

Kraft, Volker

Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 531-547



Quellenangabe/ Reference:

Kraft, Volker: Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 531-547 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59638 - DOI: 10.25656/01:5963

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59638>

<https://doi.org/10.25656/01:5963>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 4 – Juli/August 1999

Thema: Historiographie der Pädagogik

- 461 JÜRGEN OELKERS
Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme
- 485 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes
- 505 ALFRED LANGEWAND
Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung
- 521 PHILIPP GONON
Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert

Weitere Beiträge

- 531 VOLKER KRAFT
Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 549 JAN MASSCHELEIN
Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung
- 567 DIETER KATZENBACH/WULF RAUER/KARL DIETER SCHUCK/
HUBERT WUDTKE
Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs

Diskussion

- 591 URSULA PLOG/ACHIM LESCHINSKY
 Vertrat – Unterwerfung unter die Fürsorge-Diktatur

Besprechungen

- 609 HEINZ-ELMAR TENORTH
 Diethard Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933
- 612 WOLFGANG KLAFKI
 Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule
- 617 RALF KOERRENZ
 Bettina Lindmeier: Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei J. H. Wichern
- 620 MAX MANGOLD
 Peter Menck: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft
- 623 PHILIPP GONON
 Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten

Dokumentation

- 627 Pädagogische Neuerscheinungen

Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik

Zusammenfassung

Das Verhältnis der Allgemeinen Pädagogik zu den speziellen Disziplinen des Faches ist in zunehmendem Maße unklar geworden. Dies gilt insbesondere für die Beziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik. Es kommt hinzu, daß die Sozialpädagogik in den letzten Jahren auch von einer allmählich sich konturierenden Sozialarbeitswissenschaft herausgefordert wird. Der Autor schlägt mit Bezug auf systemtheoretische Überlegungen vor, das theoretisch ungeklärte Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik, Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft als ein auf der Theorieebene sich widerspiegelndes Folgeproblem funktionaler Differenzierung aufzufassen. Unterscheidet man zwischen dem Erziehungssystem und dem Funktionssystem „Sozialer Hilfe“, läßt sich auch die Frage nach dem Verhältnis von Sozialpädagogik und Allgemeiner Pädagogik klären: Erziehung wird eindeutig als der Punkt markiert, in dem sich die theoretischen Bemühungen beider Bereiche schneiden.

0. Einleitung

Die Theorie der Sozialpädagogik ist derzeit in einer besonders schwierigen Lage, da sie gleich von zwei Seiten herausgefordert wird. Zum einen, gewissermaßen im eigenen Hause, ist es die Allgemeine Pädagogik, die deutliche Einsprüche formuliert. Zum anderen hat sich in den letzten Jahren eine Reflexionsvariante zu bilden begonnen, die als „Sozialarbeitswissenschaft“ Profil zu gewinnen versucht und der universitären Sozialpädagogik selbstbewußt entgegentritt.

Ich werde zunächst beide Herausforderungen kurz skizzieren (1.); sodann nehme ich Bezug auf eine Arbeit von D. BAECKER (1994), dessen systemtheoretische Analysen in der Konzeptualisierung eines eigenständigen Funktionssystems der „Sozialen Hilfe“ münden (2.); abschließend kehre ich zu meinem Ausgangspunkt zurück und erläutere, in welcher Weise eine systemtheoretische Betrachtungsweise zur Klärung des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik beitragen kann (3.).

Der Sinn meiner Überlegungen besteht darin, den polemisch aufgeladenen Streit (vgl. HAMBURGER 1997; MÜLLER 1997; OTTO 1997; PRANGE 1996; THIERSCH 1997) zu versachlichen, so daß die aufgeworfenen Fragen nicht moralischer Versiegelung anheimfallen, sondern wieder als Theorieprobleme identifizierbar und als solche behandelt werden können.

*1. Das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik, Sozialpädagogik
und Sozialarbeitswissenschaft
oder: Über die weitreichenden Folgen eines Schrägstrichs*

Betrachtet man die Diskussionen der vergangenen zehn Jahre, kommt man – trotz einer unbestreitbaren „Normalisierung der Sozialpädagogik“ (LÜDERS/WINKLER 1992) – nicht umhin, eine deutliche Zuspitzung im Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik zu konstatieren. Aus allgemeinpädagogischer Sicht sind es, neben R. FATKE und W. HORNSTEIN (1987; 1995), vor allem K. MOLLENHAUER und K. PRANGE, die, wiewohl mit unterschiedlichen Akzenten, den Entgrenzungstendenzen der sozialpädagogischen Theorieproduktion Einhalt zu bieten versucht haben. Den Beginn dieser neueren Diskussionslinie könnte man in MOLLENHAUERS 1988 erfolgtem Einspruch gegen die Thesen des Buches von L. BÖHNISCH und R. MÜNCHMEIER mit dem Titel „Wozu noch Jugendarbeit?“ (1987) ansetzen.

Die beiden grundlegenden Annahmen der Autoren, daß, erstens, angesichts der vielfältig differenzierten Felder sozialpädagogischer Praxis der Begriff der Pädagogik im Sinne des Prinzips eines „vernetzten Denkens“ dringend erweitert werden müsse, und daß, zweitens, angesichts der zu beobachtenden Gegenwartsorientierung heutiger Jugendlicher ein Zeitkonzept, das auf Zukunft abstellt, nicht länger haltbar sei, fanden vor den allgemeinpädagogischen Augen MOLLENHAUERS (1988, S. 34) keine Gnade. Er sah darin nicht weniger als einen „fundamentalen Stoß gegen alles, was wir mit dem Adjektiv ‚pädagogisch‘ schmücken“. Wie demgegenüber ein Forschungsprogramm zu konzipieren wäre, das den Namen sozialpädagogisch zu Recht verdient, hat er als kurzgefaßte Antwort in dem obengenannten Aufsatz in sechs Hinsichten skizziert. In dem mehrere Bände umfassenden Gemeinschaftswerk mit U. UHLENDORFF („Sozialpädagogische Diagnosen“ 1992; 1995; 1997) erfolgte dann eine bis in Einzelheiten hineingehende Explikation seines Ansatzes, den er in dem 1996 erschienenen Aufsatz über „Kinder- und Jugendhilfe“ noch einmal als „theoretisch-kritischen Grundriß“ mit den vier Eckpfeilern Generation, Normalitätsbalancen, Armut und Interkulturalität zusammenfaßte.

Es soll allerdings nicht unterschlagen werden, daß MOLLENHAUER (1988, S. 54) zunehmend skeptischer geworden war, „weil ja immerhin möglich sein könnte, daß das, was wir seit gut 200 Jahren, auch mit den naheliegenden Erweiterungen, ‚Pädagogik‘ nennen, an ein Ende kommt“. Diese Skepsis hatte jedoch eine eindeutige Grenze, denn, so schrieb er 1997 in einem aktuellen Nachtrag, „die Sozialpädagogik braucht, wie jede andere Wissenschaft auch, einen Gesichtspunkt, mit dessen Hilfe sie ihr Gegenstandsfeld konstruiert, jedenfalls sofern sie nicht nur ein Sammelbecken für Verschiedenes sein will. Dieser Gesichtspunkt muß nicht den Namen ‚Erziehung‘ tragen, aber er muß oder sollte aus dem problematisch gewordenen Umgang mit der heranwachsenden Generation innerhalb unserer Gesellschaft und Kultur gewonnen werden“ (MOLLENHAUER 1998 a, S. 320).¹

1 Wie die „komplementäre Asymmetrie“ zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik in ein produktives Verhältnis umgewandelt werden kann, hat MOLLENHAUER in einem seiner letzten Texte (1998 c) zu zeigen versucht.

Für PRANGE hingegen scheint es keinen Zweifel zu geben, daß dieser „eine“ Gesichtspunkt der Sozialpädagogik „Erziehung“ zu nennen ist. Anders als MOLLENHAUER, dessen erziehungswissenschaftliche Bemühungen mit der Sozialpädagogik begonnen hatten (MOLLENHAUER 1959; 1998b; vgl. dazu auch BRUMLIK 1998 sowie PARMENTIER 1998), hat PRANGE sich erst relativ spät, und zwar bezeichnenderweise im Zusammenhang eines Versuchs über die „Lehrbarkeit der Erziehung“, sozialpädagogischen Fragestellungen zugewandt (vgl. PRANGE 1991). In dem Abschnitt über das „Do-it-yourself-Modell: der Erzieher als Beziehungshelfer“ (ebd., S. 101–135) kritisiert er, sozusagen in der Form einer bottom-up-Analyse, die sozialpädagogische Lehre im Diplomstudiengang und damit auch den Stand der sozialpädagogischen Theoriebildung. Der Rückzug auf „soziales Handeln“ offenbare, so PRANGE, „das ungelöste Problem der Professionalisierung des Erziehens: sie verliert sich im Nebel von Handlungsfeldern, deren Strukturen sich nicht klar angeben lassen, und von Eigenschaften, die sowieso jedermann zukommen“ (ebd., S. 124). Während MOLLENHAUER die Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik zur Geltung zu bringen versuchte, indem er auf den Zusammenhang von Erziehungsbegriff und spezifisch sozialpädagogischer Forschung (vgl. RAUSCHENBACH/THOLE 1998) abstellte, akzentuierte PRANGE das Verhältnis von Erziehungsbegriff und Ausbildung, stellte also die operative Seite der Erziehung in den Mittelpunkt.

Wie das von F. HAMBURGER im Auftrag des Vorstandes der Kommission Sozialpädagogik (DGfE) redaktionell bearbeitete „Memorandum zur Lage der universitären Sozialpädagogik“ (1995) zeigt, konnte die Sozialpädagogik aus diesen allgemeinpädagogischen Einsprüchen bislang keine Reflexionsgewinne ziehen. Vielmehr favorisiert sie ein sogenanntes „erweitertes integratives Konzept der Erziehungswissenschaft“, also ein „Nebeneinander unterschiedlicher Arbeitsbereiche, unter denen eine allgemeine Erziehungswissenschaft ... keine hierarchisch ausgezeichnete Stellung einnimmt und in der die einzelnen Arbeitsbereiche nicht als Sub- oder Spezialdisziplinen verstanden werden“ (ebd., S. 123). Der Entgrenzung auf der Ebene des Begriffs entspricht folglich eine Entgrenzung auf der Ebene der disziplinären Zuordnung und damit auch eine Entgrenzung auf der Ebene der Formen.

In dem Maße, wie sich die Sozialpädagogik (nunmehr in der disziplinären Gestalt der „Sozialen Arbeit“) als „erziehungswissenschaftlich offene Sozialwissenschaft“ zu verstehen versucht (vgl. ebd., S. 108), müssen nicht nur ihre Bezugsgruppen, sondern auch ihre Aufgaben und damit einhergehend ihre Handlungsformen nachhaltige Veränderungen erfahren: „Es geht“, so heißt es im „Memorandum“, „nicht nur um Kinder und Heranwachsende und ihre Bezugspersonen, sondern generell um alle Menschen, die auf Unterstützung bei der Entwicklung von Lern- und Bewältigungsstrategien, einhergehend mit Gestaltungs- und Planungsaufgaben für Lebensverhältnisse, angewiesen sind. Dies läßt sich nur auf der weiten Skala von Erziehen, Bilden, Beraten, Unterstützen über Ressourcen-Organisieren bis hin zur Gestaltung von Strukturen im Kontext von Sozialpolitik darstellen“ (ebd., S. 107). Am Ende bleibt, wird der „einheimische Begriff“ verlassen, nur noch „das Soziale“ in diffuser Allgemeinheit übrig. Das erste „Essential“ eines sozialpädagogischen Studienganges bringt dies prägnant zum Ausdruck. Die Sozialpädagogik, so heißt es, „bezieht sich ... auf vielfältige Gruppen und Lebenslagen, deren gemeinsamer Nenner darin be-

steht, daß die Lebenslagen, die professionelle sozialpädagogische Unterstützung erfordern, zugleich ‚personbedingt‘ und ‚situationsbedingt‘ sind, so daß Änderung des einen nur im Zuge der Änderung des anderen möglich ist. Das handlungs- und bildungsfähige Subjekt und der human zu gestaltende soziale Ort sind deshalb die beiden Pole, um die sich Sozialpädagogik auch als theoretische Disziplin dreht; wobei die Reflektion des ‚sozialen Ortes‘ sich nicht auf die personnahe Mikroebene beschränken kann, sondern die Meso- und Makroebene der sozialen Rahmenbedingungen mitbeachten muß“ (ebd., S. 126).

Das bisher Gesagte läßt sich wie folgt zusammenfassen: Wenn das, was man in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen unter Erziehung versteht, nicht mehr als bekannt vorausgesetzt werden kann, wird das, was man in der Sozialpädagogik im Besonderen darunter zu verstehen meint, kaum noch verständlich. Löst sich der begriffliche Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem auf, dann erscheint in merkwürdiger Verkehrung der Verhältnisse das Allgemeine als etwas ganz Besonderes. Vielleicht ist es hilfreich, angesichts dieser Schwierigkeit an HEGEL zu erinnern, ist es doch, wie es in den „Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie“ heißt, „das Geschäft des Philosophierens gegen den Verstand, zu zeigen, daß das Wahre, die Idee nicht in leeren Allgemeinheiten besteht, sondern in einem Allgemeinen, das in sich selbst das Besondere, das Bestimmte ist“ (HEGEL 1817/1971, S. 43).

Die zweite Herausforderung, der sich die Sozialpädagogik stellen muß, mag von ihr wie ein Überfall von Heckenschützen wahrgenommen werden, kommt sie doch aus einer Richtung, aus der mit einem Angriff lange Zeit gar nicht zu rechnen war. Die Debatte, um die es nun gehen soll, läuft unter dem Titel „Sozialarbeitswissenschaft“. Sie hat ihren institutionellen Ausgangspunkt in den einschlägigen Fachbereichen der Fachhochschulen.

Der Begriff ist nicht neu, sondern begleitet die Entwicklung der Sozialarbeit fast von Beginn an (vgl. SACHSSE 1986). Darauf soll hier nicht eingegangen werden. Gedacht ist auch nicht an die dem Kritischen Rationalismus verpflichtete Variante der Braunschweiger Schule (vgl. ALISCH/RÖSSNER 1990). Vielmehr möchte ich die Aufmerksamkeit auf die jüngste Diskussion richten, die verstärkt seit etwa fünf Jahren in einschlägigen Zeitschriften (Sozialmagazin, Sozialarbeit, Caritas, Blätter für Wohlfahrtspflege) zu beobachten ist und mittlerweile auch zu einigen Monographien geführt hat (ENGELKE 1992; WENDT 1994; MERTEN/SOMMERFELD/KODITEK 1996; PUHL 1996).

Die ebenso heftigen wie nuancenreichen Plädoyers für eine Sozialarbeitswissenschaft sind in ihrem inhaltlichen Kern durch die Einsicht motiviert, daß sich die Sozialarbeit im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung mittlerweile zu einem hochdifferenzierten, eigenständigen Arbeitsbereich entwickelt hat, der gewissermaßen quer zu anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen liegt. Er verlangt daher nach einer spezifischen Reflexionstheorie. Es geht also darum, die bislang disparaten Reflexionsbemühungen disziplinär zu bündeln, damit dem Komplexitätsgrad sozialarbeiterischer Profession in angemessener Weise Rechnung getragen werden kann. Dieses im Gewand der Professionstheorie erscheinende, soziologische Argument wird darüber hinaus historisch (etwa mit Blick auf ALICE SALOMON, MARY RICHMOND oder die klassischen Fürsorgetheoretiker) wie auch international vergleichend gestützt (etwa mit Blick auf die angelsächsischen und skandinavischen Länder oder auch auf die Niederlande, in

denen die Sozialarbeit als eigenständige wissenschaftliche Disziplin unbestritten ist).

Der Grund, daß nun gerade die Fachhochschulen hierbei zu Protagonisten werden, besteht darin, daß sich das beklagte Mißverhältnis von faktischem Berufsvollzug und theoretischer Reflexion in ihnen als Ausbildungsproblem mit besonderer Schärfe abbildet. Denn auch in den Fachbereichen der Sozialarbeit dominiert die klassisch-universitäre Fächeraufteilung, wobei die Referenzen der einzelnen Fächer im übrigen über die jeweilige Disziplin abgesichert werden: Die Psychologen lehren Psychologie, die Soziologen Soziologie, die Politikwissenschaftler Politologie, die Sozialmediziner Sozialmedizin, die SozialökonomInnen Sozialökonomie, die Juristen Jura, die Pädagogen Pädagogik. Wer aber lehrt die Wissenschaft von der Sozialen Arbeit? Und da die Fachhochschulen in aller Regel kein Promotionsrecht besitzen, können sie ihren Nachwuchs nicht selbst rekrutieren, wodurch der beklagte Zustand auf Dauer gestellt wird. Daß sich die Emanzipationsbewegung der Sozialarbeit in besonderer Weise gegen die Sozialpädagogik in ihrer derzeitigen universitären Gestalt richtet, ist ein Umstand, der in seiner Bedeutung kaum überschätzt werden kann.²

Die Notwendigkeit einer „Abschiednahme vom Dominanzanspruch des sozialpädagogischen Paradigmas in der Sozialarbeit“ wird im wesentlichen (und mit Verweis auf die einschlägigen Bücher des BSHG und KJHG sowie der Jugendberichte der Bundesregierung) damit begründet, daß „die derzeitigen, vom modernen Sozialstaat zum Beispiel auch in Form von Sozialarbeit zur Verfügung gestellten Hilfen sich heute nur noch zu einem geringen Teil sozialpädagogisch begründen (lassen)“ (ERATH/GÖPPNER 1996, S. 31). Aus diesem Grund könne der Alleinvertretungsanspruch der Sozialpädagogik für die Definition von Problemlagen wie auch der Anspruch einer umfassenden sozialpädagogischen Lösungskompetenz nicht mehr ernsthaft aufrechterhalten werden. Im Gegenteil, der Preis für die langandauernde Fixierung auf sozialpädagogische Denkmuster sei hoch, verstelle gerade diese doch den klaren Blick auf die wirklich wichtige Frage, „welche Formen der Sozialarbeit sich als besonders effizient erweisen und welche diese Gesellschaft sich auf Dauer noch leisten will oder kann“ (ebd., S. 33). Daher werde beispielsweise H. THIERSCHS Begriff vom „gelingenderen Leben“ aufgrund seiner Unbestimmtheit in keiner Weise als Indikator für die Messung von Ergebnisqualität geeignet sein“ (ebd.).

Deswegen, und das ist nun nicht unelegant retourniert, müsse Schluß sein mit der „stellvertretenden Deutung“ und der begrifflichen „Kolonialisierung“ durch die Sozialpädagogik. Sie wird vielmehr aufgefordert, darüber nachzudenken, „ob sie sich mit ihrer Disziplin und ihren Zielsetzungen – wie bisher – eher unter dem Dach der Erziehungswissenschaft aufgehoben wissen will oder ob nicht sogar eine Zuordnung zum Bereich der Sozialarbeitswissenschaft unter dem Schwerpunkt Maßnahmen in bezug auf Kinder und Jugendliche sinnvoll und möglich erscheint“ (ebd., S. 34).

2 Diese Diskussion kann zudem als ein Lehrstück angewandter Systemtheorie dienen, ergibt sich doch die seltene Gelegenheit, an einem umgrenzten Theoriebereich zu beobachten, wie Teile der Erziehungswissenschaft beobachtet werden.

Auch die sogenannte „Alltags- und Lebensweltorientierung“ kann die Sozialarbeitswissenschaftsprotagonisten keineswegs überzeugen. Begriffsformeln dieser Art werden offensichtlich als Versuch verstanden, Differenzen zu verschleiern, damit die Gleichsetzung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik begründet – und damit die Vorrangstellung der Sozialpädagogik aufrechterhalten werden kann. Während die allgemeine Pädagogik gegenwärtig hinter sozialpädagogischen Begriffen kaum mehr einen pädagogischen Inhalt zu vermuten wagt, verhält es sich, von seiten der Sozialarbeitswissenschaft aus betrachtet, genau umgekehrt. So heißt es z.B. mit gleichsam detektivischem Blick auf den Alltagsbegriff an einer Stelle: „Allerdings verwendet THIERSCH hier öfter (um alle Anklänge an Begriffe wie ‚pädagogisch‘, ‚erzieherisch‘ etc. zu vermeiden) Begriffe wie ‚reflexive Arbeit‘ der Sozialpädagogen bzw. ‚kritische Selbstreflexivität der Sozialpädagogik“ (ebd., S. 33).

In ihrer Bedrängnis ist die Sozialpädagogik zu theoretischen Zugeständnissen in einem Ausmaß bereit, das nicht nur allgemeinpädagogische Fachkollegen verwundern dürfte. Gegen den Vorwurf, die universitäre Sozialpädagogik sei allzu stark erziehungswissenschaftlich befangen, führen beispielsweise H. GÄNGLER und Th. RAUSCHENBACH (1996, S. 173) unter Bezugnahme auf das Konzept von THIERSCH aus, daß dabei „keine Engführung auf pädagogisch-erzieherische Aspekte stattfindet (und) keine enge gedankliche Begrenzung auf das Referenzsystem Erziehungswissenschaft erfolgt“. Die Fußnote dazu informiert zudem darüber, daß dies nicht das einzige belegbare Beispiel sei, sondern daß sich „ebenfalls deutlich die traditionell engen Grenzen der Erziehungswissenschaft überschreitende Konzeptionen von Sozialer Arbeit“ in der „Bielefelder Tradition“, in der „Berliner Gruppe“, in Kassel oder auch in Bremen belegen lassen (vgl. ebd.). Die Lage ist offensichtlich vertrackt: Zuviel „Erziehung“ moniert die eine Seite, zu wenig die andere; zu eng erziehungswissenschaftlich befangen, klagen die einen, nicht eng genug, ja kaum noch erziehungswissenschaftlich zu nennen, so sehen es die anderen.

Auf den ersten Blick könnte man den Eindruck gewinnen, es handle sich hierbei um nicht mehr als um das im Wissenschaftssystem notwendig kontroverse Alltagsgeschäft der Suche nach Wahrheit. Und da die angesprochenen Sachverhalte, denkt man an die Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Verlegung von Studiengängen betreffend, auch hochschulpolitisch von aktueller Bedeutung sind, wird in diesem Fall die Suche mit besonderem Eifer betrieben. Das erscheint zwar naheliegend, trifft aber die Sache nur bedingt.

Auf den zweiten Blick zeigt sich, daß die Lösung des Problems grundsätzlicher gesucht werden muß. Ein erster Hinweis darauf, wie das zu denken ist, ergibt sich unausgesprochen aus der Anlage der bisherigen Darstellung: Man muß die weithin getrennt geführten Diskussionen zusammensehen und zusammennehmen, um Bedeutung und Tragweite abschätzen zu können. Mein angekündigter systemtheoretisch inspirierter Vorschlag läuft darauf hinaus, den Schrägstrich zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik (der bei näherem Hinsehen auch das Konzept einer „Sozialen Arbeit“ weiterhin bestimmt) als Widerspiegelung und Ausdruck der Grenze eines eigenständigen Funktionssystems zu verstehen, das mit D. BAECKER (1994) „Soziale Hilfe“ genannt werden kann. Die aktuellen Kontroversen werden hierdurch als typisches Folgeproblem funktionaler Differenzierung der Gesellschaft erkennbar, denn die Funktionsbereiche

fangen an, sich selbst zu theoretisieren (vgl. SCHORR 1979, S. 885). „(A)usdifferenzierte Funktionssysteme“, so heißt es an anderer Stelle, „sind dazu disponiert, ‚Theorie des Systems im System‘ durch besondere Reflexionsbemühungen abzusondern“ (ebd., S. 886). Demnach wäre es an der Zeit, auf den lange Jahre genutzten Schrägstrich zu verzichten. Gemeinhin gehen Trennungen zwar mit Streit, Schmerz und Trauer einher; vielfach schaffen sie aber auch für alle Beteiligten neue Möglichkeiten. Der folgende Abschnitt ist also als systemtheoretisches Intermezzo konzipiert. Ob danach das Eingangsthema anders klingt, wird der dritte Abschnitt zeigen.

2. „Soziale Hilfe“ als Funktionssystem

In seinem 1973 publizierten Aufsatz „Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen“ – erschienen in dem von H.-U. OTTO/S. SCHNEIDER herausgegebenen Band über „Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit“ – war N. LUHMANN noch relativ unbestimmt davon ausgegangen, daß die moderne Gesellschaft eine Umwelt konstituiert, „in der sich organisierte Sozialsysteme bilden können, die sich aufs Helfen spezialisieren“ (ebd., S. 32). In dem Maße, wie die Systemtheorie sich entwickelte und ihre Möglichkeiten zu erweitern vermochte, ließ sich das Problem der organisierten Hilfe erheblich genauer erfassen. Die ehemals „organisierten Sozialsysteme“ konnten nun, dem erreichten Abstraktionsgrad der Theorie entsprechend, als „System der Sozialen Hilfe“ modelliert werden (BAECKER 1994). LUHMANN selbst nahm hierauf 1997 („Die Gesellschaft der Gesellschaft“) mit der aufschlußreichen Bemerkung Bezug, daß angesichts der unübersehbaren Exklusionsphänomene die Annahme nahe liege, „daß sich ein neues sekundäres Funktionssystem bildet, das sich mit den Exklusionsfolgen funktionaler Differenzierung befaßt“ (ebd., S. 633).³

Um dieses „neue, sekundäre Funktionssystem“ soll es im folgenden gehen. Da die Studie D. BAECKERS („Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft“ [1994]) in einschlägigen sozialpädagogischen Texten zwar häufig erwähnt, aber selten eingehender behandelt wird, erscheint es sachlich geboten, zunächst die Argumentation zu rekonstruieren, die die Annahme eines eigenständigen Funktionssystems der Sozialen Hilfe begründet.⁴

Gerade im Hinblick auf die Theorielage der Sozialpädagogik ist es unumgänglich, zunächst den Ausgangspunkt der Analyse hervorzuheben. BAECKER geht nämlich davon aus, daß die bisherige Reflexion in der Tradition von E. DURCKHEIM und T. PARSONS vorwiegend durch die Differenz von Konformität

3 Zu welchen begrifflichen Anstrengungen die weltweit beobachtbaren Exklusionsfolgen die systemtheoretische Reflexion nötigen, zeigt sich an dem Vorschlag von P. FUCHS/D. SCHNEIDER (1995), „sekundäre Primärsysteme“ zu modellieren. Diese erscheinen als Lösungen von Problemen, „die durch diese Differenzierungstypik (d. h. funktionale Differenzierung; V. K.) überhaupt erst auftreten, als Lösungen sekundärer Differenzierungsprobleme, durch die Funktionssysteme der zweiten Ordnung erzeugt werden, die gleichwohl solche der ersten Ordnung sind“ (ebd., S. 204).

4 Es verdiente eine eigene Untersuchung, die Rezeption systemtheoretischer Konzepte in der Theorie der Sozialen Arbeit en détail nachzuzeichnen, da in sehr unterschiedlicher Weise von ihnen Gebrauch gemacht wird (vgl. z. B. HOLLSTEIN-BRINKMANN [1993]; FUCHS/SCHNEIDER [1995]; HEINER [1995]; BOMMES/SCHERR [1996]; KLEVE [1996; 1997]; MERTEN [1997]).

und Abweichung bestimmt wurde. Die Gesellschaft erscheint dann sozusagen auf der Seite der Konformität, die Hilfebedürftigen hingegen auf der Seite der Abweichung. Hilfe konstellierte sich somit als „Korrektur von Abweichungen aus Interesse an der Norm“ (ebd., S. 94). Sie spaltet sich auf in Sozialhilfe einerseits (die aus Sorge um die Norm hilft), und Sozialarbeit andererseits (die aus Respekt vor den Abweichenden hilft). Da die Sozialarbeit keine andere Möglichkeit hat, als die Hilfebedürftigkeit fortzuschreiben, wirkt sie abweichungsverstärkend. „Aus diesem Dilemma“, so BAECKER, „bleibt dann kein anderer Ausweg als der, die Konformitätsstandards erodieren zu lassen, Devianz im Gegenzug zu renormalisieren und die dadurch zunehmend an Trennschärfe verlierende Differenz durch eine Verfeinerung diagnostischer und statistischer Verfahren zu kompensieren, die denjenigen Organisationen in die Hände spielen, die dies noch leisten können. Die Sozialarbeit etabliert sich so als ein ‚unmögliches‘ Unterfangen, das die Klientel erst schafft, derer sie sich annimmt, und gleichzeitig die Gesellschaft in Frage stellt, die so etwas überhaupt nötig macht“ (ebd.).

Der Vorzug einer solchen Sichtweise besteht in einer ebenso eigentümlichen wie folgenreichen Verschiebung: Nicht mehr der einzelne Problemfall, sondern die soziale Hilfe selbst erscheint als das zentrale Problem. Die Fixierung auf die Differenz von Konformität und Abweichung ist daher, „unterkomplex gegenüber dem, was die Gesellschaft (noch) zu bieten hat“ (ebd.), so daß der Blick für die Beobachtung von anderen und möglicherweise weiterreichenden Veränderungen der Teilnahmekontexte verstellt wird. Hier, so BAECKER, komme man nur weiter, wenn man sich dazu durchringt, die Gesellschaft für klüger zu halten als es diese Semantik nahelegt. Verführe die Gesellschaft tatsächlich in der angegebenen Weise, machte sie sich „wehrlos gegenüber der Produktion ihrer eigenen Probleme“ (ebd., S. 95). Aber auf welche Weise wehrt sie sich?

Tatsächlich verfügt die Gesellschaft über eine Reaktionsmöglichkeit, die sie auch nutzt: Sie hilft nämlich entweder auch in aussichtslosen Fällen trotzdem (durch Organisationen und solange diese sich noch finanzieren können), oder sie hilft gar nicht (vgl. ebd.). Die Nichthilfe, die sich in Gestalt von Exklusionsphänomenen zur Geltung bringt, „ist jedoch keine offen gelegte Option, sondern eine ‚tragic choice‘, die keinem Funktionssystem als Allokationsentscheidung zugerechnet werden kann“ (ebd.). Und wenn Nichthilfe überhaupt thematisiert wird, dann als moralisches Problem. Damit ist allerdings ein realistischer Blick auf die Funktionslogik von sozialer Hilfe kaum mehr möglich.

So zugerichtet, also der Differenz von Konformität und Abweichung entzogen, kommt das Problem nun in die systemtheoretische Werkstatt und wird nach Maßgabe der hier geltenden Regeln bearbeitet. Anders gesagt: Die Möglichkeit der Nichthilfe wird an die Möglichkeit der Hilfe herangeführt, und beide Möglichkeiten werden als die zwei Seiten einer Differenz betrachtet, die von einem Funktionssystem der Gesellschaft eingeführt, durchgesetzt und betreut wird. Durch den Code von „helfen versus nicht-helfen“ bearbeitet das System der Sozialen Hilfe die Inklusionsprobleme derjenigen, die „von anderen Funktionssystemen nicht mehr aufgegriffen werden und von der Politik alleine, also wohlfahrtsstaatlich, nicht mehr betreut werden können“ (ebd.). Mit der Annahme von Nichthilfe als einer gleichwertigen Systemoption wachsen (so die Aussicht, die BAECKER eröffnet) Reflexionschancen und damit auch die Möglichkeiten,

sowohl die verdeckten Wahlen des Systems zum Vorschein zu bringen als auch die dilemmatischen Strukturen der Sozialarbeit zu entzerren.

Da ich hier die systemtheoretischen Prüfverfahren nicht in allen Einzelheiten darstellen kann, beschränke ich mich im folgenden auf drei Punkte: auf den Funktionsbegriff, auf die „stellvertretende Inklusion“ und auf die Ebene der Programme.

Ein soziales Phänomen kann nur dann als System bezeichnet werden, wenn es hinsichtlich Funktion, operationaler Schließung und Codierung die Theoriekontrollen ohne Beanstandung passiert (vgl. KRAFT 1989, S. 47 ff.). Daß BAECKER vom System der Sozialen Hilfe (und nicht vom System der Sozialen Arbeit) spricht, ist theoriestrategisch von besonderer Bedeutung und wird folgendermaßen begründet: Erstens enthält die Rede von „Sozialer Hilfe“ eine unmittelbare Reflexion auf Nicht-Hilfe (und das heißt auch Nicht-mehr-Hilfe oder Noch-nicht-Hilfe). Zweitens eröffnet die Bezeichnung „Soziale Hilfe“ Möglichkeiten des Vergleichs, d.h. man kann besser sehen, daß und auf welche Weise sie mit anderen Systemen in komplementären Bezügen steht oder durch Substitutionskonkurrenz verbunden ist. Drittens schließlich läßt sich für das Phänomen „Sozialer Hilfe“ eine genaue Funktionsbestimmung vornehmen, die als „Daseinsnachsorge“, also als „gegenwärtige Kompensation aus der Vergangenheit übernommener Defizite an Teilnahmekancen an gesellschaftlicher Kommunikation“ (BAECKER 1994, S. 98) bezeichnet werden kann. Eine solch eindeutige Funktionsbestimmung wiederum ermöglicht es, Leistungsbezüge genauer zu beobachten, also der Frage nachzugehen, was das System Sozialer Hilfe anderen Systemen zu bieten hat, und auch umgekehrt zu sehen, was es von diesen an Leistungen gebrauchen kann.⁵

Helfen ist die grundlegende Operation, die im System der Sozialen Hilfe vorkommt, nur dort vorkommt und immer dann, wenn sie vorkommt, das System reproduziert (vgl. ebd., S. 99). Deshalb können auch Leistungen anderer Systeme in genau dem Maße, in dem sie helfen, dem System der Sozialen Hilfe zugerechnet werden (vgl. ebd.). Aufgrund seiner binären Codierung sucht das System unentwegt nach Möglichkeiten zu helfen und „verwendet dazu die Vorstellung der Möglichkeit von Nichthilfe“ (ebd., S. 100). Aus dieser Perspektive heraus wird vielleicht verständlicher, warum gerade in sozialpädagogischen Kontexten die Bezeichnung „System Sozialer Arbeit“ vorgezogen wird. Dadurch läßt sich das Helfen als absichtsvoll abbilden, wohingegen die Rede von einem System Sozialer Hilfe die Zumutung enthält, das Gelingen oder Mißlingen von Hilfe und Nichthilfe als kontingent zu unterstellen.⁶

- 5 Am Beispiel des derzeit öffentliche Aufmerksamkeit erregenden türkischen Jungen „MEHMET“ läßt sich das gut veranschaulichen. Von der Pädagogik an die Sozialpädagogik, von der Sozialpädagogik über die Jugendhilfe unter Bezugnahme auf Politik ans Rechtssystem und von diesem schließlich nach Istanbul expediert, übernehmen nun die Medien die Daseinsnachsorge (wenn auch nach der dort geltenden Systemreferenz, also der Produktion von Neuigkeiten): In Istanbul sind es deutsche Bildreporter, die für den Unterhalt des Jungen und seiner Freundin sorgen, ein Hotel bezahlen und ihn durch den Tag begleiten, und nach jüngsten Meldungen sieht es sogar danach aus, als sei ihm mit deren Hilfe vielleicht eine „Karriere“ als Fernsehmoderator möglich.
- 6 Ein instruktives Beispiel für diese Art von einebnendem „Mißverstehen“ findet sich bei R. MERTEN (1997, S. 97), der selbst dann nicht vom „System der sozialen Hilfe“, sondern beharrlich vom „Funktionssystem Sozialarbeit“ spricht, wenn er BAECKER wörtlich zitiert.

Die eigentümliche Sonderstellung des Systems Sozialer Hilfe ergibt sich aus dem, was „stellvertretende Inklusion“ genannt wird (weswegen LUHMANN vermutlich die Bezeichnung „sekundäres Funktionssystem“ gewählt haben dürfte). Da die funktional differenzierte Gesellschaft auf Vollinklusion der Person in die Gesellschaft verzichtet und statt dessen nur Teilinklusionen in Interaktions-, Organisations- und Funktionssysteme vorsieht, hat sie keine Möglichkeit, den Exklusionseffekten ihrer Teilsysteme entgegenzusteuern. Genau darin besteht die Funktion der Sozialen Hilfe, denn sie inkludiert – allerdings nur stellvertretend. Ihre Funktionen erfüllt sie nur dann, wenn es gelingt, die stellvertretende Inklusion in Vollinklusion zu überführen. Gerade das jedoch kann nicht vom System Sozialer Hilfe selbst, sondern nur von anderen Funktionssystemen der Gesellschaft geleistet werden (ein Jugendlicher, der von einem street-worker unter großen Mühen wieder zum regelmäßigeren Schulbesuch bewegt werden konnte, hat damit noch lange keinen weitere Anschlüsse eröffnenden Schulabschluß).

Wie andere personenverändernde Funktionssysteme auch (z. B. Gesundheit oder Erziehung) benötigt das System Sozialer Hilfe eine Kontingenzformel, die für Fortsetzung und Beendigung gleichermaßen geeignet ist. BAECKER (1994, S. 103) setzt hier die Idee der Gerechtigkeit ein, die, anders als im Rechtssystem, als „Regeneration von Inklusionschancen in die Gesellschaft“ definiert wird. Diese Kontingenzformel bietet sozusagen die Gewähr dafür, daß das System nicht mit stellvertretender Inklusion zufrieden ist. In dem Fall löste es sich auf, weil es aufgrund fehlender eigener Rekursionen keinen Nachschub mehr gäbe. Die Idee der Gerechtigkeit ist geeignet, den Abbruch oder die Einschränkung einer Hilfe als genauso gerecht erscheinen zu lassen wie den Beginn oder eine Ausweitung, wodurch das Dilemma der „diskontinuierenden Operationen“ gelöst wird.

Wie für andere Funktionssysteme auch, bietet schließlich die Möglichkeit, zwischen Codierung und Programmierung zu unterscheiden, deutliche Reflexionsgewinne. Vor allem die vermeintliche Identität von Hilfe-Leistung und helfender Organisation löst sich auf. Dadurch lassen sich Rationalitätsdefekte genauer unterscheiden, und die wechselseitige Zuschreibung von Defiziten wird erschwert (die Sozialarbeiter beispielsweise binden vielfach Probleme ausschließlich an die Organisation, die Organisation hingegen verfährt genau umgekehrt). Auf der Ebene der Programmgestaltung werden Helfen und Nicht-helfen als Zielwerte eingeführt, und nur auf dieser Ebene kann und muß entschieden werden, ob in bestimmten Fällen geholfen oder nicht geholfen wird. Die Stärke des Systems liegt auf der Ebene der Codierung, seine möglichen Schwächen kommen auf der Ebene der Programmierung zum Vorschein. Hier aber kann miteinander verglichen werden, hier herrscht Konkurrenz, hier ist das System offen für andere Möglichkeiten der Differenzierung und vor allem: hier kann bei Nicht-Bewährung ausgetauscht werden. Und damit, so noch einmal BAECKER, „sind auch die Strukturen des Systems, das heißt die jeweiligen Realisierungsformen von Helfen und Nicht-helfen austauschbar. Das System steht und fällt nicht mit seinen Programmen, sondern es bleibt jederzeit frei in der Beurteilung der Richtigkeit oder Falschheit von Programmen im Hinblick auf einen Code, der zwei Möglichkeiten, und nicht nur eine, vorsieht“ (ebd., S. 105 f.).

3. Sozialpädagogik als Erziehung für das Erziehungssystem

Die systemtheoretische Betrachtungsweise kann in dreierlei Hinsicht zur Klärung des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik beitragen: Erstens wird die gegenwärtige Diskussion als gravierendes Theorieproblem erkennbar und damit verständlicher; zweitens schärft sich das Bewußtsein für die Bedeutung der Sozialpädagogik als Erziehung für das Erziehungssystem; und drittens verstärkt der Umstand, daß die Sozialpädagogik im System Sozialer Hilfe allenfalls auf der Programmebene vorkommt, die Notwendigkeit einer deutlichen operativen Spezialisierung. Diese drei Gesichtspunkte bestimmen auch die Darstellung in diesem abschließenden Abschnitt.

Die Annahme von zwei verschiedenen Funktionssystemen hat für die Aufgaben sozialpädagogischer Theoriebildung einen spürbar entlastenden Effekt, weil die extreme Dehnung des Erziehungsbegriffs, die sich bisher aus der Notwendigkeit ergab, auch äußerst disparat erscheinende Phänomene unter einen Begriff zu bringen, zurückgenommen werden kann. Vergewenigt man sich die charakteristischen Merkmale des Erziehungssystems und des Systems Sozialer Hilfe in einer Gegenüberstellung, werden die Differenzen unübersehbar: Soziale Selektion versus stellvertretende Inklusion, erziehen versus helfen, Lernfähigkeit versus Gerechtigkeit, Daseinsvorsorge versus Daseinsnachsorge, zukunftsorientiert versus vergangenheitslastig, Entwurf curricularer Projektionen versus Kompensation curricularer Defizite, Zweckprogrammierung versus Konditionalprogrammierung. Vor diesem Hintergrund läßt sich der Streit um die Sozialpädagogik insofern entschärfen, als zu erkennen ist, daß nicht um dieselbe Sache, sondern um zwei verschiedene Sachen gestritten wird. Anders formuliert: Die Theorieproduktion muß dem mittlerweile erreichten Differenzierungsgrad der Systembildung angepaßt werden. Die Funktionssysteme sind sozusagen weiter als die sie betreuenden Semantiken. Daher wird hier für die begriffliche Trennung von Sozialarbeit (als Bestandteil des Systems Sozialer Hilfe) und Sozialpädagogik (als Bestandteil des Erziehungssystems) plädiert – und damit für das Verschwinden des die Probleme verdeckenden Schrägstrichs.

Auf der Ebene der Ausbildung (und der Professionen) zeigt sich die Problematik derzeit besonders deutlich. Während den Fachhochschul-Studenten in der Zeit ihres Studiums ein hohes Maß an Kontingenz zugemutet wird (zum Beispiel durch den Zwang, sich mit einer ganzen Reihe ganz verschiedener Fächer auseinanderzusetzen und dies ohne Aussicht darauf, sie während des Studiums zusammengeführt zu sehen), reduziert sich die erzeugte Komplexität nach Eintritt in den Beruf (begünstigt durch das obligatorische Anerkennungsjahr) rasch und nachhaltig, zumal die Berufsvollzüge vielfach juristisch eingebunden sind. Bei den universitären Sozialpädagogik-Studenten stellt sich das Verhältnis vermutlich eher umgekehrt dar: Während der Ausbildung können sie sich – gestützt durch sozialpädagogische Reflexionsformeln eigener Art – relativ sicher fühlen; nach Abschluß des Studiums müssen sie sich jedoch den Beruf, für den sie vermeintlich ausgebildet wurden, in vielen Fällen erst selbst erfinden.⁷

7 Das sogenannte „Differenztheorem“ (Sozialpädagogik an der Universität versus Sozialpädagogik an der Fachhochschule) soll hier nicht überstrapaziert werden, zumal breiter angelegte empirische Studien fehlen. Ob eine sozialpädagogische Ausbildung „gut“ oder „schlecht“ ist,

Auf der Ebene der Theorie bildet sich das Problem ebenso deutlich, wiewohl in anderer Weise, ab. Die sozialpädagogische Theorie stabilisiert sich nämlich entweder durch die Bezugnahme auf sogenannte Klassiker historisch (vgl. NIEMEYER 1998; THOLE/GALUSKE/GÄNGLER 1998) oder durch soziologisch angelegte Gesellschaftskritik. In beiden Fällen wird damit die Notwendigkeit unterlaufen, sich auf die Systemfunktionen einzustellen. Aber die Lebenssituation der Stanser Waisenkinder hat mit derjenigen der Kinder vom Bahnhof Zoo schlechterdings kaum noch etwas gemeinsam. Mit anderen Worten: Durch den Bezug auf „Klassiker“ werden frühmoderne Handlungsvollzüge mit vermeintlich überzeitlicher Gültigkeit ausgestattet, wodurch der Totalitätsanspruch der Sozialpädagogik als begründet erscheint. Erreicht wird hiermit eine nachhaltige Immunisierung gegen Enttäuschungen. Da dadurch aber nichts anderes gelernt werden kann als die Bekräftigung dessen, was ohnehin versucht wurde, blockiert sich die Theoriebildung an dieser Stelle selbst.⁸

Der zweite Nutzen, den man aus den systemtheoretischen Überlegungen ziehen kann, besteht überraschenderweise gerade in einer Stärkung der Bedeutung der Sozialpädagogik. Dieser Bedeutungszuwachs hat allerdings einen Preis: Er entsteht nur dann, wenn die Sozialpädagogik ihre Bemühungen ausschließlich auf das Erziehungssystem bezieht. Die von THIERSCH (1997, S. 60) in seiner Antwort auf PRANGE gestellte Frage, ob sich denn die Erziehungswissenschaft „salvieren“ solle, indem sie sich der Sozialpädagogik entledige, läßt sich daher schlicht mit „nein“ beantworten. Vielmehr dürfte der umgekehrte Fall zutreffend sein: Die Sozialpädagogik kann sich nur dann „salvieren“, wenn sie sich als Erziehungswissenschaft konzipiert. Denn unter der Chiffre „Sozialpädagogik“ behandelt das Erziehungssystem gewissermaßen das Problem, wie mit Erziehung auf Erziehung reagiert werden kann. Das ist – buchstäblich und im doppelten Sinne – die systematische Funktion der Sozialpädagogik. Ein Defekt an dieser Stelle bedroht den Bestand des Systems als ganzes.

Darin dürfte der eigentliche Grund dafür zu sehen sein, daß die Allgemeine Pädagogik ein Abdriften der Sozialpädagogik in andere Wissenschaften und, damit verbunden, eine Erosion der Begriffe, die wiederum eine unspezifische

läßt sich jedenfalls mit dem Hinweis auf den institutionellen Ort allein nicht hinreichend begründen (vgl. dazu auch das, was J. DIEDERICH und H.-E. TENORTH [1997, S. 130 ff.] in allgemeiner Hinsicht über die Versuche, die Qualität von Schulen zu bestimmen, zusammengefaßt haben). Sich allein auf die Unterschiede der Institutionen zu konzentrieren, dürfte der theoretischen Klärung jedenfalls nicht dienlich sein; diesen gerade aus studentischer Sicht in die Debatte eingeführten Hinweis (vgl. KAEDING/QUEIUS 1998) muß man, bei allen Differenzen in anderen Punkten, sicherlich unterstreichen.

- 8 In diesem Zusammenhang ist auf einen wenig beachteten Aufsatz K. HARNEYS über „Sozialarbeit als System – Die Entwicklung des Systembegriffs durch N. Luhmann im Hinblick auf eine Funktionsbestimmung sozialer Arbeit“ (1975) hinzuweisen, der zwischen einem „sozialintegrativen Typus“ (innerhalb dessen wiederum zwischen einem professionellen und einem transzendental bezogenen Ansatz differenziert wird) und einem „dialektisch-kritischen Typus“ (innerhalb dessen wiederum zwischen einem proletarisch-agitatorischen und einem emanzipatorischen Ansatz differenziert wird) unterscheidet. Was hier als „Blockierung“ der Theoriebildung bezeichnet wird, kann nach HARNEY auch als strukturell bedingte „Überforderung“ des Systems (Funktionsdefizite werden durch Kritik und/oder Moral kompensiert) interpretiert werden. Dieser Ausweg ist allerdings dysfunktional, weil „im Grunde genommen wissenschaftsorientierte Systematik durch Muster aus dem kulturellen System ersetzt (wird)“ (ebd., S. 112).

Auflösung der Formen nach sich zieht, nicht akzeptieren kann.⁹ Insofern läßt sich diese These dahingehend zuspitzen, daß die Sozialpädagogik nicht für das Leben, sondern für das Erziehungssystem erzieht. Eine solche Erziehung für das Erziehungssystem entfaltet sich in drei Dimensionen: präparatorisch (denkt man an Kindergärten und Vorschulen), komplementär (denkt man an außerschulische Jugendbildung und Jugendarbeit) und kompensatorisch (wie die Kinder- und Jugendhilfe, die sozialpädagogische Familienhilfe oder auch die Heimerziehung zeigt). Aber in jeder dieser Hinsichten bleiben die Bemühungen eindeutig auf die Funktionen des Erziehungssystems bezogen.

Die Sozialpädagogik behandelt also, systemtheoretisch gesprochen (vgl. LUHMANN 1987), Folgeprobleme der binären Codierung im System, die ja die Einnahme einer dritten Position ausschließt. (Man kann eben nicht nur zum Spaß und solange man Lust dazu verspürt, die Schule besuchen oder kommen und gehen, wann man möchte.) Das Erziehungssystem verteidigt die in ihm erzeugten Karrieren mit allen Mitteln und solange es irgend geht. Gerade daran zeigt sich seine (intern häufig unterschätzte) Autonomie und Stärke, die allenfalls durch das Alter (das KJHG sieht immerhin vor, daß Erziehungsmaßnahmen bis zum 27. Lebensjahr in Anspruch genommen werden können), durch massive Behinderungen oder durch kumulierte Devianzphänomene begrenzt werden. Man könnte sich dann natürlich fragen, ob man den Begriff „Sozialpädagogik“ überhaupt noch braucht. Vielleicht ließe sich darauf verzichten, wenn allseits anerkannt würde, daß es im Erziehungssystem ausschließlich um Erziehung geht.¹⁰

Wenn mit Erziehung auf Erziehung zu reagieren versucht wird, folgt hieraus, daß sich auch die Formen im Prinzip wiederholen müssen. Es kann sozusagen nicht plötzlich etwas ganz anderes auf den Plan treten. Eine sozialpädagogische

9 Daß eine solche Sichtweise sich nicht einem allgemeinpädagogischen Vorurteil verdankt, sondern aus nüchterner Analyse folgt, zeigt die Arbeit von M. BOMMES/A. SCHERR über „Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. Zur gesellschaftstheoretischen Bestimmung Sozialer Arbeit“ (1996). Die beiden Autoren gelangen aufgrund ihrer soziologisch angelegten Studie ebenfalls zu einer Bestimmung der Sozialpädagogik als „Erziehung für die Erziehung“ (ebd., S. 117). Insofern herrscht Übereinstimmung. Dissens allerdings gibt es hinsichtlich der Annahme eines eigenständigen Funktionssystems „Soziale Arbeit“, das für BOMMES/SCHERR „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ umfaßt: „Die Sozialpädagogik“, so wird argumentiert, „übernimmt eben selbst in der Schulsozialarbeit nicht die Erziehung der Schule als Organisation des Erziehungssystems, sondern sie erzieht für dieses, d.h. sie vermeidet Exklusion bzw. vermittelt Reinklusion. Sozialpädagogik als pädagogische Adressierung von Personen in diesem Sinne bleibt damit auch hier wie stets Bestandteil der sozialen Arbeit, sie ist pädagogisches Handeln nicht als Teil des funktional differenzierten Erziehungssystems“ (ebd., S. 121). Man sieht an diesem Beispiel sehr genau, in welcher Weise sich die Sozialpädagogik depädagogisiert, wenn sie der soziologischen Analyse folgt, statt sich ihrer „einheimischen Begriffe“ zu vergewissern.

10 Bei allen Konstruktionsdefekten, die man dem Diplomstudiengang vorwerfen kann: Im Abschlußtitel „Diplompädagoge/Diplompädagogin“ wird gerade nicht (und wie sich nun zeigt, mit guten Gründen) differenziert. Zugleich muß man realistischerweise sehen, daß diese „Anerkennung“ nicht nur innerhalb der Erziehungswissenschaft äußerst umstritten ist, sondern sich vor allem in den Selbstbildern pädagogischer Berufsrollen (vgl. KRAFT 1999) vielfach allenfalls als negative Identität zur Geltung bringt. So lautete zum Beispiel 1998 der Titel der jährlich in Schleswig-Holstein stattfindenden GEW-Fachtagung für Beschäftigte in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern in merkwürdiger Doppeldeutigkeit „Nur erziehen wollen wir nicht! – Zum Bildungsbegriff in sozialpädagogischen Einrichtungen“.

Formenlehre kann daher nur als Variation gedacht werden: Das Tempo wird verlangsamt oder auch beschleunigt (denkt man zum Beispiel an die Bearbeitung von Lernschwierigkeiten), die Artikulation des Erziehens wird enger oder weiter gefaßt, der Beziehungsaspekt wird individualisierend verstärkt (Einzelfallhilfe) oder sozialisierend verallgemeinert (Gruppenarbeit), die Lernumwelten werden verändert (was in einem Neubaughetto nicht zu bewerkstelligen ist, gelingt vielleicht auf einem Segelschoner) oder die Lernangebote folgen zunächst dem, was zumindest noch als rudimentäres Interesse der Lernenden erkennbar ist. Dieser Gedanke läßt sich auch an der Entwicklung der Heimerziehung veranschaulichen, in der in dem Maße, wie das Erziehungssystem sich ausdifferenziert, mehr auf familiäre Muster zurückgegriffen wird (nämlich auf kleine Einheiten mit unmittelbarer Beteiligung der Edukanden an den elementaren Lebensvollzügen wie Einkaufen, Saubermachen, Waschen, Kochen usw. und mit Pädagogen in professionalisierten Elternrollen).

Als weiteres Beispiel mag schließlich die sogenannte „Sozialpädagogisierung der Schule“ dienen. In dem Maße, wie familiäre Sozialisationsprozesse defizitär verlaufen, muß das System dafür sorgen, diese Defizite zu kompensieren, weil anderenfalls die Karrieren gar nicht mehr im System gehalten werden könnten. Derzeit sieht es so aus, als ob sich diese Entwicklung hauptsächlich zu Lasten des Unterrichts vollzieht. Man kann sich aber eine Schule denken, in der Pädagogen arbeiten (und nicht „nur“ Lehrer und ein oder zwei Sozialpädagogen). Innerhalb der Lehrerrolle erscheint die Grenze möglicher Ausdifferenzierung offensichtlich erreicht, nicht jedoch die Grenze der Differenzierung pädagogischer Rollen innerhalb der Schule als Institution.

Formen, das dürfte deutlich geworden sein, bringen Begriffe auf der Ebene der Operationen zur Geltung. Das gilt nicht nur für die Sozialpädagogik als Erziehung für das Erziehungssystem, sondern auch, und das ist der dritte Nutzen einer systemtheoretischen Perspektive, für die Sozialpädagogik im System Sozialer Hilfe. Teilt man die Prämissen der bisherigen Darstellung, ergibt sich als Konsequenz, daß die Sozialpädagogik im System Sozialer Hilfe nurmehr auf der Ebene der Programme vorkommen kann. Ohne die Absicherung durch mannigfache Systeminterferenzen im Erziehungssystem ist sie dann einem viel härteren Konkurrenzdruck ausgeliefert. Dadurch wird sie auch in diesem Kontext auf der operativen Ebene zu Spezialisierungen genötigt, weil anderenfalls nicht mehr erkennbar wäre, worin ihre spezifischen Leistungen für das System Sozialer Hilfe bestehen.¹¹ Spezifische Leistung heißt in diesem Zusammenhang nicht, unlösbare Probleme lösen zu wollen, sondern Probleme nach Maßgabe dessen zu bearbeiten, was pädagogisch geboten und möglich ist. Und für Probleme, die mit pädagogischen Mitteln nicht gelöst werden können, sind andere zuständig. Will eine so verstandene Sozialpädagogik sich nicht in psychiatrische, psychotherapeutische oder schlichte Betreuungsformen auflösen, muß sie daher für andere wahrnehmbar zu zeigen in der Lage sein, was nur sie zu leisten vermag (auch wenn es vielleicht weniger ist als das, was als wünschenswert erscheint). Eine Aufgabenbestimmung als „Beitrag zur Gestaltung des Sozialen“ (THIERSCH

11 Das gilt z. B. auch für die gegenwärtig weithin favorisierte Form der „Beratung“, die, als „pädagogische“ verstanden, nach einem Konzept verlangt, das auf „einheimischen“ Begriffen aufbaut (vgl. KRAFT 1993, S. 345–359).

1996, S. 19) reicht hierfür sicherlich nicht aus. Anders ausgedrückt: Im System Sozialer Hilfe erscheint die Sozialpädagogik gleichsam als Institution in einem Fall und an einem Fall. Ihre Bildungstheorie kann daher nicht kategorial, sondern nur kasuistisch verfaßt sein.

Wie die Geschichte des „Social Casework“ in Amerika (vgl. SACHSSE 1986, S. 271 ff.) lehrt, läßt sich die Verbindung von Professionalität, Effizienz und Rationalität zum einen durch methodische Engführung erreichen (und deswegen hätte zum Beispiel MARY RICHMOND in die erste Reihe der Klassiker der Sozialpädagogik gehört).¹² Zum anderen wäre auf dieser Ebene nach Möglichkeiten zu suchen, die für pädagogische Bemühungen typische und typisch unsichere Mitte zwischen Kultur, Gesellschaft und Individuum so zu besetzen, daß das Lernen mit Ansprüchen konfrontiert wird, an denen es Struktur gewinnen kann. Wie das aussehen könnte, haben MOLLENHAUER und UHLENDORFF (1992; 1995; 1997) richtungsweisend und en détail vorgeführt.

In welcher Weise eine Reflexionstheorie des Systems Sozialer Hilfe im einzelnen Gestalt gewinnen könnte, läßt sich derzeit überhaupt nicht abschätzen. Die Sozialarbeitswissenschaft steckt noch in den ersten Ansätzen und ist weit von dem entfernt, was an theoretischen Einsichten über das Erziehungssystem aus allgemeinpädagogischer wie aus sozialpädagogischer Perspektive vorliegt. Ob die Konzeptualisierung einer spezifischen Sozialarbeitswissenschaft überhaupt als erfolgversprechender Weg anzusehen ist, erscheint aus vielerlei Gründen fragwürdig. Vielleicht wäre es besser, man versuchte, den Reflexions- und Professionsproblemen des Systems Sozialer Hilfe in Gestalt einer klinischen (differentiellen oder praktischen) Soziologie Rechnung zu tragen. Aber das ist schon ein Schritt zuviel: In dieser Frage Ratschläge zu erteilen, kann nach dem bisher Gesagten nicht Aufgabe der Erziehungswissenschaft sein.

Literatur

- ALISCH, L.M./RÖSSNER, L. (Hrsg.): Grundlagen der Sozialarbeitswissenschaft und sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung. Braunschweig 21990.
- BAECKER, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 23 (1994) 2, S. 93–110.
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: Wozu noch Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim/München 21989.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. Zur gesellschaftstheoretischen Bestimmung Sozialer Arbeit. In: Neue Praxis 26 (1996) 2, S. 107–123.
- BRUMLIK, M.: Klaus Mollenhauer – Die Sozialpädagogik in der Einheit seines Werks. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 3, S. 431–440.
- DIEDERICH, J./TENORTH, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997.
- ERATH, P./GÖPPNER, H.-J.: Einige Thesen zur Begründung und Anlage einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Sozialmagazin 21 (1996) 2, S. 30–41.
- ENGELKE, E.: Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg i. Br. 1992.
- FATKE, R./HORNSTEIN, W.: Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 589–593. Neudruck in: R. MERTEN (Hrsg.): Sozialarbeit –

12 Daß ihr Ansatz auch bei den „KlassikerInnen der Sozialen Arbeit“ (vgl. THOLE/GALUSKE/GÄNGLER 1998) nicht gebührend gewürdigt wird, ist mehr als unverständlich.

- Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg i. Br. 1998, S. 139–143.
- FUCHS, P./SCHNEIDER, D.: Das Hauptmann-von-Köpenick-Syndrom. Überlegungen zur Zukunft funktionaler Differenzierung. In: *Soziale Systeme* 1 (1995) 2, S. 203–224.
- GÄNGLER, H./RAUSCHENBACH, TH.: „Sozialarbeitswissenschaft“ ist die Antwort. Was aber war die Frage? In: K. GRUNWALD/F. ORTMANN/TH. RAUSCHENBACH/R. TREPTOW (Hrsg.): *Alltag, Nicht-Alltägliches, und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik*. Weinheim/München 1996, S. 157–178.
- HAMBURGER, F.: Alte Positionen – neue Verirrungen. Anmerkungen zu den Bemerkungen von Klaus Prange zur Sozialpädagogik. In: *Erziehungswissenschaft* 8 (1997) 15, S. 46–49.
- HAMBURGER, F.: Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik. In: *Erziehungswissenschaft* 6 (1995) 12, S. 92–128.
- HARNEY, K.: Sozialarbeit als System – Die Entwicklung des Systembegriffs durch N. Luhmann im Hinblick auf eine Funktionsbestimmung sozialer Arbeit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 4 (1975) 2, S. 103–114.
- HEGEL, G. W. F.: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* (1817). In: *Theorie-Werkausgabe*. Bd. 18. Frankfurt a. M. 1971.
- HEINER, M.: Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil I). In: *Neue Praxis* 25 (1995) 5, S. 427–441.
- HEINER, M.: Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil II). In: *Neue Praxis* 25 (1995) 6, S. 525–546.
- HOLLSTEIN-BRINKMANN, H.: *Soziale Arbeit und Systemtheorien*. Freiburg i. Br. 1993.
- HORNSTEIN, W.: Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In: H. SÜNKER (Hrsg.): *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Bielefeld 1995, S. 12–31.
- KAEDING, I./QUEIUS, C.: Sozialarbeitswissenschaft: Mehr Schein als Sein? Ein Beitrag aus (noch) studentischer Sicht. In: *Sozialmagazin* 23 (1998) 1, S. 44–50.
- KLEVE, H.: Soziale Arbeit als wissenschaftliche Praxis und als praktische Wissenschaft. Systemtheoretische Ansätze einer Praxistheorie Sozialer Arbeit. In: *Neue Praxis* 26 (1996) 3, S. 245–252.
- KLEVE, H.: Sozialarbeitswissenschaft – Systemtheoretisch-konstruktivistische Positionen zu einer aufregenden Debatte. In: *Sozialmagazin* 22 (1997) 7–8, S. 44–54.
- KRAFT, V.: Pädagogisches Selbstbewußtsein. In: TH. FUHR/K. SCHULTHEIS (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn 1999, S. 84–98.
- KRAFT, V.: Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung. In: *Bildung und Erziehung* 46 (1993) 3, S. 345–359.
- KRAFT, V.: *Systemtheorie des Verstehens*. Frankfurt a. M. 1989.
- LÜDERS, CHR./WINKLER, M.: Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 3, S. 359–370.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: N. LUHMANN: *Soziologische Aufklärung*. Bd. 4. Opladen 1987, S. 182–201.
- LUHMANN, N.: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1997.
- LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: H.-U. OTTO/S. SCHNEIDER (Hrsg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Bd. 1. Neuwied/Berlin 1973, S. 21–43.
- MERTEN, R./SOMMERFELD, P./KODITEK, TH. (Hrsg.): *Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven*. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- MERTEN, R.: *Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession*. Weinheim/München 1997.
- MOLLENHAUER, K.: *Das Allgemeine und das Besondere – Eine Meinungsskizze zum Verhältnis der „Allgemeinen“ zur „Sozialpädagogik“*. Göttingen (Typoskript) 1998c.
- MOLLENHAUER, K.: *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Weinheim/Berlin 1959.
- MOLLENHAUER, K.: Ego-Histoire: Sozialpädagogik 1948–1970. In: *Neue Praxis* 28 (1998b) 5, S. 525–534.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder „Das Pädagogische“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* (1988) 17, S. 53–58.
- MOLLENHAUER, K.: *Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 6, S. 869–886.
- MOLLENHAUER, K.: Was heißt „Sozialpädagogik“. In: W. THOLE/M. GALUSKE/H. GÄNGLER (Hrsg.):

- KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied/Kriftel 1998 (a), S. 307–320.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim/München 1992.
- MOLLENHAUER, K./UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwächerer Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim/München 1995.
- MÜLLER, S.: Aschenputtel, Dornröschen und der Froschkönig. Anmerkungen zu den Bemerkungen eines externen Beobachters der universitären Sozialpädagogik. In: *Erziehungswissenschaft* 8 (1997) 15, S. 50–54.
- NIEMEYER, CHR.: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998.
- OTTO, H.-U.: Selbstfokussierung reicht nicht als Argument. In: *Erziehungswissenschaft* 8 (1997) 15, S. 55–56.
- PARMENTIER, M.: Entdeckt, was ihr wollt. Zum Tode von Klaus Mollenhauer. Eine Würdigung. In: *Erziehungswissenschaft* 9 (1998) 17, S. 23–42.
- PRANGE, K.: Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik. In: *Erziehungswissenschaft* 7 (1996) 14, S. 63–75.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.
- PUHL, R.: Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim/München 1996.
- RAUSCHENBACH, TH./THOLE, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München 1998.
- SACHSSE, CHR.: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929. Frankfurt a.M. 1986.
- SCHORR, K.-E.: Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979) 6, S. 883–891.
- THIERSCH, H.: Bemerkungen zu Pranges „Alte(n) Schwierigkeiten (und) neue(n) Konfusionen“. In: *Erziehungswissenschaft* 8 (1997) 15, S. 57–61.
- THIERSCH, H.: Sozialarbeitswissenschaft: Neue Herausforderung oder Altbekanntes? In: R. MERTEN/P. SOMMERFELD/Th. KODITEK (Hrsg.): *Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven*. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996, S. 1–19.
- THOLE, W./GALUSKE, M./GÄNGLER, H. (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied/Kriftel 1998.
- UHLENDORFF, U.: Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim/München 1997.
- WENDT, W. R. (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg i. Br. 1994.

Abstract

The relationship between general pedagogics and the special disciplines of the field has become increasingly obscure. That applies above all to the relation between general pedagogics and social pedagogics. To this is added the fact that, in the last few years, social pedagogics has been challenged by a slowly emerging science of social work. Referring to system-theoretical considerations, the author proposes to consider the theoretically obscure relation between general pedagogics, social pedagogics, and the science of social work as a consequence of functional differentiation reflected on the theoretical level. If one differentiates between the educational system and the functional system of "social care", it is possible to also deal with the issue of the relation between social pedagogics and general pedagogics: education is clearly marked as that point at which the theoretical efforts of both fields intersect.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Volker Kraft, Adolfplatz 9, 24105 Kiel