

Thole, Werner; Galuske, Michael

Sozialpädagogik - "Jahrhundertprojekt" oder "Entsorgungsfall"?

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6, S. 885-902

urn:nbn:de:0111-opus-39097

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Roland Reichenbach
Pädagogischer Kitsch 775

Thementeil: Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen

Werner Helsper
Bildung, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt bei Jugendlichen.
Einleitung in den Thementeil 790

Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring
Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer
Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen
in Ost- und Westdeutschland 797

Detlef Oesterreich
Offenes Diskussionsklima im Unterricht und politische Bildung
von Jugendlichen 817

Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert
Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques 837

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky
Das pädagogische „Schisma“. Wege zu einer Erklärung 855

Walter Hornstein
Was macht die Politik mit der Jugend? Über die nicht einlösbaren
Versprechungen, mit denen die Politik die Jugend zu gewinnen sucht 870

Diskussion

Werner Thole/Michael Galuske

Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? 885

Besprechungen

Thomas Fuhr

Micha Brumlik: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden 903

Egbert Witte

Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung
Günther Holzapfel: Leib, Einbildungskraft, Bildung. Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik 905

Alois Suter

Gerhard de Haan/Tobias Rülcker (Hrsg.): Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Studienbuch 908

Burkhard Müller

Peter Dudek: Fetisch Jugend. Walter Benjamin und Siegfried Bernfeld – Jugendprotest am Vorabend des Ersten Weltkrieges 910

Wolfgang Schröer

Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik 913

Ludwig Liegle

Jürgen Reyer: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne 916

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 920

Content

Essay

<i>Roland Reichenbach</i> Pedagogical Kitsch	775
---	-----

Topic: Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents

<i>Werner Helsper</i> Education, Xenophobia, and Violence Among Adolescents. An introduction	790
---	-----

<i>Heinz-Hermann Krüger/Sylke Fritzsche/Nicolle Pfaff/Sabine Sandring</i> Right-Wing Political Orientation Among Students Within the Framework of School-Related Relationships of Mutual Recognition. First results of a study on adolescents in East and West Germany	797
---	-----

<i>Detlef Oesterreich</i> A Classroom Climate Allowing for Free Discussions and the Political Education of Adolescents	817
--	-----

<i>Thomas Wetzstein/Patricia Erbdinger/Judith Hilgers/Roland Eckert</i> Self-Education and Violence in Adolescent Cliques	837
--	-----

Articles

<i>Achim Leschinsky</i> The Pedagogical “Schism” – Ways towards a clarification	855
--	-----

<i>Walter Hornstein</i> What Is Politics Doing With Adolescents? On the unkeepable promises by which politics is trying to win over the young	870
---	-----

Discussion

<i>Werner Thole/Michael Galuske</i> Social Education – “Contentary project” or a “case to be disposed of”?	885
---	-----

Book Reviews	903
--------------------	-----

New Books	920
-----------------	-----

Werner Thole/Michael Galuske

Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“?

Zusammenfassung: Hinsichtlich ihrer disziplinären und professionellen Kontur schien die Sozialpädagogik seit dem letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts auf dem Weg zu ihrer Normalität zu sein. Dieser positive Blick auf die Sozialpädagogik gerät durch jüngste Diagnosen, die das Projekt der Sozialpädagogik im Hause der Erziehungswissenschaft als gescheitert ansehen, ins Wanken. Der Beitrag rekonstruiert und kritisiert die Position, wie sie insbesondere durch Jürgen Reyer in dieser Zeitschrift vorgetragen wurde (vgl. Z.f.Päd. 2001, 47, S. 398-413; Z.f.Päd. 2002, 48, S. 398-413), die die heutige Sozialpädagogik als Produkt einer Verlust- und Verfallsgeschichte charakterisiert. Der Ort der Sozialpädagogik, so herausgestellt, kann gegenwärtig nur angemessen vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklungsbedingungen des Feldes der Sozialen Arbeit bestimmt werden. Die Erziehungswissenschaft bildet für die moderne Sozialpädagogik nicht mehr den alleinigen Bezugspunkt für die Beantwortung sozialpädagogischer Fragestellungen. Ebenso wenig wie die Praxis sich noch allein über den Handlungsmodus des Erziehens definieren lässt, erscheint es angebracht, an einem ausschließlich historisch geprägten und philosophisch inspirierten, klassisch-pädagogischen Theoriekern festzuhalten. Demgegenüber wird in dem Beitrag für eine modernisierungstheoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Theorie der Sozialpädagogik plädiert, auch weil die Komplexität und dynamische Widersprüchlichkeit sozialpädagogischen Handelns in den Umbrüchen der Moderne nur so angemessen zu beschreiben und zu konzeptualisieren ist.

Am Ausgang des 20. Jahrhunderts meinten viele sozialpädagogische Zunfthistoriker und -prognostiker – trotz gebotener wissenschaftlicher Zurückhaltung und Skepsis –, ein insgesamt positives Bild von Stand und Entwicklung der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit in Disziplin und Profession zeichnen zu können. Die Expansion und Ausfächerung von Arbeits- und Handlungsfeldern, Methoden und Konzepten, institutionellen Arrangements und Organisationsformen im Sozialsystem, die Ausdifferenzierung und Ausweitung von einschlägigen Qualifizierungen und Berufsbildern auf allen Ebenen des Bildungssystems und seit den 1970er-Jahren durchgängig rapide steigende Beschäftigungszahlen in den sozialpädagogischen Berufsfeldern stehen auf der professionellen „Habenseite“ (vgl. zuletzt Züchner 2002; Pfaffenberger/Loepke 2003). Die Disziplin konnte auf eine sukzessive Akademisierung der Fachdiskussion an Universitäten und Fachhochschulen verweisen sowie auf eine Pluralisierung und zunehmend auch empirische Fundierung der Theoriediskussion und des wissenschaftlichen Wissens. Alle diese Indikatoren und Entwicklungen trugen seit spätestens Anfang der 1990er-Jahre zu einem neuen sozialpädagogischen „Selbstverständnis“ bei.

Die Sozialpädagogik schien „auf dem Weg zu ihrer Normalität“ (Lüders/Winkler 1992) – wenn auch von „Aschenputtel-Metaphern“ begleitet – und sogar so weit entwickelt und emanzipiert, dass manche das 20. Jahrhundert als „sozialpädagogisches“ co-dierten (vgl. Thiersch 1992; Rauschenbach 1999; Kappeler 1999). Stimmen, die diesen leicht zugespitzten, euphorischen Diagnosen widersprachen oder sie in ihrem empiri-

schen Gehalt infrage stellten, meldeten sich zwar immer wieder und gaben reichlich Motive zur kritischen Reflexion. Jüngste Verortungen der Sozialpädagogik beleuchten diesen Befund jedoch nicht nur kritisch, sondern stellen ihn grundsätzlich zur Disposition und konfrontieren ihn mit historisch abgedeckelten Rekonstruktionen, wonach die Geschichte der Sozialpädagogik eine „Verfallsgeschichte“ (Reyer 2001, S. 641) sei und es lediglich noch darum gehe, nicht mehr zu kaschieren, dass „das Projekt einer akademischen Sozialpädagogik im Hause der Erziehungswissenschaft gescheitert ist“ (Reyer 2002b, S. 399), weil sich seit den 1920er-Jahren mit ungebrochener Dynamik und zunehmender Tendenz der sozialpädagogische Theoriezusammenhang fortlaufend diversifizierte.

Zwischen den beiden Diagnosen vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“ und vom „Verfall der Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin“ liegen Welten, allerdings nicht nur im Ergebnis, sondern auch in der Reichweite. Unschwer ist zu erkennen, dass die Charakterisierungen der Sozialpädagogik als Erfolgsgeschichte vor allem die Entwicklungen auf der Ebene des professionellen Systems Sozialer Arbeit, ihre Verberuflichung und Professionalisierung im Visier haben und die „Diversifizierungs-“ und die „Verfallsdiagnose“ auf die disziplinäre und theoretische Kontur der Sozialpädagogik rekurren. Die oben erwähnten „Erfolgsindikatoren“ treffen mithin den Vorwurf der Verfallsgeschichte nur peripher, zielt er doch nicht auf „öffentliche“ Erfolgssignien, sondern auf den „inneren“ Gehalt, die „disziplinäre Seele“ der Sozialpädagogik.

Im Kern jedoch geht es beiden Beobachtungen um die Auslotung von Perspektiven, die Identifizierung der professionellen und disziplinären Potenzen und Optionen der Sozialpädagogik. Auch dieser Beitrag stellt sich diesem mühsamen, jedoch anscheinend notwendigen Klärungsprozess. Im Folgenden soll (1) die Lesart der Sozialpädagogik als Verlust- und Verfallsgeschichte in groben Umrissen nachgezeichnet und pointiert kommentiert werden. Daran anknüpfend, werden (2) Fragen der begrifflichen Diffusität und der vermeintlichen disziplinären Heimatlosigkeit der Sozialpädagogik erörtert. Von Interesse ist in diesem Kontext, ob und inwieweit eine „Verbunkerung“ in ein anachronistisches und eingeschränktes Wissenschafts- und Theorieverständnis vorliegt und ob dies Artefakt eines wissenschaftlichen Habitus darstellt oder Flucht vor einer immer unübersichtlicheren Wirklichkeit und mithin doch nur Resultat der schlichten Tatsache ist, dass „die sozialpädagogische Theoriebildung“ mit den Entwicklungen der sozialpädagogischen Praxis, „insbesondere mit deren Auf und Ab, nicht Schritt [halten konnte]“ (Fatke/Hornstein 1987, S. 589). Abschließend (3) wird für ein modernisierungstheoretisch fundiertes und empirisch gesättigtes Theorieverständnis der Sozialpädagogik plädiert, weil, so die hier zu begründende These, nur noch auf dieser Basis theoretisches Wissen gewonnen werden kann, das es erlaubt, die Komplexität und dynamische Widersprüchlichkeit sozialpädagogischen Handelns in den Umbrüchen der Moderne angemessen zu beschreiben, zu interpretieren und zu konzeptualisieren.

1. Die Diagnose von der Verfallsgeschichte der Sozialpädagogik – eine Replik

War die sozialpädagogische Theoriediskussion der 70er- und 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts – durchaus im Trend der erziehungswissenschaftlichen Neuorientierung – überwiegend durch das Bemühen gekennzeichnet, unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Referenztheorien und primär mit Blick auf die gesellschaftliche Verfasstheit und Lage der Sozialpädagogik diese systematisch zu vermessen und zu markieren, so ist in den 1990er-Jahren erneut die Frage ins Fadenkreuz der Fachdiskussion geraten, wo denn das „Pädagogische der Sozialpädagogik“ sei (vgl. Fatke/Hornstein 1987; Mollenhauer 1988; Hörster/Müller 1996), was die Renaissance der Suche nach und Auseinandersetzung mit den Klassikern der Sozialpädagogik (vgl. Niemeyer 1998; Thole/Galuske/Gängler 1998; Winkler 1993; Graf 2000; Eggemann/Hering 1999) ebenso mit motiviert haben dürfte wie die Konjunktur historischer Rekonstruktionen in disziplin-konturierender und theoriegenerierender Absicht bzw. die Rezeption historischer Arbeiten aus dieser Perspektive (vgl. u.a. Maurer 1997; Schröer 1999; Henseler 2000; Gedrath 2003; Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6/2000; 2/2001).

Unter den vorliegenden Arbeiten, die sich der historischen (Re-)Konstruktion der Sozialpädagogik angenommen haben, ist den Veröffentlichungen von Jürgen Reyer besondere Aufmerksamkeit zuteil geworden, wobei die doch enorme Beachtung eher den Umständen und dem Stil der Publikation geschuldet sein dürfte und weniger dem Neuigkeitswert oder gar dem inhaltlichen Ertrag seiner Argumente. Reyer hat seine Auffassung über den Niedergang der Sozialpädagogik in zwei Aufsätzen (Reyer 2001, 2002b) in der „Zeitschrift für Pädagogik“ sowie in einer Monographie mit dem Titel „Kleine Geschichte der Sozialpädagogik“ (2002a) zur Diskussion gestellt.

Mit seiner Monographie will Reyer eine „lange vergessene Geschichte sozialpädagogischer Denkformen“ (Reyer 2002a, S. IX) über die Rekonstruktion des disziplinären Diskurses die Ideen- und Theoriegeschichte der Sozialpädagogik für die Diskussionen der wissenschaftlichen Sozialpädagogik revitalisieren. Seine Darstellung intendiert die „Verlebendigung“ eines Verständnisses von Sozialpädagogik, „das heute nahezu völlig in Vergessenheit geraten ist, bis Ende der Weimarer Republik aber das vorherrschende war“ (S. IX). Die dabei favorisierte Lesart der Geschichte der disziplinären Sozialpädagogik, daraus macht der Autor schon im Vorwort keinen Hehl, findet ihren zentralen (Wende-)Punkt in der These von der „Entsorgung des Theoriebegriffs Sozialpädagogik“ durch „Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (S. 97). In der fachlichen Auseinandersetzung setzte sich während der Weimarer Republik bekanntlich das mit Herman Nohl verbundene Verständnis von Sozialpädagogik durch, wonach sie die Theorie und Praxis eines Teilbereichs der Erziehungswirklichkeit bezeichnet, vorrangig der Jugendpflege und der Kinder- und Jugendfürsorge. Nohls Schülerin, Gertrud Bäumer, brachte dieses Verständnis in ihrem bekannten Handbuchartikel aus dem Jahr 1929 auf den Punkt: „Im Aufbau dieses Buches ist der Begriff der Sozialpädagogik in einem ganz besonderen Sinne gebraucht. Er bezeichnet nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik, sowohl ihre Theorie wie ihre Methoden, wie ihre Anstalten und Werke – also vor allem die Schule – unterstellt ist, sondern einen Ausschnitt: alles, was Erziehung, aber

nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt.“ (Bäumer 1929, S. 3)

Die Verortung der Sozialpädagogik in der Landschaft der Pädagogik, dass Sozialpädagogik kein „Prinzip der gesamten Pädagogik“ sei, richtete sich unmittelbar gegen die Konkurrenz im Ringen um die Begriffshoheit, vor allem gegen Paul Natorp und das mit ihm verbundene Verständnis von Sozialpädagogik (vgl. auch Niemeyer 1998, 2002), aber auch, wie im zweiten Teil von Reyers Buch angemerkt, gegen einen breiten Theorieverbund, der unter Sozialpädagogik mehr verstanden wissen wollte als die wissenschaftliche Entsprechung eines pädagogischen Praxisfeldes (vgl. dazu die Kritiken von B. Müller 2002; Winkler 2002). Sozialpädagogik steht hier für ein „anderes Verständnis“ vom Gegenstand und als Chiffre für das mit der Moderne in neuer Radikalität gestellte Problem einer Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und für die soziale Reformulierung einer vormals individualpädagogisch konturierten Pädagogik: „Immer deutlicher kam der pädagogischen Reflexion zum Bewusstsein, dass die Pädagogik der Übergangszeit: die bürgerlich-liberale Pädagogik als *Individualpädagogik* allein nicht bestehen konnte, dass sie einer theoretischen Ergänzung bedurfte, um das Ziel der *Bildsamkeit* des Menschen nicht nur im einzelnen Individuum beschlossen zu sehen, sondern auch im Hinblick auf Gemeinschaftlichkeit und Gesellschaftlichkeit pädagogisch reflektierbar zu machen. Das ist das *sozialpädagogische Problem* der Moderne“ (Reyer 2002a, S. 12; Hervorhebungen im Original). Die Verkürzung von Sozialpädagogik auf eine „Praxisfeldwissenschaft“ ist für Reyer Anlass, ausgehend von der „verlorenen Entscheidungsschlacht in der Weimarer Republik“, eine „Verfallsgeschichte“ der theoretischen Sozialpädagogik zu entfalten, einer Sozialpädagogik, die sich dieser Perspektive zufolge zunehmend im Nebel eines entgrenzten Fokus an Themen, Problemen und Arbeitsfeldern verliert und immer vergeblicher um eine tragfähige, disziplinäre Identität ringt. Die „Entscheidung“ für ein in der Moderne sich ausbreitendes Handlungsfeld als Referenzpunkt der Disziplin- und damit auch Theoriebildung scheint somit in mehrfacher Hinsicht fatal, impliziert sie doch die Abkehr von einem Sozialpädagogik-Verständnis, das theoretisch gehaltvoll und begrifflich sauber die soziale Gebundenheit von Bildungs- und Erziehungsprozessen thematisiert und damit den Kern erziehungswissenschaftlichen Denkens schlechthin repräsentiert. Im Gegenzug bedingt die Hinwendung zu einem unscharf konturierten, expandierenden Feld professionalisierter Hilfe, Erziehung, Beratung und Unterstützung jenseits von Schule und Familie einen zunehmenden Verlust an thematischer, begrifflicher und theoretischer Substanz. Sozialpädagogik verlor in diesem Prozess ihre erziehungswissenschaftliche Identität und könnte heute demnach, so Klaus Prange in einer Rezension, durchaus „ebenso gut auch Sozialpolitik und Fürsorgewissenschaft heißen“ (Prange 2002). Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin befindet sich dieser Diagnose zufolge im Endstadium ihrer theoretischen Auszehrung, gegen die es nur ein Gegenmittel gibt: die Rückbesinnung auf die verlorenen Traditionen.

Zweifelsohne kann Geschichtsschreibung sich nicht von gegenwärtigen Interessen vollständig lösen. Darauf verwies nachdrücklich der französische Soziologe Robert Cas-

tel (2000, S. 12) in seiner „Geschichte der Lohnarbeit“, indem er von der „Geschichte der Gegenwart“ spricht, in der es darum geht, „das Werden der unmittelbaren Gegenwart über die Rekonstruktion des Systems der Transformationen zu begreifen“. Gleichwohl ist es etwas anderes, eine gegenwärtige Situation durch Eintauchen in die Verästelungen ihres Werdens begreifen zu wollen oder aber die Geschichte als Hauptbelastungszeugen einer katastrophalen Gegenwartslage zu funktionalisieren – und im Rekurs auf Verlorenes zugleich im Duktus des Wissenden das Gegengift anzubieten. Eine solche Vorgehensweise, die Reyer schon im Vorwort zum Programm erhebt, hat es schwer, sich vom Verdacht einer normativen Geschichtsschreibung zu befreien, die den heimlichen Wunsch, die Geschichte „umzuschreiben“, nur schwer verleugnen kann.

Allerdings scheint Reyer dem Provokationspotenzial seiner inhaltlichen Thesen nicht vollständig zu trauen – vielleicht sogar durchaus zu Recht, ist das theoretische Problem doch in der einschlägigen Fachdiskussion bekannt (vgl. u.a. Marburger 1979; Niemeyer 1998, 2001), wenn auch selten, wie B. Müller (2002, S. 432) hervorhob, mit so viel fachhistorischem Fleiß aufgearbeitet worden. Je weiter sich die „Kleine Geschichte der Sozialpädagogik“ der Gegenwart nähert, desto mehr wandelt sich die sachbezogene in eine personalisierte Argumentation, die über das Maß eines wissenschaftlich angemessenen und kritischen Diskurses hinausgeht. Insbesondere im dritten Teil – mit „Siechtum, Tod und die Wiederkehr des Verdrängten“ betitelt – gerät Reyers Geschichtsschreibung zu einer mit Unhöflichkeiten angereicherten Provokation in einer Schärfe, die auch noch so gut vorgetragene inhaltliche Argumente verdeckt und ihnen an Plausibilität nimmt. Da wird beispielsweise ein Handbuchaufsatz von Hans Thiersch und Thomas Rauschenbach (1984) kurz und argumentationslos zu einem „Indiz für die Verwirrtheit der akademischen Sozialpädagogik“. An anderer Stelle wird der zuvor schon attackierte H. Thiersch als „hl. Hans im Helferrausch“ tituiert, zum Verfasser von „Gebäu von Unverdaulichem“ und zum „Großmeister aller ‚Pädagogiker‘“, dessen Konzept der Lebensweltorientierung die Sozialpädagogik „in die Gestaltlosigkeit“ getrieben hat (Reyer 2002a, S. 250ff.).¹ Dieser Stil diskreditiert die Schrift als wissenschaftlichen Lehrtext.

1 Lebensweltorientierung versteht sich übrigens nicht als eine disziplinär und professionell ausbuchstabierte theoretische Grundlegung der disziplinären Sozialpädagogik, sondern als konzeptionelle Orientierung zur Stärkung der professionellen Ressourcen der Sozialpädagogik (vgl. Thiersch 2000), mithin als ein Versuch, die Entwicklungsdynamiken gesellschaftlicher Realität für die sozialpädagogischen Professionellen verstehbar zu machen, um Handlungsoptionen entfalten zu können. Die Suche nach einem begrifflichen Fokus, der der Vielgestaltigkeit der Praxis gerecht wird, die Spezifik sozialpädagogischen Handelns auf den Punkt bringt und zugleich Anschlussfähigkeit an sozialwissenschaftliche Konzepte herstellt, ist ein riskantes Unternehmen. Natürlich muss ein konzeptioneller Vorschlag wie der der Lebensweltorientierung sich auch kritischen Einwüfen stellen (vgl. Hörster 1984; unlängst Fatke 2000).

2. Diffuse Sozialpädagogik – Theorieversagen oder Modernisierungseffekt?

In der Tat ist es um die begriffliche Klarheit des Feldes der Sozialpädagogik nicht eben gut bestellt, was allerdings kein neues Phänomen ist. „Mit dem Begriff ‚Sozialpädagogik‘ verbindet sich ein eigenartiges Unbehagen.“ Mit diesen Worten leitete Theodor Wilhelm (1961, S. 226; vgl. auch Mollenhauer 1964) zu Beginn der 1960er-Jahre einen Aufsatz „Zum Begriff der Sozialpädagogik“ ein. Das Unbehagen dauert fort – und hat inzwischen auch die traditionelle Allgemeine Pädagogik erreicht, hier eine Kontroverse initiiert und die Frage der wissenschaftlichen Kontur der ganzen Disziplin auf die Agenda gesetzt (vgl. Krüger/Rauschenbach 1994; Winkler 1994; Vogel 1998). In den sozialpädagogischen Auseinandersetzungen hat sich die Suche nach einem verbindenden Grundbegriff und der Wissenschaftsförmigkeit in den letzten vierzig Jahren vielleicht sogar noch verschärft, zumindest provoziert das Unbehagen ständig neue Überlegungen zum Begriff, zu den Aufgaben, Strukturen und Bezugspunkten – allgemeiner: zu dem, was als Gegenstand der Sozialpädagogik bezeichnet werden kann.

Die Identität der Sozialpädagogik scheint bis zum heutigen Tag eher ihre Nicht-Identität zu sein: Sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen Protagonisten geteilte disziplinäre Heimat, keine stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen. Im Kern scheint nicht einmal hinreichend geklärt, welcher Art die Theorie zu sein hat, die die Sozialpädagogik braucht. Die Sozialpädagogik bleibt sowohl in disziplinärer als auch professioneller Hinsicht ein aufklärungsbedürftiger Gegenstand. Dies macht sich auch auf begrifflicher Ebene bemerkbar. Wo die einen von Sozialpädagogik reden und schreiben, meinen andere, ‚Soziale Arbeit‘ oder ‚Sozialarbeit‘ sei begrifflich zutreffender. Daraus ergeben sich insbesondere drei Fragenkomplexe, die zu diskutieren sich aufdrängen: So scheint das Verhältnis der Sozialpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik ungeklärt (c). Zudem fehlt es dem sozialpädagogischen Projekt nicht nur an einer viel beklagten theoretischen Grundfigur und an einem einheitlichen Diskursort (b), sondern auch an einem konsensualen Grundbegriff (a).

(a) Die zuweilen heftig beklagte Begriffsdiffusion ist allerdings nicht der unzureichenden Theoretisierungsfähigkeit der sozialpädagogischen Zunft anzulasten, sondern der Pluralisierung und Diversifizierung des sozialpädagogischen Professionsfeldes aufgrund der veränderten Bedarfslagen und gesellschaftlichen Problemstellungen und in Reaktion darauf der Entwicklung lebensphasenspezifischer Begleitungs-, Betreuungs-, Beratungs-, Unterstützungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Hilfeangebote, die wiederum einer kontrollierten wissenschaftlichen Beobachtung und Analyse bedürfen, um sich nicht in den eigenen Fallstricken zu verfangen – eine Entwicklung, die im Übrigen von der Allgemeinen Pädagogik auch konzediert wird, allerdings mit der Konnotation, dass „die Allgemeine Pädagogik [...] der Entgrenzung der pädagogischen Praxis in neuen Handlungsfeldern und neuen pädagogischen Professionen nicht gerecht“ wird (Vogel 1998, S. 161).

Die Wurzeln der Sozialarbeit finden sich in der Herausbildung der Armenfürsorge, der Sozialhilfe und der klassischen Wohlfahrtspflege. Demgegenüber steht Sozialpäda-

gogik für die Tradition der Jugendwohlfahrt und, noch konkreter, der Jugendpflege, der Kinder- und Jugendfürsorge sowie der Pädagogik der frühen Kindheit. Die Grenzen zwischen dem sozialarbeiterischen und dem sozialpädagogischen Praxisnetz und den jeweiligen handlungspraktischen Diskurskulturen wurden jedoch zunehmend poröser und verwoben sich sukzessive spätestens seit den 1920er-Jahren² durch Verrechtlichung, Konsolidierung und Professionalisierung im Zuge der Durchsetzung wohlfahrtsstaatlicher Strukturen miteinander zu einem komplexen Funktionssystem Sozialer Arbeit, dessen Gemeinsamkeit heute in der professionellen Flankierung des Lebens und Aufwachsens sowie der Unterstützung in biografischen Krisen liegt. Unabhängig ob sozialarbeiterisch oder sozialpädagogisch kodifiziert, immer geht es bei diesen Unterstützungen zur Lebensbewältigung auch um Bildung und Erziehung und mithin auch um Pädagogik.³ Dieser erweiterte Fokus ist eine Reaktion auf kontinuierlich anwachsende Komplexität der Bedingungen des Aufwachsens und Lebens in zunehmend flexibleren gesellschaftlichen Kontexten. Sabine Hering und Richard Münchmeier plädieren in ihrer „Geschichte der Sozialen Arbeit“ für ein solches, als Konvergenzansatz bezeichnetes Verständnis, da die „Komplexität der gestellten Probleme und Bedürfnisse der Klienten [...] dazu geführt [habe], dass sich in der Praxis Hilfe mit Erziehung, Beratung mit infrastrukturellen Arrangements verbunden haben, sodass die alten Unterschiede relativiert worden sind“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 12).

Die Trennlinie zwischen sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Tätigkeiten ist bis heute fast vollständig erodiert – und zwar ausgehend von der sozialpädagogischen Handlungspraxis, nicht von der für Reyer als so unzureichend qualifizierten Theoriediskussion. Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit kann gegenwärtig nicht mehr beobachtet werden – auch nicht in den theoretischen und disziplinären Verortungen –, zumindest dann nicht, wenn davon ausgegangen wird, „dass die moderne Sozialpädagogik nur als sozialwissenschaftlich aufgeklärte und interdisziplinär angelegte Wissenschaft sinnvoll betrieben werden kann, steht zu-

- 2 Im Kern sogar schon früher, denn die „sozialpädagogischen Klassiker“ wussten um die Tatsache, dass eine „vollendete Erziehung [...] der ärmsten Kinder im Lande“ auch die Sorge um den Alltag einschließt – dass Erziehung soziale Hilfe impliziert – und heißen kann, sich um die „unbesiegbare Unreinlichkeit“ von Kindern zu kümmern, ihnen Nahrung zu geben, sich um ihre Not und ihre Gesundheit zu sorgen. Mit anderen Worten, Erziehung setzt soziale Hilfe unter bestimmten Umständen voraus, damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich später – nach Abschluss des sozialpädagogischen Engagements – „für ihr ganzes Leben selber helfen können“ (Pestalozzi 1961, S. 6ff.).
- 3 Eine Erkenntnis, die im Übrigen ebenfalls wenig neu ist. Deutlich wandte sich beispielsweise schon 1955 Herbert Lattke gegen die Auffassung, die Soziale Arbeit über ihre institutionellen Kontexte und ihr methodisches Handeln allein zu begründen. Ebenso wandte er sich gegen Vorhaben, den disziplinären Bezugspunkt ausschließlich über die Explikation des Erziehungsbegriffs oder in der Psychologie zu suchen: „Damit würde die Sozialarbeit ihren Auftrag, wie er sich aus ihrem Gegenstande und ihrem Ziel ergibt, nicht voll gerecht. Sie ist im Grunde und im Kern zwar Erziehung, aber sie enthält auch sachliche, therapeutische und psychagogische, ja sogar administrative und organisatorische Zielsetzungen, Inhalte und Techniken in sich“ (Lattke 1955, S. 14).

nehmend infrage, ob es noch Sinn macht, zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit nach Maßgabe angeblich inkompatibler Objektbereiche trennen zu wollen“ (Niemeyer 2002, S. 134; vgl. jüngst auch B. Müller 2002; Mollenhauer 1966). Obwohl an einigen Hochschulen an einer scharfen Trennung auch weiterhin festgehalten wird, codieren die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich voneinander differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine inhaltlich divergenten Ausbildungswege und -inhalte mehr. Der Begriff ‚Soziale Arbeit‘ spiegelt diese Entwicklung wider und steht in der Regel für die Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit.

(b) Die immer wieder aufflackernden Diskussionen bezüglich der Theoriediffusität sind einzig und allein eine Folge der Entscheidung, Sozialpädagogik ausschließlich und reduziert als Theorie und Praxis eines spezifischen Teilbereichs der Erziehungswirklichkeit zu begreifen. Theoretische Unsicherheiten bezüglich des konkreten sozialpädagogischen Gegenstandes sind allerdings dann nicht mehr als Folge begrifflicher Fehlentscheidung zu deuten, wenn akzeptiert wird, dass die komplizierter werdenden Bedingungen des Aufwachsens unter der Ägide von Ökonomisierung, Flexibilisierung und Individualisierung sowie die Herausbildung von darauf reagierenden gesellschaftlichen Systemen sich nicht über Theoriefolien, sondern über praktische Erfordernisse steuern. Die sozialwissenschaftlich orientierte Theoriediskussion in der Sozialpädagogik, die Reyer in seinem engen Verständnis von Erziehungswissenschaft weitgehend ignoriert, favorisiert diese Sichtweise und arbeitet die Komplexitäts- und Ungewissheitsbedingungen sozialpädagogischen Handelns im Kontext der Etablierung und des Wandels des sozialpolitischen Funktionssystems heraus. Vereinfacht gesprochen: Sozialpädagogik als System von erzieherischen, beratenden, unterstützenden und auch kontrollierenden und disziplinierenden Hilfen zur Integration ist das Resultat einer Entwicklung im 20. Jahrhundert. In dem Maße, in dem die Bedingungen gelingenden Hineinwachsens in die Industriekulturen nicht mehr von Familien und sozialen Netzwerken allein gewährleistet werden können – ob nun aufgrund wachsender Probleme oder sinkender Problembearbeitungsressourcen, sei an dieser Stelle nicht weiter thematisiert –, bedarf es öffentlich organisierter Unterstützung. Die Erfolgsgeschichte der Profession Sozialpädagogik, die für Reyer mit dem Verfall ihrer disziplinären Identität einhergeht, kann vor diesem Hintergrund als Indiz zunehmend komplizierterer Bedingungen sozialer Integration gelesen werden. Dass dieser Prozess, zumal in der sichtbaren Geschwindigkeit – der Expansionsschub setzte bekanntlich in den 1970er-Jahren ein, also etwa gleichzeitig mit der Etablierung der universitären Sozialpädagogik –, zu verstärkten Identitätsschwierigkeiten führen muss, ist kaum verwunderlich.

Diese durchaus widerstreitenden Wurzeln, die Dynamik des Feldes gesellschaftlicher Wirklichkeit, deren sich die Soziale Arbeit als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin widmet, all dies hat zur Folge, dass in der Tat die Erziehungswissenschaft nicht der einzige sozialpädagogische Diskurskontext ist. Einigermaßen konturenscharf lassen sich derzeit drei disziplinäre Milieus der sozialpädagogischen Diskussionskultur ausmachen:

Der *erste* Diskursort, in dessen Zentrum Reyer sich zu platzieren versucht, ist die Erziehungswissenschaft als Heimat der Teildisziplin Sozialpädagogik. „Die Sozialpädagogik ist wie die Schulpädagogik, die Wirtschaftspädagogik, die Vergleichende Pädagogik u.a. eine spezielle Disziplin der Erziehungswissenschaft“, formulierte Hermann Röhrs schon 1968 im Vorwort zu dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Die Sozialpädagogik und ihre Theorie“ (vgl. Röhrs 1968). Sozialpädagogik war für Röhrs ein sozialintegratives Konzept der Sozialerziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit in außerschulischen Handlungsfeldern. Hieran anknüpfende Verortungen und Zuordnungen der Sozialpädagogik – seit den 1970er-Jahren mit sozialwissenschaftlicher Tönung (vgl. Otto/Utermann 1971) – sind primär im Kontext des sozialpädagogischen Diskurses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auszumachen (vgl. etwa Winkler 1988; Thiersch/Rauschenbach 1984; Sünker 2002).

Die „Soziale Arbeit als Wissenschaft“ ist eine *zweite* Theoriebildungsvariante von spezifischer Provenienz. „Die Sozialarbeitswissenschaft studiert generell die Lebensverhältnisse und Lebensweisen von Menschen in ihren unterschiedlichen Kontexten in Hinblick auf die sozialen und persönlichen Probleme, mit denen es, sofern die Menschen sie nicht allein oder mit anderweitiger Unterstützung bewältigen, die Sozialarbeit zu tun hat. [...] Die Wechselwirkung von Theorie und Praxis wird als kennzeichnend für die Sozialarbeitswissenschaft angesehen“ (Wendt 1994, S. 24). Dieses, vor allem in Fachhochschulen vertretene und an die Traditionen der Fürsorgewissenschaft anknüpfende, Modell versucht, gegen die Hegemonie der erziehungswissenschaftlichen Sozialpädagogik eine disziplinäre „Neugründung“ unter dem Etikett „Sozialarbeitswissenschaft“ (vgl. Mühlum 1981; Scherr 2002).

Eine *dritte* Verortung profiliert die Sozialpädagogik über die Vermessung der gesamten Sozialwissenschaften. In gesellschaftstheoretischen Perspektiven und Theorien (vgl. Meinhold/Hollstein 1973; Autorenkollektiv 1974) bzw. deren kritisch-reflexiver Reformulierung (vgl. u.a. Sünker 1992; Dewe/Scherr 1990), in der Konturierung der für sozialpädagogisches Handeln notwendigen Handlungskompetenzen (vgl. Müller u.a. 1984), aber auch in dem Kolonialisierungsdiskurs (vgl. Müller/Otto 1986) oder in der Aktivierung der Risikodiagnose für das Nachdenken über die Chancen und Grenzen der Sozialen Arbeit (vgl. Rauschenbach 1999) sind Versuche zu erkennen, die Sozialpädagogik mit „außerdisziplinärem“ Wissen disziplinär zu refundieren.

Theoretische sozialpädagogische Fragestellungen finden sich demnach aktuell an mindestens drei Orten diskutiert. Den sozialpädagogischen Theoriediskurs lediglich nur über *einen* diskursiven Ort zu identifizieren, wie Reyer dies versucht, verengt nicht nur den Blick aufs Ganze, sondern grenzt auch wesentliche Fragen aus. Denn so schädlich die begriffliche Vielgestaltigkeit der Sozialen Arbeit sein mag und so sehr die auch standespolitisch motivierte Auseinandersetzung um den „angemessenen“ Ort sozialpädagogischer Theoriebildung selbst für Insider erstaunliche Kapriolen schlägt und Ressourcen bindet, so sehr trägt diese Pluralität doch dazu bei, einen facettenreichen und zunehmend differenzierten Blick auf den komplexen Gegenstand des institutionell flankierten Aufwachsens in modernen Gesellschaften zu entwickeln.

(c) Der Anspruch, die Sozialpädagogik vor ihrer vermeintlichen theoretischen Auszehrung zu retten, ist nicht nur omnipotent angelegt, sondern bei genauer Betrachtung auch naiv und glorifiziert nichts anderes als die bedingungslose Rückkehr zu einem heute nur noch wenig aktuellen Verständnis von Sozialpädagogik – mit den Worten Pranges (2002): Reyer „will Sozialpädagogik als Inbegriff der Gesamtpädagogik“ etablieren. In der Erziehungswissenschaft oder in der „Allgemeinen Pädagogik“, wie Reyer (2001, S. 657) vorschlägt, nach dem zentralen theoretisch-disziplinären Ort der Sozialpädagogik zu suchen, suggeriert, dass sozialpädagogische Fragestellungen inhaltlich dort schon ihren Ort gefunden haben und diese Allgemeine Pädagogik nur darauf wartet, der Sozialpädagogik ihre professionelle und disziplinäre Identität mitzuteilen. Wer in den letzten Jahrzehnten die Diskussionen zum Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen untereinander und zur Existenz einer erziehungswissenschaftlichen Leitdisziplin in Gestalt der Allgemeinen Pädagogik verfolgt hat, weiß um die Schwierigkeiten eines solchen Vorhabens (vgl. Krüger 1997; Mollenhauer 1998; Krüger/Rauschenbach 1994).

Angenommen, die Sozialpädagogik würde konsensual ihre theoretische Ausbuchstabilisierung über die Allgemeine Pädagogik anstreben, bei welcher Variante sollte sie denn fündig werden? Die Allgemeine Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft entwickelte sich insbesondere in den zurückliegenden anderthalb Jahrzehnten zu einem theoriepluralen Projekt. Mehr und mehr widmet sie sich neben den „klassischen“ Erziehungsthemen auch Fragen der Beratung, des Helfens, Animierens, Organisierens und Unterstützens, der Prävention und Rehabilitation im pädagogischen Alltag, lotet darüber die Frage nach den theoretischen Grundbegriffen neu aus (vgl. Lenzen 1997; Zinnecker 1997) und wird dabei zuweilen sogar bei den anderen pädagogischen Teildisziplinen fündig. Das Verhältnis der Allgemeinen Pädagogik zu den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen hat sich enthierarchisiert, und die Allgemeine Pädagogik nimmt nicht mehr die zentrale Rolle einer definitionsmächtigen Leitdisziplin ein. Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik kann entsprechend dieser Neujustierung gegenwärtig weder durch ein Aufgehen der Sozialpädagogik in der Allgemeinen Pädagogik noch mittels einer Integration der Allgemeinen Pädagogik in eine wie auch immer ausbuchstabilisierte Soziale Pädagogik definiert werden, sondern nur in der Vermessung des je eigenen disziplinären und professionellen Profils, der Konturierung der gemeinsamen Schnittflächen und der Herausarbeitung von Kooperationsnetzen aufgrund der offen liegenden Aufgaben und Problemstellungen in der Realisierung akademischer Qualifizierungen, in der Forschung, in den pädagogischen Praxisfeldern und der Theoriebildung. Selbst von manchen Vertretern der Allgemeinen Pädagogik wird eine entsprechende horizontale Bestimmung des Verhältnisses der unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen unter- und zueinander favorisiert und das „Problem von Prozessen der Pluralisierung und Differenzierung im Bereich der pädagogischen Professionen, im Bereich der Erziehungswissenschaft selbst und im Bereich der Denkmittel des Grundlagediskurses“ (Vogel 1998, S. 158) erörtert und der Verlust eines identitätsstiftenden Kerns als „Teil des Fortschritts und Errungenschaft der Moderne, nicht als Moment ihrer Pathologie“ (Tenorth 1994, S. 63) bestimmt. Die Pädagogik wird in diesem Diskurs

zuweilen sogar als integraler Bestandteil einer auf den Lebenslauf orientierten wissenschaftlichen „Humanvitologie“ betrachtet und unter dieser Perspektive „die Suche nach einem begrifflichen Proprium, nach einheimischen Begriffen, die nur für diese Wissenschaft gelten, als völlig verfehlt“ angesehen (Lenzen 1997, S. 18; vgl. auch Vogel 1998; Krüger 1997).

3. Zum Theoriebedarf der Sozialen Arbeit – Rohzeichnung für eine empirisch abgefederte Theorieentwicklung

Platzierungen des sozialpädagogischen Theorieprojekts wie in Reyers „Verfallsgeschichte“ sind Resultat eines eingeschränkten Theorieverständnisses, dem es anscheinend mehr um den Gestus des historisch Wissenden als um eine wissenschaftlich kontrollierte Aufklärung über die Bedingungen, Gefährdungen und Möglichkeiten des Aufwachsens in der Moderne als Fundierungsfeld für die Theoriearbeit geht. Theoretische Fundierungen sind jedoch – nicht nur in der Sozialpädagogik – mehr als ein Ringen um klare Begriffe. Die moderne Sozialpädagogik lässt sich keineswegs mehr als monolithisch, auf die Traditionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu reduzierendes Theoriegebilde darstellen. Schon dem flüchtigen Blick auf die traditionellen und gegenwärtigen theoretischen Grundlegungen präsentieren sich neben transzendental-philosophischen, geisteswissenschaftlichen, marxistisch orientierten, emanzipatorischen bzw. kritisch-materialistischen, interaktionistisch-phänomenologischen, systemtheoretisch fundierten und psychoanalytischen auch lebensweltliche, kritisch-subjektive, bildungstheoretische, ökosoziale und dienstleistungsorientierte Theoriefolien (vgl. u.a. Röhrs 1968; Marburger 1979; Thole 2002). Klarere Sortierungen sind angebracht, jedoch gegenwärtig ebenso schwer zu formulieren wie eine Antwort auf die Frage, welche Theorien wie und in welchem Maße die bisherige Geschichte der Sozialen Arbeit über welche Grundbegriffe maßgeblich formten. Vor diesem Hintergrund an einem klaren, historisch geprägten und an einem philosophisch inspirierten, klassisch-pädagogischen und zugleich nicht unproblematischen Theoriekern festzuhalten, ohne die anderen theoretischen Verortungen wahrzunehmen und vergleichend zu prüfen, ist nicht nur gewagt, sondern trägt Züge eines dogmatischen Ideologismus.

Idealistisch-pädagogische Theoriezugänge helfen zuweilen wenig, die gesellschaftliche Realität und die sie bewegenden gesellschaftlichen und damit auch pädagogischen Praxen zu durchdringen. Verengende Theorieperspektiven sind gegenwärtig wenig geeignet, eine Sozialpädagogik als Tatsachenwissenschaft zu begründen. Sozialpädagogische Theoriearbeit, die der oben skizzierten Anforderung genügen will, kann zwar nicht auf die ideengeschichtliche Rekonstruktion ihrer Wurzeln verzichten, sie sollte sich aber um den Preis ihrer eigenen Relevanz keinesfalls als Gralshüter einer reinen begrifflichen Lehre gebärden. Ein angemessenes Theorieverständnis, das seine Aufgabe in der systematischen Erhellung der Sozialpädagogik sieht, kann deshalb nur sozialwissenschaftlich fundiert und pluraler Natur sein – was keineswegs impliziert, sich von pädagogischen Kategorien und Kontextualisierungen zu verabschieden. Begreift man Soziale Arbeit

und ihre expansive Dynamik gerade im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts als Ergebnis einer rasanten gesellschaftlichen Modernisierung von Vergesellschaftungsmodellen, Institutionalisierungsformen, Lebensläufen und Biografiemustern, so ist es nahe liegend, eine Theorie der Sozialpädagogik modernisierungstheoretisch zu fundieren und sich ihrer Relevanz empirisch zu vergewissern.

Die Fruchtbarkeit einer modernisierungstheoretischen Betrachtung der „sozialpädagogischen Erfolgsgeschichte“ liegt gegenüber anderen Theoriekonzepten insbesondere darin, nicht nur die „Gewinne“ dieser Entwicklungen zu rekapitulieren, sondern auch dessen Schattenseiten zu evaluieren, also quasi den Wandel des Wandels zu reflektieren (vgl. Schulze 2003). Prozesse wie die funktionale Ausdifferenzierung eines Systems Sozialer Arbeit (vgl. u.a. Weber/Hillebrandt 1999), dessen darüber gesteuerte Aufwertung und die „Reintegration“ in andere gesellschaftliche Systeme als nicht intendierte Folge zu beleuchten scheint die Erklärungskraft historisch zurückliegender wie auch aktuellerer Theoriekontexte ebenso zu überfordern bzw. nicht vollständig zu gelingen wie die kritische, Nebenfolgen beachtende Reflexion der Professionalisierung Sozialer Arbeit oder die Evaluation sozialpädagogischen Handelns unter den Bedingungen erhöhter Komplexität. Eine über die Theorie der reflexiven Modernisierung ausbuchstabierte sozialpädagogische Theorieperspektive formuliert den hohen Anspruch, bisherige Beobachtungsblockaden über eine theoriegeschärfte Forschung aufzulösen (Beck/Holzer/Kieserling 2001, S. 64).

Die jeweils eigene Dynamik und Struktur der vorliegenden und zurzeit diskutierten bildungs- und hochschulpolitischen, curricularen und ausbildungsbezogenen, disziplinären, also wissenschaftstheoretischen, professionellen und darüber auch berufsständischen sowie gesellschafts- und sozialpolitischen Fragen scheint für jeweils eigene Zugänge und an der empirischen Realität der Fragen gebundene Aufklärungen zu plädieren. Nicht wenige Indizien sprechen folglich unter einem theoretisch-pragmatischen Blickwinkel dafür, reflexive, mehrdimensionale, nicht lineare Operationalisierungen von Fragestellungen Sozialer Arbeit und verstehende Wissenskonzepte zur Bearbeitung der offenen Theorielage und der darüber hinaus vorliegenden Fragen heranzuziehen, also theoretischen Vermessungen den Vorzug zu geben, die ihrer Anlage nach offen sind für neue Forschungsfragen und gesellschaftstheoretische Perspektiven. Eine Theorie der reflexiven Modernisierung – in der Sozialpädagogik in unterschiedlichen Mixturen (vgl. Niemeyer 1992; Winkler 1995; Dewe/Otto 1997) und für die Soziologie aktuell von Beck/Holzer/Kieserling (2001) in einem veränderten, deutlich forschungsorientierten Gewand vorgetragen – scheint geeignet, die wenig miteinander verbundenen Diskurse und Entwicklungen in den einzelnen sozialpädagogischen Segmenten zu bündeln und die Lücke in dem empirischen Projekt der Aufklärung über die „Modernisierung der Moderne“ auszufüllen.

Bislang schloss diese Theorieperspektive die institutionalisierten gesellschaftlichen Felder Bildung und Soziale Arbeit weitgehend aus ihrem Beobachtungsspektrum aus (vgl. Beck/Bonß 2001). Auch wenn die vorliegenden – auch sozialpädagogischen – Bezugnahmen auf diesen Theorierahmen noch sehr rudimentär sind, ist erkennbar, dass die Breite und diskursoffene Anlage der Modernisierungstheorie der Sozialpädagogik

vielfältige empirische wie theoretische Anknüpfungspunkte präsentiert (vgl. Thole 2002). Ermöglicht wird, alte Fragestellungen neu zu justieren und darüber neue – handlungspraktische wie theoretische – Antworten zu generieren. Beispielsweise wird es möglich, die zu beobachtende Erosion beziehungsweise Metamorphose sozialer Klassen und Schichten, Milieus, Lebenslagen, familialer und lebensweltlicher Strukturen nicht als Vereinzelungs- und Entsolidarisierungstendenzen zu betrachten, also quasi als individuell gesteuerte Verschiebungen der strukturellen Grundkonstanten der Gesellschaft, sondern als Ergebnis der sukzessiven Implementierung eines neuen Vergesellschaftungsmodus unter dem analytischen Term der Individualisierung. Beispielsweise wird es so auch möglich, etwa die nach Effektivität und mehr Effizienz trachtende Rationalisierung des organisatorischen und institutionellen Netzwerks Sozialer Arbeit nicht mehr ausnahmslos als eine „natürliche“ Folge gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse zu analysieren, sondern auch als Resultat der grundlegenden strukturellen Umwandlungsprozesse der modernen, industriekapitalistischen Gesellschaften, also als Ergebnis der Durchsetzung neuer Rationalitätsmodi (vgl. Thole/Cloos 2000; Galuske 2002).

Erst aus der Perspektive einer reflexiv angelegten Modernisierungstheorie wird die Involviertheit der Sozialpädagogik in die Prozesse und Dynamiken des gesellschaftlichen Wandels von der einfachen, verteilungs- und wachstumsorientierten zu einer reflexiven, risikohaften und strukturaufweichenden „Modernisierung der Moderne“ (Beck/Bonß 2001) entschlüsselt. Das die Modifikationen der modernen Gesellschaft beobachtende Modell einer reflexiven Modernisierungstheorie, das ausdrücklich mehr meint als eine die Moderne schon immer auszeichnende Selbstreflexivität, liegt allerdings ebenso konträr zu den in der Sozialpädagogik bisher bekannten Modellen, in denen der Reflexionsbegriff vornehmlich zur Kennzeichnung der komplexen Prozesse des nicht linearen, fallbezogenen und reflexiven Transfers von Wissen durch die sozialpädagogischen Praktikerinnen und Praktiker herangezogen wird, wie zu Konzepten, die in dem bis heute angehäuften neuzeitlichen Wissen das Kraftzentrum einer reflexiven theoretischen Neupositionierung orten (vgl. u.a. Lash 1996). Im Kontrast zu den Begrenzungen dieser reflexiven Modelle setzt eine konsequente Modernisierungstheorie auch auf die Kategorie des Wissens über das „Nicht-Wissen“ und damit bewusst auf ein selektives, nicht omnipotent ausgeschmücktes Theoriemodell: „Nicht Wissen, sondern Nicht-Wissen ist das ‚Medium‘ reflexiver Modernisierung“ (Beck 1996, S. 296). Eine hier anknüpfende theoretische Perspektive setzt statt auf konsensuale Betrachtungen auf den Dissens, statt auf lineare Realitätsrekonstruktionen auf die Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen und statt auf theoretisch geschlossene auf offene, multiple Beobachtungsperspektiven (vgl. Beck 1996, S. 307) sowie auf eine nicht affirmative, sondern bildungsorientierte sozialpädagogische Praxis (vgl. u.a. Sünker 2002).

Wenn auch mit vielen Fragen und Unwägbarkeiten belastet, präsentiert eine modernisierungstheoretische Grundlegung der Sozialpädagogik optional die Kompetenz, Entwicklungen und Reflexionen der sozialpädagogischen Praxis und Theorie wie auch die noch entwicklungsfähige diesbezügliche Forschungskultur zu beobachten. Ohne zugleich in den Verdacht zu geraten, aus einer theoretischen Schwäche mit den gegen-

wärtig doch relativ populären gesellschaftstheoretischen Belieblichkeitsdiagnostiken zu kokettieren, plädiert dieses Modell für die Weiterentwicklung und Qualifizierung der sozialpädagogischen Forschungssensibilität und damit für eine Theorieentwicklung, die wesentlich und im Kern auf der Grundlage empirischer Rekonstruktionen der gegenwärtigen kulturellen, ökonomischen und sozialen Rahmungen der Gesellschaft und der biografischen Platzierung der Subjekte agiert. Eine empirisch aufgeklärte Theoriebildung der Sozialpädagogik kann die Grundvokabeln dieser über empirische Beobachtungen filtern sowie darüber hinaus die Annahme einer Differenz zwischen erster und zweiter Moderne sozialpädagogisch kontextualisieren, also die Theorie der reflexiven Modernisierung in Bezug auf das sozialpädagogische Themenspektrum drehen und in Forschungsfragen empirisch operationalisieren sowie in diesem Prozess nicht nur die Erfolge, sondern auch die Effekte und Nebenfolgen des disziplinären wie professionellen sozialpädagogischen Gesamtprojekts in den Blick nehmen. Dieser neuen Art von Theoriebildung geht es nicht um die rein semantische Konstruktion eines stimmigen Theoriegebäudes. Die empirische Forschung wird selbst zum Auslöser und Kristallisationspunkt des Theoriebildungsprozesses wie umgekehrt dieser zum Gegenstand von Forschung. Derartig akzentuierte und fundierte sozialpädagogische Theorie- und Forschungsbemühungen wären gerade angesichts der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen an die Soziale Arbeit allemal produktiver als Scharmützel um die innerdisziplinäre Begriffshoheit. Die analytische Tiefe, mit der es der Sozialpädagogik gelingt, sich aus ihrer spezifischen Perspektive daran zu beteiligen, die gesellschaftlichen Modernisierungen empirisch zu fassen und theoretisch aufzuklären, wird ein Indikator dafür sein, mit welchem Profil die sozialpädagogische Expertise in professionellen und politischen, aber auch in ausbildungsbezogenen Kontexten mit theoretisch geschärften Argumenten Akzeptanz findet und sich als Projekt der Moderne weiter qualifiziert.

Literatur

- Autorenkollektiv (1974): *Gefesselte Jugend: Fürsorgeerziehung im Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik*. 5. Bd: Sozialpädagogik. Langensalza: Beltz, S. 3-17.
- Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen. Zwei Perspektiven „reflexiver“ Modernisierung. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 289-314.
- Beck, U./Bonß, W. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-61.
- Beck, U./Holzer, B./Kieserling, A. (2001): Nebenfolgen als Problem soziologischer Theoriebildung. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): *Die Modernisierung der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 63-81.
- Castel, R. (2000): *Die Metamorphosen der Sozialen Frage. Eine Geschichte der Lohnarbeit*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (1997): *Zugänge zur Sozialpädagogik*. Weinheim/München: Juventa.

- Dewe, B./Scherr, A. (1990): Gesellschafts- und kulturtheoretische Bezugspunkte sozialer Arbeit. In: neue praxis 20, S. 125-143.
- Eggemann, M./Hering, S. (Hrsg.) (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Fatke, R. (2000): Der „Heros makelloser Menschenliebe“ und die „schmuddelige Lebenswelt“. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Neue Pestalozzi-Blätter 6, S. 9-17.
- Fatke, R./Hornstein, W. (1987): Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 589-596.
- Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim/München: Juventa 2002.
- Gedraht, V. (2003): Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik. Weinheim: BeltzVotum.
- Graf, M. (2000): Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. Das Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Neue Pestalozzi-Blätter 6, S. 17-25.
- Henseler, J. (2000): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Weinheim/München: Juventa.
- Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Hillebrandt, F. (1999): Exklusionsindividualität: Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen. Opladen: Leske + Budrich.
- Hörster, R. (1984): Kritik alltagsorientierter Pädagogik: Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz. Weinheim/München: Juventa.
- Hörster, R./Müller, B. (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 614-648.
- Kappeler, M. (1999): Rückblicke auf ein sozialpädagogisches Jahrhundert: Essays zur Dialektik von Herrschaft und Emanzipation im sozialpädagogischen Handeln. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag.
- Krüger, H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München: Juventa.
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 195-286.
- Lattke, H. (1955): Soziale Arbeit und Erziehung. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Lenzen, D. (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 228-247.
- Lüders, Ch./Winkler, M. (1992): Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, S. 359-370.
- Marburger, H. (1979): Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München: Juventa.
- Maurer, S. (1997): Zweifacher Blick. In: Frieberthäuser, B./Jakob, G./Klees-Möller, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 44-57.
- Meinhold, M./Hollstein, W. (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1966): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: Bäuerle, W., u.a. (Hrsg.): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim: Beltz, S. 32-44.

- Mollenhauer, K. (1988): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 11, S. 53-58.
- Mollenhauer, K. (1998): „Sozialpädagogische“ Forschung. Eine thematische Skizze. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München: Juventa, S. 29-46.
- Mühlum, A. (1981): Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Frankfurt a.M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge – Eigenverlag.
- Müller, B. (2002): Spekulative Sozialpädagogik: Letzter Aufguss. In: neue praxis 32, S. 431-442.
- Müller, S., u.a. (Hrsg.) (1984): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2 Bde. Bielefeld: Kleine.
- Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1986): Verstehen oder Kolonialisieren. Bielefeld: Kleine.
- Niemeyer, Ch. (1992): Einfache Sozialpädagogik, reflexive Sozialpädagogik. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 40, S. 26-33.
- Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Niemeyer, Ch. (2001): Klassiker der Sozialpädagogik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 1058-1068.
- Niemeyer, Ch. (2002): Sozialpädagogik – ein Weckruf. In: neue praxis 32, S. 321-320.
- Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.) (1971): Sozialarbeit als Beruf. München: Juventa.
- Pestalozzi, J.H. (1799/1961): Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. In: Rutt, Th. (Hrsg.): Johann Heinrich Pestalozzi. Paderborn: Schöningh, S. 5-29.
- Pfaffenberger, H./Loepke, Th. (2003): Die Sozialarbeit/Sozialpädagogik auf dem Wege zur Profession und Disziplin im 20. Jahrhundert. In: sozial extra 27, S. 20-28.
- Prange, K. (2002): Sozialpädagogik – eine deviante Karriere. In: <http://www.bbf.dipf.de/Archiv/2002/rez-003.htm> (03.06.2002).
- Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim/München: Juventa.
- Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Rauschenbach, Th./Thole, W. (1998): Sozialpädagogik – ein Fach ohne Forschungskultur? In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung: Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München: Juventa, S. 9-28.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2002): Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 139-160.
- Reyer, J. (2001): Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 398-413.
- Reyer, J. (2002a): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reyer, J. (2002b): Sozialpädagogik – ein Nachruf. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 398-413.
- Röhre, H. (Hrsg.) (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Scherr, A. (2002): Sozialarbeitswissenschaft. Anmerkungen zu den Grundzügen eines theoretischen Programms. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 259-272.
- Schröer, W. (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Weinheim/München: Juventa.
- Schulze, G. (2003): Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert. München/Wien: Hanser.
- Sünker, H. (1992): Theoretische Elemente und Perspektiven der Sozialen Arbeit. In: Vahsen, F. (Hrsg.): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. Bielefeld: KT-Verlag, S. 76-105.
- Sünker, H. (2002): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 227-243.

- Tenorth, H.-E. (1994): Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. In: Heyting, F./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 51-64.
- Thiersch, H. (1992): Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 9-24.
- Thiersch, H. (2000): Bemerkungen zum Aufsatz von Reinhard Fatke. Der „Heros makelloser Menschenliebe“ und die „schmuddelige Lebenswelt“. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Neue Pestalozzi-Blätter 6, S. 29-32.
- Thiersch, H./Rauschenbach, Th. (1984): Sozialpädagogik. Theorie und Entwicklung. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 984-1016.
- Thole, W. (2002): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-62.
- Thole, W./Cloos, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, S./Sünker, H., u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Politik und Dienstleistung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 535-556.
- Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit: Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied/Kriftel.
- Vogel, P. (1998): Stichwort Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, S. 157-180.
- Weber, G./Hillebrand, F. (1999): Soziale Hilfe – ein Teilsystem der Gesellschaft? Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wendt, W.R. (1994): Wo stehen wir in Sachen Sozialarbeitswissenschaft? In: Wendt, W.R. (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 13-40.
- Wilhelm, Th. (1961): Zum Begriff der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 7, S. 226-245.
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett.
- Winkler, M. (1993): Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: neue praxis 23, S. 171-185.
- Winkler, M. (1994): Wo bleibt das Allgemeine? Historisch-systematische Betrachtungen zum Aufstieg der Allgemeinen Pädagogik und dem Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München: Juventa, S. 93-114.
- Winkler, M. (1995): Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim/München: Juventa, S. 155-184.
- Winkler, M. (2002): Wider die Tendenz zum sozialpädagogischen Provinzialismus. Bemerkungen zu Abgesängen auf die Sozialpädagogik. In: neue praxis 32, S. 345-358.
- Zeitschrift für pädagogische Historiographie. Neue Pestalozzi-Blätter. Ausgaben 6 (2000) u. 2 (2001).
- Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199-227.
- Züchner, I. (2002): Personal – Nachwuchs – Studiengänge. In: Otto, H.-U., u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Opladen: Luchterhand, S. 211-224.

Abstract: *As regards its disciplinary and professional contours, social education seemed to have found its way towards normality during the last third of the past century. However, this positive view is being questioned by recent diagnoses which consider the project of social education within the "house" of educational science a failure. The authors reconstruct and criticize this position as it is presented in this journal by Jürgen Reyer, in particular, and which characterizes modern social education as the product of a history of loss and decay. The locus of social education, as it emerges here, can at present only be adequately defined against the background of the general conditions of development in the field of social work. For modern social education, educational science no longer constitutes the only point of reference in dealing with sociopedagogical issues. Just as the practice can no longer be defined simply via the mode of educative action, it now seems inappropriate to adhere to an exclusively historically determined and philosophically inspired, classical- pedagogical theoretical core. In contrast, the authors plead for an empirically substantiated theory of social education based on a theory of modernization, also because this is the only way to adequately describe and conceptualize the complexity and dynamic inconsistency of sociopedagogical acting under the conditions of the upheavals of modern times.*

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Werner Thole, Universität Kassel, Fachbereich Sozialwesen, Arnold-Bode-Straße 10, 34127 Kassel. E-Mail: wthole@uni-kassel.de.

PD Dr. Michael Galuske, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund. E-Mail: Galuske@fb12.uni-dortmund.de