



Hans Thiersch

# **Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte**

Gesammelte Aufsätze  
Band 1

**BELTZ** JUVENTA

Hans Thiersch

Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung:

Konzepte und Kontexte – Gesammelte Aufsätze, Bd. I

Hans Thiersch

# **Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte**

Gesammelte Aufsätze

Band 1

**BELTZ** JUVENTA

## Der Autor

Hans Thiersch, Jg. 1935, Dr. phil., ist seit 1970 Professor für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Fragen des Konzepts Alltags- und Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit, Probleme der Definition abweichenden Verhaltens, der Beratung, Heimerziehung und der sozialpädagogischen Jugendarbeit. Mitherausgeber der Zeitschrift „Neue Praxis“ und des Handbuchs Sozialarbeit/Sozialpädagogik.

## 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.



© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3263-5

*Für Renate*



# Vorwort

In den beiden hier vorliegenden Bänden: „Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung“ werden Texte abgedruckt, die seit 1964 entstanden sind und mir für den Fachdiskurs und die Entwicklung und Rahmung des Konzepts Lebensweltorientierung wichtig scheinen. Die Texte sind als Expertisen, Abhandlungen und Vorträge in eigenen und fremden Sammelbänden publiziert und oft nicht mehr zugänglich. Deshalb haben meine Frau Renate Thiersch und auch Freundinnen und Freunde sehr darauf gedrängt, sie im Zusammenhang noch einmal zugänglich zu machen, damit die Breite des Ansatzes in seinen vielfältigen Zugängen, Assoziationen, internen Differenzierungen und praktischen Konkretisierungen deutlich werden kann. Eine solche Zusammenstellung scheint hilfreich auch, um das Konzept auszuweisen gegenüber seinen nicht selten doch sehr verkürzten und immer wieder irritierenden Rezeptionen, wenn es als bloßes Handlungskonzept oft nur in gleichsam schematisierter Form dargestellt wird.<sup>1</sup> Die hier vorgelegte Zusammenstellung versucht also das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit darzustellen in seiner Entwicklung im Horizont gesellschaftlich-sozialer Konstellationen und allgemeiner Fragen seiner wissenschaftlichen und sozialetischen Fundierung, in Konkretisierungen des Rahmenkonzepts für vielfältige Problemlagen und für Aufgaben in der Praxis, und gerahmt durch sozialpädagogisch orientierte Skizzen zu Lebensstufen.

So plausibel für mich aber eine solche Anregung war, so schwierig und heikel erwies sich ihre Realisierung.

Schwierig war für mich zunächst die Entscheidung, welche Texte hier wieder abgedruckt werden sollen. Ich habe, den je gegebenen unterschiedlichen oft auch aktuellen Anlässen folgend, im Lauf meines Arbeitens Grundannahmen und Themenbereiche immer wieder neu dargestellt und dabei variiert und unterschiedlich profiliert, erweitert oder differenziert und

---

1 Dazu verführen sicher oft auch die Notwendigkeiten und Lernformen der derzeitigen an Prüfungsaufgaben orientierten und in Modulform gegossenen Lehre.

vor allem auch für eine große Breite von Arbeitsaufgaben und -feldern der Sozialen Arbeit zu konkretisieren versucht. Dies kann ich hier natürlich nicht darstellen, ich habe mich auf Texte beschränkt, von denen ich hoffe, dass sie für den jeweiligen Themenbereich charakteristisch sind, aber bei manchen Bereichen und Texten fiel mir diese Beschränkung schwer; ich habe deshalb den Herkunftsnachweisen im Anhang einige wenige Hinweise auf ergänzende Arbeiten beigegeben.

Als weiteres Problem erwies sich die Frage nach der Anordnung der ausgewählten Texte. Um dies verständlich zu machen, muss ich ein wenig ausholen. – Die letzten Jahrzehnte der Sozialpädagogik waren Jahre einer stürmischen und dramatischen Entwicklung, die sich in unterschiedliche Phasen gliedern lässt, in die meine Arbeiten jeweils hinein verwoben sind. – Die erste Phase war eine der radikalen Kritik und des Aufbruchs. Nach den Jahren der pervertierten und entfremdeten Sozialpädagogik im Faschismus und nach der bleiernen, restaurativen Nachkriegszeit fand die Sozialpädagogik in leidenschaftlichen Kämpfen und dramatisch kontroversen Auseinandersetzungen in Theorie und Praxis zu einer neuen Gestalt, die als Antwort auf verschiedene nebeneinander stehende und sich ergänzende Herausforderungen gelesen werden kann. – Der Kampf gegen den die Praxis bestimmenden Mainstream einer demütigenden und verwaltungsbestimmten restaurativen Sozialpädagogik verband sich mit der radikalen Kritik von stigmatisierender Definitionen der Verwahrlosung und von totalen Institutionen in der Erziehungspraxis. Parallel dazu wurde ein zwar kritischer, aber doch nur individualisierender (und psychologisierender) Zugang zu den Problemen der Adressatinnen und der Beratung und Hilfen zurückgewiesen. Es ging um die Erkenntnis der gesellschaftlichen Bedingtheit sozialer Probleme und sozialen Elends und der Sozialen Arbeit im Kontext herrschender Macht- und Disziplinierungsinteressen. Diese kritischen Auseinandersetzungen artikulierten sich im Zeichen einer sich für die Sozialpädagogik ebenso wie für die Sozialarbeit durchsetzenden „realistischen Wende“, also in der Öffnung in neue, interdisziplinäre und empirisch gestützte Zugänge und die Konstitution einer pragmatischen Sozialwissenschaft der Sozialen Arbeit.

Auf diese erste Phase im Zeichen der Kritik folgte eine zweite im Zeichen der Normalisierung; in dem sich konsolidierenden Sozialstaat; in der zunehmend „mehr Demokratie wagen“ Gesellschaft (Willy Brandt) stellte sich die Frage und Aufgabe, wie sich die Kritik an den Machtstrukturen der Gesellschaft und der in ihr geprägten sozialen Arbeit verbinden konnte mit den realen Gestaltungsmöglichkeiten im Sozialstaat. Hilfen wurden als Rechtsansprüche auf Erziehung und Bildung in förderlichen Verhältnissen verstanden und in den differenzierten Möglichkeiten einer dienstleistungs-

bestimmten und lebensweltorientierten Sozialpädagogik zu realisieren versucht. Ein Verbundsystem von differenzierten Angeboten expandierte, getragen von einem neuen Professionalisierungskonzept und sekundiert vom neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz. Diese zweite Phase aber geriet seit den 90er Jahren in den gesellschaftlichen Umbruch zur neuen Großwetterlage der Dominanz von Kapital- und Marktinteressen und der neoliberalen Leitideologie der Markt und Konkurrenzinteressen, einhergehend mit neuen Exklusionen und den zunehmenden Tendenzen der Entgrenzung und Destabilisierung der Produktions- und Lebensinteressen und des Sozialen. Diese dritte Phase in der Entwicklung der Sozialen Arbeit verlangt neue Versuche einer politischen und fachlichen Bestimmung ihrer Möglichkeiten und Grenzen; in deren Neuvermessung stehen wir.

Indem meine Arbeiten in diese Entwicklung einbezogen sind, repräsentieren sie viele der ihren Phasen entsprechenden Verschiebungen der Themen und Leitbegriffe; sie prägen sie auch in manchen Bereichen mit: Die zunächst dominierenden Fragen nach den stigmatisierenden Definitionsprozessen der Verwahrlosung und der totalen Institution werden im Zeichen der Normalisierung an den Rand gedrängt, kritisierte Zustände werden abgebaut und neue können sich etablieren; die Rede von Alltag und Alltagsorientierung erweitert sich zu der von Lebenswelt und lebensweltorientierter Sozialer Arbeit; die neue politische Großwetterlage verlangt neue Auseinandersetzung mit sozialem Fundierungen und die Verhandlung der Probleme von Exklusion auf der einen Seite und der Bildung, Kooperation und Vernetzung in der Sozialen Arbeit auf der anderen Seite. Im Zeichen der allgemeinen Verunsicherung muss Reflexivität als das bestimmende Moment der sozialpädagogischen Berufsidealität bestimmt werden.

Angesichts dieser ‚Geschichte‘ in Phasen läge es nahe, die hier wieder abzudruckenden Arbeiten nach ihrer Entstehung zu gliedern, also in diesen Texten und in ihrer spezifischen Profilierung den Gang der Entwicklung durch die Phasen hindurch nachzuvollziehen. und sie so in den Gang der Entwicklung der Sozialen Arbeit einzuordnen,

Ich habe mich aber zu einem anderen Gliederungsprinzip entschieden, und gliedere nach Sachgebieten, also in einem Nebeneinander nach Fragen der Theorie, der Moral, der Handlungsmuster und der Berufsfelder. In ihren spezifischen Teilaspekten sind diese Teilbereiche natürlich von den allgemeinen Entwicklungstrends geprägt, die allgemeine Entwicklung aber verbindet sich hier mit den jeweils aus der Struktur der Sachfrage herauskommenden besonderen Momenten, sie ist in ihnen gleichsam heruntergebrochen und transformiert in die spezifischere Fragestellung und darin dann zu einem je eigenen Diskurs konkretisiert. Theoriefragen stehen im Horizont der spezifischen wissenschaftshistorischen und wissenschaftstheo-

retischen Fragen, moralisch-sozialethische Probleme greifen aus in die allgemeinen Fragen nach der Begründung von Gerechtigkeit und moralischen Erfahrungen, in sozialpädagogischen Handlungsmustern repräsentieren sich die allgemeinen eigensinnigen Strukturen der Hilfe und des pädagogischen Zugangs, Arbeitsfelder können nur in ihren jeweils gegebenen spezifischen Funktionen und organisationellen und institutionellen Bedingungen rekonstruiert und verändert werden.

So ergibt sich die Gliederung der beiden Bände nach den unterschiedlichen Sachkomplexen, die ich im Lauf meines Arbeitens immer wieder bearbeitet habe und die – wenn ich das in einem Bild vereinfachen darf – die Stränge bilden, aus denen sich der Zopf meines Arbeitens gebildet hat.<sup>2</sup> – Da die Texte jeweils mit ihrer Entstehungszeit ausgewiesen sind, lassen sie sich aber auch gleichsam querlesen und zu den Phasenbildern zusammennehmen.

Der hier vorliegende erste Band enthält Texte zu einer Theorie der Sozialen Arbeit und Texte zur Sozialethik, Arbeiten zur Stigmatisierung und zur Konstitution des abweichenden Verhaltens, zu Alltagsorientierung und zum Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und schließlich zum Zusammenhang von Bildung und Sozialer Arbeit und deren spezifischen Aspekten.

Der zweite Band enthält dann Texte zu Handlungsformen und zu den Praxiskonstellationen, vor allem der Erziehungshilfen oder der Beratung, diese Arbeiten sind als Gegengewicht und Ergänzung erweitert um Beiträge zu den gleichsam vorpädagogischen Erfahrungen im Lebenslauf und in Lebensstufen der Adressatinnen.

Dieses Gliederungsprinzip bietet – so scheint mir – die Chance, die beiden Bände unabhängig voneinander zu lesen und ebenso – je nach Interessenlage – in ihnen die einzelnen Kapitel als Beiträge zur jeweiligen spezifischen Domänendiskussion zu nutzen. –

Die abgedruckten Texte sind dem Erstdruck gegenüber unverändert in der Unterschiedlichkeit der Formate von Abhandlung, Essay und Referat. Zwei

---

2 Um die zu verhandelnden Themen in dem gegebenen Rahmen angemessen präsentieren zu können, musste ich zwei Bereiche meiner Arbeiten ganz vernachlässigen. Texte zur geschichtlichen Selbstvergewisserung meiner Arbeit, also zum allgemeinen Ansatz der hermeneutisch-pragmatischen Erziehungswissenschaft und Texte vor allem zur Sozialen Arbeit von Pestalozzi über Bernfeld bis zu Korczak habe ich ebenso wenig aufgenommen wie Texte über allgemeine sozialwissenschaftliche Konzepte, z. B. über Goffman, Bloch oder Fromm, die für die Entwicklung meiner Ansätze wichtig waren.

Texte sind für diese Zusammenstellung gekürzt worden. Die Nachweise der ursprünglichen Erscheinungsorte der Texte finden sich am Ende des Bandes.

Ich danke meiner Frau Renate Thiersch, die dieses von ihr angeregte Projekt mit nicht nachlassendem und in alle Details gehendem Interesse begleitet hat, und Torben Fischer-Gese für die Bearbeitung des Manuskripts, vor allem des Literaturverzeichnisses, und vielfältige Unterstützungen.

Hans Thiersch

Tübingen, Februar 2015



# Inhalt

Vorwort	7
<b>Zur Theorie der Sozialen Arbeit</b>	
Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung (1986) <i>(mit Thomas Rauschenbach)</i>	17
Das sozialpädagogische Jahrhundert (1992)	53
Strukturierte Offenheit (2002)	69
Soziale Arbeit in den Herausforderungen des Neoliberalismus und der Entgrenzung von Lebensverhältnissen (2014)	85
<b>Zur Wissenschaftstheorie Sozialer Arbeit</b>	
Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft (1966)	107
Hermeneutik und die neuzeitliche Verstehenskultur (1986)	131
<b>Moral und Soziale Arbeit</b>	
Moral, Gesellschaft, Sozialpolitik – Überlegungen zu einer moralisch inspirierten Kasuistik in der Sozialen Arbeit (1995)	149
Gerechtigkeit im Sozialstaat (1994)	160
Mitleid als Problem im modernen Wohlfahrtsstaat (1995)	177
Das Konfessionsmonopol und Sinnfragen in der säkularisierten Erziehung (1994)	188
Lust auf Verantwortung – Gruppenführung in der Jugendarbeit (1991)	200
Scham (2008)	206
<b>Abweichendes Verhalten</b>	
Verwahrlosung (1967)	225
Stigmatisierung und Verfestigung des abweichenden Verhaltens (1969)	246

Abweichendes Verhalten – Definitionen und Stigmatisierungsprozesse (1975)	256
<b>Alltags- und Lebensweltorientierung</b>	
Alltagshandeln und Sozialpädagogik (1982)	277
Lebensweltorientierte Jugendhilfe. Zum Konzept des 8. Jugendberichts (1992)	305
Lebensweltorientierung (2014) <i>(mit Klaus Grunwald)</i>	327
<b>Lebensweltorientierung und Bildung</b>	
Lernen in der Jugendhilfe (1979)	367
Bildung und Soziale Arbeit (2012)	376
Gutes Leben im Konzept des gelingenderen Alltags (2012)	394
Drucknachweise	401
Literatur	405

# Zur Theorie der Sozialen Arbeit



# Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung (1986)

(gemeinsam mit Thomas Rauschenbach)

## Schwierigkeiten der gegenwärtigen Diskussion

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

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

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

situative Machbarkeit, auf die pragmatische Kenntnis von Handwerkszeug und Handlungsregeln und auf die eigene Erfahrung.

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

Solche Einschätzungen mit einem bloßen Defizit der wissenschaftlichen Diskussion von SP/SA zu begründen, wäre unsinnig und falsch. Sie haben ihren Grund zunächst in Außenbedingungen der derzeitigen Diskussion, also in der ideologischen Tendenzwende infolge einer wirtschaftlichen Rezession sowie in der öffentlichen Unfähigkeit und Unwilligkeit, auf soziale Probleme einzugehen. Sie haben allerdings wohl auch Gründe in der mit diesen Entwicklungen einhergehenden Verunsicherung im sozialpädagogischen Feld selbst (als Zwischenbilanz hierzu: Projektgruppe soziale Berufe, 1981d). Jedoch können auch die in der Sache selbst liegenden Schwierigkeiten nicht einfach mit diesem Hinweis auf Randbedingungen negiert werden. Der Stand der Theoriediskussion ist in sich unbefriedigend, in vielfältige, miteinander wenig korrespondierende Fragerichtungen zersplittert, unüberschaubar und okkupiert durch nicht immer ergiebige Prioritäten:

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

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

(3) Die so unvermittelt nebeneinander herlaufenden Diskussionsstränge und die sich daraus entwickelnden Untersuchungen zu verschiedenen Adressatengruppen und Praxisfeldern beziehen sich überdies auf unterschiedliche wissenschaftliche Bezugssysteme, auf politische Ökonomie, Staatstheorie, Kriminologie, Ethnomethodologie, Psychologie, Psychoanalyse, Erziehungswissenschaft, Soziologie oder sozialpädagogische Methodenlehre. Die in ihrem Stellenwert weitgehend undefinierten Bezüge zu anderen Sozial- und Verhaltenswissenschaften führen nicht selten dazu, dass die spezifisch sozialpädagogischen Fragestellungen gleichsam überfremdet und eher nur randständig verhandelt werden (kritisch dazu: Mollenhauer, 1979). So verschwinden in der kriminalsoziologischen Darstellung des abweichenden Verhaltens Probleme der „verwahrlosten“ Kinder und Jugendlichen ebenso wie in therapeutisch orientierten Handlungskonzepten die Fragen des alltäglichen Umgangs in Amt, Beratungsstelle und Heim.

Die derzeitige Situation der Theoriediskussion erscheint in diesen Bezügen wie ein weitläufiges, nur flackernd erhelltes Gelände. Die Frage, was eigentlich Theorie der SP/SA meint, was ihr Ansatz, ihr Gegenstandsbereich und ihre Erklärungskraft ist, bleibt offen. Eine solche Einschätzung der derzeitigen Theoriediskussion aber scheint uns einseitig und darin unproduktiv. In ihren Schwierigkeiten zeigen sich Aufgaben, die gestellt sind, Versuche und Ansätze zur Lösung, die weiterzutreiben sind. Die derzeitige Diskussion ist auch so unbefriedigend und offen, weil sie – abgekürzt geredet – Ausdruck der schwierigen Arbeitsbedingungen ist, unter denen sie sich in den letzten zwanzig Jahren auszubilden hatte, Ausdruck also von fehlender

Zeit und fehlenden Ressourcen. Insofern kann die derzeitige Diskussion auch verstanden werden als ein offenes und herausforderndes Fragen nach einer Theorie von SP/SA (vgl. etwa Barabas u. a., 1975; Böhnisch/Schefold, 1980; Olk/Otto, 1981).

Theorie der SP/SA fragt:

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

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

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

Die Diskussion über sozialpädagogische Theoriebildung muss erstens in Bezug auf jene Praxis verstanden werden, von deren Fragen und Schwierigkeiten sie beansprucht wird, auf deren Probleme sie zu antworten versucht. Die momentane, unbefriedigende und offene Theoriediskussion ist auch Spiegel der derzeitigen Praxis mit ihrer immensen Ausweitung und Zer-

splitterung von Ausgaben, mit ihren Legitimationszweifeln und Unsicherheiten. Die Unüberschaubarkeit der Theoriediskussion zeigt sich auch in der Unüberschaubarkeit und Widersprüchlichkeit der Praxis.

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

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

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

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

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

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

## **Historische Aspekte sozialpädagogischer Theoriebildung**

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

## Zum Selbstverständnis der Neuzeit

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

Neuzeit lässt sich verstehen als die Zeit, in der der Mensch entdeckt, dass die Wirklichkeit ihm nicht vorgegeben, sondern zur Gestaltung, zur Neugestaltung aufgegeben ist. So schafft der neuzeitliche Mensch in der Produktion Mehrwert, erobert neue Kontinente und eine neue zweite Welt der technisch-wissenschaftlichen Möglichkeiten. Diese Fähigkeit zu einer neuen Qualität von Produktivität liegt begründet in einem Zuwachs an Rationalität. In ihrem Zeichen entstehen neue Strukturen von Verwaltung und Wissenschaft, entstehen die zunächst auf dem Prinzip des Experiments basierenden Naturwissenschaften und, ihre Ergebnisse aufnehmend, die moderne Technik sowie später, die Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Die Produktion wird in der Entwicklung vom Zeitalter der Manufaktur bis zu dem der Großindustrie zunehmend auf rationale Organisations- und Arbeitsformen hin gestaltet. Rationalität bedeutet auch Arbeitsteilung: Wohnen und Arbeiten, private Lebenswelt und ökonomische Produktion werden, um eine neue, effektivere Stufe der Produktions- und Arbeitsform zu erreichen, voneinander getrennt.

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

Diese so zunächst eher formal und neutral beschriebenen Strukturen gewinnen an realer, historisch-politischer Bedeutung, wenn sie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Interessen betrachtet werden. Im Zusammenhang mit der sich neu formierenden politisch-ökonomischen Herrschaft der Bourgeoisie und der damit einhergehenden Herausbildung der

ungesicherten Lohnarbeiterexistenz des Proletariats entstehen Formen der Ausbeutung und Disziplinierung, in denen das Leben und die Reproduktion der Menschen in den Funktionszusammenhang einer rationalisierten, gewinnmaximierenden Produktionsweise eingepasst werden. Zugleich damit, also mit der Aufgabe feudalistischer Existenzsicherung, aber ergibt sich einerseits die unumgängliche Notwendigkeit der selbsttätigen materiellen Subsistenzsicherung und Selbstbehauptung für die zunehmende Masse des verelendenden Proletariats, werden andererseits aber auch neue Ansprüche auf Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit formulierbar (unter Maßgabe der materiellen Absicherung), wird schließlich die Verantwortung des Menschen für sich selbst als Verantwortung für seine ökonomische, politische und persönliche Freiheit, für seine individuelle Lebensgestaltung deutlich und einklagbar. Neuzeit kann so gesehen als eine qualitativ neue Form eines gesellschaftlichen Kampfes um Fortschritt verstanden werden, eines ökonomische und allgemeine Herrschaftsprivilegien abbauenden Klassenkampfes sowie, allgemeiner gefasst, eines Kampfes um Freiheit, um Überwindung der gesellschaftlich auferlegten Fesseln von ökonomischer, politischer und persönlicher Unterdrückung, Ausbeutung, Demütigung und Abhängigkeit.

### **Frühkapitalismus: Armenordnungen, Armenhäuser**

Für das Verständnis von Armut und Hilfe bedeutet dieses neuzeitliche Konzept zunächst, dass Lebensprobleme bezogen werden auf die Forderungen der Rationalität. Das hat zur Folge, dass zu dieser Zeit Armut überwiegend und zunehmend verstanden wird als Resultat von Arbeitsverweigerung und Arbeitsversagen, das ab gebaut und verändert, in gesellschaftlich nützliche Arbeitsfähigkeit transformiert werden muss. Angesichts der ungeheuren, durch die ökonomisch-politische Umschichtung von Land zu Stadt und von Handwerk zu Manufaktur erzeugte Verelendung versagten die traditionellen Formen der Armenfürsorge, bildeten sich neue, speziellere und effektivere Institutionen der Armenversorgung (Bettelordnungen). Es entstanden vor allem die Zucht- und Armenhäuser, in denen die zur Arbeit Unfähigen, also wieder Kranke, Heimatlose, Witwen, Gestrauchelte und auch Kinder zusammengefasst, zur Arbeit angehalten und zur Arbeitsfähigkeit erzogen wurden, verbrämt mit religiöser Dressur (vgl. hierzu ausführlich Sachße/Tennstedt, 1980). In der Institution des Armenhauses werden die Strukturprinzipien neuzeitlicher, kapitalistisch bestimmter Lebensorganisation deutlich: während mittelalterliche Almosen in der Öffent-

lichkeit des allgemeinen Lebens gegeben wurden (in der ja immer wieder eindringliche Beschwerden entstanden, die dann durch die Bettelordnungen auf gefangen werden sollten), entsteht im Armenhaus eine Einrichtung, die die Arbeitsunfähigen als eine besondere Gruppe aus dem normalen Umgang ausgrenzt, um sie unter besonderen institutionellen Bedingungen und mit besonderem Aufwand den neuen ökonomischen Gegebenheiten anzupassen, zum Arbeiten anzuhalten und zu erziehen. So wird die Normalität des rational strukturierten gesellschaftlichen Lebens von Versagern befreit und gleichzeitig den Massen – mit dem Hinweis auf die Möglichkeit eines derartigen Schicksals für jeden einzelnen – gedroht. Der sich arbeits- teilig ausgliedernde Lebensraum des „Erziehens“ wird somit realisiert als Raum der Ausbeutung und der Verdrängung.

Diese Epoche neuzeitlicher Fürsorge wird zwar in geschichtlichen Darstellungen immer wieder herausgehoben als das gleichsam klassische Ex- empel, als die Grundfigur der gesellschaftlichen Funktion von SP/SA (vgl. hierzu Autorenkollektiv, 1971; Marzahn, 1980), dennoch scheint sie uns nur eine erste Phase in der langen Geschichte einer sich allmählich kontu- rierenden SP/SA zu sein. Almosenwesen und Armenhäuser nämlich erwie- sen sich im Zuge der historischen Entwicklung zunehmend als ökonomisch und pädagogisch unbrauchbar: die Verschiedenartigkeit derer, die in Ar- beitshäusern unter gebracht wurden, machte eine effektive Erziehung un- möglich, die industriell-technologische Entwicklung ließ diese Form der ökonomischen Ausbeutung zunehmend uninteressant werden, die skanda- lösen Zustände provozierten Protest und Forderungen nach einem men- schenwürdigen Leben auch für Arme. Die in der eingangs benannten Am- bivalenz der Neuzeit angelegte Chance auch zu humanen, emanzipativen Forderungen schlugen in der Armenfürsorge, in der klassischen Pädagogik, in Erziehungskonzepten der Französischen Revolution und in ersten Ansät- zen der Sozialpädagogik durch.

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

## Sozialpädagogik: Pestalozzi

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

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

Sozialpädagogik ist hier verstanden als Moment einer Erziehung die sich dem allgemeinen humanen Auftrag der Neuzeit verpflichtet weiß, so z. B.

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

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

## **Konkurrenzkapitalismus: Verelendung, Arbeiterfrage, sozialpädagogische Bewegung**

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

Die Entstehung des industriellen Kapitalismus führte durch die Umwäl- zung der Manufaktur-Produktion zur „großen“, an der Maschinenproduk-

tion orientierten Industrie zur Entstehung des Proletariats. Indem in der industriell-kapitalistischen Produktion nicht mehr „der Arbeiter die Arbeitsbedingung, sondern umgekehrt die Arbeitsbedingungen den Arbeiter anwendet“ (Marx, 1962: 391), entstanden Formen der Ausbeutung und – damit einhergehend – der Zerstörung überkommener Lebenstraditionen, die zu ganz neuer, massenhafter und für die einzelnen auswegloser Verelendung führten: „Wo die Maschine allmählich ein Produktionsfeld ergreift, produziert sie chronisches Elend in der mit ihr konkurrierenden Arbeiter Schicht“ (ebd.: 454). Diese Situation provozierte politisch sehr unterschiedliche, sich bekämpfende Reaktionen.

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

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

Die gesellschaftlich so unerträgliche und hochexplosive Situation provozierte auch vielfältige bürgerliche und christliche Initiativen. Ihr Selbstverständnis war restaurativ geprägt, wenn auch in sehr unterschiedlichen, bisweilen zu den „sozialistischen“ Positionen hin offenen Konzepten (vgl. Mollenhauer, 1959; Wolf, 1977; Sauer, 1979). Die gesellschaftskritischen Intentionen etwa einer Pädagogik Pestalozzis wurden aufgrund ihrer Schwächen, also dem pädagogisierend-individualisierenden Ansatz und der

Familienideologie, rückständig. Bei Wiehern (1908; als konträre Position hierzu vgl. auch Köhler, 1977) z. B. wird Elend als Produkt zerfallender Lebensstrukturen und moralischen Versagens verstanden, dem es, in ausdrücklicher Gegenstrategie zur Arbeiterbewegung (durch Neugründung der Diakonie und einer Re-Christianisierung des Volkes), mit pädagogischer Hilfe und Erziehung zur Loyalität und Frömmigkeit entgegenzutreten gilt. Es entstehen und expandieren vielfältige sozialpädagogische Initiativen: die Sonderschulen werden ausgebaut, Pflegekindervermittlung und Heimerziehung (Rettungshausbewegung) entwickeln neue Strukturen, die Aufgaben einer Hilfe in besonderen Notlagen erweitern sich z. B. für Alkoholiker, für Gefangene und ehemalige Gefangene, für ledige Mütter und Kranke, Kindergärten entstehen, ebenso Ansätze zur Jugendarbeit und zur Erwachsenenbildung. Indem sich der Kreis der pädagogischen Aufgaben erweiterte, wurden beispielsweise für den Kindergarten, für Behindertenschulen, aber auch für die Heimerziehung neue Methoden entwickelt und erste Ausbildungsgänge für Mitarbeiter institutionalisiert. Diese soziale Arbeit wurde vornehmlich von (bürgerlichen) Frauen getragen. Sie entdeckten, nachdem die Vorstellungen von Gleichberechtigung, wie sie in Aufklärung, Französischer Revolution und Romantik gedacht und auch in einzelnen Konstellationen verwirklicht, wenngleich nicht allgemein realisiert worden waren, hier ein Arbeitsfeld, in das sie ihre Erfahrungen und ihre vorhandenen Kräfte zur Hilfe und Erziehung einbringen konnten. Die Randständigkeit, die man den Frauen in der männer- und produktionsbestimmten Gesellschaft nur zubilligen wollte, entsprach dabei dem minderen Ansehen, das der Wohltätigkeit galt.

## **Spätkapitalismus: Vergesellschaftung und Sozialstaat**

Diese vielgestaltigen und widersprüchlichen Ansätze aber wurden den gegebenen Problemen und Ansprüchen nicht gerecht: Armut und Verelendung ruinierten notwendige Ressourcen an Arbeits- (und Militär-)kraft. Die zunehmende Stärke der Arbeiterbewegung wurde zur Bedrohung des gegebenen Gesellschafts- und Produktionssystems; Bildungs- und Lebensansprüche verlangten, durchgesetzt zu werden. So sah sich, im Widerstreit von Kapitalinteressen und Forderungen der Arbeiterbewegung, der Staat genötigt, die Zuständigkeit für die Lösung sozialer Probleme in seine Verantwortung zu übernehmen, um, im Rahmen der gegebenen Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, neue Formen der Arbeits- und Lebenssicherung für alle durchzusetzen und damit Bestand und Entwicklung der gege-

benen Gesellschaft zu ermöglichen und zu garantieren. Indem die sozialen Probleme vergesellschaftet werden, werden Arbeitsverhältnisse, aber auch die Absicherung von Arbeits- und Lebensrisiken, in rechtlich fixierten Ansprüchen geregelt, wird Hilfe in besonderen Lebenslagen verbindlich, werden Institutionen der Erziehung, Bildung und Beratung, wie sie sich im Laufe des Jahrhunderts vielfältig ausgebildet hatten, koordiniert, ausgebaut und unterstützt. In der Ambivalenz von politischer Pazifizierung, Loyalitätsdruck, realer materieller Versorgung und neuer Lebensqualität bilden sich die Steuerungsmechanismen des modernen Sozialstaats heraus: „Sozialpolitik ist der institutionelle Niederschlag der sozialen Idee im Kapitalismus und gegen den Kapitalismus, der Idee also von einer sozialen Freiheitsordnung, welche die arbeitenden Menschen umfassen und tragen soll ... Der Kapitalismus muss diese ihm wesenswidrige Verwirklichung zulassen, er muss sich also Sozialpolitik aufzwingen lassen, weil er auf die Menschen der sozialen Bewegung angewiesen ist“ (Heimann, 1929: 211; zit. nach Strasser, 1979: 63).

Dieser moderne Sozialstaat repräsentiert sich in Fortführung der Arbeitsteilung, wie sie in der Struktur der modernen kapitalistischen Gesellschaft angelegt ist, in unterschiedlich institutionalisierten Systemen. Neben der Sozialpolitik mit ihrem monetären Versorgungsprinzip expandiert das Bildungssystem und entsteht das System der psychosozialen (medizinischen, psychiatrischen, psychologischen und sonderpädagogischen) Versorgung. In diesem findet auch SP/SA ihr eigenes Feld. Entlastet von den Aufgaben unmittelbar materieller Lebenshilfen, wenngleich sie diese oft mit hohem Aufwand beratend zu vermitteln hat, fallen ihr jene Aufgaben zu, in denen Lebensprobleme primär als Probleme der Unterstützung, Erziehung, der Bildung und Beratung verstanden werden, Aufgaben also der aufklärenden, lernenden und stützenden Verarbeitung sozialer und individueller Alltags- und Lebensprobleme. Dass sich in dieser Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Aufgaben die in der Rationalität des pädagogischen Handelns angelegte Gefahr intensiviert, als Ersatzleistung für politische oder sozialpolitische Leistungen missbraucht zu werden, ist zwar offensichtlich (vgl. Münchmeier, 1981); gleichwohl ist diese latente Gefahr kein prinzipieller Einwand gegen das notwendige und sinnvolle Nebeneinander von Politik, Sozialpolitik und Pädagogik. Insofern muss der emanzipative Selbstanspruch von SP/SA auf zwei Ebenen erkämpft und behauptet werden: gegen die gesellschaftlich-restaurative Erwartung bloßer Kontrolle, Pazifizierung und Disziplinierung sozialer Konflikte und Defizite sowie gegen die Gefahr der individualisierend-pädagogisierenden Verschiebung von Ansprüchen und Hilfsangeboten innerhalb der sozialpolitischen Systeme.

## Sozialpädagogik als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft: Nohl

Eine eigenständige Theorie und Wissenschaft der SP/SA entstand, im Nachgang zur realen Entwicklung, erst nach dem ersten Weltkrieg, provoziert und gestützt vor allem auch von Kulturkritik, Jugendbewegung und Reformpädagogik. Das sich dabei herausbildende Konzept einer hermeneutisch-pragmatischen Sozialpädagogik soll mit Hinweisen zu Nohls Sozialpädagogik verdeutlicht werden (vgl. vor allem: Nohl, 1949, 1961; Bäumer, 1929; Hermann, 1956; Siegel, 1961). Ausgangspunkt der Überlegungen Nohls ist das Faktum der Erziehungswirklichkeit, die sich als eigener Lebensraum und Kulturbereich etwa neben dem der Medizin, der Biologie und Jurisprudenz etabliert hat. Innerhalb dieser Erziehungswirklichkeit ergeben sich, so pointiert bei Bäumer (1929), die vielfältigen sozialpädagogischen Aufgaben zwischen Kindergarten, Heimerziehung und Erwachsenenbildung als einem besonderen Ausschnitt: „Alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (ebd.: 3); Sozialpädagogik also, neben Familie und Schule, als dritter, eigener Lebensbereich der Bildungs- und Erziehungsaufgaben für alle und der besonderen kompensatorischen Erziehungshilfe in Notlagen. Mit dieser Analyse kommt die in der Arbeitsteiligkeit der modernen Gesellschaft angelegte Eigenheit des sozialpädagogischen Lebensfeldes, wie es sich in den realen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts allmählich ausgeprägt hat, auf den Begriff. SP/SA wird verstanden als Theorie der Praxis der vergesellschafteten, außerschulischen und außerfamilialen pädagogischen Aufgaben, als Theorie der Jugendhilfe. Die diesen Tatbestand der allgemeinen Pädagogisierung thematisierende Diskussion im Jahrbuch der Sozialarbeit (vgl. Barabas u. a. 1975, 1977) unterliegt, so scheint uns, einem historischen Missverständnis, wenn sie ihn vor allem in den Entwicklungen der 60er Jahre festzumachen versucht, so plausibel es auch sein mag, dass dieses Konzept erst in dieser späteren Zeit in der Praxis auf breiter Ebene durchschlug. Indem die sozialpädagogischen Aufgaben innerhalb der Erziehungswirklichkeit verortet, also als Bildungs- und Lernaufgaben verstanden werden, gelten für sie die Strukturen von Erziehung überhaupt. Nohl etwa postuliert, dass Sozialpädagogik durch die Unmittelbarkeit ihrer Aufgaben und das notwendige Engagement gleichsam das Herzstück von Erziehungswissenschaft sei, da hier ihre allgemeinen Aufgaben und Möglichkeiten besonders deutlich werden.

## Pädagogisches Handeln und pädagogischer Bezug

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

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

Diese Parteilichkeit aber für den Heranwachsenden muss damit vermittelt werden, dass Pädagogik in ihren Institutionen ebenso wie in ihrem Umgang immer auch Repräsentant der Gesellschaft und ihrer Möglichkeiten und Erwartungen ist. Erziehung soll (so bereits Schleiermacher, 1957:

31), „so eingerichtet werden, [...], dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“. Pädagogik soll die Heranwachsenden befähigen, sich in der Gesellschaft zu behaupten und als entscheidungsfähige Subjekte ihres eigenen Lebens sich für gesellschaftlich bessere, weiterführende Möglichkeiten zu engagieren.

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

Begründung und Klärung dieses Konzepts ist Aufgabe der Wissenschaft. Sozialpädagogik kann nicht mehr, wie in ihren Anfängen (also etwa bei Pestalozzi) in einem philosophisch, phänomenologisch-berichtenden Zugriff entwickelt werden, sondern muss sich, im Zeichen der sich verwissenschaftlichenden Sozial- und Verhaltenswissenschaften seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wissenschaftlich legitimieren. Gegenüber den positivistisch-empirischen Arbeitsstandards, die in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften dominieren, insistiert die Sozialpädagogik (zusammen mit der Pädagogik) jedoch darauf, praktische Wissenschaft zu sein. Fundiert in der geisteswissenschaftlichen Konzeption Diltheys versteht sie sich als Wissenschaft für die Praxis, als Wissenschaft aus der Verantwortung des Handelns heraus, als „Reflexion engagée“. Ihr primäres Ziel sieht sie in der Ausbildung eines reflektierten Ethos des pädagogischen Handelns, also eines die

spezifische Moralität pädagogischen Handelns klärenden professionellen Selbstverständnisses, das die Pädagogen jenseits der so verschiedenen Aufgaben in den verschiedenen Arbeitsfeldern verbindet. Als sich hermeneutisch-pragmatisch verstehende Wissenschaft konkretisiert Sozialpädagogik sich in historischen Rekonstruktionen von Problemzusammenhängen ebenso wie in einer Kasuistik pädagogischer Situationen. Diese Sozialpädagogik (und die mit ihr einhergehende Erziehungswissenschaft) versteht sich, ihrem Gegenstand des spezifisch pädagogischen Handelns und ihrem spezifisch methodischen Zugang gemäß, als Konzept mit relativer Eigenständigkeit (vor allem Weniger, 1952). Dies hat zur Folge, dass sie in den Koalitionen und Kooperationen mit anderen Wissenschaften zurückhaltend bleibt und zwischen und neben ihnen vor allem konsequent die eigene Linie verfolgt. Damit aber bestätigt Sozialpädagogik als Wissenschaft noch einmal die Selbstverantwortlichkeit und Selbstfixierung des pädagogischen Ethos.

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

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

## **Sozialwissenschaftliche Sozialpädagogik: Gesellschafts- und Handlungstheorie**

Die gesellschaftliche Entwicklung erzeugt neue soziale Probleme. Trotz der Beschwörung einer sozialstaatlich realisierten, „nivellierten Mittelstandsge-

sellschaft“ (Schelsky, 1965), bleibt nacktes Elend und bestimmt nach wie vor das Hauptgeschäft von SP/SA. Daneben aber werden, vor allem in den 60er Jahren, die Belastungen durch Ansprüche und Widersprüche des entfalteten Kapitalismus dringlich, werden Lebensaufgaben in der Familie, der Schule, der Wohnwelt, dem Arbeitsleben und dem Konsum zum Problem und als Lern- und Orientierungsdefizite verstanden und darin auch als sozialpädagogische Aufgaben. In den angelegten Bahnen der 20er Jahre expandieren die sozialpädagogischen Arbeitsfelder. Es entsteht nach und nach das gegenwärtige, breite und kaum überschaubare Bild vielfältiger Tätigkeiten: Sozialpädagogen arbeiten in Fach-, Ehe-, Familien-, Lebens- und Altenberatungsstellen, in Jugend- und Sozialämtern, in der Sozialplanung, in der Jugendgerichtshilfe, im Strafvollzug, in Anstalten (z. B. für Behinderte), in Erziehungsheimen, Wohnheimen, Erholungsheimen und Kliniken, in Wohngemeinschaften (mit ehemaligen Strafgefangenen oder Suchtabhängigen), in Jugendgruppen, Jugendhäusern, Jugendverbänden, Straßensozialarbeiterteams, in Ausländergruppen, in Berufsqualifikationsprogrammen, in der Schulsozialarbeit in Kindertagesheimen, Schularbeitszirkeln, Kindergärten, auf Abenteuer-Spielplätzen und Jugendfarmen, in Bildungsstätten, in Gewerkschaften und kirchlichen Verbänden, sie arbeiten vielfältig zusammen mit betroffenen Gruppen und Bürgerinitiativen (vgl. auch Projektgruppe Soziale Berufe, 1981 c).

Zugleich mit dieser Expansion setzt sich ein neues, kritisch-radikalisierendes Selbstverständnis von SP/SA durch. Angesichts dessen, dass die Postulate der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik (Heranwachsende aus ihren eigenen Erfahrungen heraus zu verstehen, den Eigenraum des pädagogischen Bezugs und die Eigenheit der Jugendhilfe zu betonen usw.) nicht eingelöst worden waren und somit pädagogische Intentionen und Hoffnungen an den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen und deren gesellschaftlicher Aufgabe zu Disziplinierung, sozialer Kontrolle und Stigmatisierung zerbrochen sind, sieht sich SP/SA zu politischen Fragen nach ihrer gesellschaftlichen Funktion ebenso gedrängt wie zu gesellschaftspolitisch fundierten neuen Konzepten (vgl. Iben, 1969; Autorenkollektiv, 1971; Mollenhauer, 1972; Giesecke, 1973; Hollstein/Meinhold, 1973). Die Lebensschwierigkeiten der Adressaten werden primär gesellschaftlich verstanden, d. h. als Resultat eines Widerspruchs zwischen unterdrückender Dominanz von Produktionszwängen, Verrechtlichungsprozessen und Mittelschichtsnormen gegenüber den eigenen, subjektiven Möglichkeiten und Bedürfnissen. Dabei werden auch die allgemeinen Aufgaben der professionellen Hilfe gleichermaßen im Widerspruch zwischen gesellschaftlich-politischer Stabilisierung und Aufklärung zur Selbsthilfe betrachtet. Entwürfe von Mitbestimmung, Verwaltung und institutioneller Demokratisierung gewinnen an

Gewicht. Die Reform der Institutionen orientiert sich am präventiv-strukturierten, gemeinwesenbestimmten offenen Verbund von Maßnahmen, um nicht immer erst da eingreifen zu müssen, wo Schwierigkeiten sich schon zur offenkundigen Hilflosigkeit verdichtet haben und um damit die Zumutung einer ungesellschaftlichen Erledigung von Lern- und Hilfsaufgaben konstruktiv zu unterlaufen.

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

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

- Die Vielfältigkeit der neuen Aufgaben drängt ihre Kerngedanken in den Hintergrund, ihre Tradition verblasst als abstrakte Leitwissenschaft.
- Im Zeichen der „realistischen Wende“ öffnet sich die Diskussion zu den Ansätzen anderer Verhaltens- und Sozialwissenschaften ebenso wie in der Erwartung des primär hermeneutischen Vorgehens zu sozialwissenschaftlich-empirischen Forschungsarrangements.

- Im Zeichen der „emanzipativen Wende“ werden ebenso die Fragen nach der gesellschaftlichen Funktion der SP/SA kritisch diskutiert wie Fragen der Ideologiekritik oder Methodenprobleme zwischen teilnehmender Beobachtung und Handlungsforschung.

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

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

## **Zentrale Dimensionen sozialpädagogischer Theoriebildung**

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

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

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

## **Lebenswelt der Adressaten**

Erstes Hauptstück einer Theorie der SP/SA ist die Frage nach den Lebensverhältnissen und -defiziten ihrer Adressaten. Gegenüber der pädagogisch-individualisierenden Zuschreibung von Lebensschwierigkeiten haben sich hier im Laufe der letzten Jahre zentrale Verschiebungen in der wissenschaftlichen Diskussion ergeben. Der gesellschaftlich produzierte, historische Charakter von Lebensschwierigkeiten, die Erzeugung und Definition z. B. von Armut, Krankheit, sozialer Notlage werden rekonstruiert. Die heutzutage, in der Frage nach den Lebensproblemen der Adressaten liegende Dramatik wird durch die Stigmatheorie eindringlich verdeutlicht: als Reaktion auf die Expansion der sozialtherapeutischen und sozialpädagogischen Institutionen macht sie die Definitionszwänge, die im Begriff von Krankheit oder Kriminalität liegen, ebenso deutlich, wie die Definitionszwänge, denen soziale Notlagen infolge ihrer sozialpädagogischen Bearbeitung durch Instanzen sozialer Kontrolle unterworfen sind (vgl. Goffmann, 1972; Keckeisen, 1974; Lemert, 1975; Keupp, 1976,1979). Die Stigmatheorie ist ein Ansatz, der sensibel macht dafür, wie sehr Wahrnehmung und Ver-

ständnis von und Umgang mit Bildungs- und Lerndefiziten bestimmt sind durch vorgängige, gesellschaftliche und professionelle, hierarchische Interessen derer, die sie beheben sollen. Sie hat die Frage nach den Schwierigkeiten der Person umgekehrt in die nach den Interessen derer, die die Defizite definieren und ihre Hilfe anbieten, ja aufnötigen (vgl. Brüsten/Hohmeier, 1975; Peters/Cremer-Schäfer, 1975). Als Konsequenz dieser Selbstkritik ergibt sich als Aufgabe einer Theorie der SP/SA, dass sie die Frage nach den Lebenserfahrungen und Lebenswelten ihrer Adressaten stellt als die nach der Normalität ihres Alltags, nach den darin gegebenen spezifischen Handlungsstrategien, Lernchancen und Selbstinterpretationen nach den darin natürlich auch gegebenen residualen Abweichungen, (Scheff, 1973), den Schwierigkeiten also, die in eigener, nichtoffizieller und nicht-professioneller Kompetenz und in den Möglichkeiten des Arrangements von Selbsthilfe bewältigt werden können.

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

Die Frage nach der Lebenswelt der Adressaten und den darauf bezogenen, professionellen Handlungsstrategien wird in der neueren Diskussion konkretisiert im Kontext unterschiedlicher sozialisationstheoretischer Ansätze, die den Zusammenhang von gesellschaftlichen Verhältnissen und zwischenmenschlichem Verhalten thematisieren (vgl. dazu allgemein: Ottomeyer, 1977). Die adressatenorientierte Sichtweise instrumentalisiert diesen Zusammenhang beispielsweise für schwieriges, also ungekonnt-unglückliches Verhalten (Bernfeld, 1973; Jervis, 1980) entweder in kriminalsoziologisch-handlungstheoretischen Annahmen (etwa Haferkamp 1975) in entwicklungs- und lernpsychologischen Modellen (Brenghelmann/Tunner, 1973) oder in psychoanalytischen Konstrukten (Moser, 1972; Redl/Wine- mann, 1979), in sozialpsychiatrischen (Keupp, 1972; Dörner/Plog, 1978) oder in interaktionstheoretischen und ethnomethodologischen Konzepten (Krappmann 1969; Genien, 1977). Der Zusammenhang von gesellschaftlich-historischen Rahmenbedingungen sowie sozialen und professionellen Handlungsmustern wird eindringlich verhandelt in der Frage nach den heutigen, gesellschaftlich und sozialpolitisch bedingten Lebenslagen (Böh-