darstellt. Die Umsetzung des neuen Bildungsverständnisses ist allerdings nicht nur eine Aufgabe der Praxis, die durch die Wissenschaft begleitet wird, sondern auch der Politik, die tragfähige Rahmenbedingungen schaffen muss.

Dieser Band ist ein Versuch, die gegenwärtigen professionellen und disziplinären Entwicklungen des sozialpädagogischen Projektes zu reflektieren. Nicht alle Facetten der Entwicklung konnten beleuchtet werden und nicht jede Reflexion wird Zustimmung finden. Die Beiträge verstehen sich somit auch als Aufforderung, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Sozialen Arbeit weiterhin kritisch zu beobachten – bekanntlich ist „nach dem Spiel vor dem Spiel ...“. Dieser Band ist aber nicht nur der Versuch einer Bilanzierung mit Blick auf einige wesentliche Themenfelder und Herausforderungen der Sozialen Arbeit. Zugleich ist er auch eine Festschrift zu Ehren von Thomas Rauschenbach aus Anlass seines sechzigsten Geburtstags. In vielen Beiträgen dieses Bandes wird auf die Einwürfe, Vorschläge, Analysen und theoretischen Reflexionen von Thomas Rauschenbach Bezug genommen. Insbesondere wird in den Beiträgen explizit und implizit seine Charakterisierung des zwanzigsten Jahrhunderts als das „Sozialpädagogische Jahrhundert“ aufgegriffen, das seine „Hochphase“ möglicherweise insbesondere im letzten Drittel des zurückliegenden Jahrhunderts erlebte. Nicht zu übersehen ist, dass just in diese Zeit das Studium, der Beginn und „Aufschwung“ der wissenschaftlichen Laufbahn von Thomas Rauschenbach fallen und er die Soziale Arbeit in Wissenschaft, Praxis und in der Öffentlichkeit seitdem wesentlich prägt. Als Wissenschaftlicher Rat an der Universität Tübingen, als Professor für Sozialpädagogik an der Universität Dortmund und seit 2002 als Direktor des Deutschen Jugendinstituts in München hat Thomas Rauschenbach die Expansion, Konsolidierung und fachliche Entwicklung der Sozialen Arbeit in den zurückliegenden vierzig Jahren begleitet und in einer Fülle von Publikationen dokumentiert und analysiert, kommentiert und kritisiert. Insbesondere seinem konsequenten Insistieren auf eine empirische Fundierung der sozialpädagogischen Debatte sind wesentliche Impulse zu verdanken. Wir wünschen unserem „Lehrer“, Kollegen und Freund Thomas Rauschenbach auch weiterhin den wissenschaftlichen Esprit, der es ihm ermöglicht, die Soziale Arbeit in Ausbildung, Wissenschaft und Praxis auch nach dem „sozialpädagogischen Jahrhundert“ kritisch und reflexiv zu begleiten und ihr immer wieder neue Anstöße zu geben.

Dresden, Dortmund, Mainz & Kassel im Dezember 2012

Hans Gängler, Matthias Schilling, Ivo Züchner & Werner Thole

# Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert

Ein erstaunter Rückblick

---

Die Rede vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“ hat innerhalb der Sozialpädagogik positiven, skeptischen und kritischen Widerhall gefunden. Wenn sie in diesem Band noch einmal aufgegriffen wird, dann aus zwei Gründen: Zum einen hat Thomas Rauschenbach am Aufkommen dieses Slogans keinen unwesentlichen Anteil, zum anderen bietet es sich an, diese Bezeichnung aus der Perspektive eines „neuen“ Jahrhunderts erneut zu prüfen.

## 1 Das „sozialpädagogische Jahrhundert“ – Der Entstehungskontext

Die Rede vom sozialpädagogischen Jahrhundert lässt sich bislang mindestens bis ins Jahr 1991 zurückverfolgen. In diesem Jahr arbeitete Thomas Rauschenbach einen Text aus, der dann im darauf folgenden Jahr in der Zeitschrift für Pädagogik unter dem Titel „Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen“ (Rauschenbach 1992) erscheinen sollte. Aufbauend auf der empirischen Analyse der Beschäftigtenzahlen in den sozialen und sozialpflegerischen Berufen – im Vergleich mit den Berufstätigen in Lehrämtern – kam Rauschenbach zu dem Schluss: „Diese Lesart der Entwicklung der Pädagogik müßte auch zu einer neuen ‚epochalen‘ Untergliederung der Pädagogik führen“ (Rauschenbach 1999, S. 45). Hans Thiersch gab ebenfalls 1991 einem Vortrag, den er im Rahmen einer Vorlesungsreihe an der Universität Dortmund hielt, den Titel „Das sozialpädagogische Jahrhundert“ (Thiersch 1992). Thiersch berief sich auf die im vergangenen Jahrhundert erfolgte quantitative Expansion sowie qualitative Differenzierung der Sozialpädagogik – allerdings nicht ohne den Titel gleich wieder in Frage zu stellen: „Ist das nicht allzu groß geschnitten, großmäulig, ja abwegig?“ (ebd., S. 9) Dennoch wagte er die These: „Sozialpädagogik hat in unserem Jahrhundert, und vor allem in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts, eine tragfähige und differenzierte Struktur gefunden; sie ist selbstverständlicher und akzeptierter Bestandteil in der Infrastruktur sozialer und pädagogischer Dienstleistungen geworden“ (ebd., S. 10). Thomas Rauschenbach griff dann den Titel im Jahre

1999 wieder auf und betitelte damit eine Aufsatzsammlung (Rauschenbach 1999), wenngleich durchaus skeptisch argumentierend: „Das Bild vom sozialpädagogischen Jahrhundert gleicht einem Scheck ohne Deckung, einer vagen Vermutung ohne stichhaltige Indizien. Die Entwicklung die damit umschrieben werden soll [...] bedarf zu ihrer theoretischen und empirischen Absicherung noch immenser Anstrengungen und gedanklicher Arbeit“ (ebd., S. 11).

Dies sollten aber nicht die einzigen Äußerungen zum „sozialpädagogischen Jahrhundert“ bleiben. Im folgenden sollen illustrativ und ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige weitere Verwendungsweisen des Terminus‘ vorgestellt werden. Ebenfalls im Jahre 1999 erschien Manfred Kappeler's bilanzierende Essaysammlung „Rückblicke auf ein sozialpädagogisches Jahrhundert. Essays zur Dialektik von Herrschaft und Emanzipation im sozialpädagogischen Handeln“, deren inhaltlicher Schwerpunkt mehr zeitgeschichtlich-bilanzierend, denn empirisch analysierend war.

Die gegenteilige Meinung im Hinblick auf die sozialpädagogische Bilanz des zwanzigsten Jahrhunderts vertrat wenig später Jürgen Reyer in einigen Aufsätzen. Seiner Meinung nach war die Geschichte der Sozialpädagogik im 20. Jahrhunderts eine „Verfallsgeschichte“ (Reyer 2001). Allerdings bezog er sich auf die Theoriegestalt der Sozialpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft und keineswegs auf die empirischen Argumente die Thierschs und Rauschenbachs Texten zugrunde lagen. Gleichwohl: In ihrer Auseinandersetzung mit Reyers Thesen griffen Michael Galuske und Werner Thole ebenfalls wieder auf das Bild vom sozialpädagogischen Jahrhundert zurück und betitelten ihren Text „Sozialpädagogik – ‚Jahrhundertprojekt‘ oder ‚Entsorgungsfall‘?“ Dass sie die Sozialpädagogik nicht als Entsorgungsfall sahen, überrascht wenig.

Eine Ringvorlesung an der Fachhochschule Jena war – seltsamerweise etwas verspätet und besorgt – im Jahre 2006 mit der Titelfrage überschrieben „Geht das sozialpädagogische Jahrhundert zu Ende?“ Die Vorträge erschienen dann unter dem Titel „Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat“ (Bütow, Chassé & Hirt 2008).

In einer Publikation in der Neuen Praxis griffen Ivo Züchner und Matthias Schilling erneut auf den empirischen Argumentationsgang Rauschenbachs zurück und versuchten eine erste Bilanz. Ihr Text – „Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert – Zur aktuellen Entwicklung des Arbeitsmarktes für soziale Berufe“ – ging insbesondere der Frage nach der Qualität der Beschäftigung in sozialen Berufen beziehungsweise der Entwicklung des Qualitätsniveaus nach und überprüfte anhand der Daten amtlicher Statistiken, ob sich Anzeichen von Deprofessionalisierung zeigen.

Erstaunliches ist schließlich noch aus dem Internet zu berichten. Dort stößt man in einer der vielen Ratgeber-Communitys auf die folgende Ausgangsfrage eines Threads: „Hallo, ich muss für die Schule eine 3-6 seitige Ausarbeitung schreiben, in der ich erläutern muss warum das 20. Jahrhundert als sozialpädagogisches Jahrhundert bezeichnet wird und die Entstehung der sozialen Arbeit schildern muss. Dazu haben wir die Begriffe *Industrielle Revolution, Soziale Frage, Einführung der Sozialversicherung, Zerschlagung der Familienverbände, Säkularisierung und Frauenbewegung* bekommen. Ich habe keinen Plan wie ich das genau gliedern soll. Wäre nett wenn mir jemand helfen könnte, der sich vielleicht auch ein bisschen damit auskennt. mfg Josse“ (Link 1).

Mit der Pointe, dass das „*Sozialpädagogische Jahrhundert*“ – wo auch immer – zum Unterrichtsgegenstand wurde, dürfte zumindest vermutet werden, dass das Bild die engeren disziplininternen Debatten hinter sich gelassen hat.

## 2 Kalendergeschichten

Alle Jahre wieder im Dezember werden wir überschüttet mit Jahresrückblicken in Print- und audiovisuellen Medien. Große Zeitungen und große Fernsehsender präsentieren die Ereignisse, die Menschen, die Katastrophen des Jahres und was dergleichen mehr sein mag. Wenn dies schon an jedem normalen Jahresausklang der Fall ist, kann man davon ausgehen, dass sich solche Fragen, Überlegungen und Bilanzierungen zum Jahrhundertwechsel um einiges potenzieren. Nun wäre es allerdings zu einfach, die Argumentation von Rauschenbach und Thiersch zum „sozialpädagogischen Jahrhundert“ als bloßes Resultat einer solchen Jahrhundertwendestimmung zu kennzeichnen. Denn – zumindest was die Pädagogik angeht – gibt es einige Vorbilder.

Thomas Rauschenbach griff auf diese Vorbilder zurück, um die von ihm vorgeschlagene neue „epochale“ Untergliederung der Pädagogik zu begründen. Dass eine solche Epochenbezeichnung im 18. Jahrhundert aufkam, ist bekannt (vgl. Herrmann 1981). Weniger bekannt ist, womit diese Bezeichnung denn begründet wurde. Der in Ulm geborene Theologe und Pädagoge, Pastor und Schriftsteller Samuel Baur, der übrigens in Tübingen Theologie studiert hatte, kam in seiner 1790 in Leipzig erschienenen „Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher“ zu folgendem Schluss: „Unsere pädagogischen Schriften häufen sich [...] so sehr, daß man der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts nicht mit Unrecht den Zunamen der pädagogischen beilegen könnte“ (Baur 1790, S. VI). Aus diesem Zitat, auf das sich auch Herrmann (1981) bezog, lässt sich zumindest zweierlei schließen: Es handelte sich lediglich um ein halbes pädagogisches Jahrhundert; dieses allerdings wird mit einem *quantitativen Wachstum des pädagogischen Diskurses* begründet. Freilich ist dieser Diskurs auch begleitet von pädagogischen

schen Experimenten und Einrichtungen der Physiokraten und Philanthropen; das Argument hingegen bezieht sich nicht auf die pädagogische Praxis, sondern ihr kommunikatives Derivat.

Das 19. Jahrhundert etikettiert Thomas Rauschenbach als das „schulpädagogische Jahrhundert“ (Rauschenbach 1999, S. 45). Allerdings ließ sich bislang keine entsprechende Formulierung in den pädagogischen Publikationen der 1890er Jahre finden. Rauschenbachs Argumente beziehen sich dann auch auf die empirische Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und die Entwicklung des modernen differenzierten Bildungssystems, sowie den sich verbreitenden und langsam akademische Wurzeln ausbildenden Diskurs.

Vor diesem Hintergrund bot sich folgerichtig an, das 20. Jahrhundert als das sozialpädagogische zu bezeichnen, so dass – aus disziplinärer Sicht – die vergangenen drei Jahrhunderte je ein plausibles Label tragen. Allein: Wie weit trägt die Figur?

Zunächst scheinen die für das sozialpädagogische Jahrhundert vorgebrachten empirischen Argumente schlagend:

- das quantitative Wachstum der Beschäftigten in sozialen Berufen,
- die rechtliche Konsolidierung der Sozialen Arbeit (im SGB),
- der quantitative Ausbau der Ausbildungseinrichtungen,
- der Akademisierungsprozess,
- die Ausweitung der Zielgruppen („Normalisierungsthese“),
- die Etablierung der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin.

Als Selbstbeschreibung der Zunft mag das überzeugen, aber gilt das – wenn gleich quantitativ vielleicht nicht in diesem Umfang – nicht auch für andere pädagogische Gebiete: die Sonder-/Förderpädagogik, die Berufspädagogik, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung? Und: Ist dieses Wachstum – empirisch genauer analysiert – nicht sehr heterogen innerhalb der sozialpädagogischen Felder (Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit, erzieherische Hilfen etc.) verteilt? Man stelle sich vor, der Bereich der Kindertageseinrichtungen würde im politischen Konsens aus der Kinder- und Jugendhilfe heraus und ins Schulsystem verlagert? Was bliebe dann vom sozialpädagogischen Jahrhundert? All diese Fragen belegen letztlich Rauschenbachs These von den noch zu leistenden „immense[n] Anstrengungen und gedanklicher Arbeit“ (Rauschenbach 1999, S. 11).

Bleibt mit Blick auf den Kalender lediglich eine letzte Überraschung zu vermelden: Das 20. Jahrhundert ist offenbar bereits das *zweite* sozialpädagogische Jahrhundert. Bei der Suche nach der Kennzeichnung „schulpädagogisches Jahrhundert“ am Ende des 19. Jahrhunderts kann man auf Johannes Tews stoßen, ein Volksschullehrer, aber auch engagierter Vertreter der In-



teressen der deutschen Volksschullehrerschaft, zudem Vorstandsmitglied im Deutschen Lehrerverein. In der „Pädagogischen Zeitung“, dem Organ des Lehrervereins, veröffentlichte er im Jahre 1898 einen kurzen Text zur Frage „Was ist Sozialpädagogik?“ Und angesichts der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchaus intensiven Debatten unter Schulpädagogen um den Begriff der Sozialpädagogik, kam Tews zu der Auffassung, dass sein „Zeitalter mit Recht ein sozialpädagogisches genannt werden“ könne (Tews 1898, S. 543). Auch Tews bezog sich wie Baur gut hundert Jahre vor ihm in erster Linie auf einen Diskurs. Diesmal ging es allerdings um einen Theoriediskurs – cum grano salis übrigens um denjenigen, den Reyer dann im 20. Jahrhundert dem Verfall preisgegeben sieht.

Offensichtlich gab und gibt es zwei Strategien, ein solches Bild zu begründen: Man bemüht empirische Argumente, die sich auch als Zeichen gesellschaftlichen Wandels deuten lassen, oder man konzentriert sich auf den innerdisziplinären Diskurs, auf Fragen der Konzeptualisierung und Theoriebildung bzw. innerdisziplinärer Differenzierung. In der Rezeption des Rauschenbach'schen Bildes vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“ ist vor allem auf die empirischen Argumente (Wachstum der Beschäftigten, Ausdifferenzierung und Binnenhierarchisierung des Ausbildungssystems) Bezug genommen worden. Seine theoretisch-konzeptionellen Argumente sind hingegen weniger diskutiert worden.

### 3 Was folgt auf das sozialpädagogische Jahrhundert?

Es sind zwei Hinweise Rauschenbachs, die in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht bedenkenswert sind, und sicherlich weiterer Analyse bedürfen. Es geht ihm hier um die innerdisziplinär-theoretischen und die gesellschaftspolitischen Folgen dieses quantitativen Wachstumsprozesses.

Dieser Ausbau und Wachstumsprozess der sozialpädagogischen Berufe, Einrichtungen und Dienstleistungen lässt sich nämlich einerseits lesen als Neukalibrierung zwischen privater und öffentlicher Erziehung. Damit verbunden ist nicht nur die theoretische Frage, „wie sich in Institutionen ausgelagerte, geplante und inszenierte Erziehungsprozesse in einem ausdifferenzierten Erziehungssystem von einem ... informell-lebensweltlichen pädagogischen Bezug zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen unterscheiden“ (Rauschenbach 1999, S. 46), sondern auch die Reflexion der Tatsache, dass sich das Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung möglicherweise fundamental verändert.

Rauschenbachs Fazit ist denn auch, dass die empirisch belegte „Entwicklungsdynamik im Prozess des Aufwachsens längst einen unaufhaltsamen Trend zu öffentlicher und organisierter Erziehung dokumentiert“ (ebd.). Als

dieser Text im Jahre 1991 formuliert wurde, war das SGB VIII gerade in Kraft getreten. Die enormen Ausbautentwicklungen im Bereich der Kindertageseinrichtungen – zunächst für die 3- bis 6-Jährigen, dann für die 1- bis 3-Jährigen – waren kaum absehbar. Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, die vor knapp zehn Jahren angestoßen wurden, konnte ernsthaft niemand rechnen. Gleichwohl dokumentieren die beiden angesprochenen Ausbautrends das – zumindest quantitative – Wachstum des Bereichs öffentlicher Erziehung: Sowohl die Dauer (hinsichtlich ihres Lebensalters), die Kinder und Jugendliche in öffentlicher Erziehung verbringen können, dehnt sich aus, es wächst zudem auch die täglich zur Verfügung stehende Zeit, in der öffentliche Erziehung in Anspruch genommen werden kann. Das Diktum von Rauschenbach klingt da durchaus prophetisch, sofern man ein solches Adjektiv im wissenschaftlichen Diskurs als zulässig erachten mag: „Die öffentliche Erziehung ist dabei, die private Erziehung ein- oder gar zu überholen“ (ebd., S. 47).

Dieser Trend, der erst *nach* dem sozialpädagogischen Jahrhundert eingesetzt hat und der von zahlreichen Vertreterinnen und Vertretern der Sozialpädagogik aus unterschiedlichsten Beweggründen begrüßt wurde, wäre zumindest in wissenschaftliche Hinsicht weitergehenden theoretischen Analysen zu unterziehen. Oder sollte sich die Sozialpädagogik weiter unreflektiert an grenzenlosem Wachstum und zunehmender gesellschaftlicher Anerkennung freuen? Mein Vorschlag wäre weder Freude, noch voreilige Sorge, sondern mehr Theorie. Anknüpfend an Rauschenbachs Mahnung, „die ‚Vergesellschaftung‘ der Erziehung durch ihre ‚Auslagerung‘ in die Räume des öffentlichen Lebens, der ‚inszenierten Gemeinschaften‘ und in die temporalisierten und partikularisierten Interaktionsformen beruflich segmentierter, ‚organisierter Erziehung‘, kurz: durch ihre Transformation von familial-lebensweltlichen in systemisch induzierte Handlungskontexte“ (Rauschenbach 1922) reflexiv einzuholen, liegt bislang zumindest ein Theorieentwurf vor, der möglicherweise von besonderer Aktualität ist.

Es böte sich nämlich durchaus an zu prüfen, ob sich hinter dieser Entwicklung des gewaltigen Ausbaus der öffentlichen Erziehung nicht etwas verbirgt, was Habermas mit seinem theoretischen Rüstzeug mittels folgender Formel beschrieben hätte: „Kolonialisierung der Lebenswelt“.

## Literatur

- Bütow, B., Chassé, K.A., & Hirt, R. (Hrsg.) (2008). *Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert: Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat*. Opladen: Barbara Budrich
- Herrmann, U. (Hrsg.) (1981). *Das „pädagogische Jahrhundert“. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.

- Kappeler, M. (1999). *Rückblicke auf ein sozialpädagogisches Jahrhundert*. Karben: Iko.
- Link1: Zugriff am 6. Dezember 2012 <http://www.gutefrage.net/frage/sozialpaedagogisches-jahrhundert-und-soziale-arbeit>.
- Rauschenbach, Th. (1992). Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (3), 385-417.
- Rauschenbach, Th. (1999). *Das sozialpädagogische Jahrhundert*. Weinheim: Juventa.
- Reyer, J. (2001). Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (5), 641-660.
- Tews, J. (1898). Was ist Sozialpädagogik? *Pädagogische Zeitung*, 27, 541-543.
- Thole, W., & Galuske, M. (2003). Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), 885-902.
- Thiersch, H. (1992). Das sozialpädagogische Jahrhundert. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 9-24 ). Neuwied: Luchterhand
- Züchner, I., & Schilling, M. (2010). Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Zur aktuellen Entwicklung des Arbeitsmarktes für soziale Berufe. *Neue Praxis*, 40 (1), 55-69.

# Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Theorie der Praxis

Ein erster Aufschlag ...

---

## 1 Stand der Dinge und Herausforderung

Die Komposition einer den sozialpädagogischen Aufgaben angemessenen Theorie ist nach wie vor offen. Diese – vielleicht herausfordernde – Markierung ignoriert keineswegs die bislang schon vorliegenden theoretische Choreographien der Sozialen Arbeit. Neben mehr oder weniger, auch vom jeweiligen Zeitgeist inspirierten programmatischen Überlegungen liegen durchaus beachtliche, in sich geschlossene Theorieentwürfe (vgl. Mollenhauer 1964; Rössner 1973; Winkler 1988; Sünder 1989), eine kaum noch zu rezipierende Anzahl von theoretischen, vornehmlich handlungsfeldbezogenen Theoriekonzeptionen (vgl. u. a. Thiersch 1992; Böhnisch 1997; Staub-Bernasconi 2007; Otto & Ziegler 2008) und theoretische Einführungen von beachtlichem Format (vgl. u. a. Röhrs 1968; Niemeyer 1998; Hamburger 2003; May 2008) vor. Die insgesamt beeindruckende, ausdrücklich zu würdigende Palette von theoretischen Entwürfen, ihre im Kern allerdings doch recht disparaten Grundkonzeptionen mögen Hans Thiersch und Thomas Rauschenbach bereits zu Beginn der 1980er Jahre bewogen haben, in ihrer Übersicht zur Entwicklung und Theorie der Sozialen Arbeit nicht mit einem weiteren, eigenständigen Kontrastentwurf aufzuwarten. Stattdessen benennen sie die Elemente einer solchen Theorie strukturell. Auf der Grundlage eines theoretischen Blicks auf die Gesellschaft hat eine komplexe Theorie der Sozialen Arbeit die Lebenswelt der sozialpädagogischen AdressatInnen, die gesellschaftliche Funktion, die institutionellen und organisationalen Rahmungen, das professionelle Handeln sowie den Wissenschaftscharakter der Sozialen Arbeit zu beschreiben und zu reflektieren (vgl. Thiersch & Rauschenbach 1984, S. 984). Eine daran anknüpfende sozialpädagogische Forschungskonzeption könnte dann neben konzeptionellen, normativen und ethischen Vergewisserungen zwischen einem disziplinären, einem organisationsbezogenen, einem professions- und personalbezogenen, einem adressatInnenbezogenen und einem angebots- und arbeitsfeldbezogenen Zugang

differenzieren (vgl. Flösser et al. 1998). Die sich auf diese Unterscheidung beziehende, vor knapp fünfzehn Jahren formulierte Beurteilung, dass von „einer eigenen sozialpädagogischen Forschungskultur (...) allenfalls in Ansätzen gesprochen werden“ kann und diese sich in der Sozialen Arbeit selbst noch verankern muss (Rauschenbach & Thole 1998, S. 9), ist allerdings heute nicht mehr haltbar. Die Soziale Arbeit kann inzwischen nicht nur auf eine ansehnliche Theorie-, sondern auch auf eine ausgewiesene Forschungslandschaft verweisen (vgl. Oelerich & Otto 2011). Doch trotz der existierenden, theoretischen Entwürfe, die im Vergleich zu anderen Disziplinen leider innerdisziplinär nicht immer ausreichend anerkannt werden und deren Existenz schon fast zyklisch vergessen wird, stellt die Frage nach einer der Sozialen Arbeit angemessenen Theorie und einer dieser entsprechenden Forschung weiterhin eine Herausforderung dar. Dass dem so ist, begründet sich auch – wenn nicht sogar wesentlich – über die ungelöste Bestimmung des Theorie Praxis Verhältnisses in der Sozialen Arbeit. Die Relevanz einer Theorie hat sich nicht nur im disziplinären Diskurs, also quasi in Trockenübungen, sondern auch über ihre Bedeutung für die Gestaltungen und Reflexionen der sozialpädagogischen Praxen zu dokumentieren. Die Qualität, Eindeutigkeit und Tragfähigkeit von Theorie kann sicherlich nicht über ihre Rezeption in den Alltagspraxen der Sozialen Arbeit evaluiert werden. In der strukturellen Anlage von Theorien sollte jedoch die Erklärungs- und Aufklärungskraft für die sozialpädagogische Praxis ausdrücklicher beachtet werden und optional eingewoben sein. Die Möglichkeiten und Potenzen der praktischen Bedeutung von Theorie sind in den theoretischen Kompositionen zumindest vorzuhalten, auch um dem Spiel der sozialpädagogischen Praxis, die jeweils „verfügbare Theorie“ im „Namen der Praxis“ „als unbrauchbar“ zu denunzieren (Thiersch & Rauschenbach 1984, S. 984), zu entgegnen.

Die Relationierung von Theorie und Praxis stellt eine der gravierendsten Herausforderungen für die Praxis und für die Theorie der Sozialen Arbeit wie auch für die Erziehungswissenschaft und die Sozialwissenschaften insgesamt dar. Vorschläge, die damit verbundenen Fragen zu bewältigen, insistieren einerseits auf eine weitgehende Homogenität von Theorie und Praxis und adressieren an die praktische Wirksamkeit von Theorien die Auflage, direkt und unmittelbar ihre Tragfähigkeit über ihre Anwendbarkeit in der Praxis auszuweisen. Diametral zu dieser Relationierung positioniert sich eine Reflexion, die davon ausgeht, dass zwischen theoretischem Wissen und handlungspraktischem Können, zwischen Theorie und Praxis keine einfachen Transfer- und Transformationsprozesse herzustellen sind, weil die Konstituierungslogiken zwischen den jeweiligen Dimensionen different sind (vgl. u. a. Dewe et al. 1992; Tenorth 1990). Diese Bewertung wird auch auf das Verhältnis von Profession und Disziplin bezogen und für die Akzeptanz der bestehenden „unhintergehbaren kategorialen Differenz“ (Oevermann 1996, S. 98) zwischen Disziplin – als Ort der Theoriebildung – und Profession – als Terrain des Handelns – geworben, da Professionen Wirksamkeit, Disziplinen

hingegen im Wesentlichen Wahrheit und Richtigkeit (vgl. Stichweh 1987; Merten 2001) anstreben.

Die Lokalisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, Theorie einerseits als Werkzeug der Praxis und andererseits als Verhältnis der Fremdheit zu beschreiben, erfährt in der „Theorie der Praxis“ (Bourdieu 1997, 2001; vgl. u. a. auch Hillebrandt 2009, 2011; Reckwitz 2008; Ebrecht & Hillebrandt 2002a) eine Neubestimmung. Eine derartige Neurelationierung von Theorie und Praxis im Kontext der Komposition einer „Theorie der Praxis“ ist irritierend und scheint in der Tat ein „absurdes Vorgehen zu sein“ (Hillebrandt 2009, S. 369). Die Konnotation einer Theorie als „Theorie der Praxis“ ist auf den ersten Blick zunächst in der Tat lediglich ein Spiel mit Begriffen, wird doch eine Homologie nahe gelegt, die ohne weiteres nicht gegeben ist, um wissenschaftlich fundiertes Denken auch denen „schmackhaft“ zu machen, die sich von Theorie engagiert distanzieren und die Praxis glorifizieren. Diese Einwände erweisen sich auf den zweiten Blick jedoch als wenig zutreffend, auch wenn zuzugestehen ist, dass das „was eine Praxistheorie ist, (...) sich (...) gegenwärtig nicht eindeutig bestimmen“ (Hillebrandt 2009, S. 370) lässt. Die mit der „Theorie der Praxis“ verbundene Intention ist gleichwohl für die theoretische Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit wie auch der gesamten Erziehungswissenschaft attraktiv. Neben der soziologischen Erforschung und theoretischen Rahmung „der Ursachen einer dauerhaften Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Gegenwartsgesellschaft“ intendiert sie die Formulierung „einer allgemeinen Sozialtheorie, die die traditionellen Gegensätze (...), wie die Opposition von Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, sozialem Akteur und Struktur“ zu überwinden sucht. Damit hofft sie, Erkenntnisgewinne, die der Suche nach „der Dynamik und den Regelmäßigkeiten der sozialen Welt gleichzeitig gerecht“ (Ebrecht & Hillebrandt 2002b, S. 7) werden, zu generieren.

In diesem Beitrag werden erste Überlegungen zur Ausbuchstabierung einer sozialpädagogisch gefärbten „Theorie der Praxis“ zur Diskussion gestellt. Auf die vorliegenden soziologischen wie erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zu einer „Theorie der Praxis“ wird allerdings lediglich selektiv Bezug genommen, auch weil diese, wie erwähnt, noch kein ausbuchstabiertes strukturelles Theoriegerüst präsentieren. Auch werden die bekannten sozialpädagogischen Theorieentwürfe nur sehr zurückhaltend rezipiert und reflektiert, nicht um diese zu diskreditieren, sondern schlicht und einfach aus dem Motiv, hier zunächst einige Grundprämissen auszuloten. Die vorliegenden Theorieentwürfe könnten dann in einem, im vorliegenden Beitrag nicht zu leistenden zweiten Versuch mit den hier experimentell vorgetragenen Ideen konfrontiert werden. Anknüpfend an den Vorschlag, eine sozialpädagogische Theorie hätte als Fundament einen theoretischen Blick auf die Gesellschaft zu konzipieren (vgl. Thiersch & Rauschenbach 1984), wird in dem Beitrag diese Grundlage aus der Perspektive einer „Theorie der Praxis“ skizziert (2.).

Daran anschließend werden die Möglichkeiten sondiert, im Kontext einer „Theorie der Praxis“ die Lebenslagen und -verhältnisse der AdressatInnen Sozialer Arbeit, die gesellschaftlichen Funktionen, die institutionellen und organisationalen Rahmungen, das professionelle Handeln sowie den Wissenschaftscharakter der Sozialen Arbeit theoretisch zu choreographieren (3). Implizit sondiert wird damit auch, ob nicht eine praxeologisch grundierte Theorie und darüber methodisch angelegte Forschungskonzeptionen dazu beitragen können, die Relationierungsschwierigkeiten von Theorie und Praxis zu bewältigen.

## 2 Überlegungen zum Fundament einer sozialpädagogischen Theorie der Praxis

Die „Praxistheorie als eine Sozialtheorie hat bislang keine abgeschlossene, durchsystematisierte Form gefunden“ (Reckwitz 2003, S. 289) und die vorliegenden Beiträge zu einer „Theorie der Praxis“ sind strukturell ganz unterschiedlich komponiert. Weitgehend Übereinstimmung besteht zumindest darin, dass die klassenförmig strukturierten modernen Gesellschaften und die sich zeigenden sozialen Ungleichheiten differente Lebensstile, Denk- und Handlungsformen, sozial-kulturelle, ästhetische Muster und Selbststilisierungen hervorbringen und in einem dialektischen Wechselspiel eben die Sozialität wie Struktur der Gesellschaft herstellen. Die zentralen Begriffe der über diese Beobachtung ausformulierten Idee von Gesellschaft sind Habitus (2.2), soziale Felder, sozialer Raum und Kapital (2.1). Diese Begriffe lassen sich allerdings aus praxeologischer Perspektive nicht ausschließlich normativ herleiten, sondern füllen sich inhaltlich und konstituieren sich über die menschlichen Praxen (2.3). Das Verstehen von Gesellschaft kann somit nur über eine Rekonstruktion der Praxen erfolgen, da die „objektiven Strukturen (...) unauflöslich mit (...) habituellen Strukturen verbunden“ sind und diese „sich nicht aus einer theoretischen, sondern vielmehr aus einer praktischen Logik speisen“ (Hillebrandt 2009, S. 375). Praxis und die sie fundierenden Praxen, ist somit in dieser Perspektive sowohl Medium der Herstellung von Gesellschaft wie von Sozialität und Subjektivität, ist also „weder im Subjekt noch in einem Milieu oder einer anderen Aggregation zu suchen, die auf den Akteur so etwas wie eine mechanische Kausalität ausübt. Das Prinzip der Praxis liegt nicht in den materiellen oder symbolischen Zeichen des Handelns, ebenso wenig wie es in den Zwängen der Formen der objektivierten Geschichte begründet liegt“ (Hillebrandt 2009, S. 375).

### *2.1 Sozialer Raum und Kapital*

Die Mechanismen und Spielregeln der modernen, industriellen Gesellschaft finden sich erstmals umfassend und systematisch in der klassisch-marxisti-

schen Theorie der Gesellschaft analysiert.<sup>1</sup> Ausgehend von der heute sehr schlicht erscheinenden Analyse, dass die materielle Produktion von Waren durch die ArbeiterInnen und ihre Aneignung durch die wenigen EigentümeInnen von Produktionsstätten die Formgestalt der bürgerlichen Gesellschaft ausmachen und diese als kapitalistische Gesellschaft auszeichnen, wird eine Matrix der Gesellschaft entworfen. Die Struktur der Produktionsverhältnisse und die hierüber realisierten, spezifischen Formen der Arbeitsteilung strukturieren den marxistischen Analysen nach neben dem Feld der Ökonomie auch die soziale Positionierung der Menschen innerhalb einer Gesellschaft und ihr Verhältnis untereinander. Die menschliche Arbeitskraft, die sozialen Beziehungsformen und natürlichen Gegenstände degenerieren zur Ware. „Die Arbeit“, so führt Karl Marx (1974, S. 511) in den „Ökonomisch-philosophischen Manuskripten“ aus, „produziert nicht nur Waren, sie produziert sich selbst und den Arbeiter als eine Ware“ und entfremdet hierüber die Menschen erstens zum Produkt ihrer Arbeit, zweitens zu den Akten der Produktion, drittens zu anderen Menschen, da diese dem einzelnen Menschen nur noch als in Sachen vergegenständlichte Wesen gegenübertreten, sowie viertens zu sich selbst, da er sich „nur noch als Produkt seiner Arbeit“ (Marx 1974, S. 519) und vergegenständlicht in Waren sieht.

Die ökonomistische Grundtendenz dieser Gesellschaftsanalyse findet sich prominent zuletzt insbesondere in den Arbeiten von Pierre Bourdieu kritisiert und produktiv reflektiert. Der marxistischen Klassentheorie eine „Unfähigkeit, den objektiv feststellbaren Differenzen in ihrer Gesamtheit gerecht zu werden“, attestierend, weil „sie die soziale Welt auf das Feld des Ökonomischen reduziert“ und so „die soziale Position zwangsläufig nur noch unter Bezugnahme auf die Stellung innerhalb der ökonomischen Produktionsverhältnisse zu bestimmen“ ist – das Kulturelle ausgeblendet bleibt (vgl. Bourdieu 1985, S. 31) –, entwirft er ein mehrdimensional ausgerichtetes, auf den sozialen Raum bezogenes Modell der Entstehung und Etablierung sozialen Differenzen in hochentwickelten Gesellschaften. Obwohl der soziale Raum als ein „mehrdimensional, ein offener Komplex relativ autonomer, das heißt aber auch: in mehr oder minder großem Umfang in ihrer Funktionsweise wie in ihrem Entwicklungsverlauf dem ökonomischen Produktionsfeld untergeordneter Felder“ anzusehen ist, wird hierüber die „soziale Welt“ nicht auf das „Feld des Ökonomischen reduziert“ (Bourdieu 1985, S. 31 f). Der Soziale Raum konstituiert sich als ein Ensemble von unterschiedlichen, über Macht und Kapital figurierten Lebensstilen. Im Kontrast jedoch zur klassischen, marxistischen Idee von Kapital verengt P. Bourdieu den Kapitalbegriff nicht auf das Ökonomische und unterscheidet verschiedene Kapitalarten. Neben dem ökonomischen Kapital platziert er das kulturelle und soziale Kapital

---

1 Einige Ausführungen in diesem Abschnitt entstanden im Rahmen eines gemeinsam mit Martin Hunold erstellten Beitrages zur Relevanz von Gesellschaftstheorien für die Soziale Arbeit (vgl. Thole & Hunold 2011).



(vgl. Bourdieu 1985). Das kulturelle Kapital differenziert P. Bourdieu in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital. Inkorporiertes Kulturkapital adressiert Bildung, welche langfristig in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie innerhalb der Familie als Wissen erworben wird. Objektiviertes Kulturkapital beschreibt den Besitz von kulturellen Gütern, beispielsweise Musikinstrumenten und Literatur, und kann nur in Zusammenhang mit inkorporiertem Kulturkapital bedeutsam werden, da der Gebrauch dieser Objekte Bildung und Wissen voraussetzt. Institutionalisiertes Kulturkapital meint Titel und Bildungspatente, die dauerhafte Gültigkeit und damit einen gesellschaftlich und rechtlich anerkannten Wert besitzen. Unter soziales Kapital fasst er die „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Burzan 2005, S. 139), soziale Netzwerke und Beziehungen, die um bestimmte Ziele zu erreichen von Vorteil sein können. Nach P. Bourdieu ist die Position, die ein Individuum im sozialen Raum der gesellschaftlichen Klassenstruktur einnimmt, abhängig von dem Volumen des Kapitals und den zeitlichen Faktoren, über die die einzelnen Menschen als Ressourcen verfügen können. Jedoch lassen erst die sich hierüber artikulierenden Lebensstile und die ausgeprägten Handlungsweisen in den sozialen Praxen Klassenunterschiede offensichtlich werden. Soziale Klassen und Lagen im gesellschaftlichen Raum bleiben eine theoretische Konstruktion „solange Unterschiede der Kapitalausstattung und der materiellen Existenzbedingungen sich nicht in der Lebensführung äußern und daher nicht wahrgenommen werden“ (Krais & Gebauer 2002, S. 36).

Die sich über den Rückgriff auf und die Verfügbarkeit über die ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalien manifestierende individuelle menschliche Disposition fasst P. Bourdieu in dem Begriff *Habitus*. Mit Hinweis auf P. Bourdieu liegt eine theoretische Folie vor, die, ohne die Erträge der urmarxistischen Gesellschaftsanalyse vollständig zu ignorieren, verstehen lässt, wie trotz des Ausdünnens von klassenspezifischen Deutungsmustern sowie Prozessen der Entraditionalisierung und Pluralisierung von Lebensweisen und -stilen, soziale Ungleichheiten in modernen, komplexen Gesellschaften entstehen und wie die Position der Menschen im gesellschaftlich-sozialen Raum sich herstellt. Der gesellschaftliche Ort lässt sich also nicht unabhängig von der Stellung zu den Produktionsverhältnissen bestimmen. Die Stellung der Menschen zu den Produktionsmitteln, wie noch von K. Marx und F. Engels angenommen, entscheidet nicht ausschließlich über die Position in der Gesellschaft und konstituiert nicht alleine die gegebenen „sozialen Unterschiede, die das Funktionieren der Gesellschaft, das Auftreten historischer Akteure oder die Vorstellungskraft der Alltagskultur bestimmen. Vielmehr ist die lebensweltliche Handlungswirklichkeit geprägt von einem ‚komplexen Mischungsverhältnis‘ klassenspezifischer, milieuspezifischer und atomisierter Erscheinungsformen der Ungleichheit“ (Berger & Vester 1998, S. 14; vgl. auch Bourdieu 1997; Kreckel 1998). Unabhängig von den Überlegungen von P. Bourdieu und ausgehend von der Diagnose eines tendenziellen Wandels

von der „Reichtums-“ in eine „Risikogesellschaft“ und eines grundlegenden kulturellen Freisetzungsprozesses, der die Individuen von ihren traditionellen Lebenslagen und -weisen weitgehend entkoppelt und individualisierte Wege durch das Leben ermöglicht, Lebensläufe quasi biographisiert werden und die Einzelnen selbst zu KonstrukteurInnen des Sozialen werden (vgl. Beck 1986), findet sich der marxistische Zugang in den modernisierungstheoretischen Gesellschaftsanalysen neu akzentuiert. Im Zuge der gesellschaftlichen Transformationsprozesse der Industriegesellschaft artikulieren sich dieser Analyse zufolge Ungleichheitsfragen nicht mehr durchgängig als Klassenfragen. Erwerbslosigkeit ebenso wie andere Problemlagen generalisierten und normalisierten sich und scheinen „in ihrer Verteilung als lebensphasenspezifisches Einzelschicksal kein Klassen- oder Randgruppenschicksal mehr“ (Beck 1986, S. 148; vgl. auch Ehrenberg 2012) zu sein. Die hieran anknüpfende These der Entgrenzung sozialer Probleme, die Ulrich Beck in der Formulierung „Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch“ (Beck 1986, S. 48) zuspitzt, wird inzwischen in einer Reihe von Studien aufgegriffen und findet beispielsweise Eingang in der Figur der räumlichen und sozialen Entgrenzung von Problem- und Risikolagen (vgl. u. a. Berger 1996), worüber dann die Strukturierung sozialer Ungleichheiten anhand horizontaler Merkmale vorzunehmen ist.

## 2.2 *Habitus*

Habitus ist, wenn von früheren, ethnomethodologisch, interaktionistisch, klassisch philosophisch und entwicklungspsychologisch informierten Fassungen abstrahiert wird (vgl. Willems 1997), eine Disposition, die die sozialen Handlungspraxen und Bewußtseinskonfigurationen von Subjekten gleicher Klassen- und Lebenslagen strukturell dazu animiert und befähigt, in ihren Alltagsartikulationen und Praktiken, trotz sichtbarer, gradueller respektive punktueller Differenz zu anderen Subjekten, letztendlich „der Gleiche zu bleiben“ (Reckwitz 2008, S. 42). Habitus ist demzufolge das Resultat der gegebenen und erlebten gesellschaftlichen Verhältnisse, die inkorporierte, zur Natur gewordene Spiegelung von Traditionen und Erfahrungen, das „Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 161).

Im Habitus manifestiert sich nach P. Bourdieu die verinnerlichte Formgestalt, Präsenz und Zugehörigkeit zu einer Klasse oder Gruppe und befähigt das Subjekt in jeglichem Kontext und jeder Situation zu reagieren, ohne dass das Subjekt sich dabei über die Entstehung des Habitus noch über seine Existenz bewusst ist. Diesem Verständnis nach ist der Habitus ein in den Körper eingeschriebenes „Curriculum (...), das weitgehend die kulturellen und symbolischen Praktiken der herrschenden Klasse präferiert“, also eine Art „gruppenspezifische Form der kollektiven Identitätsbildung und Selbstlegitimierung“ (Miller 1989, 198ff.) – mit anderen Worten: „Das Prinzip histo-

rischen Handelns (...) stellt kein Subjekt dar, das gleichsam der Gesellschaft als äußerlichem Objekt konfrontiert wäre; weder Bewusstsein noch Sache, besteht es vielmehr in der Relation zweier Zustände des Sozialen, nämlich der in Sachen, in Gestalt von Institutionen, objektiveren Geschichte auf der einen, der in Gestalt jenes Systems von dauerhaften Dispositionen, das ich Habitus nenne, leibhaft gewordenen Geschichte auf der anderen Seite. Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes.“ (Bourdieu 1985, S. 69; vgl. auch Gieseke 1989)

Eine enge, klassentheoretisch orientierte Ausformulierung beschreibt Habitus als die „Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata“ (Bourdieu 1987, S. 278). Klassenspezifisch gebundene Dispositionssysteme präformieren gemäß dieser Fassung subjektgebundene wie subjektübergreifende Habitusformationen im Vollzug des Alltagshandelns. Habitus liegt demnach den „jeweiligen Lebensstilen zugrunde (...), dem die einzelnen Subjekte ohne Bewusstsein auf eine klassenspezifische Weise unterliegen“ (Miller 1989, S. 198 ff.). Eine andere Lesart rekurriert stärker auf die Herstellung von sozialen Räumen und die diese bedingende Komposition von sozialen, kulturellen und materiellen Kapital durch die gesellschaftlichen AkteurInnen. Wenn von einem komplexen Wechsel- und Bedingungsverhältnis zwischen objektiver Determinationen und subjektiver Autonomie bei der Konstituierung des Habitus ausgegangen wird (vgl. Hradil 1989), also der Habitus nicht an ein dichotomisches, normativ konstruiertes klassentheoretisches Gesellschaftsmodell angelehnt wird und im Kontrast hierzu „objektive soziale Lagen, subjektive Bedürfnisse und Motive und kulturelle Selbstdeutungen“ als geschlossenes System von Wirkungszusammenhängen gesetzt werden (Miller 1989, S. 200), dann ist Habitus auch als ein „Produkt der Geschichte“, „in einem sehr wörtlichen Sinne, ‚inkorporierte‘, verinnerlichte Geschichte“ (Krais 1989, S. 51) – anders formuliert: Habitus ist die „Vermittlung zwischen Struktur und Praxis“ (Bourdieu 1987, S. 125; vgl. auch Matthiesen 1989, S. 235). P. Bourdieu konkretisiert diese Lesart, indem er hervorhebt, dass der Habitus sich zwar entlang des Systems von gesellschaftlichen Dispositionen strukturiert, aber strukturell nicht statisch angelegt ist und keinem Netzwerk von ausformulierten Gesetzen und Regeln folgt, sondern auf einer praktischen Konstruktions- und Reflexionstätigkeit basiert (Bourdieu & Wacquant 1996; vgl. auch Willems 1997). Habitus ist demnach Produkt sozialer Praxis der handelnden Subjekte und immer auch mehr als „Schicksal“ und unabwendbare Entäußerung einer klassenspezifischen Prägung. Die handelnden AkteurInnen sind damit weder „Materialteilchen, (...) die durch äußere Ursachen determiniert werden, noch kleine Monaden, die sich ausschließlich von inneren Gründen leiten lassen und irgendein rationales Handlungsprogramm aufführen“ (Bourdieu 1997, S. 167). Folglich kann weder von einem autonomen, frei sich entfaltenden Subjekt der Praxis ausge-